

Raimunda Nonata da Silva Machado
Angelo Rodrigo Bianchini
ORGANIZADORES

A RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA NA FORMAÇÃO DOCENTE:

os saberes da práxis remota no período de 2020 a 2022



A RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA NA FORMAÇÃO DOCENTE:

Os saberes da práxis remota no período de 2020 a 2022



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO

Reitor Prof. Dr. Natalino Salgado Filho
Vice-Reitor Prof. Dr. Marcos Fábio Belo Matos

Pró-Reitora de Ensino Prof.^a Dr.^a Isabel Ibarra Cabrera

Diretora de Ações Especiais Prof.^a Dr.^a Lorena Carvalho Martiniano de Azevedo

Divisão de Programas Especiais Prof. Ms. Tadeu Luis Maciel Rodrigues

Coordenador Institucional do PIBID Prof. Dr. Angelo Rodrigo Bianchini

Coordenadora Institucional do RP Prof.^a Dr.^a Raimunda Nonata da Silva Machado



Editora da UFMA

Diretor Prof. Dr. Sanatiel de Jesus Pereira
Conselho Editoria Prof. Dr. Luís Henrique Serra
Prof. Dr. Elídio Armando Exposto Guarçoni
Prof. Dr. André da Silva Freires
Prof. Dr. Jadir Machado Lessa
Prof.^a Dra. Diana Rocha da Silva
Prof.^a Dra. Gisélia Brito dos Santos
Prof. Dr. Marcus Túlio Borowiski Lavarda
Prof. Dr. Marcos Nicolau Santos da Silva
Prof. Dr. Márcio James Soares Guimarães
Prof.^a Dra. Rosane Cláudia Rodrigues
Prof. Dr. João Batista Garcia
Prof. Dr. Flávio Luiz de Castro Freitas
Bibliotecária Dra. Suênia Oliveira Mendes
Prof. Dr. José Ribamar Ferreira Junior



FAPEMA | Fundação de Amparo à Pesquisa e ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico do Maranhão.
Edital FAPEMA nº 03/2021 - PROCESSO Nº 00878/21.



Associação Brasileira das Editoras Universitárias

Raimunda Nonata da Silva Machado
Angelo Rodrigo Bianchini
ORGANIZADORES

A RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA NA FORMAÇÃO DOCENTE:

Os saberes da práxis remota no período de 2020 a 2022

São Luís



EDUFMA

2022

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

A residência pedagógica na formação docente: os saberes da práxis remota no período de 2020 a 2022 / organizado por Raimunda Nonata da Silva Machado e Angelo Rodrigo Bianchini. – São Luís : EDUFMA, 2022.

453f.: il. Formato eletrônico (E-book)

Disponível em: <https://www.edufma.ufma.br/>

ISBN: 978-65-5363-137-3.

1. Formação docente. 2. Residência pedagógica. 3. Práxis remota.
I. Machado, Raimunda Nonata da Silva Moraes. II. Bianchini, ngelo Rodrigo. III. Título.

CDD 378.17

CDU 378.147

Elaborada pela Diretoria Integrada de Bibliotecas – DIB/UFMA
Bibliotecário: Carlos Wellington Soares Martins CRB 13/605

Todos os direitos reservados. Nenhuma parte deste livro pode ser reproduzida, armazenada em um sistema de recuperação ou transmitida de qualquer forma ou por qualquer meio, eletrônico, mecânico, fotocópia, microimagem, gravação ou outro, sem permissão do autor.

EDUFMA | Editora da UFMA

Av. dos Portugueses, 1966 – Vila Bacanga
CEP: 65080-805 | São Luís | MA | Brasil
Telefone: (98) 3272-8157
www.edufma.ufma.br | edufma@ufma.br

SUMÁRIO

A RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA NA FORMAÇÃO DOCENTE DA UFMA <i>Raimunda Nonata da Silva Machado</i>	10
EDUCAÇÃO DO CAMPO: formando o educador e transformando a escola do campo / Licenciatura em Educação do Campo <i>Aline Aparecida Angelo</i>	35
A RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA DA LICENCIATURA EM CIÊNCIAS NATURAIS- QUÍMICA <i>André da Silva Freires</i>	48
TEORIA E PRÁTICA DOCENTE: Contribuições do Programa Residência Pedagógica na formação de licenciandos do Curso de Ciências Naturais/Campus Grajaú <i>Antonia de Sousa Leal</i>	59
RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA NAS ESCOLAS PÚBLICAS DE BACABAL: desafios para um ensino de física inovador <i>Antônio Jeferson de Deus Moreno</i>	84
A CONSTITUIÇÃO DA PRÁTICA DOCENTE NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DO(A) RESIDENTE PEDAGÓGICO NA ÁREA DE CIÊNCIAS HUMANAS/SOCIOLOGIA <i>Betania Oliveira Barroso</i>	99
LICENCIATURA EM ESTUDOS AFRICANOS E AFRO-BRASILEIROS: formação de professores e justiça curricular <i>Cidinalva Silva Câmara Neris</i>	109
O CURSO DE LICENCIATURA INTERDISCIPLINAR EM CIÊNCIAS HUMANAS/ SOCIOLOGIA <i>Clodomir Cordeiro de Matos Júnior</i>	120
PROJETO LETRAR: letras e números/Curso de Pedagogia <i>Cristiane Dias Martins da Costa</i>	138

LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO/CIÊNCIAS DA NATUREZA E MATEMÁTICA 157

Diana Costa Diniz

O RESIDENTE NA ESCOLA: expectativas, realidade e contribuições ao ensino de Ciências Naturais/Biologia 168

Eduardo Oliveira Silva

CONSTRUÇÃO DE FERRAMENTAS PARA O PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DE UMA SOCIOLOGIA CONTEXTUALIZADA ÀS ESCOLAS DE BACABAL-MA 183

Evaristo José de Lima Neto

A FILOSOFIA NA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA 194

Hamilton Dutra Duarte

ATUAÇÃO DO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA: o subprojeto de Química, nas escolas públicas em torno da UFMA, para mudar a realidade local 201

Hildo Antonio dos Santos Silva

A RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA NA GEOGRAFIA: experiências no Centro Educa Mais Dayse Galvão e no Centro de Ensino Cidade São Luís 210

Igor Bergamo Anjos Gomes

RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA DURANTE A PANDEMIA DA COVID 19: experiências, desafios e contribuições na formação de professores de biologia 224

Jeane Rodrigues de Abreu Macêdo

RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA EM CODÓ: a importância da relação universidade e escola para formação inicial docente e melhoria da qualidade de ensino 241

Jonas Rodrigues de Moraes

O LETRAMENTO MATEMÁTICO E A IMPLEMENTAÇÃO DO DOCUMENTO CURRICULAR DO TERRITÓRIO MARANHENSE: o ensino e a aprendizagem da matemática escolar e o sujeito da experiência / Curso de Pedagogia 261

Jónata Ferreira de Moura

A RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA NO CURSO DE MATEMÁTICA/UFMA 277

Luís Fernando Coelho Amaral

A RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA DO CURSO DE BIOLOGIA CAMPUS IMPERATRIZ:
experiências com o Centro Educacional União

Marcelo Soares dos Santos

AÇÕES PEDAGÓGICAS EM ESCOLAS PÚBLICAS DE SÃO LUÍS PARA FORMAÇÃO
INICIAL DE LICENCIANDOS EM FÍSICA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO
MARANHÃO /FÍSICA 300

Maria Consuelo Alves Lima

CURSO DE LINGUAGENS E CÓDIGOS LÍNGUA PORTUGUESA NA RESIDÊNCIA
PEDAGÓGICA 316

Maria Francisca Da Silva

Residência Pedagógica Biologia São Luís: experiências a partir do uso de Tecnologias
Digitais da Informação e da Comunicação (TDIC) 340

Mariana Guelero do Valle

A RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA EM LINGUA PORTUGUESA – LETRAS/UFMA 356

Marta Maria Portugal Ribeiro Parada

LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO NA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA: 367
Experiências na área de Ciências da Natureza e Matemática

Paulo Roberto de Sousa Silva

FORMAÇÃO DOCENTE EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS: fortalecendo a relação teoria-
prática 380

Pollyanna Pereira Santos

EDUCAÇÃO FÍSICA NA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA 390

Raimundo Nonato Assunção Viana

O ENSINO DA BIOLOGIA: CIÊNCIA, TECNOLOGIA E SOCIEDADE (CTS) NA 398
PRÁTICA PEDAGÓGICA/ CURSO DE LICENCIATURA EM CIÊNCIAS NATURAIS/
BIOLOGIA

Raysa Valéria Carvalho Saraiva

FAZER A EDUCAÇÃO EM TEMPOS DE COVID-19: que ações possíveis no RP da Pedagogia? 419

Walkíria de Jesus França Martins

MOOCs e REAs: uma alternativa para formação de professores 434

Eliana Santana Lisbôa

AS/OS AUTORAS/ES 450

A RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA NA FORMAÇÃO DOCENTE DA UFMA

Raimunda Nonata da Silva Machado

INTRODUÇÃO

O Programa Residência Pedagógica (PRP) foi instituído, em 2018, pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) que, por meio de sua Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica (DEB), lançou o EDITAL CAPES nº 06/2018, visando a seleção de instituições de Ensino Superior (IES) para a “implementação de projetos inovadores que estimulem articulação entre teoria e prática nos cursos de licenciatura, conduzidos em parceria com as redes públicas de educação básica”. Neste Edital (2018), o PRP objetivou:

- I. Aperfeiçoar a formação dos discentes de cursos de licenciatura, por meio do desenvolvimento de projetos que fortaleçam o campo da prática e conduzam o licenciando a exercitar de forma ativa a relação entre teoria e prática profissional docente, utilizando coleta de dados e diagnóstico sobre o ensino e a aprendizagem escolar, entre outras didáticas e metodologias;
- 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 a que recebe o egresso da licenciatura e estimulando o protagonismo das redes de ensino na formação de professores.
- IV. Promover a adequação dos currículos e propostas pedagógicas dos cursos de formação inicial de professores da educação básica às orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Em geral, conforme a Portaria 259/2019, Art. 5º 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 (e as escolas públicas de educação básica para a formação inicial de professores da educação básica; e

A Residência Pedagógica (RP) integra a Política Nacional de Formação de Professores como uma das atividades de formação inicial realizada por discentes, que estão regularmente matriculados em curso de licenciatura. É desenvolvida numa escola pública de educação básica, denominada escola-campo, visando o aperfeiçoamento da formação docente e das práticas de ensino nos cursos de licenciatura, mediante a imersão do licenciando nas escolas de educação básica, a partir da segunda metade de seu curso.

Nesse contexto de formação docente, a Universidade Federal do Maranhão (UFMA), já realizou duas edições da RP (2018 e 2020), sendo que atualmente encontra-se em fase de implementação da 3ª edição (2022). Seu Projeto Institucional de Residência Pedagógica é um instrumento político importante e necessário à profissionalidade docente, mediante apoio ao fortalecimento da produção de autonomia na gestão de sala de aula e na compreensão da unidade entre conhecimentos teóricos e práticos vivenciados nas escolas-campo. Com estrutura definida pela CAPES, a RP possui a seguinte composição:

Residente: discente com matrícula ativa em curso de licenciatura que tenha cursado o mínimo de 50% do curso ou que estejam cursando a partir do 5º período;

Preceptor: professor da escola de educação básica responsável por planejar, acompanhar e orientar os residentes nas atividades desenvolvidas na escola-campo.

Docente Orientador: docente da Instituição de Ensino Superior (IES) responsável por planejar e orientar as atividades dos residentes de seu núcleo de residência pedagógica estabelecendo a relação entre teoria e prática;

Coordenador Institucional: docente da IES responsável pela organização, acompanhamento e execução do projeto institucional de Residência Pedagógica;

Projeto Institucional: projeto apresentado por uma IES, composto por subprojetos e seus respectivos núcleos, para desenvolvimento de atividades de residência nas escolas-campo.

Escola-campo: escola pública de educação básica habilitada pela Secretaria de Educação ou órgão equivalente e selecionada pela IES para participar do projeto institucional de residência pedagógica.

Núcleo de residência pedagógica: grupo formado por 1 docente orientador, 3 preceptores, 24 residentes bolsistas e até 6 residentes voluntários.

Subprojeto: núcleo ou conjunto de núcleos organizados por áreas de residência pedagógica, classificadas como prioritárias e gerais. (CAPES, 2020)

Com essa composição, a primeira edição da RP foi estruturada com o total de 440 horas de atividades distribuídas da seguinte forma:

- Ambientação na Escola (60h);
- Imersão na Escola (320h) com regência (100h), incluindo o planejamento e execução de pelo menos uma intervenção pedagógica; e
- Elaboração de relatório final, avaliação e socialização de atividades (60h).

Essa estrutura tem sido operacionalizada por núcleos que correspondem aos subprojetos das licenciaturas participantes da RP e que são formados por: um docente orientador, três preceptores e o mínimo de 24 (vinte e quatro) e o máximo de 30 (trinta) residentes, sendo admitido participantes com e sem bolsa, conforme mostramos na figura 1.

Figura 1 – Composição dos Núcleos (RP/Edição 2018)



Fonte: produzido por Raimunda Machado com base no Edital Capes (2018)

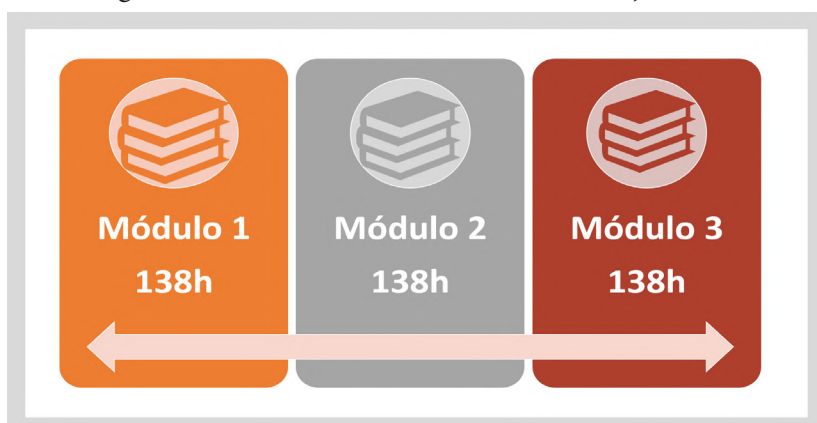
Conforme a Portaria Capes nº 259/2019, que regulamenta o PRP e o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), as bolsas são concedidas nas seguintes modalidades e valores:

- **Residente** e iniciação à docência: R\$400,00 (quatrocentos reais);
- **Preceptor** e supervisor: R\$765,00 (setecentos e sessenta e cinco reais);
- **Docente orientador** e coordenação de área: R\$1.400,00 (um mil e quatrocentos reais);

- **Coordenador institucional:** R\$1.500,00 (um mil e quinhentos reais);

Especificamente, na estrutura da segunda edição da RP (2020-2022), a que se refere esta produção, a carga-horária total de atividades foi reduzida para 414h e distribuída em 3 (três) módulos, cada um de 138h, conforme demonstramos na figura 2.

Figura 2 – Estrutura Modular da RP – Edição 2020



Fonte: produzido por Raimunda Machado com base no Edital Capes (2020)

Considerando a pandemia ocasionada pela COVID-19, que gerou a adoção de protocolo sanitário de distanciamento e isolamento social, no período de execução do Projeto Institucional (PI) da UFMA, esse formato modular foi organizado na modalidade de Ensino Remoto Emergencial (ERE), por meio das ferramentas de comunicação online tais como: Suítes educacionais do Google, dentre os quais o Google Meet e o Canal Institucional da UFMA no YouTube foram muito utilizados. Dessa forma, o PI/UFMA foi desenvolvido da seguinte forma:

I – A Preparação da Equipe, com 86h por módulo, aconteceu e incluiu a realização das seguintes atividades remotas:

- **Seminários, Palestras, Cursos e/ou Oficinas de Formação (20h):** formação e acompanhamento pelos docentes orientadores; estudo dos conteúdos da área e metodologias de ensino.
- **Preparação do aluno para participação no programa (16h por módulo):** reuniões pedagógicas para familiarização com a atividade docente, por meio da

ambientação na escola, visitas técnicas da Coordenação Institucional. durante o processo de execução dos subprojetos, mediante a realização de dois WEBFOPIR (WEBINÁRIO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORAS/ES (PIBID&RP), articulados com o PIBID, visando o fortalecimento do vínculo Escola, Secretarias e Universidade.

- **Diagnóstico da realidade escolar (35h por módulo):** estudo do campo por meio da observação da escola e da sala de aula com uso de diário de campo.
- **Monitoramento (15h por módulo):** avaliação da intervenção pedagógica e Elaboração de relato de experiência do residente juntamente com o preceptor e o docente orientador.

II - Atividades de formação do Residente (52h por módulo):

- **Planejamento didático (12h por módulo):** Elaboração de plano de aula.
- **Regência (40h por módulo):** acompanhamento da/o preceptora/or constituindo seu protagonismo como coformadoras/es.

II - Atividades de Encerramento e Socialização das atividades da RP/UFMA:

- SEMID – SEMINÁRIO DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA: Pesquisas, intervenções e produção de conhecimento, com o tema: “A formação docente e os saberes da práxis em contexto de mudança” que oportunizou espaços dialógicos de investigação e socialização da produção de conhecimentos, sobre formação docente, gerados no contexto da pandemia, sem esquecer que os saberes da práxis se caracterizam pela sua dimensão contraditória, complexa, ampla e multifacetada, articulando múltiplas formas e possibilidades de produção do conhecimento.

Essa Estrutura Modular foi desenvolvida no período de 1º de novembro de 2020 a 30 de abril de 2022, conforme sintetizamos na figura 3.

Figura 3 – Estrutura Modular da RP – Edição 2020

2020			2021									2022			TOTAL			
Nov 23h	Dez 23h	Jan 23h	Fev 23h	Mar 23h	Abr 23h	Mai 23h	Jun 23h	Jul 23h	Ago 23h	Set 23h	Out 23h	Nov 23h	Dez 23h	Jan 23h		Fev 23h	Mar 23h	Abr 23h
MÓDULO I – 6 meses 138 horas						MÓDULO II – 6 meses 138 horas						MÓDULO III – 6 meses 138 horas						414h
86 horas: Preparação da equipe, estudos de conteúdos e metodologias de ensino, ambientação na escola, observação em sala de aula, relatórios do residente juntamente com o preceptor e o docente orientador, avaliação da experiências, entre outras atividades;						86 horas: Preparação da equipe, estudos de conteúdos e metodologias de ensino, ambientação na escola, observação em sala de aula, relatórios do residente juntamente com o preceptor e o docente orientador, avaliação da experiências, entre outras atividades;						86 horas: Preparação da equipe, estudos de conteúdos e metodologias de ensino, ambientação na escola, observação em sala de aula, relatórios do residente juntamente com o preceptor e o docente orientador, avaliação da experiências, entre outras atividades;						258 horas
12 horas: Elaboração de Planos de aula						12 horas: Elaboração de Planos de aula						12 horas: Elaboração de Planos de aula						36 horas
40 horas: Regência com acompanhamento do preceptor.						40 horas: Regência com acompanhamento do preceptor.						40 horas: Regência com acompanhamento do preceptor.						120 horas

Fonte: produzido por Raimunda Machado com base no Edital Capes (2020)

Vale ressaltar que, nesta configuração de Ensino Remoto Emergencial, as articulações com as redes de ensino aconteceram, prioritariamente, por meio de reuniões periódicas do Comitê de Articulação da Formação Docente, por meio da plataforma Google Meet, comunicações em grupos de whatsapp e envio de documentos e comunicados por e-mail. Seguimos as orientações da Universidade Federal do Maranhão (UFMA) e da Secretária de Educação do Estado do Maranhão (SEDUC/MA) para o desenvolvimento das atividades de ensino durante o período da pandemia.

Desse modo, O Comitê de Articulação da Formação Docente foi instituído pela portaria N° 341-2018, com representantes do Departamento de Educação I e II; do Mestrado de Educação/UFMA; das Coordenações Institucionais da Residência Pedagógica/UFMA e PIBID/UFMA; da Pró-Reitoria de Ensino/UFMA; representantes do PARFOR, dos professores dos Campus/Continente e do Campus/São Luís; representantes da Secretaria Municipal de São Luís (SEMED/São Luís) e da SEDUC/MA, além de técnicos administrativos desta IES.

A CRIAÇÃO DE UM CAMPO-VIVÊNCIA DE PRÁXIS REMOTA

Dessa forma, a implementação do Programa Residência Pedagógica, na UFMA, foi reconfigurada mediante as exigências de protocolo sanitário, instituído em virtude

da COVID-19. Nesse contexto, criamos espaços de diálogo virtuais, oportunizando encontros de aprendizagem coletiva com intercâmbios de experiências, por meio da realização de Webinários de Formação de Professoras/es (WEBFOPIR). Assim, socializamos saberes e práxis remotas como possibilidades de continuidade das interações de aprendizagens na educação superior e educação básica.

O Programa incentivou a institucionalização e a valorização da formação de professores com a criação de espaços para o exercício da docência na educação básica em contexto de crise política e adoecimento. Tudo isso desafiou ainda mais as lutas pela valorização do magistério que requer propostas de melhoria das condições objetivas de trabalho, de planos de carreira, do piso salarial, dos espaços educativos, da formação docente e das práticas educativas na educação básica e educação superior.

Na Residência Pedagógica foi possível observar duas principais iniciativas de valorização da formação docente: a socialização de experiências educacionais exitosas de regência online e incentivos à qualificação pela concessão de bolsas aos docentes, licenciandos residentes e professores (preceptores). Este último reuniu, nacionalmente, o grupo da RP/PIBID, articulados pelo FORPIBID-RP, em manifestações de reivindicação, por ocasião da suspensão do pagamento das bolsas decorrentes do corte orçamentário nos meses de setembro, outubro e novembro de 2021.

Esse espaço de formação remota, se desafiou na luta pela valorização da docência, privilegiando o **exercício da práxis**. Funcionou como laboratório de vivência e análise do funcionamento das diferentes concepções pedagógicas experimentadas em novos contextos de atividades e-learning forçadas pela pandemia.

Este laboratório chamamos de **campo-vivência** de práxis remota, cujo espaço/tempo os licenciandos residentes foram desafiados a agir com suas perspectivas de análises sobre as condições materiais de ensino online (prática) e de análise deste ensino online (teoria), afirmando ou negando os processos de aprendizagens.

Esse campo-vivência de práxis remota foi acompanhado pela coordenação institucional, através de encontros online propiciados pela Plataforma Google Meet e

Canal Institucional da UFMA no YouTube¹. Especialmente, foram essenciais 3 (três) grandes momentos. Dois deles, sistematizados com as atividades do Webinário de Formação de Professoras/es (PIBID&RP) – WEBFOPIR e, por último, a realização do V Seminário de Iniciação à Docência (V SEMID) – Pesquisas, intervenções e produção de conhecimento, com o tema: “A FORMAÇÃO DOCENTE E OS SABERES DA PRÁXIS EM CONTEXTO DE MUDANÇA”, no período de 26 a 28 de abril de 2022.

Com este WEBFOPIR (Fig. 4) reunimos profissionais de diferentes áreas do conhecimento (Ciências Humanas, Sociais, Naturais e Exatas e Tecnológicas) com foco nos conhecimentos pedagógicos da docência e nas especificidades de cada licenciatura, estabelecendo diálogo com as práticas educativas e pedagógicas das escolas públicas municipais e estaduais do Maranhão.

Figura 4 – Card do Webinário de Formação de Professoras/es (PIBID&RP) – WEBFOPIR



Fonte: Arquivos RP/2020 - Produzido por Raimunda Machado

Atendemos uma vasta extensão territorial do Estado do Maranhão, mediante a participação dos campi instalados nos municípios de: Bacabal, Chapadinha, Codó, Grajaú, Imperatriz, Pinheiro, São Bernardo e São Luís. Acompanhamos e dialogamos com 28 Projetos de Área da RP e 35 do PIBID, compartilhados por diferentes agências formadoras: escolas-campo, secretarias de educação municipal e estadual, UFMA


1 Canal da UFMA disponível no link: <https://www.youtube.com/channel/UCiqWV2usrA6X6xnIvQ19gfw>

e CAPES que dialogaram, em encontros virtuais, com diferentes pontos de vista, maneiras de interagir, de fazer, de conhecer na organização dos processos de ensino e aprendizagem.

Nesse sentido, este encontro formativo online conseguiu instituir espaços dialógicos entre docentes e discentes, ambos da educação superior e educação básica, motivados na luta pela valorização da formação de professores e no fortalecimento das discussões e criação de práxis para o exercício da docência na educação básica.

O I WEBFOPIR² aconteceu no período de 1 a 5 de março de 2021, com o tema: “A formação docente em contextos de mudanças” e promoveu um Ciclo de Diálogos em Webinários, integrando várias licenciaturas com o propósito de socializar saberes e experiências educativas, planejadas no contexto do ensino remoto. Com isso, estabeleceu diálogo entre as áreas/subprojetos e seus participantes envolvidos e aproximar universidade e escolas, articulando estratégias de desenvolvimento de atividades pedagógicas no contexto do ensino remoto. Na figura 5, vejamos o calendário do I WEBFOPIR.

Figura 5 – Calendário do I WEBFOPIR

 RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA (RP/UFMA/CAPES) CALENDÁRIO WEBFOPIR - 1 a 5 de março de 2021					
HORÁRIO & DATA	01/03/2021 SEGUNDA	02/03/2021 TERÇA	03/03/2021 QUARTA	04/03/2021 QUINTA	05/03/2021 SEXTA
8 às 10h				FILOSOFIA (São Luís)	
10 às 12h		PEDAGOGIA (Codó - Imperatriz - São Luís)	HISTÓRIA (Codó - São Luís)	PEDAGOGIA (Codó - Imperatriz - São Luís)	
14 às 16h					QUÍMICA (Grajaú - São Bernardo - São Luís)
16 às 18h	ABERTURA	EDUCAÇÃO FÍSICA (São Luís)		FÍSICA MATEMÁTICA (Bacabal - São Luís)	GEOGRAFIA (Grajaú - São Luís)
17h30				BIOLOGIA (Codó - Pinheiro - São Luís)	LÍNGUA PORTUGUESA (S. Bernardo - S. Luís)
19 às 21h			EDUCAÇÃO DO CAMPO (Bacabal)		SOCIOLOGIA (Bacabal - S. Bernardo - Imperatriz)

Fonte: Arquivos RP/2020 - Produzido por Raimunda Machado

Face as discussões, realizadas nesse I WEBFORPIR, sobre dificuldades e possibilidade dos Núcleos da RP desenvolverem regência online, no contexto de Ensino Remoto Emergencial, realizamos um Seminário sobre “A Regência no Contexto do Ensino Remoto”, que aconteceu em 31 de março de 2021. Na figura 6, mostramos o card deste seminário de discussão entre docentes orientadores da RP.

Figura 6 – Card do Seminário A Regência no Contexto do Ensino Remoto



Fonte: Arquivos RP/2020 - Produzido por Raimunda Machado

O resultado desse primeiro webinar foi a construção de várias estratégias didáticas, nos núcleos, visando o aperfeiçoamento da formação prática em cursos de licenciatura. O residente (licenciando) e o preceptor (professor) analisaram, juntos, suas práticas pedagógicas e, a luz dos conhecimentos teóricos, realizaram o exercício da observação da teoria em funcionamento no cotidiano escolar virtualizado pela pandemia, nesse período.

O II WEBFOPIR aconteceu no período de 2 a 6 de agosto, com o Tema: “Memórias de Práticas Educativas. Foi uma atividade de avaliação coletiva que contou com o acompanhamento do Comitê de Articulação da Formação Docente, instituído por meio da portaria Nº 341-2018, com representantes da UFMA do Departamento de Educação I e II; do Mestrado de Educação/UFMA; das Coordenações Institucionais do PIBID e RP/UFMA; da Pró-Reitoria de Ensino/UFMA; representantes do PARFOR, dos professores dos Campi Continente e de São Luis; representantes da SEMED/São Luis e da SEDUC/MA, além de técnicos administrativos da UFMA.

Figura 7 – Calendário do II WEBFOPIR

RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA (RP/UFMA/CAPES) CALENDÁRIO WEBFOPIR - 2 a 6 de agosto de 2021					
DATA & HORÁRIO	02/08/2021 SEGUNDA	03/08/2021 TERÇA	04/08/2021 QUARTA	05/08/2021 QUINTA	06/08/2021 SEXTA
8 às 10h					
9h30 às 11h30		FILOSOFIA (São Luís)	FÍSICA/MATEMÁTICA (Bacabal - São Luís) HISTÓRIA (Codó - São Luís)		
14h30 às 16h30		EDUCAÇÃO FÍSICA (São Luís)			QUÍMICA (Grajaú - São Bernardo - São Luís)
16h às 18h			BIOLOGIA (Bacabal - Chapadinha - Imperatriz)	GEOGRAFIA (Grajaú - São Luís)	LÍNGUA PORTUGUESA (S. Bernardo - S. Luís)
18h30 às 20h30				EDUCAÇÃO DO CAMPO (Bacabal) BIOLOGIA (Codó - Pinheiro - São Luís)	SOCIOLOGIA (Bacabal - S. Bernardo - Imperatriz) PEDAGOGIA (Codó - Imperatriz - São Luís)

Fonte: Arquivos RP/2020 - Produzido por Raimunda Machado

O V SEMID (Fig. 8) foi uma atividade, também de diálogo e socialização de experiências de estudo, pesquisa e extensão, apresentando resultados sobre possíveis saberes da práxis construídos no contexto pandêmico, ao problematizar as mudanças que ocorreram no formato de aulas remotas sobre: O que ensinar? Como ensinar? A quem? Onde? Por quê?

Figura 8 – Card do V SEMID (2022)



Fonte: Arquivos RP/2020 - Produzido por Raimunda Machado

O V SEMID oportunizou reflexões sobre experiências de pesquisa e ensino, com sua amplitude de conhecimento curricular, conceitos, concepções de formação e impacto na realidade socioeducacional (PACHECO E FERNANDES, 1999), por meio

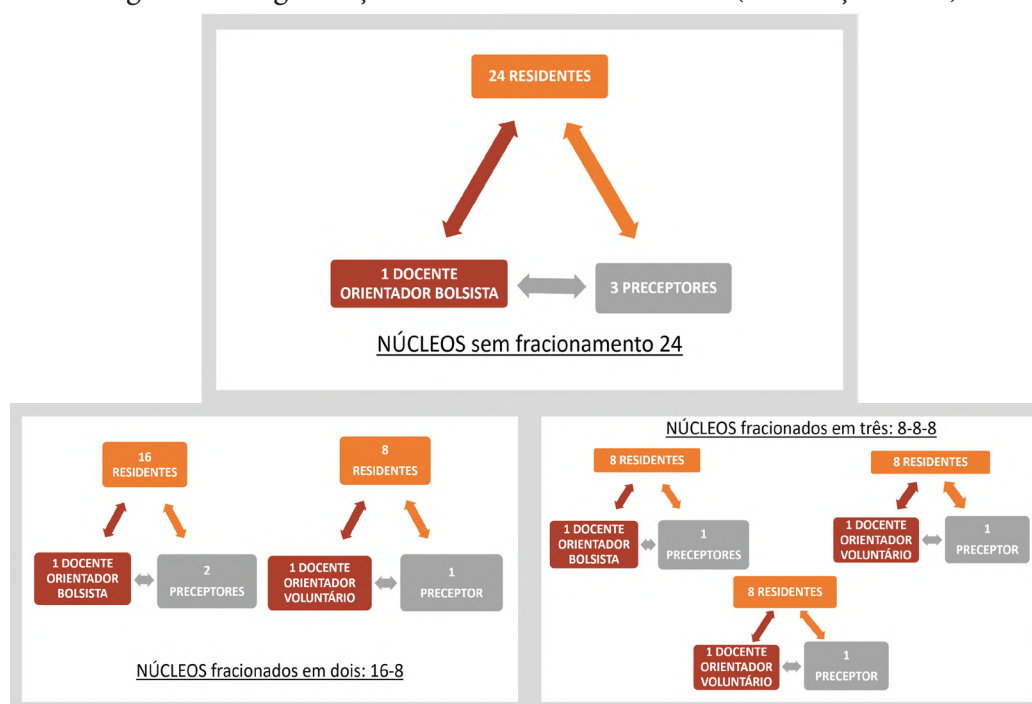
da consolidação de espaços dialógicos de produção de conhecimentos sobre formação docente, gerados no contexto da pandemia, com sua dimensão contraditória, complexa, ampla e multifacetada.

Este é o desafio da práxis, a complexidade em estabelecer a relação e diferenciação entre saber/fazer, seja ele técnico, prático ou de interesse crítico/emancipatório/progressista. A relevância dessa atitude está na reflexão da natureza da articulação teoria-prática ensinada nos cursos de licenciatura da UFMA, visando aprimoramento e autonomia profissional capaz de contribuir com a melhoria nos índices de avaliação da educação básica do Estado do Maranhão.

Nessa ótica de valorização do magistério e da unidade teoria e prática, o Projeto Institucional de Residência Pedagógica, da Universidade Federal do Maranhão (UFMA) reúne **diferentes áreas** (Ciências Humanas, Sociais, Naturais e Exatas e Tecnológicas), com foco nos conhecimentos pedagógicos da docência e nas especificidades de cada licenciatura, em vários *campi* instalados nos municípios de: Bacabal, Chapadinha, Codó, Grajaú, Imperatriz, Pinheiro, São Bernardo e São Luís.

Esta composição multicampi, na UFMA, constituiu um **campo-vivência** de práxis remota estruturado por uma **comunidade científica ampliada**, formada por 28 núcleos fracionados em grupos de 8, 16 e 24 residentes bolsistas, conforme figura 5. Cada um com Projetos de área (chamados de subprojetos nos Editais CAPES/RP), cujo trabalho pedagógico foi compartilhado por diferentes agências formadoras: escolas-campo, secretarias de educação municipal e estadual, UFMA e CAPES.

Figura 5 – Organização dos Núcleos Fracionados (RP/Edição 2020)



Fonte: produzido por Raimunda Machado com base no Edital Capes (2020)

Nesta obra, apresentamos reflexões acerca da operacionalização dos projetos de cada área, cujas atividades foram apresentadas no V Seminário de Iniciação à Docência (V SEMID). São estudos que dialogam com diferentes pontos de vista, maneiras de interagir, de fazer, de conhecer em contexto mundial de pandemia, caracterizado pelo medo, adoecimentos, isolamentos, mortes física e social que, ao mesmo tempo, tem sido enfrentado com muita exaustão de trabalho de professores e alunos!

A Prof.^a Dr.^a Aline Aparecida Angelo apresenta as experiências do Núcleo de Educação do Campo (Ledoc): Ciências Agrárias – Campus Bacabal/UFMA, com Projeto intitulado “Educação do Campo: formando o educador e transformando a escola do campo”, desenvolvido em duas escolas de ensino fundamental e uma de ensino médio, todas em comunidades rurais. A análise dessa experiência revela impactos positivos na formação e na prática dos estudantes residentes, cujos desafios, especialmente ocasionados pela pandemia da Covid-19, suscitou a busca por alternativas pedagógicas no ensino remoto.

O Prof. Dr. André da Silva Freires discute os desafios da RP, no Núcleo de Ciências Naturais/Química – Campus São Bernardo/UFMA, em diálogo com as escolas Centro

de Ensino Déborah Correia Lima e Centro de Ensino Dr. Henrique Couto. Apresenta as contribuições deste trabalho de ensino-pesquisa-extensão com a rede Estadual de Ensino, que possibilitou apoiar os professores, atuando juntos, na promoção e execução de estratégias metodológicas que foram aplicadas no ensino remoto de Química, provocando, por conseguinte, o estreitamento dos laços entre teoria e prática e entre escola e universidade.

A Prof.^a Dr.^a Antonia de Sousa Leal produziu reflexões acerca do Núcleo de Ciências Naturais/Química – Campus Grajaú/UFMA com o Projeto de Área intitulado “Teoria e prática docente: contribuições do Programa Residência Pedagógica na formação de licenciandos do Curso de Ciências Naturais/Campus Grajaú”. Analisou a realidade da educação básica do município de Grajaú, relacionada as disciplinas Química, buscando aperfeiçoar a formação dos/as residentes. Diante do contexto de pandemia e inúmeras dificuldades, a imersão do residente ocorreu na escola campo com a elaboração de projetos interventivos e introdução de metodologias alternativas com aulas contextualizadas, lúdicas e experimentais, tornando os alunos da educação básica mais estimulados, participativos e interessados pelas aulas de Química.

O Prof. Dr. Antonio Jefferson de Deus Moreno tece a rede da RP no Núcleo de Ciências Naturais/Física – Campus Bacabal/UFMA. Apresenta-nos a “Residência Pedagógica nas escolas públicas de Bacabal: desafios para um ensino de física inovador com Regência de Ensino Emergencial Remoto na Unidade III do Colégio Militar Tiradentes, situado na cidade de Bacabal do Estado do Maranhão.

A Prof.^a Dr.^a Betania Oliveira Barroso produziu estudos sobre “A constituição da prática docente no processo de ensino e aprendizagem do(a) residente pedagógico na área de Ciências Humanas/Sociologia”, No Núcleo Ciências Humanas/Sociologia - Campus de Imperatriz/UFMA . Trabalhou na construção e desenvolvimento de projetos na escola-campo Centro de Ensino Dorgival Pinheiro de Sousa, no município de Imperatriz-MA, visando o fortalecimento de experiências com práticas pedagógicas online, utilizando ferramentas tecnológicas devido a realidade pandêmica causada pela COVID-19.

A Prof.^a Dr.^a Cidinalva Silva Camara Neris dá ênfase aos estudos afrocentrados na “formação de professores e justiça curricular”, no Núcleo da Licenciatura Interdisciplinar em Estudos Africanos e Afro-brasileiros (LIESAFRO). Com ênfase na área de Ciências Humanas/História, visando “promover fortalecimento e aperfeiçoamento dos discentes licenciados na articulação da teoria e prática pedagógica no estágio supervisionado”, o Núcleo da LIESAFRO – Campus São Luís/UFMA desenvolveu estudos, pesquisa e intervenções com o Centro de Ensino Professor Luiz Alves Ferreira (antigo Centro de Ensino Estado do Pará), em São Luís-MA.

O Prof. Dr. Clodomir Cordeiro de Matos Junior apresenta algumas das experiências vivenciadas no RP do Núcleo de Ciências Humanas/Sociologia - Campus de São Bernardo/UFMA, a partir do Projeto de Área intitulado: “Ensino de Sociologia na contemporaneidade: fomentando diálogos entre teorias, métodos e práticas educativas na promoção de uma formação cidadã”, apresentando, também, “os múltiplos impactos da Pandemia de Covid-19 para o desenvolvimento e realização de atividades presenciais”.

A Prof.^a Dr.^a Cristiane Dias Martins da Costa apresenta os resultados do trabalho com o Projeto de Área “Letrar: letras e números”, do Núcleo de Pedagogia – Campus Codó/UFMA, cujas atividades propiciaram o exercício da autonomia docente na busca de estratégias de superação dos desafios de alfabetizar e letrar no contexto de Ensino Remoto Emergencial sem esquecer do Ensino Presencial.

A Prof.^a Dr.^a Diana Costa Diniz destaca as vivências de práxis remota do Núcleo de Educação do Campo (Ledoc): Ciências da Natureza e Matemática – Campus Bacabal/UFMA, a partir do Projeto de Área intitulado “Educação do campo: formando o educador e transformando a escola do campo”, no período de 5 de novembro de 2021 a 30 de abril de 2022, em continuidade ao trabalho iniciado pelo Prof. Dr. Paulo Roberto de Sousa Silva. Destaca que o ensino remoto foi um campo possível revelando as contribuições do uso das tecnologias digitais de comunicação e informação na educação, ao mesmo tempo, restringiu as possibilidades pedagógicas nessa experiência afetada pela pandemia, evidenciando os desafios quanto “a garantia do direito à educação e à comunicação, historicamente negados às populações camponesas, explicitados e ou

agravados com a pandemia”.

O Prof. Dr. Eduardo Oliveira Silva apresenta reflexões sobre as atividades desenvolvidas no Núcleo de Ciências Naturais/Biologia – Campus Codó/UFMA, a partir do Projeto de Área intitulado “O Residente na Escola: expectativas, realidade e contribuições ao ensino de Ciências Naturais/Biologia”. Destaca o protagonismo dos/as residentes nas intervenções pedagógicas e suas contribuições nas estratégias de melhoria da realidade escolar em tempos de pandemia.

O Prof. Dr. Evaristo José de Lima Neto discorre sobre as atividades do RP no Núcleo de Ciências Humanas/Sociologia – Campus Bacabal/UFMA, tendo como Projeto de Área: “Construção de ferramentas para o processo de ensino-aprendizagem de uma sociologia contextualizada às escolas de Bacabal-Ma”, desenvolvido na escola-campo Centro de Ensino Manuel Campos de Sousa, no município de Bacabal-Ma. O estudo mostra diversas atividades, de distintas características teórico-metodológicas e práticas que instrumentalizaram as práticas de ensino de Sociologia nessa realidade escolar.

O Prof. Dr. Hamilton Dutra Duarte tece reflexões acerca do Núcleo de Filosofia – Campus São Luis/UFMA, com atividades desenvolvidas no Centro Educacional Benedito Leite no contexto da implantação do Novo Ensino Médio. Nesse relato, mostra o quanto “as mudanças ocorridas na educação, no contexto da pandemia, desafiaram os profissionais da educação, que tiveram de se readaptar e se reinventar para acompanhar essa nova fase”.

O Prof. Dr. Hildo Antonio dos Santos Silva apresenta as ações do Núcleo de Química – Campus São Luís/MA, discutindo os resultados do Projeto de Área intitulado “Atuação do Programa Residência Pedagógica: o subprojeto de Química, nas Escolas Públicas em torno da UFMA, para Mudar a Realidade Local”. Trabalhou com as escolas Centro de Ensino Gonçalves Dias e Centro de Ensino Médio Dayse Galvão de Sousa, visando assegurar consistência e correção nas abordagens do ensino de Química e facilitar as aprendizagens, destacando a percepção de pontos centrais,

modelos, teorias e leis com uso de recursos didáticos exequíveis, metodologias ativas de aprendizagem, objetos de aprendizagem, TIC's, considerando o contexto do Ensino Remoto Emergencial na fabricação de atividades experimentais e/ou demonstrativas, práticas lúdicas; planejamento e avaliação.

O Prof. Dr. Igor Bergamo Anjos Gomes discorre sobre seu trabalho no Núcleo de Geografia – Campus São Luís/UFMA, com atividades de RP realizadas no Centro Educa Mais Dayse Galvão de Sousa e Centro de Ensino Cidade São Luís. Fez uso da metodologia ativa, frete aos desafios de isolamento e distanciamento social impostos pela pandemia, e compartilhou práticas de ensino entre residentes e preceptores no formato virtual, com possibilidades de ensino híbrido no final do terceiro módulo do Programa.

A Prof.^a Dr.^a Jeane Rodrigues de Abreu Macêdo apresenta reflexões acerca do trabalho com o Núcleo de Biologia – Campus/Chapadinha, com o Projeto de Área “Residência Pedagógica durante a pandemia da Covid 19: experiências, desafios e contribuições na formação de professores de biologia. Fez uso de diferentes ferramentas tecnológicas que possibilitaram a “elaboração de materiais e o emprego de estratégias pedagógicas diversificadas, contribuindo para tornar mais interessante a regência através das plataformas virtuais”, com ênfase em estudos de forma coletiva, mantendo diálogos frequentes com a coordenação institucional do RP e envolvimento com a comunidade escolar.

O Prof. Dr. Jonas Rodrigues de Moraes trabalhou com o Núcleo de Ciências Humanas/História – Campus Codó/UFMA, concretizando o Projeto de Área “Residência Pedagógica em Codó: a importância da relação universidade e escola para formação inicial docente e melhoria da qualidade de ensino. Mostra como o RP é uma ferramenta imprescindível na formação docente, pois, nesta experiência, muito contribuiu no fortalecimento da prática pedagógica, do exercício da práxis, conectando educação básica e superior, mediante trabalho articulado entre docente-orientador, preceptora e residentes.

O Prof. Dr. Jónata Ferreira de Moura destaca as experiências (na perspectiva de Jorge Larrosa, 2002) do Núcleo de Pedagogia – Campus/Imperatriz, a partir do Projeto de Área intitulado “O Letramento Matemático e a Implementação do Documento Curricular do Território Maranhense: o ensino e a aprendizagem da matemática escolar e o sujeito da experiência / Curso de Pedagogia”. Narrando sua experiência como docente orientador do RP, mostra as contribuições deste trabalho na “formação dos residentes, na prática dos docentes da escola básica, e no fazer docente e de pesquisador do professor orientador”.

O Prof. Dr. Luís Fernando Coelho Amaral apresenta reflexões acerca do Núcleo de Matemática – Campus São Luís/UFMA com atividades nas escolas: Centro de Ensino Integrado do Rio Anil e Centro de Ensino Governador Archer. Nesse estudo interventivo, problematiza: para que propor experimentos no ensino de Matemática? Quais as expectativas da aprendizagem de conteúdos, habilidades e atitudes? Como ascender do concreto para o abstrato? Constata que o RP-Matemática contribui na promoção de uma série de ações que “incrementam a inter-relação entre a UFMA e as escolas conveniadas, num trabalho de ações educativas desenvolvidas na UFMA chegando às escolas com práticas pedagógicas e das escolas voltando à UFMA por meio dos bolsistas”.

O Prof. Dr. Marcelo Soares dos Santos analisa as atividades do Núcleo de Biologia – Campus Imperatriz/UFMA desenvolvidas no Centro Educacional União – Imperatriz/Maranhão. Mostra que o trabalho do RP/Biologia, em Imperatriz, foi significativo e de realização exitosa por oportunizar “experiências e aprendizados que servirão de alicerce, tanto para Residentes quanto para a comunidade acadêmica escolar, os quais reverberarão tanto na formação e na prática docente, quanto na maneira de se enxergar e desenvolver as potencialidades na construção do conhecimento dos alunos na educação básica e superior”.

A Prof. Dra. Maria Consuelo Alves Lima analisa as suas experiências com o Núcleo de Física – Campus São Luís/UFMA, por meio do Projeto de Área intitulado “Ações pedagógicas em escolas públicas de São Luís para formação inicial de licenciandos em

Física da Universidade Federal do Maranhão /Física”. Apresenta as contribuições do RP em disciplinas Eletiva de Base; nas discussões realizadas via WhatsApp, importante na aproximação aluno/professor; no acesso a assuntos pouco discutidos na escola e na oportunidade de debater, de modo crítico, questões que transitam nas redes sociais, como as “Fake News”, contribuindo na formação cidadã de residentes e alunos da educação básica.

A Prof.^a Dr.^a Maria Francisca da Silva construiu reflexões acerca de seu trabalho no Núcleo Linguagens e Códigos/Língua Portuguesa (LP) – Campus São Bernardo/UFMA, por meio do Projeto de Área intitulado “A Formação Docente do Profissional de Linguagens no Ensino Básico: vivências e desafios no programa residência pedagógica”. Apresenta vivências com as instituições escolares: Escola Municipal Nilza Coelho e Centro de Ensino Dr. Henrique Couto. Com indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão buscou “compreender os sentidos e práticas construídos por professores e alunos no ensino de Língua Portuguesa, no contexto de pandemia e retorno gradual presencial”, levando em conta a leitura dos gêneros digitais e o seu potencial estimulador da curiosidade e da criatividade, tendo em vista o trabalho com a linguagem uma prática social.

A Prof.^a Dr.^a Mariana Guelero do Valle analisa o trabalho pedagógico realizado no Núcleo Ciências Biológicas – Campus São Luís/UFMA, com atividades desenvolvidas no Centro de Ensino Benedito Leite, escola estadual localizada no Centro Histórico, do município de São Luís/Maranhão. Discute processos de ensino e aprendizagem em Biologia, articulados às Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação (TDIC) e ao combate às *fakes news*, de modo online e, posteriormente, híbrido. Constata que a Residência Pedagógica, em Ciências Biológicas, oportunizou “experiências no contexto da educação básica e, de modo geral, proporciona a construção de reflexões acerca da prática pedagógica, da realidade escolar, bem como da complexidade e importância da formação docente”.

A Prof.^a Dr.^a Marta Maria Portugal Ribeiro Parada destaca suas experiências no Núcleo Língua Portuguesa/Letras – Campus São Luís/UFMA, com atividades

realizadas no Centro de Ensino Antonio Ribeiro da Silva. Discute a apropriação de aportes teóricos e metodológicos acerca da análise linguística e literária, da recepção e produção de textos, em diferentes tipos e gêneros que, no contexto pandêmico, exigiu adaptações à proposta inicial, atendendo aos desafios, obstáculos, dessa experiência, na formação dos residentes de Letras e nas práticas dos profissionais da educação básica, permitindo, inclusive, renovação pedagógica da orientadora e preceptora na realização de miniprojetos de leitura, motivadores do interesse dos discentes no uso criativo da língua.

O Prof. Dr. Paulo Roberto de Sousa Silva destaca as vivências de práxis remota do Núcleo de Educação do Campo (Ledoc): Ciências da Natureza e Matemática – Campus Bacabal/UFMA, a partir do Projeto de Área intitulado “Educação do campo: formando o educador e transformando a escola do campo” realizado nas escolas: Unidade Integrada Eliza Monteiro, Unidade Escolar João Rita e Unidade de Ensino Fundamental Raimundo Nonato de Sousa. O projeto considerou as concepções de Educação do Campo e o contexto das escolas da zona rural, ancoradas no debate crítico contemporâneo sobre o Ensino Emergencial Remoto na formação de professores da educação do campo.

A Prof.^a Dr.^a Pollyanna Pereira Santos analisa as experiências do Núcleo de Ciências Naturais/Biologia – Campus Bacabal/UFMA, por meio do Projeto de Área intitulado “Formação docente em ciências biológicas: fortalecendo a relação teoria-prática”. As análises mostram as contribuições da RP Biologia/Bacabal no aperfeiçoamento da formação dos residentes e no fortalecimento das práticas de ensino na relação teoria e prática profissional docente, especialmente, no contexto de Ensino Remoto Emergencial, provocado pela pandemia da Covid-19.

O Prof. Dr. Raimundo Nonato Assunção Viana analisa o trabalho realizado no Núcleo de Educação Física – Campus São Luís/UFMA, realizado nas escolas Centro De Ensino Professor José Do Nascimento Moraes e Centro De Ensino João Paulo II. Ressalta que somos “corpos a nos reeducar em novas estratégias de sobrevivências”, frente a realidade atual de pandemia ocasionada pela COVID-19. A RP-Educação

Física contribuiu, abordando o corpo em movimento como vivências de uma educação sensível. Os residentes foram provocados ao exercício de sentir empatia pelo outro, de compreender o contexto hábitos, costumes e desafios construindo uma educação para a liberdade/emancipação, transgressão e resistência em tempos de reinvenção e reeducação.

A Prof.^a Dr.^a Raysa Valéria Carvalho Saraiva destaca as experiências do Núcleo de Ciências Naturais/Biologia – Campus/Pinheiro/UFMA, por meio do Projeto de Área intitulado “O ensino da Biologia: Ciência, Tecnologia e Sociedade (CTS) na prática pedagógica/Curso de Licenciatura em Ciências Naturais/Biologia”. Mostra que, devido a pandemia de COVID-19, o processo de ensino, pesquisa e extensão fez uso do método de sala de aula invertida, utilizando plataformas como: Notion; Padlet e Google Drive. Com a plataforma Miro criou-se um mural virtual com representações gráficas; o Quizlet permitiu resolução de atividades, além do Kahoot. Os residentes realizaram regência em duas disciplinas eletivas: “A Missão o Planeta no Limite!” e “RE-Ciclo”. No final, em momento presencial, realizou-se experimentos com materiais de baixo custo para ensinar temas como “Níveis de Organização”, “Citologia” e “Sustentabilidade”. A combinação de estratégias educacionais aumentou o interesse dos alunos e contribuiu na formação crítico-reflexiva dos residentes.

A Prof.^a Dr.^a Walkíria de Jesus França Martins analisa as experiências do Núcleo de Pedagogia – Campus São Luís/UFMA, com o Projeto de Área intitulado “Fazer a Educação em tempos de Covid-19: que ações possíveis no RP da Pedagogia?” Apresenta contribuições com a formação docente dos/as estudantes de pedagogia, em especial, nas ações de Ensino Remoto Emergencial, decorrente da pandemia ocasionada pela Covid-19, cujos desafios estão associados às dificuldades de acesso, das famílias dos/as alunos/as, às tecnologias digitais, exigindo estratégias inovadoras e criatividade no diálogo com as famílias e crianças.

A Prof.^a Dr.^a Eliana Santana Lisboa, da Universidade Federal do Paraná, finaliza esta obra apresentando mais possibilidades de aprendizagens online, por meio do MOOCs (Massive Open Online Courses) que fazem uso de Recursos Educacionais

Abertos (REAs), visando atender um público ou contexto em que não é possível encontros presenciais, semelhante ao que aconteceu no Ensino Remoto Emergencial no período pandêmico.

Em geral, a Residência Pedagógica, do período 2020 a 2022 foi um laboratório de **campo-vivência** de práxis remota, organizado e estruturado no processo de seu funcionamento. Experimentou um tipo de aprendizado eletrônico (e-learning) de interação e interatividade realizado totalmente online com uso de ferramentas digitais, incluindo as redes sociais.

Portanto, construiu saberes e fazeres de ensino remoto, mediante a exigência dos distanciamentos e isolamentos sociais e contribuiu na produção de um novo contexto universitário, potencializando o ensino da educação básica e superior, mediante a constituição de uma **comunidade científica ampliada** composta por docentes universitários, discentes licenciandos e professoras/es da educação básica, em uma rede interinstitucional formada pela CAPES, UFMA, SEDUC e SEMEDs.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os trabalhos reunidos, nesta obra, são instrumentos de análises e reanálises para estruturação de ambientes universitários de ensino e aprendizado eletrônico, seja e-learning ou semipresencial. Em todo caso, é essencial uma avaliação da estruturação tecnológica ampla do estado, da oferta e democratização do acesso à internet que atenda efetivamente as possibilidades de comunicação virtual com carregamento de arquivos pesados e uso de plataformas com som, áudio e imagem com qualidade visual e audível, pois, somente com o diálogo ligamos os polos da comunicação com amorosidade, criticidade (FREIRE, 2013).

Com o diálogo queremos uma profissionalidade docente capaz de “resgatar o que de positivo tem a ideia de profissional no contexto das funções inerentes ao trabalho da docência” (CONTRERAS, 2002, p. 73). Significa a defesa dos direitos dos professores e, sobretudo, da educação em três dimensões: a obrigação moral, o compromisso com

a comunidade e a competência profissional. Essa profissionalidade docente, pautada na reflexão crítica e no compromisso social com a educação, reivindica justiça social, luta contra as desigualdades sociais porque, o trabalho do professor, diz Contreras (2002): é um “exercício público”.

Na UFMA, a RP enfrentou os desafios políticos que impedem o exercício da profissionalidade docente. Constitui-se como laboratório de ensino, pesquisa e extensão, estimulando a investigação científica durante as vivências do cotidiano da sala de aula virtual. Produziu diagnósticos, questões, dúvidas, possibilitando a criação de alternativas para produção de outras práticas pedagógicas possíveis, sala de aula invertida, comprometida com a formação docente e o ensino escolar em tempos desafiadores de adoecimentos e mortes física e social.

Implementar o PRP de modo crítico, reflexivo e colaborativo foi desafiador nessas condições escolares desfavoráveis com a saúde populacional em risco, infraestrutura das instituições de ensino fragilizada, desconhecimento das ferramentas digitais, falta de acesso a internet adequada às demandas acadêmicas e escolares, dentre outros fatores.

Em um contexto como este, as/os professoras/es terminam por enfrentar trabalho exaustivo de estudo, investigação das práticas de ensino e da realização do processo ensino, a fim de retroalimentar a sua profissionalidade docente. Além disso, algumas posturas mecanicistas mantêm-se e o novo cotidiano escolar, especialmente, a sala de aula virtual passa a ser também alimentada pela criatividade pedagógica.

A presença da universidade, nas escolas, é marcada pela investigação científica (produção de conhecimento, cultura e tecnologia) e pela formação dos futuros professores e profissionais em exercício do magistério na educação básica. Assim, aglutinou e disseminou conhecimentos que oportunizaram diferentes processos formativos, com aprendizagem de recursos digitais, até então nunca experimentado, a exemplo da Plataforma Google Meet. Nesse novo ambiente digital, tanto licenciandos quanto docentes orientadores e professores das escolas campos (preceptores) vivenciaram processos formativos de buscas e descobertas afetivas e cognitivas.

As universidades são agências de invenção e descoberta destinadas a promover o avanço e a socialização dos saberes e fazeres, da produção de teoria e novos conhecimentos, do desenvolvimento de novas tecnologias (FAVERO, 2003). E, as secretarias, precisam manter seus sistemas de ensino, em diálogo crítico com as políticas e planos educacionais da União e dos Estados. Nessa articulação entre CAPES, Universidade e Secretaria, o trabalho com a RP permitiu:

- Fortalecer o intercâmbio de colaboração na formação profissional para a educação básica;
- Propor estratégias de soluções para minimizar problemas da realidade socioeducacional, especialmente, ocasionados pela pandemia da Covid-19;
- Articular IES e Secretarias, com foco nas discussões das especificidades das licenciaturas e sua preocupação com a formação docente, fortalecendo o diálogo sobre as ações pedagógicas de desenvolvimento profissional, visando o atendimento das demandas da educação básica.
- Reunir diferentes instituições em torno da formação inicial e continuada, especialmente, na produção de saberes da práxis, em contexto de mudanças, visando a diminuição dos impactos da exclusão tecnológica e socioeducacional na educação básica e superior.

Universidades e secretarias dialogaram entre si no atendimento das demandas formativas dos profissionais da educação. Os residentes licenciandos vivenciaram possibilidades de saberes da práxis em construção no cotidiano escolar, professores preceptores fazem imersão na reflexividade, em serviço, se retroalimentam desses saberes e docentes orientadores desenvolveram ensino-pesquisa-extensão como contributo social e científico na produção e disseminação dos conhecimentos.

Dessa forma, fortalecemos este **campo-vivência** de práxis remota – o Programa Residência Pedagógica na UFMA – e compartilhamos saberes e produção de conhecimentos no exercício da práxis pedagógica, especialmente, pelos docentes

orientadores, preceptores e residentes envolvidos nas escolas-campo de diferentes municípios maranhenses, assumindo a tríade do ensino-pesquisa-extensão como contributo social e científico na produção e disseminação dos conhecimentos que, nesta realidade de pandemia, oportunizou a imersão da UFMA em possibilidades de construção de ambientes universitários totalmente online.

Esse novo ambiente educacional, vivenciado entre perdas, dor e luto, requer avaliação institucional crítica, destacando as nossas lutas e resistências por projetos contra-hegemônicos de formação docente e de perspectiva freiriana crítica de libertação e emancipação que não prescinde a interação física na profissionalidade docente!

REFERÊNCIAS

CONTRERAS DOMINGO, José. **A autonomia de professores**. Trad. Sandra T. Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2002.

FAVERO, Maria de Lourdes de A. Reflexões sobre universidade, pesquisa e iniciação científica. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação** (RBPAAE), v. 19, n. 2. Jul./dez. 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

PACHECO, José A.; FERNANDES, Maria A. F. **Formação e avaliação de professores**. Porto: Porto Editora Lda, 1999.

EDUCAÇÃO DO CAMPO: formando o educador e transformando a escola do campo / Licenciatura em Educação do Campo

Aline Aparecida Angelo

INTRODUÇÃO

A relação teoria e prática é debate basilar no campo de discussões sobre a produção do conhecimento na formação de professores, que mobiliza diferentes posições junto aos formadores de professores e das políticas educacionais de formação docente.

Concordamos com Curado Silva (2019), que só é possível entender a realidade pela práxis, ou seja, pela atividade humana criativa e criadora. Por isso, defendemos uma práxis em que a relação teoria e prática não se dá por associação, nem aplicação, mas pela unidade. Nessa perspectiva, temos como pressuposto para o trabalho com a formação de professores a formação crítica e emancipadora, desenvolvendo-se a partir do par dialético da crítica e da transformação do real.

Para Caldart (2015), a relação teoria e prática constitui um dos principais desafios da formação de professores: “construir uma capacidade coletiva ou um método de análise da situação atual de cada escola³ e parâmetros para avaliar a direção do movimento a ser desencadeado ou consolidado dentro e fora dela” (p. 119). Transformar a escola é uma tarefa prática, pois implica um entendimento prático do que fazer, mas também não se resolve sem teoria, pois é preciso ter firmeza de concepção quanto ao projeto que se quer de escola e ensino. A teoria serve como ferramenta de análise da realidade, constitui visão de mundo e interpretação da realidade.

O cumprimento dessas tarefas exige, necessariamente, o desenvolvimento de uma quarta: o trabalho coletivo. Enquanto cada professor trabalhar sozinho e por conta própria não haverá significativas mudanças na escola. E para existir mudanças é

3 *Grifo da autora.*

necessário que professores, alunos, comunidade e outros profissionais da escola sejam partícipes ativos nesse processo de transformação. O trabalho coletivo, portanto, é uma perspectiva que desejamos instituir em nosso trabalho com os discentes, preceptores e professores da escola do campo.

A defesa de outro projeto de educação e de escola tem como posição a disputa de hegemonia com a forma escolar capitalista. O projeto de uma Escola do Campo não propõe uma diferenciação de escola que visa dicotomizar campo e cidade, povos do campo e povos da cidade, como se esses espaços e sujeitos não estivessem em constante inter-relação e compartilhando dos mesmos problemas estruturais que o trabalho e as relações sociais capitalistas têm imposto. Trata-se de tomar a realidade social e cultural do campo como ponto de partida para questionar, experimentar e disputar *outra forma escolar*, para outro projeto de sociedade, outra hegemonia, portanto outro bloco-histórico (socialista).

Transformar a escola do campo: esse é o objetivo que mobiliza a formação de professores na Licenciatura em Educação do Campo! E é com essa proposta que nos desafiamos com o Residência Pedagógica da Licenciatura em Educação do Campo da UFMA.

Entendemos que políticas de formação de professores implementadas dentro de um projeto de governo e de Estado devem ser disputadas e ocupadas pelas universidades públicas, que defendem esta concepção crítica e emancipadora para a formação de docentes. Compreendemos que o programa Residência Pedagógica é um espaço de disputa, por isso, nos propomos a romper com perspectivas pragmáticas de formação de professores e ousarmos numa proposta crítica e emancipadora.

O programa Residência Pedagógica foi lançado pelo Ministério da Educação (MEC), descrito no Edital 6/2018 da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), objetivando a “implementação de projetos inovadores que estimulem articulação entre teoria e prática nos cursos de licenciatura, conduzidos em parceria com as redes públicas de educação básica.” (CAPES, 2018, p. 1). Portanto, o

Programa integra uma pauta atual que é a Política Nacional de Formação de Professores da Educação Básica.

Desde a origem do Residência Pedagógica, a Universidade Federal do Maranhão, assim como o curso de Licenciatura em Educação do Campo, vem compondo projetos que visam seu desenvolvimento nas escolas públicas do estado do Maranhão.

O sub-projeto “Educação do Campo: formando o educador e transformando a escola do campo” resulta do esforço de integração dos dois subprojetos do curso de Licenciatura em Educação do Campo desenvolvidos como ação do Programa Residência Pedagógica, no período de 2018 a 2019, e é desenvolvido em duas escolas de ensino fundamental e uma de ensino médio, todas em comunidades rurais. Seu desenvolvimento conta com dois núcleos, sendo um formado pelas escolas de Ensino Fundamental, composto por residentes com terminalidade em Ciências da Natureza e Matemática da Ledoc/UFMA, e a escola de Ensino Médio Centro de Ensino Jose Malaquias - Anexo I – Ludovico, localizada no município de Lago do Junco, composto por residentes com terminalidade em Ciências Agrárias da Ledoc/UFMA, núcleo o qual coordeno. O sub-projeto, aprovado em 2020, iniciou suas atividades em novembro de 2020.

O subprojeto em questão teve como objetivo:

“(...) inserir um grupo de 24 Residentes bolsistas e até 06 voluntários em ambientes escolares, de maneira a contribuir com a formação para a docência na educação básica, a partir do exercício da relação entre teoria e prática, no contexto profissional em escolas do campo; fortalecer a relação entre a Universidade Federal do Maranhão e as escolas públicas de educação básica do campo no território de abrangência do curso; promover a autonomia dos licenciandos em educação do campo, por meio de uma práxis pedagógica que mobilize a prática, a reflexão, a investigação e o aprofundamento teórico-metodológico como processo permanente no exercício da docência; intervir pedagogicamente, através da regência de aulas com foco nas áreas de aprofundamento dos licenciandos em educação do campo e na gestão escolar, contribuindo para o fortalecimento da escola do campo, considerando suas necessidades e realidades específicas; promover a reflexão sobre as implicações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) na Educação do Campo e o desenvolvimento de práticas docentes inovadoras nas escolas do campo, contribuindo para a adequação do currículo do curso de Licenciatura em Educação do Campo e das Escolas-campos à BNCC; e desenvolver um processo permanente e coletivo de planejamento, monitoramento, avaliação, sistematização e socialização da experiência e seus resultados (SILVA e BRAGANÇA, 2020, p. 03).

No contexto da escola de ensino médio no campo, o núcleo em que atuei

na sua coordenação, temos um grupo de residentes do curso de Licenciatura em Educação do Campo com terminalidade na área de Ciências Agrárias. A especificidade de formação desse grupo de residentes nos desafiou a construir uma proposta que vislumbra experimentar alternativas para o ensino de Ciências Agrárias na educação básica do campo.

O início das atividades do núcleo se deu em meio ao contexto da pandemia da Covid-19, o que implicou diversos desafios para o desenvolvimento de nossas atividades, especialmente a regência, e demandou mudanças em nosso planejamento de modo em que todas as atividades foram realizadas de forma remota, seguindo as orientações da UFMA.

Dessa forma, nossos encontros ocorreram, exclusivamente, no formato remoto. No primeiro módulo, período de novembro de 2020 a abril de 2021, realizamos a ambientação dos discentes na escola, grupo de estudos sobre educação do campo e a política de criação da BNCC e o programa RP e a apresentação do projeto na escola-campo. Durante o segundo módulo, maio a outubro de 2021, continuamos com o grupo de estudos, iniciamos as atividades de regência e construímos um inventário de realidade. Neste início do terceiro módulo, novembro de 2021 a abril de 2022, tivemos parte das atividades interrompidas em virtude do atraso no pagamento das bolsas pela CAPES. Logo após a regularização no pagamento das bolsas, retornamos as atividades com estudos, sistematização dos dados do inventário da realidade e planejamento da regência. O desenvolvimento destas atividades serão melhor descritas no tópico a seguir.

DESENVOLVIMENTO

O desenvolvimento das atividades na escola núcleo “Centro de Ensino Jose Malaquias - Anexo I – Ludovico” envolveu momentos de **estudo e ambientação**, de **planejamento e regência**, além de outras, que iremos especificar neste tópico.

A) Atividades de estudo e ambientação

As atividades de estudos ocorreram ao longo dos três módulos deste subprojeto.

No primeiro módulo, realizamos um planejamento de estudos objetivando: compreender criticamente a política de criação da BNCC e do Programa Residência Pedagógica; estudar a experiência do Programa na Ledoc/UFMA; compreender a relação entre o Programa Residência Pedagógica e a formação de professores; e compreender o Programa Residência Pedagógica na Educação do Campo. Para cumprir com estes objetivos, selecionamos oito textos, (Anexo 1) que pudessem subsidiar leitura e discussão coletiva com todos os residentes envolvidos no subprojeto. Em termos metodológicos, o residente foi orientado a realizar as leituras, fazer o fichamento dos textos e compartilhar suas observações e sínteses em uma Jornada Pedagógica organizada pelos docentes orientadores. Esta, em um primeiro momento contou com uma fala dos docentes orientadores sobre a relação teoria e prática na formação de professores e a especificidade do trabalho pedagógico na escola do campo que, em linhas gerais, problematizam os textos indicados para leitura. Após esse momento, os residentes contribuíram com comentários críticos subsidiados em seus estudos e na apresentação feita pelos docentes orientadores.

Além destas reuniões de estudo com os residentes, nós, docentes orientadores, participamos de Webnários junto com a coordenação institucional do PIBID e Residência Pedagógica, que assumiu caráter formativo, no sentido de promover um debate teórico-metodológico sobre os programas e o conjunto de possibilidades pedagógicas possíveis para seu desenvolvimento e fortalecimento na/da escola pública. Nestes momentos pautou-se também os desafios no desenvolvimento das atividades do programa no contexto do trabalho remoto, imposto pelo momento da pandemia da Covid-19.

No segundo módulo, as atividades de estudo giraram em torno do tema “educação e escola do campo”. Estes estudos trouxeram, numa perspectiva histórica, o debate sobre as concepções de educação e de escola do campo; um estudo sobre as diretrizes curriculares da educação do campo e os limites e possibilidades para a efetivação da escola do campo; e estudo sobre a organização do trabalho pedagógico nas escolas do

campo. Diferentemente do módulo anterior, o debate sobre os textos lidos realizou-se apenas com os residentes de cada escola campo.

Em ambos os módulos, orientamos aos residentes utilizarem elementos apreendidos nestes estudos para a construção de seus relatos de experiência, que vem sendo construídos processualmente ao final de cada módulo.

No início deste terceiro módulo do RP, estamos planejando uma jornada pedagógica que seja formativa tanto para os residentes quanto para os professores vinculados às escolas-campo, pois nos módulos anteriores não foi possível estender nossos estudos aos demais docentes das escolas.

Estes estudos contribuíram para a formação teórico-metodológica do residente, tendo em vista sua necessidade de conhecer o contexto da escola do campo e conceber uma metodologia de pesquisa que promovessem sua ambientação na escola-campo.

Em um primeiro momento, ao longo do primeiro módulo, a ambientação do discente na escola-campo se deu pelo estudo do projeto político-pedagógico e de demais documentos da escola. Os residentes realizavam encontros periódicos com a preceptora para discutir o planejamento da escola e tomarem conhecimento sobre a dinâmica de funcionamento da mesma. Ao final de abril de 2021, os residentes tiveram a oportunidade de participar de um conselho de classe. Essas atividades permitiram ao discente compreender o contexto sociocultural em que a escola está inserida.

A apresentação do projeto do RP na escola ocorreu ao final do mês de maio de 2021. Ao longo do segundo módulo os residentes começaram a se organizar para a regência e a construir o instrumento Inventário da Realidade. O inventário é uma ferramenta para levantamento e registro de aspectos materiais e imateriais de uma determinada realidade. No ambiente escolar, a proposta de um inventário da realidade vislumbrou mapear aspectos da vida social e ecológica do entorno da escola. Construimos um questionário de pesquisa (anexo 2), que foi enviado a todos os alunos da escola para um exercício inicial de construção do inventário. Tivemos um retorno pequeno, mas significativo para desencadear as primeiras análises.

Os dados obtidos por meio do questionário permitiram um mapeamento sobre o perfil do discente que estuda na escola campo, com dados a respeito da idade, raça, religiosidade, local de moradia, composição familiar, trabalho, renda e uma avaliação sobre suas condições de estudo e de trabalho dos professores durante o período remoto emergencial. Além dos dados sobre os discentes, também obtivemos dados sobre seus familiares, especialmente sobre as condições de trabalho e participação destes em movimentos sociais e sindicais.

Com relação ao perfil dos discentes, a maioria dos respondentes possuem idade entre 16 e 17 anos. A escola José Malaquias possui alunos residentes em mais de 13 comunidades ao redor de sua sede. A maior parte dos respondentes ao questionário residiam na comunidade sede da escola, comunidade Ludovico. Na tabela abaixo temos a distribuição dos respondentes conforme seu local de moradia.

Tabela 1: local de moradia dos estudantes da escola-campo

COMUNIDADE	QUANTIDADE
Ludovico	18 alunos
São Manuel	09 alunos
Lago do Junco	06 alunos
Pau Santo/Lago do Junco	05 alunos
Povoado São Paulo	03 alunos
Sítio Novo	03 alunos
Centrinho do Acrisio	02 alunos
Alto da Paz/Lago do Junco	01 aluno
Centro do Bertulino	02 alunos
Comunidade Primavera	01 aluno
Santa Luzia	01 aluno
Pau Ferrado dos Procópios	01 aluno
São Sebastião	01 aluno

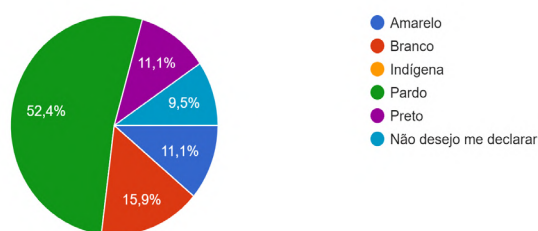
Fonte: elaboração dos residentes, 2021.

Tivemos poucos discentes de outras comunidades respondendo aos questionários, pois no período em que estes foram aplicados as aulas tinham retornado ao formato presencial e foi em um período de muitas chuvas que decorreu em dificuldades de transporte escolar, ocasionando a falta de muitos alunos às aulas na escola. Essa questão das chuvas também é uma problemática que mexe com a dinâmica da escola. É recorrente a ausência de transporte escolar neste período, ocasionando a falta de muitos discentes que dependem do transporte. Em reuniões com a preceptora, foi relatado por ela que muitos pais chegaram a pedir o retorno das atividades remotas neste período de chuvas, pois quando as aulas presenciais retornaram seus filhos não tinham transporte para chegar a escola. Essa situação nos mostra o quanto ainda é necessário o investimento em estradas e transportes adequados, assim como uma reflexão acerca do calendário escolar, tendo em vista a interferência das condições climáticas para a efetivação do trabalho na escola do campo.

Outro dado interessante sobre as respostas dos discentes da escola campo se refere ao tipo de moradia que possuem no campo. Do total de respostas, 96,8% afirmaram residir em comunidade rural. Entre as opções dos questionários tínhamos “área de assentamento da reforma agrária”, “comunidade quilombola”, “território indígena” e outros. Nenhum discente marcou a opção “área de assentamento da reforma agrária”, o que nos chamou atenção, pois a comunidade Ludovico é uma área de reforma agrária, porém nenhum aluno se identificou como assentado da reforma agrária. Esse dado nos instigou a aprofundar na segunda fase do inventário quais são as representações que os discentes possuem sobre ser assentado da reforma agrária e que tipo de conhecimento eles possuem sobre esse processo pelo qual passou sua comunidade. Com relação a cor/raça, temos os seguintes dados sobre os estudantes da escola do campo:

Gráfico 1: cor/raça dos estudantes da escola campo.

Quanto à sua cor/raça, você se declara:
63 respostas



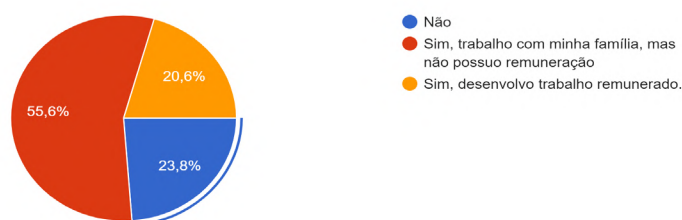
Fonte: elaboração dos residentes, 2021.

Conforme gráfico, a maioria dos estudantes pertencem a população que se autodeclara pretos (11,1%) e pardos (52,4%).

Em relação as questões de trabalho, os dados revelam que os jovens exercem atividades laborais seja em seu ambiente familiar ou em espaços formais.

Gráfico 2: situação laboral dos estudantes da escola campo.

Além de estudar, você trabalha?
63 respostas



Fonte: elaboração dos residentes, 2021.

Conforme os dados, mais de 70% dos estudantes da escola campo possuem responsabilidades laborais, sendo significativo o percentual daqueles que desenvolvem trabalho remunerado, 20,6%. Quando os estudantes declaram sobre o tipo de trabalho exercido pelos seus familiares, notamos que a maioria são filhos de agricultores familiares. Conforme o próprio nome indica, a agricultura familiar se desenvolve com a participação de todos os membros familiares no processo produtivo, o que explica o fato de a maioria dos estudantes afirmarem trabalharem com a família, porém sem remuneração individualizada pelos seu trabalho. Quanto aqueles que afirmam exercer trabalho remunerado, tivemos as seguintes declarações sobre o tipo de trabalho: babá, vaqueiro, venda de joias e/ou roupas, maquiadora, designer de sobancelhas e atendente em loja de maquiagem e acessórios, lava jato e outros bicos, quebradeira de coco babaçu,

doméstica, cabelereiro e barbeiro.

Com relação a participação em movimentos sociais e sindicais, 65% dos estudantes declararam ter familiares envolvidos nestes, com destaque para participação em sindicato e associação.

No que tange a avaliação do ensino remoto emergencial, 50% dos estudantes declararam que a forma como foi desenvolvida esse formato de ensino foi boa. Já 27% e 15,9% declararam que foi ruim ou péssimo, respectivamente, esse formato de ensino. Somando esses dois percentuais (42,9%), temos quase a metade dos alunos com uma visão negativa dessa experiência com o ensino remoto. Sobre a questão da aprendizagem, 45% afirmaram terem aprendido pouco durante o ensino remoto e 35% afirmaram não ter obtido aprendizagem.

Sobre a prática dos docentes durante o ensino remoto, os discentes reconhecem o esforço deles no desenvolvimento de atividades, especialmente neste contexto do ensino remoto.

Os dados até aqui apresentados do inventário de realidade foram significativos para que possamos dar continuidade ao nosso trabalho de inserção e análise no território da escola. Trata-se de dados exploratórios, todavia vem nos motivando a dar continuidade na construção desse instrumento para que possamos explorar melhor algumas informações do território da escola. Dentre os elementos que ficamos de explorar são os aspectos ecológicos das comunidades, de trabalho e de relação com cultura e o trabalho no campo. A intenção é que essa segunda fase do inventário envolva a participação dos estudantes junto com os residentes no contexto das disciplinas em que realizarão a regência.

A) Atividades de planejamento e regência

Ao longo dos dois módulos em que estive a frente da coordenação deste núcleo tivemos encontros periódicos com os residentes e a preceptora. Ao longo do primeiro

módulo não conseguimos executar a regência na escola tendo em vista os desafios para inserção dos residentes nas disciplinas e do contexto do trabalho remoto, que dificultou a participação dos mesmos. As aulas não aconteciam de forma online, somente com envio de atividades, o que limitava a participação dos residentes. Ao longo do segundo módulo, a escola retomou as aulas presenciais, por revezamento de turmas, trazendo para nossos residentes outros desafios, pois a UFMA ainda não tinha autorizado que estes desenvolvessem a regência no formato presencial, já que a universidade estava no formato remoto. Todavia, mesmo com esse desafio conseguimos executar a regência no formato remoto, em que os residentes ficaram encarregados de preparar material pedagógico e atividades para que os estudantes desenvolvessem na semana em que estivessem realizando tarefas em casa.

Todavia, como não tivemos a possibilidade de executar a regência no primeiro módulo e diante da impossibilidade de os residentes realizarem a regência presencialmente não conseguimos completar a carga horária necessária correspondente ao primeiro e o segundo módulo do programa. A expectativa completar essa carga horária ao longo do terceiro módulo, já que obtivemos autorização para que os residentes atuassem presencialmente na escola.

O planejamento das aulas e das atividades foram realizadas em conjunto com os docentes responsáveis pelas disciplinas e a preceptora do núcleo.

B) Outras atividades

Além das atividades descritas motivamos os residentes a participarem de eventos, webnários e desenvolvemos uma construção processual de seus relatos de experiência. Ao final de cada módulo, estes alunos complementavam seus relatos com reflexões oriundas do período. Um grupo de residentes escreveram um resumo expandido para apresentação e publicação no “Seminário Paulo Freire: resistências e utopias na construção de uma educação como prática da liberdade”, evento online, realizado no período de 27 a 29 de setembro de 2021.

DESAFIOS E CONTRIBUIÇÕES

A participação como coordenadora de um núcleo no programa Residência Pedagógica neste contexto de pandemia da covid-19 foi bastante desafiadora, tendo em vista que algumas das atividades, o envolvimento do programa com a escola e alunos, assim como a regência foram muito limitadas tendo em vista o formato do ensino remoto. Tínhamos muitas expectativas para desenvolver um trabalho mais presente, explorando as riquezas e possibilidades que o território da escola poderia nos oferecer para um trabalho coletivo, dialógico e que trouxesse impactos positivos para a escola campo.

Outro desafio que atrasou nossas atividades, foi o processo de adaptação e aprendizado com as ferramentas online para o ensino remoto. Parte do nosso grupo de residentes tiveram dificuldades de acesso a internet, por também serem residentes em comunidades rurais, e dificuldades com equipamentos. Tanto residentes como os estudantes da escola campo contavam apenas com o aparelho celular para o desenvolvimento de suas atividades. Essa realidade nos mostra o quanto ainda estamos distantes de uma verdadeira inclusão digital. Todavia, há também de se considerar que se não fosse esse recurso, mesmo que limitado, as atividades escolares e do programa teriam sido inviabilizadas.

Avaliamos, que as atividades remotas tornam as relações interpessoais muito distantes, que desafiaram o planejamento pedagógico dos discentes de modo a tornar suas aulas mais contextualizadas à realidade dos alunos e escola. Outra questão foi o adoecimento psíquico de alguns residentes. Dentre os fatores que cabe observação são as condições de vida, que se precarizou durante a pandemia, e de estudo e trabalho, limitados ao uso de internet em uma realidade em que a maioria dos estudantes possuem pouco acesso a internet.

De forma positiva devemos considerar os esforços dos residentes em desempenhar suas atividades da melhor forma possível, em estudar e se inserir no debate da escola do campo, da BNCC e da organização pedagógica do trabalho em escolas do campo. O trabalho com o inventário da realidade também se mostrou potente, como um instrumento metodológico rico de possibilidades para o conhecimento do território

de uma escola do campo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Compreendemos que as atividades do programa Residência Pedagógica têm impactado positivamente a formação e a prática dos estudantes residentes. Os desafios, especialmente ocasionados pela pandemia da Covid-19, trouxeram prejuízos significativos em relação ao que havíamos propostos em nosso sub-projeto. Todavia, avaliamos que esse contexto sobrepõe ao nosso controle, e que nos desafiou a buscar alternativas, porém todos os esforços que buscamos ainda não se aproximaram da realidade desejada.

REFERÊNCIAS

CALDART, Rosely S. Caminhos para transformação da escola. In: CALDART, R. S.; STEDILE, M. E.; DAROS, D. **Caminhos para transformação da escola: agricultura camponesa, educação politécnica e escolas do campo**. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2015.

SILVA, Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da. Epistemologia da práxis na formação de professores Molina, Mônica Castagna; Martins, Maria de Fátima Almeida [Orgs.]. **Formação de formadores: reflexões sobre as experiências da licenciatura em educação do campo no Brasil**. 1. ed. --Belo Horizonte, MG: Autêntica Editora, 2019.

A RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA DA LICENCIATURA EM CIÊNCIAS NATURAIS-QUÍMICA

André da Silva Freires

INTRODUÇÃO

A Formação de Professores é um campo de pesquisa vasto com importantes ramificações. No que tange a formação inicial de professores para atuação na educação básica, estudos apontam fragilidades que precisam ser superadas como a pouca vivência de futuros professores no ambiente escolar, conforme aponta (CUNHA, BRACCINI e FELDKERCHER, 2015) essa fragilidade gera inúmeras implicações, entre elas: universidades e faculdades de educação desconectada das redes de educação básica; prevalência de cursos que valorizam apenas o conhecimento teórico, redes de educação básica descomprometidas com a melhoria da formação docente; desconhecimento de novas tecnologias e metodologias inovadoras, dificuldades para lidar com um corpo discente; pouca interação com as famílias e com o entorno dos estabelecimentos de ensino.

No Brasil experiências vêm sendo desenvolvidas com vistas a propiciar aos futuros professores da educação básica uma vivência intensa no ambiente escolar como forma de melhor capacitá-los para a atividade docente. A CAPES, por meio das Portarias nº 259/2019 e nº 114/2020 instituiu o Programa Residência Pedagógica, uma das ações que integram a Política Nacional de Formação de Professores e tem por objetivo oportunizar o aperfeiçoamento da formação prática dos estudantes de Cursos de Licenciatura e Pedagogia, promovendo a imersão deste nas atividades em escolas públicas de educação básica, denominadas de “escola campo” a partir da segunda metade de seu curso. Na escola-campo o residente é acompanhado por um professor da educação básica, denominado “preceptor” e orientado por um docente da IES, denominado “docente orientador”.

A pandemia causada pela Covid-19, que acarretou no encerramento das aulas presenciais em escolas e universidades trouxe consigo mudanças relacionadas à educação. Com a adesão do ensino remoto, o uso de tecnologias digitais e internet tornaram-se mais recorrentes no dia-a-dia da comunidade acadêmica. Diante dessa realidade o uso de novas estratégias pedagógicas gerou desafios, como capacitação docente, adaptação dos estudantes, saúde mental da comunidade, gerência do tempo para estudo, e a garantia de acesso (RAJAB; GAZAL; ALKATTAN, 2020). Isso porque o ambiente escolar foi transferido para dentro dos lares, onde a realidade tecnológica e digital são as mais variadas ou mesmo ausentes, principalmente em um país com tanta desigualdade social como o Brasil (DI BENEDITTO, 2020).

ESTUDO E AMBIENTAÇÃO

O lançamento oficial do Programa Residência Pedagógica e do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação a docência ocorreu no dia 18 de dezembro de 2020, via Youtube, que retratava a importância desses programas nos processos de formação docente durante o período de 2020 a 2022, que tem também como grande apoio a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes).

As reuniões no grupo ocorreram ao longo de todo o programa, contando com a presença dos residentes e preceptores, sempre objetivando repassar esclarecimentos, informações, estudos, apresentações. Também houve momentos de trocar de experiências entre grupos de Química de campus diferentes com intuito de apresentar informações e as atividades que estavam sendo desenvolvidas.

Informações e aprendizados essenciais na ambientação dos residentes para desenvolverem um bom trabalho na escola campo foi terem conhecimento sobre todos os documentos que norteiam a ação educacional, entre os principais estão o Projeto Político Pedagógico (PPP) e diretrizes curriculares utilizadas pela instituição de ensino (DORNELES et al., 2019). O projeto político pedagógico (PPP) é um documento no qual estão registradas as ações e projetos que uma determinada comunidade escolar busca para seu ano letivo, sendo auxiliados de forma política e pedagógica por professores,

coordenação escolar, alunos e familiares. Para isso se constroem atividades pedagógicas que auxiliem no processo de ensino aprendizagem (LORENÇO; SILVA, 2015 apud VAGULA et al., 2014). Outro documento que deve ser avaliado com bastante atenção são as diretrizes curriculares adotadas pela escola campo.

Reunião para discutir como estava a realização das atividades, os residentes colocaram que apresentavam algumas dificuldades diante das elaborações das aulas, como alternativa para sanar tais dificuldades foram sugeridos alguns métodos para serem utilizados nas aulas remotas como aplicativos, softwares e plataformas virtuais.

Reunião para encaminhar trabalhos com ferramentas digitais, os residentes seriam responsáveis por produzir materiais didáticos contextualizados, como posters informativos referentes a conteúdos da química, relacionando com o cotidiano. Videoaulas de acordo com os conteúdos ministrados em cada uma das séries do ensino médio.

A estratégia sugerida para prepara os residentes para atuarem na sala de aula com autonomia, domínio de conteúdo, desenvoltura e artifícios que viessem a promover maior engajamento e interação entre professor aluno, seria por meio de observação e anotações das principais fragilidades encontrada no ambiente escolar, principalmente em relação às metodologias adotadas pelos professores. De posse dessas informações seriam definidos momentos de estudos voltados para compreender as principais formas de aprendizados dos alunos e as diversidades de metodologias e atividades que poderiam ser utilizadas para complementar o trabalho desenvolvido pelo professor ou preceptor.

Como o Programa Residência Pedagógica aconteceu em um período que as escolas campo estavam desenvolvendo atividades de ensino remoto, não foi possível executar o processo de ambientação como o planejado, pois, não houve possibilidade de o residente ter contato direto com o ambiente de sala de aula para avaliar as habilidades e dificuldades dos alunos, bem como observar a metodologia adotada pelos preceptores.

Diante do contexto exposto, a alternativa para dar início às atividades do

programa foi seguir as orientações adotadas pela gestão das escolas. E como estas se encontravam diante de uma situação totalmente incomum, os residentes tiveram esse momento de ambientação em reuniões com os preceptores para que esses repassassem as informações que haviam sido tomadas pelas administrações das escolas e observação das aulas mediadas pelos preceptores em grupos de whatsapp.

Apesar de termos realizados estudos sobre os tipos de metodologias que pudessem ser utilizadas de forma remota, alguns fatores dificultavam a aplicação das mesmas, podendo ser citado, a limitação do ambiente virtual utilizado pelas escolas que ficou resumido ao whatsapp e ao pouco contato semanal que se tinha com a turma, além da qualidade dos recursos tecnológicos dispostos.

Esses fatores dificultaram o aprendizado e adequação dos residentes a esse novo formato de ensino, de início exigindo um tempo bem maior para que os mesmos se adaptassem e aprendessem a planejar atividades e aulas para esse ambiente que exigia materiais cada vez mais resumidos e com o máximo de informações, de forma que não deixassem dúvidas para os alunos. Isso exigiu muita, pesquisa, estudo e prática.

PLANEJAMENTO E REGÊNCIA

A mudança brusca no processo de ensino de presencial para remoto acabou forçando os professores a adotarem práticas muito distintas das práticas da educação digital em rede de qualidade, conforme apontam Moreira, Henriques e Barros (2020). Assim, muitos professores – até mesmo os que já trabalhavam com as TIC no cotidiano escolar antes da pandemia – se viram perdidos nessa nova forma de ensino.

Mediante as dificuldades enfrentadas pelos alunos e a pouca participação, baixa interatividade e praticamente nada de engajamentos dos alunos durante as aulas nos grupos de whatsapp, durante as primeiras semanas de aulas, foi sugerido a criação de novos ambientes de estudos, criação de um canal na plataforma de vídeos Youtube e uma página plataforma Instagram.

Para a elaboração das videoaulas e posters didáticos foi sugerido a utilização de dois Apps por possuírem funcionalidades bastante interessantes que podem ser usadas como recursos didáticos no preparo desses materiais. Os Apps foram Canva e KineMaster, os residentes tiveram acesso a um tutorial e treinamento para usar as funcionalidades dos Apps da melhor forma possível.

O foco foi direcionado para melhoramento e aperfeiçoamento dos planejamentos dos residentes, começando por aprimorar suas pesquisas, que deveriam ser voltadas para assuntos que servissem como gatilhos para despertar interesse dos alunos, que fossem atuais e relevantes no cotidiano dos alunos. Os residentes tiveram que aprender a editar vídeos pois esse procedimento possibilita agregar a uma gravação, uma explicação posterior, corrigir erros, colocar músicas, gifs, recursos esses que podem despertar bastante a atenção dos alunos, pode tornar o material mais interativo, divertido sem perder o que é o conteúdo didático. Outro fator que os residentes tiveram que aprender foi extrair as principais informações para serem transmitidas em um intervalo de tempo de 5 a 10 minutos.

Ao elaborar seus materiais os residentes apresentavam para todos os membros do grupo, e ao final sugestões eram dadas para melhoria ou aperfeiçoamento do material que posteriormente seria postado no Youtube ou Instagram.

Além de já estarem produzindo podcast, utilizando videoaulas do youtube e produzindo material textual baseado no livro didático, o período de treinamento focado na utilização de novos recursos didáticos proporcionou uma evolução significativa no aprendizado dos residentes, bem como na maneira de quais elementos devem ser priorizados quando se deseja despertar os alunos em ambiente remoto.

É válido ressaltar que atividades desenvolvidas de modo remoto quando bem planejadas e empregadas, podem favorecer uma aprendizagem produtiva. Para isso, a utilização das TICs adequadas é fundamental. Em conformidade com Salmon (2004), as e-atividades se baseiam na concepção, segundo a qual o conhecimento é construído pelos alunos de maneira colaborativa, ativa e participativa – sendo, assim, essencial

para partilhar o conhecimento construído.

DESAFIOS E CONTRIBUIÇÕES

Apesar dos jovens da nossa sociedade estarem acostumados com redes sociais, plataformas de vídeos, aparelhos celulares e conectados à internet, o uso destes recursos está voltado para entretenimento e relacionamento. Transpor a sala de aula para esses meios foi bem mais difícil do que se esperava, tanto por parte dos residentes que deveriam preparar materiais e ministrar aula, estando estes totalmente despreparados no domínio de aplicativos e softwares assim como não saber estipular tempo, que partes do conteúdo priorizar e ser o mais claro possível a passar essas informações, quanto para os alunos da escola campo que se mostraram desanimados, dispersos durante as aulas ministradas nesses meios.

Isso evidenciou que os Cursos de Licenciaturas deixam a desejar na sua grade curricular não contemplando componentes que se dediquem ao estudo das Tecnologias da Informação e Comunicação, ferramentas essenciais para fornecer alternativas que auxiliem o processo de ensino aprendizagem.

Diante dos desafios encontrados ao trabalhar de formar remota, automaticamente surgem oportunidades que se evidenciam como contribuições quando superadas, neste sentido pode ser citado: o Programa Residência Pedagógica teve relevância primordial no desenvolvimento pessoal, profissional e intelectual dos residentes, fornecendo novos aprendizados, rotina, comprometimento e inovação na vida profissional dos mesmos. Também possibilitou tanto a coordenador, preceptores e residentes que a muito a ser feito no quesito ensino aprendizagem, interação, divertimento, engajamento, interação, pois tornou-se muito evidente a diversidade de aprendizado de cada grupo de alunos, reforçando a ideia que não existe uma forma de didática dominante ou predominante, mas, sim devem atuarem de forma complementar.

Outra importância revelada pelo programa é que realmente há necessidade de interação e contribuições entre as diferentes Redes de Ensino, o contato prolongado

entre residentes, preceptores, alunos da escola campo e coordenador, revelou que universidade precisa conhecer mais as escolas do Ensino Básico para saber que tipo de profissional deve está fornecendo para o mercado local, fornecendo a ele bases para contribuir e modificar este meio.

Em relação as escolas campo ganharam um time de reforço engajado a contribuir com os preceptores a ensinar mais e melhor e assim possibilitar a essas escolas melhores desempenhos nas provas que medem o grau de conhecimentos dos alunos e o nível de ensino fornecido por tais escolas.

O programa também contribuiu de forma significativa ao desenvolver ambientes virtuais contendo conteúdos voltados exclusivamente para seus alunos e todos que participam do processo educacional destas instituições.

Pode ser citado também que diante dos desafios e deficiências encontradas possibilita a universidade a desenvolver projetos voltados para essas problemáticas que irá unir e tentar solucionar tais deficiências, promovendo engajamento constante de ambas as partes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Programa Residência Pedagógica desempenhou uma função social de grande relevância ao possibilitar para os residentes possibilidades de aprendizado, compromisso e responsabilidade com o ensino de química, além de ajudar financeiramente jovens que vivem em condições financeiras muitas vezes vulneráveis. Outro papel importante foi a contribuição para com a rede Estadual de Ensino ao possibilitar um maior número de professores atuando juntos para melhorar a qualidade.

Efetividade na promoção e execução de estratégias metodológicas a serem aplicadas no ensino de Química;

O estímulo ao espírito investigativo dos discentes, almejando-se o preparo destes para a solução de problemáticas cotidianas, individuais ou coletivas, a serem sanadas

por meio de sua postura crítica, competência técnica e compromisso social no meio em que o cerca;

A formação de profissionais habituados e preparados por meio da Residência Pedagógica, com consequente estreitamento dos laços entre teoria e prática.

REFERÊNCIAS

CUNHA, Maria Isabel; BRACCINI, Marja Leão; FELDKERCHER, Nadiane. Inserção profissional, políticas e práticas sobre a iniciação à docência: avaliando a produção dos congressos internacionais sobre o professorado principiante. *Avaliação (UNICAMP)*, v. 20, p. 73-86, 2015.

DI BENEDITTO, A. P. M. A educação básica durante o distanciamento social: O legado de 2020. *Brazilian Journal of Development*, v. 6, n. 10, 2020.

DORNELES, A.; WEBER, C. ROVEDA, C. et al. Residência pedagógica: a importância da ambientação no trabalho pedagógico de residentes. *Salão do Conhecimento*, Unjuí, 2019.

LOURENÇO, L. de S.; SILVA, D. A. da. A importância do projeto político-pedagógico para a organização escolar. *Revista Educação Pública*. 2015. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/15/3/a-importancia-do-projeto-politico-pedaggico-para-a-organizacao-escolar>. Acesso em 29 de abril de 2022.

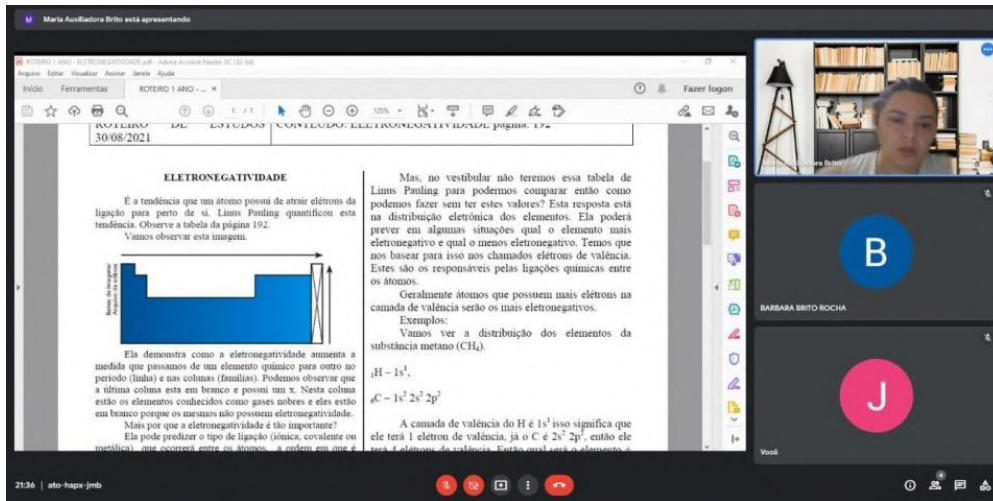
MOREIRA, J. A. M.; HENRIQUES, S.; BARROS, D. Transitando de um ensino remoto emergencial para uma educação digital em rede, em tempos de pandemia. *Dialogia*, São Paulo, n. 34, p. 351-364, jan./abr. 2020.

RAJAB, M.H.; GAZAL, A.M.; ALKATTAN, K. Challenges to online medical education during the COVID-19 pandemic. *Cureus*. 2020.

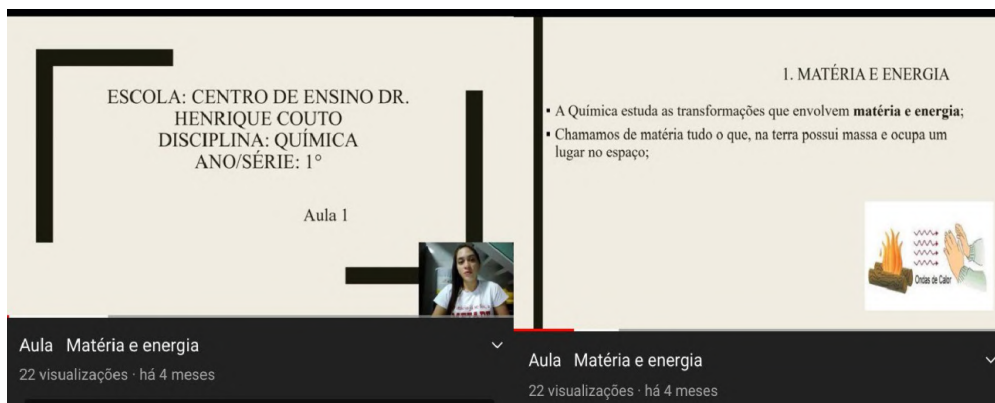
SALMON, G. E-actividades. El factor clave para uan formación en línea activa. Barcelona: Editorial UOC, 2004.

ANEXOS/APÊNDICES

1 – Momento de estudo.



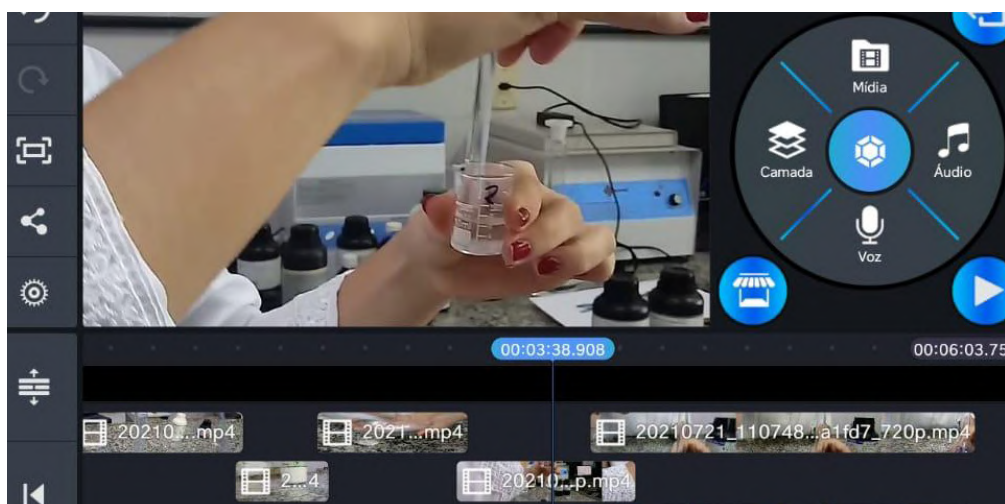
2 - Regência



3 – Regência presencial.



4 – Produção de videoaula.



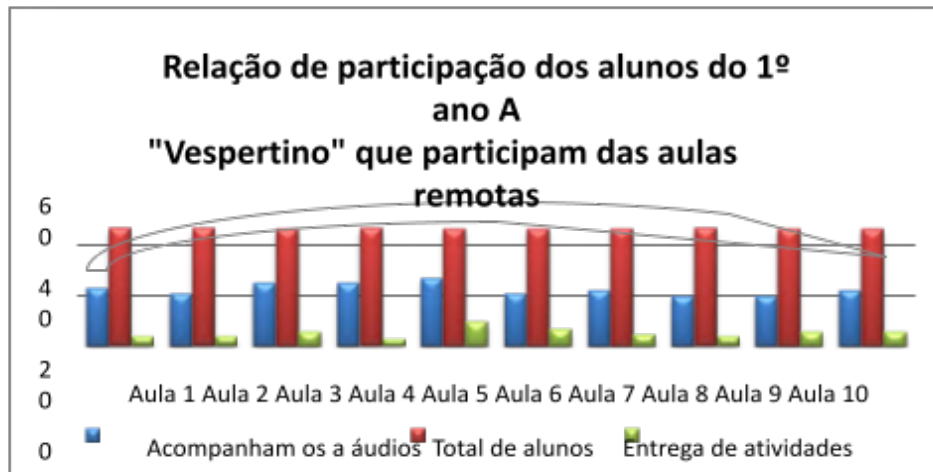
5 - Canal do Youtube



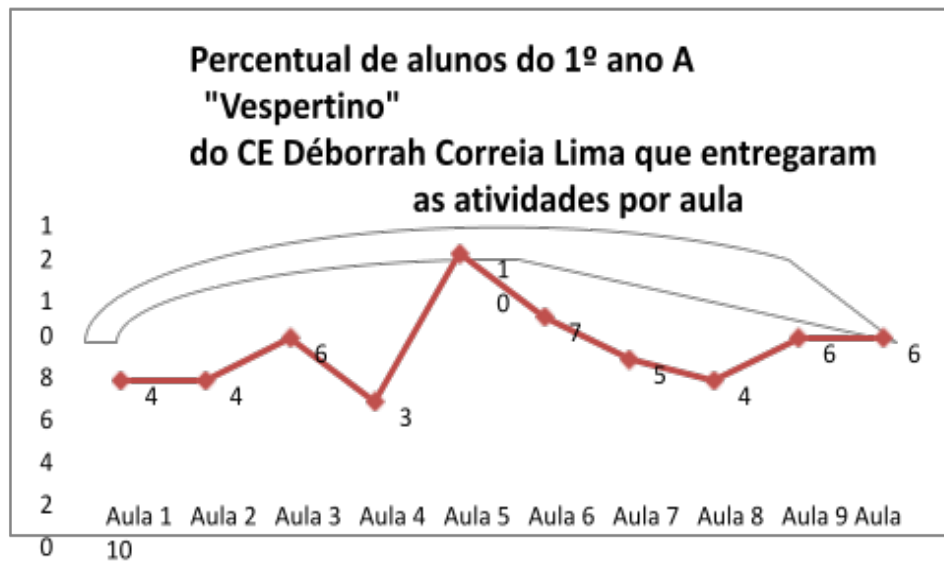
6 – Plataforma Instagram



7 – Pesquisa relacionada a participação dos alunos nas aulas



8 – Alunos que desenvolviam as atividades



TEORIA E PRÁTICA DOCENTE: Contribuições do Programa Residência Pedagógica na formação de licenciandos do Curso de Ciências Naturais/Campus Grajaú

Antonia de Sousa Leal

INTRODUÇÃO

Os saberes necessários para a prática docente em sala de aula fazem parte de um processo evolutivo de vivência escolar do futuro professor, que são aprofundados ou aprimorados no Curso de Licenciatura, e subsequentes cursos de formação continuada. Nesses cursos, os professores formadores, através de processos de socialização, contribuem para a construção da identidade profissional, buscando um perfil mais crítico e reflexivo (ANDRADE, 2006).

O Curso de Licenciatura Interdisciplinar em Ciências Naturais/Química da Universidade Federal do Maranhão/*Campus* Grajaú tem o desafio não só de oferecer uma formação que possibilite aos egressos efetivamente contribuir para a aprendizagem dos alunos da educação básica. Mas, ao mesmo tempo, na implementação do projeto político-pedagógico, contribuir com a melhoria da qualidade do ensino oferecido pela rede pública. Para além dos propósitos já afirmados na missão do *Campus* Grajaú e das características regionais de sua localização, o curso de Ciências Naturais/Química foi criado considerando, também, o grande déficit de professores de Ciências para atuarem na educação básica. No município de Grajaú, não há professores efetivos formados em Ciências atuando nos anos finais do Ensino Fundamental e médio.

Há relatos frequentes de problemas que envolvem as dificuldades de aprendizado na disciplina de Química pelas escolas públicas de educação básica no município de Grajaú-MA. Nesse contexto, é preocupante como os temas trabalhados nesta disciplina vêm sendo desenvolvidos, principalmente tendo em vista as ações pedagógicas, que em sua maioria são conduzidas de forma desinteressante e pouco compreensível. Vale enfatizar que os conteúdos que envolvem a disciplina de Química, trazem em suas teorias

científicas certo grau de complexidade e um nível de abstração elevado. Adiciona-se a estas características, a falta de aulas mais dinâmicas, realização de experimentos, aulas de campo e laboratório nas aulas de Ciências, que contribuem para torná-las ainda mais enfáticas para a compreensão dos estudantes (CRUZ, 2010).

Desta forma, o estudo das Ciências Naturais/Química, em geral, tem sido desenvolvido de forma exclusivamente teórica, o que dificulta a percepção, por parte dos estudantes, de como acontece os fenômenos naturais ou tecnológicos, deixando assim uma enorme lacuna em sua formação (BRASIL, 2001). De acordo com BNCC (2016), o desenvolvimento do pensamento crítico e a tomada de decisões conscientes demandam a construção de uma base de conhecimentos contextualizada. Isso envolve a discussão de múltiplas temáticas, como energia, saúde, ambiente, tecnologia, educação para o consumo e sustentabilidade, permitindo a integração entre os conhecimentos abordados nos componentes curriculares.

O Curso de Licenciatura em Ciências Naturais/Química traz como proposta pedagógica um viés bastante inovador no âmbito da educação pública brasileira: ser interdisciplinar e por competência. Estruturado por competências e habilidades, este curso busca incorporar conhecimentos a partir de uma visão ampla e de saberes locais (PPP-LCN, 2010). Portanto, possui uma especificidade que facilita o desenvolvimento das atividades e o alcance dos objetivos estabelecidos por esse projeto. Esse curso é prioritariamente desenvolvido por metodologias para a elaboração de projetos e laboratórios de ensino-aprendizagem, o que se mostra propício para o desenvolvimento do Programa Residência Pedagógica. Almeja-se a formação de professores com sólidas bases científicas, entendendo a Ciência como parte da cultura a qual estão inseridos, atentos às aspirações e exigências das atuais e futuras gerações e em consonância com os grandes desafios do nosso tempo.

A vivência do cotidiano escolar ainda na formação, através do Programa Residência Pedagógica, fará com que o licenciando busque ou aprimore novas técnicas de ensino. O preceptor dará suporte teórico e didático para que o licenciando assuma a sala de aula como professor regente. Isto garantirá que tome decisões na sala de aula

visando a aprendizagem significativa dos alunos, com propostas de novas metodologias de ensino. O licenciando participará de toda rotina escolar, com participação de reuniões com pais, planejamento, eventos na escola. Desta forma, o papel da Universidade juntamente com a escola-campo será de grande importância para a formação do licenciando, trazendo uma cadeia de ciclos virtuosos de práticas colaborativas para a inovação e o conhecimento, viabilizando a ampliação da autonomia e responsabilidade profissional dos futuros professores.

ESTUDO E AMBIENTAÇÃO

As atividades do Programa Residência Pedagógica foram iniciadas no período de Pandemia da COVID-19, onde era exigido um isolamento social e, portanto, não estávamos em aulas presenciais. Tivemos que nos adaptar a um novo modo de aula – a aula remota. Assim as reuniões do programa e o acompanhamento das aulas do professor Eduardo Rodrigues (Preceptor) foram por meio de aulas *online* utilizando a plataforma *Google Meet*. Então, foi criada uma rotina de ambientação onde o residente acompanhava as aulas do preceptor por link disponibilizado para cada turma que o professor era regente. Na Figura 1 estão os integrantes do grupo do Programa Residência Pedagógica.

Figura 1. Integrantes do grupo do Programa Residência Pedagógica.

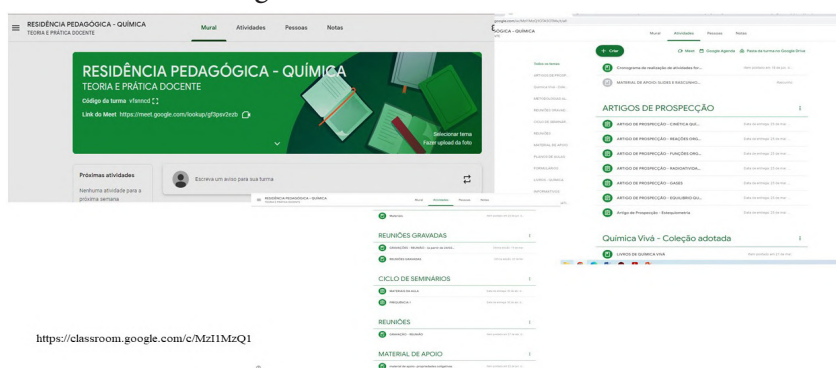


Fonte: Autoria própria (2022).

Diante de um contexto de pandemia, o uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) tornou-se necessário no ambiente escolar e, inúmeras possibilidades de abordagem de conteúdos e acesso à informação foram desenvolvidas. De acordo com

Ponte (2000), não devemos ver o ambiente tecnológico como um simples conjunto de informações acessíveis, mas do que isso, é um lugar que propicia a dinâmica social. Podendo assim trazer formas alternativas para o ensino no âmbito escolar, dando importância aos aspectos mais relevantes para a aprendizagem. Para estudo e aprofundamento do conhecimento químico foi criada uma turma no *Classroom* (Figura 2) para compartilhamento de materiais didáticos, orientações e encontros semanais. Nesses encontros foram realizadas apresentações de seminários sobre conteúdos de Química, de forma a se preparar para a etapa da regência.

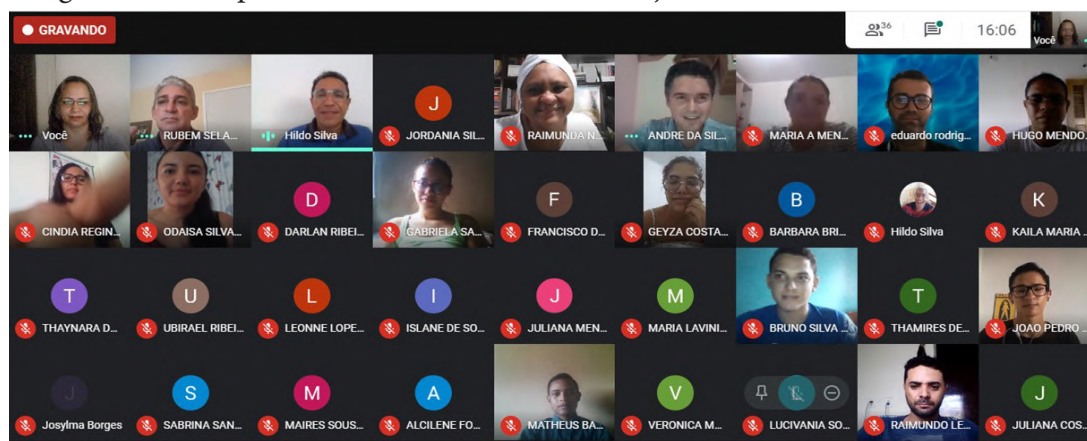
Figura 2. Turma no Classroom.



Fonte: Autoria própria (2022).

No cotidiano escolar, na sala de aula mesmo que em ambiente virtual, foi possível perceber e identificar as dificuldades dos alunos e dos professores. E essa dificuldade foi compartilhada por todos os participantes (Figura 3) do I Webinário de Formação de Professores – WEBFOPIR, com o tema Formação Docente em Contextos de Mudanças. O evento ocorreu de forma remota, no início de março de 2021 e contou com a participação de residentes, pibidianos, docentes e técnicos da UFMA, além de representantes da Secretaria Municipal de Educação de São Luís-MA e da Secretaria de Estado da Educação do Maranhão-SEDUC-MA.

Figura 3. Participantes do I Webinário de Formação de Professores – WEBFOPIR.



Fonte: Autoria própria (2022).

Desde o início das atividades do Programa, os residentes desenvolveram atividades em duplas/trios. Essa estratégia de organizar os residentes em grupos de trabalho teve uma intencionalidade, como mostra Damiani (2008), “o trabalho colaborativo entre professores apresenta potencial para enriquecer sua maneira de pensar, agir e resolver problemas, criando possibilidades de sucesso à difícil tarefa pedagógica”. Dessa forma o trabalho colaborativo aponta para aumentar as chances de uma prática mais eficiente. E trabalhando juntos, discutindo, procurando sempre a ajuda mútua, os residentes foram orientados a pensar no fazer docente como um trabalho colaborativo a fim de ter êxitos no processo ensino-aprendizagem.

Os residentes foram orientados a estudar e propor materiais didáticos e pensar colaborativamente o uso de metodologias alternativas para o ensino de Química. Como as atividades do Programa visavam preparar futuro professores mais dinâmicos, cada conteúdo a ser abordado nas aulas deveria ser ministrado de forma interativa e lúdica. As atividades lúdicas são um importante meio de contribuir com a aprendizagem dos estudantes gerando nele maior interesse na participação nas aulas. Essa estratégia é pertinente também quando se deseja, por exemplo, aguçar a liberdade e criatividade dos estudantes (DUDZIC, 2016).

PLANEJAMENTO E REGÊNCIA

A etapa de regência teve início no final do segundo semestre de 2021 com o

retorno presencial gradual das aulas na escola campo. O planejamento das aulas foi trabalhado durante os seminários de aprofundamento do conhecimento químico. Neste momento, o residente além de apresentar aulas mais dinâmicas e interativas, foi orientado na elaboração de plano de aulas, resumos esquemáticos e propostas de metodologias alternativas para o conteúdo ministrado. Desta forma, na etapa de regência, os residentes além de assumir a sala de aula como regentes, se organizaram e executaram uma atividade de intervenção, diante de uma necessidade observada durante o período de ambientação. Neste período, foram propostas discussões acerca dos planejamentos semanais, conteúdos que norteariam a regência, as metodologias de ensino que precisavam ser implantadas nas aulas para um processo contínuo, dinâmico e participativo. E ainda questões como relacionamento interpessoal e de que forma lidar com a indisciplina.

No período da regência, foi observado que todo o processo de construção do trabalho docente na forma de seminários serviu para dar segurança necessária para atuação em sala de aula. Foi possível o aprofundamento do conhecimento específico e estudo de metodologias alternativas para o ensino de química. Além disso, conhecer bem a escola, sua rotina e também os estudantes, contribui muito nessa fase de trabalho docente.

A Química está presente em todos os aspectos da nossa vida cotidiana. Porém, no contexto escolar como componente curricular, a química é vista por alunos como algo complicado e de difícil aprendizagem devido a sua complexidade. Na perspectiva de tornar o estudo da química mais prazeroso e assim fazer com que discentes se interessassem mais pela disciplina foi preciso propor métodos de ensino mais lúdicos e dinâmicos. Os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio em Química (PCNEM) defendem a contextualização e a interdisciplinaridade como eixos centrais organizadores das dinâmicas interativas no ensino, principalmente das disciplinas de Ciências, baseando-se em situações cotidianas e na investigação por meio da experimentação (BRASIL, 2002).

Diante do exposto, o subprojeto Residência-pedagógica/Química propôs atuar

no âmbito escolar com apresentação de metodologias alternativas, desenvolvendo atividades lúdicas (como jogos digitais, experimentos e etc.) e ações educativas buscando auxiliar nas aulas de química, contribuindo no processo de compreensão dos conteúdos trabalhados em sala de aula. Dessa forma, os residentes foram divididos em duplas ou trio, e desenvolveram a regência de turmas do 2º e 3º ano do ensino médio na escola campo Livino Rezende com o objetivo de analisar o uso de metodologias alternativas no ensino de Química e avaliar de acordo com as concepções dos alunos quais os benefícios trazidos com a nova abordagem metodológica propostas pelos residentes.

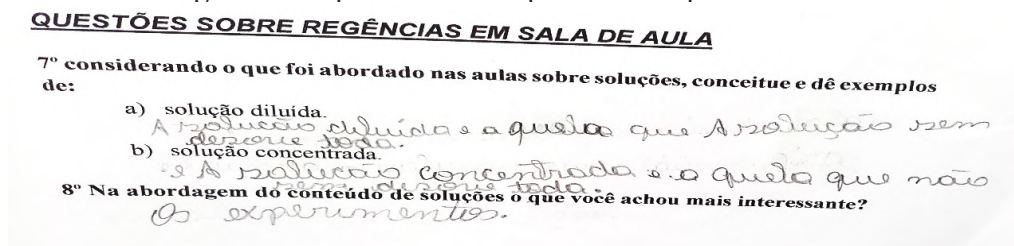
Regência na turma de 2º ano

O presente relato de experiência vivenciado no âmbito do Programa Residência Pedagógica ocorreu na Escola Estadual Centro de Ensino Livino de Sousa Resende na cidade de Grajaú – MA envolvendo 16 alunos da 2ª série do ensino médio. Durante nossas regências em sala aula, foram utilizadas metodologias alternativas de ensino como experimentos. Um questionário foi aplicado aos discentes elaborado para avaliar a importância das metodologias alternativas no ensino-aprendizagem.

A regência iniciou com observação de uma aula ministrada pelo professor regente apenas de forma teórica. Na aula seguinte, o conteúdo trabalhado em sala foi “Soluções”, e com a realização de experimentos em sala com uso de materiais simples presente no dia a dia dos alunos. A partir disso, foram coletadas informações através de questionários visando avaliar o aprendizado dos alunos no que diz respeito a regência teórica dos conteúdos e regência com uso de metodologias alternativas tais como uso de experimentos.

A primeira a questão abordava o conhecimento sobre o conceito de soluções diluídas e solução concentrada e 62,5% dos alunos conseguiram dar uma resposta conceituando as alternativas da pergunta. Por exemplo, o aluno 13 respondeu que “*a solução diluída é aquela que a solução se dissolve toda e a solução concentrada é aquela que não se dissolve toda*” conforme pode-se observar na Figura 1.

Figura 4. Resposta dada ao questionário pelo aluno 13.



Fonte: Autoria própria (2022).

Na Figura 4 observa-se respostas que indicam como o aluno absorveu conhecimento observando os conceitos trabalhados em sala de aula com os experimentos. O aluno 10, respondeu que a “solução diluída é quando o soluto não está concentrado pois ainda não atingiu seu máximo e Concentrada é quando o soluto atingiu seu máximo e não pode mais ser diluído”. Esses dados mostram a objetividade quanto a apresentação do tema e que o aluno estava atento durante a realização do experimento. Ele faz referência a um dos objetivos que essas atividades almejam, conforme afirma Baratieri *et al.* (2008), o de promover a compreensão dos conceitos científicos, além de defender a relação criada entre a prática com a teoria.

Sobre a verificação de aprendizagem com aplicação de experimento questionou-se: **Na abordagem do conteúdo de soluções o que você ou mais interessante?** Na Figura 5 observa-se que a maioria dos alunos (87%) responderam “experimentos” e 13% não responderam a esta pergunta. Esses dados revelam que de fato o experimento foi significativo na aprendizagem dos conceitos químicos trabalhados em sala de aula. Estes dados estão de acordo com as ideias de Rosa (2020) a qual defende que o interesse e a perspectiva que a maioria dos discentes tem sobre estudar disciplinas científicas, como a Química, podem estar relacionados com a utilização de atividades experimentais em suas aulas. A experimentação entre tantas vantagens, atua como motivadora do interesse dos estudantes, onde segundo David Ausubel (2003) este é um fator determinante para se obter uma aprendizagem significativa

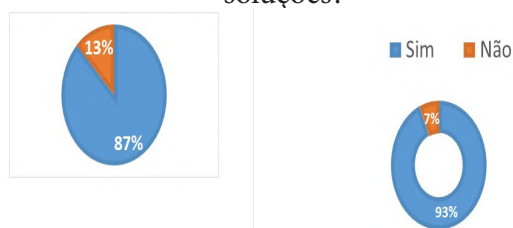
Figura 5. Na abordagem do conteúdo de soluções o que você achou mais interessante?



Fonte: Autoria própria (2022).

Observa-se na Figura 6, que 93% dos alunos responderam que o uso de experimentos na abordagem do assunto ajuda na melhor compreensão, e 7% responderam que não, que o uso de experimento não torna o assunto abordado mais fácil de ser compreendido. Isso mostra que os estudantes aprendem melhor em aulas experimentais, mas consideram que o entendimento de uma aula experimental ocorre mais facilmente quando se tem um aporte teórico. Os fundamentos teóricos são essenciais para que uma prática seja eficiente. Assim, percebe-se a importância da teoria e a prática no ensino de Química para uma aprendizagem efetiva. Contudo, esses dados revelam, de maneira qualitativa, que de fato o experimento foi significativo na aprendizagem da maioria dos estudantes.

Figura 6. Para você o uso de experimentos favorece uma melhor compreensão dos conteúdos de soluções?



Fonte: Autoria própria (2022).

Na Figura 7 faz-se uma abordagem do assunto que foi trabalhado apenas de forma teórica e, com o intuito de fazer um comparativo entre o ensino tradicional e o ensino com uso de metodologias alternativas, elaborou-se a referida pergunta. A aula a qual se refere pergunta é sobre o cálculo da porcentagem em massa (P%), onde foi trabalhado o cálculo da porcentagem em massa com uso da regra de três. A regência da aula foi com a utilização do livro, onde se observou que apenas alguns alunos tinham o livro no momento da aula, utilização de pincel e quadro branco para explicação de conceitos e de cálculos pertinentes ao tema. Como resposta para esta pergunta tivemos

19% dos alunos conseguiram lembrar do tema trabalhado após transcorrido uma semana. E 81% não lembrava do assunto trabalhado ou fizeram referência ao último tema estudo com aplicação de experimentos. Um dos alunos (aluno 3) que lembrava do tema respondeu: “*Em principal a forma de como encontrar a resolução de atividades por meio de regras de três*”

Figura 7. Sobre a última aula de química realizada na sala de aula semana passada o que foi abordado sobre concentrações?

10° sobre a última aula de química realizada na sala de aula semana passada o que foi abordado sobre concentrações?
em principal a forma de como encontrar a resolução de atividades por meio de regras de três.

10° sobre a última aula de química realizada na sala de aula semana passada o que foi abordado sobre concentrações?
DEU BRANCO RSRS
CALCULO CRUSADO

Fonte: Autoria própria (2022).

Outro aluno (aluno 10), respondeu: “**DEU BRANCO RSRS.... CÁLCULO CRUSADO**”. A Maioria dos alunos que responderam o questionário não lembravam do assunto estudado em sala de aula na semana passada. O aluno 1 respondeu, “*Não lembro*”. Outro aluno 11, respondeu assim: “*não lembro muito direito*”. Com base nessas informações, pode-se justificar o fato de os alunos terem dificuldades em desenvolver um aprendizado significativo quando os temas são trabalhados apenas de maneira teórica, visto que, 81% dos alunos não lembraram do assunto estudado em sala de aula uma semana após a aula. Reforçando a necessidade do uso de metodologias alternativas de maneira cada vez mais dinâmica nas aulas de química. Diante dos resultados que foram apresentados, observou-se a relevância do uso de metodologias alternativas no ensino de Química, devido a diferenciação abordada durante as aulas, onde a participação e a autonomia dada o aluno em sala de aula auxilia e proporciona motivação para o discente.

Regência na turma de 3º ano (Turma 301)

Este estudo se trata de um relato de experiência, em que foram adotados métodos de avaliação quantitativa e qualitativa para obter resultados provenientes da qualidade do ensino de Química e comparar métodos teóricos com métodos didáticos, que foram implementados por meio de dinâmicas com o conteúdo de geometria molecular e polaridade na disciplina de Química, na turma 301 do 3º ano do ensino médio do Centro de Ensino Livino de Sousa Rezende, no município de Grajaú, Maranhão. Primeiramente, os alunos passaram por uma avaliação diagnóstica e após foram monitorados durante as aulas teóricas e práticas. No final foi aplicado um questionário de desfecho para avaliar a satisfação dos alunos e o seu interesse pela disciplina.

O conteúdo de Geometria Molecular e Polaridade foram ministrados relacionando teoria e prática por meio metodologias dinâmicas com os alunos. Desse modo, dividimos o conteúdo em 6 aulas no decorrer dos dias programáticos no planejamento. A dinâmica teve como objetivo chamar a atenção dos alunos a participarem e terem interação com o conteúdo. Então, a turma foi dividida em 3 grupos de 6 alunos para discussão do conteúdo abordado, trazendo meios práticos aos alunos como, por exemplo, mostrando as representações das principais geometrias moleculares utilizando bolinhas de isopor com palitos.

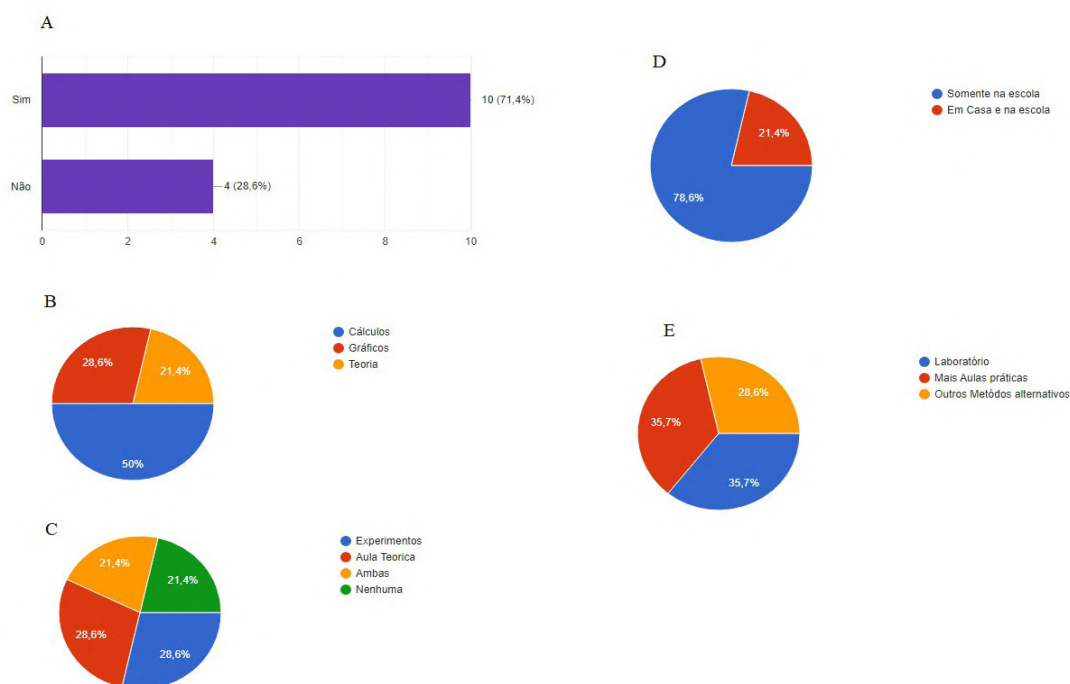
A dinâmica consistiu em identificar os tipos de geometria das moléculas propostas escritas na lousa. Posteriormente, propusemos aos grupos a confecção dos respectivos formatos geométricos utilizando os materiais descritos. O grupo que conseguisse confeccionar corretamente mais formatos geométricos da molécula seria o vencedor, e obteria 2 pontos extra que seria aplicado na avaliação no final do conteúdo programático do bimestre. O questionário diagnóstico continha perguntas relacionadas à importância da Química e questões sobre o conteúdo abordado em sala de aula, sendo que apenas 14 alunos responderam o questionário dos 20 matriculados na disciplina. Em que, foi possível identificar a dificuldade e fragilidade que os alunos possuíam com os conteúdos de Química. Pois não aprenderam conceitos básicos de Química Geral em anos anteriores (1º e 2º ano) isso dificulta o aprendizado dos alunos com os conteúdos

de Química do 3º ano do ensino médio.

No primeiro questionário, os alunos foram submetidos a 5 perguntas: 1ª) “Você considera o ensino de química importante?” 2ª) “Qual a sua maior dificuldade com relação ao ensino de Química?”, 3ª) “O que você mais gosta das aulas de Química?”, 4ª) “Com que frequência você estuda os conteúdos de Química?” e a 5ª), “O que poderia ser feito para melhorar o ensino de Química na escola?”. Na primeira pergunta tentamos extrair dos alunos a compreensão da importância da Química no mundo e sua aplicação no nosso dia-a-dia. Para a nossa surpresa, 28,6 % responderam que não consideram o ensino de Química importante, conforme observado na Figura 8A. No entanto, a maioria dos alunos considera o ensino de Química relevante o que já demonstrou um possível interesse por parte dos alunos pela disciplina. Conforme relata Garcez et al. (2014), em seus estudos, que ao mínimo de consideração dos alunos por uma disciplina o grande estímulo e o desenvolvimento de interesse por parte deles se encontrará na abordagem que o docente fará do conteúdo, onde métodos didáticos impulsionaram a curiosidade e elevou o interesse dos alunos pelo conteúdo abordado.

Também pode-se observar que a maior parte dos alunos possui dificuldades quando o assunto é cálculos químicos, correspondendo a 50 % dos participantes (Figura 8B). Além disso, 28,6 % dos participantes relataram possuir dificuldades em entender gráficos e 21,4 % relataram que sua maior dificuldade se encontra em conteúdos ministrados de forma teórica (Figura 8B). Isso é bastante comum na realidade de milhares de estudantes brasileiros de escola pública que possuem dificuldades como estas identificadas no Centro de Ensino Livino de Sousa Rezende, no município de Grajaú, MA. Gomes e Macedo (2007) relatam o terror dos alunos em resolver cálculos estequiométricos no ensino médio, além de diversos alunos relatarem dificuldades em entenderem ilustrações como gráficos e tabelas. Desse modo, podemos atrelar essa dificuldade a déficit de conteúdos básicos de anos anteriores (1º e 2º ano) o que limita o aprendizado com os conteúdos mais complexos do 3º ano do ensino médio.

Figura 8. Respostas dos alunos sobre o questionário diagnóstico.



Nota: As letras “A, B, C, D e E” representam o resultado das respostas para as perguntas 1, 2, 3, 4, e 5, respectivamente mencionadas no parágrafo anterior. Fonte: Autoria Própria (2022). Gráficos gerados pelo Software Microsoft Excel (2007).

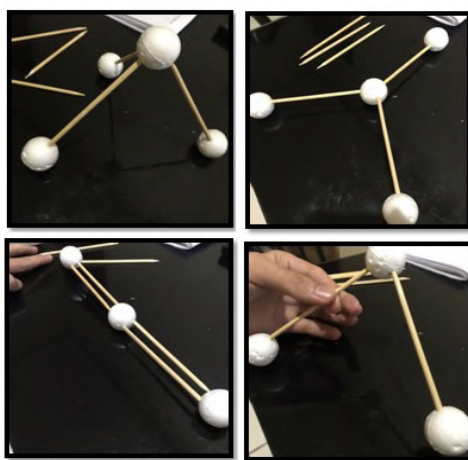
Outro ponto interessante que observamos, é que as aulas teóricas não é um problema didático, sendo que 28,6 % se identificam com esse tipo de método (Figura 8C). No entanto, o excesso da abordagem teórica desestimula e diminui o interesse do aluno (SOARES, 2016). Por outro lado, quando relacionamos a teoria com a prática, observamos que poderemos alcançar uma excelência no ensino de Química, repassando de forma mais clara e dinâmica os conteúdos ministrados. Desta forma, obtém-se uma aceitação dos alunos que gostam de aulas teóricas e alunos que gostam de aulas experimentais. Assim, na Figura 8 C observa-se uma representação de 78,6 % (soma das 3 categorias) de aceitação com uso da teoria associada com a prática.

Na Figura 8D, observa-se que os alunos não possuem afinidade com a disciplina de Química, sendo que 78,6 % da turma declara não estudarem conteúdo da disciplina com frequência. Isso também é observado em estudos de Santos et al. (2013), onde observaram que alunos possuem dificuldades em disciplinas da área de exatas e

que desestimula a buscar conhecimento fora da sala de aula. Relacionado a isso, foi perguntado “O que poderia ser feito para melhorar o ensino de Química na escola?”. E 35,7 % dos participantes declararam que aulas no laboratório deixariam o conteúdo da disciplina interessante e intrigante, além de 35,7 % dos alunos destacarem que aulas práticas seriam fundamentais para mudar esse cenário e 28,6 % mostraram que a implementação de novas metodologias alternativas de ensino pode colaborar para melhorar o ensino de Química.

Após a análise desses resultados, realizamos a intervenção com uso de métodos lúdicos com regência de aula associando a teoria e a prática, a fim de despertar o interesse dos alunos com o conteúdo. Dessa maneira, foi realizado uma dinâmica no conteúdo de Geometria Molecular e Polaridade, em que a turma foi dividida em 3 grupos de 6 alunos para realização das atividades com uso dos recursos didáticos observados na Figura 9. Os alunos puderam compartilhar e discutir com seus colegas conhecimentos sobre como montar uma estrutura molecular, quais os locais exatos de cada ligação na molécula dentro da estrutura Química, e identificar que molécula eles conseguiram montar. Essa atividade foi ainda motivada com uma premiação de 2 pontos para o grupo vencedor. No encerramento da intervenção na disciplina, aplicamos um questionário final na qual teve o objetivo de avaliar a experiência dos alunos com a aplicação de métodos didáticos em relação a aulas teóricas.

Figura 9. Modelos moleculares montadas pelos alunos.



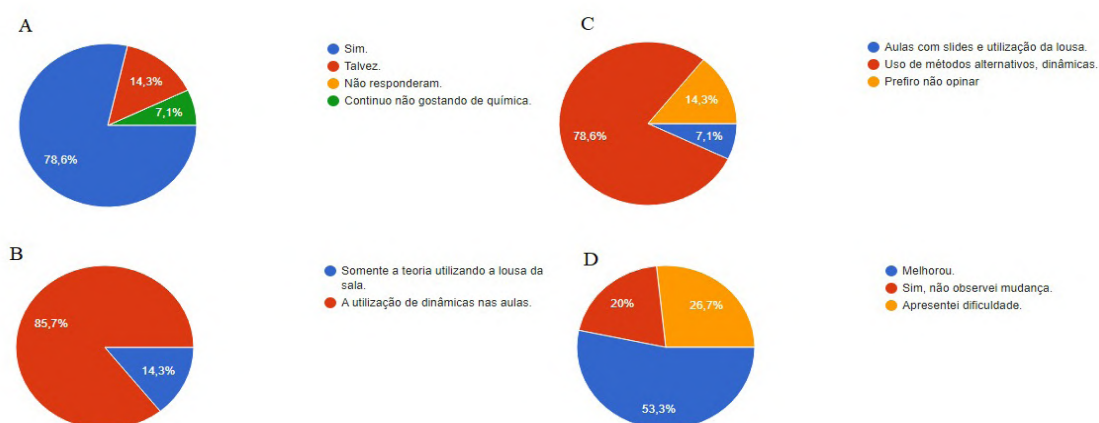
Nota: Uso de isopor e palitos para confecção de estruturas moleculares.

Fonte: Autoria própria (2022).

Desse modo, 4 perguntas foram realizadas: 1^a) “Vocês gostaram da metodologia aplicada em sala de aula?” 2^a) “Em relação às aulas trabalhadas em sala de aula, qual foi a melhor forma de compreender o assunto de geometria molecular?” 3^a) “Na sua opinião, o que melhorou sua aprendizagem nas aulas de Química?” e a 4^a) “Na sua concepção a respeito do ensino de Química, continua o mesmo?”. Ao final do questionário, observamos que 78,6 % dos alunos gostaram da metodologia empregada e que apenas 7,1 % afirmaram que continuam não gostando da disciplina de Química conforme observa-se na Figura 10A. Esses resultados também estão similares aos obtidos por Benedetti Filho et al. (2020), que avaliaram a satisfação dos alunos após a aplicação de métodos lúdicos no ensino de Química. Em que, houve uma taxa elevada de aceitação acima de 80 %. Um resultado um pouco acima da que obtivemos de satisfação, mas não tendo diferença estatisticamente. Isso reforça que aulas relacionando métodos práticos com a teoria abordam melhor o conteúdo e estimula o aluno a aprender mais sobre o conteúdo.

Os resultados dos alunos para a 2^a pergunta, confirma que a implementação de métodos didáticos estimula a aprendizagem dos alunos. Sendo que 85,7 % dos alunos responderam que a utilização da dinâmica em sala de aula contribuiu significativamente com o interesse, empolgação e entusiasmo dos alunos. Em contrapartida, uma minoria (14,3 %) dos alunos ainda preferiram que as aulas pudessem ser exploradas apenas de forma teórica (Figura 10B). Isso reforça a importância de relacionar a teoria com a prática, estimulando a participação ativa dos alunos.

Figura 10. Dados do questionário final.



Nota: As letras “A, B, C e D” representam o resultado das respostas para as perguntas de desfecho 1, 2, 3 e 4, respectivamente. Fonte: Autoria própria (2022). Gráficos gerados pelo Software Microsoft Excel (2007).

Outro ponto importante observado foi que os métodos alternativos empregados melhoraram o entendimento de 78,6 % dos alunos (Figura 10C). Isso evidenciou a eficiência da implementação de atividades lúdicas no ensino de Química, como também foi observado em estudos de Lima et al. (2018), em que implementaram experimentos na sala de aula colocando alunos do ensino básico para determinar o teor de vitamina C em sucos de frutas naturais e artificiais e compará-las, deixando a aula dinâmica, divertida e prazerosa como deve ser a aquisição do conhecimento segundo Soares (2016). No entanto, um dado preocupante, 14,3 % dos alunos preferiram não opinar o que mostrou uma insegurança ou indefinição sobre qual metodologia se identifica e nesses casos cabe a intervenção pedagógica.

Todavia, a intervenção realizada com métodos didáticos que relacionou a teoria com a prática foi bem-sucedida, onde 53,3 % dos alunos responderam que o método implementado facilitou o aprendizado (Figura 10D) e que mudaram de opinião quanto à importância da Química no seu dia-a-dia. Além disso, é evidenciado que ainda se mostra desafiador a implementação de métodos lúdicos com o objetivo de facilitar a aprendizagem. Pois como os alunos não estão acostumados com aulas dinâmicas uma mudança repentina pode provocar insegurança, dúvidas e receios quanto a nova abordagem metodológica, como podemos ver que 26,7 % dos alunos apresentaram dificuldades em interagir e ser inserido na nova abordagem (Figura 10D). O que

mostra a importância de um corpo docente capacitado, juntamente com pedagogos e psicólogos para poder proporcionar aos alunos um ensino de qualidade conforme previsto em nossa LDB (LDB, 1996).

Regência na turma de 3º ano (Turma 302)

Esta etapa pode-se averiguar a frequência e interação dos alunos e a metodologia abordada pelo professor regente. Outro fator importante, foi analisar as dificuldades encontradas no ensino remoto para todos os envolvidos, seja pela falta de internet ou energia, tecnologia não acessível ou limitada e até a falta de conhecimento sobre os meios tecnológicos. Esta dificuldade é aumentada ao se tratar de alunos provenientes da zona rural. Na etapa de regência, no retorno das aulas presenciais seguindo os protocolos sanitários preventivos contra COVID-19 estabelecidos pela escola, foi realizada uma avaliação diagnóstica para análise do processo ensino aprendizagem durante o período remoto. Nesse contexto, o questionário inicial aplicado foi estruturado em questões gerais sobre o ensino de química e questões de conhecimento específico de química. O questionário foi aplicado para 12 alunos do 3º ano do ensino médio do Centro de Ensino Livino Rezende. Após a avaliação diagnóstica, os residentes como regentes da turma desenvolveram as aulas com o conteúdo de Geometria Molecular utilizando recurso diversos, metodologias alternativas a fim de promover a participação ativa. Para avaliar as metodologias de ensino utilizadas em sala de aula realizou-se um questionário final.

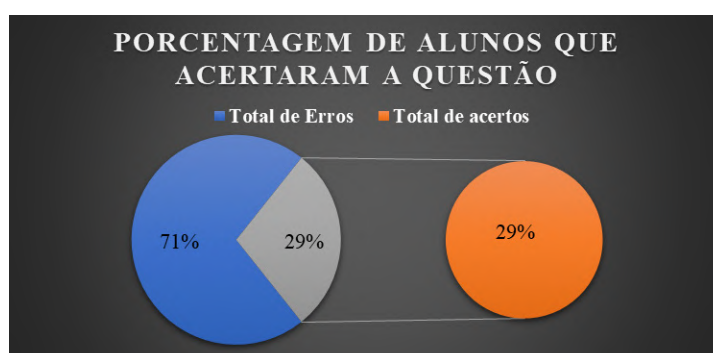
A disciplina de Química é considerada como difícil, complexa, distante da realidade por seus conceitos abstratos, linguagem própria. De acordo com a questão 1 do questionário inicial “*O que vocês achavam do ensino de química? No primeiro momento, obteve-se respostas positivas sobre a disciplina de Química. O Aluno 1 respondeu “**Bem criativo e ótimo os conteúdos passados**” e o Aluno 2 escreveu “**Acho muito bom, porque aprendemos muitas coisas**”. Apesar da grande dificuldade em aprender os conteúdos de química, os alunos gostam da disciplina que está relacionada com a atuação do professor regente.*

Foram questionados sobre as dificuldades em aprender os conteúdos de química.

O Aluno 1 respondeu que “*Sim, Porque tem alguns assuntos que não vi e isso se torna um pouco ruim para eu aprender e se desenvolver no conteúdo*”. E o Aluno 2 frisou que “*Sim, porque primeiramente eu não consigo capitular bem o que a professora está ensinando, e segundo pela tabela periódica que eu não sei diferenciar qual nome de cada um deles*”. O Aluno 3 relacionou a sua habilidade de compreensão, destacando “*Um pouco, porque sou difícil de entender as coisas*”. Nessas respostas pode-se destacar o conhecimento prévio de conteúdos anteriores necessários para a compreensão de conteúdos nas séries seguintes. A forma como o professor ministra o conteúdo também afeta na assimilação do conhecimento.

Com relação ao conhecimento específico de química, questionou “*Qual cientista propôs o primeiro modelo atômico moderno que ficou conhecido como “bola de bilhar”?*” Observando a Figura 11, apenas 29 % dos alunos acertam a resposta. Um dos principais motivos por estar relacionado com o ensino remoto no início da pandemia. Pois este conteúdo é visto no 1º ano, os alunos entrevistados estavam no 3º ano do ensino médio. Os seja, o conteúdo de modelos atômicos estes alunos viram no primeiro ano, período auge da pandemia, em 2020. E ainda tem a questão de alunos serem da zona rural que implica no acesso à internet limitado.

Figura 11. Gráfico informativo das respostas dos alunos.

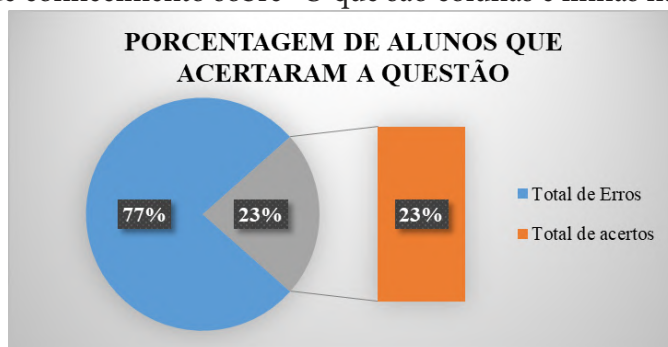


Fonte: Autoria própria (2022).

Durante a regência, pode-se perceber a falta de conhecimentos básicos necessários para a compreensão do conteúdo que estava sendo ministrado. Sobre o conhecimento de Tabela Periódica, somente 23 % (Figura 12) dos alunos o que representavam as colunas e linhas na organização dos elementos na Tabela Periódica. Este resultado

contribuiu para a dificuldade ao ministrar o conteúdo geometria molecular, que dependia de conceitos vistos em séries anteriores. Porém, utilizando-se de linguagem simples e revendo conceitos vistos no 1º e 2º ano, e tornando as aulas mais dinâmicas, obteve-se uma maior interação e participação dos alunos nas discussões em sala de aula.

Figura 12. Nível de conhecimento sobre “O que são colunas e linhas na tabela periódica?”



Fonte: Autoria própria (2022).

Ao final das aulas para melhor fixar o conteúdo um jogo foi realizado com os alunos em sala. O jogo consistiu em dividir a turma em 2 grupos, e fazê-los montar algumas Geometrias Moleculares com a identificação do nome delas, utilizando modelos moleculares bolas e varetas (Figura 13). O grupo que montasse as moléculas primeiro, explicando o motivo dela obter certa posição no espaço, conseguia alavancar no placar, e o grupo que acertasse maior número de Geometrias, ganhava um ponto, valendo nota alternativa para as avaliações bimestral.

Figura 13. Estudantes montando modelos moleculares.

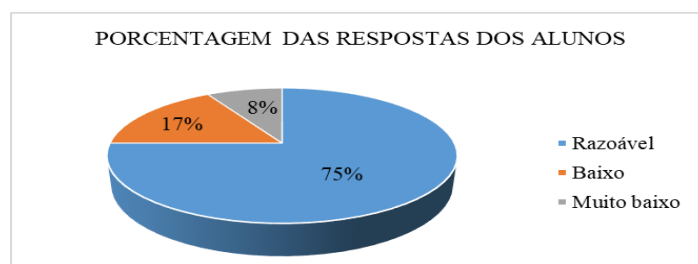


Fonte: Autoria própria (2022).

A partir do momento que o jogo foi aplicado, alguns alunos ficaram entusiasmados, pois conseguiam montar as moléculas e identificar a sua geometria

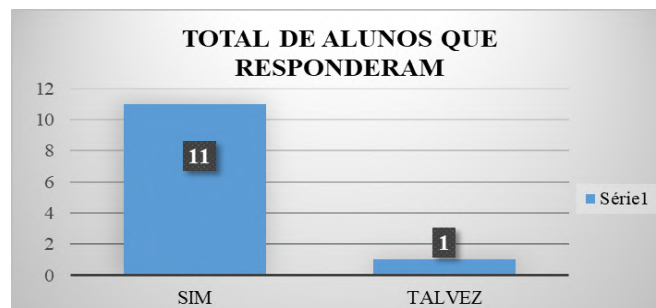
sem muita dificuldade. E pelo simples fato de conseguir montá-las, ficavam animados e participativos nas aulas, respondiam as perguntas feitas durante as aulas sem a tensão ou o medo de errar. As aulas se tornaram bem dinâmicas e atrativas aos alunos, tornando-os bem mais estimulados em aprender os conteúdos de química. Após finalizar o conteúdo de Geometria molecular, foi aplicado um último questionário, cujos resultados estão representados nas Figuras 14 e 15 em que consistia em avaliar o conhecimento do aluno após as aulas dos residentes. A primeira pergunta foi “Qual foi seu grau de entendimento neste conteúdo? Dentre os 12 alunos que participaram do questionário, 75 % dos alunos consideram razoável. Sobre a pergunta “Você adquiriu conhecimentos novos com estas aulas?” Onze alunos responderam que **Sim**, e um respondeu **Talvez**. Sendo assim, após essa avaliação foi possível observar que por mais que sejam simples as aulas, mas sendo elas diferentes, com uso de materiais alternativos irá atrair a atenção dos alunos e faz com eles aprendam de forma dinâmica e divertida, quebrando “tabus”, de que o ensino de química é dito difícil, complexo. Porém ainda assim, alguns alunos tiveram dificuldade em aprender, por motivos de falta de atenção, ou mesmo falta de colaboração em sala, tornando para os mesmos a difícil compreensão dos conteúdos.

Figura 14. Análise das respostas dos alunos sobre “Qual foi seu grau de entendimento neste conteúdo?”



Fonte: Autoria própria (2022).

Figura 15. Você adquiriu conhecimentos novos com estas aulas?



Fonte: Autoria própria (2022).

DESAFIOS E CONTRIBUIÇÕES

O cenário de pandemia da Covid-19 impactou de forma profunda a educação brasileira, onde as metodologias de ensino foram adaptadas para aulas remotas. O uso das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) tornaram essenciais nesse processo. Essa adaptação e reformulação da prática docente foi um momento de muito aprendizagem, principalmente nesse retorno presencial pois além do professor se deparar com um aluno com agravamento da dificuldade de aprendizagem, deficiência de conteúdo para prosseguir com a sequência didática, tinha também o emocional onde nesse período de pandemia foram desenvolvidos sentimentos de ansiedade, estresse, depressão, muitos entes queridos foram vítimas do novo Coronavírus. Então, foi desafiador fazer com o aluno conseguisse assimilar o conteúdo, interagir e fosse participativo principalmente nas aulas virtuais. No retorno presencial, o uso de metodologias mais dinâmicas com jogos e experimentos, o aluno interagiu de forma mais efetiva, foi participativo espontaneamente.

A implantação do Subprojeto do Programa Residência Pedagógica junto à Universidade Federal do Maranhão/Campus Grajaú contribuiu, sobretudo, no fortalecimento da parceria entre as Instituições de Ensino Superior e da Educação Básica. Favorecimento de uma formação docente plena para os licenciandos, aliando teoria e prática. Desta forma, serão egressos mais preparados para enfrentar as adversidades do trabalho docente como profissionais da Educação. E as escolas campo ganharam mais dinamismo nas aulas, com reformulações na prática docente introduzindo conteúdos de forma contextualizada e relacionados ao cotidiano do aluno. As novas metodologias implantadas em sala de aula contribuíram para que os alunos ficassem mais estimulados e participativos nas aulas nas aulas de Química. Desta forma, a contribuição para o nosso curso foi utilizar a proposta de portfólio de atividades do Subprojeto para as atividades de Estágio. Além de propor uma formação mais sólida, devido a permanência do discente por um período maior no cotidiano escolar através das disciplinas que tem carga horária PEC (Prática de Ensino Curricular) e aprofundamento do conteúdo didático e desenvolvimento de metodologias alternativas através das atividades PEC. O contato

com a rotina docente através do professor da educação básica, com suas dificuldades e desafios diários em sala de aula através de seminários, projetos de intervenção foi fundamental para uma formação docente mais plena, mais completa.

Então, no Curso de Ciências Naturais/Química propomos:

1. O aprimoramento das normativas de estágio relacionadas às atividades do Programa Residência Pedagógica no contexto de carga horária e exigências de atividades pontuais.
2. Ofertamos uma formação mais plena, mais sólida. Egressos mais conscientes dos desafios da educação básica por permanecerem mais tempo na escola campo e a vivência de sala de aula.
3. Fortalecemos a parceria entre Escola e Universidade através das aulas mais dinâmicas/ interativas e através do diálogo entre docente orientador e preceptor/ gestão escolar.
4. Foram previstas a confecção de livretos com letras de paródias e gravação de um CD com as melodias, livretos com jogos, palavras cruzadas, caça-palavras, experimentos. Porém, devido a várias problemáticas advindas da Pandemia COVID-19 e sobrecargas das disciplinas no ensino remoto e necessidade de uma maior preparação para regência, os residentes não conseguiram produzir os materiais conforme orientações repassadas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base no observado durante a prática da regência, a utilização de metodologias alternativas no processo de ensino-aprendizagem deve ser inserida para facilitar o entendimento de quaisquer conteúdos abordados na sala de aula além de motivar os discentes durante as aulas que geralmente são realizadas apenas com atividades monótonas e rotineiras contribuindo assim para uma formação prazerosa e significativa do conhecimento.

Os dados da pesquisa nos mostraram que nas aulas de química 93% dos alunos acham que os experimentos favorecem uma melhor compreensão dos temas trabalhados em sala, contribuindo assim, para um maior interesse dos estudantes em participar de forma efetiva no processo diferenciado de aprendizagem. Por meio da pesquisa ficou constatado que houve aprovação pela maioria dos discentes que o uso de metodologias diferenciadas torna a aprendizagem de conceitos químicos mais bem compreendidos. Dessa forma a inclusão de novas metodologias no ensino de Química teve um aproveitamento significativo aumentando o interesse e despertando uma motivação dos alunos pela disciplina.

As oportunidades de aprendizagem são primordiais para o desenvolvimento profissional e o Programa Residência Pedagógica proporciona essa oportunidade de conhecimento docente para os discentes de licenciatura. De fato, a vivência diária de aprendizagens ao longo do percurso foram proporcionando uma aproximação entre residentes, professores e estudantes. Foi possível perceber como as atividades realizadas principalmente através das aulas ministradas pelos residentes contribuíram nesse processo, pois residentes e professores tinham a oportunidade de dialogar enquanto pessoas que vivem as mesmas dificuldades e que podem superá-las. Diante de todos os fatos levantados nesse relato e dos estudos realizados para a conclusão deste projeto é possível concluir que essa experiência como residente foi primordial na minha formação docente.

Com base no que foi apresentado, nosso principal objetivo foi trabalhar aulas de forma diferenciada onde as metodologias alternativas colocadas em prática onde os alunos, mesmo apresentando grandes dificuldades na aprendizagem do conteúdo de química, fossem capazes de interagir, participar ativamente das aulas. A pandemia trouxe um grande prejuízo para o ensino em todas as modalidades e o uso das metodologias alternativas favoreceu o processo ensino aprendizagem. O retorno das aulas presenciais ainda está acontecendo de forma gradual com medidas de segurança, e buscar recursos e exemplos do dia a dia, a contextualização ajuda e muito na assimilação do conteúdo químico.

REFERENCIAS

- ANDRADE, L. T. Por uma Abordagem Discursiva da Formação Docente. TEIAS: Rio de Janeiro, ano 7, nº 13-14, jan/dez, 2006.
- AUSUBEL, D. P. Aquisição e Retenção de Conhecimentos: Uma Perspectiva. 2003. Disponível em: http://www.uel.br/pos/ecb/pages/arquivos/Ausubel_2000_Aquisicao%20e%20retencao%20de%20conhecimentos.pdf. Acesso em: 23/03/2022.
- BARATIERI, S. M.; BASSO, N. R. S.; BORGES, R. M. R.; ROCHA FILHO, J. B. Opinião dos estudantes sobre a Experimentação em Química no Ensino Médio. *Experiências em Ensino de Ciências*. V. 3, n. 3, p. 19-31, 2008.
- BENEDETTI FILHO, Edemar et al. Uso de um mapa conceitual adaptado envolvendo atividades lúdicas para o ensino de Química. *Revista Insignare Scientia-RIS*, v. 3, n. 2, p. 220-236, 2020
- BNCC – Base Nacional Comum Curricular. 2ª versão revista. Ministério da Educação/ CONSED. Brasília: 2016. Disponível em: <http://historiadabncc.mec.gov.br/documentos/bncc-2versao.revista.pdf>. Acesso em: 13 de maio de 2022.
- BRASIL. Ministério da Educação. Parâmetros curriculares nacionais mais para o ensino médio +: ciências da natureza, matemática e suas tecnologias. Brasília, 2002. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_02_internet.pdf. Acesso em: 15/03/2022.
- BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais: Ciências Naturais. Ministério da Educação – Secretaria de Educação Fundamental. Volume 4. 3. ed. Brasília: 2001
- CRUZ, M. S. Dificuldades na aprendizagem de Ciências Naturais no 6º ano do ensino fundamental da escola estadual de ensino fundamental e médio professor Orlando Freire. Porto Velho- Rondônia. Disponível em: <http://www.webartigos.com/articles/59108/1>. Acesso em: 13 de maio de 2022.
- DAMIANI, M.F. Entendendo o trabalho colaborativo em educação e revelando seus benefícios. *Revista Educar*, Curitiba, n. 31, p. 213-230, 2008.
- DUDZIC, E. S. W. A utilização de metodologias lúdicas no processo de ensino aprendizagem de geografia. <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2016/2016_artigo_geo_unesparuniaodavitoria_elisandrasueliwionzekdudzic.pdf> Acesso em: 13 de maio de 2022.
- GARCEZ, Edna Sheron da Costa et al. O Lúdico em Ensino de Química: um estudo do estado da arte. 2014.
- GOMES, Rafaela Sampaio; MACEDO, S. da H. Cálculo estequiométrico: o terror nas aulas de Química. *Vértices*, v. 9, n. 1, p. 149-160, 2007.
- LDB - Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996. BRASIL.
- LIMA et al (2018). A Importância da Prática no Ensino de Química na Educação Básica: Determinação do Teor de Vitamina C em Sucos de Frutas Naturais e Artificiais. In: 58º Congresso Brasileiro de

PONTE, J. P. Tecnologias de informação e comunicação na formação de professores: que desafios? Revista Ibero americana de educación, 2000. Disponível em: <file:///C:/Users/USER/Downloads/Remar_contra_a_mare_A_construcao_do_conhecimento_e.pdf. Acesso em: 02/05/2022.

ROSA, D. O. Aulas experimentais no ensino de Química do colégio militar do rio de janeiro: uma Abordagem sobre o processo ensino – Aprendizagem. **Revista Babilônia** -Publicação Pedagógica do Colégio Militar do Rio de Janeiro, 2020. Disponível em: <http://ebrevistas.eb.mil.br/RB/article/view/3304/2666>. Acesso em: 18/04/2022

SANTOS, Anderson Oliveira et al. Dificuldades e motivações de aprendizagem em Química de alunos do ensino médio investigadas em ações do (PIBID/UFS/Química). Scientia plena, v. 9, n. 7 (b), 2013.

SOARES, Márlon Hebert Flora Barbosa. Jogos e Atividades Lúdicas no Ensino de Química: uma discussão teórica necessária para novos avanços. Revista debates em Ensino de Química, v. 2, n. 2, p. 5-13, 2016.

RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA NAS ESCOLAS PÚBLICAS DE BACABAL: desafios para um ensino de física inovador

Antônio Jeferson de Deus Moreno

INTRODUÇÃO

A pandemia do COVID-19 impôs grandes e repentinos desafios para todos os setores globais, inclusive na educação. A identificação do coronavírus e o alerta de que poderíamos estar iniciando uma situação de pandemia ocorreu em 2019, em Wuhan, na China. Pouco meses se passaram para que a pandemia fosse confirmada. A partir dessa confirmação, foram iniciados discursos acerca das necessidades de buscar novas alternativas de ensino. A solução paliativa era óbvia, seria necessário prover as escolas e as comunidades de condições para o ensino remoto. Prover as escolas significava aparelhá-las e qualificar, se necessário, seu corpo docente e discente.

O presente trabalho tem a finalidade de relatar as experiências vivenciadas por um grupo de oito alunos da UFMA em um projeto de Residência Pedagógica. Esses alunos estavam regularmente matriculados no curso de Licenciatura em Ciências Naturais com habilitação em Física do campus de Bacabal.

O programa de Residência Pedagógica visa aperfeiçoar a formação de futuros profissionais nos cursos de Licenciatura, propiciando ao aluno a oportunidade de ser assistido de perto por um preceptor e um coordenador, isso durante experiências de relação entre teoria e prática.

Segundo Perrenoud (2002), é importante criar ambientes para a análise da prática, ambientes de partilha das contribuições e de reflexão sobre a forma como se pensa, se decide, se comunica e se reage em uma sala de aula. Ainda segundo esse autor, também é preciso criar ambientes para o professor trabalhar sobre si mesmo, sobre seus medos e suas emoções, onde seja incentivado o desenvolvimento da pessoa, de sua identidade. Então, o grande desafio desse projeto de Residência pedagógica foi auxiliar

na formação de professores para a prática reflexiva e a participação crítica em época de pandemia.

O grupo de alunos residentes foi inicialmente formado por nove alunos. A desistência de um dos alunos no início dos trabalhos reduziu o grupo para oito alunos. As regências das aulas de Física foram realizadas no Colégio Militar Tiradentes III da cidade de Bacabal – MA, com alunos de turmas do 2º e 3º anos do ensino médio. A experiência ocorreu entre novembro/2020 e abril/2022.

Os alunos que participaram do projeto eram matriculados nas turmas A e B da segunda série do ensino médio do ano letivo de 2021 e primeiro trimestre de 2022. As atividades foram realizadas no contraturno (Turno Matutino) e turno normal (Turno Vespertino) do horário escolar. Os trabalhos foram desenvolvidos de acordo com as orientações do projeto de Residência Pedagógica (PRP) aprovado. As principais atividades desenvolvidas pelos residentes foram a produção de material e a ministração de aulas online. As aulas, ministradas através das plataformas Google Meet e Google Classroom (Google sala de Aula), versaram sobre os assuntos do programa de Física para o segundo ano do ensino médio, e ocorreram de forma a seguir o planejamento da escola. Em adição ao que estava programado no projeto, também foram ministradas aulas com o intuito de preparar os alunos do Colégio Militar Tiradentes unidade III para a Olimpíada Brasileira de Astronomia (OBA). As atividades relacionadas à OBA foram realizadas no mês de maio de 2021. Os resultados obtidos foram acima do esperado, os estudantes foram premiados com 8 medalhas (2 ouros, 2 pratas e 4 bronzes), fato inédito na escola.

O planejamento de atividades no PRP ofereceu tanto ao professor preceptor, quanto aos residentes, momentos de reflexão do que foi trabalhado. Foram realizados estudos com materiais disponíveis na área da Física como livros, artigos e documentários.

Com o objetivo de otimizar o Ensino de Física, esse programa de formação de professores auxiliou nesse processo cognitivo e ofertou uma educação contextualizada, levantando temas relevantes dessa Ciência da Natureza.

Tendo em vista que a formação de professores deve ser um processo contínuo

e permanente, esse trabalho teve impacto forte e positivo não apenas no processo de formação dos residentes (futuros professores), mas também enriqueceu o currículo do professor preceptor e do professor orientador com uma nova experiência em suas vidas.

ESTUDO E AMBIENTAÇÃO

Veremos no próximo item que dividimos o planejamento em três etapas sendo que a primeira delas é a etapa da ambientação do residente na escola. A etapa de ambientação é necessária em qualquer projeto envolvendo estágios ou atividades afins. Essa etapa foi necessária por vários motivos, dentre eles, serviu para diminuir o peso da responsabilidade que os residentes sentiriam no início do processo. Após essa etapa, os residentes demonstraram estar psicologicamente preparados e emocionalmente adaptados para darem início à etapa da regência de aulas. Nessa etapa ocorreram reuniões remotas pelo Google Meet com o propósito de socializar os planejamentos. Um ponto importante desse trabalho foi diagnosticar a capacidade de trabalhos dos residentes. Felizmente todos foram considerados aptos para as tarefas da residência pedagógica. Foi durante essa etapa que os residentes souberam dos procedimentos que eles deveriam realizar e os assuntos que seriam tratados no decorrer do projeto.

PLANEJAMENTO E REGÊNCIA

O planejamento de atividades no PRP ofereceu momentos de reflexão sobre tudo o que foi trabalhado. Estudos de materiais disponíveis na área da Física como livros, artigos e documentários fizeram parte desse processo.

As apresentações dos planejamentos das aulas ocorreram de maneira remota, por meio do WhatsApp e, quando necessário, eram feitas chamadas de vídeo. As aulas foram todas apresentadas de modo síncrono usando a plataforma Google Meet. As comunicações fora das aulas ou reuniões foram feitas via WhatsApp.

O planejamento das atividades previu a ocorrência de três etapas, a saber: etapa de ambientação que foi apresentada no item anterior, etapa de inserção do aluno

residente na escola e a etapa de regência das aulas.

Na segunda etapa, os residentes foram inicialmente colocados na condição de observadores em sala de aula. De certo modo, essa etapa pode ser confundida com a ambientação, mas, a presença em sala de aula fez com que os residentes já tivessem a sensação de estar inserido nas atividades fins do projeto.

Na terceira etapa, os residentes apresentaram os planos de aula, que depois de aprovados pelo preceptor, servia como passaporte para cada discente assumir atividades de regência em sala de aula.

Assim, o trabalho de nossos residentes foi integralmente realizado no formato remoto. Foram utilizados diversos aplicativos e plataformas como google meet, google sala de aula e google formulário.

DESAFIOS E CONTRIBUIÇÕES

As relações de compromisso escola-aluno e escola-professor é crucial para a formação dos residentes. Concluímos que a escolha do colégio deveria levar em consideração a estrutura disponibilizada para a realização de nosso trabalho, assim como a seriedade com que a escola trabalha a educação de seus alunos. A escola que fornecia as condições mais próxima do que esperávamos encontrar o Colégio Militar Tiradentes III da cidade de Bacabal – MA.

Os residentes foram orientados a planejar suas aulas de modo a torná-las interessantes aos alunos. Isso porque o ensino remoto é menos motivante do que o ensino presencial. Sabíamos que a evasão dos alunos é um dos principais desafios durante as aulas por diversos motivos e, tínhamos contribuir negativamente a esse parâmetro ao longo da execução do projeto. Dentre esses desafios, admitíamos que os dois principais seriam a falta de motivação e a carência de recursos tecnológicos por parte da escola e dos seus alunos. De acordo com dados da PNAD (IBGE, 2018, apud SOUZA, 2020, p. 111), 20,9% dos domicílios brasileiros não dispõem de acesso à internet. Felizmente o celular é encontrado em 99,2% dos domicílios. Essa solução não

é comparável à internet tradicional, mas foi a única solução possível. Mas existia um problema adicional, muitas famílias compartilhavam um único equipamento. Sendo assim, mesmo que os pais dessem prioridade aos filhos, ainda haveria problemas quando mais de um filho estudasse no mesmo turno ou ainda, quando os pais precisassem de seu celular para suas atividades laborais.

Atualmente admite-se que a educação na escola requer que haja grande interação entre o professor e o aluno. Essa interação deve ocorrer de modo a possibilitar a maior participação possível do alunado, pois em sala de aula, o professor não deve se limitar a apresentar o conteúdo que ele planejou ministrar. Ele deve ser capaz de facilitar a construção de espaços para os alunos explorarem através de participação ativa. Nessa ótica, o professor deve se preocupar em ser mais do que alguém que vai trazer as informações necessárias para a formação de seu aluno, ele deve atuar como um formulador de problemas, deve coordenar trabalhos coletivos e socializar as experiências necessárias para atingir os objetivos traçados (FERREIRA, 2012)

Apesar de tantos obstáculos, os resultados obtidos foram considerados positivos. Isso porque os residentes foram capazes de apresentar recursos de ensino que normalmente não são utilizados nas salas de aulas tradicionais. Mesmo existindo completa ausência de contato presencial com os alunos, houve trocas de experiências que permitiram grande crescimento pessoal para nossos futuros profissionais que, para nós, é o principal objetivo a ser atingido em projetos dessa natureza. As experiências vividas virtualmente permitiram que os alunos refletissem sobre como a nova situação impactava na importância e no papel do professor. Essa reflexão é oportuna e necessária pois de acordo com Oliveira (2014, p. 4), estando a sociedade em constante transformação, cabe ao professor contribuir com seu conhecimento e sua experiência para tornar o aluno crítico e criativo.

Exercitando a criatividade, os residentes apresentaram alguns documentários sobre os assuntos abordados em sala de aula. Fatos como esses dinamizam a sala de aula ao fortalecer pontos de vistas associados ao ambiente escolar. Esses documentários são interessantes porque motivam os alunos e podem levá-los a ver a física de modo

diferente do que normalmente tem sido apresentado. O modo correto de apresentar a Física é mostrá-la como indutora do progresso e conhecimento, dando ênfase de que essa ciência também faz parte de nosso cotidiano através de ações pensadas como dirigir ou ações que julgamos não pensadas como ver ou comer.

Também existiram atividades fora das tarefas habituais da regência. Uma delas foi a participação em feira Multidisciplinar da área de ciências da natureza, que foi elaborada com o propósito de organizar, aplicar e consolidar conhecimentos através de experimentos. Esse tipo de atividade é muito interessante porque motiva o aprendizado de modo diferenciado ao fazer o aluno sentir-se um cientista em estágio inicial.

Outra atividade importante realizada durante o projeto foi a participação ativa dos residentes em um cursinho preparatório às Olimpíadas Brasileira de Astronomia e Astronáutica (OBA). Essa olimpíada cultural é promovida anualmente pela Sociedade Brasileira de Astronomia e tem o objetivo principal de despertar interesse de futuros astrônomos e astronautas. O público-alvo desse cursinho foram os alunos do segundo e terceiro ano do ensino médio do Colégio Militar Tiradentes unidade III. Essa atividade enriqueceu substancialmente o propósito desse projeto por ser uma atividade que apresenta motivação diferente para os alunos e para os residentes. Os resultados obtidos na (OBA) foi gratificante por ter sido superior ao esperado. Ao todo, houve oito alunos contemplados com medalhas.

Ainda em adição ao que havíamos programado inicialmente, os residentes atuaram como monitores para os alunos da escola que estavam cursando o 3º Ano do Ensino Médio. Esta etapa correspondeu a nova demanda de trabalho porque os conteúdos abordados na monitoria não coincidiam com os conteúdos dos trabalhos de regência.

Outro ponto importante do trabalho dos residentes foi a disponibilização de videoaulas com temas da Física Térmica aos alunos do 2º Ano. Essa disponibilização aconteceu através da plataforma Google Classroom. Esse trabalho pode estar ligado diretamente com a observação do aumento do interesse pela revisão de conteúdos por

parte dos alunos durante o projeto.

Ressaltamos que os residentes estiveram presentes em eventos internos do Colégio Militar Tiradentes unidade III. Esses eventos internos foram seminários, encontros, conselhos de classe e outras reuniões pedagógicas ou de cunho administrativo que estivessem diretamente associados ao processo ensino aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O programa oferece bolsas de iniciação à docência aos alunos de cursos presenciais que se dediquem ao estágio nas escolas públicas e que, quando graduados, se comprometam com o exercício do magistério na rede pública. O objetivo é antecipar o vínculo entre os futuros mestres e as salas de aula da rede pública. Com essa iniciativa, é feita uma articulação entre a educação superior (por meio das licenciaturas), a escola e os sistemas estaduais e municipais.

O grau do sucesso de um projeto está intimamente associado ao percentual dos objetivos alcançados. A seguir apresentamos a relação dos objetivos propostos em nosso subprojeto e o comentário acerca de cada objetivo.

A) Inserir acadêmicos do Curso de Licenciatura em Ciências Naturais - Física na iniciação à docência;

A natureza de qualquer subprojeto de residência pedagógica é inserir acadêmicos de licenciaturas em estágios de docência. O programa oferece bolsas de iniciação à docência para que alunos das licenciaturas possam atuar como residentes realizando atividades compatíveis com aquelas do estágio obrigatório na docência.

B) Propiciar discussões sobre metodologias de ensino e recursos didáticos no ensino de Física;

Todos os discentes desse projeto já tinham experiências anteriores com o magistério, quer como professores quer como estagiários das disciplinas iniciais de estágio. Então o grande desafio era o novo, as metodologias utilizadas no ensino à

distância.

A primeira ação foi a abertura do ambiente virtual aos residentes antes das primeiras aulas. Essa ação foi necessária para que os futuros professores pudessem conhecer as ferramentas utilizadas e se ambientar ao ambiente virtual de aprendizagem; este procedimento associado ao roteiro de navegação, propiciou aos residentes não apenas conhecer o ambiente virtual que trabalhariam, mas também explorar as diversas ferramentas e recursos disponíveis. Este primeiro contato com o ambiente antes do início das atividades já tinha sido feito pelos professores do Colégio Tiradentes III quando a escola adotou o ensino remoto. Foi nesse momento que as metodologias aplicadas ao ensino da escola foram apresentadas aos residentes.

Os cursos foram ministrados totalmente à distância, então foi utilizada a ferramenta do bate-papo entre os alunos e o professor (preceptor) e entre os alunos e os residentes para o plantão de dúvidas. A participação dos residentes nesse processo foi pequena porque os alunos estavam habituados a tirar dúvidas com o professor.

a. Incrementar a formação inicial dos licenciandos a partir de vivência pedagógica na educação básica;

Esse é mais um objetivo que necessariamente haveria de ser conseguido pela natureza do projeto de Residência Pedagógica. Vejamos o que o MEC afirma em seu site. “A intenção do programa é unir as secretarias estaduais e municipais de educação e as universidades públicas, a favor da melhoria do ensino nas escolas públicas em que o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) esteja abaixo da média nacional, de 4,4. Entre as propostas do Pibid está o incentivo à carreira do magistério nas áreas da educação básica com maior carência de professores com formação específica: ciência e matemática de quinta a oitava séries do ensino fundamental e física, química, biologia e matemática para o ensino médio.”

a. Produzir materiais didáticos alternativos com materiais de baixo custo para atender alunos das escolas públicas;

As aulas de Física podem ser classificadas como aulas teóricas ou aulas experimentais. Isso porque a Física é uma ciência de natureza experimental que necessita de uma explicação teórica, então a realização de experimentos é fundamental para a sua compreensão. Também é verdade que as aulas experimentais facilitam a compreensão de assuntos considerados difíceis para o alunado. Esses experimentos não necessitam ser realizados em laboratórios. Assim, podem ser realizados com materiais alternativos e de baixo custo em casa ou em sala de aula. Esses materiais podem ser réguas, o cronômetro do celular (não é de baixo custo, mas os alunos costumam ter celulares para outros fins), balanças artesanais, ímãs descartados etc.

b. Interagir com o corpo docente da escola para melhoria do ensino de Física;

A ambientação dos residentes à escola foi realizada através de reuniões, inclusive aquelas de planejamentos pedagógicos. São essas reuniões que os professores da escola Tiradentes II usam para discutir os resultados obtidos e as ações futuras com o propósito de manter ou melhorar os resultados.

Explicar, construir e aplicar modelos didáticos como ferramentas alternativas para um ensino mais criativo das Ciências da Natureza;

Esse objetivo pode ser parcialmente pensado como correlacionando com a apresentação de materiais alternativos para uso na docência.

c. Permitir a troca e operacionalização de experiências inovadoras de caráter escolar, tendo em vista a redução de problemas relacionados ao processo de ensino-aprendizagem;

Hoje é senso comum entre os educadores que o maior desafio na educação brasileira é o gargalo educacional no Ensino Médio. Analisando a realidade das escolas públicas, que é o público-alvo desse projeto, essas escolas em geral, tendem a conviver com problemas relacionados a deficiências na infraestrutura. Essa deficiência vai desde a ausência de equipamentos e materiais básicos até bibliotecas precárias.

A única opção que restou por causa da pandemia (ensino remoto) tornou-se a

solução para todos os problemas. Entre as novas experiências podemos citar as salas de bate-papo para eliminação de dúvidas, as experiências com materiais de baixo custo e incentivo à utilização das fontes de conhecimento virtuais, sempre maiores do que as bibliotecas físicas.

d. Incentivar os alunos do curso de Ciências Naturais da UFMA a exercer a docência após a graduação, possibilitando sua atuação no contexto da educação básica da rede pública (anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio) durante sua permanência no curso;

Como dissemos antes, um dos propósitos da Residência Pedagógica é articular estágio de qualidade para alunos de licenciatura de Universidades Públicas em Escolas Públicas. Considerando que incentivar uma postura reflexiva por parte do estagiário, nesse caso, residente, é uma das funções mais importantes do supervisor de estágio, tivemos o cuidado de atender esse objetivo. Atingi-lo significa contribuir para a formação de docentes mais compromissados com suas atividades em sala e também fora dela, auxiliar na formação de profissionais da educação com capacidade para enfrentar todos os desafios que o futuro os reserva e, obviamente, tentar garantir que os futuros professores que formaremos sejam capazes de promover mudanças que levem à melhoria dos processos ensino-aprendizagem em nossa sociedade.

E. Incentivar a valorização do espaço escolar público por oportunizar práticas escolares

Dentre as atividades que foram realizadas com o propósito de atingir os objetivos acima, citamos as seguintes:

1. Atividades que envolvem a relação entre teoria e prática;
2. Atividades interdisciplinares das ciências da Natureza;
3. Aulas online e interativas na sala e no curso preparatório da OBA tipo copiar e responder através das plataformas do Google meet e Google classromm;

4. Atividades práticas com uso de experimentos e inclusive foi utilizada feira multidisciplinar de ciências da natureza do ensino médio;
5. Atividades foram realizadas também com recursos audiovisuais, Jogos (gamificação no ensino de FÍSICA) e outros softwares como recurso didáticos nas aulas;
6. Uso de formulários na plataforma do Google forms na resolução de atividades e avaliações valendo nota do respectivo período.

A partir do relato de uma experiência didática é possível perceber as mudanças que aconteceram durante o processo. Essas mudanças podem ser desejadas e, nessas circunstâncias são sempre desafiadoras e necessárias. No caso específico desse projeto de RP, os residentes foram desafiados a uma situação completamente nova onde as interações docente-discente não ocorreram olho no olho. Além do mais, apesar das consequências da pandemia, a execução desse projeto possibilitou aos residentes vivenciar a vida escolar desde o funcionamento interno da escola, o planejamento das aulas e a regência de aulas. Os trabalhos executados com esse nível de imersão na vida escolar da instituição que os acolheram, permitiram que os residentes tivessem tido a oportunidade de conhecer o contexto em que a docência ocorre com mais propriedade. Foi dado aos residentes a oportunidade de identificar e reconhecer aspectos da cultura escolar, acompanhar e analisar os processos de aprendizagem pelos quais os alunos passam e levantar características da organização do trabalho pedagógico do professor formador (preceptor) e da escola.

O trabalho de coordenação desse subprojeto foi basicamente o de dar as diretrizes do trabalho a ser executado e acompanhar de perto execução pelo professor preceptor e pelos alunos residentes. De acordo com nossa avaliação, a execução desse subprojeto foi enriquecedora para todos os participantes.

Durante a aplicação do projeto, que ocorreu de novembro de 2020 até abril de 2022 observamos que não ocorreu evasão de alunos.

O resultado da olimpíada brasileira de astronomia serviu de parâmetro externo para balizar o nível do trabalho executado pelos residentes. Estes, por sua vez, mantiveram-se motivados durante a execução de todo o projeto. Nossa avaliação é que o projeto contribuiu fortemente para a formação dos residentes que, sem exceção, estão preparados para exercerem a função de professor nível médio de Física.

A finalização dos nossos trabalhos ocorreu com uma apresentação no V SEMID, Seminário de Iniciação à Docência. Essa apresentação, intitulada ENTRE PERDAS E GANHOS: Ensino de Física em tempos de Pandemia, foi realizada por dois de nossos residentes, a saber, Jesuíno Alves Martins Júnior e Nayro Messias Costa da Silva. Eles apresentaram um relato sobre as consequências do ensino remoto sobre a aprendizagem pelos alunos de Física, as perdas e ganhos com o ensino remoto no aprendizado dessa disciplina, a opinião dos residentes sobre esse tema e deram sugestões de como melhorar o processo remoto de ensino-aprendizagem.

Eles relataram que a necessidade do distanciamento social evidenciou a importância do acesso a internet de alta velocidade nas escolas e nas residências de professores e alunos. A ausência de internet em grande parte dos lares brasileiros e a baixa qualidade do sinal é possivelmente o principal empecilho para o ensino de qualidade à distância nas instituições públicas brasileiras. A constatação do fator internet nesse processo é confirmada por relatos, muitas vezes de forma espontânea, dos discentes. Em adição a isso, muitos alunos não possuem ambiente propício para aprendizagem em seus lares. Suas casas são desconfortáveis, principalmente por causa do calor e, em muitos casos, os discentes convivem com altos níveis de barulhos de sua residência ou de residência de vizinhos, ou até mesmo da rua. Os alunos também apontaram que a pandemia diminuiu muito o contato com os professores. A proximidade aluno-professor é essencial para a aprendizagem.

Os danos da pandemia no processo ensino-aprendizagem podem ser expressos numericamente. O aumento da desistência de alunos com relação à desistência habitual em tempos sem pandemia foi de 12%. Esse fator isolado já é motivo suficientes para preocupar as autoridades em educação em todos os níveis da administração pública.

Este não foi o único dado negativo e significativo apresentados pelos residentes. Eles relataram que foi constatado uma redução de aproximadamente 30% no nível de aprendizagem. Ressaltamos que o valor de 12% de desistência citado nesse parágrafo é um dado obtido pela escola em tempo anterior à aplicação desse projeto.

Os residentes também relataram os pontos positivos do ensino remoto. Esses pontos são os seguintes: Uso da gamificação através de jogos no ensino de Física;

- Um suporte a mais através de recursos eletrônicos e multimeios para dar continuidade no processo de aprendizagem dos alunos;

- Conhecimento de novas tecnologias digitais como plataformas e Apps;

- A utilização de novas tecnologias que desconheciam em processos de ensino.

Entre essas novas tecnologia citamos as plataformas de ensino como google meet, google classroom e google formulário.

Resumindo a conclusão dos nossos residentes, existem fatores que podem ser considerados positivos e outros que podem ser tomados como negativos. A análise simultânea de pontos positivos e negativos pode ser útil para tomadas de decisões. Essa análise simultânea pode ser capaz demonstrar o nível de preparo individual que cada professor possui para atuar com o ensino remoto e, sua capacidade de usar as tecnologias digitais. Segundo os residentes, existem dois lados a serem observados com relação à participação deles nesse processo. De um lado, os residentes estão satisfeitos com o aprendizado e, do outro, preocupados ao perceberem que os alunos não recebem as informações necessárias para o uso de metodologias e tecnologias necessárias ao ensino remoto.

Desse trabalho foram tiradas algumas sugestões para a melhoria do ensino remoto. Quais são:

- Oferecer uma plataforma de ensino de qualidade;

- Usar equipamentos de qualidade;

- Organizar a rotina para as aulas online;
- Buscar inovação;
- Uso de materiais complementares atualizados;
- Trabalhar Ferramentas digitais interativas para aulas remotas;
- Acompanhar o desenvolvimento dos alunos.

Finalizando, escrevemos a percepção que pareceu comum a mim, coordenador, ao preceptor e aos residentes. O Ensino remoto é uma opção boa e não poderíamos concluir diferentemente visto que o ensino remoto é anterior à pandemia e sua aplicação esta ocorrendo em escala crescente. Cabe ressaltar que o ensino remoto praticado anteriormente era feito por instituições bem aparelhadas e por discentes que se propuseram a esse tipo de ensino. Nossa experiência foi diferenciada porque fomos forçados a executar atividades que não fomos à priori preparados. O mesmo pode ser dito com relação à escola e aos alunos. Lembramos que o projeto do qual fizemos parte foi concebido para ser realizado pelo método tradicional de ensino. Apesar das dificuldades adicionais podemos concluir que a experiência foi enriquecedora para todos. Existe um ditado antigo que afirma que são as feridas que dão valor às batalhas. As feridas nessa batalha foram o aumento da desistência e a diminuição do aproveitamento dos alunos. Entretanto sabemos exatamente da dimensão desse resultado e acreditamos que pode ser considerado bom pela situação em que se encontra a nação no item disponibilização de internet à população e, em especial, à disponibilização de internet às Instituições Públicas. Com o intuito de auxiliar a aprendizagem da disciplinas Física no Ensino Médio, especificamente sobre os conteúdos que são mais abordados no ENEM, este projeto buscou promover um embasamento teórico à utilização das aulas remotas no ensino de Física, visando proporcionar condições que unissem a aula remota com a construção de uma aprendizagem mais significativa em tempos de isolamento social. Conforme citado em diversas partes deste trabalho, o uso das tecnologias em aulas de Física, pode facilitar a aprendizagem do aprendiz, uma vez que ela traz, de forma prática, clara e dinâmica, todos os objetos de conhecimento estudados nesta disciplina.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. IBGE, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua. 2018. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101705_informativo.pdf. Acesso em: 25 mar. 2021.
- CALDERANO, M. A. **O estágio curricular e os cursos de formação de professores: Desafios de uma proposta orgânica**. Juiz de Fora. Programa Residência Pedagógica e a Escola Básica, 2012.
- DELIZOICOV, D; ANGOTTI, J. A.; PERNAMBUCO, M.; Ensino de Física.
- FERREIRA, F. M. A Pedagogia Interativa nas aulas de Química. Novembro. 2012.
- OLIMPÍADA BRASILEIRA DE ASTRONOMIA E ASTRONÁUTIA (OBA). **Resumo das datas importantes da 24 º OBA e as 15 º MOBFOG de 2021**. Disponível em: [importantes OBA.pdf](#). Acesso em: 12 nov. 2021.
- OLIVEIRA, Wilandia Mendes de. Uma abordagem sobre o papel do professor no processo de ensino aprendizagem. Inesul, Londrina, v. 23, p. 01-12, 01 mar. 2014. Disponível em: https://www.inesul.edu.br/revista/arquivos/arq-idvol_28_1391209402.pdf. Acesso em: 25 mar. 2021.
- PERRENOUD, Philippe. A prática reflexiva no ofício do professor: Profissionalização e Razão Pedagógica. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- PIBID – Apresentação. **Ministério da Educação**. 2021. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/pibid>> Acesso em 13/05/2021.
- História da Astronomia. **Brasil Escola**, 2021. Disponível em:<<https://brasilecola.uol.com.br/fisica/historia-astronomia.htm>>. Acesso em: 20, maio, 2021.
- SOUZA, Elmara Pereira de. Educação em tempos de pandemia: desafios e possibilidades. Cadernos de Ciências Sociais Aplicadas, [S.L.], p. 110-118, 4 set. 2020. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia/ Edicoes UESB. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.22481/ccsa.v17i30.7127>. Acesso em: 25 mar. 2021.

A CONSTITUIÇÃO DA PRÁTICA DOCENTE NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DO(A) RESIDENTE PEDAGÓGICO NA ÁREA DE CIÊNCIAS HUMANAS/SOCIOLOGIA

Betania Oliveira Barroso

INTRODUÇÃO

Conforme a proposta do nosso subprojeto, realizamos encontros semanais (virtuais) com preceptor e residentes foram lidos e discutidos textos sobre orientações didático – pedagógica, tendo em vista a produção de estratégia de ensino, como por exemplo a utilização de charges em grupo e individualmente. Também, a utilização de filmes documentários e a produção de vídeo clipe realizada pelos alunos sobre a temática “preconceito”.

Para o estudo de textos didático- pedagógicos, adotamos o livro “Didática” de Libâneo, o qual foram lidos e discutidos 6 textos básicos, gerando como produto discussões para construção de estratégias pedagógica em sala de aula, bem como, os planejamentos e desenvolvimento do trabalho pedagógico. Desse modo, foram compreendidos e elaborados:

1. Objetivos de uma aula conforme o temo e conteúdo adotado;
2. Metodologia adequada para cada conteúdo;
3. Técnica e instrumentos para o desenvolvimento e compreensão da temática da aula;
4. Elaboração dos principais conteúdos a serem abordados;
5. Tipo e modelos de avaliação em uma sala de aula; Referências bibliográficas necessárias.

Além disso, desenvolvemos relatos de experiências da prática docente na escola campo e imprimir a importância deste programa nas universidades. Esta

produção textual tem a finalidade de tratar a questão dos desafios encontrados para a prática pedagógica no ensino de sociologia tendo como o processo da intermitência da disciplina na grade curricular escolar, uma das principais dificuldades das quais a disciplina de sociologia é ministrada por professores de outras áreas do conhecimento.

ESTUDO E AMBIENTAÇÃO

Para estudo e ambientação dos residentes realizamos reuniões semanais, via plataforma Google meet, nas segundas-feiras das 17 às 19 horas com a participação da docente orientadora, preceptor e residentes da escola-campo Dorgival Pinheiro de Sousa.

Nessas reuniões semanais foram passadas as orientações referentes às etapas da residência pedagógica, bem como os trâmites necessários para o encaminhamento das atividades. Mas era, principalmente, um espaço de troca de experiências sobre o que estava sendo feito na escola. Discutimos o processo de inserção dos residentes na educação básica, a fim de aprimorar os conhecimentos estudados na graduação, e desenvolver habilidades e competências necessárias para o trabalho docente.

Desse modo, as reuniões tinham por objetivo o acompanhamento regular das atividades do projeto, refletindo onde os licenciandos estão? Aonde querem chegar? Quais suas perspectivas profissionais? Como está se desenrolando a formação inicial? Como os sujeitos do projeto (residentes, preceptor e orientadora), estão percebendo a residência pedagógica nesse contexto pandêmico? Quais os aprendizados e reflexões que esse “novo cotidiano de ensino e aprendizagem” está proporcionando à esses sujeitos?

Assim, minha inserção e acompanhamento tanto com as reuniões, como nos encontros virtuais das aulas foram fundamentais para o planejamento, reflexão, organização e desenvolvimento do subprojeto de residência pedagógica, num processo dialético em relacionar as teorias estudadas na universidade e a prática cotidiana desse “novo cotidiano de ensino e aprendizagem”, possibilitando aos participantes uma formação ancorada na realidade da educação pública, para que, a partir dessas

realidades, seja possível construir, de forma coletiva e compartilhada, estratégias para a melhoria da educação básica e formação de professores, mesmo em situações difíceis e desafiadoras.

PLANEJAMENTOS E REGÊNCIA

Planejamentos e regência decorreram das elaborações das técnicas de ensino, didáticas e metodologias de trabalho em sala de aula, gestão do cotidiano da sala de aula virtual. Assim, seguiram um procedimento planejado, primeiramente de observação da dinâmica da sala de aula, diálogos e planejamento didático-pedagógico em coletivo com o professor orientado, o preceptor e os residentes. Seguimos uma metodologia de projetos articulados com as temáticas e conteúdos referentes a área de atuação e prática de ensino do residente. Desse modo, foram utilizados recursos áudio visuais, aulas expositivas, debates, rodas de conversas, imagens, mapas, textos explicativos, oficinas temáticas, charges, quadrinhos, elaboração e execução de pequenos projetos temáticos que inter-relacionaram residente, preceptor, orientador e os alunos da escola-campo.

A regência foi pensada com base em planos de aula que foram elaborados no coletivo, juntamente com o preceptor da escola campo e seus respectivos residentes, conforme exemplos de modelos descritos abaixo.

PLANO DE AULA

Escola Campo: CENTRO DE ENSINO DORGIVAL PINHEIRO DE SOUSA

RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA – UFMA (CAMPUS DE IMPERATRIZ – MA)

AREA DE ATUAÇÃO: SOCIOLOGIA

DOCENTE ORIENTADOR: Dr^a Betânia Barroso (UFMA)

PROFESSOR PRECEPTOR: Artur Alexandre Barros da Costa (Escola Dorgival Pinheiro de Sousa)

Os Clássicos da Sociologia

<p>Karl Marx</p> <ul style="list-style-type: none"> Nasceu em Treves, Alemanha (1818-1883). Doutor em Filosofia. Escreveu <i>Manifesto do Partido Comunista</i>. 	Classes Sociais:			
	- Proletários			
	- Capitalistas			
	Materialismo Histórico			
	Forças Produtivas e as Relações de Produção			
	Meios de Produção:			
	Matéria Prima + Instrumentos de Produção			
	Elo			
	Força de Trabalho			
	Forças Produtivas		Relação de Produção	
	Modos de Produção			
	Capitalismo x Desigualdade Social			
	Salário	Trabalho	Valor	Lucro
Alienação				
As Relações Políticas (<i>O Estado legitima os interesses</i>)				
Mais-valia		Mais-valia absoluta		
<i>(Opção libertadora do indivíduo)</i>				
<p>Emile Durheim</p> <p>Nasceu em Alsácia, na França. Faz fronteira com Alemanha e Suíça (1858-1917). Escreveu <i>As Regras do Método Sociológico</i> e a <i>Divisão do Trabalho Social</i>.</p>	Metodologia Social:			
	- Espécies			
	- Biologia			
	- África x Europa			
Fato Social:				
- <i>Senso Comum x Sociologia</i>				
Coerção Social	Exterior ao indivíduo	Generalidade		

PLANO DE AULA

CENTRO DE ENSINO DORGIVAL PINHEIRO DE SOUSA

RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA UFMA (CAMPUS DE IMPERATRIZ - MA)

ÁREA DE ATUAÇÃO: SOCIOLOGIA

DOCENTE ORIENTADOR: Dr^a Betânia Barroso (UFMA)

PROFESSOR PRECEPTOR: Artur Alexandre Barros da Costa (Escola Dorgival Pinheiro de Sousa)

Temas: Cidadania: conceito e história; Cidadania: direitos gerais, Cap. 13, pag. 180 a 184 \ Livro, Sociologia para jovens do século XXI, 4^a ed. 2016.

O que faz um indivíduo ser cidadão?

Conceito e História da cidadania

A cidadania estabelece um código de pertencimento de um indivíduo a uma comunidade (país) e lhe atribui um conjunto de direitos e obrigações. No decorrer da história da humanidade, surgiram diversos entendimentos de cidadania em diferentes momentos – Grécia e Roma da Idade Antiga e Europa da Idade Média. Contudo, o conceito de cidadania como conhecemos hoje se coloca no contexto do surgimento da Modernidade e da estruturação do Estado-Nação.

Para ressaltar a origem dessa palavra utilizada até hoje veremos a seguir exemplos do conceito de cidadania em três momentos:

- **Grécia:** Cidadão era o nome dado ao membro da cidade que cuidava da administração da cidade (pólis), porém poucos eram os indivíduos que tinha acesso a cidadania plena, ou seja, que gozava de direitos, somente aqueles que eram homens gregos, adultos e que fossem proprietários de terras. Estavam excluídos da cidadania grega: as mulheres, os jovens, os pobres, os estrangeiros.
- **Roma antiga:** Essa cidadania restrita também era característica dos primórdios da Roma antiga apenas os nobres tinham direitos de propriedade, direitos políticos e etc. Depois os plebeus, como eram denominados os “não nobres”, conquistaram alguns direitos após algumas revoltas e revoluções, o que hoje chamamos de movimentos sociais.
- **Europa Idade Média:** O exemplo da França na revolução de 1789, intitulada de “Declaração Universal dos direitos do homem e do cidadão”, a revolução tinha o objetivo de formar uma nova sociedade em oposição ao regime em que tinha privilégios e direitos de cidadão apenas a nobreza e o clero (igreja). No entanto, o resultado positivo dessa revolução, ainda não era para todos, e sim para a classe burguesa que já estava em ascensão econômica, mas queria adquirir, também o direito de governar a nação francesa, ou seja buscavam com a revolução, o direito político.

Nota- Percebemos até aqui a importância dos embates sociais para conquista de direitos.

Origem do termo: O termo cidadania tem origem etimológica (etimologia é uma palavra que significa o estudo gramatical da origem e história das palavras), no latim “civitas”, que significa “cidade”. O termo estabelece um estatuto de pertencimento de um indivíduo a uma comunidade politicamente articulada – um país – e que lhe atribui um conjunto de direitos e obrigações, sob vigência de uma Constituição. A partir do século XVIII, com influência dos ideais iluministas e do liberalismo econômico e político.

PLANO DE AULA

Escola Campo: CENTRO DE ENSINO DORGIVAL PINHEIRO DE SOUSA

RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA - UFMA (CAMPUS DE IMPERATRIZ - MA)

AREA DE ATUAÇÃO: SOCIOLOGIA

DOCENTE ORIENTADOR: Dr^a Betânia Barroso (UFMA)

PROFESSOR PRECEPTOR: Artur Alexandre Barros da Costa (Escola Dorgival Pinheiro de Sousa)

II. Tema:	
	Movimentos Sociais
III. Objetivos:	
Geral:	Compreender o que são os movimentos sociais, identificando-os como manifestações coletivas históricas que dispõe de algumas características estruturais que permite seu estudo e teorização.
Específicos:	Compreender o que é mudança social; Entender a relação entre mudança social e movimento social; Identificar as perspectivas que estudam os movimentos sociais e como observam e analisam os referidos fenômenos; Diferenciar os movimentos tradicionais dos novos movimentos sociais; Conhecer alguns principais movimentos sociais da atualidade.
IV. Conteúdo:	

	<p>O que é movimento social?; O que seria a mudança social?; Fases do Movimento social;</p> <p>Por que surgem os movimentos sociais?; Movimentos sociais como fenômenos históricos;</p> <p>Características estruturais; Movimentos sociais tradicionais; Novos movimentos sociais;</p>
V	
Procedimento metodológico:	
	Aula expositiva com auxílio de recursos visuais e sonoros, com a finalidade de trazer o aluno para o debate do conteúdo exposto.
VI. Recursos didáticos:	
	<p>Quadro Branco;</p> <p>Livro Didático;</p> <p>Data show;</p> <p>Música;</p> <p>Vídeo.</p>

DESAFIOS E CONTRIBUIÇÕES

1. Uma das principais dificuldades/desafios encontrados na primeira fase foi não encontrar escola campo e profissionais da área de Sociologia, em primeiro momento, para a participação no Programa;
2. Outra dificuldade foi o estranhamento dos pares (colegas professores) pelo programa de residência pedagógica;
3. Na fase de ambientação, a dificuldade com a organização dos encontros e planejamentos com Preceptor e residentes, tendo em vista o processo de adaptação para um processo educativo ancorado nas tecnologias e espaços

virtuais. Situação que foi organizada e compreendida em tempo hábil;

4. Na etapa da regência, a dificuldade demonstrou-se, em parte na inibição dos residentes em sala de aula virtual e também as dificuldades dos alunos da escola campo ter apropriação das ferramentas tecnologia, como notebook e celular para acompanhar as aulas.
5. Além disso, a logística de alcançar o processo de ensino e aprendizagem de forma qualitativa. Porém, os residentes, no processo conquistaram desenvoltura e certa segurança, demonstrando um bom aprendizado sobre a docência.

Das contribuições:

1. O subprojeto de Residência Pedagógica em Sociologia colaborou para a reflexão, reformulação e aprendizagens novas didática, metodologias e ferramentas pedagógicas de trabalho virtual para a formação dos residentes do curso de Licenciatura em Ciências Humanas/Sociologia, tendo em vista experiência da Residência Pedagógica na escola Dorgival Pinheiro de Sousa;
2. Incentivou, com base em projetos, o ensino e a pesquisa para a qualidade da formação docente do residente;
3. Favoreceu o fortalecimento e consolidação da relação educacional entre os protagonistas do processo de formação docente, bem como as instituições envolvidas, UFMA, e a escola-campo: Escola Dorgival Pinheiro de Sousa;
4. Promoveu o diálogo entre a Sociologia e outras áreas do conhecimento como: história, geografia e filosofia, dentre outras.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base em algumas considerações sobre a realização do subprojeto de Residência Pedagógica “A constituição da prática docente no processo de ensino e aprendizagem do(a) residente pedagógico na área de ciências humanas/sociologia”,

buscamos desenvolver um processo de auto avaliação, bem como avaliação do trabalho pedagógico de forma processual e contínua, objetivando diagnosticar, analisar e redimensionar a prática didático-pedagógica, tendo em vista a necessidade do distanciamento social (da sala de aula) e da utilização de novas ferramentas tecnológicas. Porém, buscando sempre a melhoria do processo de ensino e aprendizagem dos sujeitos envolvidos.

Assim, o desenvolvimento do subprojeto de Residência Pedagógica foi permeado pelo objetivo de desenvolver as atividades do percurso formativo do residente, bem como participar de momentos específicos com a intencionalidade de verificar a aprendizagem. Nessa perspectiva, levamos em consideração os seguintes critérios:

- Capacidade de associar teoria e práticas nas diversas etapas da residência, tanto no que se refere aos aspectos epistemológicos quanto aos aspectos técnicos e comportamentais;
- Compreensão e apropriação autônoma e crítica do conjunto de informações transmitidas e debatidas na sala de aula virtual da escola campo;
- Capacidade de análise e síntese, demonstrada nas reuniões com o docente orientador e preceptor e no relatório final da residência;
- Participação ativa nas diversas atividades desenvolvidas no decorrer da residência;
- Sistematização oral e escrita de ideias e saberes, com rigor científico, clareza, coerência e sentido.

Nessa perspectiva, com a observação diagnóstica, anotações no diário de campo da residência, reuniões periódicas com o preceptor e docente orientador, os relatórios de experiências dos residentes foram satisfatórios, tendo em vista, outras aprendizagens no “novo cotidiano de ensino e aprendizagem”, convocada pela realidade da pandemia do COVID-19, que direcionou a prática docente para o ensino à distância. Entretanto, essa experiência rendeu importantes relatórios que culminaram na exposição e troca de experiências no Seminário de Iniciação à Docência - SEMID.

Portanto, os impactos decorrentes da residência pedagógica foram positivos, tendo em vista o nível de aprendizagem qualitativa para exercício da docência dos residentes, bem como, para o aprendizado do gerenciamento e orientação pedagógica do professor preceptor, o que impactou também no reconhecimento de que o Programa de residência pedagógica colaborou para o desenvolvimento real e potencial da educação básica, conforme os exemplos de atividades educativas realizadas.

LICENCIATURA EM ESTUDOS AFRICANOS E AFRO-BRASILEIROS: formação de professores e justiça curricular

Cidinalva Silva Câmara Neris

INTRODUÇÃO

Desde 2003, com a Lei nº 10.639/2003 o ensino da História e Cultura Africana e Afro-Brasileira tornou-se obrigatório no Brasil, sendo incluídos os povos indígenas com a Lei nº 11.645/08. Entretanto, são muitos os desafios para que essas temáticas sejam abordadas com a seriedade, a rigorosidade e a complexidade necessárias, particularmente, no tocante à formação de professores/as nas Instituições de Ensino Superior, o que requer mudanças estruturais nos currículos dos cursos de licenciatura. Essas leis nos levam a problematizar do currículo hegemônico, impulsionando diversos questionamentos aos sistemas de ensino e às instituições educacionais, dentre os quais destacam-se: o acesso e permanência diferenciados entre negros(as), indígenas e brancos(as) nas instituições educacionais; aos projetos políticos pedagógicos desenvolvidos nas escolas de educação básica e nas universidades, especialmente nos curso de licenciatura; às práticas pedagógicas; à representação da população negra nos livros didáticos; às relações interpessoais no cotidiano escolar; e à atuação dos docentes nos diferentes níveis de ensino.

Não obstante os quase 20 anos da Lei nº 10.639/2003 e a pressão para sua aplicação real, em conjunto com a Lei nº 11.645/08 nos sistemas de ensino e nos estabelecimentos educacionais, muitos ainda são os desafios e as dificuldades para que efetivamente ocorra uma educação para a igualdade étnico-racial respeitando a Base Nacional Curricular Comum (BNCC) no país, uma vez que, a obrigatoriedade da inclusão desta temática não pode se restringir ao simples acréscimos de conteúdos aos currículos. Muito além disso, implica repensar as relações étnico- raciais, sociais, pedagógicas, procedimentos de ensino, condições oferecidas para aprendizagem, objetivos tácitos e explícitos da educação realizada nas escolas: *“É importante destacar que não se trata de mudar um*

foco etnocêntrico marcadamente de raiz europeia por um africano, mas de ampliar o foco dos currículos escolares para a diversidade cultural, racial, social e econômica brasileira [...]” (BRASIL, 2004, p. 17).

Diante de tal cenário, o curso de Licenciatura Interdisciplinar em Estudos Africanos e Afro-Brasileiros da UMFA (Liesafro-UFMA), pioneiro no país, tem por objetivo uma formação de professores voltada para a diversidade, problematizando as hierarquias e os privilégios na sociedade brasileira, na qual as diferenças têm sido tratadas como desigualdade e de forma discriminatória e tendo a escola como espaço privilegiado para a formação de seus licenciandos e suas licenciandas. Nesse sentido, o programa Residência Pedagógica representa, à Liesafro, um importante caminho na promoção da articulação entre o conhecimento teórico oferecido a seus licenciando com a realidade prática da educação básica tendo como fundamento de sua existência a construção de uma educação afrocentrada, antirracista e emancipatória.

Portanto, uma vez que, o Curso de Licenciatura Interdisciplinar em Estudos Africanos e Afro-Brasileiros da UFMA é uma proposta de formação interdisciplinar de professores(as) na área de Ciências Humanas (História, Geografia, Sociologia e Filosofia) para atuarem nos anos finais do ensino fundamental e para atuarem no ensino médio na área de História, a seu sub-projeito de Residência Pedagógica buscou promover o fortalecimento e aperfeiçoamento das/os discentes ao articular suas atividades ao estágio supervisionado obrigatório, visando que seus e suas residentes possam, ao final dessa rica experiência:

- a) Articular os conhecimentos teóricos com os práticos, o que somente é possível através do contato com a educação básica;
- b) Desenvolver habilidades e competências para que possam contribuir para efetivação da educação para relações étnico-raciais, em consonância com as Diretrizes Curriculares vigentes;
- c) Desenvolver conteúdos e metodologias em consonância com às orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e sua área de formação em Estudos

Africanos e Afro-brasileiro;

d) Desenvolver projetos, pesquisas e inovações tecnológicas sobre a temática étnico-racial de acordo com a Lei nº 10.639/03 e a nº 11.645/08:

e) Contribuir para que a educação para as relações étnico raciais, a História e a Cultura africana, afro-brasileira e indígena sejam devidamente desenvolvidas na educação básica, tendo como fundamentos uma educação crítica e emancipatória na qual os diversos grupos e que compõem a população brasileira tenham seus direitos reconhecidos e exercidos.

f) Desenvolver práticas educativas afrocentradas, antirracistas e emancipatórias.

Buscando atingir os objetivos acima relacionados, nossa Residência foi implementada na escola pública estadual, Estado do Pará que, no decorrer do projeto, passou a se denominar Centro de Ensino Professor Luiz Alves Ferreira, em homenagem ao médico e professor Luizão, fundador e primeiro presidente do Centro de Cultura Negra (CCN), que muito contribuiu para nossa Licenciatura. Tal escola se localiza no bairro Liberdade que, em conjunto outros quatro bairros, integra o Território Quilombola da Liberdade, conforme reconhecimento feito pela Fundação Cultural Palmares no dia 13 de novembro de 2019, como o primeiro quilombo urbano do Maranhão, momento do qual a Residência Pedagógica da Liesafro participou, por ocasião do desenvolvimento de seu primeiro subprojeto.

Destaca-se que a escola campo foi escolhida exatamente por conta destes fatores, os quais a caracterizam como um espaço privilegiado para desenvolvimento de nossas propostas e objetivos, uma vez que está inserida num contexto social, econômico e político que caracterizam bem a estrutura social brasileira marcada pelo racismo estrutural e pelas múltiplas exclusões e desigualdades que afetam a população negra, questões que, como vivenciamos no desenvolvimento de nosso subprojeto, foram evidenciadas e ampliadas pela pandemia de covid-19.

Neste relato destacaremos os desafios enfrentados para a realização de nossa RP e as estratégias construídas para realizarmos as atividades necessárias para o cumprimento do Programa. Este relato está fundamentado em discussões e práticas realizadas e apoiado em pesquisa bibliográfica.

ESTUDO E AMBIENTAÇÃO

As atividades da RP 2020-2021 tiveram início com a formação da equipe escolha de textos para estudo. Como o foco de nosso subprojeto era questionar o currículo eurocêntrico, iniciamos nossas atividades com o estudo de textos voltados para esse tema; analisamos nosso subprojeto; a BNCC; revisamos as diretrizes educacionais nacionais e a lei 10.639. O estudo fora realizado de forma remota e buscou orientar a/os residentes e preceptores para os modos como os conteúdos teóricos do curso de Estudos Africanos poderiam e ser trabalhados em sala de aula, na prática.

No que se refere à ambientação na escola., esta etapa teve início com reunião remota na qual estiveram presentes, os preceptores, orientadora docente, residentes e a gestão da escola. Nesta reunião a gestão e os preceptores fizeram a apresentação da escola, destacando o desafio que representava a mudança da escola para o novo prédio, para a modalidade de ensino para educação quilombola, bem como seu funcionamento em tempo integral. A gestão apresentou os dados quanto ao corpo discente, docentes e funcionários e as modalidades de ensino existentes na escola: ensino Fundamental, Médio e EJA. Nessa mesma oportunidade ficou acordado que as atividades da residência aconteceriam de forma remota e que a coordenação pedagógica incluiria as/os residentes nos grupos de WhatsApp da escola para que pudessem acompanhar todas as atividades da mesma.

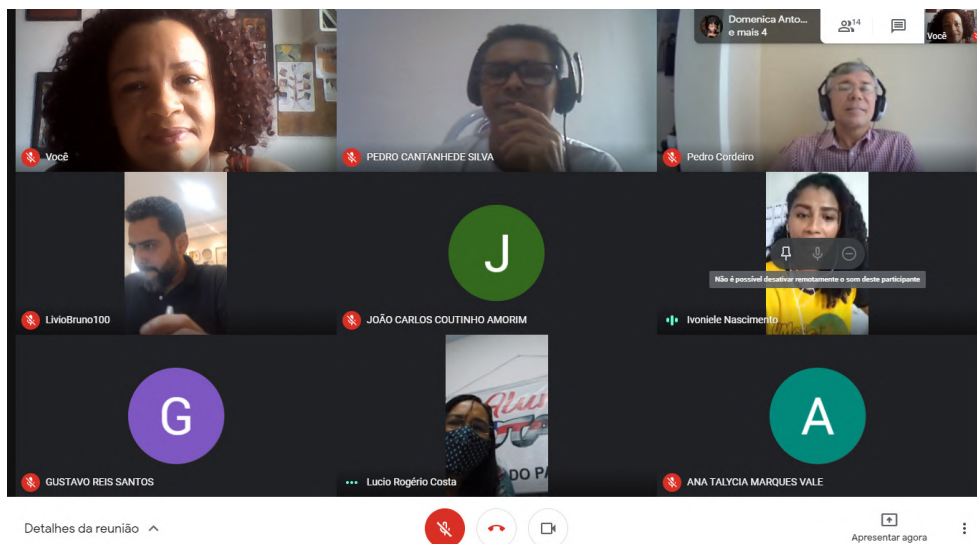


Foto da Reunião com a equipe gestora, preceptores, docente coordenadora e residentes

Muito importantes para o processo inicial de “ambientação” da/os residentes foram os encontros semanais com preceptores, momentos nos quais os mesmos tratavam das condições estruturais da escola, das dificuldades enfrentadas pela gestão escolar para colocar em prática o ensino remoto. Além disso, os preceptores falaram sobre características sociais dos estudantes da escola; tratamos da preocupação de todo/as com a evasão escola e discutíamos estratégias para tentar amenizar a grande perda que o ensino remoto provocaria para toda a comunidade escolar.

A ambientação de fato só foi possível no ultimo módulo da Residência, quando foi possível o retorno das atividades de forma presencial na escola. Nesse retorno, a docente orientadora foi a primeira a ir até a escola verificar junto à gestão as possibilidades de ida da/os residentes até a escola. Esse foi, sem dúvida, um dos momentos mais esperados por toda/os.



Foto da participação do/as residentes na semana pedagógica 2022 na escola campo.

Desse modo, apenas no início do ano letivo de 2022 foi possível que participássemos da semana pedagógica da escola e realizar atividades de regência presencialmente.

PLANEJAMENTO E REGÊNCIA

Assim como a ambientação na escola, o planejamento e a regência também ocorreram de duas formas diferentes: iniciou de forma remota e terminou de forma presencial. Logo no início das atividades foi solicitado que os preceptores repassam o material didático com o qual trabalhariam no ano letivo para que fosse possível à docente orientadora e aos residentes, planejem as formas de trabalhar com esses materiais na perspectiva de uma educação antirracista e afrocêntrica. Além disso solicitou-se ainda que os preceptores informassem os seus horários de aula e organizasse a participação da/os residentes nas atividades. Combinamos que a regência poderia ser realizada tanto nos momentos síncronos, quanto assíncronos. Isso nos levou a realizar estudo e treinamento com aplicativos de gravação de vídeo, podcast, preparação de material didático para aulas remotas, etc. Este foi, sem dúvida, um grande desafio para todo/as o/as envolvido/as. Tivemos que aprender outras formas de ensinar e isso de forma rápida e quase sem recursos.

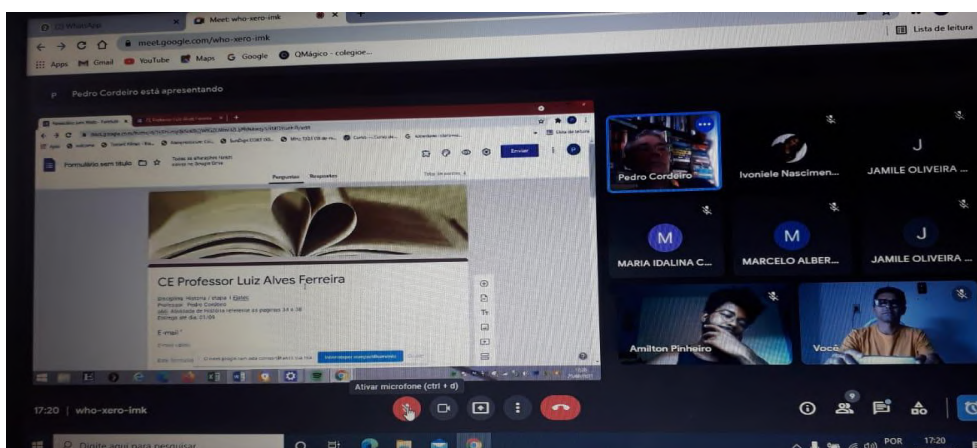
Na etapa de planejamento, discutimos os modelos de plano de aula, alinhando o trabalhado no curso de Estudos Africanos e os trabalhos pelos professores/preceptores. Discutimos ainda sobre as metodologias usadas pelos professores//preceptores, refletindo sobre como trabalhar essas metodologias na modalidade de ensino remoto. A regência em todo o ano de 2020 foi realizada de forma remota assíncrona, pelo WhatsApp, e de forma síncrona pelo Meet. Com a retomada das atividades presenciais a/os residentes passaram a participar das aulas presenciais, algo muito esperado por todas e todos, inclusive pela gestão escolar, posto que consideram que a presença da residência contribui muito para a melhoria das aulas.

DESAFIOS E CONTRIBUIÇÕES

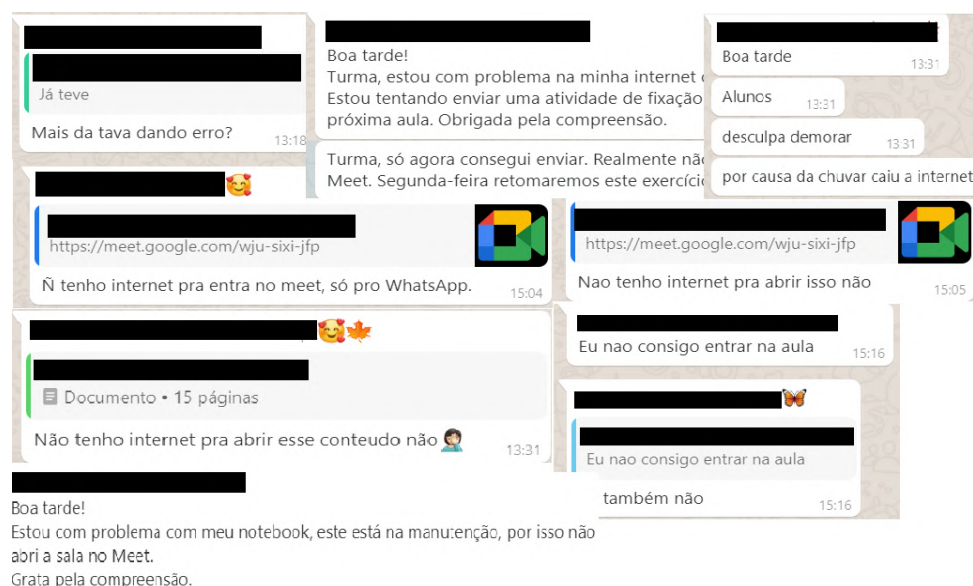
A maior dúvida de todo/as envolvido/as na RP era de como desenvolver as

atividades previstas e como ultrapassar as limitações trazidas pelo isolamento social, que impossibilitava o contato direto com a comunidade escolar, com os espaços físicos da escola, além das limitações ligadas aos recursos tecnológicos de todos/as envolvidos/os.

Entretanto, no desenvolver das atividades, percebemos que esse momento poderia oferecer possibilidades de exercitarmos nossa capacidade de construir alternativas, além de nos permitir compreender como o ambiente escolar está conectado com o mundo fora dos seus muros. Nesse contexto, a escola precisou fazer busca ativa de seus estudantes e pôde então, conhecer melhor seus estudantes e suas famílias. Além disso, esse momento foi importante para demonstrar como a/os preceptores e residentes são agentes multiplicadores e incentivadores de utilização de novas tecnologias educacionais em suas práticas de regências na escola-campo, como observado na foto abaixo, na qual o receptor apresenta um tutorial sobre uso de novas tecnologias.



Um dos grandes problemas fora as dificuldades de conexão, de acesso à internet e a equipamentos como celulares, computadores ou tablets. Essa situação levou professores, alunos e gestores a buscarem novas formas de cooperação que tornassem possível a realização das aulas. Abaixo podemos verificar um pouco dessa dificuldade, na qual aluna/os e professora/es da escola comunicam dificuldade com equipamentos e internet.



Essas dificuldades estão diretamente relacionadas com as desigualdades presentes no nosso país. Muitos são os indicadores socioeconômicos que apresentam desvantagens históricas entre as populações brancas e não brancas brasileiras. E, considerando o território no qual está inserida a escola, um Quilombo Urbano, temos noção de que esses dados da população negra refletem a realidade dos/as alunos/as. Só a nível de ilustração, em 2017, por exemplo, enquanto 75,5% da população branca possuía acesso à Internet, apenas 65,4% da população preta ou parda tinha essa possibilidade. Diferença um pouco menor, mas ainda existente, quando considerando a posse de telefone móvel celular para uso pessoal, que somente 74,6% da população preta ou parda possuía, em comparação com 82,9% da população branca. Por fim, e talvez mais evidenciador das profundas desigualdades, considerando apenas a população de 15 a 29 anos e o meio pelo qual acessava Internet, 61,4% da população branca utilizava microcomputador, enquanto apenas 39,6% da população preta ou parda tinha essa possibilidade (IBGE, 2019).

Em muitos momentos de formação, preceptores e residentes apresentavam profunda tristeza com a pouca participação dos estudantes nas atividades. Isto tanto nas síncronas, quanto nas assíncronas. O sentimento de impotência era comum a todo/as, assim como a certeza de que as crianças e jovens negros/as estavam sendo as mais afetadas. Essa questão gerou muitas reflexões, inclusive por parte da diretora da escola, o que acabou resultando em algo positivo, pois a levou a perceber de forma mais

direta o que falávamos sobre a desigualdade racial e o racismo. Com isso ela passou a se interessar ainda mais pelas questões levantadas por nós e apoiar ainda mais nossas ações.

Um dos temas mais debatido em nossos encontros formativos foram exatamente as desigualdades. A este respeito, de acordo a pesquisa TIC-Domicílios 2019, lançada em maio de 2020, um a cada quatro brasileiros ainda não possuíam acesso à internet, sendo que nas classes D e E esse percentual era de 50%; 68% das pessoas acessaram a serviços públicos pela internet, no entanto quando se trata das classes D e E esse percentual é de apenas 48%. Tal pesquisa apresenta o crescimento de acesso a equipamentos e internet, no entanto, afirma ainda a persistência das desigualdades nesse acesso, “Atividades essenciais migram para a Internet, mas persistem desigualdades no aproveitamento das oportunidades on-line” (TIC-DOMICÍLIOS, 2020 p. 27)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Realizar a Residência Pedagógica durante a pandemia de Covid-19 foi um enorme desafio. Para tal enfrentamos grandes problemas, mas pudemos também nos dedicar a encontrar alternativas e construir estratégias para superar tais entraves e, apesar deles, atingir os objetivos de nosso subprojeto e de nosso curso de Licenciatura. Esses desafios nos deixaram ainda mais evidentes as múltiplas desigualdades que marcam nossa sociedade e que afetam diretamente e de forma cotidiana, nossas escolas públicas. Foi exatamente com essa realidade que nos deparamos. Os/as estudantes da escola campo tiveram muitas dificuldades no acesso ao conteúdo e às salas de aula online, devido a desigualdade digital já mencionada. Enfrentaram, cotidianamente a má qualidade da internet, falta de equipamentos tecnológicos, além da falta de ambientes de estudos adequados em suas residências e falta de apoio da família na realização das atividades escolares. Este último dado resulta do fato de que, a maioria, dos estudantes da escola campo serem filhos de pais e mães que atuam no mercado de trabalho em postos pouco valorizados e com baixo rendimento, exatamente os que não pararam de funcionar durante o isolamento social. Isso fazia com que as crianças e os jovens que estavam

em casa e deveriam estudar por meio de um aparelho de celular, não conseguissem, uma vez que o único aparelho da casa, de propriedade da/do responsável, só estivesse disponível no horário que eles retornavam do trabalho.

Dessa maneira, um dos grandes desafios para a equipe docente e residentes, foi produzir conteúdo que despertem o interesse dos/as estudantes em clicar no link da aula e se fazerem presentes e participativos nesse processo de ensino aprendizagem, tanto para os adolescentes do Ensino Fundamental quanto para os jovens e adultos do EJA, depois de um dia de trabalho.

No entanto, mesmo cercados dos desafios, acreditamos que conseguimos alcançar resultados positivos no exercício da RP 2020. Ela nos possibilitou ricas reflexões acerca do cotidiano escolar e suas vicissitudes e especificidades de nosso contexto educacional nos levando a refletir sobre nosso próprio papel na transformação dessa estrutura tão excludente. Nos fez perceber na prática a necessidade de transformação, não apenas do currículo eurocêntrico na educação básica, mas mostrou a urgência dessa mudança na formação docente. Isso nos fez perceber ainda o quanto a formação ofertada pelo curso de Estudos Africanos tem esse potencial transformador e gerador de novas percepções e novas práticas educativa para que se alcance uma sociedade menos racista e excludente.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). **Educação é a Base**. Brasília, MEC 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base>. Acesso em 10 de outubro de 2019.

_____. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES. **PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA**: edital nº 1/2020. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/06012020-edital-1-2020-residencia-pedagogica-pdf>. Acesso em: 06 jan. 2020.

_____. MEC. **PORTARIA CAPES Nº 38, DE 28 DE FEVEREIRO DE 2018**. <https://www.semesp.org.br/wp-content/uploads/2018/03/semesp-legislacao-portaria-capes-38-de-28-de-fevereiro-de-2018.pdf>

_____. Conselho Nacional de Educação. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Resolução CNE/CP n. 02/2015, de 1º de julho de 2015. Brasília, Diário Oficial da República Federativa do Brasil, seção 1, n. 124, p. 8-12, 02 de julho de 2015.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 68. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2021.

CUNHA, Leonardo Ferreira Farias da; SILVA, Alcineia de Souza; SILVA, Aurênio Pereira da. **O ensino remoto no Brasil em tempos de pandemia**: diálogos acerca da qualidade e do direito e acesso à educação. Revista Com Censo: Estudos Educacionais do Distrito Federal, Brasília, v. 7, n. 3, p. 27-37, ago. 2020. Disponível em: <http://www.periodicos.se.df.gov.br/index.php/comcenso/article/view/924>. Acesso em: 20.03.2022

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). Desigualdades sociais por cor ou raça no Brasil. Estudos e Pesquisas. Informação demográfica e socioeconômica N°41. IBGE, 2019.

Human Development Report 2019. Disponível em <https://hdr.undp.org/sites/default/files/hdr2019.pdf>. Acessado em 10.12.2021

MAISSIAT, J. **Formação continuada de professores e tecnologias digitais em educação à distância**. Curitiba: Intersaberes, 2017.

MENDONÇA, M. da.C.R. **Projeto Político Pedagógico do C.E Estado do Pará**. São Luis, 2018

MARANHÃO (Estado). Resolução nº 92/2020. Fixa orientações para o desenvolvimento das atividades curriculares e reorganização dos calendários escolares, excepcionalmente, enquanto permanecerem as medidas de prevenção ao novo Coronavírus — COVID-19, para as Instituições integrantes do Sistema Estadual de Ensino Maranhão, e dá outras providências. São Luís, 26 mar. 2020. Disponível em: http://conselhodeeducacao.ma.gov.br/files/2019/10/RESOLU%C3%87%C3%83O-CEE-MA-94_2020.pdf. Acesso em: 06 jun. 2021.

REGIS, Kátia Evangelista, NERIS, Cidinalva S. Câmara. **LICENCIATURA EM ESTUDOS AFRICANOS E AFRO-BRASILEIROS: formação de professores/as em direção à construção da justiça curricular**. Revista e-Curriculum, São Paulo, v.17, n.3, p. 990-1014 jul./set. 2019 e-ISSN: 1809-3876. Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum> Acessado em: 10 de maio de 2021

_____. et.al. **O GLOBAL E O LOCAL NA CONSTRUÇÃO DE UMA EDUCAÇÃO EMANCIPATÓRIA PARA O ENSINO DA HISTÓRIA E CULTURA AFRICANA E AFRO-BRASILEIRA**. DOSSIÊ TEMÁTICO: Formação Docente, Práticas Pedagógicas e Relações Raciais e de Gênero. Revista Práxis Educacional: Vitória da Conquista – Bahia – Brasil, v. 16, n. 39, p. 91-114, abr./jun. 2020. Disponível em <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/6361>. Acessado em: 05 de maio de 2021

TIC DOMICÍLIOS 2019. Disponível em: https://cetic.br/media/analises/tic_domicilios_2019_coletiva_imprensa.pdf. Acessado em: 15.02.2021

TIC DOMICÍLIOS 2020. Disponível em: https://cetic.br/media/analises/tic_domicilios_2020_coletiva_imprensa.pdf.

Acessado em: 15.02.2021

O CURSO DE LICENCIATURA INTERDISCIPLINAR EM CIÊNCIAS HUMANAS/SOCIOLOGIA

Clodomir Cordeiro de Matos Júnior

INTRODUÇÃO

O presente Relato de Experiência (RE) tem como objetivo apresentar algumas experiências vivenciadas durante o desenvolvimento das atividades do Subprojeto do Programa de Residência Pedagógica (RP) do Curso de Licenciatura em Ciências Humanas/Sociologia da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), Centro de Ciências de São Bernardo (CCSB), Leste do estado do Maranhão.

Como um dos principais programas, junto ao Programa de Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), a Residência Pedagógica tem por finalidade fomentar projetos institucionais implementados por Instituições de Ensino Superior, contribuindo de maneira decisiva para o aperfeiçoamento da formação inicial de professores da educação básica nos cursos de licenciatura do Brasil. Entre os mais relevantes objetivos da RP estão: fortalecer e aprofundar a formação teórico-prática de estudantes de cursos de licenciatura; contribuir para a construção da identidade profissional docente dos licenciandos; estabelecer corresponsabilidade entre IES, redes de ensino e escolas na formação inicial de professores; valorizar a experiência dos professores da educação básica na preparação dos licenciandos para a sua futura atuação profissional; e, entre outros, induzir a pesquisa colaborativa e a produção acadêmica com base nas experiências vivenciadas em sala de aula⁴.

Frente os objetivos gerais do programa, o subprojeto do Curso de Licenciatura Interdisciplinar em Ciências Humanas/Sociologia, intitulado “*ENSINO DE SOCIOLOGIA NA CONTEMPORANEIDADE: fomentando diálogos entre teorias,*

4 Para informações mais detalhadas consultar: <https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-basica/programa-residencia-pedagogica>. Acesso em: 10/05/2022.

métodos e práticas educativas na promoção de uma formação cidadã”, buscou ampliar os debates locais acerca das metodologias de ensino de Sociologia utilizadas em sala de aula. Nessa perspectiva, buscamos ao longo das nossas atividades propiciar uma formação crítica acerca da produção e manejo de recursos didáticos, estimulando uma formação cidadã dos residentes e dos alunos da escola pública da educação básica parceira, Centro de Ensino Déborah Correia Lima, bem como uma maior aproximação entre os processos de produção do conhecimento apreendido teoricamente nas universidades e as habilidades práticas necessárias aos egressos de licenciaturas para assumirem as salas de aula no país, especialmente no Maranhão.

Com o processo de finalização das atividades da Residência Pedagógica em seu atual ciclo, 2020-2022, o Relato de Experiência apresentado pretende dar forma escrita a algumas das experiências que permearam a jornada de ensino e aprendizado dos professores, preceptores e discentes, da universidade e da escola, contemplados pelas atividades do subprojeto na cidade de São Bernardo, Maranhão.

Para esse fim, o relato pretende, inicialmente, refletir sobre os múltiplos impactos da Pandemia de Covid-19 para o desenvolvimento e realização de atividades presenciais, especialmente as acadêmicas, durante os dois anos em que o subprojeto esteve em atividade. Em um segundo momento, descreveremos algumas ações realizadas no âmbito do subprojeto “ENSINO DE SOCIOLOGIA NA CONTEMPORANEIDADE: fomentando diálogos entre teorias, métodos e práticas educativas na promoção de uma formação cidadã”. Por fim, teceremos algumas considerações finais acerca da importância de programas como o Residência Pedagógica e os percalços associados a sua implementação em tempos pandêmicos.

ESTUDO E AMBIENTAÇÃO: O “NOVO NORMAL” E A RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA EM TEMPOS PANDÊMICOS

Os dois últimos anos que atravessamos colocaram em xeque muitas certezas tecidas em torno das experiências que envolvem nossas relações, a produção do conhecimento e as possibilidades da prática pedagógica. Nesse momento de crise

sanitária associada a Pandemia do COVID-19⁵ e suas estratégias de enfrentamento, nossas vidas parecem ter se deslocado para um “novo normal”, estimulando novos olhares e novos caminhos para a tessitura de nossas interações, práticas cotidianas, atividades de trabalho e projetos. Um cenário sanitário incerto e assustador permeou durante esses anos nossas mentes, posturas e condutas, permitindo a mudança de nossas maneiras de pensar o mundo e imaginar as práticas que envolvem a mediação do conhecimento. Como apontam Marx e Engels (2005), guardadas todas as distâncias analíticas entre os dois arranjos, o vírus parece ter desestruturado situações e relações há muito estabelecidas, revelando que “tudo o que é sólido desmancha no ar” e que muitas transformações que emergem nesse momento de “crise” vieram para ficar.

Essas sensações de incertezas, medos e inseguranças permearam não apenas nossa vida cotidiana e ambientes domésticos, mas também nosso contexto escolar, transformando essas instituições cheias de vida e pulsantes em ambientes vazios, silenciosos e carentes de vida, vozes e interações. Em um contexto de medos, incertezas e suspensão das atividades presenciais, o ambiente escolar passa a ser repensado, estimulando o planejamento e a execução de múltiplas estratégias para a manutenção das atividades escolares e a minimização dos prejuízos à comunidade escolar.

Nessa tentativa de assegurar a manutenção das atividades escolares e desenvolvimento dos projetos de ensino, novas regras, espaços e estratégias de ensino e aprendizagem passaram a ser aventadas e executadas, estimulando a possibilidade e legitimação do ensino por meio de plataformas virtuais. A continuidade do ensino e das atividades escolares nesse arranjo pandêmico revela múltiplos desafios, apontando as condições de desigualdades socioeconômicas e o acesso à dispositivos tecnológicos e à rede mundial dos computadores como obstáculos sensíveis a serem enfrentados para a manutenção de um ambiente de aprendizado. Em tempos pandêmicos a palavra “adaptação” parece se tornar um mantra para gestores, docentes, residentes e discentes

5 A Covid-19 é uma infecção respiratória aguda causada pelo coronavírus SARS-CoV-2, potencialmente grave, de elevada transmissibilidade e de distribuição global. Ver em: <https://www.gov.br/saude/pt-br/coronavirus/o-que-e-o-coronavirus>. Acesso em: 10/05/2022.

das universidades e escolas das redes de educação básica do país, ao passo em que esses sujeitos tateiam por caminhos incertos imaginados como possibilidades para a continuidade da educação nos ambientes escolares.

INICIANDO NOSSA TRAJETÓRIA: ressaltando a imaginação sociológica

O início das atividades do subprojeto “*ENSINO DE SOCIOLOGIA NA CONTEMPORANEIDADE: fomentando diálogos entre teorias, métodos e práticas educativas na promoção de uma formação cidadã*” foram permeados pela apresentação de seus objetivos e uma formação teórica e metodológica acerca de seus principais pressupostos. Dessa forma, trabalhando em uma perspectiva de formação conjunta o subprojeto do programa de Residência Pedagógica do Curso de Licenciatura em Sociologia se desenvolveu nesse momento privilegiando reuniões de análises teóricas, metodológicas e pedagógicas capazes de nos auxiliarem no processo de tessitura e desenvolvimento de uma “imaginação sociológica” (Mills, 1959), essencial para a execução do nosso projeto.

- Criando espaços de trabalho e diálogos em tempos pandêmicos

Diante da eclosão da crise sanitária associada ao Covid-19 e o isolamento social colocado em prática em seu enfrentamento tomamos a iniciativa de criar um grupo em um famoso aplicativo de redes sociais, o *Whatsapp*⁶. O grupo favoreceu de maneira decisiva o diálogo entre coordenador, preceptora e residentes do programa ao facilitar e agilizar nossos contatos e conversas relativos ao desenvolvimento das atividades planejadas. Mediante a instalação do grupo iniciamos o contato entre os participantes do projeto, marcamos encontros e reuniões, disponibilizados materiais didáticos e socializamos informações sobre eventos e links das reuniões quinzenais que ocorreram

6 *WhatsApp* é um aplicativo multiplataforma de mensagens instantâneas e chamadas de voz para smartphones. Além de mensagens de texto, os usuários podem enviar imagens, vídeos e documentos em PDF, além de fazer ligações grátis por meio de uma conexão com a internet.

de maneira remota, via plataforma do *Google Meet*.

- Apresentando o Programa de Residência Pedagógica e o subprojeto de Sociologia

Os primeiros passos das nossas atividades giraram em torno da apresentação do Programa Residência Pedagógica (RP) e do subprojeto “*ENSINO DE SOCIOLOGIA NA CONTEMPORANEIDADE: fomentando diálogos entre teorias, métodos e práticas educativas na promoção de uma formação cidadã*”. Nesse momento foram expostos, inicialmente, através da análise de documentos, os objetivos e características gerais do programa de RP, enfatizando-se suas propostas de ações, diretrizes e exigências. Após esse momento, coordenador, preceptora e residentes dedicaram-se a análise e compreensão do subprojeto que passariam a integrar, destacando-se os objetivos de suas etapas, desenvolvimento e as formas de acompanhamento de sua execução. Durante essa fase os integrantes do subprojeto receberam as boas-vindas e tiveram a oportunidade de interagir e expor suas experiências e expectativas em relação ao projeto.

- Módulos de estudos: construindo saberes pedagógicos e sociológicos

Para o trabalho de formação teórica e metodológica dos participantes do subprojeto de Residência Pedagógica (RP), coordenador, preceptor e residentes, trabalhamos durante o desenvolvimento de suas atividades com a instalação de um *Grupo de Estudos* permanente. O grupo, que funcionou de maneira virtual, foi de significativa importância para o desenvolvimento do projeto ao permitir que debates e reflexões acerca de questões teóricas, pedagógicas e metodológicas fossem realizados de maneira rotineira.

Questões pedagógicas:

Esse momento do Grupo de Estudos promoveu uma formação geral acerca dos

7 Google Meet é um serviço de comunicação por vídeo desenvolvido pelo Google, muito utilizado e popularizado durante a Pandemia de Covid-19.

temas que envolvem a educação, a escola e o trabalho docente em nossas sociedades contemporâneas. Explorando as múltiplas questões que permeiam a prática docente em sala de aula tivemos a oportunidade de refletir e debater acerca de temas decisivos para uma atuação qualificada dos futuros profissionais que atuarão junto as escolas das redes de educação básica do estado do Maranhão. Abaixo seguem alguns dos temas trabalhados nesse processo de formação pedagógica dos sujeitos envolvidos no subprojeto de RP.

- O que é educação;
- História da escola e o saber institucionalizado;
- Características da escola nas sociedades contemporâneas;
- O que é metodologia e como se articula ao ensino;
- Metodologias do ensino na Sociologia;
- Escola, sujeitos e faces do trabalho docente;
- O trabalho docente em uma sociedade capitalista;
- Documentos e diretrizes que envolvem o ensino de Sociologia no Brasil;
- Objetivos, elaboração e planejamento de disciplinas;
- Objetivos, elaboração e planejamento de planos de aula;
- Oficinas de produção de planos de aulas

Da teoria à prática: apontamentos sobre as dinâmicas das salas de aulas.

Despertando a imaginação sociológica:

Esse momento do Grupo de Estudos buscou qualificar os participantes do subprojeto acerca dos processos que envolvem a emergência da Sociologia enquanto conhecimento científico e sua legitimação em terras brasileiras. Através de encontros

semanais a equipe do subprojeto buscou explorar, como forma de aprofundar nossos conhecimentos acerca do tema, os fundamentos teóricos e metodológicos da ciência sociológica em escala mundial e sua trajetória e percalços no Brasil. Esses encontros foram extremamente estimulantes e enriquecedores, pois nesse momento debatemos diferentes textos que serviram como fundamentos decisivos para elaborarmos estratégias de ensino na área de Sociologia.

Para orientar os residentes quanto às leituras dos textos, foi solicitado que todos produzissem resenhas dos materiais indicados descrevendo os principais argumentos desenvolvidos pelos autores e as nossas impressões acerca das principais ideias do texto e aquelas que nos chamaram mais atenção. Essa estratégia favoreceu de maneira sensível a participação de todos os participantes do subprojeto nos debates, visto que além de exercitar sua escrita, todos deveriam versar acerca dos argumentos e pontos que haviam sido mencionados nas resenhas produzidas.

Abaixo seguem alguns dos textos e temas explorados ao longo desse momento de formação na área sociológica.

a) No encontro que visava à discussão do texto “*O que é Sociologia*”, do sociólogo britânico Anthony Giddens (2001), tratamos de questões que envolvem o processo de emergência da Sociologia enquanto conhecimento científico e a necessidade de uma “desnaturalização” das questões que envolvem a compreensão do mundo social, seus sujeitos e dinâmicas. Nessa perspectiva, exploramos junto aos residentes a fascinante e constrangedora tarefa que é estudar o nosso próprio comportamento social e como é significativamente abrangente o alcance dos estudos sociológicos.

b) Nas reflexões acerca do texto “*A Sociologia e o mundo moderno*” do sociólogo brasileiro Octávio Ianni (1989) debatemos acerca das condições de possibilidades que tornaram possível a conformação da Sociologia como ciência e o desenho de suas diferentes perspectivas teóricas e metodológicas, sobretudo aquelas consideradas clássicas. Nesse momento foram destacados os trajetos da Sociologia no continente europeu e os percalços de sua trajetória no Brasil, afinal a “Sociologia não nasce do

nada” (IANNI, 1989 p. 08), pois é fruto do desenvolvimento do Mundo Moderno, que a tornou viável e necessária.

c) Nos debates acerca do texto do sociólogo brasileiro Antônio Candido, “*A Sociologia no Brasil*” (1959), foi enfatizada de maneira específica a trajetória da Sociologia brasileira a partir de três momentos. No primeiro momento (1880-1930), a ciência nascente é associada aos escritos de ensaístas e teóricos não especializados, especialmente bacharéis em Direito e Medicina; em uma segunda etapa, caracterizada como uma fase de transição (1930-1940), a Sociologia é inserida no quadro do ensino secundário e superior brasileiro; e, em uma terceira fase (que se constituiria a partir de 1940) deparamo-nos com um período de consolidação da Sociologia e seu ensino no país. Esse debate foi significativamente importante e instigador para os residentes, pois proporcionou uma sensível reflexão sobre a importância da disciplina e seu processo de inserção no Ensino Médio brasileiro.

d) Com a análise do texto “*A Sociologia no Brasil: história, teorias e desafios*” (2005), do cientista social brasileiro Enno D. Liedke Filho, aprofundamos nossas reflexões acerca da trajetória histórica, política e social da ciência sociológica no Brasil. Nesse momento foram exploradas as múltiplas influências das tradições sociológicas europeias e norte americanas na formação da Sociologia brasileira através do destaque de seus principais temas, teorias, desafios e problemas trabalhados.

e) Os debates sobre o texto “*Sobre o artesanato intelectual e outros ensaios*”, obra do sociólogo americano Wright Mills (1959), permitiu uma análise acerca das conexões entre a ciência e as experiências pessoais de seus produtores. Explorando as possibilidades da tessitura de uma “imaginação sociológica”, como aponta Mills, “não separamos o trabalho da nossa vida, pois ambos estão imbricados um no outro”. Nessa perspectiva, Mills encoraja os jovens pesquisadores a planejar o seu “modo de vida” conectado à sua vida acadêmica, a fim de estimular nos sociólogos neófitos uma capacidade crítica e analítica. Para Mills (1959), um “artesão intelectual” é aquele capaz

de produzir um arquivo e um diário, onde seja capaz de descrever suas experiências pessoais e profissionais, cujos relatos poderão facilitar uma análise sistemática de seus estudos.

Todos esses momentos de debates, análises e reflexões foram essenciais para a formação dos sujeitos envolvidos no subprojeto de Residência Pedagógica e a qualificação de suas participações nas atividades planejadas, já que permitiram o aprofundamento tanto de questões que envolvem uma formação pedagógica mínima, quanto aquelas que permeiam sua capacitação aprofundada acerca da ciência que estudam e se propõem a ensinar em um futuro próximo.

AMBIENTAÇÃO EM TEMPOS DE PANDEMIA: A OBSERVAÇÃO DA PRÁTICA DOCENTE PELOS RESIDENTES

Após esse momento de trabalho teórico e metodológico os residentes foram inseridos nos grupos de *Whatsapp* criados pelos gestores da escola parceira, Centro de Ensino Déborah Correia Lima, para o trabalho com as turmas atendidas pelo subprojeto do Residência Pedagógica. Por meio desses grupos o corpo docente da escola passou a se articular e desenvolver as suas atividades em tempos de Pandemia de Covid-19, legitimando esse espaço virtual como um veículo para a postavam de aulas, áudios explicativos, imagens, mensagens de textos e, entre outros materiais, vídeos.

A escola parceira do projeto optou, quando da eclosão da Pandemia, não desenvolver atividades presenciais e nem propor a realização de aulas síncronas devido, entre outros fatores, ao fato de que muitos alunos afirmavam possuir um único aparelho celular para a utilização coletiva em sua residência, dividindo-o aparelho com pais e outros irmãos que também se encontravam submetidos ao ensino remoto; outros moravam em áreas rurais e não possuíam acesso regular e de qualidade a *internet*; alguns não possuíam planos de operadoras de celulares e nem receberam *chips* do governo para o acesso regular às atividades na grande rede; e, devido outros tantos não possuírem aparelhos celulares em suas residências

Diante desse contexto os residentes ficaram tendo acesso e observando as aulas através dos 15 grupos de *Whatsapp* que agrupavam as 15 turmas de ensino médio nas quais a preceptora da Residência pedagógica atuava (09 turmas no turno matutino, sendo três do 1º ano, três do 2º e três do 3º e 06 turmas do vespertino, sendo duas do 1º ano, duas do 2º e duas do 3º). A estratégia inicial adotada para o acompanhamento das atividades da preceptora e nossa inserção em “sala de aula” consistiu na participação dos residentes nesses grupos e seu acompanhamento dos áudios e vídeos explicativos que eram postados nos grupos, na correção das questões referentes às temáticas trabalhadas e na condução de alguns debates para estimular a reflexão sobre temas pontuais, tornando a aula menos monótona e mais dialogada. Por meio dessas experiências os grupos de aplicativos de mensagens e as redes sociais despontaram como significativas ferramentas para a construção dialogada, tessitura do conhecimento e veiculação de informações, agindo como um espaço virtual propício para a condução de algumas atividades em tempos pandêmicos. É válido destacar que além dos alunos estarem inseridos nos grupos, continuávamos com os nossos encontros semanais, que agora passavam a ser executados nos dias em que não tínhamos o compromisso de estar, virtualmente, com os alunos da escola parceira.

Com o retorno das aulas presenciais no início do ano de 2022, nós e o corpo docente da escola, participamos de uma semana de Jornada Pedagógica que envolveu reuniões de planejamento para todo o ano letivo da escola parceira. A pauta significativa do encontro direcionou-se para as reflexões que envolviam a compreensão do “Novo Ensino Médio”, que este ano está sendo implantado em todo o país por meio de uma reformulação curricular sensível. Sendo ofertado com base no que prevê a atual Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o novo formato pretende promover, entre outras competências: componentes de forma integrada; formação geral básica para as áreas de conhecimento; trabalho com “projetos de vida”, definindo objetivos para a vida pessoal, acadêmica, profissional e cidadão dos estudantes; e, discussões sobre itinerários formativos, com aprofundamento de uma ou mais áreas do conhecimento, conforme o interesse do estudante e a frequência em disciplinas eletivas de base. Para cada dia da Jornada, que ocorreu presencialmente com os docentes no horário da manhã e na

parte da tarde com a exibição de webinários, foram exploradas situações pontuais sobre as reformulações do ensino médio e seus possíveis impactos sobre as experiências dos discentes da escola onde o subprojeto está sendo desenvolvido.

EXPERIÊNCIAS DE PLANEJAMENTO E REGÊNCIA EM TEMPOS PANDÊMICOS

As questões que envolvem o planejamento de aulas e regência foram trabalhadas, inicialmente, através de um momento de formação com a equipe que passou a integrar o Programa de Residência Pedagógica. Dessa forma, foram indicados textos e materiais capazes de proporcionar uma formação sobre a natureza, características e importância da Base Nacional Comum Curricular; das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica; dos Projetos Políticos Pedagógicos; dos Planos de Curso para disciplinas; das Ementas; e, entre outras situações, dos Planos de Aula.

Para o planejamento de nossas atividades nesse momento pandêmico foi de suma importância a análise do Plano Anual de Ensino adotado pelos preceptores da Residência Pedagógica, pois nele e no livro didático adotado pela escola encontramos os subsídios iniciais para o desenvolvimento de nossas atividades junto aos alunos do ensino médio da escola parceira. A partir do acesso ao material e sua devida compreensão, os residentes foram inseridos nas “salas de aulas” virtuais, alimentando um espaço virtual de discussões e produção dialogada do conhecimento.

Após a etapa inicial do projeto os residentes partiram para uma nova etapa de trabalhos, visando o desenvolvimento de atividades adaptadas a esses novos tempos. Entre essas atividades vale a pena destacar:

- A produção de vídeos curtos como ferramentas pedagógicas

Em duplas e um trio, os residentes foram estimulados a planejar e executar a gravação de vídeos curtos, com cerca de 05 minutos, a partir dos conteúdos do livro adotado pela escola para o trabalho com os alunos do Ensino Médio. Os vídeos, que versaram sobre múltiplos assuntos e temas, foram veiculados nos grupos de *Whatsapp* das turmas assistidas pelo programa e tornaram possível o trabalho com questões

pontuais exploradas pelos preceptores da escola. O objetivo da produção desse material girava em torno do alcance dos alunos que possuíam dificuldades em ter acesso aos conteúdos produzidos de maneira síncrona, atuando a postagem dos vídeos como ferramenta capaz de servir de subsídio para o trabalho com o conhecimento sociológico.

- A produção de um banco de questões como meio de auxílio aos futuros vestibulandos

Outra estratégia adotada para o desenvolvimento de nossas atividades nesse período pandêmico foi permeada pela composição de um Banco de Questões da área da Sociologia a partir das perguntas do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) das últimas dez edições (2011-2021). A proposta dessa atividade permitiu aos residentes compreender as formas como o conhecimento sociológico é exposto e tratado na principal prova de admissão às universidades no país e possibilitou um debate caloroso entre os alunos, na medida em que pode servir de subsídio referencial para a consulta de futuros aspirantes ao exame.

- Participação em eventos organizados pela gestão escolar

Durante o desenvolvimento de nossas atividades os residentes foram convidados a participar de debates promovidos pela gestão escolar e preceptores da escola parceira. Entre esses eventos cabe destacar um debate sobre a temática do trabalho escravo na atualidade, realizado por meio de uma conexão com o “Projeto Escravo nem Pensar”, primeiro programa nacional de prevenção ao trabalho escravo. O evento ocorreu no dia 13 de maio de 2021 em alusão à comemoração da Lei Áurea, levando residentes e alunos da escola a uma reflexão acerca das rupturas e permanências do trabalho escravo e seus impactos na contemporaneidade. Dada as circunstâncias da Pandemia a atividade realizou-se através da plataforma do *Google Meet*, sendo divulgado em todas as turmas da escola o link do debate, que aconteceu às 16 horas e teve uma adesão de mais de 40 discentes simultaneamente na sala.

PLANEJAMENTO E REGÊNCIA NA VOLTA DAS ATIVIDADES PRESENCIAIS: TRABALHANDO A DEMOCRACIA NO AMBIENTE ESCOLAR

Com o processo de retorno gradual das atividades presenciais nas cidades maranhenses, passamos a trabalhar, respeitando todas as questões sanitárias solicitadas, com a perspectiva de desenvolvimento dos compromissos do Programa de Residência Pedagógica junto a escola parceira de maneira presencial. Nessa perspectiva, em 2022 os residentes do curso de Ciências Humanas/Sociologia reuniram-se para o planejamento das atividades de regência presencial na escola, optando-se pelo trabalho de regência e a realização de rodas de conversas com os alunos do Centro de Ensino Déborah Correia Lima, momentos nos quais seriam trabalhadas temáticas e discussões relevantes ao desenvolvimento do subprojeto.

- Explorando a democracia e suas possibilidades

Conforme a elaboração dos planos das atividades e a definição de cada subtema a ser trabalhado a partir do livro didático adotado pela escola, os residentes trabalharam junto aos discentes do ensino médio temas como:

- O que é democracia;
- Emergência histórica do conceito de democracia e seus contornos;
- A democracia representativa e suas possibilidades;
- A democracia em nossas sociedades contemporâneas;
- Democracia e os direitos da cidadania;
- Democracia e Direitos Humanos;
- Democracia e voto;
- Democracia, mulheres e voto;
- Liberdade de expressão e vontade política.



Atividade de regência dos residentes na escola parceira

- Regência, vídeos e produção do conhecimento

Outro caminho percorrido nesse momento de volta às nossas atividades presenciais girou em torno do trabalho com os vídeos produzidos pelos residentes e sua repercussão junto aos alunos do ensino médio da escola parceira. Estimulados a refletir sobre os curtos vídeos aos quais tiveram acesso durante a Pandemia os alunos foram capazes de produzir importantes questionamentos e debates acerca das questões ventiladas no material. Essas atividades, de caráter dinâmico, permitiu a mobilização dos jovens discentes da escola, especialmente quando temas como o direito ao voto feminino, a liberdade de expressão e a origem da democracia eram colocados em pauta.

As reflexões em cada aula temática mobilizaram a conscientização dos estudantes de maneira significativa, promovendo um debate sobre o alcance da democracia nas sociedades contemporâneas, a legitimação da vida política, as percepções sociais acerca do direito ao voto, o sistema da representatividade, e, a necessidade de mobilizações para a resolução de nossos problemas sociais.



Atividade de Regência na escola parceira

- Participação em momentos avaliativos

Durante a aplicação das provas do Sistema Estadual de Avaliação do Maranhão (SEAMA) e Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), importantes instrumentos de avaliação aplicados para auferir os rendimentos educacionais dos estudantes do Ensino Médio da rede pública de ensino, no mês de dezembro de 2021 o corpo docente convidou os residentes para participar da elaboração desse importante momento. Através dessas experiências os participantes do projeto tiveram a oportunidade de observar, compreender o funcionamento e participar de atividades avaliativas elaboradas em nível estadual e federal, explorando as múltiplas ferramentas aplicadas para a avaliação dos estudantes desse nível de escolaridade no estado e no país. A primeira prova, do SAEB, foi aplicada no dia 10 de dezembro e a segunda aplicação, da prova SEAMA, ocorreu no dia 15 de dezembro de 2021.

- Finalização do Projeto de Residência Pedagógica

Nossa última atividade junto a escola parceira ocorreu no mês de abril do corrente ano, momento no qual apresentamos para a gestão da escola e alunos contemplados pelas atividades do subprojeto os resultados preliminares desses dois anos de trabalho. Essa etapa de finalização do trabalho foi essencial para realizar um balanço de nossas

atividades e compreender nossos acertos e equívocos durante esse período pandêmico, em que soluções e estratégias foram elaboradas, muitas vezes apressadamente, para o prosseguimento das atividades escolares e dos projetos que conectam universidade e escola no município de São Bernardo, Leste do estado do Maranhão.

Imagem 03



Finalização do Subprojeto de RP na escola parceira

DESAFIOS E CONTRIBUIÇÕES DO RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA EM TEMPOS PANDÊMICOS

Trabalhar como docente nos diferentes níveis que formam o quadro da educação brasileira envolve a possibilidade de atravessar desafios estruturais e cotidianos no desempenho de nossas múltiplas atividades, exigindo de cada um de nós, especialmente em tempos de pandemia, um esforço contínuo para o enfrentamento dos percalços associados às dinâmicas educacionais. “Acostumados” com os problemas históricos que permeiam a educação brasileira, gestores, docentes, residentes, alunos e familiares viram esses desafios se multiplicar durante a pandemia, revelando um abismo profundo que separa as classes sociais em uma sociedade marcadamente desigual como a brasileira.

Nessa perspectiva, um dos desafios centrais que enfrentamos durante o desenvolvimento das atividades do programa de Residência Pedagógica refere-se a

dificuldade de acesso que os alunos da rede pública estadual alegavam ter diante das atividades escolares em tempos pandêmicos. Sem acesso à celulares ou redes de internet de qualidade, os alunos das escolas públicas brasileiras, em especial as do estado do Maranhão, se viram prejudicados em suas participações presenciais e/ou virtuais nas atividades relacionadas ao RP, apontando para a necessidade de políticas públicas de inclusão digital capazes de minimizar essa situação em algumas regiões do país.

Outro desafio a ser destacado durante a realização do subprojeto do Curso de Ciências Humanas/Sociologia gira em torno da necessidade, em curto espaço de tempo, de adaptação das atividades planejadas para o ciclo 2020-2022 para um modo remoto. Planejado para ocorrer de maneira presencial, o subprojeto teve que se adaptado de maneira urgente, exigindo de todos os participantes do programa de Residência Pedagógica um esforço, salutar, para a continuidade de nossas atividades e a minimização de suas perdas. Nesse momento se destaca, mais uma vez, a necessidade de aprender o novo para ensinar o novo, lembrando aqueles envolvidos com a prática pedagógica o dever perpétuo da humildade e da urgência do aprendizado.

Frente a esses desafios uma última questão a ser destacada nessas derradeiras linhas do Relato de Experiência envolve a satisfação de explorar junto aos residentes e alunos da escola envolvidos no projeto a produção de reflexões críticas acerca de nossos tempos pandêmicos e regimes democráticos. Explorando um processo de conscientização dialógica junto aos estudantes, algumas faces, contornos e problemas das democracias contemporâneas puderam ser problematizados, revelando a importância desses debates durante nossa formação em nível médio.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em nossas considerações finais torna-se essencial destacar a importância do Programa de Residência Pedagógica, especialmente em tempos de pandemia, para a formação qualificada e a valorização, desde cedo, da atividade docente no Brasil. A jornada percorrida por aqueles que participam do RP tem se mostrado de grande valia, em termos de formação teórica e metodológica, para a formação, em diferentes regiões

do país, dos futuros profissionais da educação. Introduzidos de forma prática, e não apenas teórica, nas dinâmicas da vida docente e suas múltiplas possibilidades, o RP torna possível uma aproximação entre os saberes acadêmicos ventilados na universidade e a realidade do trabalho docente, estimulando soluções criativas para os problemas que a educação apresenta e reproduz.

Nessa perspectiva, em um quadro de desigualdades que se agravou com a crise sanitária, formar profissionais qualificados para a atuação nas escolas públicas de educação básica passou a ser uma necessidade pública, apontando para nós a importância da continuidade das atividades do Programa de Residência Pedagógica e a persecução de seus objetivos. A função social do programa sob essa ótica revela-se não apenas na possibilidade de atuar de maneira positiva na formação dos futuros profissionais da educação, mas também em sua capacidade de, ao conectar universidade e escola, contribuir de maneira decisiva para a melhoria da educação pública nas cidades abrangidas pelo programa. Múltiplos benefícios para educação permeiam os resultados do RP, especialmente quando pensamos no trabalho comprometido que os residentes realizam nos espaços físicos e virtuais da escola e da sala de aula. Através de um vínculo entre universidade e escola ações positivas para ambas as instituições têm sido promovidas pelas atividades do RP, beneficiando, em uma via de mão dupla aqueles que aprendem ao ensinar e aqueles que ensinam ao aprender. Vida longa ao Programa de Residência Pedagógica!

REFERÊNCIAS

- BRANDÃO, Zaia (org). A crise dos paradigmas e a educação. São Paulo: Cortez, 2010.
- CANDIDO, Antonio. A Sociologia no Brasil. Rio de Janeiro: Enciclopédia Delta Larrouse, 2º ed. 1964.
- CHERVEL, A; COMPÈRE. M-M. As humanidades no ensino. Educação e Pesquisa – Revista da FE/ USP. São Paulo, v. 25, nº 2, p. 147-170, julho/dez, 1999.
- IANNI, Octavio. A Sociologia e o mundo moderno. Tempo social. São Paulo, 1989.
- FILHO, Enno D. Liedke. A Sociologia no Brasil: história, teorias e desafios. Porto Alegre: nº 14, 2005.
- FIORI, Ernani Maria. Prefácio- aprender a dizer a sua palavra. In FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. 17º ed. Rio de Janeiro: Paz e Terna, 1987.
- MILLS, C. Wright. Sobre o artesanato intelectual e outros ensaios. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2009.

PROJETO LETRAR: letras e números/Curso de Pedagogia

Cristiane Dias Martins da Costa

INTRODUÇÃO

O projeto “LETRAR: letras e números” foi elaborado com o intuito de fortalecer e auxiliar o aprendizado dos estudantes das escolas da rede pública municipal de ensino no município de Codó, Maranhão. O foco do trabalho é desenvolver atividades de Língua portuguesa e Matemática com os alunos do quarto e quinto ano de escolas públicas, que não consolidaram as habilidades referentes aos anos iniciais do ensino fundamental do que se refere ao domínio da leitura e da escrita e questões básicas do ensino da matemática.

O projeto defende uma educação contextualizada e significativa através da transposição didática das práticas sociais da leitura e numeramento para a sala de aula. O projeto deriva da experiência que já vem sendo desenvolvida na Universidade Federal do Maranhão, Campus Codó, desde 2014 com o apoio e parceria da Prefeitura Municipal de Codó, através da Secretaria Municipal de Educação. Cabe ressaltar que devido às mudanças políticas, a parceria com a prefeitura se encontra interrompida até o presente momento.

O primeiro ano de funcionamento do Projeto LETRAR contemplou nove escolas municipais de Codó, atingindo cerca de quatrocentos alunos da rede pública municipal de ensino. No segundo ano, considerando o fechamento de três escolas que funcionavam em casas alugadas, o projeto passou a desenvolver suas atividades em seis escolas e manteve o número de alunos atendidos. Os dois primeiros anos de experiência teve o apoio e a parceria da Prefeitura Municipal de Codó. O terceiro ano de projeto se manteve em uma única escola com o apoio da UFMA através do Programa Foco Acadêmico.

A partir de 2019, o projeto Letrar retorna suas atividades com o financiamento

da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) através do Programa Residência Pedagógica atendendo três escolas: Unidade de Ensino Rosalina Zaidan, Unidade de Ensino São Luís e a Escola Municipal Rosângela Moura Freitas que atendem os anos iniciais do Ensino Fundamental. A escolha das três escolas se manteve considerando a localização periférica das mesmas na cidade e por ter baixos resultados na Provinha Brasil e conseqüentemente o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) abaixo da média nacional.

Em 2021, o projeto continuou na mesma perspectiva de financiamento, porém atendendo apenas duas escolas tendo em vista os cortes de bolsa pela CAPES, as escolas contempladas foram: Unidade Escolar Pica Pau e a Escola Municipal José Alves Torres. As duas escolas já haviam sido contempladas anteriormente e demonstraram interesse em participar do Programa Residência Pedagógica. As atividades durante este período foram adaptadas para o ensino remoto tendo em vista a Pandemia do COVID-19 que impossibilitou o contato entre professores e alunos durante o período de março de 2020 a março de 2022 nas escolas públicas do município de Codó. Neste capítulo iremos apresentar as atividades remotas desenvolvidas durante o projeto Letrar.

ESTUDO E AMBIENTAÇÃO

O município de Codó está localizado na mesorregião leste maranhense, distante 290 Km de São Luís, com população de 123.368 habitantes, (IBGE, 2021) distribuídos numa área de 4.364 km, de acordo com o IBGE (2020). Seu Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) de 2019, aferido a partir da Prova Brasil e do Censo Escolar, é de 4,9 para os anos iniciais e 3,9 para os anos finais do ensino fundamental, as metas previstas para o IDEB em 2019 eram de 4,8 e 4,6, respectivamente. O município de Codó possui 28 creches e pré-escolas, 44 escolas que atendem anos iniciais e finais do ensino fundamental e 102 escolas do campo, totalizando 174 estabelecimentos (CENSO ESCOLAR, 2022). A zona urbana possui 16.589 alunos distribuídos em 61 escolas municipais. Na zona rural possui 109 escolas com 7.126 alunos distribuídos em dezesseis polos: 1) Bacabinha; 2) Barracão; 3) Boa Vista; 4) Boi não berra; 5) Bom Jesus;

6) Boqueirão; 7) Cajazeiras; 8) Canto do Coxo; 9) Centro dos Monteiros; 10) Km17; 11) Montevidú; 12) Palmeira do Norte; 13) Santa Rita; 14) Santana do Machado; 15) Santana Velha; 16) Viração (CENSO ESCOLAR, 2019).

A Secretaria Municipal de Ciência e Tecnologia (SEMECTI) considerando as condições da sua rede de ensino, realizou durante a Pandemia do COVID-19 as ações escolares ativas através da entrega de atividades impressas semanalmente pela equipe escolar e também foram criados grupos pelo WhatsApp que mantiveram as escolas e as famílias em contato. É importante salientar o contexto do município que apresenta um índice de desenvolvimento humano municipal (IDH) em torno de 0,558, que se situa abaixo da média nacional. Apesar de alcançar a meta para os anos iniciais do ensino fundamental no que se refere ao seu Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) de 2019 que foi de 4,9 continua abaixo da média nacional. Vale ressaltar que diante a amplitude da rede escolar do município encontramos situações bastante díspares entre as escolas, especialmente se compararmos as escolas da sede com as do campo.

A princípio, como mencionado, o foco deste projeto foi desenvolver atividades de Língua portuguesa e Matemática em algumas escolas do município de Codó, no intuito de obterem melhores resultados na Prova Brasil e, conseqüentemente, melhorar o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) da cidade. No entanto, devido ao número elevado de crianças não alfabetizadas nas turmas de 4º e 5º ano das escolas contempladas com o projeto, direcionamos o trabalho para o processo de alfabetização na perspectiva do letramento.

Segundo os dados da Prova Brasil 2015, 52,21% dos alunos do 5º ano do Ensino Fundamental das escolas públicas não passaram do nível 2 de proficiência em interpretação de texto em uma escala que vai do nível 0 até o nível 9. Sendo importante destacar que o nível em questão é o que considera o mínimo necessário para que uma pessoa possa exercer a cidadania.

Ao analisarmos os dados do PISA (Programme for International Student

Assessment) 2016, é possível verificar que praticamente metade dos estudantes brasileiros (44,1%) está abaixo do nível de aprendizagem considerado adequado em leitura e em matemática. Em leitura, 50,99% e em matemática 70,25% estão abaixo do nível 2. Enquanto a média nacional foi de 407 pontos para leitura, o estado do Maranhão alcançou a pontuação de 377 pontos, ficando com a quarta pior posição.

No que se refere ao Sistema de Avaliação da Educação Básica da edição de 2017, em relação à Língua Portuguesa a proficiência média nacional é de 215 pontos e, novamente, em 15 estados os estudantes ficaram abaixo desta média. Esta pontuação equivale ao nível 4 de proficiência, no qual o estudante consegue identificar o efeito de humor em piadas e assuntos comuns a duas reportagens, entre outras habilidades. O Maranhão, apresentou o pior resultado, alcançando apenas 183,3 pontos; já a proficiência média nacional em Matemática foi de 224 pontos, que equivalente ao nível 4 de proficiência, no qual o estudante reconhece retângulos em meio a outros quadriláteros e o maior valor em uma tabela cujos dados possuem até oito ordens, por exemplo. Entre os Estados brasileiros 15 ficaram abaixo da média. O Maranhão obteve a pontuação mais baixa, de 191,1⁸.

Em relação ao novo SAEB (2019) observa-se que existe uma disparidade em relação ao aprendizado dos alunos por estado, observa-se que as Regiões Norte e Nordeste há maior concentração dos estudantes no nível 2, na Região Centro-Oeste há mais estudantes no nível 3, enquanto na Região Sudeste estes se concentram no nível 5. Por sua vez, na Região Sul, os estudantes se distribuem de forma próxima nos níveis 5, 6 e 7. O resultado pode ser relacionado ao índice socioeconômico (Inse) de suas famílias, quando se observa no relatório do SAEB o agrupamento por estados, observa-se que entre as regiões a que tem maior valor médio do Inse é o Sul com Santa Catarina com a média de 5,59 e com o menor índice se encontra o estado do Maranhão com a média de 4,22.

Sabemos que o fator econômico é decisivo para a permanência e resultados

8 Dados obtidos no site da revista Nova Escola - <https://novaescola.org.br/conteudo/12501/saeb-diferenca-entre-estados-chega-a-50-pontos-em-matematica>

durante a trajetória escolar de muitas crianças e jovens. Fato que se agravou durante a Pandemia com o ensino remoto que para estudantes da camada popular nem o acesso à educação foi garantido, mesmo sendo um direito constitucional. Este fato de certa forma justifica a disparidade dos resultados do SAEB entre os estados brasileiros onde os índices são piores nas regiões mais empobrecidas do país, Norte e Nordeste. Resultado que se repete ao longo das avaliações externas, mas que com a Pandemia ficou mais explícita a realidade educacional e social brasileira. Vale ressaltar que a desigualdade no Brasil é um fenômeno histórico que sempre existiu, que os alunos sem acesso à internet hoje são os alunos que historicamente ficavam à margem da escola, muitos não conseguem finalizar o ensino fundamental e quando concluem apresentam dificuldades na sua aprendizagem.

ALFABETIZAÇÃO E SEU SENTIDO PARA A VIDA

O projeto defende uma alfabetização contextualizada e significativa através da transposição didática das práticas sociais da leitura e da escrita para a sala de aula. A descoberta do princípio alfabético é uma consequência da exposição aos usos da leitura e da escrita que devem ocorrer de uma forma reflexiva a partir da apresentação de situações reais nas quais os alunos revelem seus interesses.

Nesta perspectiva, a alfabetização se daria por meio de uma intensa imersão das crianças nas práticas sociais de leitura e escrita. Ou seja, não basta não basta adquirir a “tecnologia” do ler e do escrever, ou seja, apreender a técnica da codificação e da decodificação, procedimentos atribuídos ao processo de alfabetização. É necessário acrescentar à aprendizagem e ao domínio da “tecnologia” o letramento que é “o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita” (SOARES, 2004, p.18).

Nos estudos ligados a alfabetização, a leitura e a escrita têm surgido questões relacionadas ao letramento como temática relacionada às práticas sociais orais e escritas. Segundo Soares (2004), o letramento é um ato contínuo e, por isso, é difícil

medi-lo, principalmente porque envolve dois fenômenos bastante diferenciados e muito complexos, a leitura e a escrita. Uma pessoa pode ser capaz de ler um bilhete ou uma história em quadrinhos e não ser capaz de ler um romance ou um artigo de jornal; ou ser capaz de escrever uma carta e não ser capaz de escrever uma argumentação defendendo um ponto de vista. Nesse sentido, a autora conclui que há diferentes tipos e níveis de letramento, dependendo das necessidades, das demandas do indivíduo e de seu meio, do contexto social e cultural. (SOARES, 2004).

Nessa perspectiva o projeto trabalhou suas atividades a partir dos jogos que tiveram o intuito favorecer a sistematização da aprendizagem da leitura e da escrita e através do incentivo à leitura a partir da literatura infantil. Ações que foram pensadas a partir do interesse e do contexto dos alunos que participaram do projeto. A escolha dos jogos partiu do potencial e da dimensão lúdica que os eles têm para a aprendizagem da língua, assim como o potencial da literatura em contribuir na criação de situações contextualizadas de linguagem, possibilitando o interesse pela leitura, além da ampliação do vocabulário.

Os jogos quando planejados são aliados dos professores para fazerem os alunos a refletirem sobre o sistema de escrita, evitando atividades repetitivas, descontextualizadas para se trabalhar com a alfabetização, ou seja, as crianças podem/devem aprender brincando. Assim a partir de uma brincadeira o professor poderá sistematizar conceitos necessários para se aprender a ler e a escrever.

Segundo Kishimoto (2003), os jogos por contar com a motivação interna, típica do lúdico, potencializa a exploração e a construção do conhecimento. Porém, é através do trabalho pedagógico que conceitos necessários para alfabetização serão sistematizados. Nesse sentido, o professor é o mediador entre os alunos e os jogos, tendo a função de selecionar intencionalmente os recursos didáticos em função dos seus objetivos, no intuito de fazer com que os alunos realmente aprendam. Para isso é necessário trabalhar na zona de desenvolvimento próximo (ZDP) dos alunos.

O conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal, definido por Vygotsky,

estabeleceu novos patamares no entendimento da forma como o indivíduo aprende e se desenvolve socialmente, sendo considerado a distância entre o nível de desenvolvimento real, aquilo que o indivíduo consegue fazer sozinho, e o nível de desenvolvimento potencial, aquele que o indivíduo consegue fazer sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes (VYGOSTSKY, 2007).

Nesse sentido, o professor pode inicialmente fazer um levantamento dos jogos que as crianças conhecem e ou introduzir novos jogos dependendo dos seus objetivos, sendo necessário planejar ações sistemáticas e avaliar se os recursos didáticos utilizados estão sendo suficientes para trabalhar a leitura e a escrita com os alunos. Verifica-se que muitas cantigas e brincadeiras conhecidas pelas crianças favorecem o trabalho do professor ao oportunizar a elas a reflexão sobre a língua, entre algumas atividades podemos destacar a recitação de parlendas e poemas, música, jogo da forca, adedonha, cruzadinhas, stop ortográfico entre outras.

Nessa concepção, propomos um ensino que permitam aos alunos querer aprender, gostar de ir para escolar, ter prazer de fazer as atividades. Seguindo esta mesma concepção, trabalhamos com a literatura infantil em sala de aula sem vinculá-la ao trabalho ortográfico e sim, ao deleite que a leitura literária permita ao encantar às crianças. Acreditamos no trabalho com a leitura de textos literários que proporcione a inserção no mundo da leitura e da escrita, pois os alunos devem desenvolver a capacidade dar sentido ao mundo (COSSON, 2012)

Assim como diria Freire (1989), a leitura do mundo antecede a leitura da palavra, ou seja, é imprescindível a relação entre o contexto e o texto. Na perspectiva Freireniana, a alfabetização é suporte para reflexão, que desperta interesse de adquirir conhecimento, já que o ensinamento é voltado para vida prática. Para o autor, existe uma relação mútua entre a leitura do mundo e a leitura da palavra, entre a linguagem e o contexto.

Nesse sentido, Chaves (2011, p. 56) afirma que, quando a criança ouve a leitura, a contação de histórias, lê ou conta uma história, ativa uma série de capacidades, como

a memória, a atenção, a fantasia que ativam suas emoções. Dessa forma, a literatura infantil tem então a função e o poder de formar os educandos em leitores proativos, aproximar a criança do uso real e social da escrita, para conseqüentemente avançar em seu processo de alfabetização e letramento de uma forma lúdica e prazerosa.

PLANEJAMENTO E REGÊNCIA

O projeto Letrar sempre teve como foco os alunos do 4º e 5º anos do ensino fundamental que apresentavam dificuldades no processo inicial de aprendizagem da leitura e escrita, sendo assim eram formadas turmas de alfabetização no contra turno das atividades escolares para que os alunos indicados pela escolas participantes do projeto. Entretanto, devido à pandemia do COVID-19, as ações do projeto foram adaptadas para o formato remoto.

Nas etapas de funcionamento do Projeto Letrar, estão previstos os seguintes procedimentos metodológicos e atividades, ressalta-se que com as devidas alterações necessários garantindo o distanciamento social, o projeto contemplou ações.

- a) Preparação do licenciando e formação do preceptor para a participação no programa;
- b) Reunião com a equipe do Projeto juntamente com a equipe das escolas para estabelecer prazos e metas;
- c) Apresentação do Projeto LETRAR para toda a comunidade escolar que será beneficiada por essa proposta;
- d) Diagnósticos das competências de leitura/escrita e resolução de problemas dos alunos escopo do projeto;
- e) Formação dos monitores através de encontros de planejamento e participação no grupo de pesquisa FORDOC;
- f) Planejamento semanal das atividades; (Planos de aula)

- g) Realização de palestras e cursos de formação a partir de demandas do projeto;
- h) Acompanhamento das atividades realizadas nas escolas pelos preceptores e pelo docente orientador.
- i) Regência em sala de aula com acompanhamento do preceptor;
- j) Elaboração dos relatórios.

Tendo em vista o contexto pandêmico vivido ao longo dos anos de 2020 a 2022, devido à transmissão do NovoCoronavírus, a grande maioria das atividades do projeto foram realizadas de forma remota, seguindo as orientações do Ministério da Saúde de distanciamento social, o que impediu o contato dos residentes nas escolas campo do projeto. As atividades das escolas ao longo deste período aconteceram através da entrega de atividades impressas para as crianças e o acompanhamento através dos grupos de WhatsApp.

Considerando o contexto, as ações do projeto foram adaptadas, mas manteve-se as principais atividades realizadas pelo projeto: reuniões semanais de planejamento, formações e oficinas, regência remota e presencial. Elas foram organizadas nos três módulos do projeto distribuídos ao longo de 18 meses, com carga horária de 138 horas para cada etapa.

As ações foram organizadas em três etapas de seis meses cada, totalizando 18 meses de projeto que aconteceram durante o mês de novembro de 2020 a abril de 2022. A equipe foi constituída por 23 pessoas: um coordenador docente da UFMA, dois preceptores das escolas participantes, 16 bolsistas e quatro voluntários. As duas escolas atendidas foram: Unidade Escolar Pica Pau e a Escola Municipal José Alves Torres.



Unidade Escolar Municipal Pica Pau



Escola Municipal José Alves Torres

As duas escolas estão localizadas em bairros periféricos da cidade de Codó, atendendo de modo geral uma população economicamente, socialmente e historicamente menos favorecida. A Unidade Escolar Pica Pau atende cerca de 251 alunos dos anos iniciais do ensino fundamental e funciona em uma casa alugada, não tendo áreas de lazer para as crianças, apesar da sua estrutura física a escola ultrapassou a meta do IDEB de 4,9 alcançando 5,0 em 219. A Escola Municipal José Alves Torres atende aproximadamente X alunos entre o 1º e 5º anos, possui uma estrutura um pouco melhor, mas ainda assim é insuficiente em relação ao espaço de recreação, biblioteca para as crianças da escola; tendo o mesmo IDEB da escola Pica Pau.

A participação dos professores da escola e dos licenciandos acontecerá a princípio através dos encontros semanais da UFMA que permitirão a aproximação dos preceptores com discentes que realizarão as atividades nas escolas contempladas pelo projeto. A inserção dos licenciandos na escola aconteceu de forma remota, sendo o contato dos residentes/bolsistas e preceptores através do google meet. Nestes encontros houve o planejamento das atividades em conjunto com os discentes, o professor orientador e os preceptores, permitindo o diálogo sobre possíveis estratégias para se ter uma aprendizagem significativa. A reunião pedagógica teve como princípio promover a formação contínua da equipe do projeto de modo a conduzir o grupo a reflexões, discussões, além de suscitar questões que promovam ações que contribuam diretamente para a ampliação de conhecimentos e para a qualidade da Educação Básica.

No primeiro módulo, novembro de 2020 a abril de 2021, concentramos as atividades nas reuniões e formações da equipe. Destaca-se que neste período a formação

online com o tema *Desafios e possibilidades de alfabetizar letrando* que contou com a participação de onze palestrantes, sendo eles professores da Universidade Federal do Maranhão e da Federal de Minas Gerais, professora da rede pública de Belo Horizonte e a psicóloga da UFMA, Campus Codó. Foram debatidos ao longo do evento temáticas como, o trabalho com os jogos na alfabetização, a literatura infantil, letramento digital em tempos de pandemia, aspectos linguísticos da alfabetização, transtornos e dificuldades de aprendizagem, os jogos pedagógicos na educação especial, as contribuições das tecnologias para o ensino remoto e alfabetização no contexto do ensino remoto. Os temas foram selecionados a partir da demanda do projeto de iniciar a regência no formato remoto com as crianças das escolas.

Acerca da formação dos monitores e professores participantes do projeto, as atividades se direcionam para as habilidades estabelecidas para o ensino da Língua Portuguesa (foco na leitura) e da Matemática (foco na resolução de problemas). A dinâmica e a rotina do projeto priorizam o trabalho com os conteúdos através do uso de jogos lúdicos e brincadeiras proporcionando maior interesse dos estudantes. Além disso, se pretende realizar o incentivo à leitura literária através da contação de histórias diárias.

A proposta inicial era iniciar os atendimentos remotos com as crianças a partir de março. Assim, foi solicitado que os preceptores das escolas juntamente com os professores das escolas indicassem os alunos que estivesse com mais dificuldade no processo de aprendizagem inicial da leitura e da escrita para participarem do projeto. Tendo em vista, a dificuldade de selecionar as crianças devido a necessidade de ter acesso à internet e ao aparelho celular em casa, as aulas remotas só iniciaram em maio. Enquanto isso, a equipe se preparava elaborando atividades lúdicos para trabalhar com a alfabetização e com a literatura de forma remota.

O segundo módulo inicia com os atendimentos remotos, foi estabelecido que cada residente/bolsista atenderia uma criança, fazendo dois atendimentos por semana com a duração de uma hora e meia dependendo da participação delas. Foi estabelecido durante as reuniões de planejamento, que os primeiros momentos com

as crianças seriam destinados a fazer um diagnóstico e conhecer os alunos para poder planejar as atividades a serem realizadas. De forma que as ações pelo projeto foram baseadas nos eixos da BNCC (2018) para a Educação Infantil que são as interações e brincadeiras. Assim, nosso foco era alfabetizar considerando o contexto das crianças de forma lúdica a partir dos jogos, tendo como aliado a literatura infantil.

Vale ressaltar que ao iniciar os atendimentos remotos, nos deparamos com algumas dificuldades, a principal delas foi o contato com as crianças. Apesar das famílias terem acordado na participação dos filhos e dito que teriam condição de acesso às aulas remotas, na prática muitas crianças não compareceram o horário combinado, tendo como justificativa o uso de apenas um celular para toda a família e também a qualidade da internet. A partir desses relatos, foi estabelecido que as aulas também poderiam ser gravadas e encaminhadas para as crianças assistirem quando estivessem acesso ao aparelho celular.

A construção das videoaulas exigiu da equipe novas habilidades, surgindo a necessidade de uma formação em relação ao uso das tecnologias digitais no ambiente educacional. A oficina foi ministrada por residentes que tinham bastante conhecimento na edição de vídeos, durante os encontros foram apresentados vários aplicativos e ferramentas digitais que poderiam ser usados de forma a proporcionar uma aula lúdica e didático que possibilitaria uma maior interação com as crianças. Após a apresentação dos residentes sobre o uso das tecnologias no ensino remoto, todos os participantes tiveram que construir uma aula utilizando algum aplicativo aprendido na oficina, momento este que possibilitou trocas de conhecimentos de toda a equipe. Vale ressaltar que todas as atividades elaboradas pela equipe eram disponibilizadas no drive de acesso à todos.

Durante o segundo módulo, os residentes/bolsistas tiveram a oportunidade de participar de outras formações como o *1º Ciclo de formação docente em educação especial*- organizado pelo coordenador do subprojeto do PIBID de pedagogia da UFMA; e *O letramento Matemático Escolar e o Documento Curricular do Território Maranhense: conhecendo e questionando*, e por último *Educação Inclusiva: quebrando paradigmas*

organizado pelo coordenador do subprojeto do RP de pedagogia da UFMA/Campus Imperatriz.

Ao final do segundo módulo recebemos uma visita técnica da coordenação geral aos projetos da Residência Pedagógica-UFMA. Neste encontro, foi apresentado pela coordenadora do projeto as ações realizadas pelo projeto até o momento. Foi perceptível que as dificuldades encontradas ao longo dos dois módulos eram bastante similares aos outros projetos apresentados, ou seja, a ausência do contato presencial nas escolas devido à pandemia do trouxe desafios para as equipes. Porém, não podemos deixar de citar que as dificuldades derivadas do ensino remoto, nos possibilitou muitas aprendizagens que não aconteceriam no contexto presencial.

O terceiro módulo, iniciamos com a expectativa do retorno presencial das atividades, tendo em vista a campanha de vacinação contra o COVID-19, a previsão era que em fevereiro as escolas públicas de Codó retornariam as aulas presenciais. Nesse sentido, iniciamos o estudo do livro da Magda Soares, *Alfaletrar: toda criança pode aprender a ler e a escrever*, que apresenta uma proposta de ação educativa que trabalha simultaneamente com a aprendizagem inicial do sistema alfabético de escrita e de seus usos para a leitura e a produção de textos, tendo como foco as crianças, ou seja, seus conhecimentos, o contexto e a realidade das mesmas.

O livro, organizado em seis capítulos, contribui com a formação teórica e metodológica ao apresentar uma linguagem acessível e teorias que dialogam com a prática das professoras das 21 escolas da rede municipal de ensino de Lagoa Santa/MG, local em que a professora Magda desenvolve suas ações. O projeto Alfaletrar existe desde 2007 e vem obtendo excelentes resultados nas avaliações externas. Os capítulos e seus respectivas unidades foram organizados entre os residentes/bolistas que fizeram a apresentação dos conteúdos para toda equipe. O objetivo do estudo foi possibilitar reflexões sobre o processo inicial da escrita, considerando a importância da alfabetização, entendida aqui como sistematização da leitura e da escrita, assim como o estudo do letramento no que se refere as práticas sociais da leitura e da escrita. O livro apresenta diversas propostas de atividades realizadas pelas professoras da rede participantes que

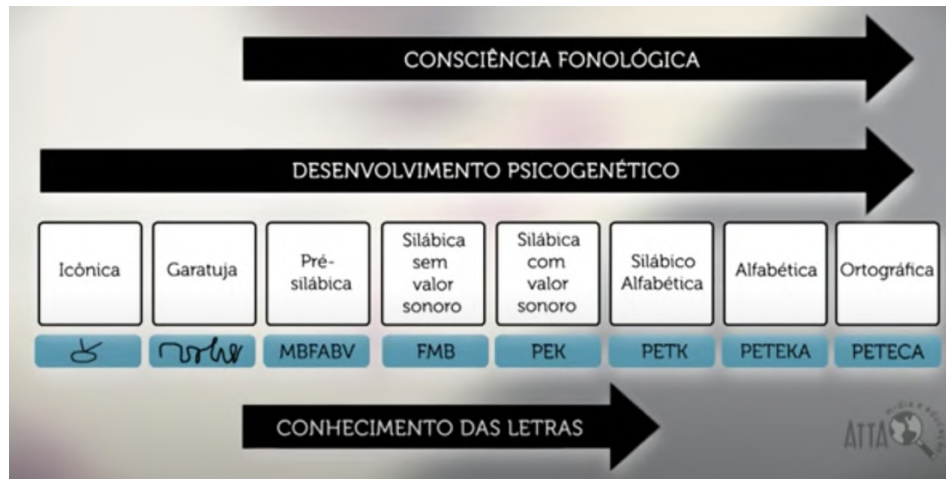
permitiram aos residentes/bolsistas planejarem uma sequência didática para o retorno presencial das atividades.

As atividades presenciais na Unidade Escolar Municipal Pica Pau e na Escola Municipal José Alves Torres aconteceram no mês de abril. Os residentes/bolsistas foram organizados em dupla/trio, possibilitando que os estudantes de Timbiras e outras cidades pudessem permanecer remoto. Os atendimentos aconteceram em uma sala reservada pela escola para o projeto Letrar, as crianças participaram no contraturno das suas aulas regulares.

O Projeto Letrar se aproxima dos conhecimentos da Base Nacional Comum Curricular (2018) ao reconhecer a especificidade da alfabetização, sem deixar de lado o trabalho com as práticas sociais de leitura e escrita. Assim como no projeto, o documento propõe a mescla de duas linhas de ensino: a primeira indica para a centralidade do texto e para o trabalho com as práticas sociais de leitura e escrita, a segunda soma a isso o planejamento de atividades que permitam aos alunos refletirem sobre o sistema de escrita alfabética através dos jogos.

No intuito de orientar as atividades presenciais, foi elaborado uma sequência de atividades com a previsão de oito encontros ao longo do mês de abril, tendo em vista o atendimento de duas vezes por semana pelos residentes/bolsistas.

1º DIA - Realizar uma sondagem (sem intervenção) com as crianças no intuito de verificar em que fase da Psicogênese da escrita elas se encontram (pré-silábica, silábica, silábica-alfabética e alfabética). A seguir seguem orientações presentes no livro da Magda Soares estudado pela equipe, assim como indicação de vídeos realizados a partir da experiência do Projeto Alfalettar.



- **Fase Pré-silábica** (Fases icônica, garatuja, pré-silábica). Como sugestão, foram encaminhados três links de vídeos para estudo.

<https://www.youtube.com/watch?v=a6vh8gxjY8E> (Fase pré-silábica)

<https://www.youtube.com/watch?v=Wp-GBz0ndMA> (Conhecimento das letras)

<https://www.youtube.com/watch?v=yPKiVsqT-Lw> (Consciência fonológica)

- **Fase Silábica** – (silábica sem valor sonoro e com valor sonoro)

<https://www.youtube.com/watch?v=fjRli0U13Bg>

- **Fase Silábica-Alfabética e Alfabética** (silábico alfabético e alfabético)

<https://www.youtube.com/watch?v=3I37X9PhqSo>

- ✓ Após a escrita espontânea das crianças, pedir que elas leem o que escreveram mostrando com o dedo as letras que utilizou. Neste momento, vocês farão as crianças refletirem sobre suas escritas, muitas irão corrigir o que escreveram (não deixem apagar a primeira escrita, peçam que escrevam ao lado ou ofereçam uma nova folha). É aconselhável assistir o vídeo sobre “A construção da escrita” (Parte 3 a 6). Como sugestão segui o link da parte 3 do vídeo.

<https://www.youtube.com/watch?v=3iNn-XsuH-4> (Parte 3)

- ✓ Depois de realizarem as duas sondagens, conversem com as crianças para verificarem o que elas gostam de fazer, que tipo de histórias que gostem de ouvir, quais jogos gostam etc. Tentem levantar o conhecimento prévio que as crianças têm em relação a leitura e a escrita.

✓ Terminem o encontro com uma história e se tiver tempo peçam que façam um desenho sobre o que gostaram ou gostariam de registrar sobre a história.

2º DIA – Após analisar as sondagens e identificarem a fase que os alunos se encontram, construam atividades que possibilitem que os mesmos avancem no seu desenvolvimento do processo de aprendizagem da leitura e da escrita. A atividade deve ser construída a partir da história que será contada. Tenham o texto como um eixo central da sua atividade, sugestão de vídeo: <https://www.youtube.com/watch?v=2Gc0kb0ehcU>

3º e 4º DIA – Escolham um gênero textual para trabalhar durante a semana com a criança. Seguem abaixo sugestões de gêneros para se trabalhar em sala de aula segunda a autora Magda Soares.

The screenshot shows a PDF document with a table of genres and their characteristics. The table is as follows:

CATEGORIAS	GÊNEROS	CARACTERIZAÇÃO
INTERATIVOS	<ul style="list-style-type: none">• Bilhete• Convite• Carta	<ul style="list-style-type: none">• São gêneros que surgem em situações de comunicação de caráter pessoal, com os quais a criança convive desde muito cedo e reconhece facilmente.
PRESCRITIVOS (injuntivos)	<ul style="list-style-type: none">• Regras de comportamento• Regras de jogo	<ul style="list-style-type: none">• Regras de comportamento na sala de aula e na escola, em geral expostas em cartazes para leitura frequente das crianças.• Regras simples com poucas e claras instruções para orientar atividades com jogos como bingo, palavras cruzadas, jogos de tabuleiro e outros, que colaborem com o processo de alfabetização, além de serem lúdicas e divertidas.
NARRATIVOS	<ul style="list-style-type: none">• Contos clássicos e outros, lendas, fábulas, histórias, contos de tradição popular• História em quadrinhos, tirinhas• Sequência de imagens (Beto do Imagem), tirinha muda, história em quadrinhos muda	<ul style="list-style-type: none">• Textos literários que correspondem de perto aos interesses das crianças, possibilitam momentos de lazer e prazer, incentivam a fantasia e o imaginário, colaboram no processo de amadurecimento emocional, ampliam a visão do mundo e a compreensão de ser humano.• Textos que incentivam a criança a relacionar o verbal e o visual. Como as relações entre os quadros, muitas vezes ficam implícitas, alguns podem ser difíceis para as crianças, por isso a escolha deve ser criteriosa, buscando tirinhas ou histórias em quadrinhos em que essas relações estejam no nível de desenvolvimento cognitivo da criança.• Comunicação por meio apenas de imagens: a reconstrução da narrativa é feita com base na comunicação visual. Devem ser gêneros escolhidos avaliando as possibilidades das crianças de fazer as inferências necessárias para relacionar as imagens.
EXPOSITIVOS	<ul style="list-style-type: none">• Texto informativo• Notícia em jornal, em revista infantil, em folhetos• Propaganda• Vocabário de dicionário infantil	<ul style="list-style-type: none">• Informações solicitadas pelas crianças como decorrência de algum acontecimento ou por sugestão de outros textos lidos, em geral explícitas sobre fatos sociais, históricos, ou sobre seres da natureza; devem ser selecionadas observando-se o nível de complexidade do texto e adequado às crianças.• Leitura de informações sobre fatos de interesse da criança, propiciando contato com esses tipos de portadores de texto (jornal, revista, folhetos).• Cartazes que informam sobre eventos voltados ao público ou que promovem a adesão a um determinado comportamento.• Consulta a palavra desconhecida encontrada em textos.
POÉTICOS	<ul style="list-style-type: none">• Poemas• Parlendas• Cantigas infantis• trava-línguas• Adivinhações	<ul style="list-style-type: none">• Textos poéticos, para crianças no ciclo de alfabetização, são, por um lado, jogos linguísticos, brincadeiras com as palavras e os sons delas, por outro lado, incentivo para uma percepção do mundo estética, emotiva. Poemas nesta fase não são para analisar, mas para apreciar, memorizar, cantar, recitar, praticar o jogo dos sons e dos sentidos das palavras.

Construam uma sequência didática, considerando o contexto e o interesse da criança. Seguem orientações.

- Apresentar e explicar a atividade a ser realizada;
- Avaliar o conhecimento prévio dos alunos sobre o gênero;

- Apresentar o gênero escolhido, apresente alguns de seus exemplares;
- Incentivar a leitura silenciosa dos exemplares de gênero apresentados;
- Fazer a leitura do gênero textual escolhido.
- Discutir, oralmente e por escrito, os aspectos apresentados pelo texto;
- Ampliar o repertório do aluno, trazendo mais textos do gênero;
- Organizar e sistematizar o conhecimento sobre o gênero, com estudo detalhado de seus elementos, de sua situação de produção e da forma como esse gênero circula (num jornal ou num livro, por exemplo).
- Fazer uma produção escrita, tendo o professor como escriba;
- Fazer uma produção escrita individual, considerando o nível de cada aluno;
- Fazer a revisão e a reescrita da produção individual, para melhorar a produção escrita. (Aproveite para trabalhar a sistematização do sistema alfabética a partir de observações de palavras do texto).

5º DIA– A partir da leitura de uma história, aproveitando a temática trabalhada na semana anterior, vocês devem construir jogos pedagógicos para trabalhar com as crianças. Utilizem o Manual de Jogos da Alfabetização organizado pelo Grupo de Pesquisa CEEL da Universidade Federal de Pernambuco. Nele vocês encontrarão dez jogos prontos para imprimir. Vou disponibilizar também um catálogo com sugestões de jogos para alfabetização.

6º 7º e 8º DIAS – Repetir a organização das atividades do 3º, 4º e 5º escolhendo outro gênero textual para trabalhar e novos jogos a partir da temática trabalhada. No último dia, façam uma avaliação com a criança para saberem o que elas acharam das atividades, vejam o que mais gostaram, o que não gostaram etc.

Foi orientado que todos os residentes/bolsistas lessem uma história todos os dias para as crianças, utilizando as estratégias (antes, durante e depois) de leitura. Além disso, foi ressaltado que toda produção textual que proposta teriam que deixar claro

para os alunos as condições de produção: quem escreve, para quem escreve, qual o assunto, o objetivo, o gênero textual proposto e a linguagem que deve ser utilizada.

Ao final do módulo, foi feito um encerramento das atividades nas escolas que contou com a participação da coordenadora, preceptores, residentes e alunos. Foi salientado pelos preceptores a importância da continuidade do projeto, segundo os mesmos foi possível perceber avanços nas crianças que participaram do projeto Letrar. A gestora da Unidade Escolar Pica Pau que estava presente na confraternização também salientou o interesse em contar com o Programa na sua próxima edição.

O projeto realizou suas atividades na perspectiva da escola como um espaço sociocultural que precisa está preparado para as demandas sociais. Entendendo, desse modo, que aqueles que compõem o corpo de profissionais da escola têm que compreender que os seus membros precisam saber, fazer, prever e interpretar para participarem dos eventos que estão acontecendo dentro do grupo social investigado (CASTANHEIRA, 2004).

CONSIDERAÇÕES

O projeto Letrar tem possibilitado aos licenciandos o contato com a realidade das escolas públicas de Codó durante a sua formação docente. O contato este rico em experiências e desafios que permitem aos discentes o desenvolvimento da sua própria autonomia ao adaptarem as atividades planejadas pelo Letrar à realidade dos alunos. Além disso, observar e conviver com professores mais experientes contribuem para a construção de novos saberes em relação ao trabalho na escola e na sala de aula (TARDIF, 2014). Acredita-se que também a participação em reuniões e grupo de estudo permitem aos estudantes um aprofundamento teórico que possibilitando uma reflexão da prática cotidiana.

O projeto Letrar pretendeu contribuir com o desenvolvimento das competências de leitura/escrita e matemática dos alunos do 1º e 2º ano das escolas contempladas, ou seja, contribuir com as escolas para que todas as crianças terminem o segundo ano

alfabetizadas. Entretanto, a preocupação com os alunos do 3º ao 5º ano que ainda não foram alfabetizados persiste na educação pública brasileira, fato que se agravou muito com a pandemia. Por isso, o projeto manteve a ideia da turma de alfabetização no contraturno para os alunos que não adquiriram as habilidades e competências de leitura e escrita no tempo que é previsto pelos documentos oficiais de educação.

Em relação aos licenciandos o projeto contribuiu com sua formação docente, permitindo aos mesmos ter o contato com a realidade educacional de Codó, além de possibilitar a troca de experiências com os preceptores que são professores com experiência no processo de alfabetização. Vale ressaltar que esta edição específica permitiu aos residentes e bolsistas uma formação diferenciada no que se refere ao uso das tecnologias educacionais no ambiente escolar.

Por fim, pode-se dizer que o projeto atingiu o seu objetivo aproximação entre a Universidade e as escolas da Educação Básica cumprindo assim o triple de pesquisa, extensão e ensino. Além de permitir ao coordenador de área conviver e aprender com todos os envolvidos na equipe e com a comunidade escolar.

REFERÊNCIAS

- CASTANHEIRA, Maria Lúcia. **Aprendizagem contextualizada: discursos e inclusão na sala de aula.** Belo Horizonte: CEALE/Autêntica, 2004.
- CHAVES, M. **Práticas pedagógicas e literatura infantil.** Maringá: Eduem, 2011.
- FREIRE, Paulo. **A importância do Ato de Ler: em três artigos que se completam.** São Paulo: Autores Associados. Cortez, 1989.
- KISHIMOTO, Tisuko Morchida (org.). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação.** 7ª edição. São Paulo, SP: Cortez, 2003.
- SOARES, Magda. **Alfabetar: toda a criança pode aprender a ler e a escrever.** São Paulo: Editora Contexto, 2020.
- TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** 16 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.
- VIGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.** 7. ed. São Paulo Martins Fontes 2007

LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO/CIÊNCIAS DA NATUREZA E MATEMÁTICA

Diana Costa Diniz

INTRODUÇÃO

O relato objetiva descrever e analisar a experiência vivenciada na função de docente-orientador do Programa Residência Pedagógica, no subprojeto “Educação do campo: formando o educador e transformando a escola do campo”, no período de 05/11/2021 a 30/04/2022, quando ingressei no PRP em decorrência do afastamento do Professor Paulo Roberto de Sousa Silva para estudos de pós-graduação no curso de doutorado.

O subprojeto está vinculado ao curso de Licenciatura em Educação do Campo, do Centro de Ciências, Educação e Linguagem (CCEL), da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), em Bacabal, articulando-se aos componentes curriculares de Estágio em Docência nas Séries Finais do Ensino Fundamental e Estágio em Docência no Ensino Médio e na Educação Profissional de Nível Técnico. E envolve suas duas terminalidades: Ciências Agrárias e Ciências da Natureza e Matemática, subdividindo-se em dois núcleos, distribuídos em três escolas-campo: Unidade Escolar João Rita, em Bom Lugar; Unidade de Ensino Fundamental Raimundo Nonato de Sousa⁹, em Bacabal; e Centro de Ensino José Malaquias - Anexo I, em Lago do Junco.

Um dos núcleos, sob nossa orientação e *locus* principal desse relato, envolve as escolas de Bom Lugar e Bacabal, ambas pertencentes às respectivas redes municipais de educação, e reúne os estudantes de Licenciatura em Educação do Campo/Ciências da Natureza e Matemática, com residência nas turmas dos anos finais do Ensino

9 A Unidade de Ensino Fundamental Raimundo Nonato de Sousa vinculou-se ao Programa somente no Módulo II, em substituição à Unidade Integrada Eliza Monteiro, escola da rede municipal de Alto Alegre do Maranhão selecionada inicialmente como escola-campo do subprojeto, que solicitou desligamento por ocasião de mudanças na gestão municipal, na gestão da escola e de quase a totalidade de seu quadro docente, inclusive da preceptora.

Fundamental, nas disciplinas de ciências e matemática. O outro núcleo compreende a escola de Lago do Junco, com turmas de Ensino Médio, reunindo os estudantes de Licenciatura em Educação do Campo/Ciências Agrárias, sob a responsabilidade de uma segunda docente orientadora¹⁰, concentrando a regência prioritariamente nas disciplinas de ciências e matemática, pela afinidade com as Ciências Agrárias.

As três escolas localizam-se na zona rural e a experiência tinha como especificidade comum a perspectiva da Educação do Campo, foco da licenciatura em questão. Embora com níveis de ensino diferenciado, distinção das áreas de terminalidade e orientações específicas, os dois núcleos mantinham unidade de plano de trabalho e compartilhavam o acompanhamento, num trabalho coletivo reunindo os docentes orientadores, preceptores e residentes das três escolas.

Alinhado aos objetivos do Programa, o subprojeto propunha os seguintes objetivos específicos: inserir os estudantes do curso de Licenciatura em Educação do Campo em ambientes escolares, de maneira a contribuir com a formação para a docência na educação básica, a partir do exercício da relação entre teoria e prática, no contexto profissional em escolas do campo; fortalecer a relação entre a Universidade Federal do Maranhão e as escolas públicas de educação básica no território de abrangência do curso de Licenciatura em Educação do Campo, do Campus de Bacabal, na formação de professores para a educação básica das escolas do campo; promover a autonomia dos licenciandos em educação do campo, por meio de uma práxis pedagógica que mobilize a prática, a reflexão, a investigação e o aprofundamento teórico-metodológico como processo permanente no exercício da docência; intervir pedagogicamente, através da regência de aulas com foco nas áreas de aprofundamento dos licenciandos em educação do campo e na gestão escolar, contribuindo para o fortalecimento da escola do campo, considerando suas necessidades e realidades específicas; promover a reflexão sobre as implicações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) na Educação do Campo e o desenvolvimento de práticas docentes inovadoras nas escolas do campo articuladas

10 A Professora Aline Aparecida Ângelo se afastou em fevereiro para assumir outro concurso e foi substituída pelo professor Fernando Antônio Oliveira Coelho.

com as orientações da Base, contribuindo para a adequação do currículo do curso de Licenciatura em Educação do Campo e das Escolas-campos à BNCC; e desenvolver um processo permanente e coletivo de planejamento, monitoramento, avaliação, sistematização e socialização da experiência e seus resultados (UFMA, 2020).

No decurso de sua execução, a pandemia da Covid-19 impôs condições inusitadas ao Programa, restringindo possibilidades e exigindo adequações urgentes e necessárias para a viabilização de sua execução de forma remota, colocando novos desafios e possibilidades que marcaram essa edição do Programa Residência Pedagógica e que terão significativa relevância nas reflexões tecidas nesse relato.

ESTUDO E AMBIENTAÇÃO

Considerando que a execução do Residência Pedagógica iniciou no contexto da pandemia da Covid-19, e com a minha inserção no programa as atividades ainda permanecia de forma remota, toda a metodologia do subprojeto, prevista para execução presencial, precisou ser replanejada. Ressaltamos que não vivenciamos o processo de ambientação.

Nesse sentido, utilizamos o e-mail como instrumento de comunicação formal, mantendo toda a comunização oficial por essa via e grupos de comunicação via WhatsApp para a interação imediata e cotidiana. Para tanto, vários grupos foram criados: um grupo geral “Resid Pedag LEdoC 2020”, que reunia toda a equipe do subprojeto; um grupo específico para cada escola-campo (“Resid. Pe U. E João Rita”, “UEF Raimundo Nonato de S.”, “Residência Ludovico”); e um grupo para cada equipe (“RP LEdoC Mística”, “RP LEdoC Comunicação”, “RP LEdoC Finanças”, “RP LEdoC Secretaria”), criadas no processo de organicidade construído, seguindo a dinâmica de organização do próprio curso.

Para as reuniões, encontros, eventos e demais atividades coletivas síncronas recorreremos ao Google Meet, com relatoria de todas as atividades pela equipe de Secretaria e compartilhamento da gravação para os que, porventura, não conseguiram

participar sincronamente. Acrescente-se que os primeiros encontros cumpriram um importante papel de formação para o uso das tecnologias, com oficinas, disponibilização de tutoriais e orientações de uso.

O Google Drive foi outra ferramenta utilizada, através do qual organizamos e compartilhamos toda a documentação, materiais produzidos, textos para estudos e subsídios às atividades de regência, em pastas de acesso comum, organizadas também pela equipe de Secretaria.

Para dar conta de algumas necessidades comuns e seguindo a orientação pedagógica da organização coletiva como princípio educativo, os sujeitos envolvidos no subprojeto foram organizados nas seguintes equipes de trabalho: Comunicação, Mística, Secretaria/Memória e Finanças/Infraestrutura. Cada equipe era formada com representações de residentes das três escolas-campo do subprojeto e acompanhadas por um preceptor ou docente orientador, com atribuições no âmbito geral do subprojeto e especificamente em cada escola.

Acerca do ensino remoto, consideramos que os esforços empreendidos para assegurar a execução do Programa remotamente, seguindo a tendência da solução emergencial para manutenção da educação escolar no contexto da pandemia, não podem abdicar da necessária crítica e precaução frente à ofensiva do mercado da educação e das corporações das tecnologias digitais de comunicação e informação que já vinha em curso, sob os argumentos da necessidade de modernização e adequação da educação escolar e, por extensão, da formação docente, aos contextos de mudanças da produção flexível, via empresariamento, incremento tecnológico e privatizações, com os quais corroboram as novas diretrizes curriculares da educação básica e da formação de professores, e que encontram no contexto da pandemia uma oportunidade favorável com a emergência do ensino remoto, conforme nos advertem Freitas (2018) e Cavalcanti (2020).

PLANEJAMENTO E REGÊNCIA

Se o ensino remoto apresentou desafios em relação ao limitado acesso às tecnologias necessárias para sua implementação e no que se refere à precária formação docente para uso de tais tecnologias, tanto do ponto de vista operacional quanto pedagógico, implicando em exclusões por falta de acesso ou perda de qualidade; essa realidade para as escolas do campo e suas populações foi significativamente mais desafiadora. Como implementar o ensino remoto quando estudantes, professores e escolas não têm acesso a aparelhos celulares, computadores e internet banda larga? Em muitos casos, sequer a conexões por dados móveis?

Segundo Cavalcanti (2020, p. 10),

[...] a oferta de ensino remoto fere o princípio constitucional do direito de todos à educação, aprofundando as desigualdades e a exclusão social, uma vez que a maioria dos estudantes das escolas do campo não tem acesso a equipamentos e internet para estudar de forma remota e nem as escolas dispõem de instrumentos para garantir acesso aos alunos. Dados do Censo Escolar de 2018 indicam que apenas 34% das escolas situadas no campo dispõem de internet; 21% dispõem de banda larga e apenas 19% possuem laboratório de informática que possibilitaria condições de acessar plataformas digitais com qualidade. Assim, para a maioria dos alunos das escolas do campo, contar com dias letivos e carga horária as atividades de ensino remoto significa a negação do direito à educação, falseando a aprendizagem por meio de notas que não serão a expressão de aprendizagem, mas apenas um mecanismo burocrático de “prestação de contas” do sistema de ensino.

A bem da verdade, a despeito do ensino remoto ter sido a forma possível nesse contexto da pandemia da Covid-19, com as devidas ressalvas quando se refere às escolas do campo, essa forma de ensino nem de longe possibilita a concretização de “um dos princípios fundamentais do projeto de escola que está na pauta do movimento histórico da educação do campo e que demarca sua concepção de educação” (CAVALCANTI, 2020, p.5), o princípio da formação omnilateral, que tem como perspectiva e reconhece como papel da escola a formação humana nas suas múltiplas dimensões (CALDART, PEREIRA, FRIGOTTO, ALENTEJANO, 2012).

Mesmo que limitada em suas finalidades, para a maioria das escolas da zona rural, o ensino remoto restringiu-se ao envio de atividades domiciliares, muitas vezes sendo entregues nas residências dos estudantes pelos próprios professores, contando com recursos próprios para o deslocamento. Outras vezes, dependendo que os pais viessem

buscar e devolvê-las na escola para correção, o que ocorria com muita irregularidade. Uma vez recebidas as atividades, os estudantes precisavam estudar sozinhos, sem um ambiente adequado e sem o necessário acompanhamento pedagógico.

As aulas remotas, utilizando os ambientes virtuais também ocorreram, apesar da baixa frequência dos estudantes e recorrentes problemas de conexões de estudantes ou de professores. Nessas circunstâncias, as regências realizaram-se conforme as possibilidades concretas do ensino remoto nessas escolas. E o planejado precisou ser replanejado, na medida do possível, ameaçando a finalidade do Programa de “promover a experiência de regência em sala de aula aos discentes da segunda metade dos cursos de licenciatura, em escolas públicas de educação básica, acompanhados pelo professor da escola”, expresso no Art 3º da Portaria nº 259/2019. (CAPES, 2019)

Para subsidiar o planejamento das atividades de regência, foi proposto um roteiro (em anexo) e realizou-se oficinas via Google Meet com apresentação dos planos por parte dos residentes e discussão coletiva com proposições do preceptor e docente orientador. Para caber na medida do possível, os professores regentes compartilharam os planos anuais das disciplinas, versão digital dos livros didáticos e seus planos de aulas com os residentes, que também participaram virtualmente das reuniões de planejamento das escolas, e compartilharam as atividades de elaboração e correção, de plantões tira dúvidas remotos e da regência de aulas via Google Meet.

DESAFIOS E CONTRIBUIÇÕES

De antemão, vale ressaltar o desafio da execução do Programa Residência Pedagógica na Licenciatura em Educação do Campo, haja vista algumas especificidades que o diferenciam dos cursos regulares de licenciatura, determinadas pelo seu objetivo de “Ofertar curso de formação superior em Licenciatura em Educação do Campo para educadoras e educadores que atuam nas diferentes etapas e modalidades da Educação Básica do campo, visando contribuir para a melhoria da qualidade da escola do campo, cuja finalidade seja trabalhar em favor da organização e cultura dos povos camponeses [...]” (UFMA, 2014, p. 19) e por sua forma de organização em regime de alternância.

Tais características permitem reunir estudantes oriundos, prioritariamente, da zona rural, das várias regiões do estado, cuja abrangência requer a seleção de escolas-campo em distintas localidades, que viabilize o acesso dos estudantes para as atividades de residência. Além disso, faz-se necessário considerar que é objeto do curso as escolas do campo, ou seja, escolas situadas no meio rural e que atendem essas populações. Em geral, tais escolas apresentam difícil condição de acesso e limites de infraestrutura e recursos pedagógicos.

A organização do ensino por alternância é uma forma que viabiliza o acesso dessa população ao ensino superior, permitindo que se desloquem e permaneçam alojados na Universidade nas etapas do Tempo-Universidade, com atividades de estudo em tempo integral, e sigam os estudos a partir da orientação e acompanhamento docente durante o Tempo-Comunidade. Contudo, essa dinâmica requer um maior esforço de adequação ao cronograma do Programa, executado em 18 meses ininterruptos.

Outro desafio, relacionado à organização do tempo, refere-se à inadequação entre o cronograma do Programa e o calendário escolar, uma vez que o Programa ocorre em 18 meses seguidos, enquanto o calendário escolar tem os períodos de férias semestrais, quando as atividades de regência não são possíveis de serem realizadas.

Nessa edição do Programa, a nossa inserção em novembro/2021 tivemos a maior parte do módulo do módulo III coincidindo com o período mais longo de férias, com mudanças no ano letivo, provocando descontinuidade e requerendo reorganização para a sequência das atividades de regência, em virtude das mudanças ocorridas na organização escolar, com a virada do ano letivo.

No contexto da pandemia, os referidos desafios agravaram-se, especialmente para a execução do Programa em escolas da zona rural, onde a alternativa do ensino remoto que, embora com limites, viabilizou a continuidade da educação escolar na maioria dos casos; encontrou condições mais adversas para sua realização. Dificuldade encontrada também por parte dos residentes para participação nas atividades remotas síncronas.

A execução do Programa Residência Pedagógica de forma remota e a oferta da educação escolar como ensino remoto requerem por parte dos sujeitos o acesso às tecnologias de digitais de comunicação e informação (aparelhos celulares, computadores, redes de telefonia e internet), habilidades para o uso competente dessas tecnologias e, para os professores, capacidade para a aplicação pedagógica desses recursos como mediação didática. Tais condições não estavam postas adequadamente, consistindo num grande desafio para todos os sujeitos que precisaram lidar com o ensino remoto, apresentando-se de forma agravada para as populações rurais que, no nosso caso, eram tanto os residentes e preceptores, quanto os demais sujeitos das escolas-campo que integravam o subprojeto.

Por consequência, registramos participações precárias, sobretudo, nas atividades síncronas; atuação limitada das equipes, com ressalva às equipes de Secretaria e Comunicação; fragilidade no acompanhamento por parte dos preceptores e docentes orientadores, nos limites da comunicação remota possível; e fragilidade na relação institucional com as escolas, dada a impossibilidade de visitas e encontros presenciais. As atividades de regência também foram comprometidas, predominando a elaboração e correção de atividades, empobrecendo pedagogicamente a experiência do Programa.

Positivamente, a emergência dos desafios apresentados impulsionou esforços para o avanço no acesso e o uso das tecnologias digitais de informação e comunicação, assumindo o Programa um papel educativo. Para a maioria dos residentes e alguns preceptores a bolsa contribuiu com a inclusão tecnológica, sendo utilizada para aquisição de equipamentos e contratação de serviços de Internet. E, apesar dos desafios, o Programa seguiu sem interrupções e com uma boa adesão dos participantes, com poucas desistências e o envolvimento necessário nas atividades possíveis.

Como contribuições e aprendizados, destacaram-se: uma maior clareza sobre as dificuldades enfrentadas pelas escolas da zona rural e os desafios de as ressignificar na perspectiva da Educação do Campo, bem como a importância do conhecimento dessa realidade para a formação do licenciado em educação do campo; uma maior apropriação crítica em relação ao papel e ao uso das tecnologias digitais de comunicação

e informação na educação, para além do ensino remoto; e uma melhor compreensão quanto à importância da prática na formação docente, que não se basta, nem se faz apartada da teoria, mas que potencializa-se como práxis, onde o conhecimento é uma relação entre sujeito e objeto, unidade dialética entre teoria e prática (SILVA, 2019).

Ressaltamos ainda, a participação do subprojeto no V Seminário de Iniciação à Docência (V SEMID) Pesquisas, intervenções e produção de conhecimento realizado no período de 26 a 28 de abril de 2022. Com o tema “**A Formação Docente e os Saberes da Práxis em Contexto de Mudança**”, o evento foi realizado através da plataforma virtual Google Meet organizado com conferências, palestras e apresentação de relatos de experiência. Os Residentes e Preceptores do núcleo apresentaram os seguintes relatos:

1. Residência Pedagógica em tempos de Pandemia da Covid 19 (Ricardo Pinheiro dos Santos)
2. A organicidade como estratégia para execução do Programa Residência Pedagógica nas escolas do campo, no contexto da pandemia (Djalma Silva Brito)
3. O Programa Residência Pedagógica e o ensino remoto, em tempos de pandemia, na UEF Raimundo Nonato de Sousa, no povoado Luziana, município de Bacabal-MA (Almirene da Silva de Sousa; Helena da Silva de Sousa)
4. O Programa Residência Pedagógica na Unidade de Ensino Fundamental Raimundo Nonato de Sousa: desafios e impactos do trabalho remoto no contexto da pandemia da Covid-19 (Raimundo Elvis Macêdo Bezerra (Preceptor)
5. Potencialidades e desafios para a construção da identidade de escola do campo na UEF Raimundo Nonato de Sousa, no povoado Luziana, município de Bacabal-MA (Tiago de Oliveira Ferreira)
6. RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA: A formação e os desafios do Educador do Campo no contexto da pandemia da covid 19, em escolas do campo (Paula Rariele da Silva e Rhanna e Luiza Bezerra da Silva Vieira)

Soma-se, ainda, as contribuições que o Programa pode oferecer à formação dos professores da educação básica das escolas-campo, em especial aos preceptores; e a intervenção reflexiva e propositiva nas escolas, qualificada pelo aporte acadêmico, pela duração da ação e pela quantidade de residentes. Embora, abalada em sua potencialidade pelas restrições do ensino remoto, essa é uma contribuição factível.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Incontestavelmente, o Programa Residência Pedagógica é uma iniciativa que contribuiu favoravelmente para a formação dos licenciados, futuros educadores, afirmando a importância da dimensão da prática e sua relação com a teoria, bem como fortalecendo a relação institucional entre as instituições formadoras e as escolas e educação básica, como espaço integrado da formação docente. Contudo, nos posicionamos favorável da defesa da construção de uma relação teoria-prática na perspectiva da práxis, em contraposição às orientações orientadas pela epistemologia da prática que disputam a educação brasileira, a formação de professores e esse Programa (SILVA, 2019).

Sob as condições do ensino remoto impostas pela pandemia da Covid-19, é inegável que o Residência Pedagógica sofreu abalos em sua potencialidade, nessa edição, assim como toda a educação brasileira. Mas, desenvolveu-se como a experiência possível que, apesar dos limites e desafios, agregou contribuições para a formação dos licenciandos e para as escolas-campo envolvidas, logrando como resultado inusitado uma maior apropriação em relação ao uso das tecnologias de comunicação e informação na educação e uma reflexão crítica sobre as peculiaridades da situação vivenciada nessa difícil conjuntura.

Particularmente em relação à Educação do Campo, reafirmamos a evidência dos desafios da garantia do direito à educação, à comunicação e tantos outros historicamente negados a essas populações, explicitados e ou agravados com a pandemia. Também reafirmamos a necessidade e importância do reconhecimento das especificidades desses modos de vida e da adequação dos projetos educativos que envolvem essas populações, em especial a educação escolar e a formação de professores, para o que corrobora

a licenciatura em Educação do Campo, reivindicando o direito à diversidade e a necessidade de contextualização das políticas e programas sociais, inclusive o Programa Residência Pedagógica.

REFERÊNCIAS

CALDART, Roseli. PEREIRA, Isabel Brasil. FRIGOTTO, Gaudêncio. ALENTEJANO, Paulo (Orgs). **Dicionário da Educação do Campo**. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

CAPES. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Portaria Gab nº 259, de 17 de dezembro de 2019**. Dispõe sobre o regulamento do Programa de Residência Pedagógica e do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID).

CAVALCANTI, Cacilda Rodrigues. **possíveis implicações do ensino remoto no projeto de escola e no trabalho docente da educação do campo**. Texto elaborado subsidiar os debates no Webnário *Possíveis implicações do ensino remoto no projeto de escola no trabalho docente*, promovida pelo GEPP FORTRAD / Campus bacabal-UFMA. Jul/2020.

FREITAS, L. C. **A Reforma Empresarial da Educação: nova direita, velhas ideias**. São Paulo, Expressão Popular, 2018.

SILVA, Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da. Epistemologia da práxis na formação de professores. In: MOLINA, Mônica Castagna; MARTINS, Maria de Fátima Almeida (orgs.). **Formação de formadores: reflexões sobre as experiências da licenciatura em educação do campo no Brasil**. Belo Horizonte/MG, Autêntica Editora, 2019. (Coleção caminhos da educação do campo, v. 9).

UFMA. Universidade Federal do Maranhão. Programa Residência Pedagógica. **Subprojeto Educação do Campo: formando o educador e transformando a escola do campo**. Bacabal, Curso de Licenciatura em Educação do Campo, 2020.

UFMA. Universidade Federal do Maranhão. **Projeto Político-Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação do Campo - Ciências da Natureza e Matemática**. Bacabal, Curso de Licenciatura em Educação do Campo, 2014.

O RESIDENTE NA ESCOLA: expectativas, realidade e contribuições ao ensino de Ciências Naturais/Biologia

Eduardo Oliveira Silva

INTRODUÇÃO

O Programa Institucional Residência Pedagógica PROEN/UFMA é um programa que visa o aperfeiçoamento e a valorização dos graduandos como futuros professores da educação básica, pela execução de projetos e atividades didático-pedagógicas, através da regência, com função de inserção desses estudantes no contexto das escolas públicas, para sua formação acadêmica.

Nessa perspectiva, a Universidade Federal do Maranhão UFMA, Campus VII, vem contribuindo com o projeto Residência Pedagógica, de forma que seus alunos bolsistas puderam ao longo desse ano de 2021/2022, desenvolver e aprender junto com os alunos da escola participante, mais sobre sua formação docente, a integração entre educação superior e educação básica, experiências metodológicas de caráter inovador e interdisciplinar e sobre a articulação entre teoria e prática necessárias à formação docente, valorizando dessa forma, a própria formação e atuação no magistério. Tudo isso foi realizado através da execução do subprojeto de iniciação à docência: “O Residente na Escola: Expectativas, Realidade e Contribuições ao Ensino de Ciências Naturais/Biologia” com o desenvolvimento de atividades interdisciplinares voltadas ao ensino, trabalhadas em uma escola no município de Codó.

A atuação do Professor, na sociedade contemporânea, vem exigindo desses profissionais um maior preparo para atuar dentro das escolas. As novas exigências ao trabalho dos professores, e o reconhecimento de que a formação nos cursos de licenciatura não vem oferecendo os conhecimentos e habilidades necessários para enfrentar os desafios que a docência coloca em questão a atuação da universidade na formação dos alunos futuros professores. As diversas temáticas do subprojeto abordaram assuntos dos conteúdos de ciências, palestras e letramento científico.

Assim, o Programa Institucional Residência Pedagógica tem demonstrado também, a sua importância na formação dos estudantes das licenciaturas na medida em que vem estreitando a lacuna existente entre a formação teórica e prática na área de educação, pela atuação dos alunos em sala de aula, além do mais tal iniciativa tem colaborado substancialmente com a permanência desses alunos nos cursos de licenciatura e de sua qualificação, no sentido de aprimorar o desenvolvimento de suas futuras atividades docentes.

ESTUDO E AMBIENTAÇÃO

A inserção e ambientação na escola dos licenciandos, alunos residentes, foi feita sob a supervisão e acompanhamento da professora preceptora. Para a inserção foi realizada uma palestra com o intuito de expor o presente subprojeto e o plano de atividade, para, após isso, serem iniciadas as atividades pertinentes ao programa residência pedagógica. Na ambientação, o licenciando observou a escola-campo (Apêndice 1) em todos os aspectos, tais como: a estrutura, quantas e se são adequadas as salas de aulas, se há biblioteca, laboratório de ciências, sala de leitura, sala de informática, banheiros, sala para os professores, secretaria, direção, quadra poliesportiva e paisagismo; organizacionais, disciplinares e pedagógicos. Também, conheceram e analisaram as documentações que regem a escola, tais como, Projeto Político-Pedagógico, Regimento Escolar, Diários de Classe, instrumentos administrativos diversos e instrumentos pedagógicos. Para esse momento em particular, devido a pandemia, foram formados pequenos grupos, cada um com três alunos, para a visita no espaço escolar (Apêndice 2).

Durante a fase de preparação da equipe houve várias oficinas de formação, onde houve estudos dos conteúdos das áreas de Metodologia e Ensino. Como exemplo, em duas delas, foram estudados e apresentados artigos em forma de seminários onde os estudantes debateram sobre essas práticas metodológicas para o ensino de ciência (Apêndices 3a, b), além de participação em lives transmitidas no Youtube sobre esses mesmos temas (Apêndice 4).

Também foram feitas oficinas específicas sobre elaboração de artigos científicos

(Apêndice 5), onde os alunos aprenderam dicas de escrita científica, os vários tipos de trabalhos acadêmicos e de artigos (original, revisão, relato de caso, comunicação curta, artigos de métodos e pontos de vista), plataformas de buscas e etc. Também tiveram participação em eventos em colaboração com o grupo de pesquisa e ensino de Biologia GPENBIO (Apêndice 6).

PLANEJAMENTO E REGÊNCIA

O planejamento e realização das atividades foram realizadas de forma coletiva pelos residentes, preceptores e orientador de área na própria escola ou na IES em quatro grupos com dois alunos cada. O planejamento foi feito por meio de reuniões, que aconteceram no início de cada módulo do programa residência pedagógica. Nestas reuniões foram elaboradas as atividades a serem desenvolvidas na escola-campo no decorrer do programa. Tanto o planejamento quanto a realização das atividades foram construídos com base no calendário da escola-campo, abrangendo os conteúdos das aulas e outras atividades didáticas. As ações foram realizadas com o intuito de contribuir para a formação acadêmica dos licenciandos e colaborar tanto com a formação dos estudantes das escolas públicas de ensino médio, quanto na colaboração das atividades relacionadas ao ensino com os professores preceptores, e também, no planejamento compartilhado das experiências vivenciadas na escola, considerada como fonte de investigação e formação.

Os conteúdos ministrados foram planejados dentro de uma articulação com as novas orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) com os conhecimentos da área do subprojeto por meio de uma prática centrada no desenvolvimento de competências e habilidades, conjugando ensino, pesquisa e o conjunto progressivo de ações de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo da Educação Básica, como preconiza as novas mudanças da BNCC. As estratégias, por meio de atividades práticas de campo e/ou laboratório, que foram utilizadas nas escolas-campo por este subprojeto seguem as novas orientações da BNCC para o ensino de ciências naturais com ênfase em biologia no ensino médio. Além disso, foram observadas

a fase em que cada conteúdo estar, de acordo com o calendário e planejamento escolar, as condições de suporte e as séries em que o professor preceptor trabalhou em cada escola. No presente subprojeto, os conteúdos foram divididos por série, eixo temático, período e conteúdo em:

1ª Série:

Eixo Temático: Método Científico / Origem da Vida; Meio Ambiente / Transformações de Matéria e Energia na Natureza / Biodiversidade / Impactos Ambientais / Preservação Ambiental / Sustentabilidade

Período e Conteúdo básico:

1º - Biologia como ciência;

2º - Ecologia;

3º - Ecologia;

4º - Citologia e Metabolismo.

2ª Série:

Eixo Temático: Reprodução / Hereditariedade / Métodos Contraceptivos / Doenças Sexualmente Transmissíveis / Anomalias; Corpo Humano / Saúde e Qualidade de Vida; Bases da Hereditariedade / Genética; Biotecnologia / Bioética.

Período e Conteúdo básico:

1º - Reprodução Humana;

2º - Anatomia e Fisiologia Humana;

3º - Genética e Biotecnologia;

4º - Genética e Biotecnologia.

3ª Série:

Eixo Temático: Aspectos Evolutivos / Diversidade Biológica / Evolução Humana / História da Vida na Terra / Ser Humano e Saúde.

Período e Conteúdo básico:

1º - Evolução;

2º - Sistemática e Classificação Biológica;

3º - Reinos (Plantas);

4º - Reinos (Animais).

Todas as atividades, desde a preparação dos alunos residentes para a participação neste subprojeto, ambientação na escola, preparação do plano de atividade, imersão na escola, elaboração de relatos, até a avaliação e socialização das ações, foram desenvolvidas sob os cuidados e acompanhamento do orientador e da professora preceptora. Os alunos residentes foram acompanhados de forma individual e/ou coletiva, a partir de planos de atividades específicos, dessa maneira, atividades semelhantes aconteceram em diferentes espaços com os seus respectivos alunos.

Foram realizadas reuniões mensais ou quinzenais, dependendo da necessidade, em dias, previamente, estabelecidas, com os alunos residentes com o intuito de orientar e redimensionar as ações do subprojeto voltadas para a vivência e melhoria do ensino de ciências naturais/biologia na escola, servindo ainda, como avaliação processual, ou seja, levando em consideração, a concreta realização dos objetivos deste projeto. As ações nas escolas foram estabelecidas em calendário de acordo com a perspectiva da dinâmica escolar em comum acordo com a gestão da escola, sendo organizados separadamente aos ciclos que correspondem o Ensino Médio.

Durante a execução do projeto os alunos desenvolveram:

- Participação em eventos para capacitação e formação da equipe;

- Aulas remotas, em sua maior parte do tempo;
- Elaboração de questionários avaliativos (Apêndice 7);
- Participação em eventos escolares como as Olimpíadas de Biologia (Apêndice 7);
- Instagram do grupo RP UFMA-Biologia/Codó (Apêndice 8);
- Aulas gravadas em Youtube (Apêndice 9);
- Confeção de materiais impressos;
- Aulas presenciais (Apêndice 10) conforme decretos estaduais e municipais normatizavam o retorno gradativo das atividades;

Ressalta-se que durante todas as aplicações das atividades foram realizados registros e acompanhamento para a progressão gradual dos licenciandos e também aos alunos da escola, sendo o acompanhamento das atividades e dos alunos residentes feito de forma contínua. Além dessas realizações, houve a participação nos WEBFOPIR – PIBID/RP/UFMA, onde ocorre entre outras ações, a realização de momentos de acompanhamento e avaliação das atividades que estão em desenvolvimento no âmbito dos subprojetos

DESAFIOS E CONTRIBUIÇÕES

Os desafios para a execução das atividades foram constantes em todo o período do projeto. Uma grande dificuldade se deu nas aulas remotas, pois muitas vezes os alunos das escolas não tinham conexão com internet necessária para acompanhar as aulas. Isso atrapalhava todo o processo de ensino e aprendizagem e a própria interação com os alunos. Muitas atividades eram entregues pela escola, onde deixava-se o material para que o aluno pudesse pegar posteriormente. O que tornava a situação ainda mais difícil, era que, muitos alunos residem na zona rural, o que dificultava o acesso à escola, nesse período pandêmico, para buscar o material. Essa realidade que transcorreu nesses dois anos, para o ensino remoto, segundo Barbosa et al. (2020 apud Verli et al. 2021, p. 420) desconsidera e aprofunda as desigualdades sociais e econômicas existentes, pois

para que o ensino remoto possa acontecer, é necessário o acesso a aparatos tecnológicos como computadores e internet com conexão estável, tanto para professores quanto para alunos, requisitos estes que ainda não estão ao alcance de todos.

Todo o planejamento foi pensado e executado no contexto do ensino remoto, onde procurou-se desenvolver o máximo de atividades onde pudéssemos obter o melhor resultado, frente a essas dificuldades que o contexto da pandemia trouxe para o ensino. Em seu estudo, Verli et al. (2021, p. 423) observaram que, tanto professores como alunos, entendem a importância e a necessidade de manter as aulas de Biologia por meio do ensino remoto, mesmo que muitas dificuldades sejam enfrentadas por ambos (falta de aparelhos tecnológicos e internet, bem como a falta de conhecimento sobre os mesmos para utilização como meio didático). Também os autores relataram dificuldades de concentração, falta de local adequado para ministrar ou assistir as aulas, bem como os trabalhos domésticos impostos aos alunos e falta de planejamento de horários de estudo, o que faz com que os professores trabalhem mais e os alunos não consigam ter disciplina de horários para estudar.

Nesse projeto o licenciando teve a oportunidade de vivenciar a realidade de uma escola, como um futuro local de trabalho; observou o funcionamento deste; planejou ações; realizou atividades de intervenção pedagógica e regência de classe, para, então, poder refletir sobre a realidade do ensino de ciências naturais/biologia na educação básica e, assim, propor estratégias que possam modificar e melhorar esta realidade. Dessa forma, o Licenciando foi o docente que planeja, organiza e desenvolve atividades e materiais relativos à Educação em Biologia. Além de trabalhar mesmo que remotamente na maior parte do tempo de duração, e pouco na sala de aula, o discente adquiriu um ambiente que propicia atividades investigativas que exploram e problematizam questões envolvidas no processo de ensino e aprendizagem, formando, então, educadores pesquisadores e curiosos da Biologia. Em sua atuação, o presente projeto atingiu seu máximo objetivo que foi o desenvolvimento do licenciando, incluindo princípios éticos, a construção de sua autonomia intelectual e pensamento crítico.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pretendeu-se com o presente subprojeto “O Residente na Escola: Expectativas, Realidade e Contribuições ao Ensino de Ciências Naturais/Biologia” do programa Residência Pedagógica do curso de Biologia, do Campus de Codó, da UFMA, alcançar uma boa aceitação e participação dos alunos, professores e direção da escola campo, Centro de Ensino Renê Bayma. Foram satisfatórias as vivências dos alunos residentes e, conseqüentemente, os resultados do presente trabalho, pois os objetivos esperados alcançados.

Este subprojeto possibilitou mostrar a importância da inserção do licenciando na escola de educação básica antes mesmo do início, ou concomitante, às atividades de estágio curricular obrigatório do presente curso, pois, conhecer a realidade da comunidade onde vai atuar na futura profissão de educador se torna um fator ponto chave para a formação profissional. Neste aspecto, o programa proporcionou essa aproximação da universidade com a escola de educação básica, cumprindo, assim, o seu papel em difundir e compartilhar conhecimento com a sociedade.

Durante as atividades na escola, agora com um olhar de futuro profissional, os alunos residentes puderam vivenciar as possíveis dificuldades que encontrarão na realidade do ensino público, tais como, a falta de motivação de muitos professores, o desinteresse por parte de alguns alunos, as condições ou escassez de infraestrutura básica, como de laboratório, biblioteca, dentre outros percalços. No entanto, perceberam, também, que é possível modificar esta realidade através de uma mudança de postura, estabelecendo critérios claros e adequados para um ensino voltado para a realidade do educando, levando-se em consideração sua vivência, interesses e realidade sócio-econômica-política e cultural.

Por meio dos alunos residentes, preceptora e orientador, este subprojeto incentivou e promoveu melhorias na qualidade do ensino de ciências nesta escola. Portanto, é imprescindível a realização deste subprojeto com a imersão de alunos residentes em escolas de educação básica, no município de Codó, MA, com o intuito de

promover a troca de experiências e a socialização de conhecimentos adquiridos pelos licenciandos durante a sua vida acadêmica.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, A. M.; VIEGAS, M. A. S.; BATISTA, R. L. N. F. F. Aulas presenciais em tempos de pandemia: relatos de experiências de professores do nível superior sobre as aulas remotas. Revista Augustus, v. 25, n. 51, p. 255-280, 2020.

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

ERLI, M. V. A.; GONÇALVES, L. C. O.; NETO, A. M. M. Dificuldades enfrentadas por alunos e professores durante o ensino remoto da disciplina de Biologia: Uma revisão da literatura. BIOMOTRIZ, Cruz Alta, RS, v. 15, n. 1, p. 418-425, 2021.

APÊNDICES

Apêndice 1. Ambiente do Centro de Ensino Renê Bayma

Título: O RESIDENTE NA ESCOLA: EXPECTATIVAS, REALIDADE E CONTRIBUIÇÕES AO ENSINO DE CIÊNCIAS NATURAIS/BIOLOGIA



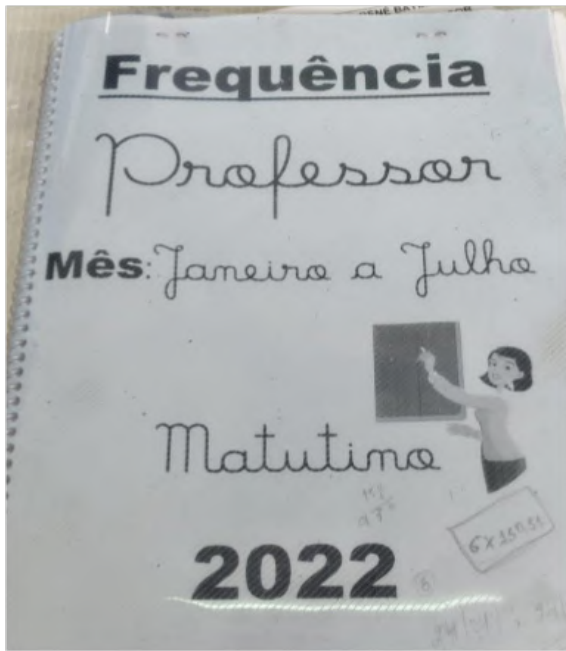
Ambientação na escola

12 Salas de aula;
01 Diretoria;
01 Sala de Professores;
01 Secretaria;
04 Banheiros
01 Cantina;
01 Pátio;
01 Laboratório de Informática;
01 Biblioteca;
01 Laboratório de Ciências.



Fonte: Residentes Ufma/Biologia Codó

Apêndice 2 documentações observadas durante a visita técnica à escola



IDENTIFICAÇÃO DA INSTITUIÇÃO

ESCOLA: Centro de Ensino René Bayma
INEP: 21148910
ENDEREÇO: Rua Honorino Silva, 959
BAIRRO: São Francisco – Codó
ESTADO: Maranhão

EQUIPE GESTORA

GESTOR GERAL: José Ribamar Oliveira de Melo Filho
GESTOR AUXILIAR: Francisco das Chagas Torres Júnior
GESTORA ADJUNTA: Maria da Conceição Rodrigues Santiago
SECRETÁRIO: Efigênia Castro Barbosa
COORDENADOR: Maria Goreth Holanda Siqueira

NÍVEIS DE ENSINO

Ensino Médio

MODALIDADE

Regular

AVANÇOS

Fonte: preceptora Josinalva.Oliveira

Apêndice 3a. Artigos científicos estudados e apresentados em forma de seminários

Título: O RESIDENTE NA ESCOLA: EXPECTATIVAS, REALIDADE E CONTRIBUIÇÕES AO ENSINO DE CIÊNCIAS NATURAIS/BIOLOGIA



1. Preparação da Equipe:

✓ Estudos de conteúdos e metodologias de ensino;

Experiências em Ensino de Ciências V.13, No.1 2018

ENSINO DE BIOLOGIA E CONTEXTUALIZAÇÃO DO CONTEÚDO: QUAIS TEMAS O ALUNO DE ENSINO MÉDIO RELACIONA COM O SEU COTIDIANO?

Teaching biology and contextualization of content: which subjects the High School student realize in your daily life?

Ravi Cajú Duré [ravicajure@gmail.com]
 Maria José Dias de Andrade [mariadiasandrade@gmail.com]
 Francisco José Pegado Abílio [chicopegado@yahoo.com.br]

Departamento de Metodologia da Educação, Centro de Educação, Universidade Federal da Paraíba.
 Cidade Universitária, CEP 58059-900, João Pessoa – PB.



O SENTIDO DA FORMAÇÃO DOCENTE EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS: CONSIDERAÇÕES A PARTIR DAS REPRESENTAÇÕES DE PROFESSOR PRESENTE NOS LICENCIANDOS

Patricia Caldeira Toletino – UFSC
 Marilisa Bialvo Hoffmann - UFSC

Experiências em Ensino de Ciências V.13, No.1 2018

ENSINO DE BIOLOGIA E CONTEXTUALIZAÇÃO DO CONTEÚDO: QUAIS TEMAS O ALUNO DE ENSINO MÉDIO RELACIONA COM O SEU COTIDIANO?

Teaching biology and contextualization of content: which subjects the High School student realize in your daily life?

Ravi Cajú Duré [ravicajure@gmail.com]
 Maria José Dias de Andrade [mariadiasandrade@gmail.com]
 Francisco José Pegado Abílio [chicopegado@yahoo.com.br]

Departamento de Metodologia da Educação, Centro de Educação, Universidade Federal da Paraíba.
 Cidade Universitária, CEP 58059-900, João Pessoa – PB.



BioCell: DESENVOLVIMENTO, APLICAÇÃO E AVALIAÇÃO DE UM JOGO DIDÁTICO COMPUTACIONAL

Naiane Maria de Sousa¹, Luciana Anarécida Siqueira Silva², Thaís Silva de Souza³, Caroliny Fátima Chaves da Paixão³, Christina Vargas Miranda e Carvalho⁴

¹ Graduanda do Curso de Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas, IF Goiano-Campus Urutai-GO

² Professora do Núcleo de Ciências Biológicas do IF Goiano-Campus Urutai-GO

([siqueira.luciana@gmail.com])

³ Licencianda em Ciências Biológicas, IF Goiano-Campus Urutai-GO

⁴ Professora do Núcleo de Química do IF Goiano-Campus Urutai-GO

DOI | 10.21680/1981-1802.2018v56n48ID15173

Artigo

Percepção ambiental: um estudo numa escola pública municipal de Chapecó – Santa Catarina

Simone Ruppenthal
 Unidade Central de Educação Faem Faculdades
 Ivo Dickmann
 Ireno Antonio Berticelli
 Universidade Comunitária da Região de Chapecó

Fonte: E. O. Silva

Apêndice 3b. Artigos científicos estudados e apresentados em forma de seminários



Fonte: E. O. Silva

Apêndice 4. Lives formativas em temáticas pedagógicas.



Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=ug1IILPpAzw&list=PLmRF48rilg0L8LHCcSTLpr1DMvG4Ep3sj>

Apêndice 5. Oficina de escrita científica.



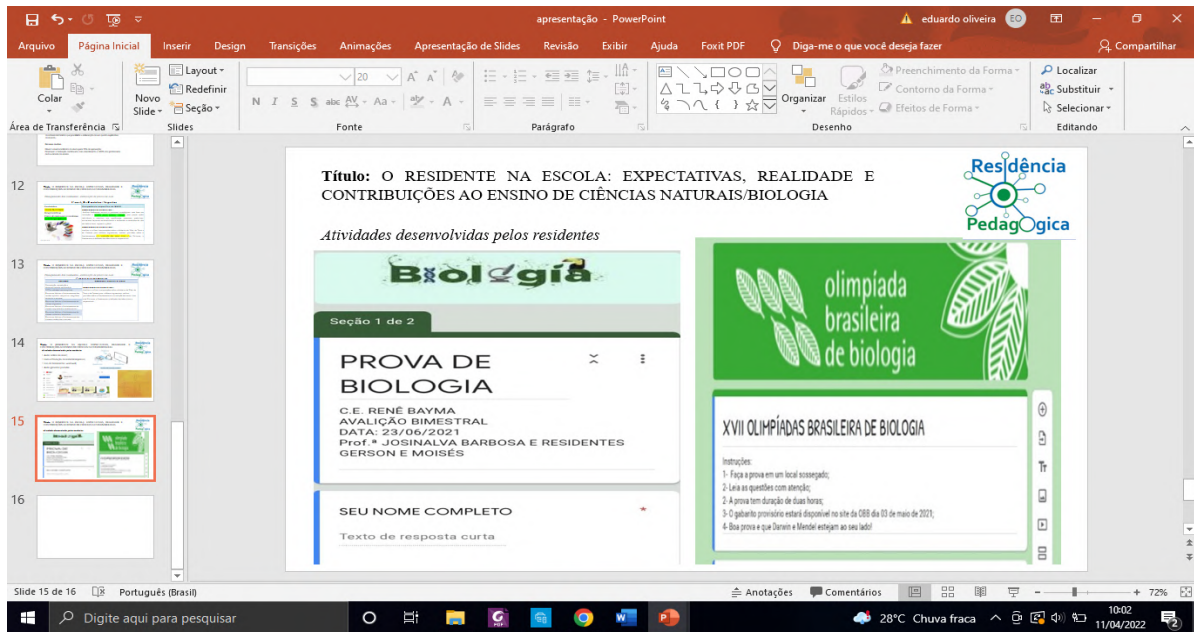
Fonte: E.O. Silva

Apêndice 6. Participação em reunião com grupo de pesquisa.



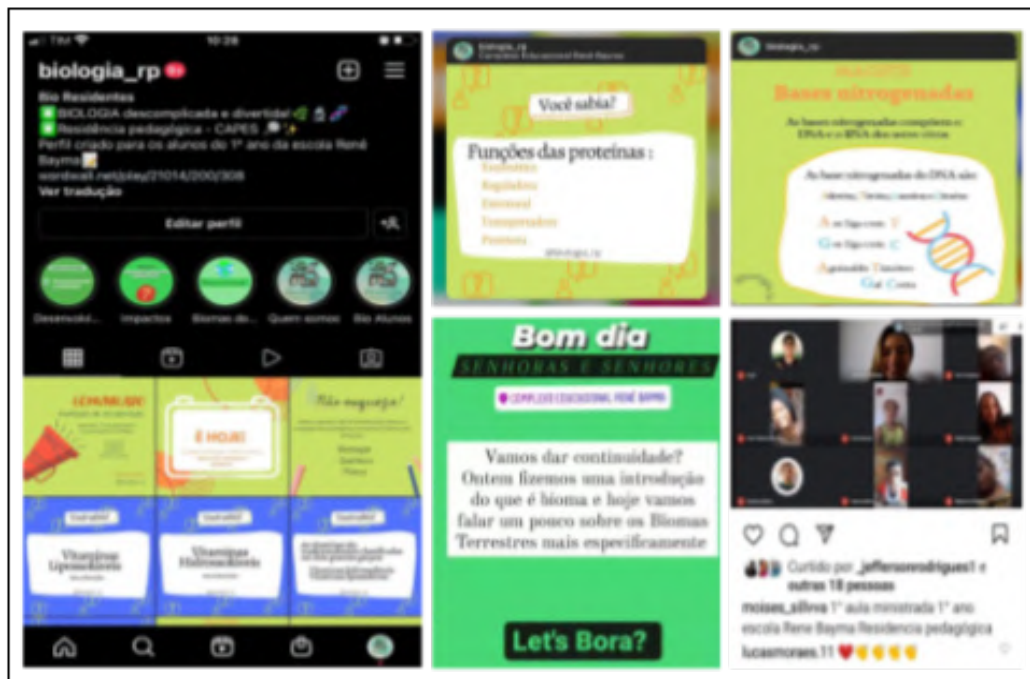
Fonte: E.O. Silva

Apêndice 7. Elaboração de questionários avaliativos e participação em eventos escolares como as Olimpíadas de Biologia.



Fonte: Residentes UFMA/Biologia-Codó

Apêndice 8. Instagram do grupo RP UFMA-Biologia/Codó.



Fonte: Residentes UFMA/Biologia-Codó

Apêndice 9. Aulas gravadas e transmitidas pelo Youtube



Fonte: Residentes UFMA/Biologia-Codó

Apêndice 10. Retorno presencial à sala de aula.



Fonte: Residentes UFMA/Biologia-Codó

Apêndice 11. Cartazes informativos dos WEBFOPIR



The banner features a central graphic of a network with nodes and connecting lines. Text and logos are arranged around this central image. At the top, the title and theme are displayed. Logos for UFMA, SEDUC, GOVERNO DO MARANHÃO, CAPES, Pibid, Residência Pedagógica, and PROEN are positioned on the left and right sides. The event dates are centered below the main title.

WEBINÁRIO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORAS/ES (PIBID & RP) - WEBFOPIR
Tema: Formação Docente em Contextos de Mudanças

UFMA
Universidade Federal do Maranhão

SEDUC | **GOVERNO DO MARANHÃO**
GOVERNO DE TODOS NÓS

WEBFOPIR
1 a 5 de março de 2021

PROEN
Pró-Reitoria de Ensino

CAPES
Pibid

Residência
Pedagógica

Fonte: RP/PIBID-UFMA

CONSTRUÇÃO DE FERRAMENTAS PARA O PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DE UMA SOCIOLOGIA CONTEXTUALIZADA ÀS ESCOLAS DE BACABAL-MA

Evaristo José de Lima Neto

INTRODUÇÃO

A Residência Pedagógica é uma atividade de formação realizada, por um discente regularmente matriculado em curso de licenciatura, e desenvolvida numa escola pública de educação básica, denominada escola-campo, visando o aperfeiçoamento da formação prática nos cursos de licenciatura. Tem como principais objetivos 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.

Conforme o Edital CAPES/RP no 01/2020, os projetos institucionais de residência pedagógica têm vigência de 18 meses com carga horária total de 414 horas de atividades, organizadas em 3 módulos de seis meses com carga horária de 138 horas cada módulo. Os professores/preceptores acompanharão os residentes que deverão participar, preferencialmente, dos três módulos do projeto, os quais deverão ser desenvolvidos em níveis crescentes de complexidade.

No edital para o interstício 2020-2022 a área de Sociologia foi contemplada com somente 3 núcleos, sendo estes distribuídos entre os campi de Bacabal, São Bernardo

e Imperatriz. O subprojeto “Construção de ferramentas para o processo de ensino-aprendizagem de uma Sociologia contextualizada às escolas de Bacabal-MA” se propôs a desenvolver estratégias inovadoras visando aperfeiçoar a formação dos discentes do curso de licenciatura em Ciências Humanas-Sociologia, do Campus de Bacabal, por meio dos princípios metodológicos estabelecidos no âmbito do Programa de Residência Pedagógica/CAPES.

Neste sentido, foram desenvolvidas atividades pautadas no exercício de articulação da teoria e da prática profissional docente, na perspectiva de promover a adequação dos currículos e propostas pedagógicas relativas à formação de professores da educação básica às orientações da Base Nacional Curricular Comum (BNCC). Também orientou o desenvolvimento deste projeto a pretensão de fortalecer, ampliar e consolidar a relação da Universidade Federal do Maranhão-UFMA com as escolas da rede pública estadual de ensino localizadas na cidade de Bacabal-MA, promovendo sinergia entre a entidade que forma e a entidade que recebe os egressos do curso de licenciatura em Ciências Humanas-Sociologia. Levando em conta os princípios emanados de um lado pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de que “cabe às Ciências Humanas e à Filosofia colaborar com a formação básica que assegure a cada um a possibilidade de se construir como ser pensante e autônomo, dotado de uma identidade social referida tanto à dimensão local da sociedade brasileira, com suas espacialidades e temporalidades concretas e específicas, quanto à dimensão globalizada” (PCN, 2002, p. 354) e, de outro aquele contido na Lei de Diretrizes e Base da Educação-LDB, em seu artigo 35 inciso III que ressalta “o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico”, este projeto teve como eixo estratégico orientador a construção de ferramentas para o processo de ensino-aprendizagem de uma Sociologia contextualizada às escolas de Bacabal-MA. Conforme destacado por Festas (2015), a contextualização das aprendizagens, acompanhadas de um método de orientação dirigida, se constitui em uma ideia muito aceita atualmente no campo educativo. Por seu turno, Menezes; Araújo (2008) chamam atenção para o fato de que, se por um lado nos currículos são selecionados conteúdos, que vão ajudar as pessoas,

a entenderem melhor a sua história e a compreenderem o mundo que as cercam, por outro, estes mesmos currículos, são formulados, de forma muito pré-estabelecida e, não consideram, qualquer perspectiva de contextualização, negligenciando os saberes locais e não científicos. Dessa forma, propor um processo de ensino-aprendizagem pautado na contextualização do conhecimento sociológico ao cotidiano dos educandos, significa antes de mais nada, construir uma educação, onde não mais se ignorem as diferenças culturais, de gênero, de raça, de cor, de sexo, proporcionando assim a descolonização dos conhecimentos. Por esta perspectiva os saberes e experiências locais são chamados a validar, resignificar e reconstruir os saberes e conceitos globais, e não o contrário. Nestes termos, um processo de ensino-aprendizagem contextualizado se constitui como fundamento da valorização e articulação dos saberes; bem como a valorização dos espaços de aprendizagem, como a cidade, a comunidade, o bairro, ou seja, a preocupação fundante é não restringir os saberes e os conhecimentos apenas ao ambiente da escola, mas articulá-los com os saberes da vida, nas suas variadas dimensões: afetiva, social, prática, estética, cultural (Menezes; Araújo, 2008).

Giroux (1992), por exemplo, ressalta a necessidade de se incluírem na escola outras formas de conhecimento, ligadas à prática, à experiência e ao cotidiano dos alunos. A valorização dos conhecimentos populares, locais e relativos às experiências individuais permitirá a expressão de saberes habitualmente marginais à escola e, ao mesmo tempo, uma leitura crítica do mundo social. A operacionalização do referido projeto, obedeceu uma sequência cinco momentos articulados em torno dos seguintes eixos de trabalho: a) preparação e formação da equipe executora (orientador, preceptores e residentes); b) conhecimento do contexto escolar e planejamento de ações específicas nas escolas-campo; c) regência e desenvolvimento de projetos didático-pedagógicos (de ensino, pesquisa, intervenção); d) elaboração do relatório final; e) avaliação do projeto e socialização dos resultados à comunidade escolar e acadêmica. Estas atividades tiveram como carga horária total 440 horas, distribuídas entre os cinco momentos de ação, de acordo com a especificidade, necessidade e complexidade de cada um deles, sendo executadas ao longo de um período de 18 meses. No âmbito de cada eixo de trabalho, uma série de atividades com distintas características teórico-metodológicas e práticas,

serão implementadas no sentido de instrumentalizar a construção de ferramentas para o processo de ensino-aprendizagem de uma Sociologia contextualizada às escolas de Bacabal-MA. Nesta perspectiva foram acionados como instrumento de trabalho: reuniões de planejamento, de discussão, de orientação, oficinas, feira de conhecimento, seminário, pesquisas, sessões de estudos, preparação de materiais didáticos, utilização de TICs, atividades de observação, aulas teóricas e práticas, registro de práticas, entre outros recursos disponíveis.

ESTUDO E AMBIENTAÇÃO

De pronto, é importante destacar que a execução do presente projeto, se deu em um contexto atípico, marcado por atrasos por parte da agência financiadora CAPES, e pelo advento da pandemia COVID-19 que perdurou de modo grave até o encerramento do projeto em 2022. Em função deste contexto, grande parte das atividades de formação, ambientação, regência e etc transcorreram de modo virtual. Para tanto, foi fundamental o uso de plataformas digitais como Whats app; google meet, google clasrrom, e-mails e YouTube para as atividades que envolviam: docente orientador-bolsistas-residentes; docente orientador-preceptor; bolsistas residentes-preceptor e bolsistas residentes-escola campo. No intuito de permitir o acesso e operação nestas plataformas, os membros do projeto tiveram a sua disposição uma série de webnários de formação digital ofertados pela Diretoria de Tecnologias na Educação (DTED/UFMA), por meio do projeto “EaD Para Você”; Secretaria Municipal de Educação-SEMED e Secretaria Estadual de Educação- SEDUC. Tais formações virtuais se deram de modo ininterrupto ao longo dos 18 meses de vigência do projeto. Neste sentido, a programação das formações ofertadas por estas instituições, foram disponibilizadas pelo docente orientador e preceptor da escola campo aos bolsistas residentes, que as cursavam conforme sugestão de ambos, ou de acordo com seus temas de interesse.

Após a aprovação do subprojeto pelas instancias institucionais UFMA e CAPES, em setembro de 2020 deu-se início ao processo de constituição dos respectivos núcleos, com a seleção dos(as) bolsistas residentes e preceptores(as) na escola campo. Ficando

à cargo do docente orientador a divulgação do edital e acompanhamento e avaliação das inscrições em seu campus de lotação. Com os núcleos constituídos o foram realizadas ao longo dos meses de outubro e novembro de 2020 reuniões com o grupo de residentes e preceptores para desenvolver encontros pedagógicos virtuais de acolhimento, ambientação, estudo dos editais e conteúdo da área, dentre outras atividades, todas propostas e coordenadas pelo docente orientador. Estas atividades transcorreram a partir da disponibilização de documentos relativos ao programa (edital, manual, ofícios, memorandos) produzidos tanto pela coordenação institucional UFMA, quanto pela agência financiadora CAPES. Para tanto se recorreu ao e-mail e reuniões presenciais. Estas atividades antecederam o Lançamento Oficial do Programa RP, em conjunto com o PIBID, que ocorreu no dia 18 de dezembro de 2020, no Canal Institucional da UFMA na plataforma YouTube.

A ambientação na escola campo foi conduzida majoritariamente pelo preceptor, inicialmente de modo virtual (janeiro a julho de 2021) e posteriormente de modo híbrido (agosto de 2021 a abril de 2022), a medida em que as condições sanitárias relativas à COVID-19 permitiram. Neste contexto, os(as) bolsistas residentes conheceram a estrutura de funcionamento institucional, pedagógica e física da escola campo, bem como as turmas com as quais iriam trabalhar e as ferramentas disponíveis para as atividades de ensino-aprendizagem.

PLANEJAMENTO E REGÊNCIA

As atividades de regência, se apresentaram como o maior desafio do projeto, especialmente em função do contexto no qual se desenvolveu. O elemento mais crítico foi a condução destas atividades no sistema remoto e híbrido. Para além das dificuldades inerentes a este processo, os bolsistas residentes tiveram que lidar com as dificuldades estruturais de acesso e uso das ferramentas virtuais, e igualmente com as dificuldades de acesso e uso dos discentes da escola campo. Conforme destacado nos diagnósticos realizados pelos(as) residentes, confirmados pela prática cotidiana de ensino, a grande maioria dos discentes da escola campo, residiam na zona rural da cidade de Bacabal, fato

que agravou as dificuldades de acesso e uso dos meios digitais, seja pela precariedade do sinal de internet, seja pela ausência ou precariedade de aparelhos com celular, computador ou tablets. Várias plataformas específicas para atividades de ensino foram disponibilizadas pela Secretaria Estadual de Educação-SEDUC, como google meet, google classroom, Plataforma Gonsalves Dias. Os(as) bolsistas residentes receberam capacitação adequada para o uso das mesmas. Contudo, em função das dificuldades já citadas, boa parte das atividades pedagógicas, em especial a regência, transcorreu por meio do Whats-app (Uma plataforma que em sua origem não foi pensada para atividades de ensino), e por meio da formulação e distribuição de atividades impressas. Mesmo sendo mais acessíveis estas ferramentas não impediram problemas de assiduidade, compreensão e evasão escolar. Estas especificidades influenciaram fortemente o percurso de elaboração do Plano de Atividades para o desenvolvimento das regências.

DESAFIOS E CONTRIBUIÇÕES

Pelo previsto na BNCC (ensino médio) possibilitou-se aos discentes da escola-campo condições de desenvolver habilidades e competências, que permitiram ampliar seu repertório conceitual e sua capacidade de articular informações e conhecimentos. Para tanto, foram estimulados a mobilizar diferentes linguagens (textuais, imagéticas, artísticas, gestuais, digitais, tecnológicas, gráficas, cartográficas etc.), recorrer a diferentes formas de registros e engajar-se em práticas cooperativas, para a formulação e resolução de problemas.

Assim, foram desenvolvidas atividades pautadas no exercício de articulação da teoria e da prática profissional docente, na perspectiva de promover a adequação dos currículos e propostas pedagógicas relativas à formação de professores da educação básica às orientações da Base Nacional Curricular Comum (BNCC). Dessa forma, o processo de ensino-aprendizagem pautou-se na contextualização do conhecimento sociológico ao cotidiano dos educandos bacabalenses. Foram levadas em consideração as diferenças culturais, de gênero, de raça, de cor, de sexo, proporcionando assim a descolonização dos conhecimentos. Por esta perspectiva os saberes e experiências locais

foram chamados a validar, ressignificar e reconstruir os saberes e conceitos globais.

Nestes termos, foi utilizado um processo de ensino-aprendizagem contextualizado se constitui como fundamento da valorização e articulação dos saberes; bem como a valorização dos espaços de aprendizagem, como a cidade, a comunidade, o bairro, ou seja, a preocupação fundante é não restringir os saberes e os conhecimentos apenas ao ambiente da escola, mas articulá-los com os saberes da vida, nas suas variadas dimensões: afetiva, social, prática, estética, cultural, como aludido por Menezes; Araújo, (2008). De outro modo, o contexto não qual o projeto se desenvolveu, implicou não apenas na preparação teórica-metodológica convencional relativa aos conteúdos ministrados (por meio da discussão de textos acadêmicos e outros materiais didáticos), mas principalmente em um grande exercício de resiliências, no qual a criatividade, empatia e conhecimento da realidade escolar se mostraram recursos de extrema importância neste processo. Os(as) bolsistas residentes tiveram que lidar, não apenas com as dificuldades de acesso e uso das ferramentas de ensino virtual e das TICs, inerente aos discentes da escola-campo, mas também com suas próprias dificuldades neste quesito.

Nestas circunstâncias se destacou a preocupação de não incorrer em simplificações reducionistas, ensejadas pelos recursos didáticos priorizados. Por outro lado, este cenário de referências imprecisas e incertas ensejou a realização de projetos como o CINE-HQ, que consistiu na elaboração de uma apostila, que discute conceitos fundamentais da Sociologia, presentes em filmes e as chamadas HQs. Transpondo a linguagem acadêmica para uma linguagem mais familiar, atraente e lúdica, tanto para os(as) discentes da escola campo, quanto para os(as) próprios(as) bolsistas residentes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O programa se mostrou um espaço de aprendizado mutuo e inovação. Cujos reflexos se fazem sentir de maneira muito evidente nos distintos atores envolvidos. Aos bolsistas residentes, proporcional não apenas um aprofundamento teórico, mas também a aquisição e transformação de práticas pedagógicas, que o estágio curricular, em função de suas limitações de carga-horaria e condições materiais de exequibilidade (a ausência

de bolsa, por exemplo) não possibilita. Ademais, as atividades realizadas neste projeto estabeleceram uma ligação intrínseca entre os componentes ensino, pesquisa e extensão. Em praticamente todas as ações realizadas foi requerido dos(as) bolsistas residentes o exercício da pesquisa, sendo necessário para o alcance dos objetivos o tratamento sistemático das informações teóricas e empíricas. Ao serem estimulados, sob orientação do docente orientador e preceptor, a propor atividades na escola campo, fizeram uso dos conhecimentos construídos a partir das atividades de ensino, pesquisa e extensão adotadas nas atividades do curso de Licenciatura de Ciências Humanas/Sociologia. Muito importante também, foram os vínculos construídos no decorrer do programa, entre bolsistas residentes/docente orientador; bolsistas residentes/preceptor; bolsistas residentes/administração escola campo, e principalmente entre os bolsistas residentes/discentes da escola campo; terminaram por constituir uma abordagem holística sobre o processo de ensino-aprendizagem da Sociologia, na realidade de uma escola pública. O programa também possibilitou o estreitamento da relação universidade-sociedade, pelos diálogos e trocas realizadas no decorrer do projeto.

REFERÊNCIAS

- AUGUSTI, Rudinei Barichello. Teoria crítica de currículo em Giroux como enfrentamento do espaço de reprodução na formação continuada de professores. *Rev. Inter. Educ. Sup. Campinas, SP* v.3 n.2 p.255-269 maio/ago. 2017
- BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do Ensino Médio. Disponível em [BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf](#) [mec.gov.br](#)). Acesso em 02 de maio de 2022.
- BRASIL. Ministério da Educação. Parâmetros Curriculares Nacionais. Disponível em: Microsoft Word - Ciências Humanas.doc ([mec.gov.br](#)). Acesso em 02 de maio de 2022.
- LIMA NETO, Evaristo José de. Construção de ferramentas para o processo de ensino-aprendizagem de uma sociologia contextualizada às escolas de Bacabal-Ma/SOCIOLOGIA. Bacabal 2020. Memo.
- Residência Pedagógica. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/educacao-basica/programa-residencia-pedagogica>. Acesso em: 25 de Março. 2022.

ANEXOS

Quadro ilustrativo de atividades realizadas

Webnários de formação DTED/UFMA (ferramentas, plataformas, aplicativos, metodologias de ensino remoto)
Webnários de formação SEMED (ferramentas, plataformas, aplicativos, metodologias de ensino remoto)
Webnários de formação SEDUC (ferramentas, plataformas, aplicativos, metodologias de ensino remoto)
Reuniões semanais com o preceptor
Reuniões quinzenais/mensais com o docente orientador (discussão de artigos científicos, planejamento de atividades, informes do programa)
Atendimento de fluxo contínuo docente orientador/bolsistas residentes na plataforma whatsapp
Webnário de formação de professores PIBID & RP I WEBFOPIR DAESP/UFMA 2021
SETEMBRO AMARELO (atividade na escola campo)
PROJETO CINE HQ (produção de matéria didático)
PROJETO PORTAS PARA O FUTURO (apresentação de programas de acesso ao ensino superior; visita orientada a IES de Bacabal)
SEMID 2022 (seminário de encerramento do programa)

FOTOS E IMAGENS

IMAGEM 1-Exposição sobre o ENEM para os alunos do terceiro ano da escola campo pelo Projeto Porta Para o Futuro



IMAGEM 2 -Visita a IES, IFMA BACABAL, projeto Portas para o Futuro



IMAGEM 3 AMBIENTAÇÃO PRESENCIAL NA ESCOLA CAMPO



IMAGEM 4: CAPA HQ, PROJETO CINE HQ

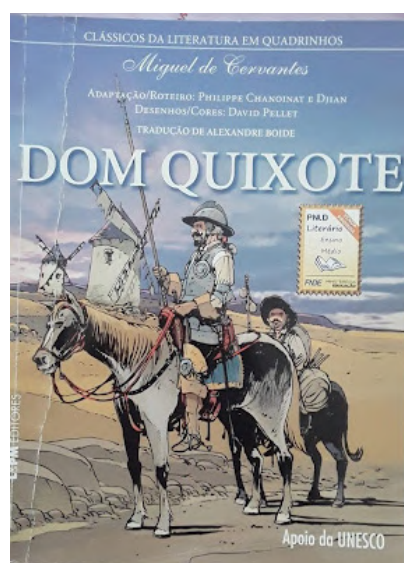


IMAGEM 5: PRINT TELA AULA REMOTA GOOGLE MEET

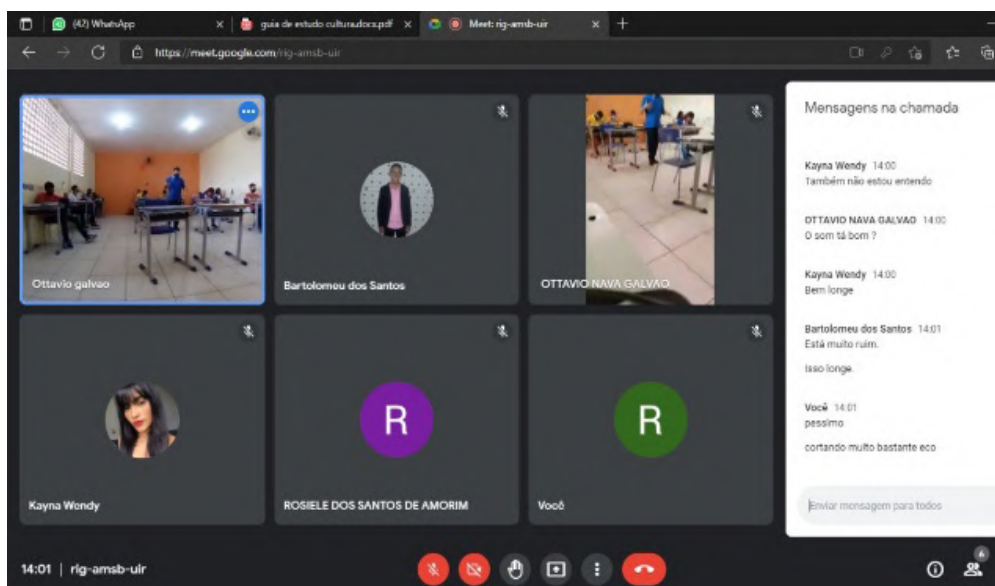


IMAGEM 6: DISCUSSÃO DA OBRA O SUICÍDIO, ÉMILE DURKHEIM PROJETO SETEMBRO AMARELO (PREVENÇÃO AO SUICÍDIO)



A FILOSOFIA NA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA

Hamilton Dutra Duarte

INTRODUÇÃO

O presente relato apresenta as experiências vivenciadas pelos alunos de Filosofia Licenciatura da Universidade Federal do Maranhão. O projeto foi desenvolvido pelos alunos selecionados a partir do 5º período do curso no Centro de Ensino Benedito Leite sob a supervisão do preceptor Professor Veranil Lacerda Botelho Junior. O Centro Educacional Benedito Leite é uma tradicional escola estadual de ensino médio, durante a execução do projeto tivemos a total colaboração da direção da escola que nos acolheu com extremo zelo pela qualidade do ensino e saúde dos residentes e alunos em tempos de pandemia. A escola se encontra em processo de implementação do Novo Ensino Médio, de forma que além dos desafios inerentes à educação brasileira, o enfrentamento da pandemia, e o desafio de compreender o novo ensino médio em toda sua complexidade: com a mudança de carga-horária das disciplinas, a implementação de disciplinas eletivas, projeto de vida, dentre outros.

As atividades referentes ao módulo I aconteceram no período de novembro de 2020 a abril de 2021 finalizando com o SEMID. Nos primeiros meses do programa designamos a leitura de obras literárias pelos residentes. Tivemos reuniões de planejamento e organização da leitura das obras a fim de desenvolver uma metodologia que insira as discussões dos problemas filosóficos nas obras literárias. Vivenciar na narrativa dos personagens os problemas filosóficos a serem tratados é uma forma de despertar a paixão pela Filosofia, enxergá-la mais próxima no cotidiano dos personagens nos afastando de uma leitura enfadonha, descontextualizada, inócua na solução dos problemas que enfrentamos cotidianamente.

Após a leitura e apropriação dos textos planejá-las em microaulas foi o passo seguinte; o treinamento de microaulas a partir de cada texto literário com o enfoque escolhido pelo residente foi desenvolvido em nossos encontros pedagógicos. Uma mostra

do desenvolvimento de problemas filosóficos a partir de obras literárias neste formato foi apresentado no WEBFOPIR. As atividades, inicialmente, foram desenvolvidas de forma remota via google meet, assim como as demais atividades desenvolvidas na IES, como o Círculo de diálogos Paulo Freire.

A experiência na escola com o ensino remoto foi desenvolvida no período de novembro de 2020 a abril de 2021. Em seguida tivemos a passagem do ensino remoto para o híbrido em que as turmas foram divididas para evitar aglomeração ficando uma parte das turmas online e outra presencial seguindo os protocolos da escola e da IES, realizada de maio a outubro de 2021. A passagem do ensino híbrido para o presencial trouxe a “novidade” do novo ensino médio, ocorrendo de novembro de 2021 a abril de 2022.

Cumprido o período de execução do projeto de residência pedagógica a questões a serem respondidas dizem respeito às contribuições, dificuldades e diferenças encontradas, como o ensino remoto, híbrido e presencial. Quanto à eficácia da metodologia desenvolvida na escola campo CE Benedito Leite. E a fundamentação teórica utilizada no projeto.

As mudanças ocorridas na educação, no contexto da pandemia, desafiaram os profissionais da educação, que tiveram de se readaptar e se reinventar para acompanhar essa nova fase. Para os residentes não foi diferente, foi um desafio ainda maior, pois até então, a preparação obtida na universidade, havia sido voltada para o ensino presencial, tendo sido essa uma preocupação inicial, como conseguir lidar com as ferramentas necessárias no google meet. No início foi difícil, precisava sempre ter alguém para ajudar na hora de compartilhar os materiais.

ESTUDO E AMBIENTAÇÃO

Em 18 de dezembro de 2020 tivemos a solenidade de lançamento do programa de Residência Pedagógica, em seguida tivemos a nossa primeira reunião pedagógica. Escolhemos a obra “Ursula” de Maria Firmina para iniciarmos as atividades de leitura,

apropriação dos problemas abordados pela obra. Cada residente escolheu um véis para trabalhar em microaulas. Em 01 de março de 2021 tivemos o primeiro webnário de formação de professores do Residência Pedagógica em que foi apresentado o subprojeto de filosofia pelo Docente Orientador Professor Hamilton Dutra Duarte, com a monitoria da aluna Brenda dos Santos Menezes, e apresentação do residente Marcelo Henrique de Souza Carvalho.

Dando prosseguimento aos encontros pedagógicos as obras seguintes a serem lidas foram: “Quarto de Despejo” de Maria Carolina de Jesus e “Triste fim de Policarpo Quaresma” de Lima Barreto no período de 25 de março de 2021 a 05 de abril de 2021. Neste período foi iniciada a observação online nas salas de aula iniciando assim a ambientação dos alunos à sala de aula, pelo google meet e whatsapp. Em 21 de abril de 2021 a obra “Triste fim de Policarpo Quaresma” de Lima Barreto. A observação-ambientação continuara nas salas de aula da disciplina filosofia, bem como, na disciplina “projeto de vida” implantada pelo Novo Ensino Médio. Em 08 de junho de 2021 trabalhamos a obra “O Cortiço” de Aluísio Azevedo, seguindo-se das obras: “O Guarani” de José de Alencar e “Torto Arado” de Itamar Vieira Junior.

Em 03 de agosto de 2021 tivemos o primeiro seminário avaliativo no qual foram apresentadas as atividades desenvolvidas no Projeto de Residência Pedagógica. Em 27 de janeiro de 2022 trabalhamos o texto de Silvio Gallo “As Múltiplas Dimensões do Aprender” e “Proust e os Signos de Gilles Deleuze. Após os encontros de planejamento pedagógico retornamos às atividades na escola campo na modalidade de ensino híbrido. Com os novos protocolos de segurança devido a pandemia, o ensino híbrido se intensificou dando oportunidade para os residentes ministrarem, além das aulas sobre lógica, ética, e política que já compunha o conteúdo ministrado pela escola; o desenvolvimento de projetos, destacando-se o projeto de escrita de “Cartas” implementado pelo Professor Preceptor e o Projeto de Leitura dando vasão na escola campo aos nossos estudos pedagógicos. Com o intuito de despertar o interesse dos alunos, desta vez, as turmas escolheram as obras a serem lidas dando ênfase a obra: Divergente e O pequeno Príncipe.

O Programa de Residência Pedagógica objetiva a imersão dos futuros professores nas salas de aula, dispondo de atividades como a intervenção pedagógica e a regência de sala de aula. O projeto visa o aperfeiçoamento da formação de discentes de diversos cursos de licenciatura na modalidade presencial; através da elaboração de trabalhos e atividades no campo prático, possibilitando, assim, ao licenciado vivenciar a relação ativa entre teoria e prática.

O profissional da educação precisa operar com eficiência e responsabilidade como mediador do processo de ensino-aprendizagem. É contínua e pertinente a reflexão acerca do papel do docente e de sua formação acadêmica profissional para que o mesmo tenha um bom desenvolvimento em sua atuação nas instituições de ensino. Ainda durante o processo de formação, o PRP surge como oportunidade para o futuro professor de maior vivência da profissão, e interação com o corpo escolar. Esse primeiro contato é bastante enriquecedor para o licenciado no que tange o exercício da docência, configurando-se como o passo inicial na construção da identidade profissional.

Ao falar em ensinar filosofia não falamos somente em uma formação docente, mas em uma construção contínua fundamentada em autoavaliação, criticidade e reinvenção. É um processo um tanto quanto subjetivo e desafiador, principalmente no que diz respeito a encarar o ensino da filosofia como uma atividade não somente voltada para a análise crítica dos problemas filosóficos da história da filosofia, mas como uma abertura a novos horizontes para a compreensão de mundo.

Cerletti, em *O ensino de filosofia como problema filosófico* disserta a problemática em volta do ensinar filosofia. Para isso parte da questão do que é ensinar filosofia propriamente. O fato é o ensino de filosofia não pode se desligar do *fazer* filosofia, de maneira que filosofia e filosofar se unem, e de igual modo ocorre com a prática filosófica e o ensino de filosofia.

Deleuze por sua vez, em *Proust e os signos* entende que o aprender diz respeito essencialmente aos signos, a sua decifração e interpretação. Aprender implica em, primeiramente, considerar uma matéria, um objeto, um ser como se emitissem signos a

serem decifrados. Tal concepção de aprendizagem traz a possibilidade de produção de modos de ensinar a partir da emissão de signos. Aquele que se esforça é o aprendiz. O aprendiz é sempre aquele que busca formas novas de pensamento de tal forma que em nada repita as já prefixadas.

Aprender seria, portanto, criar o ainda não-criado. O aprendizado não deixa de ser difícil em um mundo onde tudo está dado, pronto e acabado. Não é possível saber como uma pessoa aprende; mas, de qualquer forma que aprenda, é sempre por intermédio de signos, perdendo tempo, e não pela assimilação de conteúdos objetivos. Não se aprende fazendo como alguém, mas com alguém. O aprender é complexo. O aprendizado é sempre mediado pelos signos.

DESAFIOS E CONTRIBUIÇÕES

O ponto de partida do aprendiz se dá a partir de algo que já passou num tempo que se perdeu. Há, pois, uma distinção entre aquele que ensina e a coisa a que ensina. A partir disso, pode-se compreender que o professor possui como tarefa “ensinar”, objetivando promover o aprendizado da leitura prazerosa que instiga ao desejo de escrever. O professor de filosofia deve ter a função de mediador do debate em sala e não de reprodutor de conteúdo. O Ensino de Filosofia visa um debate no qual o professor estimula o desenvolvimento do senso crítico e reflexivo, de seus alunos e de si mesmo.

A pandemia nos pegou a todos de surpresa. Embora o ensino a distancia não seja uma novidade a modalidade remota exige um acesso tecnológico que nos parecia facilmente alcançável. Não se mostrou assim, os problemas de acesso, conexão, domínio de ferramentas pedagógicas online, deram ênfase a problemas como evasão escolar e o desinteresse dos alunos. Creio que o isolamento durante este período nos trará sequelas tangíveis por algum tempo. Entretanto, é na crise, sob fogo cerrado que nos reinventamos e descobrimos, em nós, a capacidade de desenvolver habilidade que nos levem alcançar nossos objetivos. O Projeto de “Cartas” de iniciativa do Professor preceptor Veranil Lacerda Botelho Junior em um momento em que o isolacionismo e a perda de pessoas da comunidade ou familiares nos colocou a todos em um momento

emocional difícil foi extremamente feliz criando um mecanismo para que os alunos dessem vazão as suas emoções. O projeto de Filosofia e Literatura em que os alunos escolheram a obra a ser lida os trouxe de volta à satisfação do processo de ensino aprendizagem. Nunca ficou tão explícita a importância que tem o contato voluntário com o livro, o professor, o colega, o outro.

Com o atual contexto a qual estamos inseridos devido a epidemia mundial do COVID-19 algumas áreas de trabalho foram afetadas devido a pandemia com isso surgiram novas medidas sanitárias de saúde sendo assim fazendo com que os indivíduos respeitem o isolamento social e afim de evitar aglomeração. Vale destacar que, educação está inclusa e teve que se adaptar a novas medidas de ensino remoto os professores que estão desempenhando seu trabalho, docentes discentes, e aqueles futuros professores tiveram que pensar em uma medida de ensino que afetasse menos a educação devido a pandemia. Com exercícios pedagógicos por meio da internet com aplicativos voltados para a educação como o Google Meet, Google Sala de Aula, dessa forma com o intuito de diminuir o impacto na educação modificando o planejamento pedagógico pretender medidas para facilitar a aprendizagem dos alunos, mesmo que na modalidade à distância (REMOTO).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este relato, portanto, retrata a experiência vivida pelos residentes do Programa de Residência Pedagógica acadêmicos do curso de Filosofia da Universidade Federal do Maranhão -UFMA.

A metodologia desenvolvida buscou estar adequada ao conteúdo filosófico, propondo a experimentação da filosofia no cotidiano. Nessa perspectiva, o subprojeto em Filosofia do Programa de Residência Pedagógica – UFMA constituiu-se por atividades de momentos de estudo teóricos, reuniões de discussão das práticas, encontros mensais de formação com os alunos do programa e o professor orientador, práticas de observações das turmas, reflexão das situações observadas, planejamento das intervenções, discussões sobre as propostas, intervenções e síntese do processo

desde o planejamento até sua execução. Nunca ficou tão clara a necessidade do outro e o papel que a escola tem em um momento crítico. Os residentes desta edição do programa tiveram uma experiência única que deve ser relatada, documentada, usadas para aprimorar novas estratégias de ensino a partir de uma compreensão real do desafio neste e em tempos vindouros. Estaremos preparados.

REFERÊNCIAS

- AZEVEDO, Aluísio. **O cortiço**. 30. ed. São Paulo: Ática, 1997. (Bom Livro). Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_actio n=&co_obra=2018>. Acesso em: 29 junho. 2021.
- BARRETO, Lima. **Triste fim de Policarpo Quaresma**. Rio de Janeiro, Editora Record, s/d. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2001.
- COTRIM Gilberto & FERNANDES Mirna. **Fundamentos de filosofia**, São Paulo : Saraiva, 2016. **Suplementado por manual do professor**.
- CERLETTI, Alejandro. O ensino de filosofia como problema filosófico. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.
- _____. Ensinar filosofia: da pergunta filosófica à proposta metodológica. In: KOHAN, W. Filosofia: caminhos para seu ensino. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.
- _____. Ensino de filosofia e filosofia do ensino filosófico. In: GALLO, S.; CORNELLI, G.;
- DELEUZE, Gilles (2003) **Proust e os signos**. 2.ed. trad. Antonio Piquet e Roberto Machado. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003.
- DANELON, M. (Org.). Filosofia do ensino de filosofia. Petrópolis: Vozes, 2003.
- DELEUZE, Gilles (2003) Proust e os signos. 2.ed. trad. Antonio Piquet e Roberto Machado. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003.
- FLEISCHER, M. **Introdução à obra de Thomas Mann**. Universidade de São Paulo – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, 1964.
- JESUS, Carolina Maria de. **Quarto de despejo** – diário de uma favelada. São Paulo: Francisco Alves, 1960.
- JUNIOR, Itamar Vieira. **Torto arado**. São Paulo: *Todavia*, 2019. 264p.
- REIS, Maria Firmina dos. **Úrsula**. 4. ed. Organização, atualização e posfácio de Eduardo de Assis Duarte. Florianópolis: Ed. Mulheres; Belo Horizonte: Ed. PUC Minas, 2004.
- PLATÃO. **República**. Rio de Janeiro: Editora Best Seller, 2002. Tradução de Enrico Corvisieri.
- SOCIOLOGIA EM MOVIMENTO**. 1ª ed. São Paulo: Ed. Moderna, 2013.

ATUAÇÃO DO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA: o subprojeto de Química, nas escolas públicas em torno da UFMA, para mudar a realidade local

Hildo Antonio dos Santos Silva

INTRODUÇÃO

O subprojeto para área de Química Licenciatura da UFMA, Campus “Dom Delgado” foi composto por vinte residentes bolsistas, dois voluntários e dois preceptores, os quais foram selecionados para participação do Edital de Residência Pedagógica CAPES 02/2020. Inseridos em duas escolas-campo, em cenário real fizeram suas observações sobre as mais diversas situações escolares, dentro e fora da sala de aula. Mapearam as principais dificuldades e as carências relativas ao ensino aprendizagem de Química passando por momentos de regências, e de avaliação das suas intervenções pedagógicas nos momentos remoto por força da pandemia, e momento presencial.

Os residentes foram orientados e acompanhados em todas as etapas, desde os momentos de observação até a avaliação das suas intervenções, na escola-campo por um preceptor(a), bem como na UFMA pelo orientador da área de Química. As ações construídas conjuntamente com todos os residentes e o preceptor(a) tiveram como objetivo primeiro a busca pela aprendizagem. Inseridos na temática e problemática dos conteúdos para o Ensino Médio, EM, do 1º ao 3º ano, os residentes exercitaram de forma ativa e criativa, articulados com este orientador, e os preceptores, de modo a desenvolver habilidades e competências para uma prática pedagógica de qualidade. Nos encontros regulares obrigatórios foram debatidos os principais problemas encontrados na escola-campo, com o preceptor e com os alunos sobre a metodologia a ser empregada. Na universidade ocorreram reuniões mensais com o orientador e residentes e algumas vezes em conjunto com os preceptores para apresentação e avaliação das atividades desenvolvidas na escola-campo. Ocorreram também reuniões entre orientador e preceptores.

ESTUDO E AMBIENTAÇÃO

O primeiro momento foi conhecer a realidade da escola. Observar o comportamento dos alunos e as estruturas da escolar. Como esta etapa ocorreu ainda na forma presencial para escola C.E Gonçalves Dias porque foi ligeiramente anterior ao look down decretado aqui na cidade de São Luis. Inicialmente o orientador do subprojeto de Química do campus Dom Delgado foi as escolas-campo para apresentação do programa do Residência Pedagógica. Este momento foi fundamental para se esclarecer as dúvidas que a direção escolar tinha sobre o que é e como implantar o Programa Residência Pedagógica na escola-campo. Posteriormente os residentes foram apresentados para a direção escolar na presença do preceptor e orientador. Este momento foi fundamental para o êxito da aplicação do projeto.

FIGURA 1 - Visita presencial nas dependências da Escola Campo U.P. Gonçalves Dias para apresentação do subprojeto de Química á direção da Escola



Ainda como preparação ocorreram algumas atividades como palestra sobre a “Taxonomia de Bloom” com Dr. Cicero Wellington Brito Bezerra (professor da UFMA – Departamento de Química), reuniões com os residentes e preceptores apenas de uma determinada escola e as vezes com todo o grupo do subprojeto de Química.

Por força da pandemia covid-19 as atividades presenciais foram suspensas de forma presencial o que possibilitou se fazer uso das tecnologias digitais de forma mais intensa e desenvolver uma nova prática com novas metodologias, e formas de aprendizagem, tendo como aliadas as plataformas digitais disponíveis, O Google Meet, o Google Forms. Foram ministradas, no primeiro momento, pelo professor preceptor

as aulas remotas, sendo acompanhadas pelos alunos e posteriormente pelos residentes

FIGURA 2 – Plataformas digitais empregadas pelas escolas-campo para ministrar as aulas remotas

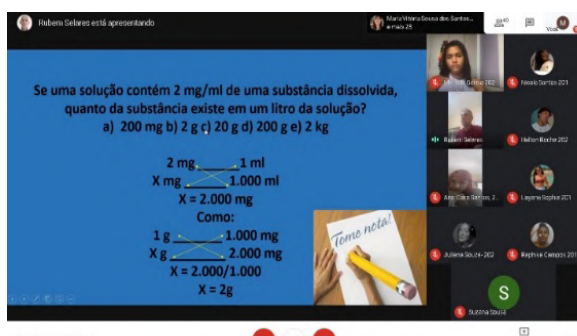


FIGURA 2 A

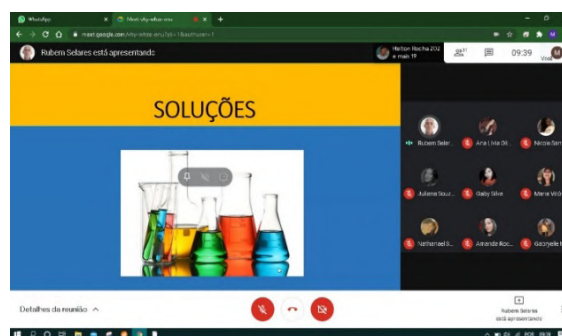


FIGURA 2 B

PLANEJAMENTO E REGÊNCIA

O conselho de classe constitui um espaço que possibilita a análise do desempenho do aluno e também da própria escola, de forma coletiva, propondo ações e intervenções para a melhoria da aprendizagem do aluno assim como também da prática docente. A observação e acompanhamento dos residentes neste espaço foi um momento privilegiado para eles, pois puderam perceber não só os problemas de rotina surgidos na escola, mas também como solucioná-los. A etapa da regência ocorreu de forma natural a partir das primeiras observações dos residentes acompanhando o seu preceptor(a) em sala de aula. Quando menos se esperava os residentes estavam fazendo as suas primeiras intervenções, complementando o assunto abordado naquela aula, tirando uma dúvidas dos alunos. Assim, resalto que observei que a regência ocorreu de maneira espontânea.

Nas escolas-campo os residentes se reuniram para elaborar, supervisionar e corrigir as avaliações orientadas pelo preceptor(a). Como objetivo alcançado os residentes desenvolveram a capacidade de elaborar, aplica e corrigir questões, e desta forma ganharam autonomia para novas proposições junto ao preceptor(a) como preencher diário de classe, e participar das reuniões periódicas do planejamento escolar. Os residentes de Química acompanharam durante todo o ano o comportamento da

supervisor(a) nas suas atividades de docente. Assim, os bolsistas se familiarizaram com as atividades dentro e fora da sala de aula. Os residentes tiveram a oportunidade do convívio do ambiente escolar e de experimentar e propor práticas educativas antecipado do seu componente curricular de Estágio. Sobre esta temática, Pimenta (2001, p. 21) afirma que o “estágio e disciplinas compõem o currículo de um curso”. Contudo, o estágio é o espaço/tempo no currículo de formação destinado às atividades que devem ser realizadas pelos discentes nos futuros campos de atuação profissional, onde os alunos devem fazer a leitura da realidade” (PIMENTA,2001, p. 76). Por isso uma das preocupações deste projeto, o qual tem como título “Atuação do Programa Residência Pedagógica, SUBPROJETO DE QUÍMICA, nas Escolas Públicas em torno da UFMA para Mudar a Realidade Local”, . foi colocar os residentes nas escolas-campo que representassem a realidade do estado do Maranhão, e esta realidade é vivenciada no bairro Saviana e Vila Embratel, onde estão situadas a escola-campo Deyse Galvão, e a Universidade Federal do maranhão, UFMA. Vale salientar que a UFMA e a escola Deyse Galvão são separadas por um muro. Já a escola campo Gonçalves Dias está localizada no “Bairro de Fatima”, também próximo da UFMA, o qual possui uma população composta majoritariamente por negros, trabalhadores da área automotiva (mecânicos e funileiros) e caracterizada pelas manifestações culturais maranhenses.

As atividades do subprojeto de da área da Química do RP contribuiu efetivamente para o desenvolvimento dos residentes porque estes vivenciaram a rotina escolar ainda como licenciando por um período mais duradouro e efetivo que o tradicional componente curricular estagio supervisionado, e como ser professor diante da realidade apresentada pelas escolas públicas. Esta etapa prévia permitiu conhecer as dificuldades, com as quais o residente vivenciou e aprendeu a superar os desafios do dia a dia da docência com a ajuda do orientador e da(o) preceptor(a), do grupo dos residentes porque estes agora estão vivenciaram a mesma prática em conjunto e discutiram em conjunto a prática do processo ensino aprendizagem.

Na prática da regência os residentes puderam apresentar metodologias que favorecem os alunos a motivação permitindo a se esforçar para entender tanto os

conteúdos teóricos em sala de aula, quanto às atividades práticas experimentais. Isso permitirá ao aluno se sentir recompensado (GASPAR, 2014, p.180) e o ajudará a compreender melhor, os conteúdos teóricos

FIGURA 3 – Reunião Pedagógica Escolar com a Presença de Alguns Residentes de Química. Escola-Campo C.E Deyse Galvão



FIGURA 4 - Preceptora Profa. Marta Reis com Residentes De Química preparando Uma Aula Experimental



DESAFIOS E CONTRIBUIÇÕES

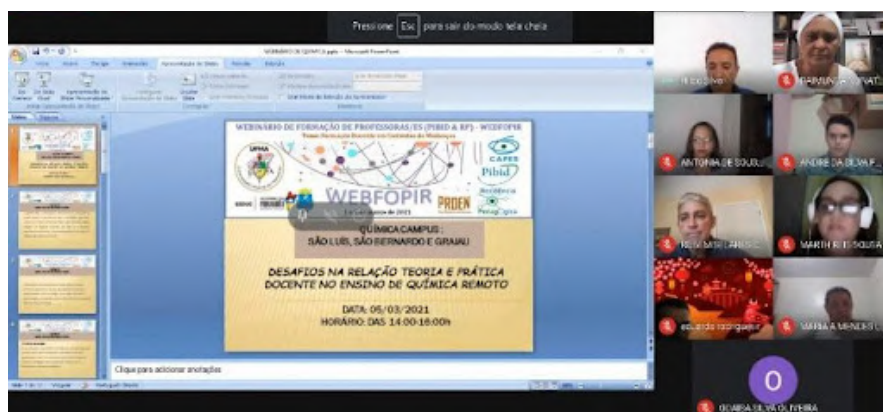
Na perspectiva de uma maior divulgação das experiências e resultados alcançados pelos residentes nas suas práticas pedagógicas durante o projeto R.P. foi criado a página no instagran *@rp.quimica.ufma.slz* no Instagram.

FIGURA 5 – criação da página no instagran



Tivemos um evento “WEBIFOPIR” envolvendo os alunos do R.P. das duas escolas-campo do RP de São Luís em conjunto com residentes dos campi de São Bernardo-Ma e Grajau-Ma onde foi apresentado um Webinário da química cujo tema foi: “Desafios na relação teórica e prática docente no ensino remoto de Química”. Onde o foco principal foram as experiências e avanços na prática do ensino remoto.

FIGURA 6 - EVENTO “WEBIFOPIR”



Entendo as monitorias como uma das contribuições significativas, as quais foram as primeiras atividades que os residentes desenvolveram junto aos alunos das escolas-campo esclarecendo as dúvidas dos alunos referentes aos conteúdos abordados com foco no ENEM e nas olimpíadas de Química para os alunos do ensino médio. Esta atividade foi tão proveitosa que os alunos da Escola-campo Gonçalves Dias foram premiados, como ser visto na figura 7. Já para o terceiro ano do ensino médio a monitoria foi intensa e proveitosa, e com aulões de Química voltados para o ENEM. Para esta atividade um dos objetivos alcançados foi as dúvidas dos alunos sanadas pelos residentes que por muitas por timidez os alunos não perguntavam ao professor na sala de aula. As monitorias ocorreram pelo menos uma vez por semana.

FIGURA 7 – Aluna Nicole Fernanda do 2º ano do ensino médio medalhista da Olimpíada Maranhense de Química



Alguns residentes submeteram trabalhos no I Seminário de Iniciação Científica (SEMIC) promovido pela UFMA e apresentaram seus trabalhos.

Outra ação frutífera foi o projeto na escola cujo tema é “Reforço Escolar: Uma força a mais para seu Projeto de Vida”. Criado entre os residentes e o preceptor, o qual visava dar um suporte a mais para o ENEM e PAES-UEMA (Programa de vestibular da Universidade Estadual do Maranhão).

Em síntese além da formação continuada construída em cada residente pelas suas participações constante no ambiente escolar, vivendo a realidade e dificuldades do processo ensino-aprendizagem, o que, de fato, é o grande objetivo deste Programa, é

possível citar outros resultados alcançados ao longo destes dois anos:

- I. Contato com o cotidiano da escola através Preenchimento do diário de classe, participação das reuniões periódicas do planejamento escolar, acompanhamento do processo de avaliação, dentre outros;
- II. Produção de jogos lúdicos com materiais de papelaria, adquiridos com recursos dos próprios residentes, e que estão disponíveis para posteriores aplicações;
- III. Elaboração de roteiros de experimentos simples de química empregando materiais alternativos ou mesmo de fácil demonstração;
- IV. Monitorias especiais com abordagem no ENEM e nas Olimpíadas de Química voltadas para os alunos das escolas-campo conveniadas.
- V. Preparo de diversos vídeos com o objetivo de tornar as aulas remotas mais participativas

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os residentes comprometidos com a educação do amanhã demonstraram e se comprometeram para romper com os elementos passivos das suas formações tradicionalistas, e assim exerceram influência positiva em suas salas de aula. O RP de Química do campus Dom Delgado se pôs a trabalhar para a educação voltada aos interesses dos educandos, e de se aproximar das suas realidades, de tocar em suas necessidades, e especificamente de defender, valorizar o ensino público de qualidade.

A proposta de atividades desenvolvidas por este subprojeto de Química teve duplo objetivo. Inicialmente fazer com que os licenciandos refletissem sobre seus processos de escolarização, buscando libertá-los de práticas tradicionais padronizadas e conseqüentemente os apresentando elementos de um currículo autodirigido, ao mesmo tempo que lhes mostre as nuances do seu futuro ofício através das novas práticas assistidas de regência no Ensino Médio. Portanto, incentivar, problematizar

e auxiliar os licenciandos em suas reflexões, nas buscas e exercícios profissionais são intencionalidades deste projeto.

Assim, ao chegar ao término deste projeto na condição de orientador avalio como muito positivo, valioso, necessário e fundamental a importância do PR para formação dos licenciandos de Química

REFERÊNCIAS

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. Estágio e Docência. 5. Ed. São Paulo: Cortez, 2010

GASPAR, Alberto. Atividades experimentais no ensino de física. Uma nova visão baseada na teoria de Vigotski. São Paulo: LF Editorial, 2014.

A RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA NA GEOGRAFIA: experiências no Centro Educa Mais Dayse Galvão e no Centro de Ensino Cidade São Luís

Igor Bergamo Anjos Gomes

INTRODUÇÃO

A realidade das escolas públicas no Brasil e conseqüentemente no Maranhão acaba deixando exposta uma grande fragilidade do sistema, pois ainda temos que trabalhar em ambientes com pouquíssimos recursos materiais e em muitos casos em estruturas físicas bastante prejudicadas pela ação do tempo e do descaso. As duas escolas que sediaram a experiência empírica do subprojeto geografia do RP, permitiram guardadas suas especificidades, que residentes experienciassem uma imersão no contexto da educação básica.

O Centro de Ensino Cidade de São Luís é uma escola que possui uma área construída bastante significativa, abrangendo toda uma quadra no bairro da Cohab em São Luís. Entretanto, ainda é insuficiente no que se refere à estrutura física para as atividades docente. Com 18 salas de aulas funcionando no turno matutino (sendo seis para cada série), é uma escola que recebe alunos de toda cidade e com diferentes realidades socioeconômicas.

A escola Centro Educa Mais Dayse Galvão de Sousa, escola do ensino médio, da rede pública estadual, localizada na Vila Embratel, em São Luís no Maranhão, foi inaugurada no ano de 1999. Ressalta-se a aceitação da comunidade em relação ao novo modelo escolar, tendo em vista que, as vagas disponíveis na escola foram totalmente preenchidas. Mesmo diante de necessidades de melhorias estruturais, que ainda estão inadequadas, vários foram os avanços da escola.

No início do ano de 2020 o início do ano letivo era encaminhamento por grandes expectativas e projetos e fomos surpreendidos com a pandemia da COVID - 19 que obrigou todos os professores e alunos a se reinventar dentro do processo de

ensino remoto. Ao fim deste ano difícil, fomos contemplados como Subprojeto/Curso RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA/GEOGRAFIA, programa que foi criado com o intuito de estimular o aperfeiçoamento do Estágio Curricular Supervisionado nos cursos de licenciaturas, promovendo a imersão do/a licenciando/a na escola de educação básica.

Como toda experiência permitida aos bolsistas se deu no ambiente virtual, considero ser preciso esclarecer as diferenças entre Ensino à Distância e Ensino Remoto Emergencial, embora tenham semelhanças, há uma diferença estrutural entre ambos.

O Ensino à Distância (EaD) é uma forma de ensino que possibilita a autoaprendizagem, com a mediação de recursos didáticos sistematicamente organizados, apresentados em diferentes suportes de informação, utilizados isoladamente ou combinados, e vinculados pelos diversos meios de comunicação. (Decreto Federal nº 2.494, de 10/02/98). que o professor e o aluno estejam fora da sala de aula, havendo uma flexibilização de horário, permitindo ao professor e ao aluno interagirem por meios eletrônicos, e avaliados presencialmente ou não, com atividades presenciais específicas. É uma modalidade estruturada e prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.349/96), e regulamentada pelo Decreto nº 5.622/05, do Ministério da Educação. Essa diferença é apresentada por Valentim; Moreira e Gonçalves (2021, p. 29):

O Ensino Remoto Emergencial e a Educação à Distância não podem ser compreendidos como sinônimos, por isso é muito importante no contexto que estamos vivendo, classificar esses conceitos. O termo “remoto” significa distante no espaço e se refere a um distanciamento geográfico. O ensino é considerado remoto porque os professores e alunos estão impedidos por decreto de frequentarem instituições educacionais para evitar a disseminação do vírus. E emergencial, porque do dia para a noite o planejamento pedagógico para o ano letivo de 2020 teve que ser engavetado. (VALETIM, MOREIRA, GONÇALVES, 2021. p. 29).

O Ensino à Distância rompe com o paradigma espacial e temporal tradicional, é um projeto educativo para garantir o acesso, a permanência e a formação do indivíduo,

sem substituir a educação presencial.

Um novo modelo de ensino é implantado no Brasil com a Medida Provisória 934, de 1º de abril de 2020, estabelecendo normas excepcionais sobre o ano letivo da educação básica e do ensino superior decorrente das medidas de enfrentamento da emergência de saúde pública. O ensino remoto não deve ser entendido como uma extensão da Educação à Distância (EaD)

O ensino remoto emergencial, implantado na rede estadual, expressa as diferenças formais de distanciamento na educação, provocando a criatividade e os desafios dos professores desta Escola em adequar as aulas a esse novo contexto educacional.

O desafio de conseguir a motivação e engajamento dos alunos em atividades escolares fora do ambiente da Escola fazendo uso de plataformas digitais, interagindo de forma ativa com o conteúdo pedagógico, proporcionando uma convergência combinativa de regulação social produzida pela exclusão e a desigualdade.

O afastamento de professores e alunos da sala de aula produziu um isolamento social, refletindo impactos significativos na capacitação pedagógica da Escola, evidenciando que as políticas públicas não são pensadas nas condições de vulnerabilidade social do seu público-alvo.

É preciso compreender as diferenças entre Ensino à Distância e Ensino Remoto Emergencial, embora tenham semelhanças, há uma diferença estrutural entre ambos:

O ensino remoto emergencial, implantado na rede estadual, expressa as diferenças formais de distanciamento na educação, provocando a criatividade e os desafios dos professores desta Escola em adequar as aulas a esse novo contexto educacional.

O afastamento de alunos e professores das atividades presenciais provocado pela pandemia do COVID-19, provocou o isolamento social e profunda modificação no sistema educacional com a utilização de ferramentas tecnológicas para o enfrentamento do ensino remoto de forma a viabilizar a transmissão de conteúdo sem fragilizar a educação. Conforme ensinam Vieira e Ricci (2020, p.3):

Este período provocou muitas reflexões – ou lições ainda que iniciais – acerca do que precisará ser mudado na escola “pós-pandemia”. A primeira destas reflexões refere-se ao fato de que quem apenas segue currículos, sem estabelecer relações diretas com seu público e com a realidade que o cerca, não entendem o mandato educacional. Ou seja, não é prática viável apenas transpor conteúdo dos documentos curriculares, prescindidos dos pilares do que constitui o fazer docente: o planejamento, a seleção de conceitos e objetos de conhecimento, a reflexão acerca do que, a quem e para que queremos ensinar. É necessário ter claro que, [...] estas são práticas de ensino escolares e possuem, portanto, caráter intencionais. [...] é inviável, enquanto durar o regime especial de atividades não presenciais, tratar os assuntos da mesma forma como se estivesse sendo trabalhados em sala de aula, sem adequações didático-metodológicas. São diferentes tempos, diferentes espaços, ambientes diferentes de aprendizagem, [...] os estudantes possuem condições desiguais de suporte e acesso às tecnologias.

É possível a segregação imposta neste momento, diminuir as condições de desigualdade entre alunos no acesso ao material didático-pedagógico?

O ensino remoto emergencial requer do professor a capacidade de compreender que é preciso um planejamento estratégico que responda de imediato aos anseios do aluno, dependendo do acesso a recursos que o habilite a práticas inovadoras de métodos.

O desafio de conseguir a motivação e engajamento dos alunos em atividades escolares fora do ambiente da Escola fazendo uso de plataformas digitais, interagindo de forma ativa com o conteúdo pedagógico, proporcionando uma convergência combinativa de regulação social produzida pela exclusão e a desigualdade.

Atuando enquanto docente orientador identifiquei no RP uma oportunidade de crescimento essa relação entre a universidade e o ensino básico, tanto na formação dos discentes para interagir de forma ativa em sala de aula quanto na formação “continuada” de professores da rede pública estadual.

Outro ponto positivo relevante, a ser destacado quanto a presença do PRP nas escolas receptoras, é proporcionar aos alunos da educação básica vivenciar o processo

de construção dos residentes na concretização do seu protagonismo e despertar essa motivação pelo desenvolvimento do projeto de vida de jovens do Ensino Médio, que vai ao encontro ao que orienta a Base Nacional Curricular Comum, pois:

“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, pág. 482).

Nessa perspectiva, a relevância do programa residência pedagógica é um incentivo ao acadêmico na continuidade da graduação em licenciatura, tendo em vista as possibilidades que são geradas que vão desde a motivação despertada nos alunos das escolas atendidas, autoafirmação como na vivência em sala de aula e nas práticas pedagógicas.

ESTUDO E AMBIENTAÇÃO

Iniciamos o programa no mês de dezembro de 2020, com encontros na Universidade Federal do Maranhão, para estabelecer os contatos iniciais entre professor orientador, professores preceptores e residentes para o exercício do Programa Residência Pedagógica do ano de 2020/2021, neste momento tivemos um espaço de acolhimento com apresentação de cada participante e a exposição de suas expectativas em relação ao programa, seguida por:

- Apresentação do plano de trabalho, para adaptações diante das adversidades no contexto da pandemia, tendo em vista, a grande dúvida de como seria o ensino no ano de 2021;

- Organização de uma agenda de encontros (quinzenais e em caso de ajustes de metodologias e outros casos específicos sempre que houver necessidade) para nossos planejamentos e monitoramento do trabalho executado;
- Criação de drive para compartilhamento de documentos, material didático e relatórios de reuniões;
- Criação de grupo de WhatsApp para compartilhar informações diárias e avisos em mudanças de cronograma da escola, esclarecimentos a respeito dos conteúdos que seriam trabalhados nas aulas, nos encontros temáticos (aulas ministradas em conjunto com outros professores de ciências humanas) e na parte diversificada, no caso, as eletivas de base.
- E, no decorrer do programa tivemos reuniões e orientações no tocante à:
 - Observações sobre a elaboração do relatório semestral e a importância da documentação do trabalho;
 - Relato de como foi o ano letivo de 2020.
 - Reuniões quinzenais e, em caso de ajustes de metodologias ou em outros casos específicos sempre que houver necessidade, para alinhamentos no planejamento e monitoramento do trabalho executado, conforme cronograma, a seguir:

I ETAPA – Preparatória - C.H: Novembro/Dezembro 2020

No primeiro momento da residência pedagógica, o residente e o preceptor participaram de capacitação organizada pelo docente orientador dentro dos espaços da IES. Foram organizados textos referentes a organização didática e pesquisas que qualificam a educação, bem como conhecer documentos educacionais importantes que dão suporte para os encaminhamentos das ações didáticas. O programa da residência também terá um foco importante, visto que, buscando bons resultados, as atividades deverão ser bem elaboradas.

II ETAPA – Ambientação do Residente na escola campo – C.H: 60 horas (Janeiro a Março de 2021

O início da ambientação se deu pela busca do perfil da comunidade escolar utilizando-se um

instrumento diagnóstico para coletar dados da escola. Quais são as estruturas físicas disponibilizadas pela escola campo, recursos humanos, o Projeto Político Pedagógico, formas de registros de aulas e avaliação. Investigar sobre o espaço escolar será uma meta para as primeiras 60h. O envolvimento nas atividades da escola campo objetivou instituir um compromisso muito importante e deverá acontecer para além do acompanhamento das aulas.

III ETAPA – Imersão do Residente na escola campo – C.H: 320 horas (abril a outubro de 2021

Na gestão de sala de aula, o residente foi instrumentalizado a buscar a conquista da mente/atenção dos alunos, trazê-los para o interesse da aula. Os residentes foram instruídos a iniciar a regência acionando de frases desafiadoras no início de cada aula para que os alunos pensem, reflitam, façam analogias, deem opiniões. Depois de instigados, os alunos foram orientados através dos conhecimentos formais e científicos com metodologias sociointeracionistas capazes de, em equipes, construir seus conhecimentos, fazendo com que se obtenha conhecimentos mais significativos e colaboradores.

Os planejamentos contemplaram materiais de baixa tecnologia, por serem mais acessíveis e de fácil manuseio, assim como estar de acordo com as orientações da BNCC. (320h)

IV ETAPA – Elaboração do relatório final do residente – C.H: 60 horas (novembro de 2021 a abril de 2022)

O relatório foi redigido a partir das anotações diárias seguidas de reflexão das observações, sequência didática e descrições de todas as atividades desenvolvidas, assim como a autoavaliação (20h)

Organização de Seminários nos espaços da academia e na escola campo juntamente com todos os discentes, preceptores e docente orientador, visando uma avaliação e socialização das experiências e troca de experiências entre outros subprojetos, assim como do PIBID e comunidade escolar (40h).

Durante todo o desenvolvimento das etapas, foram realizadas reuniões quinzenais com os discentes, preceptores e orientador para organização de metodologias e materiais para as aulas e demais ações apresentadas. Visitas às escolas campo serão pontuadas para verificação do desempenho dos residentes e diálogos aproximados com os demais professores e funcionários das escolas. Incentivos mais próximos dos residentes e preceptores deverão ser sempre uma rotina para atender os objetivos traçados.

Carga horária final da residência: 440 horas.

PLANEJAMENTO E REGÊNCIA

O planejamento iniciou-se nos meses de janeiro e fevereiro de 2021 com dois encontros nos respectivos dias 30/01 e 06/02. Encontros esses que se deram de forma presencial nas escolas que sediam as experiências, com professor preceptor e residentes, e sua continuidade ocorreu de forma remota, em ambiente virtual, durante todo o ano letivo de 2021, devido às medidas sanitárias vigentes no estado, onde foram desenvolvidas as seguintes ações:

- Conhecer o ambiente escolar e realizar planejamento das atividades, bem como tomar conhecimento de algumas normas de funcionamento da escola e em linhas gerais de seus projetos interdisciplinares e demais atividades a serem realizadas em 2021. Vale ressaltar que durante esse período as aulas estavam em recesso;
- Divulgar a data de início do ano letivo, séries e turmas nas quais seriam realizados o trabalho no respectivo ano letivo;
- Organizar e distribuir os residentes por turma/série;
- Detalhar a forma de ensino, que por conta da crise sanitária permaneceria nos mesmos moldes do ano de 2020 (ensino em ambiente virtual e remoto);
- Orientar e construir o material de trabalho, para domínio conceitual e operacional dos instrumentos de gestão e sua efetiva aplicação.

Os materiais de trabalho e instrumentos de gestão foram construídos em conjunto com os residentes durante todo o subprojeto, tendo em vista a necessidade de atualização a cada bimestre e constitui-se por:

- Monitoramento de currículo (Plano Anual);
- Quadro Curricular da disciplina de Geografia do 1º, 2º e 3º ano;
- Guia de aprendizagem bimestral: descrição da importância dos conceitos e temas a serem desenvolvidos durante o período;
- Roteiro de aprendizagem: Descrição da rotina de estudo de cada disciplina

por semana (assunto/duração/período, habilidades/descriptores, conteúdos, recursos, sequência didática e espaços de interação/interatividade/interface (de uso exclusivo do aluno).

Ainda, em ambiente virtual tivemos *Lives* organizadas pela escola campo com participação e contribuições dos residentes, as lives foram denominadas “Lives Interdisciplinares Temáticas Papo de Humanas”, nos adiantando na abordagem interdisciplinar de conteúdos e fortalecendo o repertório cultural de nossos alunos, abordando temas pertinentes a atualidade.

No 2º módulo do Programa Residência Pedagógica, duas duplas de alunos residentes submeteram resumo de seus relatos parciais de experiência no programa, na XVII Semana de Geografia da UNESP, tendo êxito na submissão, seguidos por apresentação de trabalho no evento e publicação dos mesmos nos anais do evento.

Para o ano letivo de 2022, seguimos o mesmo planejamento do ano letivo de 2021, salvo pelas adaptações para o ambiente presencial, uma vez que já havia a liberação por parte das autoridades governamentais e estudantis para que os residentes retornassem as atividades docentes de forma presencial. Onde as seguintes ações foram realizadas:

- Reuniões quinzenais ocorreram de forma presencial, onde foram definidas a divisão de turmas/séries do 1º e 3º do ensino médio a serem acompanhadas pelos residentes;
- Repasse de informações acerca do Novo Ensino Médio onde foi debatido sobre os novos componentes curriculares e a parte diversificada, ligados aos temas integradores (Pré-IF¹¹, IF¹², Eletivas de Base, Projeto Empreendedores, Pós-médio, Estudo Orientado e Tutorias), além da análise da nova carga horaria da disciplina de Geografia no novo contexto educacional.

11 Este componente tem como principal objetivo a apresentação do campo profissional segundo o itinerário escolhido pelo aluno;

12 Este componente tem como principal objetivo consolidar o campo profissional o itinerário formativo escolhido pelo aluno

REGÊNCIA DOS BOLSISTAS

Com início das atividades em fevereiro de 2020, após a apresentação dos residentes ao corpo docente e a gestão escolar, os residentes passaram por um período de observação das aulas ministradas nas turmas de 2º e 3º ano do Ensino Médio. Precisamente, em 08 de fevereiro, em sala de aula virtual, na plataforma digital Google Meet, quando os bolsistas foram alocados nas turmas e junto com o professor preceptor, participaram da semana de acolhimento dos alunos. A partir de 15 de fevereiro, os bolsistas foram todos alocados nas turmas do 2º e do 3º ano, devido a organização da ministração das aulas online por série, os bolsistas foram distribuídos nos grupos respectivos as séries.

No acompanhamento e observação das aulas, os residentes participaram de todas as aulas, no momento assistiram e participaram do processo de ensino aprendizagem, com foco na dinâmica da sala de aula online, as metodologias utilizadas, na didática aplicada, na linguagem acessível e nos recursos tecnológicos. Nesse primeiro momento foi-lhes concedido a liberdade de fazer intervenções e propor questionamentos aos alunos acerca do conteúdo trabalho, percebendo assim, a complexidade do ato de instigar a participação dos alunos no debate durante as aulas online, método este praticado na metodologia ativa.

A partir do mês de março, os alunos bolsistas assumiram a regência da sala de aula, organizados em duplas por séries, elaborando planos de aula e ministrando aulas intercaladas sob a supervisão de professor(a) preceptor(a), em ambiente virtual, utilizando para a exposição dos conteúdos: slides, vídeos, documentários, textos científicos, músicas, mapas, trechos de filmes, entre outros. Participaram também das aulas temáticas, de forma interdisciplinar, compartilhando conhecimentos e adquirindo experiência da docência no uso de metodologias ativas, no caso específico as tertúlias dialógicas. Quanto ao período da regência observou-se entre os residentes que os mesmos apresentam domínio de conteúdo, domínio em sala de aula, apresentam capacidade de contextualização e possuem autoconfiança no momento da regência.

DESAFIOS E CONTRIBUIÇÕES

Em relação aos pontos de melhoria, destacam-se dois:

O primeiro trata-se do ambiente virtual que em alguns momentos inviabiliza nosso trabalho, as plataformas utilizadas pela instituição são: o Google Meet e o Google Classroom. Na primeira plataforma acontecem as aulas e na segunda plataforma são postadas as atividades. Muitos estudantes têm relatado dificuldade nas postagens das atividades, com relação a esse problema a gestão vem proporcionando formação para sanar tal situação.

O segundo ponto, a baixa participação dos estudantes durante as aulas, buscou-se um trabalho que proporcione um maior envolvimento dos estudantes nos debates durante as aulas, sendo esse um dos maiores desafios encontrados, tendo em vista, o próprio método de ensino virtual, que de certa forma, deixa os alunos inibidos diante das câmeras.

Para superar esse desafio, adotamos as seguintes estratégias:

1. Indicação das leituras prévias sobre os temas que serão trabalhados durante as aulas;
2. Produção de material da aula com no mínimo 10 slides, vídeos curtos.
3. Exposição dos slides, a cada dois slides abrir espaço para dúvidas e/ou questionamentos dos alunos.
4. Dar início as aulas sempre com questionamentos aos alunos sobre os principais assuntos trabalhados na aula anterior.
5. Buscar durante as aulas enfatizar o objeto de estudo, as noções/conceitos e habilidades do conteúdo trabalhado.
6. Criação de grupos em rede social (WhatsApp) para compartilhamento de materiais didáticos e espaço de diálogo com o intuito de promover uma maior

interação entre professor preceptor, residentes e alunos.

O PRP na área de Geografia é uma das melhores ações e iniciativas que as escolas receberam no ano de 2020. Os residentes foram extremamente participativos, gerando mudanças e melhorias a nossa rotina escolar, sempre propondo atividades diversificadas, na busca por um ensino de qualidade. Sendo de extrema importância na totalidade de práticas para ampliar a formação dos futuros educadores bem como uma ajuda de extrema importância na inovação das práticas, pois valoriza a formação do docente e a prática o mostrará a real realidade dos desafios da sala de aula.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O PRP é programa possível de vivenciar, na prática, os prazeres e as dificuldades que um professor da educação básica enfrenta no dia a dia e, assim, também permite inovação nos mecanismos didático-pedagógicos que melhor se adequem à realidade da escola e dos alunos, corroborando com Libâneo:

“O entendimento dos objetivos, conteúdos e métodos da educação se modifica conforme as concepções de homem e da sociedade que, em cada contexto econômico e social de um momento da história humana caracterizam o modo de pensar, o modo de agir e o interesse das classes e grupos sociais.” (Libâneo, 2013, pág. 53)

Neste contexto, o Programa Residência Pedagógica colabora para a prática do docente, visto que teoria e prática são indissociáveis.

As atividades e projetos aplicados no Centro Educa Mais Dayse Galvão e no Centro de Ensino Cidade São Luís tiveram como objetivo complementar o ensino da Geografia de acordo com os conteúdos previstos para a série e ano letivo, bem como tornar o ensino significativo. Além da experiência única e inovadora de atuar em uma escola campo que foi piloto na implantação tanto nos modelos de ensino integral, quanto na implementação do Novo Ensino Médio, no estado do Maranhão.

Os residentes vivenciaram e perceberam as dificuldades de atuar na rede pública

estadual de educação, uma área que precisa de um olhar diferenciado por parte das autoridades, de forma mais comprometida, não basta somente reformular o ensino, mas entender que é necessário implementar políticas direcionadas para uma contínua formação, qualificação e valorização dos profissionais da educação.

Todo investimento que se faz em educação para se buscar melhores resultados, deve ser feito com responsabilidade e comprometimento, sempre acompanhando as mudanças e necessidades de cada comunidade. Para isso, as políticas públicas devem investir nas licenciaturas.

O RP tem sido um instrumento de relevante valor para auxiliar na formação de professores. Com alcance, contribui com novas posturas dos docentes que já estão no mercado, servindo de mediador entre as discussões que se travam na academia e as necessidades apresentadas nas escolas de atuação. Bem como incentiva os docentes em formação para novas reflexões na ação pedagógica. Aprende-se a ser ousado/a e abrir mão das metodologias apenas orais para desenvolvimentos de ações pedagógicas mais ativas, com envolvimento dos alunos e suas percepções.

A implementação do projeto foi severamente obstaculizada pelo contexto da pandemia, que impediu a que escola funcionasse fisicamente, e conseqüentemente que os bolsistas também pudessem atuar na escola. Entretanto, o contato com a escola ainda que tangenciado pelo ensino remoto permitiu aos alunos uma imersão na conjuntura educacional em seus desafios e problemáticas.

Há necessidade de manutenção permanente de projetos como RP para motivar e oportunizar os licenciandos para ações que façam diferença no ato de ensinar e nas atuações na comunidade daqueles que tiveram participação no projeto.

REFERÊNCIAS

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

COSTA, L. L.; FONTOURA, H. A. **Residência Pedagógica: criando caminhos para o desenvolvimento profissional docente**. Disponível em: <[http://publicacoes.unicid.edu.br /index.php/ambienteeducacao/article/view/523/496](http://publicacoes.unicid.edu.br/index.php/ambienteeducacao/article/view/523/496)>. Acesso em: 14 de maio de 2021.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. 2ª edição. Cortez. São Paulo. 2013.

MARANHÃO. Decreto nº 35.662 de 16 de março de 2020. **Diário Oficial do Estado do Maranhão**. São Luís, MA, ano 114, nº 050, p. 6, 16 de março de 2020.

_____ Decreto nº 35.685 de 27 de março de 2020. **Diário Oficial do Estado do Maranhão**. São Luís, MA, ano 114, nº 059, p. 2, 27 de março de 2020.

_____ Portaria nº 506 de 30 de março de 2020. **Diário Oficial do Estado do Maranhão**. São Luís, MA, ano 114, nº 060, p. 19, 30 de março de 2020.

_____ Decreto nº 35.713 de 03 de abril de 2020. **Diário Oficial do Estado do Maranhão**. São Luís, MA, ano 114, nº 064, p. 1, 03 de abril de 2020.

_____ Decreto nº 35.745 de 20 de abril de 2020. **Diário Oficial do Estado do Maranhão**. São Luís, MA, ano 114, nº 073, p. 1, 20 de abril de 2020.

_____ Decreto nº 35.784 de 03 de maio de 2020. **Diário Oficial do Estado do Maranhão**. São Luís, MA, ano 114, nº 005, p. 1, 03 de maio de 2020.

_____ Decreto nº 35.859 de 29 de maio de 2020. **Diário Oficial do Estado do Maranhão**. São Luís, MA, ano 114, nº 099, p. 2, 29 de maio de 2020.

_____ Decreto nº 35.880 de 15 de junho de 2020. **Diário Oficial do Estado do Maranhão**. São Luís, MA, ano 114, nº 108, p. 1, 30 de junho de 2020.

_____ Decreto nº 35.897 de 30 de junho de 2020. **Diário Oficial do Estado do Maranhão**. São Luís, MA, ano 114, nº 118, p. 34, 30 de junho de 2020.

_____ Portaria nº 080 de 01 de fevereiro de 2021. **Diário Oficial do estado do Maranhão**. São Luís, MA, ano 115, nº 023, p. 41, 03 de fevereiro de 2020;

PANNUTI, M. P. **A relação teoria e prática na Residência Pedagógica**. Disponível em: <https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/15994_8118.pdf>. Acesso em: 18 de maio de 2021.

PIMENTA, S. G. **Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor**. Revista da Faculdade de Educação, v. 22, n. 2, p. 72-89, 1996.

POLADIAN, M. L. P. et al. Estudo sobre o Programa de Residência Pedagógica da UNIFESP: Uma aproximação entre universidade e escola na formação de professores. 2014.

VALENTIM, Igor Vinicius Lima; MOREIRA, Mariana Maia; GONÇALVES, Suziane de Oliveira dos Santos. **Metodologias Ativas no Ensino Remoto** – uma autoetnografia. Rio de Janeiro: ComPassos Coletivos, 2021.

VIEIRA, L.; RICCI, M. C. C. **A educação em tempos de pandemia**; soluções emergenciais pelo mundo. Portal Eletrônico OEMESC, 2020. Disponível em <<https://www.udesc.br>>. Acesso em 25/05/2021.

RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA DURANTE A PANDEMIA DA COVID 19: experiências, desafios e contribuições na formação de professores de biologia

Jeane Rodrigues de Abreu Macêdo

INTRODUÇÃO

O Programa Residência Pedagógica (PRP) é uma das ações que integram a Política Nacional de Formação de Professores e tem por objetivo 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, 2018). As atividades desenvolvidas pelo aluno residente se configuram em ambientação, imersão e regência de sala de aula, acompanhadas por um professor da escola e orientada por um docente da sua Instituição Formadora. Conforme o Edital CAPES/RP nº 01/2020, os projetos institucionais de residência pedagógica tiveram a vigência de 18 meses com carga horária total de 414 horas de atividades, organizadas em 3 módulos de seis meses.

A premissa básica do programa é assegurar aos egressos dos cursos de licenciatura habilidades e competências que lhes permitam realizar um ensino de qualidade nas escolas de educação básica (BRASIL, 2018). Entretanto, para adquirir essas aptidões, é necessário que o futuro professor amplie seus conhecimentos, tanto os específicos da área que irá atuar, quanto os pedagógicos. Carvalho e Viana (1988) distinguiram três áreas de saberes necessárias para proporcionar aos professores uma sólida formação teórica: os saberes conceituais e metodológicas da área que ele irá ensinar; os saberes integradores, que são os relativos ao ensino dessa área; e os saberes pedagógicos. Sobre os saberes pedagógicos, Carvalho e Perez (2018) acrescentam que:

O professor precisa também construir o *saber fazer* em relação a esses saberes e que o *locus* para obtenção de dados que potencializam a relação teoria-prática é, ainda, a escola. Atividades de estágio direcionadas para essa análise crítica da escola e de seu ambiente devem fazer parte da formação de todos os professores. (CARVALHO; PEREZ, 2018, p. 116)

A observação e regência em sala de aula durante a formação do professor contribui para o seu bom desempenho na profissão. Nesse sentido, Garrido (2018) salienta que:

A formação inicial não pode dar conta da variedade e da complexidade de situações com as quais o futuro professor se defrontará. Nem ele estaria maduro para assimilar todos os desafios que a prática pedagógica coloca. A sala de aula e a escola podem favorecer o aperfeiçoamento profissional do professor, na medida em que ele considere as práticas que aí acontecem como objeto e análise, tendo em vista a proposição de alternativas que qualifiquem o ensino e melhorem a aprendizagem. (GARRIDO, 2018, p. 127)

Em relação à formação docente, O PRP oportuniza aos alunos dos cursos de licenciaturas, a vivência da profissão, de forma dinâmica, conhecendo a escola com mais precisão, desenvolvendo habilidades de um professor reflexivo e atuante (FREITAS; FREITAS; ALMEIDA, 2020). De acordo com os referidos autores, o PRP permite aos alunos participantes uma visão do todo que compõe a escola, enquanto no estágio curricular supervisionado, muitos perpassam por esse período de forma superficial e pouco motivadora, não conseguindo realmente compreender a dinâmica da sala de aula.

Nessa edição do Residência Pedagógica, os projetos e subprojetos vinculados a Universidade Federal do Maranhão (UFMA) passaram por modificações/adaptações devido as medidas de prevenção adotadas pelos governantes e pela instituição para controlar a pandemia da Covid-19. No primeiro semestre de 2020, a partir do mês de abril, a universidade e as escolas campo adotaram o ensino remoto, deste modo as atividades do RP tiveram que ser realizadas a distância, online. Em agosto do mesmo ano, com o avanço da vacinação, as escolas estaduais do Maranhão passaram para o ensino híbrido e durante o semestre letivo retornaram para o ensino presencial, mas na UFMA o ensino continuou remoto.

A principal adaptação realizada para o desenvolvimento das atividades do RP foi a adoção das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação – TDICs, este foi também o principal desafio, devido à falta de habilidade de muitos professores orientadores, preceptores e residentes na utilização dos recursos tecnológicos, e, também, devido à ausência de aparelhos adequados e a baixa conectividade de internet.

Todavia, esse período desafiador pode ser promissor para a inovação da educação, uma vez que as TDICs podem ser ressignificadas e ocupar um espaço importante no processo de ensino-aprendizagem, em todos os níveis de ensino (AVELINO; MENDES, 2020; BARRETO; ROCHA, 2020; MARTINS, 2020).

Assim, buscando cumprir as metas estabelecidas no programa, o objetivo principal do subprojeto do curso de Ciências Biológicas do Centro de Ciências de Chapadinha (CCC-UFMA) foi envolver discentes da licenciatura nas atividades de ensino e aprendizagem no Centro de Ensino Integral Raimundo Araújo, a fim de aperfeiçoar a formação docente dos residentes. E, nesse relatório descrevo sobre as experiências vivenciadas pela equipe no período de novembro de 2020 a abril de 2022, bem como os desafios e contribuições para a formação dos residentes, futuros professores de biologia.

ESTUDO E AMBIENTAÇÃO

As atividades do Residência Pedagógica desta edição iniciaram em novembro de 2020, ano que teve início a pandemia da Covid 19, por esse motivo, o acolhimento dos alunos aconteceu em reunião via Google Meet. Na ocasião foi realizada a apresentação do Programa Residência Pedagógica-RP aos residentes.

Em reunião posterior, realizamos a leitura e discussão do edital para seleção dos residentes, na ocasião foi dada ênfase as etapas dos módulos do RP, distribuição da carga horária e as atribuições dos participantes. No encontro seguinte, ocorreu a distribuição dos residentes nas turmas e horários, para início da fase de observação e, posteriormente, a regência.

As atividades do programa foram planejadas para acontecer conforme o edital e distribuição de carga horária por módulo: três módulos de seis meses cada, 23 horas por mês, aproximadamente seis horas por semana. Para cada módulo, 86 horas de preparação da equipe, 12 horas para elaboração do plano de aula e 40 horas de regência com acompanhamento do preceptor. As horas de preparação, compreenderam quatro horas semanais, aproximadamente, sendo duas horas de estudos individuais dos

residentes e duas horas de reunião com a equipe.

Quanto a ambientação dos residentes na escola, não foi possível realizá-la de forma presencial. O preceptor apresentou, em reunião online, informações sobre dados gerais, contexto da escola, condições infra estruturais, relação escola e comunidade, recursos humanos, ações de formação continuada e aperfeiçoamento profissional para professore(a)s e demais funcionário(a)s, instrumentos para a democratização no âmbito da escola, percepção da escola, outros dados importantes. Porém, alguns alunos já conheciam um pouco da escola por ter estudado lá.

Os primeiros estudos realizados foram sobre os documentos importantes para o desenvolvimento da regência, o Projeto Político Pedagógico da escola e a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2018), documentos que nortearam as atividades pedagógicas realizadas pela equipe do projeto. As discussões desses documentos ocorreram em reuniões semanais de formação.

Além dos documentos mencionados anteriormente, textos sobre assuntos específicos de biologia e temas importantes para a formação docente foram lidos e discutidos nas reuniões. As principais bibliografias foram os livros de Piletti (2018), *Aprendizagem (teoria e prática)*, e Castro e Carvalho (2018), intitulado “Ensinar a ensinar, didática para a escola fundamental e média”. Além de indicações de leituras para os residentes.

Em relação aos conteúdos pedagógicos, foram discutidos os seguintes temas:

1. “A disciplina, uma questão crucial na didática” (autora: Helena Coharik Chamlian)
2. “O papel do professor na sociedade digital” (autora: Vani Moreira Kenski)
3. “O saber e o saber fazer do professor” (autores: Anna Maria Pessoa de Carvalho; Daniela Gil Perez)
4. “A sala de aula, espaço de construção do conhecimento para o aluno e de pesquisa

- e desenvolvimento profissional para o professor” (autora: Elsa Garrido)
5. “Atividade de ensino como ação formadora” (autor: Manoel Oriosvaldo de Moura)
 6. “Avaliação escolar: desafios e perspectivas” (autoras: Marli Elisa Afonso de Dalmazo André; Laurizete Ferragut Passos)
 7. “Motivando para aprender” (Nelson Piletti)
 8. “Superando dificuldades (Nelson Piletti)
 9. “Buscando a eficiência” (Nelson Piletti)
 10. “Aprendendo com liberdade” (Nelson Piletti)
 11. “Avaliando a aprendizagem” (Nelson Piletti)

Durante as reuniões, os alunos relatavam sobre a experiência da semana anterior e eram orientados sobre os trabalhos seguintes, incluindo o planejamento das aulas. Esses momentos também serviam para que os residentes sanassem suas dúvidas em relação as atividades em andamento. A elaboração do relato de experiência foi um dos temas abordados nesses encontros. Também eram mantidos diálogos frequentes via whatsapp e até reuniões através desse aplicativo, para troca de informações.

Em casa os alunos estudavam os conteúdos específicos da área da biologia, para compreensão das aulas ministradas pelo preceptor na escola e para aquelas nas quais iriam exercer a regência. Cada aluno ficou livre para reservar as duas horas de estudo dentre suas atividades semanais.

Em julho de 2021, organizamos em parceria com a equipe do Pibid de Chapadinha, um evento denominado “Ciclo de palestras sobre formação docente”, via Google Meet, para socialização de conhecimentos obtidos nos estudos realizados pelos participantes dos dois programas até aquele momento. O evento teve a participação de alunos de Ciências Biológicas de vários campi da UFMA (Anexo 01).

Outros encontros foram promovidos pela coordenação institucional do Residência Pedagógica e PIBID para socialização e avaliação dos subprojetos, além de reuniões para tratar de assuntos específicos:

- I WEBIFORPIR – WEBINÁRIO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORAS/ES (PIBID/RP) com o tema: Formação Docente em Contextos de Mudanças - Organização: Coordenação institucional, coordenadores de área (PIBID) e professor orientador (RP), 01 a 05 de março de 2021, via Google Meet e YouTube;
- II WEBINÁRIO – WEBINÁRIO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORAS/ES (PIBID & RP) com tema: MEMÓRIAS DE PRÁTICAS EDUCATIVAS - via Google Meet e YouTube - 02 a 06 de agosto de 2021 (Anexo 02);
- V SEMID – Seminário de Iniciação à Docência – “Pesquisas, intervenções e produção de conhecimento”. Organização PIBID e RP/UFMA - via Google Meet e YouTube – 25 a 28 de abril de 2022 (Anexo 03).

PLANEJAMENTO E REGÊNCIA

As atividades de regência foram organizadas de acordo com o planejamento escolar, realizado pelo preceptor e coordenador da escola. Semanalmente, os residentes elaboravam os planos de aula para as regências, sob minha orientação e do professor preceptor, atendendo as competências e habilidades específicas da área de Ciências da Natureza e suas tecnologias para o Ensino Médio, que constam na BNCC.

Para a regência, os alunos foram distribuídos nas turmas de 2º e 3º anos do Ensino Médio, dois ou três por turmas, para as etapas de observação e regência. Durante os meses de janeiro e fevereiro de 2021, os residentes acompanharam as atividades do professor na sala de aula e em março de 2021 iniciaram a regência, de forma remota, visto que as atividades presenciais na universidade e na escola haviam sido suspensas devido a pandemia.

No primeiro módulo, a regência aconteceu entre os meses de março a abril de 2021, pela plataforma Google Meet. De início foi realizada uma reunião para tratarmos dos planejamentos das aulas e distribuição de tarefas dentro de cada turma. A partir da divisão, ficou quatro residentes na turma única do 3º ano e 6 na turma do 2º ano, visto que para o ensino remoto todos os alunos de cada uma dessas séries foram reunidos em uma só turma virtual, que no ensino presencial seriam quatro turmas do 2º ano (200, 201, 202, 203) e quatro do 3º ano (300, 301, 302 e 303). Os residentes também auxiliaram o preceptor com anotações das frequências e na elaboração e correção das atividades.

Na turma do 2º ano, o horário das aulas era segunda-feira, das 7:00 às 9:10h e no 3º ano, sexta-feira, das 9:15 às 10:40h. A cada semana era atribuída a uma dupla de residentes a realização das atividades síncronas da regência por turma, enquanto a outro grupo ficava responsável por fazer a frequência no Google forms e elaborar uma atividade assíncrona que era enviada aos alunos ao final de cada aula. Os residentes também davam assistência aos alunos de forma individualizada via whatsapp, para tirar dúvidas sobre as aulas e orientações para realização das tarefas.

As aulas eram expositivas dialogadas a fim de que os alunos interagissem de maneira síncrona, com utilização de algumas ferramentas tecnológicas para elaboração e desenvolvimento de atividades pedagógicas, como o Mentimeter e Padlet. No contraturno das aulas, frequentemente eram realizadas aulas práticas demonstrativas e resoluções de exercícios, visto que os educandos apresentavam dificuldades na compreensão dos assuntos abordados nas aulas expositivas.

No 2º ano, foram abordados os seguintes conteúdos: Fundamentos da classificação biológica; Sistemática moderna; Características gerais dos seres vivos e aspectos evolutivos. Enquanto no 3º ano, as aulas ministradas no primeiro módulo foram sobre conteúdos de genética: Alelos múltiplos; Expressividade gênica; Primeira lei de Mendel, Segunda lei de Mendel; Herança genética relacionada ao sexo; Doenças genéticas; Mutações gênicas e cromossômicas; Projeto Genoma humano; Aconselhamento genético; Genética e biotecnologia na atualidade.

No segundo módulo, de 1º de maio a 31 de outubro de 2021, as atividades do RP continuaram de forma remota, conforme orientação da UFMA. Até o mês de junho as aulas na escola campo também eram online, na plataforma Google Meet. Porém, com o avanço da vacinação contra o COVID – 19 no município de Chapadinha – MA, o ensino na escola passou a ser híbrido a partir de agosto e logo retornou ao modo presencial, com revezamento quinzenal de grupos de alunos e depois retorno presencial de todos.

Com o retorno presencial das aulas na escola, este subprojeto passou por adaptações e os residentes passaram a executar as seguintes atividades na regência: ajuda aos alunos via WhatsApp, preparação de vídeo aulas, podcasts, listas de exercícios, simulados, roteiros de aulas práticas, correção de tarefas e jogos educativos em plataformas online. Os vídeos, dentre outros materiais, eram disponibilizados para os alunos através do Google Classroom, servindo como introdução ao assunto para aqueles que estavam em casa e revisão/aprofundamento de conteúdo para os que estavam participando das aulas presenciais na escola (Anexos 4, 5 e 6)

Os estudos e planejamentos para a regência continuaram acontecendo semanalmente, via Google Meet e Whatsapp, incluindo estudos de conteúdos específicos e pedagógicos, elaboração de planos de aula e relatos das atividades da semana anterior. E os residentes continuaram com os estudos em casa.

As aulas do 2º ano ocorriam nas sextas-feiras, de 7:00 às 9:10h e no 3º ano aconteciam as segundas e terças, de 8:20 a 9:10h. Nas duas turmas foram trabalhados os seguintes conteúdos: Animais Invertebrados” (poríferos, cnidários, platelmintos, nematelmintos, moluscos, anelídeos, equinodermos e artrópodes); Animais Vertebrados (peixes, anfíbios, aves e mamíferos) e Reino Plantae (briófitas, pteridófitas, gimnospermas e angiospermas).

No 3º módulo, período de novembro de 2021 a abril de 2022, os residentes continuaram com atividades online. Até o encerramento do ano letivo na escola abordaram conteúdos sobre o Reino Plantae (origem, evolução e os grandes grupos de plantas terrestres). Semanalmente eram disponibilizados pequenos vídeos (5 a 10

minutos de duração) com explicações sobre assuntos das aulas e atividades discursivas e/ou de múltipla escolha, contextualizadas e com exemplos relacionados ao cotidiano dos alunos. As atividades eram feitas tanto no Word, como no Google Forms. Também foram feitos jogos online no aplicativo kahoot e no wordwall, a fim de dinamizar as aulas.

Além das aulas teóricas, os residentes auxiliaram na elaboração de roteiros de aulas práticas para serem desenvolvidas pelo preceptor com os alunos. E, através do WhatsApp, prosseguiram dando apoio aos estudantes nas tarefas da disciplina e sanando eventuais dúvidas. No mês de novembro com a aproximação do ENEM foi realizado um aulão, para revisar conteúdos, e antes da realização das avaliações finais foram feitas outras revisões.

Neste segundo módulo do RP, os residentes participaram também de uma busca ativa, com o objetivo de identificar os alunos com pouca participação nas aulas e aqueles que tinham dificuldades com a matéria, lhes prestando auxílio nos estudos. Através da busca ativa ocorreu o recebimento das atividades em atraso. Essa ação foi importante para melhorar o aproveitamento dos alunos na disciplina, visto que as notas das avaliações finais foram satisfatórias, com um número pequeno de reposições e sem reprovações.

Em janeiro aconteceram as férias escolares, no início do mês os residentes auxiliaram o professor preceptor nas correções das atividades finais dos alunos, para o lançamento das notas no sistema. Na segunda quinzena, a equipe se dedicou ao planejamento pedagógico e preparação para o retorno das aulas, através de estudos individuais, reuniões semanais e cursos online de aperfeiçoamento do Instituto Natura: Comunidade de Aprendizagem, indicados pelo professor preceptor.

Em fevereiro de 2022 ocorreu o reinício das aulas na escola e as atividades de regência continuaram acontecendo a distância. Porém, no mês de março, os residentes que se encontravam residindo em Chapadinha retornaram à sala de aula de forma presencial, quatro licenciandos no total, visto que os demais estavam morando com

familiares em outros municípios, e até em outros estados. Todos os residentes passaram a atuar nas turmas quatro turmas do 3º ano, devido a saída do preceptor do 2º ano. Foram abordados conteúdos de genética: primeira lei de Mendel, lei da segregação independente, alelos letais, fator Rh, genética de populações.

No dia 18 de abril de 2022, nossa equipe se reuniu com os alunos das turmas nas quais foram desenvolvidas atividades de regência, no auditório da escola, para realização de uma palestra sobre a importância do programa Residência Pedagógica, na ocasião foram mostrados vídeos com os relatos de experiências produzidos pelos residentes. Aproveitamos o momento para agradecer toda a comunidade escolar, gestores, alunos e demais funcionários, pela convivência, apoio e troca de conhecimentos (Anexo 7)

Durante os meses de março e abril foram elaborados, discutidos e corrigidos os relatos de experiência dos alunos residentes, bem como o do preceptor e o meu, de professora orientadora.

DESAFIOS E CONTRIBUIÇÕES

Muitos desafios foram encontrados nessa edição do Residência Pedagógica, em decorrência da pandemia da Covid-19, que causou a mudança repentina do ensino presencial para o ensino remoto. Além das dificuldades relacionadas a adaptação dos alunos e professores a nova forma de ensino, o adoecimento de membros da equipe e de amigos e familiares, também impactou no andamento das atividades, desde modo, as mesmas não aconteceram conforme planejadas.

Outros problemas relatados pelos discentes e constatados por mim e pelo preceptor, relacionados principalmente ao desenvolvimento da regência, foram: falta de recursos tecnológicos apropriados para o ensino remoto; internet de baixa qualidade; pouca habilidade da equipe com as ferramentas tecnológicas; ausência de ambiente adequado para participação nas aulas; pouco feedback dos alunos da escola em relação as aulas; falta de interação dos alunos durante as atividades; dificuldade na entrega dos trabalhos; insegurança em ministrar aulas de forma remota.

Em relação as reuniões semanais, dificilmente conseguíamos reunir toda a equipe devido à falta momentânea de internet, principalmente nas moradias dos residentes. E, Devido as aulas na Universidade Federal do Maranhão não estar ocorrendo de modo presencial e por outros motivos pessoais, dentre eles a dificuldade financeira, a maioria dos residentes não puderam permanecer no município de Chapadinha, onde fica localizada a escola campo do RP, retornando a casa de familiares em outros municípios do Maranhão e até mesmo de outros estados, o que dificultou a realização de atividades presenciais, mesmo após a vacinação.

Durante o ensino remoto emergencial, não foi possível conhecer com bem os alunos, a relação professor-aluno foi prejudicada e por consequência a mediação de conhecimentos na sala de aula foi um processo bastante difícil e os resultados foram pouco satisfatórios. Pois, de acordo com as Teorias sobre a educação, o professor tem o papel de mediador da aprendizagem. Sendo assim, o professor deve deixar de ser somente um transmissor de conhecimento e preocupar-se mais com o aprendizado do educando, buscando coletivamente estratégias adequadas para a produção do seu conhecimento e do seu aluno (MORAN; MASSETTO; BEHRENS, 2013). Para os referidos autores, ensinar é um processo social, inserido na cultura dos participantes, mas cada pessoa tem um estilo e um caminho próprio. Sendo assim, de acordo com Carvalho e Ching (2016), cada aluno é um mundo a se conhecer e o professor, para ser interlocutor da aprendizagem, precisa entender que cada um aprende de uma forma e em um ritmo diferente.

A antecipação da prática docente mediante participação no Residência Pedagógica permitiu aos envolvidos, por meio da análise da sala de aula, torná-los mais reflexivos e investigativos, características importantes aos professores. Garrido (2018) enfatiza que antes de nos engajarmos, sozinhos na implementação de projetos inovadores, é importante considerar o contexto organizacional em que trabalhamos, aprofundar o entendimento dos problemas que incomodam os professores no seu cotidiano escolar e refletir sobre a realidade:

O ato de refletir nasce do enfrentamento de situações problemáticas. Passamos a examiná-las com olhar distanciado procurando ouvir e ser sensíveis a visões discordantes

das nossas. Começamos a ver nossos alunos e nossa prática com novo olhar. Nossas antigas “certezas pedagógicas” começam a ganhar relatividade e criticidade. A mudança epistemológica do professor é anterior à introdução de novas práticas pedagógicas. Na verdade, é condição para o surgimento do novo. (GARRIDO, 2018, p. 138)

Uma contribuição importante do programa Residência Pedagógica para todos os envolvidos está relacionada ao principal desafio: a realização das atividades de forma remota, que de certa forma serviu de incentivo ao desenvolvimento de habilidades para o uso das TDICs na educação. A utilização de ferramentas tecnológicas variadas possibilitou a elaboração de materiais e uso de estratégias pedagógicas diversificadas, contribuindo para tornar mais interessante a regência através das plataformas virtuais. Nesse sentido, a equipe desse subprojeto colaborou significativamente com o processo de ensino aprendizagem nas turmas de ensino médio da escola campo, CEIN Raimundo Araújo. E, após a pandemia as TDICs devem ocupar um espaço importante na educação escolar (AVELINO; MENDES, 2020; BARRETO; ROCHA, 2020; MARTINS, 2020).

Observamos que o ensino remoto emergencial fez com que as instituições de ensino colocassem em prática, muitas vezes de forma improvisada, o que preconiza a Base Nacional Comum Curricular sobre a utilização de tecnologias digitais na educação. A quinta competência da BNCC estabelece que o estudante deve:

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, p, 09).

Além da aprendizagem de conteúdos específicos e pedagógicos, a equipe deste projeto buscou conhecer um pouco do cotidiano dos envolvidos no processo de ensino aprendizagem, para além dos muros da escola campo, o que permitiu a contextualização dos conteúdos durante as aulas e a adequação na condução das atividades, corroborando com as ponderações de Aragão, Santos e Silva (2022), de que a vivência nas escolas públicas e gratuitas da educação básica demonstram que o PRP permite a reflexão crítica sobre a cultura e a identidade do povo local, levando o discente em Biologia a identificar novas estratégias de ensino dentro da sua área profissional e, sendo assim, alertam para a importância de programas educacionais para o incentivo à docência.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As atividades de estudo de forma coletiva, os diálogos frequentes com a equipe do RP e o envolvimento com a comunidade escolar, acrescentaram conhecimentos específicos e pedagógicos aos envolvidos, especialmente aos residentes, que puderam fazer reflexões mais aprofundadas sobre a realidade das escolas e da prática docente, tornando-os capazes de inovar suas metodologias e propor mudanças no processo de ensino-aprendizagem nas escolas de ensino básico, visando uma educação mais eficiente.

Apesar das dificuldades de adaptação do subprojeto do RP para o ensino remoto emergencial, o bom acolhimento por parte da comunidade escolar e a estrutura física e organizacional da escola, CEIN Raimundo Araújo, contribuíram para sua implementação. Vale ressaltar, também, a colaboração significativa dos residentes para o desenvolvimento de estratégias pedagógicas diversificadas, mediadas por tecnologias digitais, no processo de ensino aprendizagem nas turmas de ensino médio da escola campo.

REFERÊNCIAS

- ARAGÃO, V. L.; SANTOS, P. R. C.; SILVA, J. O. A. Residência Pedagógica: vivências, contribuições ao ensino e aprendizagem na educação básica e na formação docente em biologia no município Codó, MA, Brasil. **Revista Vivências**. Erechim v. 18, n. 35, p. 161-181, 2022. DOI: <https://doi.org/10.31512/vivencias.v18i35.457>
- AVELINO, W. F.; MENDES, J. G. A realidade da educação brasileira a partir da COVID-19. **Boletim de Conjuntura**, Boa Vista, v. 2, n. 5, p. 56-62, 2020.
- BARRETO, A. C. F.; ROCHA, D. N. COVID 19 e Educação: Resistências, Desafios e (Im)Possibilidades. **Revista ENCANTAR – Educação, Cultura e Sociedade**. Bom Jesus da Lapa, v. 2, p. 1-11, 2020.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.
- BRASIL. **Residência Pedagógica**. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/educacao-basica/programa-residencia-pedagogica>. Acesso em: 12 out. 2018
- CAPES. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Edital N. 01/2020: seleção de Instituições de Ensino Superior (IES)**

interessadas em implementar projetos institucionais no âmbito do Programa Residência Pedagógica (RP). Brasília: Ministério da Educação, 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: 03 mai. 2020.

CARVALHO, A. M. P.; PEREZ, D. G. O saber e o saber fazer do professor. In: CASTRO, A. D.; CARVALHO, A. M. P. (Orgs.). **Ensinar a ensinar** – Didática para a escola fundamental e média. 2. ed. São Paulo, SP: Cengage, 2018.

CARVALHO, A. M. P.; VIANNA, D. **A Quem Cabe a Licenciatura.** Ciências e Cultura, 40(2), p. 143-147, 1988.

CARVALHO, F. F. O; CHING, H. Y. Metodologias de Ensino X Resultados de Aprendizagem. In: CARVALHO, F. F. O; CHING, H. Y. (Orgs.). **Práticas de ensino-aprendizagem no ensino superior: experiências em sala de aula.** Rio de Janeiro: Alta Books, 2016.

CASTRO, A. D.; CARVALHO, A. M. P. **Ensinar a ensinar** – Didática para a escola fundamental e média. 2. ed. São Paulo, SP: Cengage, 2018.

FREITAS, M. C. de; FREITAS, B. M. de; ALMEIDA, D. M. Residência pedagógica e sua contribuição na formação docente. **Ensino em Perspectivas**, [S. l.], v. 1, n. 2, p. 1–12, 2020. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/ensinoemperspectivas/article/view/4540>. Acesso em: 1 maio. 2022.

GARRIDO, E. Sala de aula: espaço de construção do conhecimento para o aluno e de pesquisa e desenvolvimento profissional para o professor. In: CASTRO, A. D.; CARVALHO, A. M. P. (Orgs.). **Ensinar a ensinar** – Didática para a escola fundamental e média. 2. ed. São Paulo, SP: Cengage, 2018.

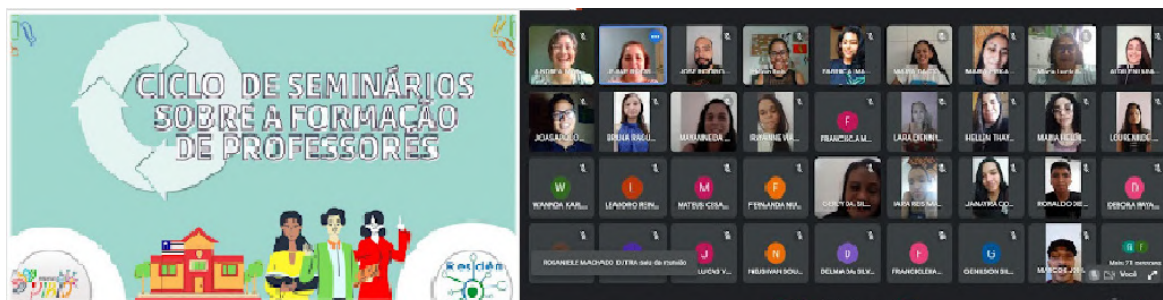
MARTINS, R. X. A. COVID- 19 e o fim da Educação a Distância: um ensaio. **Revista de Educação a Distância**, v. 7, n. 1, p. 242-256, 2020.

MORAN, J. M. A.; MASSETTO, M. T.; BEHRENS, M. A. **Novas Tecnologias e Mediação Pedagógica.** 21. ed. rev. e atual. Campinas, São Paulo: Papirus, 2013.

PILETTI, N. **Aprendizagem: teoria e prática.** 1. ed. São Paulo: Contexto, 2018.

ANEXOS

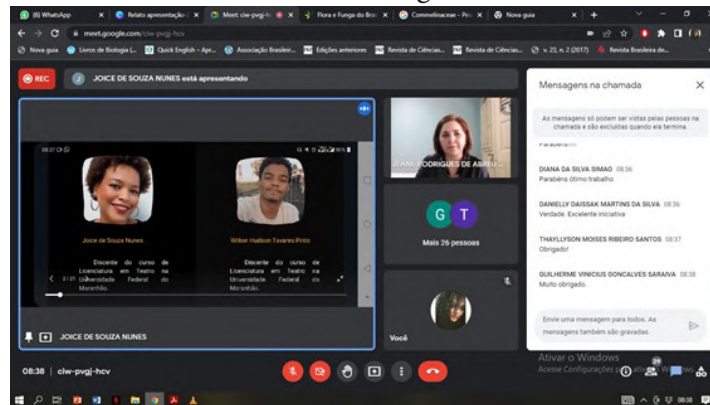
Anexo 1 – Ciclo de palestras sobre formação docente, promovido pelo PIBID e RP/UFMA-Biologia, Chapadinha - MA, via Google Meet. Julho de 2021.



Anexo 2 – Equipe do RP Biologia/Chapadinha participando do II WEBINÁRIO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORAS/ES (PIBID/RP-UFMA) – 2º WEBFOPIR - MEMÓRIAS DE PRÁTICAS EDUCATIVAS, via Google Meet. Agosto de 2021.

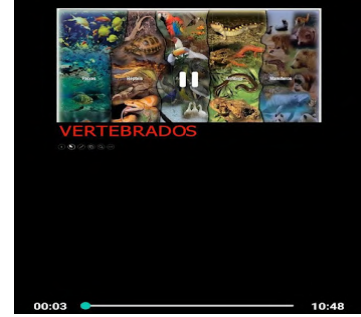
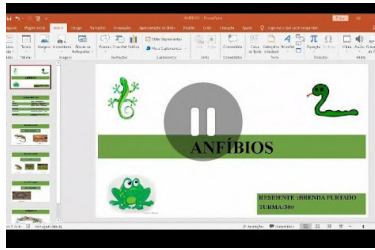


Anexo 3 – Participação da docente orientadora do RP – Biologia – Chapadinha no V SEMID – Seminário de Iniciação a Docência – “Pesquisas, intervenções e produção de conhecimento” Organização PIBID e RP/UFMA - via Google Meet e You tube. Abril de 2022.



Anexo 4 – Videoaulas sobre os filios do Reino Animalia produzidas pelos residentes do subprojeto RP – Biologia/Chapadinha, 2020/2021.





Anexo 5 - Fotos de aulas práticas realizadas pelos residentes do RP Biologia/Chapadinha, transmitida aos alunos da escola via Google Meet, em 2021.

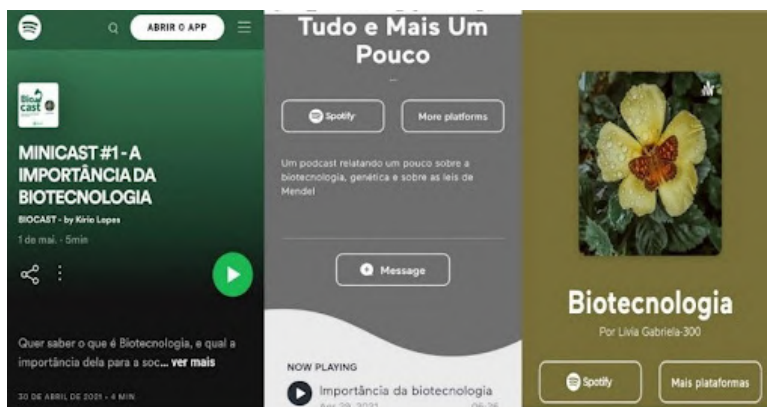


a) Tipagem sanguínea



b) Fermentação

Anexo 6 - Podcast sobre biotecnologia produzido por residentes do RP Biologia – Chapadinha, utilizado durante a regência na escola campo, em 2021.



Anexo 7 – Atividade de encerramento da edição do Residência Pedagógica na escola com palestra sobre a importância do programa e relatos das experiências vivenciadas pelos residentes, preceptor e docente orientadora.



RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA EM CODÓ: a importância da relação universidade e escola para formação inicial docente e melhoria da qualidade de ensino

Jonas Rodrigues de Moraes

INTRODUÇÃO

Fazer História é estar presente nela e não simplesmente nela estar representado (Paulo Freire, 1921 - 1997).

Apesar das dificuldades enfrentadas na implementação do Programa Residência Pedagógica - RP, Universidade Federal do Maranhão – UFMA, edital 2020¹³ – com a pandemia, ocasionada pela Covid 19, bem como o corte de bolsas de docente orientador, preceptor(a) e residentes – já é uma realidade porque se consolidou como um grande programa de iniciação à docência, em particular dos estudantes de licenciaturas das universidades públicas brasileiras.

O referido programa realizado pela UFMA foi lançado oficialmente no segundo semestre de 2020, transmitido pelo canal da universidade no You Tube¹⁴. O programa faz parte de uma das ações que integram as Políticas Nacionais de Formação de Professores, financiado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, por meio da concessão de bolsas de apoio à Educação Básica.

O planejamento das ações do subprojeto intitulado “Residência Pedagógica em Codó – a importância da relação universidade e escola para formação inicial docente e melhoria da qualidade de ensino” vinculado ao Curso Interdisciplinar de Ciências Humanas, História – Campus VII, UFMA, Codó consistiu em reuniões, encontros, ambientação, regência, entre outras ações. Os encontros objetivavam fomentar a

13 Em relação as dificuldades devemos apontar que antes o programa contava com 24 bolsistas/ residentes, foram reduzidos para 8 bolsistas; de 3 preceptores, ficou somente 1.

14 Ver: Lançamento Oficial do PIBID e da Residência Pedagógica UFMA. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=FyGdCgIYmTg>>. Acesso em: 10/04/2022

formação dos envolvidos no subprojeto: docente orientador, preceptora e residentes bolsistas e voluntárias. Efetivamente, foram realizadas 58 reuniões e encontros de formação e estudo, orientações e formação com os Docentes Orientadores que compõem o Residência Pedagógica de forma institucional e do subprojeto.

O processo de construção da formação e prática docente é fundamental para os residentes e voluntárias do Programa Residência Pedagógica porque o referido programa trabalha a relação ensino-aprendizagem. Para Freire (1996), o exercício docente precisa partir do mundo circundante, no intuito de proporcionar um diálogo permanente com a reflexão em um processo de elaboração do conhecimento, amparado na relação teoria-prática. Na procura de uma ferramenta de análise que possibilite a prática da leitura de mundo, isso indiscutivelmente se relaciona com a postura do docente-educador. Ele/a deve estimular a “prática de pensar a prática”, cabendo-lhes empreender o exercício de uma competência que incorpore a totalidade e, ao mesmo tempo, a atividade docente, uma vez que,

Especificamente humana a educação é gnosiológica, é diretiva, por isso política, é artística e moral, serve-se de meios, de técnicas, envolve frustrações, medo, desejos. Exige de mim, como professor, uma competência geral, um saber de sua natureza e saberes especiais, ligados à minha atividade docente. (FREIRE, 1996, p. 70).

A iniciação à docência proposta pelo RP são balizadas nos ensinamentos de Freire (2013), e ela segue no movimento da tradição construída na relação dialética do educador(a) – pesquisador(a). Nesse sentido, o docente que se reconhece como pesquisador encontra no movimento da sociedade elementos para compreender que o conhecimento é eminentemente dinâmico e inacabado e passível de ser culturalmente apreendido e construído, possibilitando entender por meio de que:

[...] toda docência implica pesquisa e toda pesquisa implica docência. Não há docência verdadeira em cujo processo não se encontre a pesquisa como pergunta, como indagação, como curiosidade, criatividade, assim como não há pesquisa em cujo andamento necessariamente não se aprenda porque se conhece e não se ensina porque se aprende. (FREIRE, 2013, p. 123-124).

A prática docente exige o exercício de uma pedagogia da criticidade. O educador e o educando devem interagir por meio da relação ensino-aprendizagem. Os sujeitos envolvidos na aprendizagem procuram conhecer a realidade de mundo. Essa realidade

se presentifica em uma consciência crítica que representa coisas e situações como as expressadas na sala de aula da educação básica. Esse caráter da criticidade contribui com a intervenção consciente do ser humano no mundo, que constitui a consciência revolucionária, a consciência de classes sociais. (FREIRE, 1988).

Esse relato de experiência apresenta as atividades desenvolvidas por meio do ensino de História remoto no Centro de Ensino Colares Moreira. Os dez licenciandos do curso de Ciências Humanas, História, da Universidade Federal do Maranhão-UFMA/ Campus VII Codó, mais a preceptora vinculados ao Programa de residência pedagógica em seu primeiro, segundo e terceiro módulos (18 meses de duração) desempenharam ações pedagógicas nas turmas de 1^a. 2^a e 3^a séries de ensino Médio no período de novembro de 2020 a abril de 2022.

Além do resumo e da introdução, esse relato está dividido em quatro partes relacionadas nos tópicos: Estudo e Ambientação; Planejamento e Regência; Desafios e Contribuições e Considerações Finais.

ESTUDO E AMBIENTAÇÃO

Durante esses dezoito meses de existência do programa realizado entre novembro de 2020 a abril de 2022 as etapas foram divididas em três módulos, cada um desses foram distribuídos em 138 horas de carga horária: 86 horas de preparação da equipe; 12 horas de planejamento; 40 horas de regência, com o total de 414 horas, conforme se visualiza na imagem abaixo:

DISTRIBUIÇÃO DA CARGA HORÁRIA TOTAL

2020			2021									2022				TOTAL	
Nov 23h	Dez 23h	Jan 23h	Fev 23h	Mar 23h	Abr 23h	Mai 23h	Jun 23h	Jul 23h	Ago 23h	Set 23h	Out 23h	Nov 23h	Dez 23h	Jan 23h	Fev 23h		Mar 23h
MÓDULO I – 6 meses 138 horas			MÓDULO II – 6 meses 138 horas									MÓDULO III – 6 meses 138 horas				414h	
86 horas - Preparação da equipe: Estudos de conteúdos e metodologias de ensino, ambientação na escola, observação em sala de aula, relatórios do residente juntamente com o preceptor e o docente orientador, avaliação da experiências, entre outras atividades;			86 horas - Preparação da equipe: Estudos de conteúdos e metodologias de ensino, ambientação na escola, observação em sala de aula, relatórios do residente juntamente com o preceptor e o docente orientador, avaliação da experiências, entre outras atividades;									86 horas - Preparação da equipe: Estudos de conteúdos e metodologias de ensino, ambientação na escola, observação em sala de aula, relatórios do residente juntamente com o preceptor e o docente orientador, avaliação da experiências, entre outras atividades;				258 horas	
12 horas - Planejamento: Elaboração de Planos de aula			12 horas - Planejamento: Elaboração de Planos de aula									12 horas - Planejamento: Elaboração de Planos de aula				36 horas	
40 horas - Regência: Com acompanhamento do preceptor.			40 horas - Regência: Com acompanhamento do preceptor.									40 horas - Regência: Com acompanhamento do preceptor.				120 horas	

Imagem 1: Distribuição da Carga Horária Total do RP – UFMA

As atividades de ambientação com os residentes e acompanhamento deste no Centro de Ensino Colares Moreira ocorreram quase que totalmente de forma remota. O estudo e ambientação se inseriram por meio de encontro de formação e materialização das atividades: 1) Preparação das equipes: estudos de conteúdos e metodologias de ensino, ambientação na escola, observação em sala de aula, entre outras atividades; 2) Planejamento: elaboração de planos de aula; 3) Regência: com o acompanhamento do preceptor. O acompanhamento das etapas do programa ocorreu sobretudo por meio de ferramentas tecnológicas e de internet como: google meet, whatsapp, entre outras. As ações do Residência Pedagógica foram desenvolvidas por meio de estudos e ambientação desse modo, assim foi construído um calendário de tarefas descritas a seguir:

- I. 18/12/2020 – Lançamento oficial do RP e do PIBID em nível da UFMA: foi um momento importante para o conjunto de integrantes que fizeram parte do RP edital 2020. Muitas incertezas pairavam sobre as cabeças das pessoas envolvidas, uma dessas era: como implementar o programa de forma remota?
- II. 21 e 28/01/2021 – Levantamento de dados e diagnóstico do município de Codó e do Centro de Ensino Colares Moreira. Evento importante para o calendário da escola campo Centro de Ensino Colares Moreira;
- III. 08 a 18/02/2021 – Jornada Pedagógica no Centro de Ensino Colares Moreira;

- IV. 03 a 05/03/2021 – I Webnário de Formação de Professoras/es (PIBID e RP). Evento de formação para os docentes orientadores do RP realizado pela coordenação institucional;
- V. 11/03/2021 – I Webnário do subprojeto “Didática e Prática de Ensino de História”, apresentação: Claudiane de Carvalho e Antônia Araújo de Sousa;
- VI. 18/03/2021 – I Roda de conversa sobre o texto “Procedimentos metodológicos em práticas interdisciplinaridade (p.255 a 287)” de Circe Bittencourt;
- VII. 26/03/2021 – Reunião para repasse dos informes da coordenação institucional, sobre relatório e relato de experiência;
- VIII. 09/04/2021 – I Webnário do subprojeto: “Ensino & linguagens da história” (p.7 a 78), apresentação: Olivanda Jansen, Carlos Rogério;
- IX. 16/04/2021 – Livro didático: **CODÓ**: conhecendo meu município – Parte I, apresentação e discussão com todas/os preceptora e residentes;
- X. 23/04/2021 – Livro didático: **CODÓ**: conhecendo meu município – Parte II, apresentação e discussão com todas/os preceptora e residentes;
- XI. 30/04/2021 – I Webnário do subprojeto: “Corpo e História Regional”, apresentação: Ediana Cruz e Patrícia Mourão;
- XII. 26 a 30/04/2021 – I Roda de Conversa online com o Comitê Gestor (PIBID e RP);
- XIII. XIII) 07/05/2021 – I Webnário do subprojeto: “História escolar: perfil de uma disciplina”, apresentação e discussão com todas/os: preceptora e residentes;
- XIV. 14/05/2021 – I Webnário do subprojeto: “História e música”, apresentação: Laiane Ferreira;
- XV. 21 a 28/05/2021 - Elaboração para o plano de aula, roteiro de estudo roteiro de estudo e organização de atividades;

- XVI. 11/06/2021 - I Webnário do subprojeto: “POVOS INDÍGENAS E ENSINO DE HISTÓRIA: subsídios para a abordagem da temática indígena em sala de aula”, apresentação: Maria Francilene, Francisca Emanuele e Francisco de Assis;
- XVII. 18/06/2021 – Reunião para organização do calendário de atividades do RP;
- XVIII. 25/06/2021 – I Webnário do subprojeto “Disciplina escolar e produção do conhecimento” (Circe Binttencourt, p.44 a 56), participação: todas/os do RP; - 02/07 – I Webnário do subprojeto “Ciclo Freireano” - Educação Como Prática da Liberdade, participação: Antônia Araújo, Ediana Cruz;
- XIX. 09/07/2021 – I Webnário do subprojeto “Ciclo Freireano” – “Pedagogia do Oprimido”, participação: Claudiane Carvalho e Carlos Rogério;
- XX. 16/07/2021 – I Webnário do subprojeto “Ciclo Freireano” – “Educação e Mudança, participação: Olivanda Jansen e Francisco de Assis”;
- XXI. 30/07/2021 – I Webnário do subprojeto “Ciclo Freireano” – “Pedagogia da Indignação”, participação: Laiane, Francisca Emanuele e Antônio Marcos;
- XXII. 06/08/2021 – I Webnário do subprojeto “Ciclo Freireano” – “Pedagogia da Autonomia, participação: Maria Francilene; Patrícia Mourão”;
- XXIII. 13/08/2021 – Palestra: “A EDUCAÇÃO EM PAULO FREIRE: ontologia, política, liberdade e ousadia para um novo projeto de sociedade” Palestrante: Prof. Me Elson S. Sousa (EDUACART). Sexta-feira às 15hs pelo google meet;
- XXIV. 20/08/2021 – Mesa redonda “Questões étnico raciais na educação”
- XXV. “Pedagoginga” – Darcia Abreu,
- XXVI. Foco acadêmico” – Waldílio Siso;
- XXVII. 27/08/2021– Mesa Temática: “História e Música”, às 15 horas, “História e Reggae no Maranhão” – Raimunda Nonata (SEDUC – São Bento);

XXVIII.03/12/2021 – Webnário “Ensino fundamentos e métodos” (Circe Bittencourt),
Parte I – capítulos: 2 e 3 apresentação: Claudiane Carvalho, Maria Francilene e
Antonia Araújo

XXIX. 03/12/2021 – Webnário “Ensino fundamentos e métodos” (Circe Bittencourt),
Parte II – capítulos: 1 e 2 apresentação: Patrícia Mourão, Emanuelle Morais e Laiane
Ferreira

XXX. 10/12/2021 – Webnário “Ensino fundamentos e métodos” (Circe Bittencourt),
Parte II – capítulos: 3 e 4 apresentação: Carlos Rogério e Olivanda

XXXI. 10/12/2021 – Webnário “Ensino fundamentos e métodos” (Circe Bittencourt),
Parte III – capítulos: 1 e 2 apresentação: Ediana, Francisco de Assis e Marcos Ferreira

XXXII. 17/12/2021 – Reunião de planejamento;

XXXIII.07/01/2022– Roda de conversa RP - UFMA, Codó com PIBID da UFJF Juiz
de Fora: relatos de experiência.

XXXIV.01 a 31/03/2022– Regência na escola campo: Colares Moreira

XXXV. 08 e 09/03/2022– Participação no Seminário Nacional: Pibid e RP 2022. Link
dia 08/03 <https://www.youtube.com/watch?v=qn3P9CIQuVY> e Link dia 09/03 <https://www.youtube.com/watch?v=qUCiPy6Oh1A>

XXXVI.18/03/2022 – Reunião do RP: 1) Informes - Os residentes terão até o dia
14/04/2022 para responder ao questionário; Pauta Finalização do RP no Centro de
Ensino Colares Moreira -

XXXVII. FINALIZAÇÃO DO PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA
NO CENTRO DE ENSINO COLARES MOREIRA / Edital 2020

Codó-MA

Curso Ciências Humanas, História-UFMA, Codó

Dia: 19/04/2022

Mesa de abertura

Horário: 9hs às 9:30hs

Prof^a Espec. Nayra Viana (Diretora C.E Colares Moreira);

Prof^o Dr. Arlane Manoel Silva Vieira (Diretor do Campus VII – UFMA, Codó)

Prof. Dr. Antônio Alexandre Isídio Cardoso (Coord. do Curso C. Humanas, História UFMA, Codó)

Prof^a Espec. Claudiane de Carvalho Ferreira (Preceptora RP C.E Colares Moreira);

Prof^o Dr. Jonas Rodrigues de Moraes (Docente-orientador RP C. Humanas, História UFMA, Codó);

Graduando Francisco de Assis Alves (Coord. da mesa).

9:30h – Palestra: A questão indígena no Brasil

Ministrante: Prof. Me. Gisvaldo Oliveira da Silva (História - UESPI, Floriano -PI)

14:30h – Palestra: Codó: História, memória e patrimônio histórico

Ministrante: Prof^a. Espec. Dácia Naiana Moreira Abreu (SEMECTI/CODÓ-MA)

15:30 – Encerramento – Apresentação musical Instituto Maná

No Ciclo Freireano destacamos a palestra pelo Prof. Me Elson S. Sousa (EDUACART- Caxias-MA), 13/08/2021, que foi importante para compreendermos a dimensão da obra freireana. A seguir visualizamos o card do evento:



Imagem 2: Card palestra pelo Prof. Me Elson S. Sousa (EDUACART- Caxias-MA)

O professor mestre Elson Sousa falou da arte como o papel de transformação social. Nesse sentido, as referências para uma educação libertadora, emancipadora e a formação de um educador na sociedade atual vem das classes sociais organizadas e das contribuições dos clássicos marxistas, gramscianas/os, teóricos dos estudos pós-coloniais, pedagogia freireana – que propuseram a arte/educação para a transformação, refletida pelos pensadores: Paulo Freire, Elza Freire (1916), Noemia Varela (1917-2016), Ana Mae Barbosa, entre outros –, Teoria Crítica formulada pelos pensadores: Max Horkheimer (1895-1973), Erich Fromm (1900-1980), Friedrich Pollock (1894-1970), Leo Löwenthal (1900-1993), Theodor Adorno (1903-1969), Walter Benjamin (1892-1940), Herbert Marcuse (1898-1979), Jürgen Habermas (1929), Axel Honneth (1949) – pedagogia crítica – Henry Giroux (1943), Ira Shor (1945), entre outros.

Nessa perspectiva podemos compreender que o ato de lecionar não pode ser compreendido por meio de uma educação bancária – no sentido freireano é vista como uma negação do corpo do educando. Esse tipo de educação deve ser denunciada e, em seu lugar propor uma educação libertadora. Efetivamente, devemos contrapor as metodologias de ensino-aprendizagem que tornam os seres humanos oprimidos ou em meros coitadinhos. Em seus ensinamentos Freire propõe que nos afastemos dessa

educação bancária, e que ação educacional deve ter como parâmetro um diálogo crítico entre pessoas livres.

Embora em sua ação cotidiana o educador(a) encontra no sistema educacional variados problemas de ordem psico-social como: violência, indisciplina, bullying, entre outros que são frutos de uma sociedade capitalista e esquizofrênica – como bem salientado Gilles Deleuze (1925-1995) e Felix Guattari (1930-1992), em sua obra “O Anti-Édipo: Capitalismo e Esquizofrenia”(2010). Para enfrentar as questões, o professor deve desenvolver atividades em sala de aula de maneira ativa, reflexiva e dinâmica na perspectiva de construir a relação de ensino-aprendizagem com interação entre educador e educando. Enfim, objetivamente o professor no exercício do magistério deve propiciar reflexões e discussões que visem ao educando a compreensão de seu contexto social, na perspectiva de que os discentes possam refletir sobre os paradigmas que norteiam a sociedade.

Uma discussão que compôs as atividades do subprojeto foi tratada na Mesa redonda “Questões étnico raciais na educação”, a partir dos projetos: “Pedagoginga” coordenado pela Prof^a Espec. Darcia Naiana Moreira de Abreu (Coletivo Núcleo – Codó-MA) e do Foco acadêmico das Ciências Naturais, Biologia, coordenado pelo Prof. Dr. *Francisco Waldílio* da Silva Sousa (UFMA/Codó).

É notável que a lei 10639/2003 inseridas nas diretrizes e bases da educação nacional propôs a inclusão no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade de temáticas relacionadas às questões étnicas raciais, especialmente o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira. Os palestrantes comentaram que o Censo do IBGE (2010) sobre o município de Codó-MA traz em seus dados: 83% da população de 118.038 mil pessoas que se autodeclararam negras, 15.498 são pretos e 84.435 pardos, o que totaliza 99.933 mil negros, seguidos de 16.739 brancos, 1.262 amarelos e 104 indígenas.

O município de Codó considerado como “Uma África Sertaneja” (SOUSA, 2021), mesmo com uma população majoritariamente negra está longe de implementar políticas públicas para as comunidades negras e quilombolas, em particular as escolas

das redes: estadual e municipal de educação estão cada vez mais distantes de instituir concretamente a aplicação 10.639/2003 bem como a lei 11.645/2008 que incluí no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e cultura afro-brasileira e indígena”. Essas questões entre outras foram tratadas na referida mesa redonda, a imagem a seguir visualizamos o card do evento:



Imagem 3: Mesa redonda “Questões étnico raciais na educação”

Destacamos a palestra “História e Reggae no Maranhão”, 27/08/2021, ministrada pela Profª Raimunda Nonata Penha Pereira (C. Educa Mais Kiola Costa, SEDUC / São Bento-MA). Ela abordou na referida palestra seu texto de Trabalho de Conclusão de Curso – TCC em que ela defendeu o artigo intitulado “‘REGUEIROS GUERREIROS DREADS VERDADEIROS’: A CULTURA DO REGGAE E SUAS SOCIABILIDADES NA CIDADE DE SÃO BENTO-MA”, em 2018 UFMA Campus de Pinheiro. A palestrante expôs que seu trabalho acadêmico “tem por finalidade discorrer e analisar a trajetória do reggae, sua cultura e as sociabilidades trazidas por esse ritmo no município de São Bento – MA” (PEREIRA, 2018, p. 2).

Nesse sentido, a autora buscou analisar e “compreender as transformações

históricas e mudanças culturais que ocorreram com o reggae e sua história” (Ibidem). Assinalamos pelo viés do pensamento de Pereira (2018, p.2) que “ritmicamente, isto é, pela representação de suas letras, o reggae ainda se apresenta como crítica social, uma vez que, essa sonoridade continua como música de protesto e está associada etnicamente a população negra e marginalizada”. Podemos visualizar o card do evento:



Imagem 4: Card Palestra “História e Reggae no Maranhão”,

PLANEJAMENTO E REGÊNCIA

O Edital da CAPES 2020 estabelece que o Programa Residência Pedagógica é composto: 12 horas de planejamento e 40 horas de regência por módulo. Dessa maneira, foram organizadas reuniões de planejamento e encontros semanais na perspectiva de compartilhar as atividades escolares por meio de roda de conversa que envolviam leitura e discussão e reflexões sobre os textos.

Os residentes por meio da ambientação construíram uma relação fundamental para o crescimento intelectual na docência. Eles e elas foram apresentadas/os as equipes gestora, pedagógica e docente em reunião de planejamento no C. E Colares Moreira de modo que elas/es se envolveram de maneira significativa para troca de experiência

com os quadros docentes, técnicos, auxiliares, discentes e comunidade escolar como um todo. Desse modo, a regência possibilita a construção de aprendizagem e de prática docente. É efetivamente com a realização da regência que o residente se aproxima da conjuntura atual da educação básica brasileira. Fundamentalmente é na prática docente que exige do residente/bolsista do RP uma práxis reflexiva e crítica sobre a própria prática. Nas palavras de Freire (1996, p. 39)

É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário a reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática. O seu distanciamento epistemológico da prática enquanto objeto de sua análise, deve dela 'aproximá-lo ao máximo.

Desse modo, a regência, se constituiu em uma ação mediada pela prática no momento do fazer docente do bolsista residente (futuro professor). Ela mostra se seus saberes teóricos adquiridos ao longo de sua formação colaboram efetivamente para a prática docente. Notadamente percebemos que as ações de observação, co-participação e regência são elementos que indiscutivelmente compõe o Programa Residência Pedagógica do Curso de Licenciatura Interdisciplinar em Ciências Humanas, História da UFMA.

Os dez residentes pertencente ao subprojeto implementaram suas regências, isso favoreceu a imersão, auxiliadas pela preceptora, em sala de aula. As realizações dessas regências só se tornaram viáveis por conta das Tecnologias de Informação e Comunicação – TICS. As aulas bem planejadas mediadas por meio da plataforma digital Google Meet, Google Classroom e WhatsApp favoreceram o alcance dos resultados esperados. Destarte, no subprojeto cada residente realizou em média por semana cinco regências. Salientamos que a efetivação da regência atingiu uma média de dez horas aulas por semana, a materialização desse momento da residência só foi possível ao planejamento e a escolha do material didático pertinente ao conteúdo.

Um momento pertinente de troca de experiência relacionado ao planejamento e a regência foi a roda de conversa ocorrida em 07/01/2022 com os pibidianos da Universidade Federal de Juiz de Fora – UFJF que participam do PIBID interdisciplinar História na escola estadual do ensino médio Sebastião Patrus de Sousa em Juiz de

Fora-MG na qual tem como supervisor docente o Prof. Dr. Mateus Fernandes de Oliveira Almeida; e Sociologia na escola também estadual Saint-Clair de Carvalho, cujo supervisor docente foi o Professor Fabrício Andreto Rodrigues. Conforme visualizamos no print do google meet:

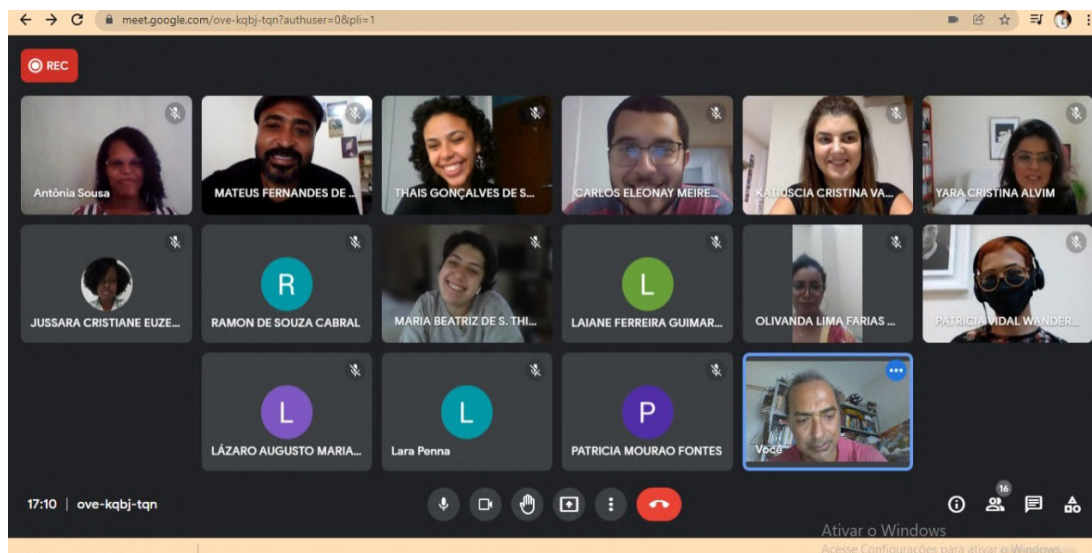


Imagem 5: Print do google meet, troca de experiência RP com o PIBID de UFJF

Uma rica experiência do RP, Ciências Humanas, História ocorreu em 19 de maio de 2022, em que tivemos a finalização do programa na escola campo Centro de Ensino Colares Moreira, a programação constou: Mesa de abertura, horário: 9hs às 9:30hs: Prof^a Espec. Nayra Viana (Diretora C.E Colares Moreira); Prof^o Dr. Arlane Manoel Silva Vieira (Diretor do Campus VII – UFMA, Codó); Prof^o Dr. Antônio Alexandre Isídio Cardoso (Coord. do Curso C. Humanas, História UFMA, Codó); Prof^a Espec. Claudiane de Carvalho Ferreira (Preceptora RP C.E Colares Moreira); Prof^o Dr. Jonas Rodrigues de Moraes (Docente-orientador RP C. Humanas, História UFMA, Codó); Mediador da mesa: Graduando Francisco de Assis Alves (UFMA, Codó).

Nesse evento ocorreu às 9:30h ocorreu a palestra: “A questão indígena no Brasil” ministrada pelo Prof. Me. Gisvaldo Oliveira da Silva (História - UESPI, Floriano -PI) e a tarde às 14:30h – Palestra: “Codó: História, memória e patrimônio histórico”, ministrada pela Prof^a. Espec. Dácia Naiana Moreira Abreu (SEMECTI/CODÓ-MA); às 15:30 – Encerramento – apresentação cultural com estudantes da escola campo. Visualiza-se a

seguir o card do evento:

PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA
Edital 2020
Local: C. E. Colares Moreira

Finalização do RP Escola C.E Colares Moreira - Codó-MA

Dia: 19/04/2022
MESA DE ABERTURA
Horário: 9hs às 9:30hs

Francisco de Assis Alves
(Coord. da mesa)
Graduando

Prof.ª Espec. Nayra Viana
(Diretora C.E Colares Moreira)

Prof.ª Dr. Arlane Manoel Silva Vieira
(Diretor do Campus VII – UFMA, Codó)

Prof. Dr. Antônio Alexandre Isídio Cardoso
(Coord. do Curso C. Humanas, História UFMA, Codó)

Prof.ª Espec. Claudiane de Carvalho Ferreira
(Preceptora RP C.E Colares Moreira)

Prof.ª Dr. Jonas Rodrigues de Moraes
(Docente-orientador RP C. Humanas, História UFMA, Codó)

Logos: CAPES, UFMA, Residência Pedagógica

PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA
Edital 2020
Dia: 19/04/2022

Finalização do RP Escola C.E Colares Moreira - Codó-MA

9H:30min
PALESTRA: A QUESTÃO INDÍGENA NO BRASIL
Prof. Me. Gisvaldo Oliveira da Silva
(História - UESPI, Florianópolis - PI)

14H:30min
PALESTRA: CODÓ: HISTÓRIA, MEMÓRIA E PATRIMÔNIO HISTÓRICO
Prof.ª Espec. Dácia Naiana Moreira Abreu
(SEMECTI/CODÓ-MA)

15H:30min
ENCERRAMENTO
Apresentação musical - Instituto Maná

Logos: CAPES, UFMA, Residência Pedagógica, Instituto Maná

Em relação a construção do plano de ensino na escola Colares Moreira foi organizada conforme as aprendizagens básicas esperadas em cada série, conteúdos, procedimentos metodológicos específicos e avaliação de forma que favorecia aos residentes a uma compreensão de como implementar em sua prática docente a aplicação das atividades programadas. Assinalamos que foi a partir de realizações de reuniões entre residentes, professora preceptora e docente orientador que os objetivos do plano de atividades dos residentes foram alcançados.

As discussões e a leitura da Base Nacional Comum Curricular – BNCC bem como os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN’S e as reflexões mediadas pelos cadernos de orientações pedagógicas e curriculares de História disponibilizado pela Secretaria de Estado da Educação do Maranhão/SEDUC-MA contribuíram para as regências das aulas. Essas foram divididas duas aulas para cada conteúdo, isso permitiu não sobrecarregar o residente/voluntária como também levamos em consideração os limites, possibilidades e realidades dos estudantes.

No tocante à avaliação, foi de maneira qualitativa e contínua por meio de observações que realizamos. Os residentes que atuaram na escola campo foram

avaliados conforme sua prática docente, observando o desenvolvimento das aulas, participações, interação e socialização com a turma. Isso notadamente possibilitava um maior aprimoramento e elevação do aprendizado. Os conteúdos eram tratados de maneira que articulasse à docência e a regência como algo intrinsecamente imbricados. Nessa perspectiva, salientamos que os conteúdos possuem um significado conforme a realidade social inserida do residente.

DESAFIOS E CONTRIBUIÇÕES

Foi no contexto da pandemia – causada pelo vírus Covid 19 – que o Programa Residência Pedagógica teve início. Os impactos foram grandes nas práticas de docência, porque parte dos gestores, particularmente, os governantes não conseguiram garantir equipamentos, internets para todos os estudantes da escola pública, isso favoreceu o alto índice de evasão escolar e de desistência.

Assinalamos que as escolas públicas municipais e estaduais, em especial a escola campo Centro de Ensino Colares Moreira em Codó encontraram muitas dificuldades para funcionar de forma remota. Emergiram muitos obstáculos com a suspensão das aulas presenciais, na educação de maneira geral, em particular no RP. Devemos salientar que encontramos muitos desafios para implementação do referido programa, entretanto, procuramos superar as adversidades encontradas.

Merece fazer uma reflexão a parte, nesses tempos de pandemia – Covid 19 a partir do /pensador e filósofo camaronês Achilles Mbembe, autor do livro “Crítica da Razão Negra”. Essa obra se coloca dentro desse arcabouço que chamamos de pós-colonialidade, ela é basilar para analisar as sociedades moderna no mundo ocidental bem como compreender os problemas sociais produzido por esse tipo de sociedade.

Por meio do viés de análise de Mbembe percebemos que o estado brasileiro adota a chamada *necropolítica*, conceito criado por ele. Essa categoria teórica consiste em que um governante tem o poder, com suas escolhas, de decidir quem morre e quem vive. Dessa maneira, constatamos que o Estado sempre atuou como operador da morte

e do desaparecimento das classes vulneráveis, efetivamente, o estado foi sempre um gestor de uma guerra civil não declarada. Isso ficou latente nesse período de pandemia (BARROCAL, 2020),

No contexto da pandemia houve muitas reflexões relacionadas a implementação do Programa Residência Pedagógica. Foram colocados muitos desafios a serem superados por nós integrantes do RP: docente orientador, preceptora, residentes e voluntárias.

Vários questionamentos surgiram: como realizar as atividades do programa diante da realidade que nos apresentava? Quais os procedimentos metodológicos a serem adotados? Qual a plataforma digital mais apropriada? Como ministrar os conteúdos por meio de plataformas digitais? Que tipo de avaliação mais adequada para esse momento de ensino remoto? Os discentes conseguirão acompanhar a disciplina de História? Evidentemente que alguns desses questionamentos tiveram respostas e outras persistem. Uma coisa era certa, o trabalho docente precisava continuar. O labor docente continuou, e em alguns casos de forma redobrada.

Nesses dezoito meses de desenvolvimento de atividades do programa de Residência Pedagógica podemos notar muitas contribuições impulsionadas pela realização das ações do programa. Foi perceptível um melhor uso das TICS – Tecnologias de Informação e Comunicação, aprendemos a lidar com as ferramentas da internet e aplicativos – Google Meet, Google Classroom, WhatsApp, entre outros – com objetivo de melhorar a prática em sala de aula. Para Vaz (2008, p. 63), “Não saber usar as tecnologias digitais em futuro próximo será como não saber abrir um livro ou acender um fogão, não sabermos algo que nos permita viver a cidadania na sua completitude”. Desse modo, compreendemos que:

Ensinar com as novas mídias 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. (MORAN, 2000, p. 63)

Início do programa Residência Pedagógica ocorreu a partir da ambientação no Centro Ensino Colares Moreira. Essa ação pedagógica permitiu conhecer o espaço educacional, biblioteca, sala de aula, funcionários – a realização dessa atividade não

ocorreu de forma presencial. Com efeito, as observações aconteceram de maneira remota. O momento de retorno das aulas presenciais foi respeitado, o governo do Estado estabeleceu protocolos sanitários: medidas de distanciamento social, uso de máscaras, disponibilização de álcool gel, instalações de bias nas entradas das escolas para lavar as mãos com sabão, entre outras – medidas consideradas como necessárias para a preservação da vida.

Enfrentamos muitos desafios para a implementação da regência na escola campo por conta de não podermos ministrar aulas de forma presencial, como dito anteriormente, as aulas ocorreram por meio do ensino remoto. O exercício da docência é fundamental para o futuro profissional das ciências humanas e da História. Ao refletirmos sobre o exercício do magistério compreendemos que: “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. 25-26).

Efetivamente, que a prática da regência por parte dos residentes e voluntárias – mesmo as aulas acontecendo de maneira on line – favoreceu diálogos, aprendizagens, compartilhamento de conhecimentos, entre outras contribuições que o exercício do magistério oportuniza. A aproximação que os residentes e voluntárias tiveram com os discentes do ensino médio possibilitou um olhar conjuntural e estrutural da educação básica – ensino médio – bem como uma observação relacionada ao comportamento dos discentes. Fundamentalmente a regência se constitui em um estágio de vivência, desse modo, os residentes puderam vivenciar a atuação da escola e sua relação com a comunidade escolar, o envolvimento dos educandos e os incentivos da família para com as aulas de História oferecidas pela modalidade remota.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio do Programa RP vários jovens brasileiros, especialmente graduandos da UFMA-Codó tem conseguido compreender o que se constitui efetivamente o labor

do profissional do magistério. As trocas de experiências e vivências entre os docentes-orientadores, residente-bolsistas, preceptoras/es, diretores e professores da escola campo constituem elementos preponderantes para continuidade do programa.

Indubitavelmente a concretização do subprojeto “Residência Pedagógica em Codó – a importância da relação universidade e escola para formação inicial docente e melhoria da qualidade de ensino” impulsionou ganhos para formação dos futuros profissionais do magistério na área de História. Além dele oferecer bolsas de iniciação à docência, umas das políticas de manutenção de estudantes do curso de humanas em História de Codó. Por outro lado, coloca os bolsistas em contato real com a educação básica pública da rede estadual do município.

O subprojeto antecipa e cria vínculos entre os futuros educadores e a comunidade escolar. Por meio dessa iniciativa, o subprojeto construiu um elo de ligação entre o ensino universitário (especificamente as licenciaturas) com as escolas dos sistemas estaduais e municipais. Com efeito, compreendemos que o programa Residência Pedagógica, área História, UFMA / Codó-MA tornou-se uma ferramenta fundamental para os futuros egressos do curso de licenciatura de Ciências Humanas, História, porque os bolsistas-residentes quando efetivados na rede educacional pública já passaram pela experiência de iniciação à docência.

Enfim, assinalar que a implementação do Residência Pedagógica, História, UFMA na educação básica do município de Codó, Estado do Maranhão impulsionou melhorias significativas. Os futuros educadores que foram bolsistas e os não bolsistas com intervenção do programa no cotidiano da escola conseguiram apreender a realidade e escolar e melhorar a atuação docente. Cabe, ressaltar que o programa logrou resultados importantes para o ensino público e a boa qualidade no ensino de História da escola campo Centro Ensino Colares Moreira.

Sabemos que o projeto enfrenta dificuldades para se implementar integralmente, isso ocasiona em algumas falhas que devem ser superadas e corrigidas na perspectiva de melhorar e cumprir com os objetivos propostos em suas diretrizes pelo programa.

Uma das questões pertinentes para melhoria do projeto constitui na aproximação mais efetiva entre as escolas participantes. Porque percebemos ainda que existe uma certa distância entre a universidade e os projetos desenvolvidos nas escolas.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, Fernando Antônio Gonçalves de. **HISTÓRIAS VIVAS DE LUTAS: O ENCONTRO ENTRE PAULO FREIRE, NOEMIA VARELA, ANA MAE BARBOSA E FRANCISCO BRENNAND.** Disponível em: <<http://coloquio.paulofreire.org.br/participacao/index.php/coloquio/viii-coloquio/paper/view/480/31>>. Acesso em: 25/04/2022.

BARROCAL, André. **O filósofo brasileiro da USP Vladimir Safatle em entrevista ao jornalista André Barrocal.** In: Revista Carta Capital, 2020.

DELEUZE, Gilles. & GUATTARI, Felix. **O Anti-Édipo.** Rio de Janeiro: Imago Editora, 1976.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** 18. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

MBEMBE, Achille. **Crítica da Razão Negra.** Tradução de Sebastião Nascimento. São Paulo: nº 1 edições, 2018.

MORAN, José Manuel. et al. **Novas tecnologias e mediação pedagógica.** 6ª. Ed. Campinas: Papirus, 2000.

PEREIRA, Raimunda Nonata Penha Pereira. **“REGUEIROS GUERREIROS DREAMS VERDADEIROS”:** A CULTURA DO REGGAE E SUAS SOCIABILIDADES NA CIDADE DE SÃO BENTO-MA. Trabalho de Conclusão de Curso – TCC, Artigo (Graduação) – Curso de Licenciatura Interdisciplinar em Ciências Humanas, História Universidade Federal do Maranhão – Centro de Ciências Humanas, Naturais, Saúde e Tecnologias – CCHNST, Campus V, UFMA/Pinheiro-MA.

SOUSA, José Reinaldo Miranda de. CODÓ: uma África sertaneja. In: Outros Tempos, vol. 18, n. 31, 2021, p. 155-172. Disponível em: < https://www.outrostempos.uema.br/index.php/outros_tempos_uema/article/view/817/884> . Acesso em 25/04/2022

VAZ, Conrado Adolpho. **Google Marketing: o guia definitivo do marketing digital.** São Paulo: Novatec Editora, 2008.

O LETRAMENTO MATEMÁTICO E A IMPLEMENTAÇÃO DO DOCUMENTO CURRICULAR DO TERRITÓRIO MARANHENSE: o ensino e a aprendizagem da matemática escolar e o sujeito da experiência / Curso de Pedagogia

Jónata Ferreira de Moura

PARA INICIAR...

Este relato de experiência trata do que experienciei durante 18 meses como Professor Orientador no Programa Residência Pedagógica (RP) da Universidade Federal do Maranhão/Centro de Ciências Sociais Saúde e Tecnologia (UFMA/CCSST), no subprojeto *O Letramento Matemático e a Implementação do Documento Curricular do Território Maranhense: o ensino e a aprendizagem da matemática escolar e o sujeito da experiência* do núcleo prioritário Alfabetização. O subprojeto teve três objetivos:

Aprofundar a formação de acadêmicos do curso de Pedagogia tendo a unidade teoria e prática como basilar no desenvolvimento pessoal e profissional, com o saber da experiência norteando seu desenvolvimento. Proporcionar formação continuada aos docentes das escolas-campo a partir da temática proposta com foco no processo metodológico interdisciplinar. Acompanhar as práticas educativas de acadêmicos em formação vinculadas às experiências investigativas sobre o letramento matemático. (MOURA, 2020, p. 04)

Mesmo vivendo o cenário pandêmico, posso dizer que os três objetivos foram alcançados. E para além deles, a experiência que eu, os residentes e os dois professores preceptores tivemos impactou no modo como enxergamos a formação do humano, em especial a formação acadêmica¹⁵ de licenciandos. Haja vista que, a partir de Jorge

15 Lembro que o termo formação inicial, segundo Diniz-Pereira (2008, p. 255 grifos do original), “é criticado, mesmo em países onde as condições do trabalho docente são significativamente melhores, pelo fato de essa formação *iniciar-se* muito antes da entrada em um curso ou programa que se desenvolve em uma instituição de ensino superior. A profissão docente é *sui generis*, pois, mesmo antes da sua escolha ou de seu exercício, o futuro profissional já conviveu aproximadamente 12.000 horas com a figura do professor durante o seu percurso escolar (LORTIE, 1975). Dessa maneira, defendendo a utilização do termo “formação acadêmico-profissional” - para essa etapa da formação que acontece no interior das instituições de ensino superior (e, para ser coerente com o conteúdo deste texto, no interior das escolas) - no lugar de “formação inicial”. A partir disto, uso o termo

Larrosa e José Contreras Domingos, entendo a experiência como algo que me toca, me mobiliza, me transforma, me faz parar para (re)pensar; ela é sempre do singular, não do individual ou do particular, ou seja, “a experiência não se assemelha com experimento, tampouco contém algum tipo de dogmatismo ou autoridade, não se resume ao fazer prático nem mesmo a um imperativo, não possui um conceito petrificado e universal.” (MOURA, 2019, p. 14). Por isso, uso narrativa para expressá-la, pois pensamos a partir das palavras narradas, “[...] somos seres constituídos das palavras, somos viventes com palavras. Por elas e com elas, construímos entendimentos e representações sobre nós mesmos, sobre os outros e sobre as coisas.” (MOURA, 2019, p. 14).

Nesse prisma, os sujeitos envolvidos no RP-Pedagogia da UFMA/CCSST são concebidos por mim como sujeitos da experiência, aqueles que para Larrosa (2002, p. 24) são concebidos

não por sua atividade, mas por sua passividade, por sua receptividade, por sua disponibilidade, por sua abertura. Trata-se, porém, de uma passividade anterior à oposição entre ativo e passivo, de uma passividade feita de paixão, de padecimento, de paciência, de atenção, como uma receptividade primeira, como uma disponibilidade fundamental, como uma abertura essencial.

Ou seja, o sujeito da experiência é aquele que não é solitário e, por isso, é constituído por muitos “nós” que podem (des)travar nosso caminhar; é aquele a quem algo lhe acontece, a quem algo lhe toca, a quem algo lhe chega, a quem algo lhe afeta e lhe ocorre. O RP foi o fenômeno que nos (eu, os residentes e os dois professores preceptores) ajudou a ser o sujeito da experiência no processo de ensinar e aprender matemática escolar no Ensino Remoto Emergencial (ERE) em uma escola pública municipal de Imperatriz/MA.

Pelo exposto, o objetivo deste texto é narrar minha experiência como professor orientador no RP-Pedagogia da UFMA/CCSST, no subprojeto O Letramento Matemático e a Implementação do Documento Curricular do Território Maranhense: o ensino e a aprendizagem da matemática escolar e o sujeito da experiência do núcleo

formação inicial para me referir à etapa da formação que aconteceu no interior das instituições escolares quando os residentes eram crianças, adolescentes e jovens; e o termo formação acadêmica para me referir à etapa da formação que acontece no interior das instituições de ensino superior.

prioritário Alfabetização.

COMO TUDO COMEÇOU E FOI SENDO CONSTITUÍDO... OS ENCONTROS FORMATIVOS

O início do RP-Pedagogia da UFMA/CCSST acontece na primeira semana de novembro com uma reunião *on-line* entre residentes e professor orientador. Na referida reunião que nomeei de *Residência pedagógica: o que é?*, apresentei uma síntese do surgimento da residência no Brasil e sua posterior relação com a educação até chegar no formato que a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) instituiu em 2018, através de uma portaria 38/2018 (BRASIL, 2018) que dispôs da criação do RP, e apresentou como finalidade, o apoio as Instituições de Ensino Superior, na implementação de projetos que estimulassem a vivência da relação teoria e prática por estudantes de licenciatura no país, bem como o estabelecimento de um regime de colaboração dessas instituições com outras de educação básica pública.

Para a versão 2020-2022, apresentei e problematizei com os residentes os objetivos e a estrutura organizacional do RP, assim como os objetivos do subprojeto que estavam assumindo como membros bolsistas e bolsistas voluntários. Em sequência, os residentes conheceram a escola onde realizaram as atividades de docência, bem como o professor preceptor, que nessa ocasião nomeei como coformador, pois sua atividade no programa foi também de formação e impactou significativamente na trajetória de formação acadêmica dos residentes do RP-Pedagogia da UFMA/CCSST.

Na visão dos residentes há dois grandes desafios nessa versão do RP-Pedagogia da UFMA/CCSST. O primeiro é trabalhar com o ensino da matemática escolar com uma turma do 5º ano do Ensino Fundamental, focando no letramento matemático escolar. O segundo é o ERE na educação básica, relacionado ao letramento matemático escolar.

Em relação ao primeiro desafio, o subprojeto ressaltava que “a base do letramento matemático é a valorização da argumentação, ou seja, construir situações

em que os estudantes possam criar argumentos sobre determinada situação, levando em consideração dados científicos e tecnológicos, respeitando as diferentes culturas, testar os argumentos para depois socializá-los.” (MOURA, 2020, p. 04). Isso porque, a inserção do letramento matemático escolar dentro do entendimento de letramento de que tratam a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) [BRASIL, 2017] e o Documento Curricular do Território Maranhense (DCTM) [MARANHÃO, 2019] nos faz pensar em práticas de letramento matemático escolar considerando circunstâncias em que a leitura e a escrita se fazem presente e indispensáveis para o desenvolvimento cultural e social das crianças.

Em se tratando do segundo desafio, tivemos que modificar todas as propostas de atividades dos residentes, haja vista vivenciarmos um programa em um cenário de incertezas, na dependência da vacinação e dos constantes cuidados sanitários para combater a pandemia da Covid-19 e um deles era a necessidade do isolamento social, para assim preservar a vida. A alternativa encontrada foi a implantação, mesmo que provisoriamente, do ERE:

O termo “remoto” significa distante no espaço e se refere a um distanciamento geográfico. O ensino é considerado remoto porque os professores e alunos estão impedidos por decreto de frequentarem instituições educacionais para evitar a disseminação do vírus. É emergencial porque do dia para noite o planejamento pedagógico para o ano letivo de 2020 teve que ser engavetado. (BEHAR, *on-line*, 2020, s/p. destaque do original)

Isso implicou na necessidade do domínio de Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) e na mudança radical da organização das ações pedagógicas dos residentes do RP-Pedagogia da UFMA/CCSST. Ou seja, foi preciso pensar em atividades mediadas pelo uso da Internet, pontuais e aplicadas em função das restrições impostas pela Covid-19 para minimizar os impactos na aprendizagem do ensino presencial.

O lançamento institucional do programa no dia 18 de dezembro de 2020, com a palestra intitulada *Formação Docente em Contextos de Mudanças* proferida pela Prof.^a Sueli Guadalupe de Lima Mendonça da Universidade Estadual de São Paulo (UNESP), aconteceu na modalidade *on-line*, pois era a única alternativa possível.

Todos os encontros de formação, as reuniões e/ou momentos de estudo que

também considero como formativos, e as atividades de planejamento para o exercício da regência tiveram que acontecer pelo uso da Internet, seja com o auxílio do *Google meet* ou via *WhatsApp*. Tivemos alguns prejuízos, mas também desencadeou a necessidade de os residentes pensarem a regência de outro lugar, de outra maneira e com outras complexidades.

Antes da integração no ambiente virtual da escola, em janeiro desenvolvi com os residentes e o professor preceptor o minicurso *A escrita do memorial de formação*. O intuito foi apresentar para eles o memorial autobiográfico (memorial acadêmico e memorial de formação), sua origem e dimensões como gênero autobiográfico e discursivo. Analisar a escrita do memorial de formação como sendo a escrita da experiência, e ainda, concebê-lo como dispositivo formativo. Desse modo, estimular os residentes a escreverem suas narrativas pedagógicas e posteriormente o memorial de formação ou o relato de experiência solicitado pela Capes como relatório final do RP.

As narrativas pedagógicas, constituindo a escrita do memorial de formação ou do relato de experiência, poderiam estimular os estudantes a pensarem sua história de vida e formação, sua relação consigo e com os outros, e ainda tomar consciência de si e da importância que o RP-Pedagogia da UFMA/CCSST teria para a formação deles e para a escola que os acolheram. Lendo os relatos de experiência dos residentes e do professor preceptor, isso foi concretizado, porque o memorial de formação e o relato de experiência, para além de uma injunção institucional, se constituíram como um dispositivo de autoformação e heteroformação para eles.

Outro minicurso que os residentes participaram foi *Desafios e possibilidades de alfabetizar letrando*, idealizado pela colega de núcleo professora Cristiane Dias Martins da Costa da UFMA/Codó. A ideia desse minicurso foi apresentar o contexto do ERE na escola, as possibilidades de atividades para alfabetizar e letrar em contexto digital, e para tanto, ex-bolsistas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid), professores da escola básica e profissionais da psicologia e das artes puderam problematizar suas práticas de sala de aula, dialogando com os residentes.

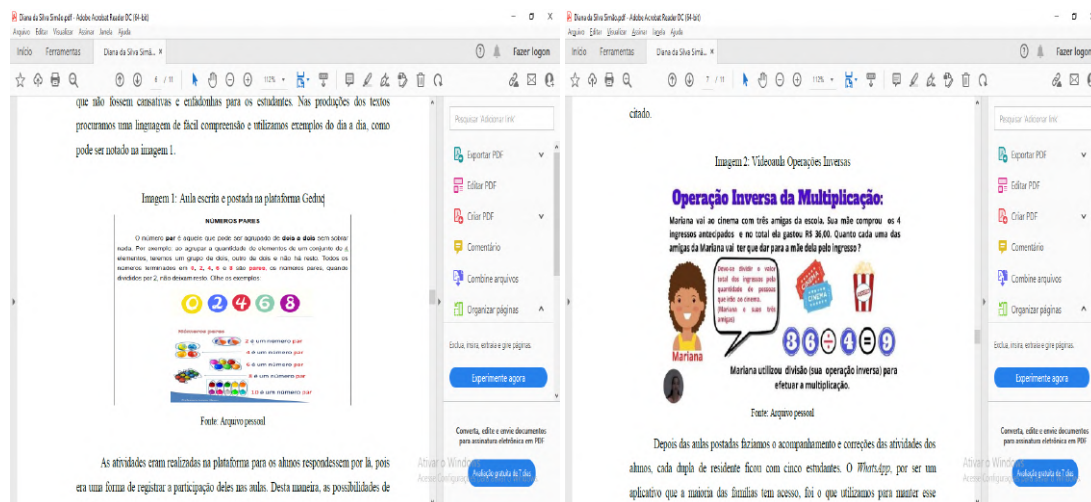
Os residentes participaram de outro minicurso *O Letramento Matemático Escolar e o Documento Curricular do Território Maranhense: conhecendo e questionando* em que o professor preceptor, eu e uma professora da rede pública municipal de Campinas, professora Kátia Gabriela Moreira, discutimos com eles o DCTM, particularmente, o componente curricular matemática; tratamos do desenvolvimento do pensamento algébrico, do letramento matemático escolar articulado com jogos digitais e brincadeiras nos primeiros anos de escolarização.

Esse minicurso foi latente durante toda a versão do programa pois ao finalizarmos um módulo do RP-Pedagogia da UFMA/CCSST os residentes sentiam a necessidade de novos estudos para prosseguirem nas atividades de regência remota emergencial, porque eles produziam planos de aulas e videoaulas do componente curricular matemática que eram publicadas na Plataforma Geduc¹⁶ e no canal do *YouTube* do professor preceptor.

O processo formativo também se deu nos encontros para a produção dos planos de aulas e dos conteúdos das videoaulas. Os residentes ficaram todo o ano de 2021 na turma do 5º ano do Ensino Fundamental, e com minha ajuda e do professor preceptor, desenvolveram aulas de todos os conteúdos do componente curricular matemática, obedecendo as orientações curriculares da BNCC (BRASIL, 2017) e do DCTM (MARANHÃO, 2019).

Segue um exemplo de aula planejada e escrita pelas residentes Diana Simão e Laynna Mesquita, postada na plataforma Geduc; e de uma videoaula postada no canal do *YouTube* do professor preceptor e também no *WhatsApp* da turma:

16 É um aplicativo disponível para Smartphones, Tablets, Ipad com sistema Android e IOS adquirido pelo município de Imperatriz/MA para o retorno das aulas em formato remoto em agosto de 2020. Nela os professores e alunos se conectam para a realização das aulas não presenciais.



Fonte: Relato de experiência de Diana da Silva Simão (2022, p. 6 e 7)

Sobre a produção dos planos de aulas e a escrita das aulas, a residente Diana Simão diz que procuravam “uma linguagem de fácil compreensão e utilizamos exemplos do dia a dia.” (SIMÃO, 2022, p. 6). O residente José Miguel Tavares acrescenta:

Fazíamos questão de produzir tudo do zero, principalmente os exercícios, pois sempre era pedido pelo professor supervisor e preceptor que fizéssemos a relação das questões com a realidade vivida pelos alunos da turma. O Documento Curricular do Território Maranhense (DCTMA) [MARANHÃO, 2019] também sempre foi levado em consideração nesses momentos, como também na produção das videoaulas. (TAVARES, 2022, p. 4)

Todo o processo de planejamento foi fundamental para os residentes entenderem sobre o conteúdo escolar, a relação direta que deve ter entre o objetivo, o objeto de conhecimento e as habilidades, assim como a escolha adequada dos recursos para auxiliarem na gravação das aulas. Foi um exercício trabalhoso e desafiador, mas era o único caminho possível naquele momento, pois o contato com as crianças era impossível. Por isso reitero que os encontros para a produção dos planos de aulas, das aulas escritas e dos conteúdos das videoaulas foram altamente formativos, para os residentes, para o professor preceptor como para mim.

Algumas das videoaulas foram veiculadas no canal de TV EducaItz. Este é um canal aberto que foi desenvolvida pela Secretaria Municipal de Educação do município de Imperatriz/MA, com o objetivo de auxiliar professores, pais e mães dos estudantes no processo educacional de aproximadamente 45 mil discentes da rede municipal de ensino. O relato da residente Marina Lopes nos ajuda a perceber o quanto foi gratificante

ter as videoaulas veiculadas em um canal de TV aberta: “como fruto da qualidade das nossas videoaulas, a TV EducaItz fez o convite para que as videoaulas produzidas fossem reproduzidas na TV aberta, e o convite foi aceito com muita honra e entusiasmo pelo grupo.” (LOPES, 2022, p. 05).

Esses momentos formativos e as produções de planos de aulas, das aulas escritas e das videoaulas serviram como alicerce para a escrita de relatos de experiências e artigos científicos que foram divulgados em eventos acadêmicos, e também houve um capítulo de livro publicado em editora nacional. Uma experiência de compartilhamento do que estavam aprendendo no RP-Pedagogia da UFMA/CCSST.

A REGÊNCIA E O DESENVOLVIMENTO DE HABILIDADES: O IMPACTO NA FORMAÇÃO DOS RESIDENTES

Um dos itens do subprojeto girava em torno do desenvolvimento de atividades que contribuíssem para o desenvolvimento da autonomia dos licenciandos, uma habilidade indispensável para a atividade acadêmica, assim como, de docentes que um dia seriam.

A autonomia é título e tema central de um dos clássicos de Paulo Freire. Na obra, o autor esclarece e problematiza sua ideia central:

A autonomia, enquanto amadurecimento do ser para si, é processo, é vir a ser. Não ocorre em data marcada. É neste sentido que uma pedagogia da autonomia tem de estar centrada em experiências estimuladoras de decisão e da responsabilidade, vale dizer, em experiências respeitadas da liberdade. (FREIRE, 2008, p. 107)

Nesse prisma criei o subprojeto e nele propus que os residentes elaborassem planos de aulas e ministrassem conteúdos escolares referentes ao tema do subprojeto. Para tanto, cada residente “terá de tomar decisões, argumentar sobre elas, e para isso, necessitará de conhecimento teórico-metodológico, na tentativa de oferecer atividades significativas para as crianças das escolas-campo.” (MOURA, 2020, p. 07). Só não imaginava que seria tão desafiador até mesmo para mim, com a inclusão, a posterior, da necessidade de produzir videoaulas. Elemento que exigiu dos residentes a compreensão de que ensinar exige pesquisa, como sugere Freire (2008).

Posso dizer que as atividades de regência desenvolvidas pelos residentes, sob meu acompanhamento e também do professor preceptor, pôde, pelo menos, despertar neles a curiosidade epistemológica que tanto defende Freire (2008). Conhecendo-se, identificando as lacunas dos conteúdos da matemática escolar que carregam consigo e a necessidade de transformar-se, foi o primeiro passo para a assunção da dita curiosidade. Podemos ver isso no relato da residente Marina Lopes (2022, p. 02):

Os primeiros encontros com os colegas de RP, o nosso Professor Orientador, Jónata Moura, e o Professor Preceptor, Carlos Humberto, foram riquíssimos. Reunimo-nos, via Google meet, em um minicurso, sobre a construção do Memorial de Formação. A partir dessas reflexões pude olhar com mais sensibilidade para a minha trajetória, tanto pessoal quanto estudantil, e perceber que a forma como conduzo hoje a minha prática pedagógica pode ser reflexo de experiências, boas ou ruins, que carrego comigo de quando fui estudante da Educação Básica, ou ainda, de marcas de pessoas que fizeram parte de minha vida escolar.

A estudante, ao refletir sobre si e sobre sua trajetória estudantil revela o muito que tantos de nós carregamos conosco, mas ainda não paramos para pensar. O quanto que nossa trajetória estudantil pode ressurgir no ato da docência, ou até mesmo, em uma atividade de docência de um programa de formação. Recorremos ao que aprendemos durante nossa educação básica para ensinar algo, e quando nos damos conta de que nossa prática docente pode ser o reflexo de experiências, boas ou ruins, que carregamos conosco de quando formos estudantes da educação básica, ou ainda, de marcas de pessoas que fizeram parte de nossa vida escolar, como disse a estudante, precisamos tomar decisões, ainda mais quando as marcas não nos ajudam a avançar. E o que fazer?

Novamente recorro a Freire (2008) para responde à questão levantada. Ensinar exige comprometimento com os alunos, com o programa que assumiu, com a sociedade e consigo mesmo, pois não dar para reproduzir algo ruim ou equivocado quando há consciência do dano que aquilo pode causar, ainda mais em crianças que esperam da escola tudo o que elas não têm em casa ou nos lugares que frequentam: o conhecimento construído historicamente.

Na narrativa da estudante Marina Lopes, podemos perceber um singular-plural que toma consciência de si e das marcas não agradáveis impressas pelas aulas de matemática escolar durante sua educação básica, contudo decide não ficar parada,

decide pelo comprometimento em estudar para poder ensinar:

Leccionar a disciplina de matemática foi o maior desafio da minha vida acadêmica, posto que, de um lado há todas as minhas dificuldades a respeito dos conceitos e operações matemáticas, que trago desde a educação básica, e do outro lado há os alunos da turma que estão começando a descobrir o mundo da matemática. Então precisei e ainda preciso sempre revisar e por vezes (re)aprender diversos conceitos matemáticos para que o conhecimento que eu produzia em forma de texto, vídeo, jogos, não chegasse até eles de maneira equivocada, e ainda, esforcei-me para superar minhas lacunas em relação ao conhecimento matemático, para assim poder ajudar os alunos nas atividades de sala e de casa. (LOPES, 2022, p. 03)

A narrativa da residente revela sua tomada de consciência de si e de suas ações; de como elas podem impactar em outras pessoas, em especial nas crianças da escola campo em que a residente realizou as atividades do RP-Pedagogia da UFMA/CCSST. Percebo a alteridade como dispositivo dessa ação da residente, e isso pode ter extrapolado para sua formação como humano e como futura docente. É preciso lembrar que penso “a alteridade não como a ação de se colocar no lugar do outro, mas sim como a de se colocar com o outro, ao lado dele, a de caminhar junto com ele, uma vez que não podemos assumir um lugar já ocupado, singular da experiencialidade.” (MOURA, 2019, p. 68).

Isso se desdobrou no ERE, obrigando com que os residentes pensassem que para ensinar exige risco e aceitação do novo, e ainda reflexão crítica sobre a prática. Por isso, com a necessidade do ERE, os residentes tiveram de produzir videoaulas como possibilidade dos estudantes da escola campo se aproximarem deles e também poderem compreender o conteúdo escolar. Considero isso um exercício de superação e criatividade dos residentes, como disse o licenciando Crizante de Almeida (2022, p. 03):

Com certeza a parte mais difícil nesse processo foi gravar as aulas, pois era preciso uma cautela enorme ao medir as palavras, de forma que os alunos do outro lado pudessem receber esse conteúdo de uma forma que pudessem absorver o aprendizado de um vídeo de cinco a dez minutos. Acrescentando a isso, a insegurança de estar fazendo um bom trabalho, e se o trabalho realmente vai afetar de forma positiva os alunos.

Para além dessa insegurança narrada pelo residente acima, houve a exigência da escola campo e do subprojeto quanto a relação que deveria ter entre os planos de aulas e as diretrizes da BNCC (BRASIL, 2017) e do DCTM (MARANHÃO, 2019), no que diz respeito às unidades temáticas, aos objetos de conhecimento e às habilidades. Tecendo críticas a esses elementos e à própria BNCC (MOURA, 2021), eu alertava para os residentes observarem esses pontos antes da produção das videoaulas. Esse alerta despertou na residente Andréia dos Santos insegurança e dúvidas, mas também a remeteu à realidade da profissão docente. Percebo isso em sua narrativa abaixo:

O que mais senti insegurança foi produzir os planos de aulas e as aulas de acordo com a BNCC (2017), no que diz respeito as unidades temáticas, objetos de conhecimentos e habilidades. As dúvidas foram aparecendo, as inquietações também e assim obtivemos um vislumbre da realidade da profissão docente. Que é marcada por experiências que requerem muito do seu tempo e dedicação para a realização de um bom trabalho. (SANTOS, 2022, p. 05)

Vislumbrar a realidade da profissão docente, como narra a residente, me parece indício de alteridade, de observação e escuta atenta. Ou seja, tirar a venda dos olhos e parar de falar da realidade escolar usando apenas do *praticismo* e do *achismo* é um grande ganho para formação de um licenciando, ainda mais daquele que planeja sua entrada no magistério e assim, consegue contaminar outros colegas que talvez não tenham a mesma pretensão, inicialmente, mas com sua participação em projetos como o RP e tantos outros de iniciação à docência podem aderir à profissão docente. Este avanço qualitativo pode ser observado em algumas narrativas dos residentes, assim como em muitas pesquisas já realizadas nos últimos 10 anos, como Moura (2015, 2019) e Moura e Nacarato (2019).

Na narrativa da residente Isabela Silva posso perceber o impacto que a pandemia da Covid-19 lhe causou desanimo quanto à profissão docente. Ela é filha de pedagoga que já atuou como professora e assumia o cargo de diretora de escola, e sempre dizia que havia entrado na Pedagogia pelo exemplo de sua mãe, pelo trabalho que ela fazia, assim queria ser professora igual a ela. Mas com a pandemia a intensidade de trabalho de sua mãe ficou insuportável, chegando a adoecê-la. Esse fato deixou a residente duvidosa quanto seguir a profissão de sua mãe.

Quando Isabela Silva começa a desenvolver suas atividades de regência remota emergencial no RP-Pedagogia da UFMA/CCSST, percebe muitos entraves na participação das crianças nas aulas. O primeiro que ela lista é o horário que correspondesse com a necessidade e disponibilidade de cada aluno; por não terem aparelho celular em casa, usavam o turno noturno para tirar as dúvidas com a residente, mas pouquíssimos pais e mães ajudavam. O segundo, atrelado ao primeiro, foi a pouca procura das crianças para esclarecimentos:

Apenas um aluno me procurou durante todo esse processo. Mesmo com o empenho e a busca dos residentes de fazer atividades diferentes, aliado as diversas plataformas

disponíveis, pouco retorno obtivemos dos alunos. Isso evidencia ainda mais a importância do ambiente escolar e do ensino presencial. (SILVA, 2022, p. 05-06)

Quando tivemos a oportunidade do retorno ao ensino presencial tudo muda para a residente acima. “Após esses dilemas finalmente tivemos o contato com as crianças em sala, já na transição de uma turma de 5º ano para o 1º ano. Tive o prazer de conhecer a Prof.^a Leia, divertida e uma profissional excelente. As manhãs de segunda do mês de Março e Abril foram as melhores.” (SILVA, 2022, p. 06). O brilho nos olhos, quando conversávamos sobre o planejamento e as propostas de atividades, estava de volta. A impressão que eu tinha era de que a chama adormecida havia acordado e estava ardente.

Em sala de aula, com a professora preceptora e com as crianças, a residente construiu e desenvolveu com outros residentes o projeto *Maleta viajante* que focava atividades de alfabetização e letramento, pela literatura infantil, além de atividades com corpo e movimento através de brincadeiras e jogos. “O intuito do projeto é estimular o hábito de leitura nos alunos e a participação dos pais nesse processo.” (SILVA, 2022, p. 06). O projeto teve a seguinte dinâmica: “disponibilizar livros de literatura infantil diariamente para que as crianças lessem em casa com o auxílio da família. Um aluno leva a maleta com o livro, lia com o responsável, registrava e voltava com a maleta no outro dia para que outro aluno levasse com outro livro e assim sucessivamente.” (SILVA, 2022, p. 06).

A residente avaliou o projeto *Maleta viajante* da seguinte maneira:

O projeto *Maleta Viajante* foi um sucesso! De forma lúdica e prazerosa foi possível ampliar o repertório das crianças aumentando suas possibilidades de comunicação e expressão, despertando o interesse pelos diversos gêneros literários. Através do projeto as crianças puderam despertar a imaginação, a criatividade e o gosto pela leitura, além de oportunizar um momento de aproximação entre a família e a criança. No dia 25 de Abril finalizamos o projeto *Maleta Viajante* com um lanche coletivo, brincadeiras e fotos para sempre lembrarmos o quanto foi bom e valeu a pena cada momento junto. (SILVA, 2022, p. 06-07)

Em relação às pesquisas, destaco a que realizei com a amiga e queria orientadora do mestrado e do doutorado. Ao pesquisarmos a formação inicial de professoras da educação infantil de uma cidade maranhense, afirmamos que as histórias de vida e

formação delas, são marcadas por sonhos e realizações como professoras, mas também pela passagem transitória pelo magistério, por não se identificarem com a profissão ou pelas tensões vividas no cotidiano escolar. São histórias semelhantes às de tantas outras professoras que, inseridas na profissão, podem ou não aderir a docência. Assim, destacamos a importância, para o formador, conhecer as trajetórias de estudantes de licenciatura e também de professores, “pois se trata de vencer o desafio de possibilitar que os graduandos adiram à profissão docente e se assumam como professores desde a formação acadêmica.” (MOURA; NACARATO, 2019, p. 1138).

Minha vivência com os residentes do RP-Pedagogia da UFMA/CCSST, com o professor preceptor e a professora preceptora, e ainda com as narrativas impressas nos relatos de experiências deles me fez conhecê-los um pouco mais, entender algumas de suas frustrações e projetos de vida, e acima de tudo, ter clareza de que “o trabalho do professor é o trabalho do professor com os alunos e não do professor consigo mesmo” (FREIRE, 2008, p. 64). É um trabalho social, circunscrito em um espaço-tempo, intencional e dialógico.

Lembrei-me que ensinar exige bom senso, alegria, esperança e disponibilidade para o diálogo. Dialogando os ajustes em conjunto podem ser construídos, pelo diálogo e com a escuta atenta o educador democrático, de que fala Freire (2008), começa a se constituir, pois o educador democrático é aquele que sabe escutar, que rejeita o fatalismo, o autoritarismo e a imposição da ordem, acolhendo o silêncio e a diversidade em saber escutar seus estudantes, pois “o espaço do educador democrático, que aprende a falar escutando, é *cortado* pelo silêncio intermitente de quem, falando, cala para escutar a quem, *silencioso*, e não *silenciado*, fala.” (FREIRE, 2008, p. 117, grifos do autor). Isso pode ser iniciado quando “o educador que escuta aprende a difícil lição de transformar o seu discurso, às vezes necessário, ao aluno, em uma fala com ele.” (FREIRE, 2008, p. 113). Constatar isso em plena pandemia da Covid-19 não foi nada fácil, pelo contrário, foi uma grande complexidade, mas penso que as contribuições desse feito para a minha prática educativa e de pesquisador é imensurável.

Outro ponto positivo para meu trabalho docente, ao vivenciar os 18 meses no RP-

Pedagogia da UFMA/CCSST, foi a ratificação da importância do trabalho coletivo, do reconhecimento, por parte dos residentes da importância dos outros para o crescimento deles: “vemo-nos como seres coletivos, que não nascem para estar sozinhos neste mundo, mas em comunhão, aprendendo e ensinando, errando e acertando, tentando e nos arriscando para construir nossa trajetória de formação.” (MOURA; NACARATO, 2019, p. 1138).

Desse modo, experienciar o RP-Pedagogia da UFMA/CCSST com os sujeitos que fizeram parte dele, fortaleceu meu pensamento de que “encarar nossas dificuldades, nossos medos e nossa incompletude é o que nos faz humanos e, por conseguinte, nos permite perceber que precisamos dos outros para nos ajudar a diminuir nossas angústias e fragilidades.” (MOURA; NACARATO, 2019, p. 1138).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como o RP é uma das ações que integram a Política Nacional de Formação de Professores do governo federal e tem por objetivo induzir o aperfeiçoamento da formação teórico-prática nos cursos de licenciatura, promovendo a imersão de licenciandos na escola de Educação Básica, a partir da segunda metade do curso (BRASIL, 2020), o subprojeto *O Letramento Matemático e a Implementação do Documento Curricular do Território Maranhense: o ensino e a aprendizagem da matemática escolar e o sujeito da experiência* do núcleo prioritário Alfabetização conseguiu fazer com que os residentes alcançassem este objetivo.

As narrativas dos residentes e do professor preceptor revelaram a complexidade que foi desenvolver atividades de ensino nos anos iniciais do Ensino Fundamental através do ERE, pois, o acesso das crianças a um aparelho tecnológico e também à Internet é quase inexistente no Brasil de extrema desigualdade social. O acompanhamento dos pais, mães ou outros responsáveis também piorou, seja pela demanda da busca por emprego, seja por não saber o conteúdo das disciplinas escolares, ou ainda, pelo adoecimento provocado pela Covid-19.

Em relação ao retorno das aulas presenciais na escola campo, proporcionado pelo aumento da vacinação e diminuição dos índices de infecções pela Covid-19, posso dizer que foram dois meses de atividades na turma do 1º ano do Ensino Fundamental com a professora preceptora que reforça a tese da importância e necessidade do ensino ser presencial. Do quanto que a interação corpo a corpo, o contato bem de perto é, antes de mais nada, acalentador e faz-nos ser verdadeiramente humanos, fora sua importância para o ensino das disciplinas escolares para as crianças pequenas.

Mesmo com as dificuldades do ERE, o RP, como um programa de formação acadêmica de docentes, é essencial no desenvolvimento dos cursos de licenciaturas e também na formação de seus estudantes. Além de instrumentalizá-los e provocar a reflexão sobre o exercício da docência e suas complicações estruturais, fortalece o espírito de luta e resistência por uma educação pública e de qualidade.

Referências:

BEHAR, Patricia Alejandra. **O ensino remoto emergencial e a educação a distância**. UFRGS, 2020. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/coronavirus/base/artigo-o-ensino-remoto-emergencial-e-a-educacao-a-distancia/>. Acessado em 08 de maio de 2022.

BRASIL. Coordenação De Aperfeiçoamento De Pessoal De Nível Superior. Programa De Residência Pedagógica. **Edital n.º 1/2020**. Brasília, 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: educação é a base**. Brasília: MEC, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Coordenação de Aperfeiçoamento de pessoal de nível superior**. Portaria Gab. n.º 38/2018. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/28022018-portaria-n-38-institui-rp-pdf>. Acesso em 05 de mar. 2022.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 37. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2008. (Coleção Leitura).

DINIZ-PEREIRA, J. E. Formação acadêmico-profissional: compartilhando responsabilidades entre universidades e escolas. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO (ENDIPE), 14., 2008, Porto Alegre. **Anais...** Porto Alegre: PUCRS, 2008.

MARANHÃO. **Documento Curricular do Território Maranhense para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental**. Rio de Janeiro: FGV, 2019.

MOURA, Jónata Ferreira de. A base nacional comum curricular e o ensino da matemática escolar na educação infantil e no ensino fundamental: o que pode existir para além da prescrição? In: **A BNCC**

no fazer docente: propostas de trabalho para o ensino de matemática da Educação Infantil ao Ensino Fundamental. Jundiaí: Paco Editorial, 2021, p. 07-12.

_____. **Pesquisa-formação:** marcas, resistências e apropriações reveladas pela escrita de si no processo de formação acadêmica do estudante de Pedagogia que ensina(rá) Matemática. 2019. 228f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade São Francisco, Itatiba, 2019.

_____. UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO. **Letramento Matemático e a Implementação do Documento Curricular do Território Maranhense:** o ensino e a aprendizagem da matemática escolar e o sujeito da experiência. Curso de Pedagogia: 2020.

MOURA, Jónata Ferreira de; NACARATO, Adair Mendes. Narrativas revelando projetos de si na trajetória de formação docente. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)biográfica**, Salvador, v. 4, n. 12, p. 1125-1140, set./dez. 2019. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/rbpab/article/view/6019>. Acessado em: 15 nov. 2020.

Relatos de experiências consultados:

ALMEIDA, Crizante Simão de. **Relato de experiência.** As novas tecnologias no ensino de matemática: um relato das possibilidades e dos desafios. Programa Residência Pedagógica. Curso de Pedagogia. 2022.

LOPES, Marina Rodrigues da Silva. **Relato de experiência.** O residência pedagógica na formação do pedagogo: um relato de experiência. Curso de Pedagogia. 2022.

SANTOS, Andréia Cristina Silva dos. **Relato de experiência.** Conhecimentos adquiridos no programa residência pedagógica. Programa Residência Pedagógica. Curso de Pedagogia. 2022.

SILVA, Isabela Garcias Barreto. **Relato de experiência.** Residência pedagógica: os desafios do ensino remoto emergencial e as possibilidades do ensino presencial. Curso de Pedagogia. 2022.

SIMÃO, Diana da Silva. **Relato de experiência.** Caminhos no programa residência pedagógica para a formação docente. Programa Residência Pedagógica. Curso de Pedagogia. 2022.

TAVARES, José Miguel Rodrigues. **Relato de experiência.** Ensinando matemática através das tecnologias: desafios e possibilidades. Programa Residência Pedagógica. Curso de Pedagogia. 2022.

A RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA NO CURSO DE MATEMÁTICA/ UFMA

Luís Fernando Coelho Amaral

INTRODUÇÃO

O Programa Residência Pedagógica - RP prioriza o estudante de educação básica, buscando prepará-lo para o exercício pleno de sua cidadania. Deste modo, compete ao coordenador do projeto estabelecer um vínculo com os diretores de escolas públicas para que os graduandos das licenciaturas possam colocar em prática seus conhecimentos, habilidades, valores e atitudes, vivenciando a função docente, construindo conhecimentos teóricos e práticos a partir do confronto com a realidade escolar do educando. Portanto, almeja-se observar a realidade educacional na sala de aula e, a partir de uma análise crítica, contribuir para elevar o nível de qualidade do ensino com o uso de conhecimento teórico e prático, de habilidades didáticas e de novas metodologias que levem o aluno a construir seu próprio conhecimento.

ESTUDO E AMBIENTAÇÃO

O momento da execução do projeto deveria ser caracterizado pelo trabalho em grupo de 2 (dois) alunos bolsistas em cada sala de aula das escolas conveniadas ao projeto RP-Matemática, observando o trabalho do Professor Preceptor, buscando assim, sua estratégia de ensino junto à turma e visando iniciar e/ou melhorar suas habilidades profissionais. A execução desta primeira etapa, que é meramente de observação, já serve de preparação para a segunda etapa, que é de exercer o papel de Professor (imersão) junto aos alunos da sala, e, claro, sem substituir o Professor Preceptor, que deve atuar junto ao bolsista em cada aula teórica. A execução desta etapa serviria para o aluno bolsista à reflexão e análise da realidade do ensino, além do papel do Professor como profissional; durante esta etapa, o aluno, com um pouco mais de atividades de ensino na sala de aula, já seria capaz de executar alguns projetos mais elaborados no que diz respeito ao conteúdo

trabalhado; é exatamente neste estágio que se iniciaria um processo mais investigativo do ensino que estaria sendo executado por cada dupla, em cada sala de aula; é também nesse estágio, que o Professor Preceptor e os seus bolsistas fariam uma pequena Mostra destas atividades relatando suas ideias, dificuldades e perspectivas ao longo do trabalho. A última etapa consistiria em uma Mostra de Matemática, desta vez, com a participação direta de todos os alunos bolsistas e os professores supervisores envolvida, além é claro, com a participação dos alunos das escolas que participariam do Projeto juntamente com os alunos interessados e a Coordenação da Escola. Esta fase teria como objetivo a avaliação dos resultados obtidos através de uma investigação por parte de todos e de cada um através de seus relatórios. Ao longo destas etapas que o aluno bolsista iria executar na escola a qual ele está inserido, ele também iria desenvolver atividades na Universidade Federal do Maranhão, tais como manipulação de softwares matemáticos relacionados ao ensino, visando assim aprimorar suas atividades nestas escolas, uso do LaTeX (opcional) objetivando uma melhor digitação em seus relatórios parciais, além, é claro de digitação de documentos técnicos e científicos, a implementação de uma oficina de matemática com material concreto que permita a discussão e o desenvolvimento de conceitos matemáticos a serem trabalhados em sala de aula, dentre outros. Em função da pandemia do corona vírus, essas ações foram substituídas por atividades remotas ao longo de quase todo o Projeto.

PLANEJAMENTO E REGÊNCIA

Em cada uma das escolas conveniadas, os bolsistas acompanharam as atividades das aulas de Matemática nas turmas selecionadas, (através da plataforma on-line e mais recentemente, presencial). Cada bolsista preencheu um relatório semanal sobre as atividades desenvolvidas em sala, a abordagem utilizada, o comportamento (entendimento, motivação) da turma diante do conteúdo exposto, listas de exercícios, critérios de avaliação do professor, avaliações realizadas, e outras observações pertinentes. Aos alunos voluntários que preencheram o questionário sócio-cultural-educacional foi solicitado que eles respondessem um questionário com algumas questões de interpretação e raciocínio lógico-matemático. Esses relatórios e questionários foram submetidos ao

professor supervisor da escola. E os professores supervisores encaminharam a totalidade do material recolhido ao coordenador do subprojeto. Com essas informações tivemos um banco de dados donde analisou-se os possíveis problemas e suas fontes. Em seguida, de posse desse material, o coordenador reuniu-se com os professores supervisores para debater os dados para identificar os problemas, suas fontes e tecer uma estratégia para sua solução. Um documento redigido pelos participantes dessa reunião condensou as decisões tomadas e as ações recomendadas. Os professores supervisores (preceptores) encaminharam o documento aos demais professores de Matemática (voluntários) das escolas conveniadas e aos bolsistas. Abaixo, um resumo da evolução do programa.

- Formação de residentes e preceptores

- o Cadastro SCBA

- o Reuniões de acolhimento.

- o Data: novembro a janeiro de 2020

- Lançamento do Residência pedagógica(RP)

- o DATA: 18 de Dezembro de 2020

- o Horário: 16h.

- Atividade Pedagógica

- o Resumo do artigos da Revista RPM (Revista do Professor de Matemática)

- o Assunto: poliedro

- o Data: Novembro de 2020

- Atividade pedagógica

- o Resumo do artigos da Revista RPM

- o Assunto: Equação do 2º grau

- o Data: Dezembro de 2020

- Atividade pedagógica

- o Resumo do artigos da Revista RPM

- o Assunto: Método de Viète para resolução de Equações do 2º grau

- o Data: Janeiro de 2021

- Início das atividades na Escola IEMA Rio Anil

- o Leitura das competências e habilidades de Matemática da BNCC

o Data: 22.02.21

· Reunião de acolhimento com o preceptor e os bolsistas

o Data: 25.02.21

WEBFOPIR - Webinário de Formação de professores (PIBID e RP)

o Data: 01.03.21

o Horário: 4hs

· Apresentação dos planos de aula da escola, referente ao professor preceptor

· Atividade pedagógica

o Resumo do artigos da Revista RPM

o Assunto: Uma aula de matemática no ano 1000

· Apresentação dos bolsistas de forma remota aos alunos da escola

o Turmas: 109(curso de marketing), 110, 111 e 112(curso de informática)

· Acompanhamento das aulas remotas da escola IEMA Rio Anil

o Curso: Marketing 1º Ano

Resolvendo 2º lista, funções algébricas.

o Curso: Técnico em informática para Internet 1ºano.

Resolvendo 2º lista sobre semelhanças de triângulos

o Curso: Técnico em informática para Internet 1ºano.

Resolvendo 3º lista, sobre Razões trigonométricas

o Curso: Marketing 1º Ano

Resolvendo 3º lista, sobre operações com frações algébricas

o Curso: Técnico em Marketing

Resolvendo 4º lista sobre Equações do 2º Grau.

o Curso: Técnico em informática para Internet 1ºano.

Resolvendo 4º lista, sobre Relações Métricas no triângulo Retângulo

o Curso: Técnico em Marketing

Resolvendo 5º lista sobre Equações do 2º Grau.

· Reunião com os residentes e o preceptor

o Horário: 15hs

· Acompanhamento das aulas remotas da escola IEMA Rio Anil

o Curso: Técnico em informática para Internet 1ºano.

o Resolvendo 4º lista, sobre Relações Métricas no triângulo Retângulo

o Curso: Técnico em Marketing

Resolvendo 5º lista sobre Equações do 2º Grau.

o Curso: Técnico em informática para Internet 1ºano.

Resolvendo 5º lista, sobre Introdução a teoria dos conjuntos

o Curso: Técnico em Marketing

Resolvendo 6º lista sobre introdução a teoria dos conjuntos

DESAFIOS E CONTRIBUIÇÕES

Dentre os vários desafios que o programa pode detectar, umas das coisas que buscamos foi identificar problemas no ensino de Matemática e buscamos soluções locais para o mesmo, e dentro do possível, procuramos por soluções globais. Tentamos dar capacitação diferenciada aos bolsistas como professores de Educação Básica. Propiciamos aos alunos bolsistas a oportunidade de vivenciar a experiência de

docência. Aumentamos o uso de softwares nas aulas de Matemática, preferencialmente freewares. Esperamos que possamos contribuir para a diminuição dos índices de evasão e reprovação nas escolas conveniadas e esperamos que possamos também melhorar os números das escolas conveniadas nos índices IDEB e no ENEM. Além disso espera-se que poderemos elevar a qualidade técnica das monografias dos alunos de Licenciatura em Matemática da UFMA na área de educação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo de cada grupo nos leva a examinar a fundamentação epistemológica e pedagógica da experimentação no ensino de Matemática do tipo: para que propor experimentos no ensino de Matemática, quais as expectativas da aprendizagem de conteúdos, habilidades e atitudes? Como ascender do concreto para o abstrato?

As discussões que são feitas permitem examinar diferentes modos de ação com experimentos, para além da simples verificação ou ilustração de enunciados teóricos, que ainda predomina na prática escolar. Alguns trabalhos são propostos desafios na forma de problemas práticos que devem ser resolvidos pelos estudantes a partir do uso adequado dos materiais didáticos dispostos em uma situação problema.

Os bolsistas e os professores supervisores participam de atividades periódicas de aprimoramento da sua formação como docentes ao longo desses anos do Projeto RP. Os bolsistas acompanham o dia a dia da profissão docente refletindo sobre os problemas associados aos professores de ensino e de aprendizagem levantados ao longo da sua vivência nas escolas. Algumas dificuldades que geralmente encontram-se nas escolas, segundo relatos de alguns bolsistas são: **a não aceitação imediata do Projeto, a falta de infraestrutura da escola, a falta de material didático, etc.** Estes problemas são temas de discussões e os diferentes eventos vivenciados na sala em debates com todos os envolvidos no Projeto. Os professores supervisores também podem refletir sobre suas próprias práticas de ensino, com isso procura-se munir os bolsistas com ferramentas teóricas para que sejam capazes de ampliar sua capacidade de pensar sobre o cotidiano da sala de aula e sobre a profissão docente.

Os bolsistas desenvolvem uma série de atividades visando à melhoria da qualidade do ensino da Matemática nas escolas conveniadas. A partir das observações efetuadas eles elaboram intervenções, com orientação dos professores supervisores, e desenvolvem em sala de aula permitindo assim ajustar alguma forma diferenciada de intervenção pedagógica.

O RP-Matemática proporciona e proporcionará um evento de ações que incrementam a inter-relação entre a UFMA e as escolas conveniadas, num trabalho de ações educativas desenvolvidas na UFMA chegando às escolas com práticas pedagógicas e das escolas voltando à UFMA por meio dos bolsistas.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Fundação Capes. Programa De Residência Pedagógica. EDITAL CAPES nº 06/2018. Brasília, 2018.

CARVALHO, Poliana dos Santos. Escola Residência e Raciocínio Geográfico. São Luís-MA, 2020.

TEIXEIRA, G. P. Flipped classroom: um contributo para a aprendizagem da lírica camoniana. 2013. 167 f. Dissertação (Mestrado em Gestão de Sistemas de ELearning) - Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Universidade Nova Lisboa, Lisboa, 2013. Inclusão digital Maranhão para todos

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Disponível em:

<https://www.cpt.com.br/pcn/pcn-parametros-curriculares-nacionais-documentocompleto-atualizado-e-interativo>. Acesso em: 21 abril 2021;

BRASIL. **Programa de Residência Pedagógica**. Disponível em:

<http://www.capes.gov.br/pt/educacao-basica/programa-residencia-pedagogica>. Acesso em: 12 abril 2021;

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Disponível em:

<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 24 abril 2021.

PIMENTA, S. Lima. **Estágio e Docência**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2004;

LIMA, E. L., A Equação do Segundo Grau. **Revista do Professor de**

Matemática, nº 13, IMPA: Rio de Janeiro, 1988; Redação. **Residência Pedagógica e a Aposta para**

Otimizar a Formação de Professores. Disponível em: <https://desafiosdaeducacao.grupoa.com.br/residencia-pedagogica-e-a-apostapara-otimizar-a-formacao-de-professores/>. Acesso em: 21 abril 2021.

CANAL INSTITUCIONAL DA UFMA. **Webinário de Formação de Professores (PIBID & RP) – I WEBFOPIR**. 2021. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Abg5mQW00_U&t=19s>. Acesso em: 01 de mar. 2021.

SOUSA, Maria Eduarda. **Em parceria com a Seduc, programas Pibid e Residência Pedagógica dão início ao I Webinário de Formação de Professores**. 2021.

Disponível em:<<https://portalpadrao.ufma.br/site/noticias/em-parceria-com-a-seduc-programas-pibid-e-residenciapedagogica-da-ufma-dao-inicio-ao-i-webnario-de-formacao-de-professores>>. Acesso em: 02 de mar. 2021.

SARDINHA, Edson. **Pandemia aumentará evasão escolar, prevê Todos pela Educação**. Disponível em: <https://congressoemfoco.uol.com.br/educacao/pandemia-aumentara-evasao-escolar-pretetodos-pela-educacao/>. Acesso em: 25 de abril de 2021.

GUERRA, L. S. SANTOS, T. M. Contribuições do programa de Residência Pedagógica na formação dos alunos concluintes do curso de licenciatura em Matemática. Disponível em: <T R A B A L H O _ E V 1 3 4 _ M D 4 _ S A 2 6 _ I D 3 0 9 _ 1 9 1 0 2 0 1 9 1 8 4 4 1 4 . p d f (editorarealize.com.br)>. Acesso em: 18 abr. 2021.

PANNUTI, M. P. A. Relação teoria e prática na residência pedagógica. 2015. Disponível em: <15994_8118.pdf (bruc.com.br)>. Acesso em: 18 abr. 2021

FREITAS, B. M. A construção da identidade profissional docente a partir das histórias de vida de licenciandos em matemática a participantes do programa residência pedagógica da UNILAB. Disponível em: <A construção da identidade profissional docente a partir das histórias de vida de licenciandos em Matemática participantes do Programa Residência Pedagógica da UNILAB (ufc.br)>. Acesso em: 22 abr. 2021.

GARCIA, T. C. M. Ensino Remoto Emergencial: Proposta de design para organização de aulas. Disponível em: <ENSINO REMOTO EMERGENCIAL_proposta_de_design_organizacao_aulas.pdf (ufrn.br)>. Acesso em: 22 abr. 2021.

Apêndices

Imagem II: reunião dos residentes com o professor preceptor Agnaldo Freitas via google meet.



Imagem I: : resolução da lista de exercícios feita por um residente e participação simultânea da intérprete de aluna deficiente auditiva.

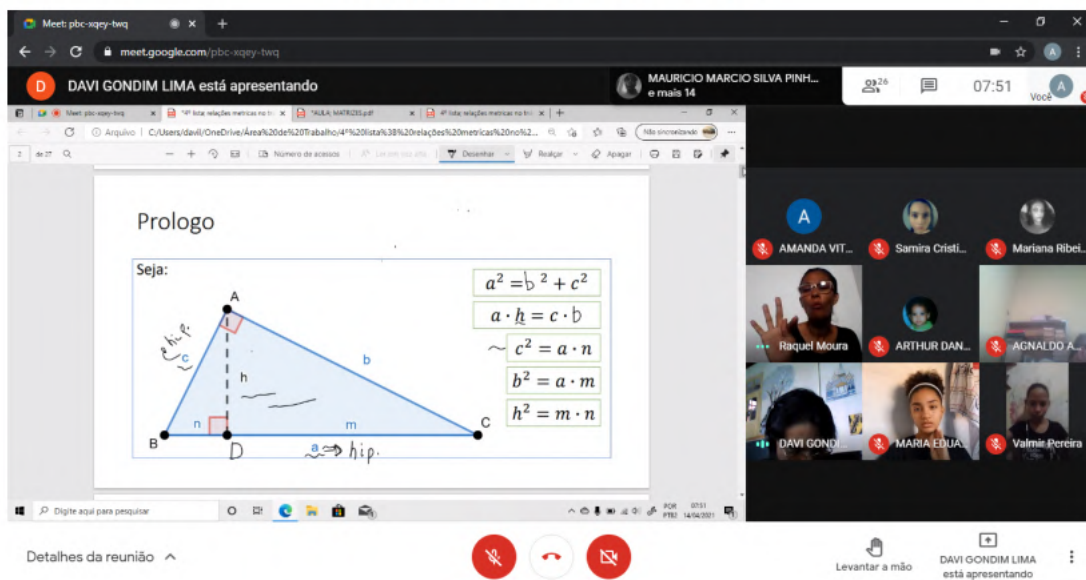


Figura 2: lista de exercícios.

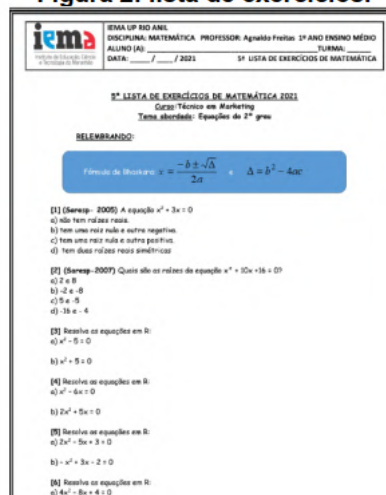
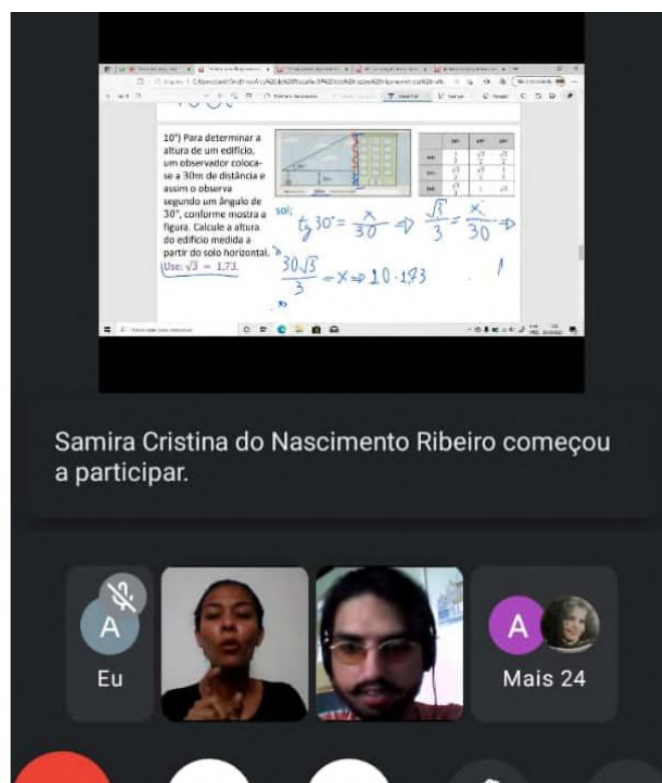
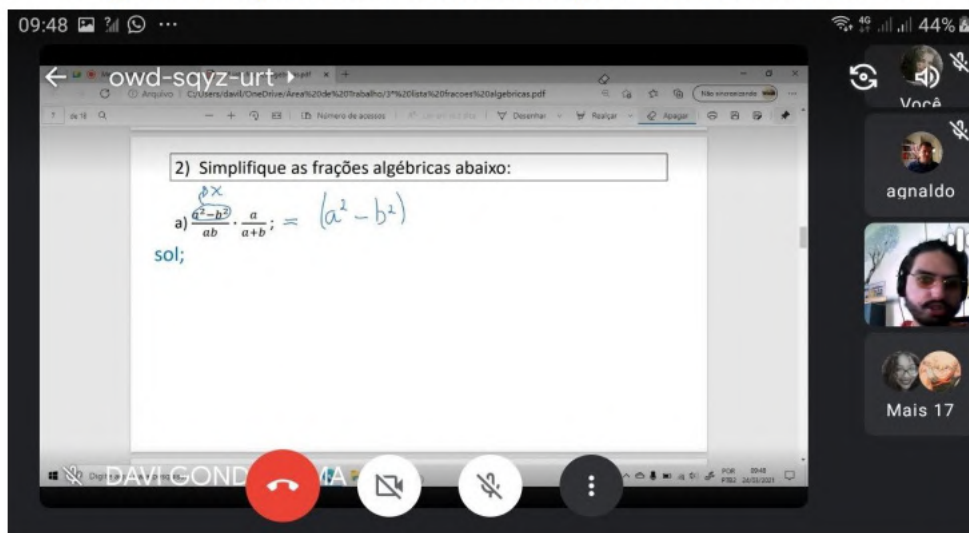


Imagem I: resolução da lista de exercícios feita por um residente em sala online.



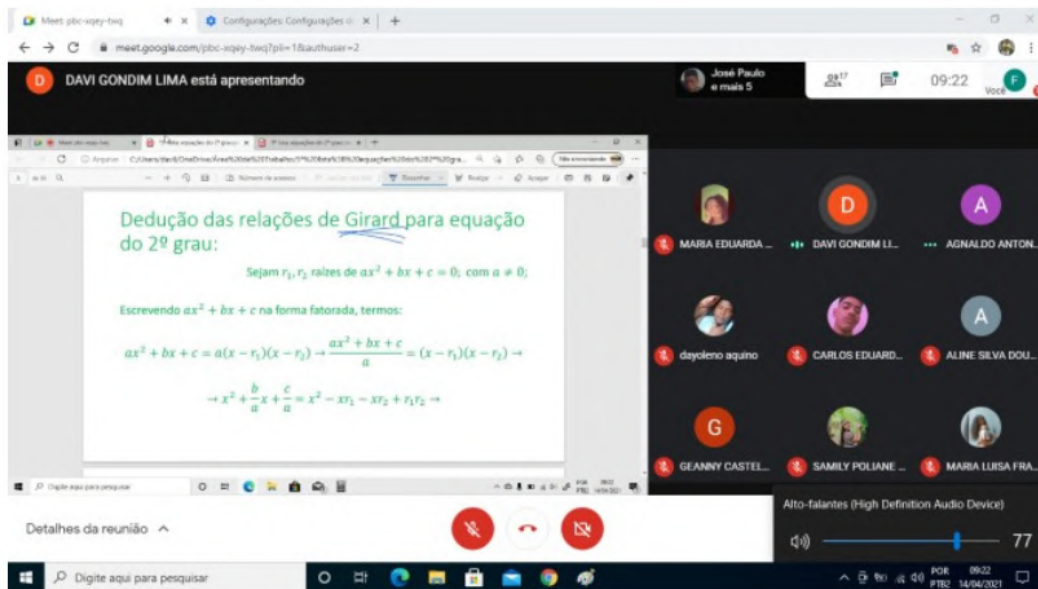
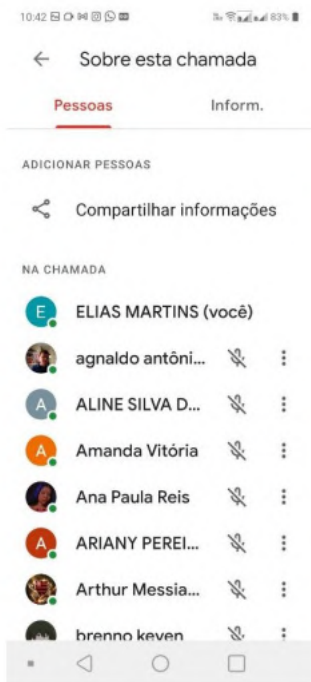
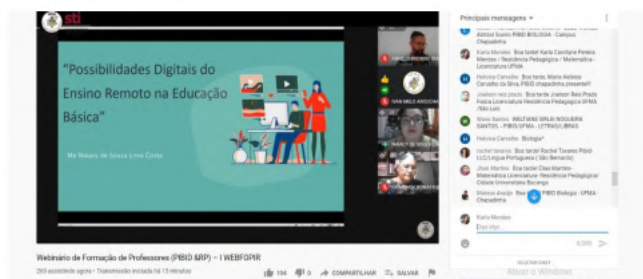


Figura 1 – Webinário de Formação de Professores (PIBID & RP) – I WEBFOPIR.



Fonte: Canal Institucional da Ufma, 2021.

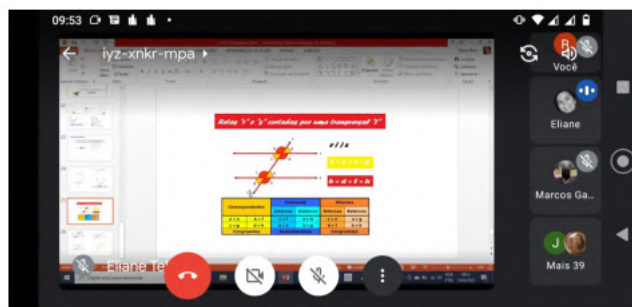


Imagem: Aula remota

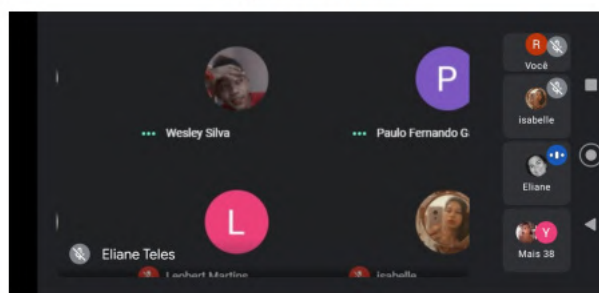


Imagem: Aula remota

A RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA DO CURSO DE BIOLOGIA CAMPUS IMPERATRIZ: experiências com o Centro Educacional União

Marcelo Soares dos Santos

INTRODUÇÃO

O Programa de Residência Pedagógica (RP) tem por objetivo aperfeiçoar a formação de discentes dos cursos de Licenciatura, promovendo a sua imersão na educação básica regular a partir da metade do seu curso.

A RP se constitui basicamente de atividades e projetos realizadas em uma denominada escola-campo, com a participação de um(a) professor(a) docente-orientador e um professor(a) preceptor(a) da escola-campo. Este programa se reveste de importância significativa na formação dos licenciandos, proporcionando principalmente um melhor entendimento sobre a práxis docente na educação básica a qual deve ser norteada pela aplicação de metodologias embasadas nos aspectos preconizados pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

No caso particular do subprojeto relatado neste relatório, a RP foi delineada para proporcionar aos licenciandos residentes do curso de licenciatura em Ciências, Naturais/Biologia uma complementação a sua formação, pautada pela proatividade e pelo exercício *in loco* da relação entre teoria e prática.

O desenvolvimento deste subprojeto foi mediado pela elaboração e execução de atividades voltadas ao aperfeiçoamento da prática docente com foco na construção de um pensamento crítico que vise o reconhecimento das atuais necessidades discentes e das possíveis fragilidades decorrentes do processo de ensino-aprendizagem, tal como atualmente desenvolvido nas escolas de ensino fundamental e médio.

De um modo geral as atividades compreenderam:

- 1) a elaboração de quadros-diagnóstico de alunos e de professores da escola-campo (EC), os quais permitiram a condução de ações personalizadas

e voltadas à obtenção de uma maior efetividade em dirimir o estado de defasagem de aprendizado diagnosticado junto aos alunos, assim como auxiliar nas dificuldades de adaptação apresentadas pelos professores em face à realidade imposta pela pandemia;

- 2) Reuniões com periodicidade e finalidades diversas. Cada fase do desenvolvimento deste subprojeto contou com reuniões de organização/ adequação das atividades propostas e com reuniões de acompanhamento, realizadas a cada 15 dias em média. Além destas, reuniões extraordinárias também ocorreram em resposta às demandas específicas da EC, as quais surgiram ao longo do desenvolvimento deste subprojeto, assim como para tratar de assuntos sensíveis ao andamento das atividades, tais como problemas no estabelecimento da relação Residente/professores da EC e o retorno às atividades presenciais. Outras reuniões específicas e no âmbito da preceptoria também foram realizadas em diversos momentos.
- 3) A partir da situação diagnóstica apresentada pelos professores da EC, foram elaborados e ministrados minicursos voltados à utilização das suítes educacionais, com foco na aplicação das potencialidades do Google Meeting e de outras aplicações integrantes da Suite Google para Educação. Após a realização desta atividade os Residentes ainda realizaram acompanhamento individualizado junto aos professores que externaram uma maior dificuldade na utilização destas aplicações;
- 4) A partir da atividade anteriormente descrita e de um maior entendimento acerca das dificuldades apresentadas, tanto pelos professores da EC quanto pelos Residentes, no âmbito deste subprojeto foram elaboradas duas obras Bibliográficas que atualmente encontram-se no prelo, a saber: *Suítes Educacionais Vol I: A plataforma Google para Educação & Suítes Educacionais Vol II: A plataforma Microsoft para Educação*;
- 5) Participação ativa dos Residentes na semana pedagógica da EC. Após os

estudos pertinentes, os Residentes sugeriram algumas alterações ao plano de aula base, alterações estas que foram aceitas pela direção, pela coordenação pedagógica pelo corpo docente da EC, com o novo modelo passando a ser adotado imediatamente. Ainda durante a semana pedagógica os residentes participaram da elaboração dos planos anual, bimestral e da adequação de sequencias didáticas. Durante esta semana foram ainda ministrados pela RP os minicursos: Elaboração de itens Didáticos (utilizando-se ferramentas digitais) e Prospecção de dados em Educação, ministrados por Residentes e pela preceptora;

- 6) Com início do ano letivo, se deu início ao período de Regências, de forma não presencial e mediadas pela utilização do *Google Meet* e *Google Classroom*, com a participação dos residentes inicialmente ocorrendo através de um período de observação, com duração de uma semana. Em seguidas as turmas foram designadas aos residentes e as regências ocorreram segundo cronograma e conteúdos definidos nas reuniões e em concordância com os professores da EC. Para dinamizar a comunicação com os alunos, os Residentes criaram no aplicativo *WhatsApp*, grupos específicos para cada disciplina trabalhada. Os alunos da escola campo aprovaram a iniciativa e pediram que os demais professores fizessem o mesmo pois, até então, havia apenas um único grupo para todos os professores, o que dificultava em muito o acompanhamento de todo o trânsito de mensagens. Ainda em relação às Regências, por conta da flexibilização das medidas sanitárias relativas à Pandemia e ao conseguinte retorno às atividades presenciais, os Residentes que ainda tinham carga horária de regência a ser completa realizaram aulas presenciais;
- 7) Utilização do aplicativo *WhatsApp*: Este aplicativo se constituiu de ferramenta essencial durante a execução deste projeto, principalmente quando consideramos as dificuldades impostas pela pandemia e o fato de ser um aplicativo largamente disseminado e utilizados pelos alunos. Além de auxiliar na condução das aulas, o *WhatsApp* foi utilizado para o envio

de materiais e atividades, as quais, por sua vez, eram respondidas e/ou executadas e imediatamente enviadas aos Residentes e à Preceptora para posterior correção e discussão. Para que houvesse uma diferenciação quanto à utilização comum deste aplicativo, foi concebida uma identificação visual dos grupos criados, o que ajudou os alunos a criarem uma valoração sobre a utilização deste aplicativo para fins educativos.

- 8) Emprego da Suite Educacional da *Google*: A utilização das funcionalidades e potencialidades desta suíte foi significativamente prejudicada por diversos fatores, desde a falta de habilidades e competências específicas voltadas a utilização deste pacote de ferramentas, tanto por parte dos professores da EC quanto dos Residentes, até à problemas graves em relação à conexão com a internet. Este último se constituiu em uma barreira relevante ao aproveitamento das aulas por parte dos alunos da EC, principalmente quando se observa que a maioria dos alunos não tem acesso à internet em casa, por exemplo, o que acabou deixando muitos alunos frequentemente impossibilitados de participarem das aulas mediadas por essa ferramenta. Independentemente de outros fatores terem contribuído também para um aproveitamento abaixo do esperado, tais como as ausências causadas por força de um trabalho iniciado durante a pandemia ou a desmotivação que notoriamente atingiu boa parte do alunado, as questões relacionadas ao acesso (ou a sua falta) podem ser consideradas como primordiais.
- 9) Em resposta ao problema de conexão à internet, os Residentes realizaram um levantamento junto à alunos e professores da EC. Este levantamento foi estruturado para que se pudesse fazer uma análise quantitativa e qualitativa acerca das condições de acesso e das dificuldades enfrentadas durante este acesso. Estes resultados proporcionaram a elaboração de perfis os quais deram aos residentes uma ideia clara sobre as dificuldades da aplicação de soluções educacionais baseadas em tecnologia, mesmo após o momento de exceção que enfrentamos durante a pandemia da Covid-19. Estes resultados

- também serão objeto de análises mais aprofundadas e posterior divulgação;
- 10) Compartilhamento de Experiências: Além das reuniões de planejamento e/ou acompanhamento, os Residentes compartilharam as experiências vivenciadas nas diferentes etapas deste subprojeto em eventos organizados pela Coordenação Institucional, como os webnários gerais e específicos para cada núcleo. No webnário do núcleo Bacabal, Chapadinha e Imperatriz destacamos que, além das atividades e momentos de aprendizagem compartilhados, os residentes expuseram muito da angústia e das dificuldades geradas pela necessidade de adaptação do subprojeto ao modelo não-presencial;
 - 11) Programa Nacional do Livro Didático (PNLD): Em de março de 2021 os residentes participaram ativamente das avaliações e das atividades relacionadas a escolha do livro dos projetos integradores na área de Ciências da Natureza. Após a análise das obras disponibilizadas, o relatório produzido pelos residentes serviu de base para a seleção de um livro apresentado Editora Moderna como primeira opção, e um da Editora FTD como segunda opção;
 - 12) Em resposta à baixa participação dos alunos nas aulas e o conseqüente baixo desempenho observado, os Residentes sugeriram aos gestores e professores da EC uma atividade paralela aos momentos síncronos e assíncronos comumente trabalhados. Uma vez aceita, esta atividade visou a recuperação da aprendizagem dos alunos através da elaboração e oferta de aulas de revisão e plantões de dúvidas via *WhatsApp*. Durante esta atividade os conteúdos já ministrados anteriormente foram trabalhados de uma maneira mais contextualizada e com foco na busca proativa de informações por parte dos discentes. Posteriormente foram aplicadas avaliações via *Google Forms* para todos os alunos durante o período de férias em julho. Devido aos resultados considerados como bons pelos gestores da EC, com o retorno às aulas durante o mês de agosto foi iniciado, nos moldes estabelecidos pela RP, um programa de revisão para todos os turnos da escola, englobando então, não só os conteúdos das Ciências da Natureza, mais para todas as áreas que compõem

o conteúdo dos 2^{os} e 3^{os} anos do Ensino Médio;

- 13) Contribuição da Residência no final do ano letivo de 2021: Durante este período os Residentes ficaram incumbidos de elaborar provas de recuperação (Provas Finais). Neste período foram aplicadas provas *online* para todas as turmas em todas as disciplinas, com os residentes ficando responsáveis pela também elaboração do formulário do *Google Forms*, além do acompanhamento de todas as turmas durante sua aplicação;
- 14) Semana Pedagógica ano letivo 2022: as atividades da EC contaram com a participação da RP, agora no modelo presencial, constituindo-se no primeiro período contato presencial dos residentes com a comunidade docente. Mais uma vez as adequações e sugestões promovidas pela RP foram incorporadas pela EC.
- 15) Ao final da participação da RP na EC, todos os Residentes cumpriram com a carga horária de regência, conforme estipulada pelo Edital que rege este programa.

DISCUSSÃO

O modelo tradicional de ensino se baseia em uma hierarquia quase hermética centrada no professor enquanto figura central, para não dizer única, na condução dos saberes ao longo do processo de ensino-aprendizagem. Além disso, este “modelo” tem por característica regular a aprendizagem com base em um padrão determinado pelas expectativas sociais (SIMON et al., 2014; CAVALCANTE et al., 2018), em detrimento do desenvolvimento das competências e habilidades próprias dos alunos.

Apesar das potenciais contribuições advindas da adoção da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a longevidade do arquétipo imposto pelo modelo tradicional suscita e dá base à inúmeras críticas, das quais as mais significativas tratam da atual efetividade do papel do professor em relação à aprendizagem, ou versam sobre a adoção de concepções didáticas e/ou pedagógicas defasadas e estruturas curriculares

dissonantes da atual realidade dos estudantes (Santos & Lima, 2021).

Além disso, outros aspectos e dimensões podem também estar contribuindo para a manutenção de um baixo nível de aprendizagem, constantemente associado a esse modelo (SIMON et al, 2014; MORAN, 2015), como por exemplo, a falta de adequação de parte significativa da formação dos novos educadores que, essencialmente, valem-se de abordagens estabelecidas em épocas e regimes os quais não mais representam as realidades e demandas educacionais atuais (Santos & Lima, 2021).

Um dos objetivos principais da Residência Pedagógica do curso de Licenciatura em Ciências Naturais/Biologia foi apresentar aos licenciandos uma prática docente que deveria ir além da simples transmissão de conteúdo e ser essencialmente centrada no aluno, enquanto ator ativo de sua própria aprendizagem. Este subprojeto foi delineado com foco na elaboração e na condução de atividades e momentos de aprendizagem que possibilitassem uma compreensão abrangente e contextualizada dos temas trabalhados, permitindo assim aos alunos, o reconhecimento e a integração ativa dos diversos saberes que compõem o entendimento amplo dos temas trabalhados.

Entretanto, todo o delineamento teve que ser revisto por conta das imposições decorrentes da Pandemia de COVID-19, com destaque para a falta de acesso à internet que atingiu uma porcentagem significativa dos alunos. Apesar deste projeto originalmente contar com uma parte substancial de suas atividades embasada em usos e mediações amparadas na tecnologia, o contexto que se apresentou fez com que tanto Residentes, quanto professores e alunos da EC, tivessem que basear todas as suas atividades em meios tecnológicos e dependentes do acesso à internet.

Este fato se constituiu no maior desafio desta RP, principalmente quando consideramos que a EC, a exemplo dos problemas enfrentados neste período pela maioria das instituições de ensino (MOREIRA et al, 2020; PALUDO, E. F, 2020), não pôde alcançar a maior parte de seus alunos, devido ao fato destes não possuírem condições mínimas que garantissem ao menos a realização das atividades ou mesmo a participação nos momentos de aprendizagem propostos. Em adição, as medidas

governamentais adotadas com o intuito de dirimir o problema de acesso dos alunos, se mostraram meros paliativos, ineficazes tanto em seu propósito inicial quanto em alcançar aqueles que mais necessitavam destes subsídios.

Entendemos que este fato apresenta grande relevância, pois, como salientam Santos & Lima (2021), quando temos em conta o atual “clamor” pela utilização acadêmica da tecnologia, muitas vezes são desconsiderados os aspectos inerentes às condições de fragilidade socioeconômica que grande parte dos alunos vivenciam, assim como outros aspectos relacionados a falta de aparelhamento e de acesso adequados à utilização didático-pedagógica das tecnologias por parte das escolas públicas. A influência negativa destes fatores se mostrou ainda mais acentuada durante o “período online” do ensino no decurso da pandemia, o que pode também estar evidenciando que as projeções relacionadas ao acesso dos alunos à internet, realizadas no período antes da pandemia (NIELSEN-IBOPE, 2019), já não refletiam a realidade, podendo então se constituir em importante obstáculo às atuais demandas do ensino.

Esses fatos contribuem ainda para que abordagens pautadas na tecnologia não possam ser adequadamente elaboradas e testadas em campo, o que também pode contribuir negativamente com a formação de professores da educação básica inseridos neste contexto.

Em linhas gerais, verificamos que a aplicação das metodologias selecionadas para esta Residência Pedagógica foram efetivas, entretanto não em sua totalidade. Também foram evidenciadas dificuldades por parte dos residentes e da preceptoria em trabalhar com as mediações tecnológicas, principalmente em questões relativas à percepção e ao entendimento da natureza e da finalidade dessas aplicações, o que impactou o planejamento, a aplicação e a posterior análise dos resultados advindos destas atividades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante a realização desta RP todos os residentes cumpriram plenamente sua

carga horária de regência, vivenciando durante isto, três “modelos de ensino”: o não-presencial, o híbrido e o presencial. Principalmente pelas condições impostas pela pandemia no âmbito educacional, estes Residentes participaram de um momento ímpar, tanto na história da educação em nosso país, quanto para sua formação, o que trará reflexos significativos para a atuação destes licenciandos enquanto docentes.

Consideramos também que a participação dos residentes no dia a dia da escola (mesmo quando de maneira remota), não só se integrando, mas efetivamente interferindo, adequando e influenciando o cotidiano da EC, mostra que este subprojeto conseguiu cumprir de maneira exitosa seu objetivo fundamental.

Contudo, e levando-se ainda em consideração que a maioria destes residentes se apresentava nos estágios finais de seu percurso formativo, a abordagem desta Residência Pedagógica, tal como foi conduzida, permite-nos levantar questões sobre as possíveis fragilidades do processo de formação docente, em especial às questões relacionadas à utilização e compreensão de abordagens metodológicas diferentes das quais estes residentes tiveram contato, tanto em sua formação básica, quanto em sua formação acadêmica.

É imprescindível que os licenciandos tenham contato com novas concepções e abordagens didático-pedagógicas que permitam contribuir com a aprendizagem dos alunos, mas que também criem nos futuros docentes a percepção que o ensino deve transformar os estudantes em agentes ativos na construção de seu conhecimento, visando o estabelecimento de um entendimento amplo e contextualizado que lhes permita compreender e atuar como agentes transformadores de contextos e demandas da sociedade da qual fazem parte.

REFERENCIAS

BRASIL, Ministério da Educação. **PORTARIA Nº 343, DE 17 DE MARÇO DE 2020.**

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

NIELSEN-IBOPE. Internet no Brasil: estatísticas e projeções. 2019. Disponível em: <https://www.>

nielsen.com/br/pt/press-

releases/2019/68-milhoes-usam-a-internet-pelo-smartphone-no-brasil/. Acesso em: 04/04/ 2022

PALUDO, E. F. Os desafios da docência em tempos de pandemia. **Em Tese**, Florianópolis, v. 17, n. 2, p. 44-53, jul/dez., 2020. Universidade Federal de Santa Catarina.

SANTOS, M.S E LIMA, C.C.S. A Implementação de Metodologias Ativas de Ensino na Perspectiva do Programa de Residência Pedagógica do Curso de Licenciatura em Ciências Naturais/Biologia.pag 162. Em :RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA: consensos e dissensos de um programa em (co) formação | organizadoras: Karla Cristina Silva Sousa| Francimar Oliveira Miranda de Carvalho. EDUFMA. São Luis-Ma. 2021.

SIMON, E.; JEZINE, E.; VASCONCELOS, E. M.; RIBEIRO, K. S. Q. S. Metodologias ativas de ensino-aprendizagem e educação popular: encontros e desencontros no contexto da formação dos profissionais de saúde. *Interface - Comunicação, Saúde, Educação*. v. 18, suppl 2, p. 1355-1364. 2014.

MORAN, J. Mudando a educação com metodologias ativas, in Carlos Alberto de Souza; Ofelia Elisa Torres Morales (Eds.). *Coleção Mídias Contemporâneas. Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens*, PROEX/UEPG, 2015.

AÇÕES PEDAGÓGICAS EM ESCOLAS PÚBLICAS DE SÃO LUÍS PARA FORMAÇÃO INICIAL DE LICENCIANDOS EM FÍSICA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO /FÍSICA

Maria Consuelo Alves Lima

INTRODUÇÃO

Estão intrínsecas a qualquer proposta de trabalho, seja qual for sua natureza, expectativas sobre as atividades a serem realizadas, tendo por base, especialmente, os objetivos, o planejamento e o percurso metodológico propostos. Quando o subprojeto do Programa Residência Pedagógica (RP) foi submetido à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), pelo Edital Nº 1/2020, não foi diferente. Entretanto, as expectativas previstas no projeto sofreram alterações impensáveis, devido a pandemia da Covid-19 que se alastrou sobre o planeta Terra de forma impactante, em 2020, e vem se estendendo até esses dias de 2022. Esse fato, impôs mudanças inimagináveis ao projeto submetido e aprovado. Entretanto, as alterações no projeto, dos objetivos às estratégias metodológicas, não deixaram o desenvolvimento das atividades executadas menos importante para os participantes do Programa, especialmente, para os estudantes da Educação Básica, o grupo com maior número de pessoas envolvidas nas ações realizadas pelo projeto. O RP se mostrou valioso para compreendermos as dificuldades vivenciadas na ocasião por cada um dos envolvidos, mas, particularmente, as dificuldades das pessoas com mais baixo poder econômico, como os alunos das escolas públicas brasileiras.

Em novembro de 2020, quando se iniciou o primeiro módulo do RP (novembro/2020 a abril/2021), vivenciávamos muitas incertezas sobre o que fazer e como fazer, considerando que as escolas públicas do Estado do Maranhão estavam fechadas, os alunos sem aulas, mas, se cogitava o retorno das aulas em 2021, talvez de forma remota. O grupo inicial, formado por oito licenciandos em Física, uma preceptora e a coordenadora do subprojeto de Física/São Luís, passou a se reunir com frequência regular, a partir de janeiro de 2021, com reuniões semanais, às terças-feiras, encontros

que se estenderam até o terceiro/último módulo. No fim desse módulo, dois residentes se desligaram do RP para concluírem o curso de graduação em física, **Adriano Almeida Rocha** e **Leudenilson Melo Sodré**, deixando duas vagas no grupo, enquanto os outros seis continuaram no Programa até o último módulo, desenvolvendo atividades na escola.

No segundo módulo (maio/2021 a outubro/2021), juntaram-se aos seis residentes que estavam no grupo, desde o primeiro módulo, o licenciando **Josiel Gusmão Araujo**. Na nova configuração, o grupo ficou com um residente a menos que no primeiro módulo. Essa distribuição de residentes se manteve até o terceiro módulo. Ainda durante este módulo, a escola iniciou atividades remotas para os alunos da Educação Básica, a partir de março de 2021. No fim do segundo módulo, a escola promoveu a transição do ensino remoto para o ensino presencial. Nessa modalidade de ensino, para evitar aglomeração (como prevenção de contágio pelo coronavírus-19), a participação presencial dos alunos na escola foi estabelecida com um rodízio: uma parte dos alunos participava de aulas presenciais em uma semana e a outra parte dos alunos participava de aulas presenciais na semana seguinte. Nessa transição, as atividades dos residentes foram alteradas, considerando que a UFMA não liberou os residentes para as atividades presenciais. Para que os residentes continuassem a atuar junto à escola, ficou decidido e posto em prática, em comum acordo com a preceptora, que os residentes assumiriam a responsabilidade de elaborar os planos de aula do semestre, assim como todas as atividades da disciplina de Física a serem desenvolvidas com os alunos, como listas de exercícios e avaliações, enquanto a professora preceptora de Física aplicaria, presencialmente, as atividades planejadas para as aulas presenciais.

No terceiro e último módulo (novembro/2021 a abril/2022) não houve alteração em relação aos componentes do grupo. Nos meses finais desse módulo, os residentes foram autorizados e atuaram na sala de aula, presencialmente. Mas, devido a imposição do revezamento de alunos na escola, para manter o distanciamento físico imposto pela pandemia da covid-19, as aulas que eram ministradas em uma semana seriam repetidas na semana seguinte, para o outro grupo de alunos que ficaram em casa na primeira

semana. Essa situação perdurou até meados de outubro de 2021. Por essas e outras questões, como feriados e programações de atividades organizadas pela escola, durante o período letivo, o número de aulas de física previsto, inicialmente, diminuíram substancialmente.

Para a Educação Básica, o ano de 2022 será marcado pelo retorno das aulas presenciais e, particularmente, pela implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o Ensino Médio, prevista para ser obrigatória, desde sua promulgação em 2017, estabelecendo o Novo Ensino Médio, que requer uma estrutura diferente do currículo daquela até então utilizada. A disciplina ‘Eletiva de Base’, criada para atender o Novo Ensino Médio, é uma disciplina de natureza opcional prevista no novo modelo de ensino (Novo Ensino Médio), com a dinâmica de conteúdo voltada para os interesses dos alunos, com o objetivo de favorecer o desenvolvimento do projeto de vida de cada aluno, mas ofertada conforme a disponibilidade de professores.

ESTUDO E AMBIENTAÇÃO

Nas primeiras reuniões, solicitamos a cada residente que escrevesse um breve memorial sobre sua vida acadêmica e um projeto de ensino e pesquisa para ser aplicado na escola. Pelo memorial, esperava conhecer um pouco sobre a formação dos residentes, quais seus interesses profissionais a partir do que vinham sendo desenvolvido na vida acadêmica, como se enxergavam como um futuro profissional do ensino de Física e o quanto se sentiam preparados ou não para atuar na sala de aula. A elaboração do projeto de ensino e pesquisa teve o intuito de prepará-los para ir além da reprodução dos conteúdos programáticos previstos nas disciplinas. Na elaboração do projeto, eles deveriam considerar um conteúdo relacionado aos previstos pelas disciplinas de Física, do Ensino Médio. O conteúdo escolhido deveria ser tratado associando a um tema transversal de caráter humanístico, a exemplo do racismo, do feminismo, do olhar para as “Fake News” e a importância das vacinas. Os temas transversais escolhidos passariam a ser discutidos durante os encontros semanais. Entretanto, o olhar cartesiano da formação dos estudantes dificultou esse olhar diferenciado, e o foco

conteudista foi a tônica no planejamento inicial. A partir do segundo módulo a maioria dos residentes conseguiu planejar e depois desenvolver, no terceiro módulo, atividades menos tradicionais, a exemplo do estudo da história da ciência, de quadros de pintores renomados e do processo de fotografar como possibilidades de ensinar e de aprender conceitos da disciplina de física.

Os residentes foram levados a fazerem leituras de textos relativos a BNCC (BRASIL, 2017; MIRACELLO, 2016; MARQUES, 2022), a experiências no ensino de física e a metodologias de ensino (MORIMER; SCOTT, 2002; SILVA; MORTIMER). Esses e alguns textos foram pautas de discussão nas reuniões semanais, e teve o propósito de contribuir para os trabalhos que estavam sendo planejados e ou em desenvolvimento na escola.

Um passo importante para ambientação dos residentes foi a visita aos espaços da escola, mesmo que parcialmente, a partir de vídeo conferência promovido pela diretora da escola e, posteriormente, também em vídeo conferência para a apresentação dos alunos.

PLANEJAMENTO E REGÊNCIA

As reuniões com os residentes e a preceptora da escola, sob a minha coordenação, foram realizadas de forma sistemática, semanalmente, às terças-feiras (em um período às quartas-feiras), em horário pré-estabelecidos, das 20 às 21 horas, embora, algumas vezes, as reuniões tenham se estendido para além das 21 horas. As reuniões foram realizadas pelo Google Meet, fazendo uso do e-mail institucional dos residentes. A escolha pelo horário, dia, e pelo turno noturno teve a intenção de garantir disponibilidade de tempo para a participação de todos do grupo, considerando que os residentes tinham aulas vespertinas no curso de graduação e as aulas na escola eram diurnas (manhã e tarde), espaço de aplicação das atividades dos residentes e de atuação da preceptora. Nas reuniões, foram discutidas metodologias de ensino, estratégias de ensino, dificuldades apresentadas para proposição e execução das ações a serem desenvolvidas na escola.

No mês de fevereiro de 2021, após formação das turmas da escola, definimos as turmas que cada residente atuaria, de acordo com a temática do projeto de cada residente, a disponibilidades de cada residentes e os horários das turmas definidos pela escola. No início, nossas atenções tiveram foco na aplicação dos projetos dos três residentes que informaram a intenção de participar somente do primeiro módulo, dos três estabelecidos pelo Programa, considerando que iriam colar grau no curso de Física, logo após o primeiro módulo. Esses três residentes, **Adriano Almeida Rocha**, **Leudenilson Melo Sodré** e **Nimai Nogueira Socha**.

Parte importante do planejamento das atividades dos residentes, elaborado na perspectiva de integrar as aulas, foi realizado entre os residentes e a preceptora, considerando os conteúdos programáticos, planejamentos, horários das aulas e particularidades do dia a dia da escola, sobre os quais a preceptora procurou inteirar os residentes, levando-os a se sentirem verdadeiramente parte da escola.

O planejamento das aulas foi uma atividade difícil para todos os envolvidos com o PR. Ele foi mudando várias vezes para atender a cada situação imposta pela infraestrutura disponibilizada pela escola, frente a situação da pandemia da covid-19, e também de acordo com os resultados alcançados mediante o que se esperava alcançar. Ficou, particularmente, difícil para os residentes, quando a escola informou que, inicialmente, as atividades dos professores com os alunos (as aulas) seriam realizadas pelo WhatsApp e, quando possível, pelo correio eletrônico (e-mail). O mais agravante era o fato de grande parte dos alunos não ter internet e nem dispositivo eletrônico para acessar as mensagens e os materiais disponibilizados pelos professores. E, de fato, os contatos iniciais dos alunos com os professores foram realizados pelo WhatsApp. Posteriormente, a Secretaria de Educação concedeu chip de celular com internet para todos os estudantes da rede estadual de educação, e o planejamento das atividades foi repensado, sofrendo novas adaptações. A partir de então, os alunos puderam baixar vídeos, receber e enviar material escolar e assistir aulas, que passaram a ser realizadas pelo Google Meet, em horários predefinidos pela escola.

DESAFIOS E CONTRIBUIÇÕES

Os desafios da educação básica brasileira sempre foram muitos, mas, no período da pandemia da Covid-19¹⁷, causada pelo novo coronavírus (SARS-CoV-2), eles se agigantaram. O sistema educacional brasileiro, em todos os níveis, foi paralisado. As instituições de ensino fecharam suas portas, logo após o anúncio da Organização Mundial da Saúde (OMS) de que a doença se tratar de uma pandemia mundial. Passaram-se meses, até que a perspectiva de um recomeço das aulas, para o início de 2021, surge como um alento para alguns e um temor para outros.

No início de novembro de 2020, quando se iniciaram oficialmente as atividades do RP, nos limitamos a pensar sobre o que fazer e como fazer, mediante o estado de tantas incertezas. Em meados de 2020, a rede pública de ensino maranhense se articulava para promover aulas de forma remota. O desafio era levar os alunos da escola pública em salas de aula virtuais, considerando que esses estudantes não dispunham de acesso à internet e nem pouco de dispositivos eletrônicos para permitir o ingresso deles nas salas virtuais. Os governos buscaram providenciar a internet para os alunos, mas, as dificuldades persistiam, estavam além da ausência de internet: como conseguir dispositivo (celular, tablet ou computador) para os alunos de uma residência em que havia três pessoas em idade escolar e existia no máximo um celular? Um reflexo desta situação, se refletiu na baixa frequência dos alunos, quando se iniciaram as aulas remotas. A pandemia foi mais perversa para a população de menor poder econômico, como a população que frequenta a escola pública. Em todas as dimensões,

A epidemia de COVID-19 encontra a população brasileira em situação de extrema vulnerabilidade, com altas taxas de desemprego e cortes profundos nas políticas sociais. Ao longo dos últimos anos, especialmente após a aprovação da Emenda Constitucional nº 95, que impõe radical teto de gastos públicos e com as políticas econômicas implantadas pelo atual governo, há um crescente e intenso estrangulamento dos investimentos em saúde e pesquisa no Brasil. É justamente nesses momentos de crise que a sociedade

17 [Covid-19] Nome dado ao coronavírus SARS-CoV-2, vírus que provoca doença infecciosa com problemas respiratórios semelhantes à gripe e sintomas como tosse, febre e, em casos mais graves, dificuldade para respirar. O alto grau de contágio da doença promoveu uma rápida disseminação por muitos países, incluindo o Brasil, o que levou a Organização Mundial de Saúde (OMS) se pronunciou, em 11 de março de 2020, revelando se tratar de uma pandemia (BRASIL, 2020).

percebe a importância para um país de um sistema de ciência e tecnologia forte e de um sistema único de saúde que garanta o direito universal à saúde. (WERNECK; CARVALHO, 2000, p. 3)

Os casos de extrema pobreza refletiram diretamente para a baixa frequência dos alunos nas escolas públicas e o papel da escola pública foi além do ensino específico dos conteúdos programáticos referentes as disciplinas. Os professores precisaram usar sua solidariedade, o acolhimento, o entendimento sobre o estado emergencial em que a população se encontrava. Especialmente, o papel do professor das ciências, a exemplo da física, que, em geral, é notadamente cartesiano, foi mudado para uma atuação de forma humanística, como raramente se revela.

As ações dos residentes e da professora perceptora no RP são difíceis de descrevê-las sem uma reflexão maior sobre elas. O que apresentamos, a seguir, são as principais ações previstas nos planejamentos e, também de execução, descritas como um depoimento, que, posteriormente, poderão ser objetos de reflexão aprofundada.

O residente **Adriano Almeida Rocha** explorou atividades práticas de ensino, com turmas do terceiro ano, envolvendo conteúdo de eletrostática (carga elétrica, campo elétrico, força elétrica, potencial elétrico e diferença de potencial elétrico) e de eletrodinâmica, envolvendo conteúdos como corrente elétrica e a 2ª lei de Coulomb. Na impossibilidade de levar os alunos para um laboratório físico, propôs atividades em um laboratório virtual, as simulações na plataforma PhET¹⁸ (2021). Buscou-se também investigar a validade da aplicação das atividades, como meio de analisar o desempenho escolar dos alunos, em situações do dia a dia, como no processo de formação dos raios, a distinção entre raio, relâmpago e trovão e explorando adventos tecnológicos que compreendem os para-raios, os supercondutores e descobertas atuais sobre estes materiais, observando os processos de eletrização por meio de simulação na plataforma do PhET.

18 PhET (*Physics Education Technology*) é um projeto de simulações interativas para o ensino de Física, Química, Ciências da Terra, Biologia, Matemática e Ciências. Desenvolvido pela Universidade do Colorado em Boulder, desde 2002, ele oferece, gratuitamente, mais 150 simulações traduzidas para mais 100 idiomas.

Leudenilson Melo Sodré desempenhou atividades de docência nas turmas do primeiro ano. O residente focou nas leis de Newton, mostrando a importância desse conhecimento no dia a dia dos indivíduos. Para estimular a participação dos alunos e promover a aprendizagem, ele propôs a resolução de uma questão envolvendo a colisão entre veículos que seria resolvida por um tribunal simulado, formado por um juiz (o professor), um advogado de defesa (representando um grupo de aluno) e um advogado de acusação (representando outro grupo de alunos). No tribunal, todos deveriam compreender as leis de Newton para explicar, convencer e decidir quem tinha cometido a infração de trânsito e, conseqüentemente, para infração.

Até o mês de janeiro de 2021, acredita-se que ano letivo da escola de aplicação, CEAG, seria iniciado em maio de 2021, mas, repentinamente, foi decidido que as atividades na escola se iniciariam em 22 de fevereiro de 2021, iniciando com as reuniões pedagógicas. As aulas na escola CEAG tiveram início em março, mas, o primeiro dia, 04/03/2021, foi de reuniões para acolhimento aos alunos, ocasião em que foram desenvolvidas dinâmicas entre alunos e professores. Na ocasião os alunos foram informados sobre como seria o ano letivo, daquele período da pandemia. Os residentes participaram de todas essas fases das atividades na escola, incluindo reuniões pedagógicas e acolhimento dos alunos. Durante a recepção dos alunos, a preceptora apresentou os residentes aos alunos e explicou o significado do Programa RP. Neste dia, também, foram criados grupos do WhatsApp por turmas para auxiliar na interação com os alunos e entre alunos e professores.

O residente **Misael França Gomes** ministrou aulas para alunos do primeiro ano. Em sua primeira aula na escola, com cerca de 30 alunos, ele iniciou uma abordagem, do ponto de vista histórico, sobre o desenvolvimento das teorias da Física e da Astrofísica, do período da Grécia Antiga aos dias atuais. Enfatizou a questão de “pensar para agir eticamente e moralmente”, reforçando a necessidade de formar cidadãos críticos, mesmo em aulas de ciências, como Física. Entre os conteúdos, tratados em sala de aula, no segundo módulo, destacou entre outros tópicos: o conceito de astronomia desde a pré-história, explicando sobre as estações do ano, causadas pela inclinação do planeta

em relação ao seu eixo de rotação; a origem e o conceito dos solstícios e equinócios; e as pinturas rupestres com representações nítidas dos ciclos lunares, do sol, de passagem de cometas e de constelações. Procurou mostrar a importância dos conhecimentos milenares para a vida atual, de todos nós, e sobre a necessidade crescente por mais conhecimento, ser uma preocupação constante, como forma de vencer os desafios enfrentados pela população diariamente.

Durante o primeiro módulo do Programa, **Nimai Nogueira Socha** desenvolveu atividades com alunos do segundo ano, no período matutino, com a temática “Óptica: da teoria à prática”. As atividades se iniciaram com conceitos teóricos, mas logo os alunos foram levados a verificar a validade das ideias discutidas teoricamente, sobre “reflexão da luz em espelhos planos e esféricas”, nos simuladores virtuais e interativos do PhET (2021). No segundo módulo, a temática foi “Calorimetria: da teoria à prática” foi desenvolvida, inicialmente, na mesma sistemática do primeiro módulo. Mas, já no fim do segundo módulo, depois das férias escolares, as aulas presenciais retornaram, mas sem a presença dos residentes na escola, por impedimento da UFMA, por considerar a situação pandêmica ainda preocupante. Já na parte final, no terceiro módulo, quando os residentes foram liberados para atuar na sala de aula presencialmente, o residente realizou um experimento físico, real, sobre Calorimetria, em sala de aula, utilizando termômetros e balanças, constatando-se uma participação maior dos alunos nas aulas.

O residente **Brian Bandeira Brandão** ministrou aulas para alunos do primeiro ano do Ensino Médio, e propôs a elaboração de experimentos caseiro, para favorecer o entendimento de conceito relativos a “Energia e Conservação de Energia”. Considerando a necessidade de todas as turmas, da mesma série (ano), manterem o andamento dos conteúdos paralelamente iguais, foram ministradas aulas sobre Grandezas Vetoriais e, em seguida, sobre as leis de Newton. Para essa temática, o residente levou, aos alunos, o questionamento: “Por que a Lua não cai sobre a Terra?”. Abordando conceitos como “força centrípeta”, buscando a aprendizagem, inicialmente, de conceitos como “movimento”, “referencial’ e “trajetória”. Para a compreensão de Energia, Energia Mecânica, Energia Cinética, Energia Potencial (gravitacional e elástica) e Conservação

de Energia foi proposto aos estudantes realizar experimentos com materiais caseiros e apresentá-los em forma de vídeo, explicando os fenômenos envolvidos.

Em duas turmas do terceiro ano, o residente **Ismael Felipe Rocha de Moraes Rêgo** ministrou, no primeiro módulo, aulas explorando a descoberta dos fenômenos “eletricidade” e “magnetismos”, do ponto de vista histórico, mostrando as contribuições de Oersted, Ampere, Faraday, Lenz, Thompson, Tesla e Maxwell. No segundo módulo, as aulas foram voltadas para a Magnetostática e a Eletrostática, explorando o comportamento de dipolos elétricos, ímãs, dos fenômenos de atração e repulsão comuns a ímãs, e cargas elétricas. O assunto Eletrostática (carga elétrica, força elétrica, campo elétrico, potencial elétrico) foi explorado com uso de vídeos, de simulações (PhET, 2021) e de slides, em aulas ministradas via Google Meet. No terceiro e último módulo, o projeto “O ensino do Eletromagnetismo e da Relatividade Restrita com alunos do terceiro ano da Educação Básica” se completou com a discussão sobre o “espaço temporal”, conceito de espaço-tempo proposto por Einstein. Nesse caso, o residente se valeu de obras de arte clássicas como a “A Catedral de Rouen”, de Claude Monet, “As moças de Avignon”, de Pablo Picasso e “A Persistência da Memória”, de Salvador Dali (GEUERRA, 2007).

Joelson Reis Prado ministrou aulas no segundo ano do Ensino Médio e, como a maioria dos residentes, explorou o simulador interativo digital PhET (2021) como uma ferramenta pedagógica. Conceitos de Calorimetria e de Termodinâmica foram pautados nas aulas, dando ênfase a importância desses conhecimentos científicos e tecnológicos para o desenvolvimento de aparatos de uso na sociedade, que são impactantes na vida dos indivíduos. Como exemplo, foi explorado esses conhecimentos como base para o desenvolvimento da segunda revolução industrial. Após participar de todo o processo da implementação do Novo Estudo Médio, na escola CEAG, no início de 2022, o residente aplicou, juntamente com outros residentes, o projeto “As Ciências Naturais e o aquecimento global”, para desenvolver em uma disciplina Eletiva de Base. O projeto proposto discussões no formato de *podcast*, como forma de envolver os alunos nas discussões de notícias que estão nas mídias sociais, motivando-

os a pesquisar e querer debater os assuntos. Um dos episódios tratou das *Fake News* (notícias falsas) muito comuns nas redes sociais, atualmente. O episódio mostrou de onde podem surgir, quais os interessados em propagá-las e como os efeitos podem ser prejudiciais à sociedade. Foram utilizados documentários e artigos, como tentativa de conduzir os alunos a quererem se alfabetizar cientificamente, uma necessidade urgente nos dias atuais. Procurou-se mostrar que a indiferença aos conhecimentos científicos e tecnológicos tem impactos danosos como o de ceifar vidas. Um caso emblemático foi constatado recentemente, com as vacinas, especialmente, durante a pandemia da covid-19. Procurou-se conduzir os alunos para estudar as fontes de uma notícia, para ter um senso crítico sobre as notícias, como forma de se defender dos impactos da divulgação de informações falsas, muito comuns atualmente.

Ítalo de Jesus Silva Serejo desenvolveu aulas no terceiro ano, no turno matutino. Iniciou as atividades falando de conceitos da Eletrostática, como carga elétrica e processos de eletrização, abordando-os do ponto de vista histórico. Na sequência, foram estudados corrente elétrica, associações de resistores e de capacitores, lei de Kirchhoff e também feito uma introdução ao eletromagnetismo. Como referência bibliográfica se utilizou de textos tradicionais: Gaspar (2013), Kazuhito e Fuke (2016), Nani, Fukui e Molina (2016) e Ramalho (2009). Foram utilizados também a plataforma do PhET (2021) para desenvolverem atividades experimentais tanto em relação a parte de eletrostática como de eletromagnetismo.

O residente **Josiel Gusmão Araújo** ingressou no RP no segundo módulo, em maio de 2021. Considerando que, quando entrou em sala de aula, já estava próximo às férias da escola, preferiu fazer uso de uma ferramenta já conhecida dos alunos, o simulador PhET (2021), que vinha sendo usado por outros residentes. Ministrou poucas aulas remotamente porque, quando os alunos retornaram das férias, a escola decidiu que as aulas seriam presenciais e o fato de a UFMA não ter liberado os residentes para atividades presenciais na escola, durante o ano de 2021, ele só voltou a sala de aula somente no início de 2022, quando a UFMA liberou a participação deles presencialmente na escola. No período equivalente ao terceiro e parte do quarto bimestre, ele preparou

atividades para a preceptora desenvolver em sala de aula. No início de 2022, quando a UFMA liberou para atividade presenciais, ele ministrou uma disciplina Eletiva de Base com a temática Divulgação Científica. A ideia era conduzir os alunos para aprenderem sobre ciência/Física, a partir de textos escrito para a população em geral. Promoveu a elaboração de uma revista para divulgação científica, com a participação dos alunos, em que o foto era a divulgação de texto de divulgação científica.

A preceptoria **Raquel dos Santos Silva Chagas** teve um papel muito importante no nosso grupo do RP. Sempre acolhedora, ela procurou, desde os primeiros contatos com o grupo, mostrar o funcionamento da escola, a dimensão física e de pessoal. Em todas as reuniões semanais procurava nos atualizar das decisões e das cogitações feitas pela direção da escola e ou pela Secretaria Estadual de Educação. A partir do início do ano escolar no CEAG, em março de 2021, embora os residentes tenham assumido as salas de aula, ela sempre acompanhou de perto as aulas dos residentes. De acordo com os residentes, a preceptora procurava conversar com eles depois de cada aula, parabenizava-os pelos feitos e também buscando orientá-los em situações que poderiam fazer diferente e melhorar a interação com os alunos.

As reuniões semanais eram ambientes de discussões. Os assuntos, relacionados as dificuldades enfrentadas na escola, eram pautados e compartilhados, frequentemente, evidenciando a constante preocupação dos residentes e da professores-preceptora com o andamento das atividades planejadas. A ausência de grande parte dos alunos do CEAG - muitos abandonaram as aulas - e a falta de diálogo com os alunos, mesmo daqueles alunos que estavam presentes nas salas de aula virtuais, com os professores, era uma preocupação de todos. Essa ausência de diálogo, de retorno dos alunos quando perguntados sobre o entendimento do que estava sendo abordado nas aulas remotas gerou muitas incertezas sobre o ensino e a aprendizagem que estavam em curso. Em um relato da preceptora, pela quantidade de ausência, registrado pela “a baixa frequência dos alunos, levou à Secretaria de Educação determinar que as escolas fizessem busca ativa dos alunos com a finalidade de resgatar os desistentes”. Foi uma medida que teve efeito na escola CEAG, segundo o entendimento da professora preceptora.

Em relação a equipe da coordenação geral institucional do Programa Residência Pedagógica na UFMA, representada pela Professora **Raimunda Nonata da Silva Machado**, nós coordenadoras e coordenadores dos subprojetos tivemos o privilégio de receber orientações preciosas, com ações organizadas, resultando em um grande apoio para o desenvolvimento dos nossos trabalhos. Promoveu várias reuniões e manteve a interação constantes pelo endereço eletrônico (e-mail) e por um grupo do WhatsApp, produzindo resultados satisfatórios para o bom andamento dos grupos. Em um dos primeiros seminários do grupo, também, estiveram reunidos os representantes das secretarias de educação do Estado e do Município (Figura 1), representando as escolas públicas envolvidas no Programa, e além de outros seminários, foram importantes dois Seminários em quem os residentes apresentaram trabalhos. No primeiro, realizado no início de 2021, mostraram o que estavam desenvolvendo na escola (Figura 2) e, posteriormente, o trabalho em conclusão (Figura 2).

Figura 1 – Imagem da apresentação de uma das primeiras reuniões do RP (juntamente com o PIBID) para esclarecimento da distribuição de cotas e outros andamentos.

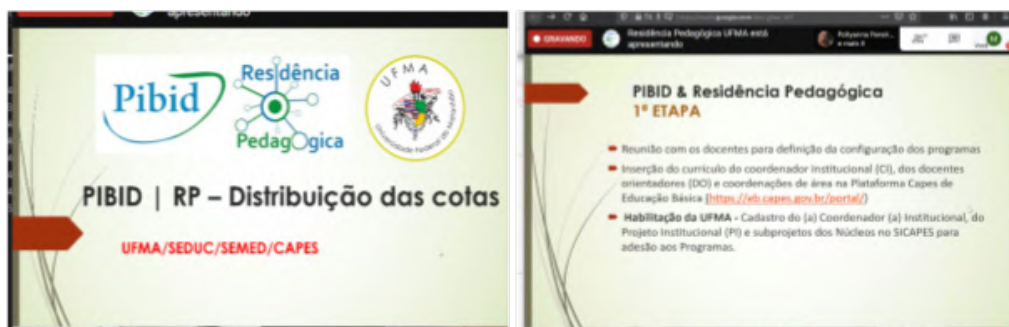


Figura 2 – Sala do I Seminário do RP (em 2021), onde grupos de Residência Pedagógica de Física (São Luís e Bacabal) apresentaram trabalhos em desenvolvimento na escola, ainda durante o primeiro módulo.

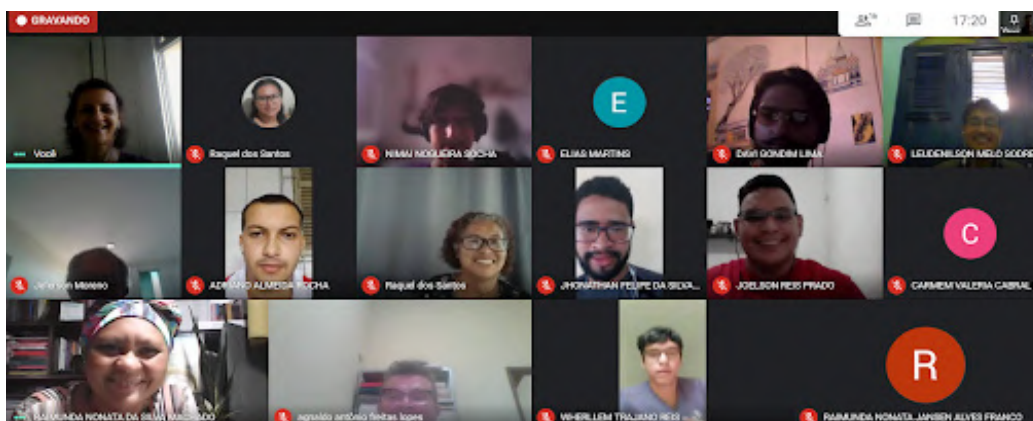


Figura 3 – Imagem da apresentação de Josiel Gusmão Araújo no II Seminário do RP (em 2022). Na foto estão Josiel (primeiro plano), a professora-preceptora Raquel (segundo plano) e os residentes Joelson e Brian (mais ao fundo) na escola.



CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os residentes tiveram participações significativas nas atividades da escola, se envolveram com todas as ações propostas para eles, desenvolveram a criatividade, foram assíduos nas reuniões semanais de estudo e no acompanhamento das atividades na escola e, também, participaram de todos os eventos promovidos pela coordenação Institucional do Programa na UFMA: dois seminários e apresentações do Programa pelo YouTube.

Os desafios para atuação na educação básica nos anos da pandemia da covid-19 foram muitos, mas a vontade de fazer do grupo do RP gerou conhecimentos valiosos para todos os envolvidos, do estudante da educação básica a coordenadora deste subprojeto. As discussões sobre a BNCC foram muito enriquecedoras e oportunas, pelo fato de, naquele momento, os residentes vivenciarem a implementação do Novo Ensino Médio (NEM) na escola. Participaram de todas as etapas iniciais da implementação no NEM, em 2022, estiveram presentes: nas reuniões pedagógicas promovidas pela escola, na recepção aos alunos, nas reuniões da direção da escola com os alunos para explicar sobre as mudanças do NEM e tiveram a oportunidade de ministrar as chamadas disciplinas Eletiva de Base, disciplina que não tem equivalência com qualquer outra existente anteriormente. Os residentes foram testemunhas e protagonistas de um

momento impar e desafiador para a educação básica brasileira e certamente essas vivências promovidas pela RP terão impactos para a vida pessoal e profissional deles.

Pude constatar, pelas discussões semanais e as ações dos residentes e da preceptora, o interesse de cada um, a vontade de acertar, os dilemas vivenciados pelas incertezas provocadas pela pandemia da Covid-19 e o quanto os momentos de discussão foram um apoio necessário para tentarmos juntos compreendermos os desafios e seguirmos em frente, apesar das dificuldades.

A partir de discussões com os residentes e a preceptora, pude constatar que a escola teve um papel importante para os residentes. O RP foi muito bem recebido na escola e reconhecido pelo papel que os residentes desempenharam, mas é difícil avaliar o real significado do RP, considerando as contribuições para a prática docente dos residentes, para a professora-preceptora que se envolveu com ideias novas para o saber escolar, especialmente, as contribuições dos residentes para as disciplinas Eletiva de Base. Compreendo que as contribuições para os alunos da Educação Básica também foram significativas, desatacam-se as discussões pelo WhatsApp que tiveram o papel de aproximar o aluno do professor, o acesso a assuntos pouco discutidos no meio escolar e a oportunidade de debater assuntos pautados nas redes sociais, como as “Fake News”, de um ponto de vista crítico, contribuindo para formação cidadã.

Como coordenadora deste grupo do RP, sinto-me privilegiada pela oportunidade de participar de perto das ações de uma escola pública e contribuir com o trabalho desenvolvido por professores e futuros professores da educação básica, em um momento difícil, em que a população mundial vivencia uma situação sanitária emergencial sem precedente, devido a pandemia da covid-19. Destaco também a oportunidade de vivenciar o início da implementação do Novo Ensino Médio, em 2022, um momento desafiador para toda sociedade, que é depende do papel da escola pública.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>>. Acesso em: 26 abr. 2021.

- BRASIL. UNA-SUS. Organização Mundial de Saúde declara pandemia do novo Coronavírus. 2020. Disponível em: <<https://www.unasus.gov.br/noticia/organizacao-mundial-de-saude-declara-pandemia-de-coronavirus>>. Acesso em: 21 mar. 2022.
- FUKUI, A; MOLINA, M. M.; OLIVEIRA, V. S. Ser Protagonista, Física 1. 01. ed. São Paulo: Edições SM, 2012.
- GASPAR, A. Compreendendo a Física: eletromagnetismo e física moderna. 2. ed. São Paulo: Ática, 2013. 456 p.
- GUERRA, A.; BRAGA, M. REIS, J. C. Teoria da relatividade restrita e geral no programa do ensino médio: uma possível abordagem. Revista Brasileira de Ensino de Física, v. 29, n. 4, p. 575-583, 2007.
- KAZUHITO, Y, FUKU, L. F. Física para o ensino médio: Eletricidade; Física Moderna. 4.ed. São Paulo: Saraiva, 2016.
- MARQUES, I. A. Licenciatura em Física com Ênfases: uma opção no Contexto da BNCC. Revista Brasileira de Ensino de Física, São Paulo, v. 44, 2022. DOI: <https://doi.org/10.1590/1806-9126-RBEF-2022-0071>
- MIRACELLO, H. A. L. S. A BNCC no contexto de ameaças ao estado democrático de direito. Eccos – Rev. Cient., São Paulo, n. 41, p. 61-75. 2016.
- MORTIMER, E. F.; SCOTT, P. H. Atividade discursiva nas salas de aula de ciências: uma ferramenta sociocultural para analisar e planejar o ensino. Investigações em Ensino de Ciências (Online), Porto Alegre - RS, v. 7, n.3, p. 7, 2002.
- PhET INTERACTIVE SIMULATIONS. Simulações Interativas para Ciência e Matemática. 2021. Disponível em: <https://phet.colorado.edu/pt_BR/>. Acesso em: 27 abr. 2021.
- RAMALHO, F.; et al. Os Fundamentos da física 3: Eletricidade, Introdução à física moderna, Análise adimensional. 10. ed. rev. e atual. São Paulo: Moderna, 2009.
- SILVA, A. C. T.; MORTIMER, E. F. Caracterizando estratégias enunciativas em uma sala de aula de química: aspectos teóricos e metodológicos em direção à configuração de um gênero do discurso. Investigações em Ensino de Ciências (Online), v. 15, p. 123-153, 2010.
- WERNECK, G. L., CARVALHO, M. S. Editorial - A pandemia de COVID-19 no Brasil: crônica de uma crise sanitária anunciada. Cadernos de Saúde Pública, v. 36 nº.5, 2020.

CURSO DE LINGUAGENS E CÓDIGOS LÍNGUA PORTUGUESA NA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA

Maria Francisca Da Silva

INTRODUÇÃO

No contexto do Ensino Básico bernardense, observa-se ações pontuais já realizadas via estágio supervisionado, e ações efetivas através de projetos de formação em conjunto (UFMA/escolas-campo), com projetos de intervenção pedagógica como o PIBID, RP edição 2018/2020 (SILVA; SANTOS, 2021). Diante de tal situação, optamos por dar continuidade no desenvolvimento do Programa de Residência Pedagógica neste contexto educativo. Um dos fatores, além do já exposto, advém dos licenciandos já estarem nos últimos períodos, o que confere formação acadêmica para atuarem com esse público, sendo aproveitado pelo Estágio Obrigatório Curricular.

As bases legais que fundamentam o trabalho com o Ensino Fundamental e Médio, alinhado à formação acadêmica/docente, durante o RP 2020/2022 é o documento da Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018); e também, os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNEM, cuja diretriz advém das diretrizes da Lei de Diretrizes e Bases Nacionais nº 9394/96, e do Parecer da Câmara nacional de Educação nº15/98. O novo Ensino Médio instituído pela Lei Nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, alterando algumas das configurações de formação nesta etapa de ensino, principalmente no que se refere aos itinerários formativos, Projeto de Vida e posto em prática a partir de 2022 nas escolas estaduais do Maranhão.

Como visto, entender os anseios e necessidades próprios da idade e da formação cidadã dos licenciandos e, por conseguinte, dos alunos da Educação Básica, são elementos que compõe o processo dialético de ensinar e aprender em tal contexto. Nessa linha de argumentação, os profissionais da educação em formação, nesse caso, os licenciandos de Linguagens e Códigos LP, constroem suas práticas educativas em suas formações diversas e em seu exercício docente, daí a necessidade de vivenciar intensamente tal

contexto.

Entendemos aqui, as práticas educativas significativas ancoradas em domínio de conhecimentos - quer em áreas de especialidade, quer de natureza pedagógica; na sensibilidade cognitiva - capacidade ampliada pela visão dos conhecimentos em seus sentidos lógicos e sociais, em seus contextos, aliados à compreensão das situações de aprendizagem e dos que irão aprender; na capacidade de criar relacionamentos didáticos frutíferos - ter repertório para escolhas pedagógico-didáticas, saber lidar com as motivações e as formas de expressão das crianças e jovens; e, por fim, nas condições de fazer emergir atitudes éticas entre interlocutores.(PCNEM,2000)

A implementação do RP levou em consideração o ensino remoto e o contexto da pandemia, atento aos aspectos assumidos pela Secretaria de Educação Estadual e Municipal, assim como os protocolos instituídos pela UFMA. Diante do cenário de pandemia ocasionado pelo coronavírus (COVID-19), em que muitas famílias foram afetadas diretamente, o RP teve a prerrogativa de planejar contextos educativos que levassem em consideração os conteúdos, mas, principalmente, incentivassem os alunos a permanecerem em suas atividades domiciliares.

A escola vive a mercê desse vírus ameaçador da saúde pública, desse modo, repensar sua prática e buscar novas estratégias são extremamente necessárias, nesse contexto, as escolas que atendem ao RP assumiram duas diretrizes para atender as demandas. Na primeira, os alunos recebiam cadernos didáticos autoexplicativos e/ou roteiros didáticos com entrega na escola para os alunos e retorno em dias preestabelecidos. Na segunda, as turmas foram orientadas a partir de grupos de *Whatsapp*, ou por aulas via *Google meet*, que não teve muita expressão em função da realidade de vida dos alunos e a falta de internet e celulares compatíveis. Entendemos assim, que instituição/escola precisa exercer o seu real significado, isto é, conceber a possibilidade do aluno aprender, entender seu papel e transformar o mundo à sua volta (FREIRE, 2008).

Nessa edição 2020/2022, para colocar em prática o objetivo geral do RP de compreender os sentidos e práticas construídos por professores e alunos no ensino de

Língua Portuguesa, por meio da residência pedagógica nas escolas estadual e municipais de Ensino Médio de São Bernardo – MA, consolidando assim, práticas didático-pedagógica que auxiliem o licenciando a vivenciar ativamente a relação entre teoria e prática profissional docente, ampliando a formação docente de caráter interdisciplinar; foi necessário redimensionar o pensar e as práticas sobre o sentido de aula, sala de aula, atividades didáticas em função do contexto de pandemia e, posteriormente, no retorno dos alunos, após quase dois anos de distanciamento do chão da escola.

A materialidade do fazer didático se expressa através dos objetivos específicos de: a) Propiciar ao licenciando de Linguagens, no componente de Língua Portuguesa, o conhecimento da situação escolar em toda a sua complexidade, aplicando os conhecimentos inerentes do curso Interdisciplinar para atuar em situações-problema; b) Estimular no futuro licenciado, a curiosidade e a criatividade, para que mantenha uma atitude de pesquisa e ação diante dos fatos da realidade escolar, em todas as dimensões que compõem a escola, na prática da docência interdisciplinar; c) Problematizar a relação teoria e prática no Ensino de Língua Portuguesa e suas Literaturas no contexto do Ensino Médio, proporcionando o entendimento de que ambas são indissociáveis na prática social pedagógica, elaborando um perfil de formação que atenda aos princípios da formação cidadã e desconstruindo concepções convencionadas sobre o trabalho com a linguagem; d) Possibilitar a inter-relação entre licenciando e escola, através de estudo e trabalho, re-significação de experiências, familiarizando o futuro professor (a) com as tecnologias educacionais e outros recursos de comunicação úteis ao trabalho escolar; e) Situar o Programa de Residência em estágio, como processo de formação no contexto da escola e possibilitar o estabelecimento de parcerias importantes para o desenvolvimento escolar, na área de Linguagens e Códigos Língua Portuguesa.

A metodologia aplicada foi de natureza teórica bibliográfica com apoio de espaço virtual de aprendizagem disponibilizado em sala do *Google Classroom*, qualitativa, e de cunho descritivo, com sustentação na pesquisa de campo de natureza pesquisa-ação, com uso de rodízio das modalidades de atuação para atender ao aspecto formativo dos licenciandos e residentes. Algumas das inquietações que tentamos dar conta foram: É

possível seguir de modo remoto? Existe educação remota em um sentido válido? Aula on-line é “aula”? É possível aprender e ensinar, de fato? E agora?

As práticas didáticas, que foram executadas pelos licenciandos, foram fundamentadas em uma perspectiva de trabalho com a linguagem como prática social, em todas as suas dimensões, advindos da formação interdisciplinar propiciada pela formação do Curso de Linguagens Língua Portuguesa (como apresentado na imagem dos componentes formativos do curso) e a vivência do fazer didático da Escola Básica, que no contexto de trabalho desenvolveu de modo integrado as ações didáticas tanto no planejamento quanto no encaminhamento das atividades e intervenções nas disciplinas. Fundamentamos o olhar em relação à formação docente e estágio, a partir de Gatti (2013), na qual discute a necessidade de repensar o estágio de formação docente, de modo a garantir de fato, profissionais habilitados para atuar nas mais diversas situações que surgem no espaço escolar.

Outro ponto, em destaque por Gatti, sinaliza para o acompanhamento das instituições formadoras, redimensionando as ações que não surtam efeitos positivos e encaminhem sempre para uma reflexão teórica e prática da atuação docente. Durante a execução do projeto, a escola e a Universidade se complementaram e possibilitaram a existência de uma práxis (relação dialética entre ação/teoria/ação).

O RP compreendeu atividades de formação, observação, pesquisa, reflexão, participação e regência, nas quais contextualiza e transversaliza as áreas e os eixos de formação curricular, associando teoria e prática no ato de tratar com as linguagens (FAZENDA, 1991). Dentre as muitas ações colocadas em prática tivemos, observações semi-estruturadas; regências, realização de oficinas, projetos integrados com disciplinas do currículo formativo (Práticas Curriculares), apresentação de trabalhos científicos no SEMID¹⁹, dentre outras atividades de formação docente e acadêmica que integraram as experiências formativas durante RP.

A relevância pedagógica da integração UFMA/escolas-campo através do RP foi

19 Seminário de Iniciação à Docência - SEMID

fator central, para ampliar a relação de proximidade - do fazer teórico e metodológico da formação em licenciatura do campo profissional de atuação no ensino de LP. Os resultados, com certeza, são melhores condições de aprendizagens por parte dos alunos da rede pública de ensino de São Bernardo - MA. Essa articulação se efetiva na intrínseca relação formação e prática direcionada por política de apoio com as bolsas (CAPES), e o trabalho de acompanhamento das professoras orientadoras, preceptoras e gestão da escola.

ESTUDO E AMBIENTAÇÃO: PLANEJANDO PASSOS NO RP

O subprojeto do RP foi dividido por três módulos de 138 horas, que compõem sua estrutura organizacional e deu conta de contemplar as seguintes atividades: a) 86 horas de preparação da equipe, estudo sobre os conteúdos da área e sobre metodologias de ensino, familiarização com a atividade docente por meio da ambientação na escola e da observação semi-estruturada em sala de aula, elaboração de relatório do residente juntamente com o preceptor e o docente orientador, avaliação da experiência, entre outras atividades; b) 12 horas de elaboração de planos de aula; e c) 40 horas de regência com acompanhamento do preceptor. A carga horária total de 414 horas, cumpridas no rodízio. Na nossa configuração, fizemos alguns ajustes considerando o rodízio, como visto a seguir.

A proposta sinaliza que por ambientação se entende à vivência da rotina escolar para conhecer o funcionamento da escola e a cultura organizacional, acompanhar as atividades de planejamento pedagógico, identificar como é feita a articulação da escola com as famílias e a comunidade, dentre outros aspectos. Em se tratando de regência, considera-se que é a atividade de elaborar planos de aula e ministrar conteúdos em sala de aula ou oficinas temáticas na escola, com acompanhamento do preceptor.

Como já explicitado, o contexto de pandemia nos mobilizou a repensar os sentidos de aula/regência. Para sustentar essa reflexão contamos com apoio formativo de professores externos que nos ajudaram a pensar sobre novos conceitos. Assim, entendemos a aula, não mais presencial, mas que ocorreu num tempo síncrono (segundo

os princípios do ensino presencial), com vídeoaula, aula expositiva por sistema de *web* conferência, houve espaço para momentos lúdicos, nos quais os professores interagiram através de vários sistemas. Ocorreu também através da utilização de ferramentas educacionais disponíveis no *Google* e, no decorrer da semana, as atividades seguiam sendo inseridas em ambientes virtuais de aprendizagem (AVA), a exemplo do *Google Classroom* de forma assíncrona. Os professores da rede de ensino básico elaboraram apostilas que eram encaminhadas para os alunos, com apoio nas atividades via grupos de *Whatsapp*. E, ainda se tinha atividades no livro didático para acompanhamentos quinzenais pelos professores.

Percebemos que temos a aula como acontecimento, isto é, “É preciso levar em consideração a interação, a participação, a aprendizagem por meio de perguntas, interlocução entre professores e alunos, a percepção do sujeito ativo que há no aluno e partir do vivido para se chegar ao conhecimento construído” (GERALDI, 2015).

O grupo de RP foi dividido em dois grandes grupos, de oito residentes bolsistas em cada escola-campo, com atividades nos turnos de funcionamento vespertino/matutino, conforme o horário das turmas.

Durante as regências, foram feitos ajustes para que todos os residentes interagissem e atuassem na docência. Uma das alternativas encontradas foi regência feita por pequenos grupos. O que também foi muito produtivo, pois o trabalho coletivo da dupla favoreceu melhor rendimento nas aulas, sendo bom para o trabalho dos residentes e aprendizagem dos alunos da escola-campo, já que as turmas foram agrupadas para acompanhamento via *Whatsapp*.

Nestes dois primeiros meses de desenvolvimento do Programa Residência Pedagógica no Campus da UFMA em São Bernardo – MA (dezembro 2020/fevereiro/2021), correspondentes a etapa I do Programa com carga horária equivalente a 86 horas, foram realizadas atividades online, com supervisão da Docente Orientadora responsável pelo programa no Campus, além de reuniões com a presença das preceptoras e dos residentes, que ocorriam também no campus da UFMA, semanalmente. Tivemos

apoio das professoras Eliane Santos e Kátia Cilene França nas discussões e momentos formativos com os residentes.

Durante as regências, foram feitos ajustes para que todos os residentes interagissem e atuassem na docência. Uma das alternativas encontradas foi regência feita por pequenos grupos. O que também foi muito produtivo, pois o trabalho coletivo da dupla favoreceu melhor rendimento nas aulas, sendo bom para o trabalho dos residentes e aprendizagem dos alunos da escola-campo, já que as turmas foram agrupadas para acompanhamento via *Whatsapp*.

Durante esta etapa, foram discutidos o projeto do RP, os textos de formação compartilhados em sala virtual (conforme imagem abaixo), bem como, a elaboração do relato de experiência com uso de caderno de campo, que foram utilizados durante a residência na escola-campo. Foram feitas reuniões para orientar os residentes e os preceptores durante suas atividades nas escolas campo.

A segunda etapa do programa foi de ambientação do residente nas escolas-campo, ocorreram concomitantes com a formação institucional, com observação semi-estruturada, que é o procedimento de aproximação e conhecimento da sala de aula, a partir de um roteiro definido pelo residente juntamente com a docente orientadora acompanhada das preceptoras. Esta etapa consistiu na elaboração de um diagnóstico da escola-campo, que abrangeu aspectos estruturais, organizacionais e pedagógicos com a utilização de instrumentos pedagógicos de registro de aplicativos de textos, para coleta de dados sobre a escola para conhecimento da realidade escolar; análise de informações sobre a documentação escolar, como: Projeto Político-Pedagógico, Regimento Escolar, e instrumentos pedagógicos, com ênfase no contexto de distanciamento. Observação dos diferentes setores da escola em atuação como: direção, supervisão, orientação educacional, secretaria, colegiado escolar, mas sempre respeitando a disponibilidade dos funcionários da escola, via *Whatsapp*, considerando o contexto pandêmico e o trabalho remoto.

Conhecer a realidade escolar é de suma importância para o futuro docente

se familiarizar melhor com este espaço, mas antes de começarmos a falar sobre as experiências vividas e seus resultados para a formação pedagógica é necessário situar o leitor sobre o que vem a ser a pesquisa-ação, conceitos que fazem parte desta etapa de observação nas escolas, que é de suma importância para a formação do professor, pois o coloca diretamente no convívio e na realidade da escola que será seu ambiente de trabalho.

Mediante tal afirmação, nota-se que a pesquisa-ação gira em torno do senso questionador do residente/pesquisador em formação, ou seja, observação da realidade escolar é de suma importância para um professor em formação porque ela vai abrir essa porta de familiarização e interação entre o futuro professor e seu local de trabalho, no caso a escola. Isso possibilitará ao pesquisador um olhar mais reflexivo e crítico em relação ao funcionamento real da escola, como também os problemas que a mesma enfrenta/ vive. Sendo assim, podemos dizer que a pesquisa - ação durante a formação de um professor, é sem dúvida alguma, um dos vários disseminadores que encontramos na graduação, pois a partir desta, o futuro professor refletirá sobre tudo o que se refere ao ensino- aprendizagem, que como afirma Freire (1996):

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazer-se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago ou me indago. Pesquisa para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo. Pesquisa para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade. (FREIRE, 1996 p.14)

Como vimos, a necessidade da pesquisa na formação docente é/foi de extrema importância e constituição identitária do professor. E esse contato com as escolas, a partir do processo de observação e imersão, na qual o licenciando/residente foi primeiro observar como a escola funciona, como o professor executa suas aulas, como é o comportamento dos alunos e dos funcionários entre outros fatores, que vai despertar no mesmo o senso de professor pesquisador, muito importante para a formação docente. Isto se dar através do discurso e também do comportamento destas pessoas neste determinado espaço de pesquisa e atuação profissional.

Nesta perspectiva, o pesquisador/residente conheceu melhor o comportamento destas pessoas, tal como seus costumes, valores, suas visões de mundo entre outros

fatores que fazem parte do contexto sociocultural delas. Tornando-se um professor residente pesquisador atento a todos os detalhes que fazem parte deste contexto do ensino em São Bernardo. E como afirma Freire (1996), quanto mais me torno rigoroso na minha prática de conhecer tanto mais, porque crítico, respeito devo guardar pelo saber ingênuo a ser superado pelo saber produzido através do exercício da curiosidade epistemológica. Ou seja, o pesquisador/residente deveria sempre manter-se rigoroso em seu processo de observação e pesquisa, para que assim obtenha êxito em seus estudos e constatações.

Os residentes participaram de vários encontros para estudo de textos e discussão sobre possíveis metodologias de ensino de Língua Portuguesa com usos dos gêneros digitais, tanto com a docente orientadora quanto com as preceptoras. Esses estudos visaram à formação docente dos residentes para melhor desempenho das regências, com apoio dos docentes do Curso numa perspectiva integrada de ação/formação. As reuniões com o docente orientador aconteciam, geralmente, semanalmente e/ou quinzenalmente, conforme necessidade do grupo e disponibilidade do grupo. Nessas reuniões, tratávamos de assuntos diversos, dentre eles: relatos dos residentes sobre andamento do programa nas escolas; planejávamos atividades tais como oficinas, planejamento de intervenção didática das turmas, escuta atenciosa das dificuldades do período remoto e dos problemas de adequação no retorno gradual. Tínhamos espaço para ouvir as dificuldades e avanços dos residentes, durante os encontros virtuais, no intuito de incentivá-los a externarem seus anseios e compartilhamento de experiências, sugerindo adequações, incentivos e apoio. As reuniões sempre aconteciam via *Google meet* ou chamada de *Whatsapp*, com carga horária de 1 a 3 horas.

Enfatizamos também que muitas orientações eram dadas via *Whatsapp*, pelos grupos compartilhados tanto o geral quanto o específico de cada escola com as preceptoras. Tivemos alguns encontros de formação, dentre eles palestras de formação entre residentes, preceptoras e convidados em parceria com os grupos de pesquisa

GEEPS²⁰ e GEPFMEM²¹. Fizemos momento de ambientação para familiarização com as propostas e planos anuais das escolas que fazem parte do programa, bem como, participar dos planejamentos das ações pedagógicas das escolas, em menor proporção em função das restrições da pandemia.

No Curso de linguagens e Códigos Língua Portuguesa, o Programa Residência Pedagógica LP edição 2020/2022 manteve o pressuposto de que [...] quem observa o faz de um certo ponto de vista, o que não situa o observador em erro. O erro na verdade não é ter um certo ponto de vista, mas absolutizá-lo e desconhecer que, mesmo do acerto de seu ponto de vista é possível que a razão ética nem sempre esteja com ele. (FREIRE, 2006, p. 14) Essa perspectiva freiriana, nos coloca diante de uma leitura da escola, realizada em função de suas potencialidades e fragilidades, em busca de idéias que fortaleça as fragilidades e amplie as potencialidades. Tal prática foi fundamental para a seleção dos aspectos metodológicos a serem adotados no desenvolvimento do estágio no RP, dos conteúdos, objetivos de trabalho, bem como, da compreensão das relações estabelecidas entre seus sujeitos, as cobranças mútuas, os acordos éticos que delimitam as normas e trocas entre as diferentes instâncias que compõem a escola, em consonância, com as limitações da pandemia e as adequações no pós pandemia. (SANTOS; SILVA,2021)

O período de ambientação foi acompanhado pela docente orientadora, e pelas preceptoras com apoio dos recursos tecnológicos e conversa com os gestores em reuniões que acolheram os residentes para sua jornada pedagógica no programa, através do *google meet*. O intuito era mesmo com as restrições da pandemia, durante o período de ambientação na escola, auxiliá-los para que de fato houvesse um olhar de pesquisador no contexto educacional, utilizando uma observação pautada pela reflexão crítica precedida de ação efetiva, com vias a possibilitar uma educação que faça diferença na vida dos alunos. O intuito foi possibilitar aos residentes um apoio mais de perto

20 Grupo de Pesquisa Escrita e Produção dos Saberes

21 Grupo de estudo e pesquisa sobre formação e prática docente de línguas, práticas de linguagem e memórias do ensino de espanhol no Maranhão

com o auxílio da presença efetiva nesse primeiro momento de imersão para consolidar as bases de atuação futuras no período de regência. As reuniões eram realizadas com discussões de textos teóricos que fundamentaram as análises dos contextos educacionais vivenciados.

PLANEJAMENTO DE REGÊNCIA NO RP DE LP

O período de planejamento ocorreu concomitante a prática de observação e regência dos residentes, em função do alinhamento para atender ao ensino remoto. Entendemos a partir de Paulo Freire, que ainda tem muito a nos dizer, mesmo durante a pandemia. Para ele, com a educação buscamos dar sentido à nossa presença no mundo (FREIRE, 2000, p. 38).

Como constatamos, o observador/residente/licenciando manteve-se sempre atento aos detalhes que poderiam ocorrer durante suas observações para que nada fugisse ao seu olhar atento, para mediar em consonância com as preceptoras, ações didáticas para engajamento dos alunos. Mas, para que isto ocorresse, foi necessário que o residente/licenciando observador tivesse muita concentração e bastante energia para concluir a sua tarefa, que convenhamos, não foi fácil de ser realizada, uma vez que exigiu muita atenção e cuidado aos detalhes por parte do observador, e em boa parte dessa edição foi com uso de recursos digitais, o que dificultava o processo.

Desse modo, o sentido de pertença a escola pelos residentes foi reafirmado continuamente com o auxílio das preceptoras que realizavam busca ativa dos alunos menos frequentes, além de dar todo o apoio para o desenvolvimento das atividades. Corroboramos com Paulo Freire (2000, p. 30): “(...) como *presença* no mundo, corro risco”. E o risco corrido pelos residentes era de frustração de não vivenciar o presencial e no segundo momento de não saber como lidar com novos contextos educativos que requereu principalmente criatividade e presença constante com os alunos, cativando-os.

Com Paulo Freire, o que estou afirmando é a necessidade de uma leitura do

mundo, do que agora nos acontece, levando em conta o que nos condiciona. E tal experiência foi vivenciada pelos residentes e alunos da Educação Básica que fizeram parte dessa edição do RP. (FREIRE, 2011)

Conforme relato das preceptoras e ambientação dos residentes, a aula remota se estruturava através de planejamentos de um roteiro de estudo para 15 a 20 dias; na formação dos grupos de *WhatsApp* para interação e orientação das atividades; elaboração de vídeoaulas curtas, pesquisas com usos de buscadores via celulares; leituras de gêneros digitais; produções de textos no caderno e envio de foto dos registros; jogos com uso de plataformas digitais; projetos e oficinas de integração dos conteúdos; uso de aplicativos como ferramentas de ensino durante a interação; criação do plantão pedagógico; caderno de atividades na rede municipal (com ênfase nos grupos de alunos que não dispunham de internet) e formulários em plataformas como recursos para exercícios e tarefas sobre os conteúdos. Segue modelo, a seguir.

Desse modo, o foco da regência recaiu na necessidade das instituições contempladas de desenvolverem as competências de leitura e escrita em meios digitais, advindos de processos de letramentos que não propiciaram aprendizagem efetiva por parte dos alunos do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. Tal desafio foi tomado pelo grupo de residentes, coordenadora e preceptores como fios condutores para desenvolvimentos de ações que incidiram em tais necessidades, alinhados as atividades dos docentes da instituição. O viés interdisciplinar da formação propiciou uma ampla possibilidade de inserção de práticas advindas de aporte teórico vivenciados nas disciplinas do Curso de Linguagens LP, principalmente com foco nos gêneros digitais. Segundo Rojo; Barbosa (2015), a escola precisa ser sensível às novas formas de interação e de informação proporcionadas pelas novas tecnologias, ensinando estratégias de leitura e de escrita próprias dos espaços digitais.

Nos alinhamos à BNCC, por entender que mantém coerência com os PCNs, de que é uma extensão, tanto nas concepções teóricas advindos dos estudos da Enunciação, no qual o sujeito é tido como constituído pelas práticas de linguagem; quanto por tratar de elevar as práticas de linguagem à posição de objeto e ao mesmo tempo de forma, pela

qual a aprendizagem de recursos expressivos a serem mobilizados se dará.

Desse modo, se delineia na BNCC, o princípio metodológico USO-REFLEXÃO-USO, que orienta toda a proposta curricular de Língua Portuguesa, contemplados no processo de formação aqui delineado. Os eixos de atuação do subprojeto RP contemplaram as áreas propostas pela BNCC, tais como, apropriação do sistema de escrita alfabético/ ortográfico e de tecnologias da escrita, oralidade, leitura, escrita e análise linguística.

A escolha dos conteúdos foi encaminhada a partir dos cinco eixos da BNCC, dentro dos quais toda e qualquer atividade de ensino/aprendizagem na área se dará pela “[...] apropriação do sistema de escrita alfabético/ ortográfico e de tecnologias da escrita, oralidade, leitura, escrita e análise linguística” (BNCC,2018,p. 38). Esses eixos cobrem todas as práticas de linguagem verbal e serão estas que organizarão as atividades escolares. Tais práticas são apresentadas na BNCC de forma explícita com explicações prévias e, posteriormente, aparecerão quando da definição das práticas que foram realizadas dentro dos campos de atuação previstos no Programa RP e no planejamento das escolas. Foram elas: 1) práticas da vida cotidiana; 2) práticas artístico-culturais; 3) práticas político-cidadãs; 4) práticas investigativas; 5) práticas culturais das tecnologias de informação e comunicação; e 6) práticas do mundo do trabalho (exclusivamente no ensino médio). Todas essas práticas se dão no interior de diferentes esferas da comunicação social, aqui traduzidas na expressão “campos de atuação”. Concretamente, a atuação dos sujeitos se dará pela leitura, escuta e produção (oral e escrita) de textos, mas seguramente também pela reflexão sobre os recursos mobilizados nesses textos, para poder incluir o eixo da análise linguística. Os textos são unidades concretas dos gêneros praticados em cada um destes campos: os gêneros do dia a dia (recados, bilhetes, diálogos, conversas, leituras de receitas, instruções etc.); a produção artístico-literária em sua babélica diversidade de gêneros; os discursos das esferas públicas: jornalísticos, publicitários, políticos, jurídicos, reivindicatórios etc.; os gêneros próprios da comunicação acadêmica, em geral à distância, tais como relatórios, ensaios, projetos etc.; e, por fim, a variada gama de gêneros discursivos que circulam

no mundo do trabalho e que variam segundo o tipo de trabalho e o lugar que se ocupa neste trabalho. Outra linha de atuação será traçada a partir dos seguintes descritores, do SAEB e da BNCC.

Destacamos, principalmente, as oficinas e projeto de intervenção realizados, além do apoio na execução do planejamento prévio previsto para o período remoto. Ao todo foram realizadas uma oficina em cada escola. Essas oficinas aconteceram com atividade dentro de disciplina de PECC organizados na UFMA no Curso de Linguagens e Códigos LP com a profa. Eliane Pereira dos Santos, nossa parceira nas atividades. As atividades proporcionaram a integração entre comunidade e Universidade. Foram organizadas pelos residentes sob orientação da docente orientadora, profa. Eliane Santos e as preceptoras. Os temas foram sugeridos pela professora preceptora, depois os residentes estudaram textos sobre cada tema, e a partir disso, as oficinas foram organizadas metodologicamente e executadas pelos residentes, tendo como público-alvo os alunos da Educação Básica que fizeram parte do programa Residência Pedagógica edição 2020/2022.

Os projetos de intervenção foram, assim como as oficinas, atividades muito produtivas tanto para os residentes quanto para os alunos da Educação Básica. Em cada uma das duas escolas foram realizadas algumas oficinas. Como já dito antes, os residentes foram divididos em três grupos para fazerem o rodízio nas escolas ligadas ao Programa RP. Essas atividades revelaram grande envolvimento, colaboração, responsabilidade e competência dos residentes. O tema de cada projeto foi definido conforme necessidades apontadas pela escola. Desde a organização até execução houve um trabalho coletivo entre residentes, preceptor e docente orientador. Além das experiências docentes, os projetos funcionaram como laboratório de pesquisa científica, uma vez que geraram muitos artigos feitos pelos residentes. Além dos benefícios para formação docente dos residentes, foram de grande relevância para os alunos da Educação básica, principalmente no tocante ao desenvolvimento de habilidades de leitura e de escrita.

DESAFIOS E CONTRIBUIÇÕES DO SUBPROJETO RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA DE LÍNGUA PORTUGUESA

O Programa RP no subprojeto de Língua Portuguesa possibilitou o repensar sobre o ato de ser docente em contexto de pandemia e pós pandemia. Entendendo assim, que as adversidades precisam ser analisadas e socializadas em conjunto em busca de um processo de intervenção que consiga mitigar as percas e intensificar os ganhos, mesmo que não atingindo uma totalidade. Esses desafios foram delineados desde o decorrer do processo formativo. No dia 01/03/2021, iniciou-se o Webinário de Formação de Professores (PIBID e RP) - I WEBFOPIR com o tema: Formação Docente em Contextos de Mudanças, na plataforma *Youtube*. Neste dia, houve muitas discussões necessárias e importantes, como: as possibilidades digitais no ensino remoto na Educação Básica, as tecnologias remotas, a diferença entre o ensino não presencial por EAD, e os desafios encontrados no contexto de ensino remoto. Foram temáticas que estavam bastante presentes na nossa realidade acadêmica/ escolar, em São Bernardo.

Uma das formações realizadas é apresentada a seguir. Tivemos em março de 2021, na plataforma *Google Meet*, a participação da professora Kátia Cilene. Dentre as discussões discorreu sobre as fotos que havia pedido aos residentes, fotografias que os representassem durante a pandemia, sensibilizando para atuação no contexto remoto. Comentou sobre a vida dos alunos no contexto pandêmico, incentivando a tomada de ação para motivar os alunos nas escolas. Em seguida, discutiu sobre o tema de leitura na escola. Para essas discussões, se fundamentou no texto “Leitura: questão linguística, pedagógica ou social” retirado do livro “Discurso e Leitura”, de Orlandi publicado em 1988, com 9ª edição em 2012. Comentou sobre os elementos que precisam ser levados em conta no momento da leitura, a linguagem verbal e a linguagem não-verbal, incentivando a reflexão de tais questões para o ensino na Educação Básica.

Sinalizamos que tivemos vários outros momentos formativos, integrando ações com o PIBID, os projetos de Pesquisa e de Extensão na UFMA SB.

O evento intitulado WEBFORPIR 2, no qual aconteceu do dia 02/08/2021 de

agosto ao dia 06/08/2021, teve o espaço de discussão, juntamente com os residentes de São Luís, apresentando alguns trabalhos desenvolvidos na primeira etapa como oficinas e propostas de ensino. O título da nossa equipe de residentes do Ensino Médio era sobre o **Contexto Emergencial: Desafios, experiências e possibilidades**. Dos doze residentes, quatro apresentaram, um residente de cada dupla. Foram relatadas as experiências dando ênfase nos principais empecilhos enfrentados por todos nós nesse contexto pandêmico enquanto orientadores, professores/preceptoras, residentes/licenciandos e alunos. Foram destacadas algumas possibilidades de ensino além dos obstáculos e das dificuldades que enfrentamos e da importância da nossa coordenadora e preceptoras nesse percurso de trabalho docente e de aprendizado.

Ressaltamos, além disso, a importância de nos sensibilizarmos, todos nós ficamos diante de vários obstáculos nesse contexto, a falta de internet dos alunos foi um grande alarmante de desigualdades e de realidades totalmente diferentes. É importante sermos mais humanos, entender o contexto e tentar ajudar da melhor maneira possível. (BUZEN, 2020) argumenta a favor de que no contexto escolar devemos nos alinhar à pedagogia dos vínculos, sendo sensíveis às necessidades do outro, sendo colaborativo, e criando laços afetivos, a fim de que o espaço de ensino-aprendizagem crie sentidos que vá além da construção de conhecimentos, adquirindo um caráter humanizador, principalmente, em se tratando de ensino remoto.

O Programa Residência Pedagógica oportunizou aos residentes grande crescimento acadêmico-científico e fortalecimento na formação pedagógica, uma das contribuições importante do Programa. Houve um número expressivo de apresentações de relatos de experiência (artigos científicos) em eventos científicos, tanto na UFMA quanto em eventos fora da instituição de origem. Dentre essas participações, destacamos a participação dos residentes em eventos tais como:

1. 2º WEBFORPIR: Contexto Emergencial: Desafios, experiências e possibilidades;
2. Ciclo de Palestras Formativas, com apresentações orais;

3. V SEMINÁRIO DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA (SEMID);

4. TCC com ações advindas do trabalho desenvolvido nas escolas.

A avaliação aconteceu sim de forma contínua, pois a cada atividade, a cada reunião, a cada etapa havia espaços de autoavaliação. As avaliações serviam como reflexão para mudanças ou não, reorganizações, sugestões, ratificações, questionamentos, ou seja, para melhorar as ações dentro do programa. Em todas as reuniões tínhamos um momento de reflexão sobre quais atividades estavam sendo desenvolvidas, levantando pontos positivo e negativos, discussão sobre dificuldades, opiniões sobre como minimizar problemas encontrados. Os relatos das preceptoras também funcionavam como instrumento de avaliação, pois assim, conseguíamos verificar avanços e dificuldades dos residentes.

Os residentes também foram observados pela docente orientadora durante as regências, aplicação de projetos, nas oficinas, e demais atividades, momentos em que também eram avaliados. Outro instrumento de avaliação muito produtivo foram as produções científicas dos residentes. Todos os artigos, resumos, projetos foram corrigidos pela docente orientadora que fez os devidos encaminhamentos, com sugestões, acréscimos, supressões, ou seja, esse momento de avaliação dos textos nos permitiu avaliar e favorecer o crescimento acadêmico-científico dos residentes. Entendemos que em todos os momentos, a avaliação feita não se restringiu a mensuração/ quantificação, mas acima de tudo permitiu a reflexão sobre as ações desenvolvidas, e, conseqüentemente, melhorar o que não estava sendo produtivo.

Os residentes levaram para escola-campo inovação tecnológica e metodológica, com atividades bem planejadas, muitas delas, envolvendo não apenas os alunos participantes do programa, mas a escola como um todo, como em atividades relativas aos projetos e oficinas. .

Depois que retornamos às atividades da residência logo após o período de greve, tivemos um tempinho de férias e retomamos com as atividades no mês de fevereiro de 2022. Contudo, inicialmente tivemos alguns direcionamentos de como seria nossa retomada de imediato e de forma “presencial”. Nosso retorno aconteceu no mês de

ferreiro com apresentações formativas dos residentes de forma remota. Cada dupla de residentes ficou responsável por uma determinada temática como: ensino de gramática, oralidade, letramento literário, multiletramentos, oralidade, descritores, BNCC, produção textual; para tanto, essas apresentações aconteceram nos dias 23/02/2022 a 25/02/22.

O ambiente escolar é de fundamental importância para o desenvolvimento da prática docente, indispensável para a formação profissional, daí a necessidade de se aliar teoria à prática, atendendo às demandas de acordo com a realidade educacional, mediante os desafios da escola. O aprender a ser professor é reconhecido como um saber profissional intencionado a uma ação docente nos sistemas de ensino. Assim, a residência pedagógica visou _à preparação do estudante de Licenciatura em Linguagens e Códigos para o mercado de trabalho, promovendo uma reflexão sobre o exercício da docência, no caso das imagens no acompanhamento e intervenção didática no retorno presencial.

Destacamos a relevância do trabalho integrado com Prof^o Dra. Eliane Pereira dos Santos, no desenvolvimento do projeto de extensão intitulado **Multiletramentos nas aulas de Língua Portuguesa: gêneros discursivos impressos e digitais** – para alunos do 8º e 9º ano do Ensino Fundamental da escola municipal Nilza Coelho Lima. O projeto surgiu da necessidade de problematização do ensino de leitura e produção de texto no contexto educacional bernardense, visando a uma discussão teórico-metodológica, sobre o ensino de gêneros discursivos impressos e digitais, com foco na leitura e escrita, com convidados de palestras formativas que foram fundamentais para o processo formativo dos residentes e professores da Educação Básica que participarem. Tal ação trabalhou integrada com as ações do RP, principalmente no compartilhamento das formações com convidados de outras coordenações e instituições nas formações sobre o ensino de LP.

Muitos dos trabalhos produzidos, foi uma contribuição muito relevante da disciplina (PCC5)²², ministrada pela professora Eliane Santos, que foi nossa parceira

22 Prática como Componente Curricular (PCC) – Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa e Literatura (PCC5).

durante toda a execução desta edição RP.

Das competências desenvolvidas durante a residência pedagógica, tivemos: a capacidade para refletir, pensar criticamente sobre as situações objetivas em que a prática pedagógica do docente acontece; o desenvolvimento da capacidade de autoavaliação, que foi essencial para que o profissional tome consciência de seu papel enquanto agente político, comprometido, que faz uso do conhecimento para a promoção de atitudes reflexivas sobre o processo ensino-aprendizagem de qualidade.

Além de outras competências, subjacentes à prática didático-pedagógico da formação docente, houve ainda o desenvolvimento da capacidade de identificar os problemas na área de Língua Portuguesa concernentes à prática educativa, utilizando o referencial teórico metodológico da área de linguagens disponível para compreender suas causas e consequências, propondo alternativas para solução.

Outra competência foi desenvolver a capacidade de relacionamento interpessoal no ambiente de trabalho, entendendo a complexidade de atuar em contextos educativos no âmbito municipal e estadual. Destacamos a competência para compreender a ideia de escola como espaço de construção do conhecimento, através da leitura dos diversos gêneros discursivos e da reflexão dos processos de escrita, carregados de significados nos diversos fenômenos da linguagem.

Enfatizamos durante todo o processo, a criação de espaços e promoção de rodas de estudos que incentivou a percepção quanto à concepção de linguagem como lugar de interação e de constituição de sujeitos produtores de compreensões e que carrega interesses e historicidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O programa Residência Pedagógica é uma ação transformadora na trajetória acadêmica dos licenciandos de Linguagens e Códigos Língua Portuguesa, com o desenvolvimento de atividades que contribuíram singularmente na construção da

identidade do professor de Língua Portuguesa, em aspectos reflexivos e de tomada de ação frente às adversidades. Neste momento, em que os residentes se veem diante da sua futura profissão, se questionam, aprendem e intensificam sua prática docente alinhando teoria e prática.

Os alunos/residentes tiveram a oportunidade de passar pelos dois níveis de ensino, por isso também, foi feita a organização dos residentes em dois grupos e a imersão na escola em forma de rodízio, possibilitando tal articulação.

Por meio das etapas formativas nas escolas-campo, constatamos que o programa Residência Pedagógica auxiliou muito no processo de ensino e aprendizagem dos alunos da Educação Básica e, também, no processo de formação dos futuros docentes, muitos inclusive já em atuação profissional nessa reta final do RP. Pois, através deste percurso nas escolas, o residente se familiarizou com o espaço escolar e desenvolveu suas atividades utilizando os conhecimentos adquiridos nas aulas teóricas e colocando em prática suas experiências teóricas, apoiados pelas professoras preceptoras e orientadora docente, assim como os demais colaboradores dessas trajetórias formativas.

No que diz respeito às escolas, percebemos que estão sempre abertas ao apoio nas ações realizadas pelo RP, buscando o melhor para o ensino de seus alunos em consonância com as diretrizes educacionais de cada modalidade, realizando palestras, projetos, oficinas e planejamentos que tornam professores, alunos e funcionários da escola mais próximos, além de ajudar no processo de construção social dos alunos e de todos que compõem o ambiente escolar. Percebemos um esforço do estado e município de não deixar os alunos sem atividades educativas na pandemia, destaco aqui as plataformas digitais do estado na página da SEDUC/MA, e os cadernos impressos do município para os alunos, principalmente, que não tinham acesso ao recurso tecnológico.

Em linhas gerais, alcançamos como êxito o objetivo geral do subprojeto RP de compreender os sentidos e práticas construídos por professores e alunos no ensino de Língua Portuguesa, no contexto de pandemia e retorno gradual presencial. Retomando os objetivos específicos propostos, estamos certos de que foi propiciado ao licenciando

de Linguagens de Língua Portuguesa, o conhecimento das situações escolares em toda a sua complexidade, aplicando os saberes inerentes do curso Interdisciplinar para atuar em situações-problema, nesse caso na pandemia e pós pandemia.

Foi estimulado no futuro licenciado, a curiosidade e a criatividade, para que mantenha uma atitude de pesquisa e ação diante dos fatos da realidade escolar, em todas as dimensões que compõe a escola, na prática da docência interdisciplinar, configurado através dos vários TCC de cursos que tomam por base a experiência com o RP. Os residentes problematizaram a relação teoria e prática no Ensino de Língua Portuguesa e suas Literaturas no contexto do Ensino Fundamental e Médio, proporcionando o entendimento de que ambas são indissociáveis na prática social pedagógica, elaborando um perfil de formação que atenda aos princípios da formação cidadã e desconstruindo concepções convencionadas sobre o trabalho com a linguagem, fatos descritos nos vários trabalhos desenvolvidos nas turmas de Educação Básica.

Foi possibilitada a inter-relação entre licenciando/residente e as escolas, através de estudo e trabalho, re-significação de experiências, familiarizando o futuro professor (a) com as tecnologias educacionais e outros recursos de comunicação úteis ao trabalho escolar. Foi situado o Programa de Residência em estágio, como processo de formação no contexto da escola, possibilitando o estabelecimento de parcerias importantes para o desenvolvimento escolar, na área de Linguagens e Códigos Língua Portuguesa, com apoio da CAPES e a manutenção das bolsas tanto para os residentes quanto para as preceptora e coordenação docente. A seguir, um desses momentos de compartilhamento e ação durante o RP.

Elogiamos os esforços de divulgação e socialização dos resultados obtidos, através da produção científica na reta final, pela exposição das experiências, em forma de relatos, em evento científico do SEMID 2022, nos trabalhos de conclusão de curso, em forma de relato oral, a escrita de artigos científicos e o capítulo do livro que representará a edição 2020/2022.

Conforme Tardif (2014), todas as experiências que vivenciamos no nosso

processo de docência e atuação profissional são importantes para a formação da nossa identidade docente e para a construção dos nossos saberes. Realizamos aqui, um destaque especial as preceptoras Rozane Silva da Costa e Maria Zuleide da Silva Costa, que foram fundamentais para que os resultados das experiências, expressas por Tardif, signifiquem na vida dos alunos e dos residentes. Aos gestores que nos acolheram e nos apoiaram durante todo o período do Programa.

Entendemos assim, que o Programa Residência Pedagógica só teve a contribuir com as iniciativas desenvolvidas pelas próprias escolas, para que o ensino oferecido aos seus alunos fosse com qualidade e atendendo as necessidades de aprendizagem. Pois, é incentivando práticas pedagógicas eficientes que a escola se desenvolve e, conseqüentemente, ajuda no desenvolvimento de seu público-alvo que são os alunos e apóia a formação dos estagiários /residentes.

O Programa RP está de parabéns pela possibilidade dada aos residentes de uma excelente formação docente. O engajamento entre residentes, preceptoras e docente orientadora foi de extrema importância para o êxito das atividades desenvolvidas. Enfatizamos a importância desse trabalho colaborativo ao mesmo tempo em que esperamos que o Programa continue funcionando com essa parceria. Elogiamos as ações desenvolvidas na escola-campo, haja vista que a partir dela foi construída uma imagem muito positiva do Programa perante toda a comunidade escolar.

Desta forma, o RP proporcionou um novo olhar sobre a prática docente em tempos de pandemia e isolamento social ao grupo de residentes e preceptoras. Sinalizou que apesar das dificuldades e obstáculos há possibilidades de mudanças, de uma educação de qualidade para todos com esforço e engajamento.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé. 1937 **Aula de português - encontro & interação** São Paulo : Parábola Editorial, 2003 - (Séria Aula 1)

_____. Muito além da gramática: por um ensino de línguas sem pedras no caminho. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 2006.

BRASIL. **Lei 13415 - Novo Ensino Médio**. Disponível em < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm> Acesso, 18/03/2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15548-d-c-n-educacao-basica-nova-pdf&category_slug=abril-2014-pdf&Itemid=30192> Acesso, 18/03/2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais (Ensino Médio)**. Brasília: MEC, 2000.

DADOS DAS ESCOLAS DE ENSINO MÉDIO DE SÃO BERNARDO. Disponível em < <http://www.qedu.org.br/escola/38928-ce-doutor-henrique-couto/enem>>. Acesso, 18/03/2018.

DADOS DO IBGE. Disponível em < <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ma/sao-bernardo/pesquisa/13/5902>> Acesso, 18/03/2020.

FAZENDA. Ivani Catarina Arantes: **A prática de ensino e o estágio supervisionado**. Campinas, SP: Papirus, 1991. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

BUZEN. Clecio. O ensino de língua materna em tempos de pandemia. In: RIBEIRO, Ana Elisa e Pollyanna, Mattos Moura (Orgs). **Tecnologias digitais e escola [recurso eletrônico]: reflexões no projeto aula aberta durante a pandemia**. 1ed. São Paulo: Parábola, 2020, p. 21-30.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. 25ª Ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Educação como prática da liberdade**. 31. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008.

_____. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Cortez, 2011.

_____. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

GATTI, B. **Educação, escola e formação de professores: políticas e impasses**. Educar em Revista, Curitiba, Brasil, Editora UFPR ,n. 50, p. 51-67, out./dez. 2013.

GERALDI, J.W. **A Aula como Acontecimento**. São Paulo: Pedro & João Editores, 2015.

LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica/ Marina de Andrade Marconi, Eva Maria Lakatos**. - 5. Ed. - São Paulo: Atlas 2003.

MATTOS, CLG. **A abordagem etnográfica na investigação científica**. In MATTOS, CLG., and CASTRO, PA., **Etnografia e educação: conceitos e usos** [online]. Campina Grande: EDUEPB, 2011.

ORLANDI, Eni P. **Análise de discurso: princípios e procedimentos**. Campinas, SP: Pontes, 1999.

_____. **Discurso e leitura**. Campinas, SP: Cortez, 2012.

_____. (Org.). **A leitura e os leitores**. Campinas, SP: Pontes, 1998.

SÃO BERNARDO. Disponível em < <http://saobernardo.ma.gov.br/>> Acesso, 18/03/2020.

SANTOS, E. P.; SILVA, M. F. As Contribuições do Programa Residência Pedagógica para Formação Docente do Licenciando do Curso de Linguagens e Códigos-Língua Portuguesa. In: Karla Cristina Silva Sousa. (Org.). **Residência pedagógica** [recurso eletrônico]: consensos e dissensos de um programa em (co) formação. 1ed.: , 2021, v. , p. 71-88.

ROJO, Roxane Helena R. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

SOUSA. Leilane Barbosa de; BARROSO, Maria Grasiela Teixeira. **Pesquisa etnográfica**: evolução e contribuição para a enfermagem. Esc. Anna Nery Ver. Enferm. 2008 mar; 12 (1): 150 - 5.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis, RJ : Vozes, 2014.

VIANNA, Heraldo Marelim. **Pesquisa em Educação: a observação**. Brasília: Liber Livro Editora, 2007.

Residência Pedagógica Biologia São Luís: experiências a partir do uso de Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação (TDIC)

Mariana Guelero do Valle

INTRODUÇÃO

O Residência Pedagógica, através da articulação entre universidade e a escola, além de envolver a formação continuada de professores das escolas, tem a finalidade de melhorar a qualidade de ensino da educação básica da rede pública de ensino, proporcionando a troca de experiências entre alunos, professores e residentes (CASTRO et al., 2021).

As atividades realizadas durante o programa ocorreram em torno de reuniões de estudos e planejamento em grupo com preceptora, coordenadora e residentes, capacitações realizadas pelos residentes ou por convidados, eventos dentro da universidade ou escola-campo, planejamento, observação e regência de aulas e elaboração de relatos de experiência sobre as atividades desenvolvidas na escola-campo. O Residência Pedagógica Biologia UFMA campus São Luís é formado por uma docente orientadora, uma preceptora e dez residentes, sendo oito bolsistas e dois voluntários. Atuando em uma escola-campo da rede estadual de ensino, a escola Centro de Ensino Benedito Leite, também conhecida por escola Modelo, localizada no centro histórico do município de São Luis. Considerada a segunda escola mais antiga da capital maranhense, a escola atualmente conta com uma ampla infraestrutura, com 19 salas de aula, auditório, pátio coberto e externo, sala de informática, laboratório, biblioteca, cozinha, quadra poliesportiva, dentre outros.

O programa, em sua maior parte ocorreu durante o ensino remoto emergencial, diante de todas as limitações do ensino remoto, foi necessário buscar por novas metodologias e explorar novas tecnologias para o ensino. Nesse contexto foi utilizado de plataformas criadoras de quizzes, jogos virtuais, slides de aula interativos, dentre outras adaptações utilizadas para a construção das aulas ministradas. Retornando às atividades

presenciais, novas adaptações foram necessárias, fazendo uso de dinâmicas e aulas mais lúdicas e experimentando a vivência de regências de forma presencial. Além disso, junto à escola os residentes precisaram se adaptar ao novo ensino médio, contribuindo com o planejamento e excursão das disciplinas que compõem o currículo diversificado, como resultado da implementação de uma disciplina de itinerário formativo para o segundo ano do ensino médio foi desenvolvido um Catálogo Etnobotânico De Plantas Medicinais.

Rondini, Pedro e Duarte (2020) explicitam que o contexto pandêmico exigiu mudanças rápidas no sistema educacional e conseqüentemente os docentes necessitaram transpor conteúdos e adaptar suas aulas presenciais para plataformas digitais com o emprego das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC), com superficial ou sem preparação. Diante deste novo contexto, ficaram mais evidentes as questões que tornam este processo cada vez mais árduo, tais como as desigualdades socioeconômicas, o acesso à internet e às tecnologias, a falta de inclusão de pessoas com deficiência e até mesmo a falta de suporte aos docentes. Alguns autores relatam as dificuldades que a pandemia causou, tendo em vista, como principal desafio a desigualdade entre os diversos alunos do país, onde podemos perceber a grande dificuldade de conseguir acompanhar aulas ou até mesmo realização de atividades. De acordo com Costa e Nascimento (2020, p. 3) acerca do acesso heterogêneo às tecnologias digitais na população brasileira destaca que: “mesmo as que possuem acesso, as condições em que vivem e são submetidas se mostram, muitas vezes, desfavoráveis à aprendizagem”. Muitos têm sido os esforços em mitigar essa carência através da disponibilização de material impressos encaminhados aos alunos sem acesso à internet. Para as crianças e jovens que possuem acesso à internet resta o desafio de aprender a gerenciar o tempo dentro de casa e ter disciplina para estudar. Tudo isso no contexto de stress por estarem confinados em casa, longe dos amigos e professores e vivendo o contexto de uma pandemia internacional.

Nesse sentido, entendendo que todos esses fatores afetam e tornam o processo de ensino-aprendizagem cada vez mais desafiador, é necessário que o docente busque formas de tornar suas aulas cada vez mais atrativas aos educandos que conseguem ter

acesso a estes momentos, bem como encontrar meios com que o conhecimento chegue até aqueles que, por diversas questões, não conseguem ter acesso. Neste contexto, o docente deve adotar propostas pedagógicas cada vez mais diversificadas, que fujam do modelo de ensino tradicional e que estimulem a criticidade dos seus educandos. No que diz respeito às estratégias voltadas a tornar o processo de ensino-aprendizagem no contexto remoto mais motivador, prazeroso e atrativo aos discentes, os jogos digitais podem ser vistos como grandes aliados. Afinal os jogos digitais comumente denominados como games cada vez mais estão se consolidando no cotidiano das pessoas para o lazer. Conforme Sena et al. (2016) os jogos, quando utilizados com finalidades pedagógicas, fornecem um ambiente que incorpora o conteúdo acadêmico de modo fluido e que engaja os estudantes, proporcionando oportunidades para a construção de conhecimentos. Além das atividades desenvolvidas na escola, os residentes desse subprojeto contaram com reuniões entre residentes, preceptora e docente orientadora nas quais eram planejadas as atividades da escola, compartilhando experiências vividas durante o programa e gerando debates sobre assuntos que agregam na formação docente

Complementando a experiência obtida durante o programa, tivemos eventos como o Webforpir, um evento de articulação entre os subprojetos do Residência Pedagógica Biologia UFMA dos campi São Luís, Codó e Pinheiro onde houve uma troca de perspectivas diante dos desafios enfrentados no ensino remoto e híbrido. Houve também o III CECBIO em que o Residência Pedagógica Biologia de São Luís - UFMA foi convidado a ministrar uma oficina intitulada “Elaboração de Jogos com Ferramentas Digitais”, abordando as plataformas EFuturo e Genially e Seminário de Iniciação à Docência SEMID em que os residentes tiveram a oportunidade de socializar suas experiências.

O RP Biologia UFMA também conta com uma página no instagram cuidada pelos residentes em questão que conta com diversos ciclos de postagens que falam sobre plataformas virtuais para o ensino de ciências, diálogo com pesquisadores, diálogo com profissionais da educação básica e sobre as atividades desenvolvidas na escola-campo.

Figura 1: Reunião de boas-vindas aos residentes.



Figura 2: Evento on-line de abertura dos programas Residência Pedagógica e PIBID.



Figura 3: Oficina de Jogos ministrada pelos residentes no III CECBio (IFMA)

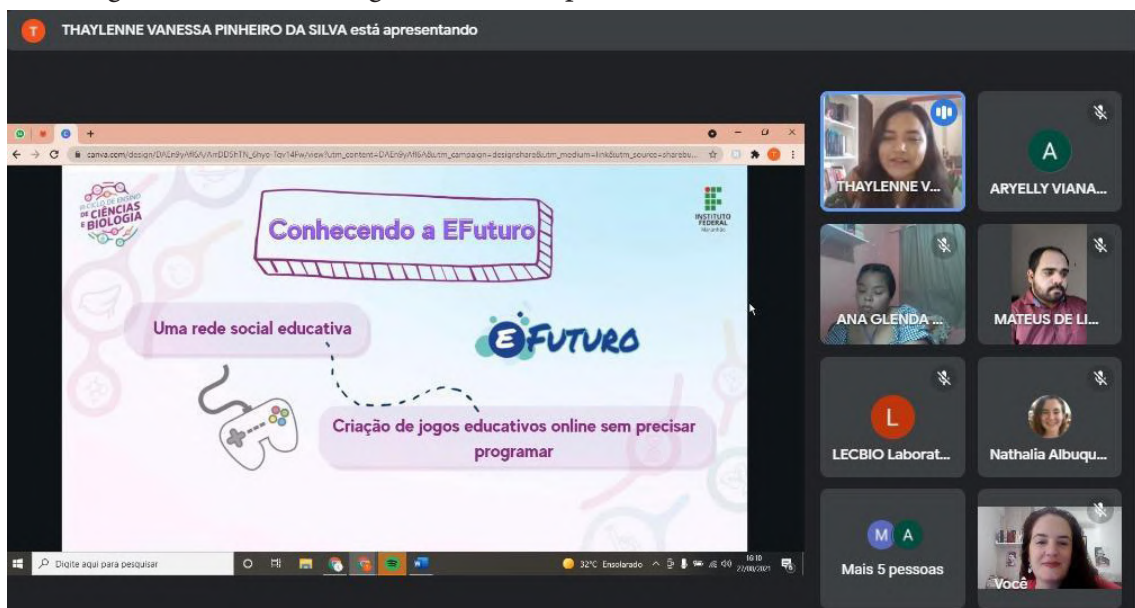
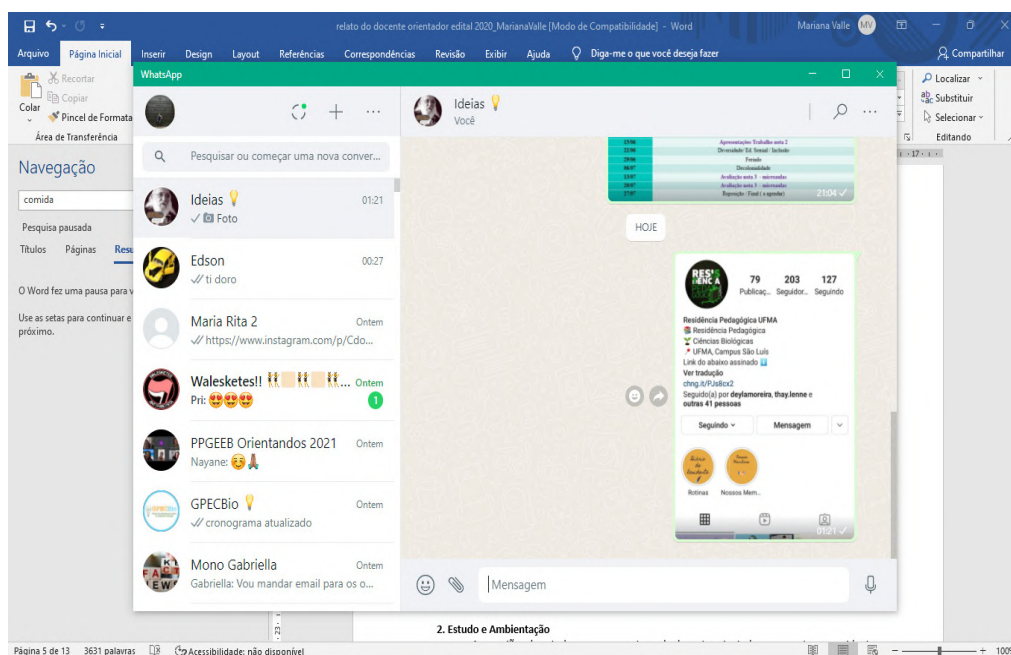


Figura 4Sa: Página do Instagram criada pelos integrantes do Residência Pedagógica Biologia – UFMA (Campus São Luis) e exemplos de postagens com residentes ingressantes e egressos. Visitem nossa página no instagram: @rpbioufma



ESTUDO E AMBIENTAÇÃO

As reuniões de estudo eram compostas pela docente orientadora, preceptora e residentes e realizadas semanalmente via Google Meet. Eram presididas por duplas de residentes previamente selecionados, os quais ficavam responsáveis pela organização das pautas, mediação, organização e divulgação do cronograma de atividades proposto durante a reunião. Ao final, a Docente orientadora enviava o link da frequência pelo Google Forms. Em alguns momentos, devido à demandas gerais, as reuniões ocorreram quinzenalmente.

Houve dois momentos de ambientação, uma ambientação referente ao período

remoto e outra referente ao período presencial. Na ambientação remota, as atividades ocorreram a partir da plataforma google meet. Apresentei a estrutura do programa, os módulos e também os objetivos gerais do nosso projeto. A preceptora exibiu por meio de fotos os espaços que a escola oferece, assim como apresentou a equipe gestora e docente e as formas com que estavam ocorrendo as aulas. Foi realizado um treinamento com os residentes de como utilizar as plataformas da escola, divisão de duplas/trio por série, os horários e o conteúdo que eles deveriam abordar com os alunos após a semana de observação de aulas.

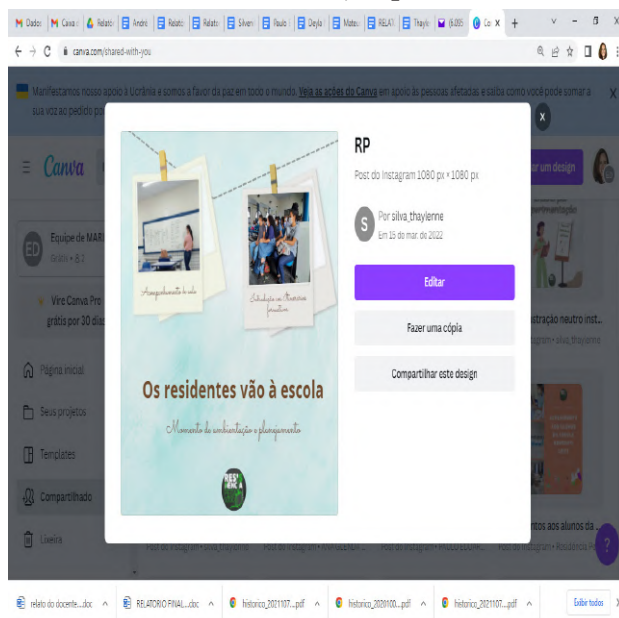
Em agosto de 2021, as atividades escolares tornaram-se híbridas. As turmas foram divididas em dois grupos por ordem alfabética e em cada semana, um grupo frequentava presencialmente enquanto o outro acompanhava de maneira remota, na semana subsequente trocava, o grupo que havia ido presencial ficava em casa e os que estava em casa, iam para escola.

Como a UFMA ainda não havia liberado o retorno presencial dos residentes, eles continuaram com as aulas e atividades online semanalmente, visto que havia alunos em casa para serem acompanhados. Além disso, os residentes elaboraram atividades em plataformas como o Google Forms e Wordwall para verificação de aprendizagem as quais eu aplicava em sala de aula enviando o link pelo WhatsApp da turma e os alunos respondiam no próprio horário e eles recebiam logo a nota da sua participação. Os alunos acabaram gostando do método utilizado. As provas bimestrais foram aplicadas presencialmente para os dois grupos de alunos, cada grupo na sua semana correspondente. Em outubro de 2021, os alunos retornam totalmente presencial, entretanto, os residentes permaneceram de forma remota. Os Conselhos de Classe ocorreram de maneira remota e neles, os residentes puderam acompanhar.

Em fevereiro de 2022, as aulas voltaram totalmente presenciais e os residentes foram liberados a participarem. Então, eles fizeram nova ambientação, dessa vez, na própria escola. Primeiramente, a preceptora apresentou a eles todos os espaços escolares e depois, realizaram uma dinâmica de apresentação dos espaços para a comunidade. Para isso, os alunos foram para o auditório da escola para apresentação dos Gestores

e equipe Docente, assim como tiveram informações importantes para a convivência escolar. Depois, foram formadas duplas de professores para um tour. Os espaços selecionados foram o Pátio, a Biblioteca, o Laboratório de Informática, a Quadra e o Laboratório de Ciências.

Figura 4b: Postagem sobre o momento de ambientação presencial com depoimentos dos residentes.



Outros momentos relevantes foram as participações nos Webinários: I WEBFOPIR (Webinário de Formação de Professores PIBID &RP) em 01 de agosto de 2021 através do Youtube abordando sobre o enfrentamento da pandemia pela educação com a participação de representantes da Secretaria Estadual de Educação SEDUC MA; do Departamento de Educação da UFMA; representante institucional da Residência Pedagógica; coordenadores de área, preceptores e residentes. E no II WEBFOPIR, evento interno com os municípios de Codó, Pinheiro e São Luís no dia 05 de agosto de 2021 através do Google Meet para a apresentação das escolas-campo com as suas características para a atuação do Programa RP. Participaram do evento os coordenadores da Biologia, preceptores e residentes.

Figura 5: Reunião semanal por meio da plataforma google meet

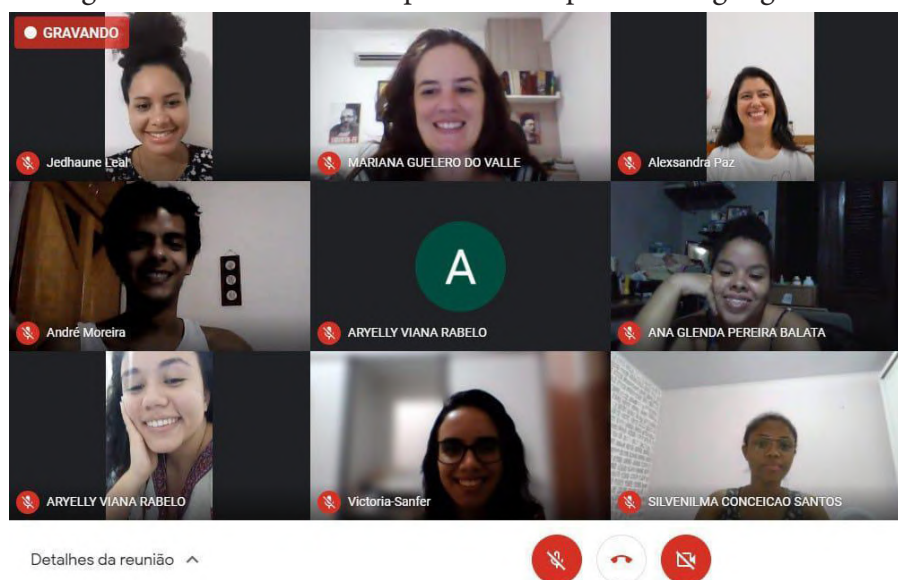
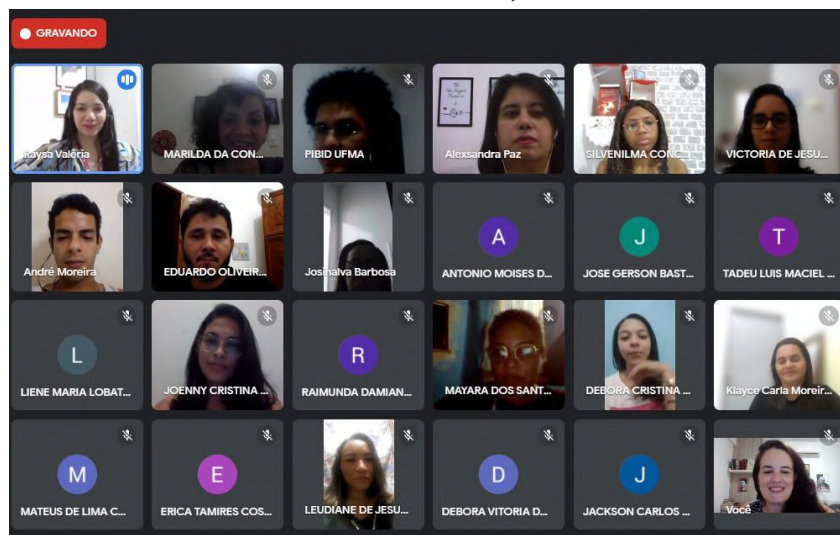


Figura 6: Evento online Webinário de Formação de Professores (PIBID & RP)



PLANEJAMENTO E REGÊNCIA

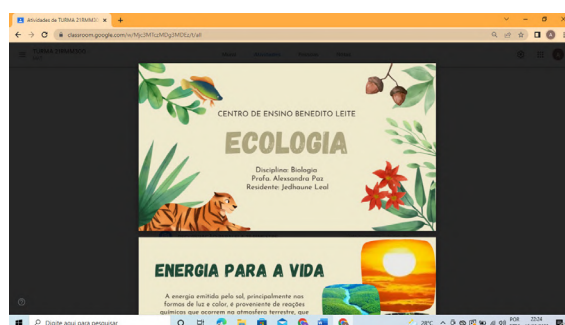
No período de aulas *online*, em cada horário, a preceptora recebia aceitava os alunos nas chamadas via *Google Meet*, informava o conteúdo a ser trabalhado e os residentes ministravam suas aulas, permitindo que os alunos participassem durante todo o horário pelo *chat*, os quais se manifestavam a cada pergunta lançada. Ao final, os alunos escreviam seus nomes e turmas para registro na frequência do SIAEP (Sistema Integrado de Administração de Escolas Públicas) que é um diário virtual. As aulas e atividades eram disponibilizadas no *Google Classroom* para que os alunos pudessem

ter acesso, estudarem e realizarem as atividades. Eram agendados para as seis horas da manhã do dia da aula virtual, assim, muitos já estudavam antes mesmo do início da aula para terem melhores participação durante as abordagens.

Após o término da aula, a preceptora solicitava uma autoavaliação com pontos positivos e negativos para verificar suas percepções sobre si mesmos e sobre seus colegas e como eles achavam que poderiam melhorar ou o que manter nas próximas aulas. Caso fosse necessário, eu dava sugestões de como abordar o assunto ou sobre como melhorar as apresentações, o que normalmente era aceito pelos residentes.

Geralmente, as aulas ministradas via *Google Meet* eram produzidas no *Canva* e as atividades variavam entre *Mentimeter*, *Kahoot*, *Wordwall*, *Padlet*, dentre outros, facilitando assim a correção e disponibilidade de notas.

Figura 7. Exemplo de aplicação de materiais no Canva e no Padlet pelos residentes

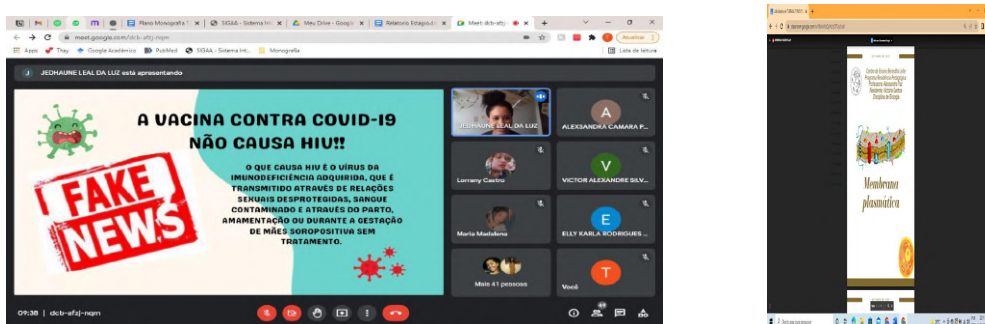


Para o primeiro semestre de 2021, além da disciplina de Biologia para as três séries (disciplina de núcleo comum), houve o planejamento e desenvolvimento da disciplina de Pré-Itinerário Formativo da Área da Saúde (disciplina da parte diversificada do currículo) onde uma dupla de residentes que ministraram para os alunos do 1º ano vespertino com duas horas semanais, onde foi informado aos alunos os tipos de cursos dessa área em nível superior e médio, suas modalidades e quais atividades realizam em cada uma dessas profissões.

No período híbrido, iniciado em agosto de 2021, os residentes elaboravam o material a ser ministrado conforme o cronograma da série, tanto aulas com atividades. Para não haver perdas significativas no conteúdo, visto que a carga horária já havia sido

reduzida por conta da implantação no Novo Ensino Médio e também pela divisão de grupos das salas, decidimos ministrar o mesmo conteúdo tanto para o grupo que estava indo presencial, como para o grupo que estava em casa acompanhando online.

Figura 8. Aula remota e Exemplo de material produzido pelos residentes.



Assim como no primeiro semestre, demos a continuidade na disciplina de Biologia para as três séries, entretanto, com o término da disciplina de Pré-IF, iniciamos a disciplina eletiva de base (da parte diversificada do currículo) intitulada “Catálogo Etnobotânico de Plantas Medicinais e Fitoterápicas”, também com duas horas semanais, desta vez para os alunos do 2º ano vespertino.

Nela houve a participação de seis residentes. Iniciamos com planejamento do cronograma do conteúdo a ser ministrado por aula, os materiais necessários para o desenvolvimento das atividades. Depois, cada residente ficou responsável por elaborar um texto de acordo com o conteúdo escolhido, formando assim, uma apostila. A cada aula, os alunos recebiam um texto para acompanharem a aula dada. Através delas, os alunos puderam observar a diferença entre plantas medicinais e fitoterápicas, as espécies utilizadas, diversas formas de utilização, técnicas de obtenção de exemplares e produção de exsiccatas. No final, o catálogo foi produzido a partir de desenhos esquemáticos, com a classificação biológica, entrevista com pessoas da comunidade indicando os benefícios e formas de uso. Nesse período pudemos observar também que muitos alunos deixaram de frequentar a escola, não aparecendo nem nas aulas *online* nem nas presenciais. Alguns sinalizaram a ausência pela necessidade de iniciar um trabalho para adquirir ou aumentar a renda em casa, porém tentavam responder as atividades, mas outros não se

pronunciaram e só reapareceram no final do ano letivo de 2021.

Figura 9 – Catálogo Etnobotânico confeccionado pelos alunos. E material de divulgação do catalogo em formato semelhante à plataforma Netflix como forma de divulgação científica.



No início do ano letivo de 2022, os residentes participaram da recepção dos alunos, de parte do planejamento e as duplas de residentes foram reorganizadas conforme suas disponibilidades. O currículo escolar também foi reorganizado como parte da estratégia da implantação no Novo Ensino Médio, ficando a disciplina de Biologia (disciplina do núcleo comum) com a carga horária de apenas uma hora-aula por semana para o 1º e

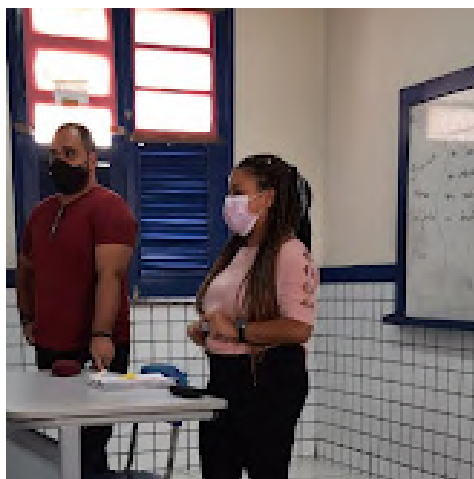
2º ano e de duas horas-aula por semana para o 3º ano, que sofrerá redução a partir do ano que vem, ficando também com somente uma hora-aula semanal a partir de 2023. Na parte diversificada do currículo, cada disciplina ficou com uma dupla de professores para que houvesse interdisciplinaridade. Para o período matutino, além da disciplina de Biologia para o 1º e 3º ano com 1 hora-aula semanal cada, fiquei com a disciplina de Itinerário Formativo da Área da Saúde (IF de Saúde) no 2º ano juntamente com a professora de Artes, com quatro horas-aula semanais. No período vespertino, além da disciplina de Biologia para o 1º e 2º ano, com 1 hora-aula semanal cada, a preceptora também ficou com Pré-IF de Saúde no 1º ano, com 1 hora-aula semanal, desta vez será anual e IF de Saúde no 2º ano, com 4 horas-aula semanal, sendo ofertada no período semestral, ambas com a professora de Geografia. Além dessas, também ministro a eletiva de base “O que é que a comida tem?”, com 2 horas-aula semanal, com oferta semestral com o professor de Química. Nesta última e na disciplina de Pré-IF houve a participação de residentes, pois houve a preferência pela disciplina do núcleo comum por parte deles.

Falando sobre a participação presencial dos residentes na disciplina de Biologia, eles primeiro fizeram as observações das aulas. Conforme suas disponibilidades de horário e afinidades com as turmas, foram formadas as duplas/trio, além das estratégias de regência, onde normalmente foram aplicadas atividades de verificação de aprendizagem após a finalização de cada conteúdo.

Figura 10: Residentes e Professora Preceptora na acolhida presencial dos alunos do 1º Ano – Ensino Médio.



Figura 11. Residentes ministrando aula de Biologia presencial



As atividades aplicadas presencialmente na disciplina de Biologia foram variadas, sendo de forma impressa como exercício aplicado em sala de aula, pesquisa na internet realizada no Laboratório de Informática da escola, aplicação de um Ludo Genético em sala de aula tendo, esta última, como premiação mudas de plantas com flor, além de pontuação na disciplina. Todas as atividades foram produzidas pelos próprios residentes, os quais sempre se mostraram bem criativos

Na disciplina eletiva de base “O que é que a comida tem?” os residentes elaboraram a ementa juntamente com a preceptora e docente orientadora conforme modelo fornecido pela SEDUC-MA. Nela foram informados o título, série, a qual itinerário formativo pertence, quais componente curriculares estão envolvidos, área e sub-área de atividade, o enfoque, a justificativa, os objetivos, os eixos estruturantes, os objetos de conhecimento, a metodologia, recursos didáticos, a avaliação processual, proposta de culminância e as referências bibliográficas.

No feirão das eletivas, evento em que os alunos escolhem qual disciplina deseja fazer, de acordo com o que é ofertado para a sua série, os residentes elaboraram a apresentação utilizando o Canva com o convite para a disciplina em questão. Ao final de todas as apresentações, os alunos assinavam a ficha de inscrição. Tivemos a média de inscrição prevista com 30 alunos.

As aulas dessa eletiva de base ficaram às segundas-feiras, no quarto e quinto horários. Inicialmente foram ministradas por mim e pelo professor de Química e

observada por dois residentes no Laboratório de Ciências da escola. Depois, eles elaboraram uma aula prática demonstrando as propriedades da água para os alunos sendo ministrada no quinto horário, após a aula teórica dos professores.

Na mesma semana, os residentes foram comigo no laboratório para organização dos materiais necessários para a aula da semana seguinte, já montando os *kits* para cinco equipes. Eles elaboraram uma aula teórica sobre carboidratos e um roteiro prático para que os alunos pudessem realizar os experimentos de identificação de amido com a adição de iodo em diversos tipos de alimentos e preenchimento do protocolo prático.

Figura 12. Aplicação de atividades presenciais: Ludo Genético e O que é que a comida tem?



DESAFIOS E CONTRIBUIÇÕES

Conforme já mencionado durante o relatório, realizar do Residência Pedagógica no contexto da pandemia foi bastante desafiador. Além disso, outros desafios a citar são dificuldades no acesso à internet, baixa adesão dos alunos da escola às aulas online, o processo de implantação do Novo Ensino Médio no CE Benedito Leite, redução no número de bolsas para o programa e atrasos no pagamento das bolsas.

Um outro desafio é o fato do Curso de Licenciatura de Ciências Biológicas na UFMA ser integral, o que dificultou o cumprimento da carga horaria, uma vez que os residentes deveriam cursar disciplinas de um curso integral e realizarem as atividades da escola.

Nas aulas remotas, o uso de programas, sites e aplicativos variados contribuiu bastante para tornarem as aulas mais atrativas e com maior participação. Nas aulas presenciais, os alunos gostavam muito da atuação dos residentes. Mantiveram respeito,

atenção e desenvolviam as atividades sempre que solicitado. Foram contribuições bastante importantes tanto para a escola quanto para a formação inicial dos residentes. As regências com abordagens diferenciadas suscitaram a criatividade dos residentes e ampliam suas visões e experiências de abordagem de conteúdos didáticos, além de proporcionar maior interação com os alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Programa Residência Pedagógica possibilita experiências no contexto da educação básica e, de modo geral, proporciona a construção de reflexões acerca da prática pedagógica, da realidade escolar, bem como da complexidade e importância da formação docente.

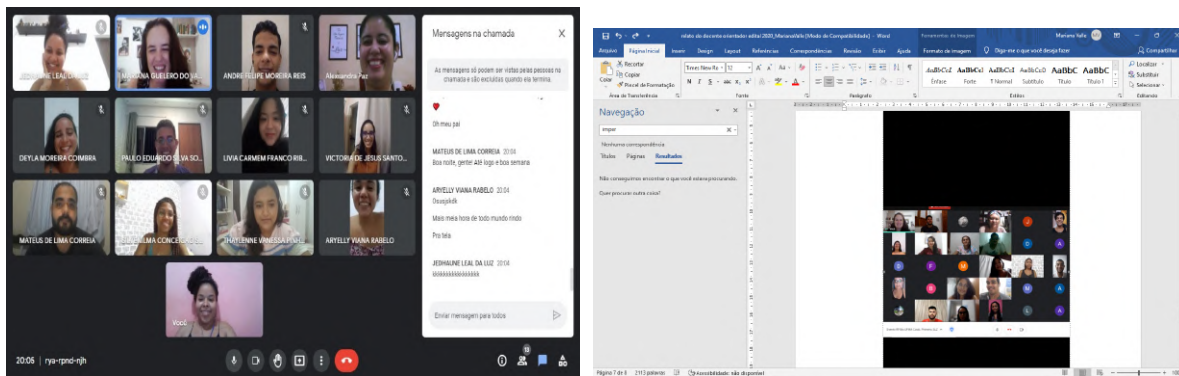
Gostaria de destacar ser de fundamental importância a continuidade deste programa, dentre outros programas de formação iniciada para licenciandos, como o PIBID, afinal estes contribuem para uma melhor qualidade na educação brasileira, pois proporcionam um aprofundamento do leque de possibilidades pedagógicas que podem ser exploradas, dos aspectos interpessoais dos participantes do programa e da postura diante os diversos desafios encontrados na carreira docente. Além disso, é necessário que programas como o RP e o PIBID sejam ampliados e não reduzidos, como temos visto nos últimos editais. Eu enquanto docente orientadora participei do edital anterior tendo com 24 residentes, 3 preceptores e 3 escolas, nesse participei com 8 bolsistas e 1 escola, pude perceber com essa experiência quantos alunos ficaram de fora e perderam a oportunidade de participar de um programa que traz tantas contribuições para a formação dos alunos da licenciatura. Muitos alunos da graduação inclusive dependem da bolsa para se manterem no curso.

Sou grata pela oportunidade de participar do Programa, pelos diálogos com os residentes, com a escola-campo, com a preceptora e por todos os ensinamentos proporcionados também para a minha formação continuada.

Agradeço também em à coordenação institucional do programa, em especial à

profa Raimunda Machado que, apesar de todas as dificuldades, estava sempre disposta a nos ouvir, a nos ajudar e também a nos acolher em todos os momentos difíceis que passamos durante a vigência do programa.

Figura 14. Registros do Grupo RP Biologia São Luis (esquerda) e Grupos RP São Luis, Codó e Pinheiro com a mediação da profa Raimunda Machado durante do Webfopir (direita). Gratidão!



Reiteramos o convite para visitarem a nossa página no instagram: @rpbioufma

REFERÊNCIAS

COSTA, A. E. R.; NASCIMENTO, A. W. R.. Os desafios do ensino remoto em tempos de pandemia no Brasil. **Conedu: VII Congresso Nacional de Educação**. Macéio, 2020.

HUIZINGA, J. **Homo Ludens: O jogo como elemento da cultura**. 4 ed. Perspectiva, 2001.

RONDINI, C. A.; PEDRO, K. M.; DUARTE, C. S. Pandemia do COVID-19 e o Ensino Remoto Emergencial: Mudanças na práxis docente. **Interfaces Científicas: Educação**. v. 10. n. 1, 2020.

SENA, S.; SCHMIEGELOW, S. S.; PRADO, G. M. B. C.; FIALHO, F. A. P. Aprendizagem baseada em jogos digitais: a contribuição dos jogos epistêmicos na geração de novos conhecimentos. **Novas Tecnologias na Educação**. v. 14, n. 1, 2016.

SILVA, S. G. Jogos Educativos Digitais como Instrumento Metodológico na Educação Infantil. **Revista e-Curriculum** (PUCSP), 2010.

SOUSA, H. J. M.; GUILHERME, B. C.; SILVA, R. V.; SANTOS, N. F.; ANDRADE, J. A. A. Atividades lúdicas sobre doença da esquistossomose: facilitando a aprendizagem significativa. In: **Jornada de Ensino, Pesquisa e Extensão - JEPEX - UFRPE**, 2013, Recife. Jornada de Ensino, Pesquisa e Extensão, 2013.

A RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA EM LINGUA PORTUGUESA – LETRAS/UFMA

Marta Maria Portugal Ribeiro Parada

INTRODUÇÃO

O Projeto de Residência Pedagógica, doravante RP, consiste em uma proposta de aperfeiçoamento dos alunos dos cursos de licenciatura com uma formação prática, promovendo a imersão do licenciando em uma escola na rede pública da educação básica. Financiado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) esse programa de residência pedagógica tem como objetivo a formação de professores através das ações de observação do contexto escolar, imersão e regência na escola-campo, acompanhada por um professor preceptor. Segundo *Pannuti* (2015, apud *Cordeiro; Ferreira; Santos, 2019, p. 2*) o momento mais complexo da formação de professores é o de aquisição de experiências que possam integrar seus conhecimentos a sua prática docente. Enfatizamos que este projeto facilita esse desenvolvimento do discente o aperfeiçoando e preparando para seu futuro como protagonista principal de uma sala de aula como docente. *Linda Darling-Hammond* (2000, p. 230.) aponta em algumas de suas pesquisas que a preparação dos professores traz uma importância significativa para os alunos pois facilita a aprendizagem diante da confiança que estes alunos adquirem para com seus docentes.

Desse modo, nossa finalidade de todo esse processo do projeto é explicitar as diversas ações (observações acerca do contexto escolar, aplicação e resultados das aulas) e todo o processo executado pela equipe de residentes pedagógicos. Segundo *Calderano* , o que dá sentido nesse processo de aprendizagem e ensino é a busca da relação que existe entre teoria e prática, analisando todas as situações (*CALDERANO, 2012*)

Não podemos deixar de comentar também sobre o fator “isolamento social” gerado durante os meses da pandemia que gerou nas reflexões e desafios que foram

e continuam sendo um alicerce a ser superado. Era chegado o tempo de educadores, residentes e alunos arregaçarem as mangas e buscar novas tecnologia que pudessem fazer o processo ensino aprendizagem acontecer.

ESTUDO E AMBIENTAÇÃO

O grupo de residentes do Ensino Fundamental II e Ensino Médio é formado por oito bolsistas e dois voluntários acompanhados pela preceptora Professora Joelma Baldez, titular regente das salas de aula do ensino fundamental e médio no Centro de Ensino Antonio Ribeiro da Silva.

Inicialmente, em 2020, em plena pandemia, já pelos meses de outubro a escola sofreu uma grande reforma. As salas de aulas que possuíam ventiladores, paredes riscadas e quadros em estado de destruição retornou para receber seus alunos com uma nova fachada.





Atualmente a estrutura Física e de Funcionamento do Centro de Ensino Antônio Ribeiro da Silva, é composta por 13 salas de aulas, ar-condicionado; um auditório; sala de direção; cozinha, 2 banheiros para funcionários; 2 banheiros com acessibilidade, 2 banheiros para alunos; sala para professores e almoxarifado; quadra ao ar livre. Todos os espaços encontram-se em boas condições de uso, sendo adequados para sua funcionalidade. Quanto aos funcionários da escola, há na escola 18 funcionários, 1 diretor, 2 vice-diretores, 1 secretário, 2 administrativos, 3 vigias, 2 merendeiras, 4 trabalhadores de limpeza, 4 coordenadores, 32 professores, 2 auxiliares de sala para alunos com necessidades especiais.

Dessa forma, é muito importante o reconhecimento do espaço físico da escola para o caso de retorno híbrido ou presencial às salas de aula. Foi orientado aos residentes que a Secretaria de Educação do Estado do Maranhão disponibilizou aula para os alunos da rede pública de educação básica durante a pandemia de covid-19. O Governo do Estado do Maranhão optou por não contabilizar presenças nas reuniões virtuais, em razão das famílias de baixa renda sem acesso à internet ou que não possuem aparelhos eletrônicos próprios para a assiduidade do aluno. Por isso, contabilizava-se a presença do estudante quando entregasse a atividade proposta para a semana através do Google Sala de Aula (Google Classroom), WhatsApp e por meio de chamadas de vídeo na plataforma Google Meet, recurso gratuito oferecido pela plataforma Google, em que o estudante verifica os conteúdos e atividades publicados pelo professor regente da matéria abordada durante o ano. Os discentes sem acesso à plataforma on-line receberam as tarefas impressas e depois puderam enviá-las, concluídas à secretaria da escola. Então,

foi mantido a comunicação no WhatsApp, para que as aulas acontecessem da melhor forma possível. O Google Meet foi empregado para os encontros síncronos e para sanar dúvidas semanalmente, que foram surgindo no decorrer das atividades postadas no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA).

Apesar dos desafios enfrentados os resultados foram positivos, proporcionando um crescimento pessoal e profissional aos residentes. Assim, este trabalho discorre a dinâmica das aulas assíncronas e síncronas digitais, os métodos de ensino da professora preceptora, bem como as adversidades.

Diante de muitas incertezas no período de pandemia em 2020 e à impossibilidade de realizar qualquer atividade presencial, foi adaptado à prática a modalidade remota para estimular a participação discente e, ao mesmo tempo enfrentar muitas tensões e desafios na escola-campo. O único canal para a execução do trabalho eram os grupos de Whatsapp, formados para cada turma, tendo em vista ser a de maior acesso aos alunos. Entretanto, como a plataforma não disponibiliza recursos que permitam maior sistematização das informações, isso alimentava a sensação de que a “sala virtual” era um ambiente caótico, para alunos, pais e, também, para professores.

Ao ambiente caótico no canal digital, somavam-se os relatos que recebíamos dos alunos quanto a dramas pessoais (perda de familiares e amigos), à pouca motivação por estarem em ambientes domésticos que dispersavam a atenção e comprometiam a concentração, dificuldades de acesso à internet e, mais preocupante, a desistência.

Entre novembro e janeiro de 2021, primeiros meses de vigência das bolsas, foram realizadas as atividades do último bimestre escolar, enquanto a gestão e a coordenação investiam em busca ativa no intuito de evitar a evasão. No mês de fevereiro, tivemos férias coletivas e retornamos em março para o ano letivo de 2021, porém com novas dificuldades: resolução de pendências de estudantes infrequentes no ano anterior, acesso à internet por parte dos discentes, resistência a participação em aulas remotas, mesmo com distribuição de chips pelo governo do estado, o que implicou diretamente na formação de turmas e, até mesmo no mapeamento dos professores. Tudo isso adiou

a execução de atividades mais direcionadas com os residentes no período. Formou-se um cronograma elaborado pela coordenação da escola para que pudessem atender a todos os alunos:

ESTADO DO MARANHÃO
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO
CE ANTONIO VIEIRA

**CALENDÁRIO AULAS HÍBRIDAS (ENSINO FUNDAMENTAL) VESPERTINO
(NOVEMBRO E DEZEMBRO/2021)**

SEMANA	MÊS
	NOVEMBRO
01 a 05/11	GRUPO 2 (PRESENCIAL) GRUPO 1 (ONLINE) NA 4ª, 5ª e 6ª FEIRA
08 a 12/11	GRUPO 1 (PRESENCIAL) GRUPO 2 (ONLINE) NA 2ª FEIRA TODOS ONLINE
15 a 19/11	GRUPO 2 (PRESENCIAL) GRUPO 1 (ONLINE) NA 2ª FEIRA TODOS ONLINE
22 a 26/11	GRUPO 1 (PRESENCIAL) GRUPO 2 (ONLINE) NA 6ª FEIRA TODOS ONLINE
29 a 03/12	GRUPO 2 (PRESENCIAL) GRUPO 1 (ONLINE) NA 6ª FEIRA TODOS ONLINE
SEMANA	MÊS
	DEZEMBRO
06 a 10/12	GRUPO 1 (PRESENCIAL) GRUPO 2 (ONLINE) NA 3ª FEIRA TODOS ONLINE
13 a 17/12	GRUPO 2 (PRESENCIAL) GRUPO 1 (ONLINE) NA 3ª FEIRA TODOS ONLINE
20 a 24/12	GRUPO 1 (PRESENCIAL) GRUPO 2 (ONLINE) NA 5ª FEIRA TODOS ONLINE
27 a 31/12	GRUPO 2 (PRESENCIAL) GRUPO 1 (ONLINE) NA 5ª FEIRA TODOS ONLINE

O Programa parte do princípio da imersão dos alunos em todas as atividades desenvolvidas na escola escolhida, com a participação ativa do professor preceptor. Nesta aplicação, o discente participa da rotina da escola o que proporciona o aprofundamento do teórico e prático. As experiências vivenciadas contribuem e conduzem para a tarefa de apontar caminhos possíveis e eficazes na formação de profissionais críticos e transformadores, aqui em específico o discente de Letras e seu ensino da língua portuguesa. O ensino de Língua Portuguesa constitui em atividades caracterizadas como disciplina após os discentes terem uma visão das principais teorias e fundamentos pertinentes à área. O professor de língua materna, busca situar seu trabalho de formação acadêmico-profissional em teorias e práticas atuais, com o objetivo de obter o desenvolvimento e a formação profissional competente e transformadora. Pretende-se com este relato a apresentação do processo de ensino-aprendizagem de língua portuguesa a partir da vivência docente oportunizada pelo PRP e da realização dos diversos conteúdos propostos pela grade curricular da escola, tendo como abordagem metodológica pesquisas bibliográficas que fundamentam tais reflexões. Vale ressaltar

que o momento pandêmico em que a realização do projeto acontecia, um grande impacto modificava a vida, das pessoas em todos os âmbitos, inclusive o escolar.

PLANEJAMENTO E REGENCIA

Ao início do programa, podemos contar com a realização de vários webnários de formação de professores PIBID e RESIDENCIA PEDAGOGICA para que os residentes e todos pudessem realizar seus planejamentos. Durante o período de vigência do programa, os residentes foram organizados em três equipes e trabalharam com seis turmas do período vespertino (três em 2021 e três em 2022), contemplando uma série do Ensino Fundamental (2021) e as demais do Ensino Médio (2021 e 2022). Foram organizadas três equipes, duas com três residentes e uma com quatro para atuarem nas turmas em que a preceptora era a titular na disciplina de Língua Portuguesa (uma equipe por turma).

Com base nos eixos da Base Nacional Curricular Comum (BNCC) a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento que determina o grupo de estudos que se precisa desenvolver na educação básica. Preparada por autoridades de todas as áreas do conhecimento e discutida pela sociedade, a BNCC é uma declaração completa e atual que vai ao encontro das demandas do estudante de modo a prepará-lo para o futuro (BRASIL, 2017), orientada por princípios éticos, políticos e estéticos que visam formação humana integral e construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, como fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCNE) (BRASIL, 2013). Referência nacional para formulação dos currículos dos sistemas e das redes escolares dos estados e municípios, a BNCC contém a política nacional da educação básica e colabora com a formação dos professores, além de conter os métodos de avaliação, de elaboração de planos de aulas e sequências didáticas com conteúdo específico:

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) 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).

As observações das aulas remotas na escola Antônio Ribeiro da Silva começaram em 13 de agosto de 2021. Verificou-se que a participação dos alunos no fim do ano foi irrelevante, assim como a presença nas conferências on-line não era obrigatória, os alunos frequentavam a turma apenas quando tinham dúvidas sobre o conteúdo. No entanto, todos podiam assistir as aulas da professora preceptora do Programa de Residência Pedagógica (PRP).

Sequentemente, os planos de aula foram elaborados para as regências esboçados pela orientadora. A preparação e o planejamento de aulas sempre assumiam um papel muito importante para o profissional que trabalha com educação. A elaboração dos planos de aulas é fundamental à organização e coerência dos conteúdos ensinados pelo professor regente.

Logo, construíram-se os planos de aulas fundamentados nos eixos e pilares abordados pela BNCC sobre o ensino de Língua Portuguesa na Educação Básica. O estudo da Língua Portuguesa concede a todos acesso a um saber linguístico presente em diversos campos de atuação social, necessário ao envolvimento e à participação do aluno, porquanto contribui para uma formação mais crítica e ampla. “É esse caráter formativo que inscreve a aprendizagem de Língua Portuguesa em uma perspectiva de educação linguística, consciente e crítica, na qual as dimensões pedagógicas e políticas estão intimamente ligadas.” (BRASIL, 2017, p. 242). O desafio de preparar aulas significativas, que dialoguem com a realidade dos estudantes, existe para docentes de todas as disciplinas e etapas de ensino.

METODOLOGIA

Na realização deste relato, utilizou-se como principal eixo de investigação as contribuições do Programa de Residência Pedagógica para formação profissional e constituição da identidade docente, dando ênfase as experiências no âmbito escolar, vivenciadas pelos bolsistas do curso de Licenciatura em Letras da UFMA/campus Bacanga. Do ponto de vista da abordagem deste trabalho, por sua natureza investigativa foi utilizada a pesquisa qualitativa, na qual, segundo Prodanov e Freitas “[...] na

abordagem qualitativa, a pesquisa tem o ambiente como fonte direta dos dados. O pesquisador mantém contato direto com o ambiente e o objeto de estudo em questão, necessitando de um trabalho mais intensivo de campo” (PRODANOV; FREITAS, 2013, p. 70). As aulas de Língua Portuguesa foram desenvolvidas de maneira híbrida, pois houve momentos de aulas presenciais e outros momentos nos quais as aulas foram ministradas por meio de videoconferências em plataformas digitais, de forma organizada pela coordenação. E para que as aulas acontecessem da melhor forma possível foram utilizadas ferramentas tecnológicas disponíveis.

RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA: TEORIA NA PRÁTICA

A formação inicial dos futuros docentes da educação, tem como obrigatoriedade o estágio curricular, uma fundamental experiência para o progresso da prática docente, pois este possibilita que o discente experimente o fazer pedagógico, durante seu caminho de formação. E essa experiência possibilita a articulação entre a teoria e a prática educacional deste profissional, a articulação da práxis pedagógica. A íntima relação entre a teoria e a prática é objeto de discussão de vários autores que sustentam uma maior conexão entre universidade e escola, uma vez que ambas estão envolvidas por saberes da mesma forma importantes. Nóvoa (2009) argumenta a importância de a formação acontecer no exercício da profissão e que muitas aprendizagens se dão na prática cotidiana da escola, uma vez que na prática docente faz-se necessário tomar decisões, resolver problemas, articular conhecimentos e habilidades. A seguir, apresentamos a síntese de algumas atividades:

MODULO 01	MODULO 02	MODULO 03
nov./2020 a abr./2021	mai. a out./2021	Nov/2021 a abr./2022
Preparação das equipes de residentes; Estudos de conteúdos e metodologias de ensino; Reuniões para debate de estratégias e sanar dúvidas; criação e apresentação dos subprojetos; Participação em webinários.	Ambientação na escola, observação em sala de aula; Relatórios do residente juntamente com o preceptor e o docente; Elaboração de Planos de aulas e Regência. 27/08/2021 a 24/09/2021: observação da turma. Regência: Com acompanhamento do preceptor. Aulas presenciais e remotas. 24/11/2021: Aula 30/11/2021: Aula 07/12/2021: Atividade diagnostica 29/09/2021 a 20/10/2021: Ministrações de aula	Regência: Com acompanhamento do preceptor. Aulas presenciais e remotas. 24/11/2021: Aula 30/11/2021: Aula 07/12/2021: Atividade diagnostica 21/12/2021 a 31/03/2022: Aula

2021

DATA	C.H	INDIVIDUAL/ DUPLA/GRUPO	MODALIDADE	CONTEÚDO
12/08	2h	DUPLA	REMOTO	Sintaxe: os termos da oração
13/08	2h	DUPLA	REMOTO	Termos da Oração – Quiz e resolução do exercício
19/08	2h	INDIVIDUAL	REMOTO	Apresentação do RP e Romantismo brasileiro
20/08	2h	INDIVIDUAL	REMOTO	Romantismo português
26/08	2h	INDIVIDUAL	REMOTO	Romantismo no Brasil
27/08	2h	INDIVIDUAL	REMOTO	Gêneros textuais
01/09	2h	INDIVIDUAL	PRESENCIAL	Revisão sobre gêneros textuais
02/09	2h	INDIVIDUAL	PRESENCIAL	Termos essenciais da oração
03/09	2h	INDIVIDUAL	PRESENCIAL	Termos essenciais da oração – abordagem linguística
09/09	2h	INDIVIDUAL	REMOTO	Adjunto Adnominal
10/09	2h	INDIVIDUAL	PRESENCIAL	Revisão sobre o gênero "meme"
16/09	2h	INDIVIDUAL	REMOTO	Realismo Europeu
17/09	2h	INDIVIDUAL	PRESENCIAL	Introdução ao realismo
23/09	2h	INDIVIDUAL	REMOTO	Orações Coordenadas
24/09	2h	INDIVIDUAL	REMOTO	Gêneros textuais, "meme" e literatura
30/09	2h	INDIVIDUAL	REMOTO	Revisão: Realismo no Brasil
07/10	4h	DUPLA	PRESENCIAL	Realismo Português
08/10	2h	INDIVIDUAL	PRESENCIAL	Realismo através de textos e poesias
14/10	4h	INDIVIDUAL	ASSINCRONO	Orações subordinadas substantivas e adjetivas
15/10	2h	INDIVIDUAL	PRESENCIAL	Revisão sobre orações subordinadas substantivas e adverbiais
21/10	4h	DUPLA	ASSINCRONO	Naturalismo
28/10	2h	INDIVIDUAL	PRESENCIAL	Poesia realista portuguesa
29/10	2h	INDIVIDUAL	PRESENCIAL	Correção e socialização de atividades sobre o realismo
04/11	2h	INDIVIDUAL	ASSINCRONO	Naturalismo e as representações culturais e políticas brasileiras
05/11	2h	INDIVIDUAL	ASSINCRONO	Orações Subordinadas Substantivas e Adjetivas
11/11	4h	INDIVIDUAL	PRESENCIAL	Naturalismo a partir de textos
12/11	2h	INDIVIDUAL	ASSINCRONO	Orações subordinadas adverbiais: Noções gerais
18/11	2h	INDIVIDUAL	PRESENCIAL	Parnasianismo: Noções Gerais
19/11	2h	INDIVIDUAL	PRESENCIAL	Parnasianismo em Portugal
25/11	2h	INDIVIDUAL	PRESENCIAL	Parnasianismo no Brasil
26/11	4h	INDIVIDUAL	PRESENCIAL	Orações subordinadas adverbiais
02/12	2h	INDIVIDUAL	ASSINCRONO	Textos Parnasianos
03/12	4h	INDIVIDUAL	ASSINCRONO	Orações Subordinadas
09/12	2h	INDIVIDUAL	REMOTO	A trindade parnasiana
10/12	2h	INDIVIDUAL	REMOTO	Simbolismo Europeu
16/12	2h	INDIVIDUAL	REMOTO	Simbolismo em Portugal
17/12	2h	INDIVIDUAL	REMOTO	Simbolismo no Brasil
23/12	2h	DUPLA	ASSINCRONO	Colocação pronominal
30/12	2h	DUPLA	ASSINCRONO	Colocação Pronominal - Próclise

2022

DATA	C.H	INDIVIDUAL/ GRUPO/ TRIO	MODALIDADE	CONTEÚDO
06/01	2h	DUPLA	ASSINCRONO	Revisão: Romantismo port. e brasileiro
07/01	2h	DUPLA	ASSINCRONO	Revisão: período composto por coordenação e subordinação
13/01	2h	INDIVIDUAL	ASSINCRONO	Revisão: Oração Subordinada Adverbial
14/01	2h	DUPLA	PRESENCIAL	Revisão Geral
23/02	2h	INDIVIDUAL	PRESENCIAL	Acolhida aos alunos e apresentação dos docentes
04/03	2h	TRIO	PRESENCIAL	Linguagem
11/03	2h	TRIO	ASSINCRONO	Gêneros textuais
22/03	1h	TRIO	PRESENCIAL	Gêneros Literários e não literários
24/03	3h	TRIO	ASSINCRONO	Revisão: Atividade sobre gêneros literários
25/03	4h	TRIO	PRESENCIAL	Norma e variação linguística
29/03	1h	TRIO	ASSINCRONO	Recursos linguísticos
31/03	3h	TRIO	PRESENCIAL	Recursos linguísticos na poesia
01/04	4h	TRIO	PRESENCIAL	Linguagem Denotativa e Conotativa
07/04	3h	TRIO	PRESENCIAL	Análise e produção de poesias
08/04	4h	TRIO	PRESENCIAL	Gênero Teatral: Texto e Peças
12/04	1h	TRIO	PRESENCIAL	Classe de Palavras: Substantivo
19/04	1h	TRIO	PRESENCIAL	Funções do substantivo dentro da Sintaxe

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O contexto pandêmico trouxe novas dificuldades para área da educação. Quando o colégio funcionava em turnos remoto/presencial era razoável a participação dos alunos que apresentavam dificuldades com as ferramentas tecnológicas/digitais e os que não tinham qualquer acesso as ferramentas ou a internet.

No entanto, após essa situação ter sido resolvida, as aulas começaram a ser ministradas totalmente na modalidade presencial, a escola parecia se renovar aos poucos diante de uma situação que ainda ameaçava.

Afirmamos que programa da residência pedagógica é de grande eficácia por conta da inserção ao desempenho, aos métodos de planejamento, conselhos de classe, além dos recursos metodológicos das aulas on-line e todos os procedimentos necessários à vida docente. Proporcionou também aos bolsistas um contato com sua área de formação e mediação sobre as teorias pedagógicas abordadas durante a graduação de Letras da Universidade Federal do Maranhão. A residência pedagógica aperfeiçoa as estratégias para atuação do futuro profissional de Letras, bem como permite que vivencie o cotidiano escolar, observe as responsabilidades e compromissos do professor.

REFERENCIAS

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília: MEC/CONSED/UNDIME, 2017.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Brasília: MEC; SEB; DICEI, 2013.

CALDERANO, M. da A. O estágio curricular e os cursos de formação de professores: desafios de uma proposta orgânica. In: CALDERANO, M. da A. (Org.). Estágio curricular: concepções, reflexões teórico-práticas e proposições. Juiz de fora: Editora UFJF, 2012. p. 237-260.

FUNDAÇÃO CAPES. **Programa de Residência Pedagógica**. Disponível em: <https://uab.capes.gov.br/educacao-basica/programa-residencia-pedagogica>. Acesso em: 25 fev. 2021.

PCN + Ensino Médio Orientações Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Disponível em: Acesso em: 04/04/202

LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO NA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA: Experiências na área de Ciências da Natureza e Matemática

Paulo Roberto de Sousa Silva

INTRODUÇÃO

O relato objetiva descrever e analisar a experiência vivenciada na função de docente-orientador do Programa Residência Pedagógica, no subprojeto “Educação do campo: formando o educador e transformando a escola do campo”, no período de 01/11/2020 a 31/10/2021, quando precisei desvincular-me do Programa, em virtude do afastamento para estudos de pós-graduação no curso de doutorado.

O subprojeto está vinculado ao curso de Licenciatura em Educação do Campo, do Centro de Ciências, Educação e Linguagem (CCEL), da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), em Bacabal, articulando-se aos componentes curriculares de Estágio em Docência nas Séries Finais do Ensino Fundamental e Estágio em Docência no Ensino Médio e na Educação Profissional de Nível Técnico. E envolve suas duas terminalidades: Ciências Agrárias e Ciências da Natureza e Matemática, subdividindo-se em dois núcleos, distribuídos em três escolas-campo: Unidade Escolar João Rita, em Bom Lugar; Unidade de Ensino Fundamental Raimundo Nonato de Sousa²³, em Bacabal; e Centro de Ensino José Malaquias - Anexo I, em Lago do Junco.

Um dos núcleos, sob nossa orientação e *locus* principal desse relato, envolve as escolas de Bom Lugar e Bacabal, ambas pertencentes às respectivas redes municipais de educação, e reúne os estudantes de Licenciatura em Educação do Campo/Ciências

23 A Unidade de Ensino Fundamental Raimundo Nonato de Sousa vinculou-se ao Programa somente no Módulo II, em substituição à Unidade Integrada Eliza Monteiro, escola da rede municipal de Alto Alegre do Maranhão selecionada inicialmente como escola-campo do subprojeto, que solicitou desligamento por ocasião de mudanças na gestão municipal, na gestão da escola e de quase a totalidade de seu quadro docente, inclusive da preceptora.

da Natureza e Matemática, com residência nas turmas dos anos finais do Ensino Fundamental, nas disciplinas de ciências e matemática. O outro núcleo compreende a escola de Lago do Junco, com turmas de Ensino Médio, reunindo os estudantes de Licenciatura em Educação do Campo/Ciências Agrárias, sob a responsabilidade de uma segunda docente orientadora, concentrando a regência prioritariamente nas disciplinas de ciências e matemática, pela afinidade com as Ciências Agrárias.

As três escolas localizam-se na zona rural e a experiência tinha como especificidade comum a perspectiva da Educação do Campo, foco da licenciatura em questão. Embora com níveis de ensino diferenciado, distinção das áreas de terminalidade e orientações específicas, os dois núcleos mantinham unidade de plano de trabalho e compartilhavam o acompanhamento, num trabalho coletivo reunindo os docentes orientadores, preceptores e residentes das três escolas.

Alinhado aos objetivos do Programa, o subprojeto propunha os seguintes objetivos específicos: inserir os estudantes do curso de Licenciatura em Educação do Campo em ambientes escolares, de maneira a contribuir com a formação para a docência na educação básica, a partir do exercício da relação entre teoria e prática, no contexto profissional em escolas do campo; fortalecer a relação entre a Universidade Federal do Maranhão e as escolas públicas de educação básica no território de abrangência do curso de Licenciatura em Educação do Campo, do Campus de Bacabal, na formação de professores para a educação básica das escolas do campo; promover a autonomia dos licenciandos em educação do campo, por meio de uma práxis pedagógica que mobilize a prática, a reflexão, a investigação e o aprofundamento teórico-metodológico como processo permanente no exercício da docência; intervir pedagogicamente, através da regência de aulas com foco nas áreas de aprofundamento dos licenciandos em educação do campo e na gestão escolar, contribuindo para o fortalecimento da escola do campo, considerando suas necessidades e realidades específicas; promover a reflexão sobre as implicações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) na Educação do Campo e o desenvolvimento de práticas docentes inovadoras nas escolas do campo articuladas com as orientações da Base, contribuindo para a adequação do currículo do curso de

Licenciatura em Educação do Campo e das Escolas-campos à BNCC; e desenvolver um processo permanente e coletivo de planejamento, monitoramento, avaliação, sistematização e socialização da experiência e seus resultados (UFMA, 2020).

No decurso de sua execução, a pandemia da Covid-19 impôs condições inusitadas ao Programa, restringindo possibilidades e exigindo adequações urgentes e necessárias para a viabilização de sua execução de forma remota, colocando novos desafios e possibilidades que marcaram essa edição do Programa Residência Pedagógica e que terão significativa relevância nas reflexões tecidas nesse relato.

ESTUDO E AMBIENTAÇÃO

Considerando que as atividades do Residência Pedagógica já iniciaram no contexto da pandemia da Covid-19, de forma remota, toda a metodologia do subprojeto, prevista para execução presencial, precisou ser replanejada. Desse modo, iniciamos definindo e organizando os ambientes e instrumentos que mediarão as atividades remotamente e replanejando o subprojeto para essa modalidade de trabalho.

Nesse sentido, utilizamos o e-mail como instrumento de comunicação formal, mantendo toda a comunização oficial por essa via e criamos grupos de comunicação via WhatsApp para a interação imediata e cotidiana. Para tanto, vários grupos foram criados: um grupo geral “Resid Pedag LEdoC 2020”, que reunia toda a equipe do subprojeto; um grupo específico para cada escola-campo (“Resid. Pe U.E João Rita”, “UEF Raimundo Nonato de S.”, “Residência Ludovico”); e um grupo para cada equipe (“RP LEdoC Mística”, “RP LEdoC Comunicação”, “RP LEdoC Finanças”, “RP LEdoC Secretaria”), criadas no processo de organicidade construído, seguindo a dinâmica de organização do próprio curso.

Para as reuniões, encontros, eventos e demais atividades coletivas síncronas recorreremos ao Google Meet, com relatoria de todas as atividades pela equipe de Secretaria e compartilhamento da gravação para os que, porventura, não conseguiram participar sincronamente. Acrescente-se que os primeiros encontros cumpriram um

importante papel de formação para o uso das tecnologias, com oficinas, disponibilização de tutoriais e orientações de uso.

O Google Drive foi outra ferramenta utilizada, através do qual organizamos e compartilhamos toda a documentação, materiais produzidos, textos para estudos e subsídios às atividades de regência, em pastas de acesso comum, organizadas também pela equipe de Secretaria.

Para dar conta de algumas necessidades comuns e seguindo a orientação pedagógica da organização coletiva como princípio educativo, os sujeitos envolvidos no subprojeto foram organizados nas seguintes equipes de trabalho: Comunicação, Mística, Secretaria/Memória e Finanças/Infraestrutura. Cada equipe era formada com representações de residentes das três escolas-campo do subprojeto e acompanhadas por um preceptor ou docente orientador, com atribuições no âmbito geral do subprojeto e especificamente em cada escola.

Em relação às escolas-campo, a ambientação foi feita pela inserção dos residentes nas redes sociais e grupos mantidos pelas escolas para comunicação e organização do trabalho docente. Bem como pela participação remota, através dos meios de reuniões virtuais utilizados pelas escolas. A mediação dos preceptores e o recurso da pesquisa documental também desempenharam um importante papel para a aproximação dos residentes à realidade das escolas.

Vale ressaltar que, embora as atividades tenham sido predominantemente remotas, nas duas escolas sob nossa orientação, foi possível uma ocasião de atividade presencial, em momento em que houve arrefecimento da pandemia e seguindo todos os protocolos de segurança sanitária. Essa atividade foi importante para apresentação do Programa e do subprojeto à comunidade escolar e para ambientação dos residentes, mediante o conhecimento dos professores e estudantes, das condições de funcionamento das escolas e de seus entornos, permitindo qualificar os diagnósticos das escolas e os inventários da realidade, em construção.

Ainda na direção da ambientação, ao mesmo tempo que exercitando a prática de

recursos pedagógicos importantes para a Educação do Campo, haja vista a relevância da contextualização nessa modalidade educativa, foram realizados, no Módulo I, um diagnóstico inicial da escola, a partir de um roteiro (em anexo) para coleta de dados e análise, perpassando diversos aspectos, dentre os quais a caracterização e o contexto; a estrutura física e as condições existentes para o trabalho pedagógico; as concepções e organização pedagógica da escola; observação de sala de aula e da prática docente; e evidências da perspectiva da Educação do Campo na escola. E no Módulo II, realizou-se a construção de um Inventário da Realidade Local, pesquisa diagnóstica de caráter antropológico para o conhecimento da realidade da escola e de seu entorno, como subsídio para o planejamento das atividades de regência contextualizados com a realidade camponesa, na qual essas escolas encontram-se inseridas. O Inventário foi construído, também a partir de um roteiro (em anexo), com o envolvimento dos estudantes das escolas, no âmbito da regência.

Ao mesmo tempo em que os residentes se aproximavam das escolas, mediados pelas tecnologias de comunicação ou através das pesquisas diagnósticas, avançávamos nos estudos, subsidiando teoricamente a experiência.

Assim, propomos no subprojeto uma atividade permanente de grupo de estudos, com ênfase nas temáticas relevantes para cada Módulo, considerando o foco proposto para a atividade de regência. Desse modo, no Módulo I a ênfase foi no próprio Programa Residência Pedagógica, a partir da temática “O Programa Residência Pedagógica e a formação de professores na Licenciatura em Educação do Campo”. Para tanto, foi disponibilizada uma bibliografia para leitura, seguido de discussão coletiva por grupo de escola-campo e um seminário virtual de aprofundamento. No Módulo II repetiu-se a mesma rotina metodológica, com o tema “Educação e escola do campo”.

Além dos estudos sistemáticos, realizamos uma atividade formativa em intercâmbio com o subprojeto do curso de Licenciatura em Letras, do Programa Residência Pedagógica, da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB), com uma Oficina Pedagógica em agosto de 2021, via Google Meet conduzida pela professora Dra. Camila Maria Marques Peixoto, daquela

instituição, com o tema “O relato de experiência como gênero textual acadêmico”, no intuito de contribuir com a escrita do Relato de Experiência, cuja elaboração foi proposta numa dinâmica de reescrituras, com produção de versões parciais a cada módulo. Em contrapartida, realizamos um seminário virtual com o tema “A relação teoria-prática na práxis educativa: a pesquisa, o trabalho e a intervenção sociocultural como mediações didáticas”, em novembro de 2021, envolvendo os residentes de nosso subprojeto e bolsistas do PIBID e RP da Unilab.

Somaram, ainda, como atividades formativas relevantes, os eventos promovidos pela Coordenação Institucional, dentre os quais destacamos a conferência “Formação docente em contexto de mudanças”, com a Prof^a. Dr^a. Sueli Guadalupe de Lima Mendonça (UNESP), no âmbito da solenidade de lançamento do PIBID e RP na UFMA, em dezembro de 2020. E a abertura do I Webinário de Formação de Professoras/es (PIBID e RP), em março de 2021, também com o tema “Formação de docente em contextos de mudanças”, com as professoras Naiacy de Souza Lima Costa (UFMA) e Adelaide Diniz Coelho Neta (SEDUC).

Na ocasião tivemos, ainda, o webinário específico de nosso subprojeto, com a temática “O Programa Residência Pedagógica na formação de professores na Licenciatura em Educação do Campo e a epistemologia da práxis”, conduzido pelos docentes orientadores Aline Aparecida Ângelo e Paulo Roberto de Sousa Silva, que culminou o processo de formação do Módulo I do grupo de estudo já citado.

Acerca do ensino remoto, consideramos que os esforços empreendidos para assegurar a execução do Programa remotamente, seguindo a tendência da solução emergencial para manutenção da educação escolar no contexto da pandemia, não podem abdicar da necessária crítica e precaução frente à ofensiva do mercado da educação e das corporações das tecnologias digitais de comunicação e informação que já vinha em curso, sob os argumentos da necessidade de modernização e adequação da educação escolar e, por extensão, da formação docente, aos contextos de mudanças da produção flexível, via empresariamento, incremento tecnológico e privatizações, com os quais corroboram as novas diretrizes curriculares da educação básica e da formação

de professores, e que encontram no contexto da pandemia uma oportunidade favorável com a emergência do ensino remoto, conforme nos advertem Freitas (2018) e Cavalcanti (2020).

PLANEJAMENTO E REGÊNCIA

A princípio, o planejamento previa um percurso progressivo das atividades de regência, com um foco específico em cada módulo. Desse modo, no módulo I, prevíamos atividades de regência com caráter de ambientação, com ênfase na observação, diagnóstico da realidade escolar e o exercício da regência de sala, orientada pela dinâmica dos professores regentes. Para o segundo módulo, propúnhamos um desafio de adequação da atividade regente às especificidades da Educação do Campo, potencializando as abordagens contextualizadas e interdisciplinares, subsidiados pelo diagnóstico da realidade local, a partir de um Inventário da Realidade, construído como atividade didática, no âmbito da regência. E no terceiro módulo, pretendíamos situar a prática docente nas adequações necessárias em decorrência da implementação da BNCC, num esforço crítico e criativo de proposição de práticas pedagógicas inovadoras.

Contudo, a realidade apresentou alguns percalços, que restringiram bastante as possibilidades pedagógicas, ante o inicialmente planejado. Além dos limites impostos pela pandemia da Covid-19 e, por conseguinte, com o ensino remoto, agravado pela histórica negação de acesso à educação e à comunicação para as populações da zona rural, com escolas precárias, falta de equipamentos e baixa cobertura e qualidade dos sinais de telefonia e internet, concorreram os períodos com interrupção de atividades escolares, inclusive remota; a assincronia entre o calendário do Programa e o calendário escolar, iniciando os Módulo I e III, no final do ano letivo; e substituições de preceptores e de escola-campo, em decorrência de mudanças nas administrações com as eleições municipais e, por extensão, mudanças nas direções e quadros docentes das escolas, formados majoritariamente por professores contratados temporariamente e mantidos ou demitidos a cada mudança na conjuntura política local.

Se o ensino remoto apresentou desafios em relação ao limitado acesso às

tecnologias necessárias para sua implementação e no que se refere à precária formação docente para uso de tais tecnologias, tanto do ponto de vista operacional quanto pedagógico, implicando em exclusões por falta de acesso ou perda de qualidade; essa realidade para as escolas do campo e suas populações foi significativamente mais desafiadora. Como implementar o ensino remoto quando estudantes, professores e escolas não têm acesso a aparelhos celulares, computadores e internet banda larga? Em muitos casos, sequer a conexões por dados móveis?

Segundo Cavalcanti (2020, p. 10),

[...] a oferta de ensino remoto fere o princípio constitucional do direito de todos à educação, aprofundando as desigualdades e a exclusão social, uma vez que a maioria dos estudantes das escolas do campo não tem acesso a equipamentos e internet para estudar de forma remota e nem as escolas dispõem de instrumentos para garantir acesso aos alunos. Dados do Censo Escolar de 2018 indicam que apenas 34% das escolas situadas no campo dispõem de internet; 21% dispõem de banda larga e apenas 19% possuem laboratório de informática que possibilitaria condições de acessar plataformas digitais com qualidade. Assim, para a maioria dos alunos das escolas do campo, contar com dias letivos e carga horária as atividades de ensino remoto significa a negação do direito à educação, falseando a aprendizagem por meio de notas que não serão a expressão de aprendizagem, mas apenas um mecanismo burocrático de “prestação de contas” do sistema de ensino.

A bem da verdade, a despeito do ensino remoto ter sido a forma possível nesse contexto da pandemia da Covid-19, com as devidas ressalvas quando se refere às escolas do campo, essa forma de ensino nem de longe possibilita a concretização de “um dos princípios fundamentais do projeto de escola que está na pauta do movimento histórico da educação do campo e que demarca sua concepção de educação” (CAVALCANTI, 2020, p.5), o princípio da formação omnilateral, que tem como perspectiva e reconhece como papel da escola a formação humana nas suas múltiplas dimensões (CALDART, PEREIRA, FRIGOTTO, ALENTEJANO, 2012).

Mesmo que limitada em suas finalidades, para a maioria das escolas da zona rural, o ensino remoto restringiu-se ao envio de atividades domiciliares, muitas vezes sendo entregues nas residências dos estudantes pelos próprios professores, contando com recursos próprios para o deslocamento. Outras vezes, dependendo que os pais viessem buscar e devolvê-las na escola para correção, o que ocorria com muita irregularidade. Uma vez recebidas as atividades, os estudantes precisavam estudar sozinhos, sem um

ambiente adequado e sem o necessário acompanhamento pedagógico.

As aulas remotas, utilizando os ambientes virtuais também ocorreram, apesar da baixa frequência dos estudantes e recorrentes problemas de conexões de estudantes ou de professores. Nessas circunstâncias, as regências realizaram-se conforme as possibilidades concretas do ensino remoto nessas escolas. E o planejado precisou ser replanejado, na medida do possível, ameaçando a finalidade do Programa de “promover a experiência de regência em sala de aula aos discentes da segunda metade dos cursos de licenciatura, em escolas públicas de educação básica, acompanhados pelo professor da escola”, expresso no Art 3º da Portaria nº 259/2019. (CAPES, 2019)

Para subsidiar o planejamento das atividades de regência, foi proposto um roteiro (em anexo) e realizou-se oficinas via Google Meet com apresentação dos planos por parte dos residentes e discussão coletiva com proposições do preceptor e docente orientador. Para caber na medida do possível, os professores regentes compartilharam os planos anuais das disciplinas, versão digital dos livros didáticos e seus planos de aulas com os residentes, que também participaram virtualmente das reuniões de planejamento das escolas, e compartilharam as atividades de elaboração e correção, de plantões tira dúvidas remotos e da regência de aulas via Google Meet.

DESAFIOS E CONTRIBUIÇÕES

De antemão, vale ressaltar o desafio da execução do Programa Residência Pedagógica na Licenciatura em Educação do Campo, haja vista algumas especificidades que o diferenciam dos cursos regulares de licenciatura, determinadas pelo seu objetivo de “Ofertar curso de formação superior em Licenciatura em Educação do Campo para educadoras e educadores que atuam nas diferentes etapas e modalidades da Educação Básica do campo, visando contribuir para a melhoria da qualidade da escola do campo, cuja finalidade seja trabalhar em favor da organização e cultura dos povos camponeses [...]” (UFMA, 2014, p. 19) e por sua forma de organização em regime de alternância.

Tais características permitem reunir estudantes oriundos, prioritariamente, da

zona rural, das várias regiões do estado, cuja abrangência requer a seleção de escolas-campo em distintas localidades, que viabilize o acesso dos estudantes para as atividades de residência. Além disso, faz-se necessário considerar que é objeto do curso as escolas do campo, ou seja, escolas situadas no meio rural e que atendem essas populações. Em geral, tais escolas apresentam difícil condição de acesso e limites de infraestrutura e recursos pedagógicos.

A organização do ensino por alternância é uma forma que viabiliza o acesso dessa população ao ensino superior, permitindo que se desloquem e permaneçam alojados na Universidade nas etapas do Tempo-Universidade, com atividades de estudo em tempo integral, e sigam os estudos a partir da orientação e acompanhamento docente durante o Tempo-Comunidade. Contudo, essa dinâmica requer um maior esforço de adequação ao cronograma do Programa, executado em 18 meses ininterruptos.

Outro desafio, relacionado à organização do tempo, refere-se à inadequação entre o cronograma do Programa e o calendário escolar, uma vez que o Programa ocorre em 18 meses seguidos, enquanto o calendário escolar tem os períodos de férias semestrais, quando as atividades de regência não são possíveis de serem realizadas.

Nessa edição do Programa, iniciada em novembro/2020 tivemos a maior parte do módulo I e do módulo III coincidindo com o período mais longo de férias, com mudanças no ano letivo, provocando descontinuidade e requerendo reorganização para a sequência das atividades de regência, em virtude das mudanças ocorridas na organização escolar, com a virada do ano letivo.

No contexto da pandemia, os referidos desafios agravaram-se, especialmente para a execução do Programa em escolas da zona rural, onde a alternativa do ensino remoto que, embora com limites, viabilizou a continuidade da educação escolar na maioria dos casos; encontrou condições mais adversas para sua realização. Dificuldade encontrada também por parte dos residentes para participação nas atividades remotas síncronas.

A execução do Programa Residência Pedagógica de forma remota e a oferta

da educação escolar como ensino remoto requerem por parte dos sujeitos o acesso às tecnologias de digitais de comunicação e informação (aparelhos celulares, computadores, redes de telefonia e internet), habilidades para o uso competente dessas tecnologias e, para os professores, capacidade para a aplicação pedagógica desses recursos como mediação didática. Tais condições não estavam postas adequadamente, consistindo num grande desafio para todos os sujeitos que precisaram lidar com o ensino remoto, apresentando-se de forma agravada para as populações rurais que, no nosso caso, eram tanto os residentes e preceptores, quanto os demais sujeitos das escolas-campo que integravam o subprojeto.

Por consequência, registramos participações precárias, sobretudo, nas atividades síncronas; atuação limitada das equipes, com ressalva às equipes de Secretaria e Comunicação; fragilidade no acompanhamento por parte dos preceptores e docentes orientadores, nos limites da comunicação remota possível; e fragilidade na relação institucional com as escolas, dada a impossibilidade de visitas e encontros presenciais. As atividades de regência também foram comprometidas, predominando a elaboração e correção de atividades, empobrecendo pedagogicamente a experiência do Programa.

Positivamente, a emergência dos desafios apresentados impulsionou esforços para o avanço no acesso e o uso das tecnologias digitais de informação e comunicação, assumindo o Programa um papel educativo. Para a maioria dos residentes e alguns preceptores a bolsa contribuiu com a inclusão tecnológica, sendo utilizada para aquisição de equipamentos e contratação de serviços de Internet. E, apesar dos desafios, o Programa seguiu sem interrupções e com uma boa adesão dos participantes, com poucas desistências e o envolvimento necessário nas atividades possíveis.

Como contribuições e aprendizados, destacaram-se: uma maior clareza sobre as dificuldades enfrentadas pelas escolas da zona rural e os desafios de as ressignificar na perspectiva da Educação do Campo, bem como a importância do conhecimento dessa realidade para a formação do licenciado em educação do campo; uma maior apropriação crítica em relação ao papel e ao uso das tecnologias digitais de comunicação e informação na educação, para além do ensino remoto; e uma melhor compreensão

quanto à importância da prática na formação docente, que não se basta, nem se faz apartada da teoria, mas que potencializa-se como práxis, onde o conhecimento é uma relação entre sujeito e objeto, unidade dialética entre teoria e prática (SILVA, 2019)

Soma-se, ainda, as contribuições que o Programa pode oferecer à formação dos professores da educação básica das escolas-campo, em especial aos preceptores; e a intervenção reflexiva e propositiva nas escolas, qualificada pelo aporte acadêmico, pela duração da ação e pela quantidade de residentes. Embora, abalada em sua potencialidade pelas restrições do ensino remoto, essa é uma contribuição factível.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Incontestavelmente, o Programa Residência Pedagógica é uma iniciativa que contribuiu favoravelmente para a formação dos licenciados, futuros educadores, afirmando a importância da dimensão da prática e sua relação com a teoria, bem como fortalecendo a relação institucional entre as instituições formadoras e as escolas e educação básica, como espaço integrado da formação docente. Contudo, nos posicionamos favorável da defesa da construção de uma relação teoria-prática na perspectiva da práxis, em contraposição às orientações orientadas pela epistemologia da prática que disputam a educação brasileira, a formação de professores e esse Programa (SILVA, 2019).

Sob as condições do ensino remoto impostas pela pandemia da Covid-19, é inegável que o Residência Pedagógica sofreu abalos em sua potencialidade, nessa edição, assim como toda a educação brasileira. Mas, desenvolveu-se como a experiência possível que, apesar dos limites e desafios, agregou contribuições para a formação dos licenciandos e para as escolas-campo envolvidas, logrando como resultado inusitado uma maior apropriação em relação ao uso das tecnologias de comunicação e informação na educação e uma reflexão crítica sobre as peculiaridades da situação vivenciada nessa difícil conjuntura.

Particularmente em relação à Educação do Campo, reafirmamos a evidência dos desafios da garantia do direito à educação, à comunicação e tantos outros historicamente

negados a essas populações, explicitados e ou agravados com a pandemia. Também reafirmamos a necessidade e importância do reconhecimento das especificidades desses modos de vida e da adequação dos projetos educativos que envolvem essas populações, em especial a educação escolar e a formação de professores, para o que corrobora a licenciatura em Educação do Campo, reivindicando o direito à diversidade e a necessidade de contextualização das políticas e programas sociais, inclusive o Programa Residência Pedagógica.

REFERÊNCIAS

CALDART, Roseli. PEREIRA, Isabel Brasil. FRIGOTTO, Gaudêncio. ALENTEJANO, Paulo (Orgs). **Dicionário da Educação do Campo**. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

CAPES. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Portaria Gab nº 259, de 17 de dezembro de 2019**. Dispõe sobre o regulamento do Programa de Residência Pedagógica e do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID).

CAVALCANTI, Cacilda Rodrigues. **possíveis implicações do ensino remoto no projeto de escola e no trabalho docente da educação do campo**. Texto elaborado subsidiar os debates no Webnário *Possíveis implicações do ensino remoto no projeto de escola no trabalho docente*, promovida pelo GEPP FORTRAD / Campus bacabal-UFMA. Jul/2020.

FREITAS, L. C. **A Reforma Empresarial da Educação: nova direita, velhas ideias**. São Paulo, Expressão Popular, 2018.

SILVA, Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da. Epistemologia da práxis na formação de professores. In: MOLINA, Mônica Castagna; MARTINS, Maria de Fátima Almeida (orgs.). **Formação de formadores: reflexões sobre as experiências da licenciatura em educação do campo no Brasil**. Belo Horizonte/MG, Autêntica Editora, 2019. (Coleção caminhos da educação do campo, v. 9).

UFMA. Universidade Federal do Maranhão. Programa Residência Pedagógica. **Subprojeto Educação do Campo: formando o educador e transformando a escola do campo**. Bacabal, Curso de Licenciatura em Educação do Campo, 2020.

UFMA. Universidade Federal do Maranhão. **Projeto Político-Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação do Campo - Ciências da Natureza e Matemática**. Bacabal, Curso de Licenciatura em Educação do Campo, 2014.

FORMAÇÃO DOCENTE EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS: fortalecendo a relação teoria-prática

Pollyanna Pereira Santos

INTRODUÇÃO

O programa Residência Pedagógica (RP) é uma das ações que integram a Política Nacional de Formação de Professores e tem por objetivo 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, 2018).

A RP, articulada aos demais programas da CAPES que compõem a Política Nacional, tem como premissas básicas 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 (Brasil, 2018).

O ano de 2020 foi marcado intensamente pelo advento da Pandemia da Covid-19 e conseqüentemente o isolamento social. Nesse cenário imperou a preocupação e a busca incessante de novas formas de se reinventar na procura por formas de substituir o ensino presencial, e conseqüentemente a forma de como preparar os futuros professores para a nova realidade do campo educacional.

De uma forma muito mais intensa e imposta, do que já havia vindo acontecendo nas últimas décadas, o uso de tecnologias na escola foi intensificado, tanto por parte dos alunos, quanto dos professores. O novo viés educacional chegou impactando o campo educacional, possibilitando a propagação de informações praticamente de forma inédita. Nesse sentido uma série de mudanças no que diz respeito ao ensino e aprendizado nas escolas foi necessário. O professor passa a assumir a função de indivíduo responsável por facilitar o aprendizado do aluno, utilizando tecnologia como aliada no processo educacional.

O uso de computadores, internet, smartphones, salas virtuais, webnários, podcasts tornou-se obrigatório, e repensar a educação e a formação de professores incorporando tais itens um desafio.

Ao longo da educação básica, espera-se que o ensino de Ciências e Biologia possa possibilitar aos alunos desenvolver um novo olhar sobre o mundo que o cerca, auxiliando no desenvolvimento de escolhas e intervenções conscientes, pautadas em atitudes sustentáveis, que visem o bem comum. Com base nos pressupostos da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), da política nacional de formação de professores da educação básica, é que o presente subprojeto teve como objetivo principal aperfeiçoar a formação dos discentes por meio do desenvolvimento de atividades que tivesse como foco o fortalecimento do campo da prática docente e a condução do licenciando a exercitar de forma ativa a relação entre teoria e prática profissional. O presente projeto foi desenvolvido nas escolas Centro de Ensino Isabel Castro Viana da rede estadual de ensino do estado do Maranhão, e de modo voluntário na Unidade de Ensino Fundamental Urbano Santos, pertencente a rede municipal de ensino de Bacabal.

DESENVOLVIMENTO DO PROJETO

O subprojeto RP Ciências Naturais Biologia campus Bacabal foi desenvolvido em três módulos, os quais o módulo I e II foram completamente desenvolvidos de forma virtual e o módulo III de forma híbrida. Dentro de cada módulo as atividades executadas foram divididas em três etapas, a saber: reuniões de alinhamento; grupo de estudos/ciclo de conversas/ oficinas de estudo; e atividade de docência.

a. Reuniões de alinhamento

As reuniões de alinhamento eram realizadas quinzenalmente de forma virtual via plataforma do google meet, com duração aproximada de uma hora. Esse espaço foi destinado a apresentação do grupo de trabalho, do nosso subprojeto, do calendário mensal com as atividades a serem desenvolvidas durante o mês vigente, além da apresentação da sala do google classroom a qual juntamente com a plataforma do

whatsapp e email formaram os nossos principais meio de comunicação.

b. Grupo de estudos/ ciclo de conversas/ oficinas de estudo

Também realizadas de forma virtual, seja de forma síncrona ou assíncrona, os grupos de estudos, ciclo de conversas e oficinas de estudos eram atividades voltadas para a formação docente do residente. Entre as atividades assíncronas realizadas estavam atividades de reflexão sobre o que é ser professor, a importância do educador na vida do educando e o professor de Ciências. Palestras com convidados externos os quais abordaram a Base Nacional Comum curricular (BNCC) também foram atividades importantes que se fizeram presente. As professoras e pedagogas Walquiria Fernandes Oliveira e Natália Ferreira abordaram o histórico da BNCC, bem como a apresentação da base nacional em si, e a BNCC dentro das Ciências da Natureza. Em seguida oficinas de elaboração de plano de aula alinhados a BNCC foram realizadas (Figura I).



Figura I: Atividades síncronas realizadas dentro das atividades de grupo de estudo/ ciclo de conversas/ oficinas de estudo. (A) Palestra ministrada pela professora Pedagoga Walquiria Fernandes, abordando a Base Nacional Curricular Comum; (B) Palestra ministrada pela professora Natalia Ferreira, abordando a BNCC dentro das Ciências da Natureza; (C) Apresentação dos planos de aula alinhados a BNCC, elaborado pelos residentes.

Paralelamente as atividades síncronas, atividades assíncronas voltadas a formação

do residente, também foram realizadas. Textos e/ou vídeos foram disponibilizados aos residentes, os quais deveriam ver/ler, e fazer comentários no fórum de discussão criado no google classrom, exclusivamente para tal atividade. A exemplo, o vídeo da palestra intitulada “Qual a importância da formação de professores para o ensino?” (<https://www.youtube.com/watch?v=kb7bsjvys80>), promovida pela TV Futura, a qual aborda a qualidade da educação e dos docentes no Brasil, foi disponibilizado aos residentes, os quais após assistir ao vídeo e com base na sua experiência pessoal deveriam responder aos questionamentos sobre: o que é ser professor, por que o mesmo havia escolhido a licenciatura e se ele se sente preparado para exercer a profissão.

Um segundo exemplo, foi o texto “Observação de aulas e avaliação do desempenho docente, de Pedro Reis (2011) o qual foi disponibilizado para leitura dos residentes, e sugerido aos residentes que após término da leitura, os mesmos deveriam elaborar um instrumento de observação de aulas virtuais baseado nas orientações da observação da prática docente abordadas no texto e nos princípios da educação on-line. Em seguida, o instrumento elaborado deveria ser disponibilizado para discussão em grupo.

Adicionalmente uma biblioteca virtual dentro do google classroom foi criada para disponibilização de material de apoio pedagógico (atividades práticas, planos de aulas e outros) e de ferramentas digitais para o ensino remoto (tecnologias digitais e escola).

Os discentes com frequência eram incentivados a participarem de formações voltadas para o ensino de ciências e/ou de tecnologias em sala de aula. Cursos gratuitos fornecidos pela UFMA ou qualquer outra instituição de ensino, os quais eram emitidos declaração de participação foram incluídos como carga horária de atividade de residência pedagógica (Figura II).



Figura II: Exemplos de cursos os quais os residentes foram incentivados a participarem.

(A) Curso voltado para o uso de tecnologias em sala de aula, promovido pela UFMA;
 (B) Oficina de práticas pedagógicas, realizado pelo Museu Exploratório de Ciências da UNICAMP;
 (C) Curso de formação pedagógica, realizado pelo Instituto Federal do Paraná.

c. Atividade de docência

As atividades de docência foram desenvolvidas pelos alunos em sua maior carga horária de forma remota e em menor parcela de forma presencial. O período de docência incluía atividades de observação, regência e de participação nas atividades pedagógicas da escola campo.

Nas atividades de observação virtual, os residentes eram convidados a participarem da sala de aula remota e a acompanharem as aulas ministradas pelo preceptor. Durante esse tempo os residentes utilizavam o roteiro de observação de aulas virtuais elaborado por eles com base no texto de Pedro Reis (2011) e discutido durante as atividades de grupo de estudo, para análise e reflexão da prática docente. A atividade de observação presencial seguiu o mesmo padrão das aulas virtuais, só que agora com um olhar diferenciado para as atividades, de modo a avaliar as aulas remotas x aulas presenciais.

As atividades de regência incluíram as atividades de monitoria (virtual) e regência (presencial). A monitoria eram atividades desenvolvidas as quintas-feiras pelos residentes em horário de contraturno para as turmas do 1º, 2º e 3º ano. Nas monitorias

os residentes desenvolviam atividade referentes ao conteúdo ministrado pelo preceptor no horário normal de aula. A monitoria incluía aula de revisão, aulas práticas ou de resolução de questões e games online. A participação dos alunos regulares da turma por vezes, era opcional, por vezes, obrigatória.

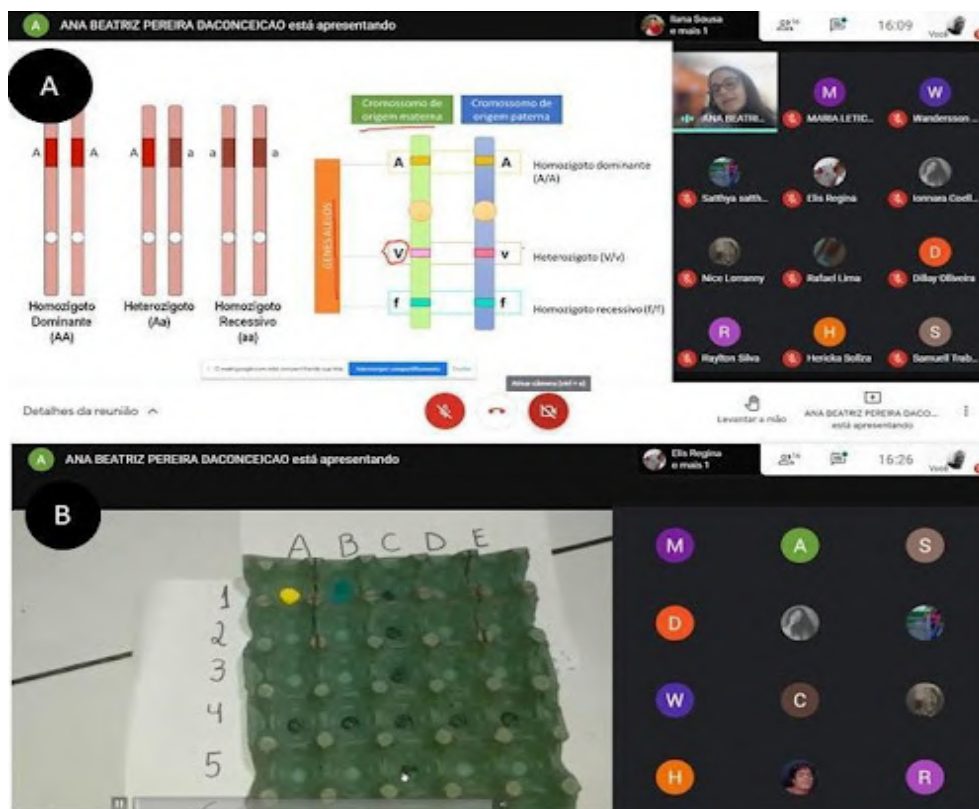


Figura III: Atividade de monitoria desenvolvida pelos residentes. (A) Aula de revisão ministrada pelos residentes; (B) Atividade prática sobre A Primeira Lei de Mendel, desenvolvida durante atividade de monitoria para os alunos do 3º ano do Centro de Ensino Isabel Castro Viana.

A regência ocorreu de forma presencial, onde os residentes assumiram as aulas do preceptor. O acompanhamento do planejamento das aulas, da execução e da avaliação ficou a cargo do preceptor.

Adicionalmente os residentes foram incentivados a participarem das atividades pedagógicas da escola, como semana pedagógica e reuniões de atividade complementar.

d. Elaboração, desenvolvimento e acompanhamento das atividades

Para melhor desenvolvimento das atividades do residência pedagógica, junto ao cenário pandêmico ao qual ele foi realizado, foi criada uma sala de aula virtual no google classrom (Residência Pedagógica: Subprojeto Biologia Campus Bacabal (código

da turma kmxu2tg)), a qual servia tanto para condução dos trabalhos, como para monitoramento das atividades desenvolvidas pelos residentes. A sala era composta de tópicos nomeados como: Documentação, reuniões, vídeos, ferramentas digitais para o ensino remoto/híbrido, material de apoio- práticas pedagógicas, calendário, plano de trabalho mensal, fórum de discussão, portfólio e relato de experiência.

No tópico documentação era postado todos os documentos que acreditavam ser de importância para a condução do programa, como: o subprojeto aprovado pela CAPES, o modelo de relato de experiência, o calendário escolar do governo do estado e do município de Bacabal, horário de aula da escola-campo e a Base Nacional Curricular Comum (Ensino Fundamental e Médio), entre outros. No item reuniões foram postados a gravação de todos as reuniões de alinhamento do grupo. No item vídeos, consta a gravação dos eventos realizados a nível institucional do RP, como o lançamento oficial do PIBID e Residência pedagógica, a palestra de abertura do WEBForpir, o WEBForpir: discutindo o núcleo de Biologia, entre outros. No item ferramentas digitais para o ensino remoto/híbrido, eram postados textos os quais eram voltados para tecnologias digitais na escola; no item material de apoio – práticas pedagógicas eram postadas textos com ideias de práticas a serem desenvolvidas nas aulas de ciências. Para o item calendário, era montada uma agenda com todos os eventos de interesse do grupo e disponibilizado; no item plano de trabalho mensal eram postadas todas as atividades a serem desenvolvidas pelo residente, com suas respectivas datas e carga horária destinada para tal. No fórum de discussão era utilizada para discussão de texto pedagógicos. No item portfólio os residentes postavam individualmente as atividades desenvolvidas, de modo a formar um diário de bordo com todas as atividades desenvolvidas durante o programa; no item relato de experiência ficou disponível para a postagem do relato de experiência parcial e final de modo que todos pudessem ler e opinar acerca do relato do colega (Figura IV).



Plano de trabalho – Agosto de 2021

Item	Data	Atividade	Carga horária mensal
1	04/08/21	Resolução das pendências no google classroom	
2	04/08/21 05/08/21	Webinário de formação de Professores (PIED e RP) - II WEBFOR a. Participar da apresentação do Núcleo de Biologia – Discutindo o núcleo de Biologia na Residência Pedagógica (Bacabal, Chapadinha e Imperatriz)	05 horas
3	10 a 13/08/21	II Seminário do PIED e PIP da Região Nordeste	30 horas
4	16/08/21	a. Reunião de alinhamento com Docentes orientadores, preceptores e residentes Pauta: Discussão da organização e logística das atividades de observação, coparticipação e registro	02 horas
4	01 a 31/08/21	Atividades: Planejamento Pedagógico semanal: Elaboração, organização e produção de propostas de ensino em ambientes virtuais de sala de aula para a atividade de monitoria (residentes e preceptores)	04 horas
5	02 a 06/08/21 16 a 20/08/21 23 a 27/08/21	Sinocoro (horário das turmas definidas de acordo com o planejamento do R.V) Observação de aulas no ambiente virtual de aprendizagem com o preceptor Wanderson Cândido (R.V) (Consultar horário com o professor Wanderson)	05 horas
6	02 a 06/08/21 16 a 20/08/21 23 a 27/08/21	Sinocoro (horário das turmas definidas de acordo o planejamento do R.V) (Atividade de monitoria via ambiente virtual de aprendizagem (V2) horário no link documentos)	05 horas

Figura IV: Acompanhamento das atividades desenvolvidas pelos residentes dentro do programa residência pedagógica, subprojeto Biologia campus Bacabal. (A) Sala do google classroom criada para a postagem das atividades; (B) Plano de trabalho, com todas as atividades a serem desenvolvidas no mês de agosto de 2021 especificadas com suas respectivas cargas horária.

O acompanhamento das atividades dos residentes foi conduzido pela avaliação da participação nas reuniões de alinhamento e na interação e participação nas atividades na sala do google classroom.

DESAFIOS E CONTRIBUIÇÕES

A edição 2020 do RP foi cheia de desafios. O cenário pandêmico ao qual passamos impactou de forma direta e forte o programa. Sem aviso prévio ou qualquer tipo de preparação, tivemos que mudar completamente o olhar em relação ao ensino. Toda uma programação antes pensada e analisada de forma coerente, precisou ceder lugar a uma programação incerta, cheia de lacunas, de dúvidas e carregada de medo pela responsabilidade de assessorar o que se desconhece.

O contato humano já não era mais possível. O isolamento social foi imposto e junto a ele a incerteza do futuro, as perdas, as crises de ansiedade relatada pelos residentes, as inúmeras mensagens em aplicativos de mensagens instantâneas, o excesso de carga de trabalho e junto a ele o esgotamento mental, o estresse, a exaustão, o cansaço e a pressão por assessorar o que não dominamos, o ensino digital. Lidar e gerir um grupo diante desse cenário foi extremamente desafiador, e nem sempre um líder sabe conduzir com destreza a tarefa a o qual foi designada. Estávamos todos no mesmo barco? Sim. Entretanto alguns mais assessorados que outros, e isso faz toda uma diferença.

Apesar do empenho, poucas foram as atividades propostas que foram concluídas com o sucesso devido. As reuniões de alinhamento nem sempre contavam com a participação de todos, os textos nem sempre eram lidos por todos, poucas foram as contribuições nos fóruns de discussão, aulas remotas em sua maioria preparadas tal qual como as aulas presenciais. Tudo isso reflexo de um grupo cansado e desestimulado desenvolvendo atividades dentro de um ambiente escolar cansado e desestimulado.

Lidar com o desestímulo de toda uma equipe (os residentes, preceptor, do supervisor docente e da própria escola-campo), a qual sem dúvidas alguma, teve mais erros que acertos, faz da edição 2020 uma edição bastante desestimuladora. Foi cumprido o proposto? Dentro do possível, sim, mas faltou o brilho no olhar, e a satisfação de dever cumprido.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sem dúvidas, projetos como o RP proporciona uma maior relação entre a Universidade e as escolas da rede pública ao qual está inserida, permitindo uma troca de experiências bastante construtiva. Adicionalmente o programa RP contribui de maneira eficaz no desenvolvimento profissional do licenciando, com destaque a reflexão e o aprimoramento da prática docente, e tendo como consequência valorização da profissão docente.

Incentivar programas voltados a formação de professores, e repensá-los, é de suma importância para que haja uma mudança na forma tradicional ao qual o ensino vem sendo conduzido.

Repensar a formação de professores também é um ponto importante, se quisermos mudar o cenário educacional ao qual estamos vivendo, isso porque apesar da utilização de ferramentas digitais e a potencialidade da internet em tempos de globalização, dos inúmeros cursos sugeridos e feitos pelos residentes, das discussões nos grupos de estudo, aparentemente a forma como o ensino foi conduzido durante a pandemia, não teve alteração significativa. Há ainda uma resistência ao diferente, poucas são as atividades de ensino conduzidas pelos residentes que permitiram impulsionar a criatividade dos alunos. As extensas listas de atividades para serem respondidas em casa pelo aluno, ainda era uma prática bastante comum dentro das escolas, demonstrando a força que as metodologias e avaliações tradicionais ainda possuem dentro das instituições de ensino.

REFERÊNCIAS

- PEREIRA, J. E. D. **Debates e pesquisas no Brasil sobre formação docente**. In: PEREIRA, JUNLIO EMÍLIO DINIZ. Formação de professores: pesquisas, representações e poder. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. P. 15-52.
- PIMENTA, S.G.; LIMA, M.S.L. **Estágio e docência: diferentes concepções**. Revista Poiesis, vol. 3, nº 3 e 4, pp.5-24, 2005/2006.
- PROENÇA, M. G. S.; MELLO, L. S. **Ser professor: identidade histórica que se constrói no desempenho de papéis**. Revista Série-Estudos, n. 28, 2013.
- REIS, P. **Observação de aulas e avaliação do desempenho docente**. Ministério da educação, 2011.

EDUCAÇÃO FÍSICA NA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA

Raimundo Nonato Assunção Viana

INTRODUÇÃO

As atividades desenvolvidas pelo docente orientador constaram de reuniões de acompanhamento quinzenais e reuniões semanais e de reuniões de estudos. As reuniões semanais consistiram em encontros por segmentos e gerais. As reuniões por segmentos constaram de encontros semanais intercalados com preceptores e com residentes, onde buscávamos avaliar as atividades ouvindo de cada um dos segmentos, os avanços, os desafios, as dificuldades encontradas. Nas reuniões gerais, ou conjuntas com preceptores e residentes, elencávamos, as situações vivenciadas em cada grupo, quer sejam das experiências exitosas, onde compartilhávamos, ou os desafios e dificuldades, onde também buscávamos soluções coletivas, sobretudo quanto ao contexto em que as atividades da Residência Pedagógica foram desenvolvidas devido à situação sanitária que se instalou no mundo por conta da Pandemia da Covid 19, a partir de fevereiro de 2019. O Programa que foi pensado para ser desenvolvido presencialmente, teve que ser adaptado ao contexto remoto, para tanto, buscamos adequar o formato do ensino presencial nas fases de Observação, Ambientação e Regência. As tecnologias foram protagonistas das ações educativas formativas, residentes e preceptores tiveram se apropriar da TIC,s e ambientes de metodologias ativas eletrônicas para fazer acontecer as atividades.

As atividades de estudos aconteceram quinzenalmente e consistiram na realização de Webinários com professores e convidados de outras instituições, onde eram explanados e debatidos temas concernentes ao desenvolvimento do conhecimento de conteúdos afetos à área da Educação Física e necessários ao desenvolvimento das atividades nas escolas campo. Foram realizados 07 (sete) Webinários, a saber: BNCC e Educação Física : Organização, Tendências e Projeção no ambiente escolar, por Prof^a Dr^a Raffaele Andressa dos Santos Araújo (IFMA); Ferramentas Tecnológicas para o

Ensino da Educação Física, por Prof^a Dr^a Ana Maria Lima Cruz (COLUN/UFMA); Abordagens Pedagógicas e Educação Física: O que discutir.por Prof^a Ms. Camila Fernanda Pena Pereira (COLUN/UFMA); Planejamento em Educação Física: Sabes a importância dele?, por Prof. Dr. Agripino Alves Luz Junior (UNIFAP); Lutas Cotidiano e Educação Física Escolar, por Prof. Dr. Mayrhone José Abrantes Farias (UFNT); O Caderno de Registro como Instrumento de Pesquisa metodológico na Educação Física Escolar , Prof. Mndo. Antonio Higor Gusmão dos Santos Mestrando PPGE/ UFMA;A Contribuição do Jogo nas Aulas de Educação Física, por Prof. Ms. Cláudio Tarso de Jesus Santos Nascimento (DEF/UFMA, Campus Pinheiro. As discussões nas reuniões de Estudos eram mediadas por residentes que eram escolhidos em cada escola campo. Ressaltamos que com a flexibilização da normas sanitárias no município, apenas o Centro de Ensino Prof. Nascimento de Moraes, reuniu condições para esse momento, a outra campo permaneceu on line.

Foram realizadas reuniões institucionais coordenadas pela Coordenadora Institucional da Residência Pedagógicas, onde eram comunicadas as decisões normativas institucionais da Universidade e da CAPES, também eram compartilhadas as experiências exitosas e os desafios e dificuldades enfrentados por cada subárea no contexto em se configurou a residência pedagógica. Sob a organização da Coordenação Institucional foram realizados 02 (dois) Webinários, WEBFORPI/Webinários de Formação de Professoras/ES PIBID/ RP, o primeiro realizado de 01 a 05 de março de 2021, com o tema “ Formação docente no contexto de mudanças”, o segundo, no período de 02 a 06 de agosto, de 2021. Este último, teve as atividades acompanhada pelos integrantes do Comitê de Articulação da Formação Docente da UFMA. A culminância com a realização do V SEMID realizado no período de 26 a 28 de abril de 2002.

Os residentes foram incentivados a compartilharem suas experiências formativas , em eventos como os WEBFORPI, e também em outros Fóruns, como a VIII Semana Maranhense de Educação Física e Encontro Estadual do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte CBCE, realizados no período de 01 a 03 de setembro de 2021. Foram convidados a participarem de diversos cursos, seminários on line promovidos por

diversas instituições nacionais.

ALGUNS DESAFIOS ENFRENTADOS

Enquanto ponto positivo, podemos elencar a manutenção do Programa em contexto tão desafiador, que foi a Pandemia que assolou o mundo, assim, os alunos tiveram que reorganizar e reaprender sobre o processo Ensino/ Aprendizagem. Tivemos que nos aproximar de novas estratégias educacionais para fazer acontecer as experiências formativas, dessa forma, podemos afirmar que resistimos e “reexistimos” à degradação ao qual estaria fadada a educação de crianças e jovens, esses por sua vez sofreram pela falta de apoio quanto aos recursos tecnológicos, embora os governantes tenham evidenciado esforços para diminuir essa dificuldade, como: criação de plataformas digitais nas Secretarias de Educação e distribuição de pacotes de dados móveis, mas muitos foram barrados por faltas de aparelhos e dificuldade da rede em seus locais de residência. Dessa maneira, nos reorganizamos diante das situações vividas dentro desse contexto temporal. Nos reinventamos e nos reeducamos, reelaboramos novas estratégias. Do ponto de negativo, podemos citar o embargo das Bolsas de incentivo para residentes, preceptores, docentes orientadores o que sobremaneira contribuiu para o andamento das atividades reorganizadas no novo contexto.

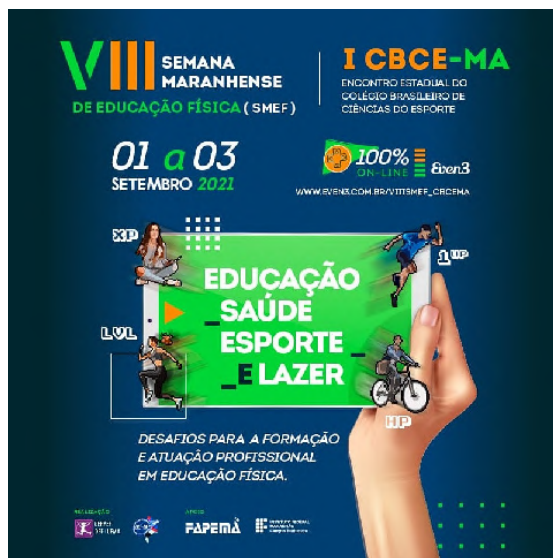
CONSIDERAÇÕES FINAIS

Das experiências vividas na Residência Pedagógica, o que podemos ressaltar é que, estamos nós, enquanto corpos a nos reeducar em novas estratégias desobrevivências, frente à diferentes essa realidade. A Educação Física, como área de conhecimento que aborda o corpo em movimento, apresentou perspectivas essas gerações em formação. Puderam vivenciar uma educação sensível, quando foram provocados a sentir empatia pelo outro, pelos seus alunos, e colegas. Vivenciaram uma Educação como aprendizagem da cultura, quando tiveram que compreender o contexto de cada um dos seus educandos, seus hábitos, costumes e desafios que tiveram que superar para se reestabelecerem no contexto pandêmico e por fim, o que fomos enquanto coordenador de área e

preceptoras que tenham produzido nos residentes uma educação para a liberdade ou para a emancipação, para a transgressão e, para a resistência. Uma antevisão de futuro, um tempo de reinvenção e reeducação.

ANEXOS

EVENTOS



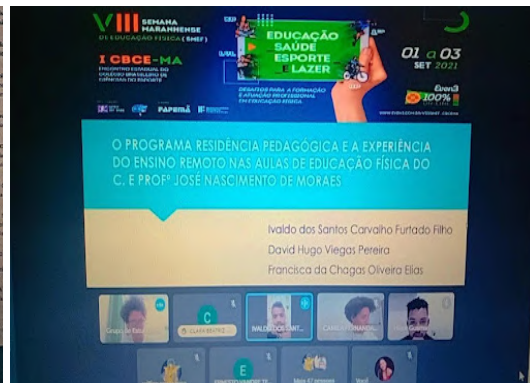
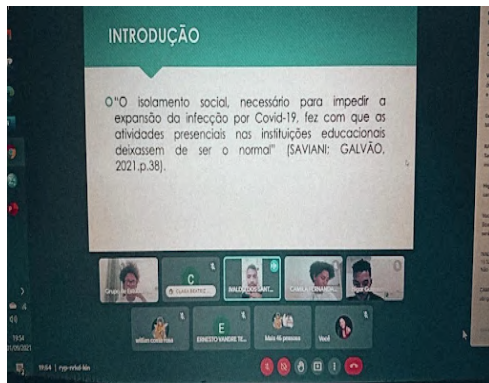
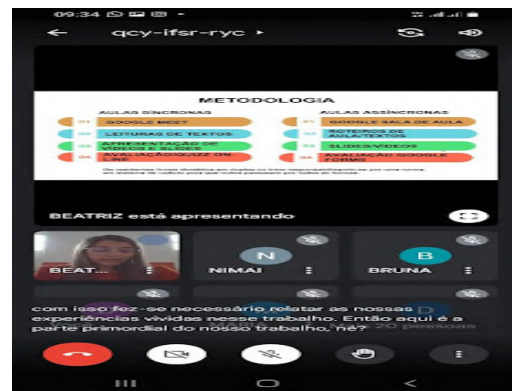
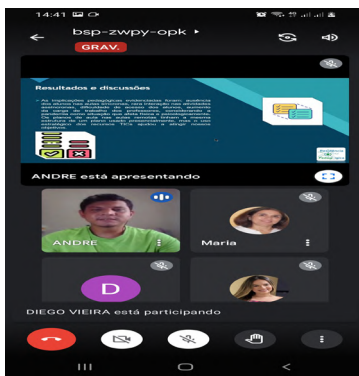
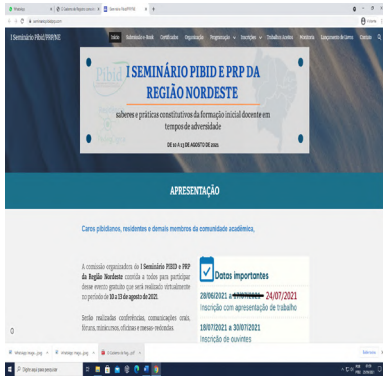
I e II WEBFORPI



AULAS PRESENCIAIS/ C.E. PROF. JOSÉ NASCIMENTO DE MORAIS



EVENTOS VIRTUAIS DE FORMAÇÃO



WEBINÁRIO RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA EDUCAÇÃO FÍSICA - UFMA

Tema: 16/04/21 às 10:30

BNCC e Educação Física: Organização, Tendências e Projeções no Contexto Escolar.

CONVIDADA / PALESTRANTE:
Prof. Dra. Raízaelle Andressa dos Santos Araújo - UFMA

MEDIADORA:
Nathalia Conceição Carvalho de Paiva - Residente

ORGANIZAÇÃO:
- Coordenador: Prof. Raimundo Nonato Assunção Viana (DEF/GEPEF - UFMA)
- Preceptoras: Prof. Lucia Tereza Pinto Tugreiro (C.E. João Paulo II)
- Prof. Francisca das Chagas Oliveira Elias (C.E. Prof. José Nascimento de Moraes)
- Designer Gráfico: Ana Letícia Lopes do Rosário (Residente)
- Apoio Técnico: David Hugo Vieira Pereira (Residente)

TRANSMISSÃO VIA: Google Meet

WEBINÁRIO RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA EDUCAÇÃO FÍSICA - UFMA

Tema: Ferramentas Tecnológicas para o ensino da Educação física

DATA: 30/04/21

SEXTA 10:30hrs

CONVIDADA / PALESTRANTE:
Prof. Dra. Ana Maria Lima Cruz COLUN/UFMA

MEDIADORA:
Beatriz Carolina Rangel Ferreira Diniz (RESIDENTE)

ORGANIZAÇÃO:
- Coordenador: Prof. Raimundo Nonato Assunção Viana (DEF/GEPEF - UFMA)
- Preceptoras: Prof. Lucia Tereza Pinto Tugreiro (C.E. João Paulo II) / Prof. Francisca das Chagas Oliveira Elias (C.E. Prof. José Nascimento de Moraes)

WEBINÁRIO RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA EDUCAÇÃO FÍSICA - UFMA

Planejamento em Educação Física: sabe a importância dele?

CONVIDADO/PALESTRANTE:
Prof. Dr. Agrilino Alves dos Anjos (Colegiado do Curso de Licenciatura em Educação Física - UFMA)

MEDIADOR:
Ivaldo dos Santos Carvalho Furtado Filho (Residente)

DATA: 25/05/21

HORÁRIO: ÀS 16:30h

ORGANIZAÇÃO:
- Coordenador: Prof. Raimundo Nonato Assunção Viana (DEF/GEPEF - UFMA)
- Preceptoras: Prof. Lucia Tereza Pinto Tugreiro (C.E. João Paulo II) / Prof. Francisca das Chagas Oliveira Elias (C.E. Prof. José Nascimento de Moraes)
- Designer Gráfico: Ana Letícia Lopes do Rosário (Residente)
- Apoio Técnico: Letícia Campos Aguiar (Residente)

TRANSMISSÃO VIA: Google Meet

WEBNÁRIO RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA EDUCAÇÃO FÍSICA - UFMA

Tema: Abordagens Pedagógicas e Educação Física: o que discutir?

DATA: 11/05/21
TERÇA 16:30hrs

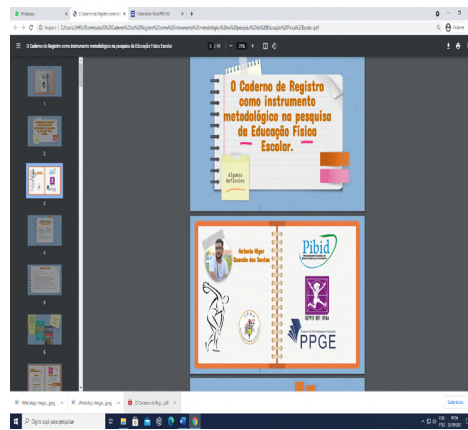
CONVIDADA / PALESTRANTE:
Profa.Ms. Camilla Fernanda Pereira
Pereira Pereira COLUN/UFMA

MEDIADORA:
Soraia de Oliveira Silva (Residente)

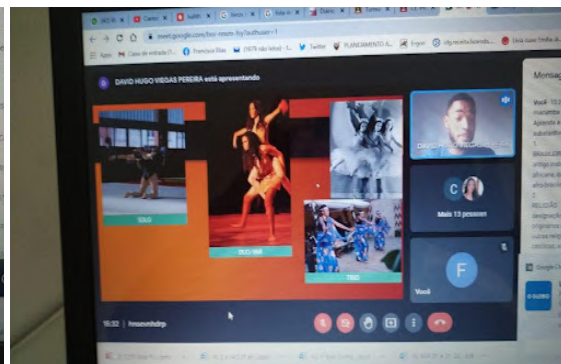
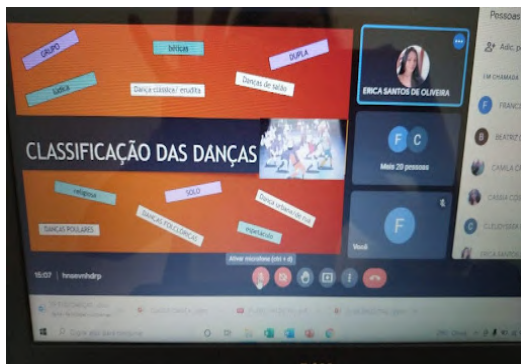
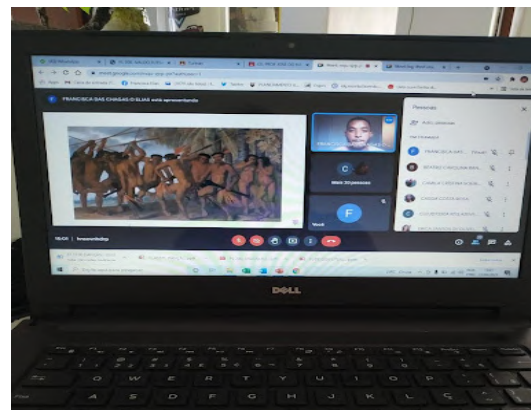
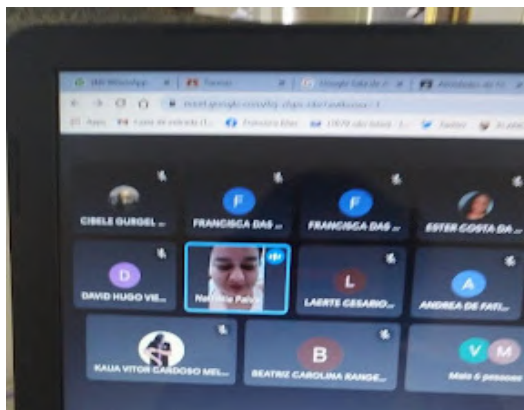
ORGANIZAÇÃO:

- **Coordenador:** Prof. Raimundo Nonato Assunção Viana (DEF/GERPEF - UFMA)
- **Preceptoras:** Prof. Lucia Tereza Pinto Tugueira (C.E João Paulo II) / Prof. Francisca das Chagas Oliveira Elias (C.E Prof. José Nascimento de Moraes)



AULAS NO ENSINO REMOTO



O ENSINO DA BIOLOGIA: CIÊNCIA, TECNOLOGIA E SOCIEDADE (CTS) NA PRÁTICA PEDAGÓGICA/ CURSO DE LICENCIATURA EM CIÊNCIAS NATURAIS/BIOLOGIA

Raysa Valéria Carvalho Saraiva

INTRODUÇÃO

Os cursos de licenciatura têm como um dos principais objetivos a formação de professores para atuarem em diferentes níveis de ensino, de acordo com o projeto político pedagógico. Ao proporcionarem a inserção de novos professores no ambiente escolar, as licenciaturas devem ter a estrutura curricular rotineiramente avaliada para que os fundamentos e práticas estejam em consonância com a sociedade (MOURA, 2008). Os aspectos sociais são dinâmicos e modificados pela globalização e pelos avanços tecnológicos (FREIRE; GUERRINI, 2016).

Nesse contexto, maior atenção deve ser dada ao conhecimento prático do professor iniciante, que poderá ter padrões mentais e crenças sobre o ensino baseadas principalmente pela atividade de observação (LORTIE, 1975). Tal aspecto não é completamente positivo, tendo em vista que a experiência de dar aulas pode ser considerada mais importante na formação docente que a observação. A vivência em sala de aula permite que ao passar do tempo o professor tenha mais habilidades para executar tarefas específicas com menos recursos e fazer inferências rapidamente sobre o que está acontecendo no ambiente de aprendizado (HAMMERNESS et al., 2019). Na falta de vivências para improvisação, o professor iniciante tende a ficar concentrado em roteiros e pode ter dificuldade em mediar conflitos advindos de salas de aula heterogêneas.

Ser professor exige que o profissional realize muitas atividades simultaneamente (gestão de sala de aula, controle do tempo etc.), logo ações que proporcionem o treinamento e aperfeiçoamento da formação inicial são significativas para que os novos professores possam ter mais confiança para desempenhar a

responsabilidade do trabalho docente. O Programa Residência Pedagógica (PRP) é uma iniciativa da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) que integra a Política Nacional de Formação de Professores, que além de aprimorar a prática poderá permitir a atualização dos licenciandos quanto aos temas importantes para a atuação no âmbito escolar, tais como documentos e diretrizes.

A configuração das atividades de preparação da equipe e da regência do PRP precisou ser revisada entre 2020 e 2022, durante a pandemia causada pelo novo coronavírus, causador da COVID-19, que é altamente contagioso e tem provocado crise sanitária. A Organização Mundial da Saúde (OMS) recomendou o isolamento social para combater o avanço da pandemia (anunciada formalmente em março de 2020), logo as escolas suspenderem as atividades presenciais e deram continuidade aos processos educativos pelo ensino remoto (SALDANHA, 2020). O Conselho Nacional da Educação, em parecer publicado em 28 de abril de 2020, orientou que as atividades educacionais ocorressem na modalidade remota em todos os níveis de ensino no período pandêmico (BRASIL, 2020).

A educação remota ou ensino remoto compreende aulas online, com interação entre os professores e alunos em espaço virtual, com a utilização de aplicativos e plataformas digitais realizadas em tempo real (forma síncrona); e aulas que podem ser acompanhadas pelos alunos independente do horário ou local (forma assíncrona) (GOMES, 2020). Essa modalidade de ensino foi a predominante até que ocorresse o avanço da campanha de vacinação de jovens, adultos e idosos, organizada por faixa etária pelo Ministério da Saúde, iniciada em 2021.

Numa pandemia de um novo vírus, o ensino de Ciências e Biologia pode ter protagonismo nos debates e no conhecimento quanto às informações fundamentais quanto às origens, transmissão e prevenção. Podemos afirmar que foi um momento histórico ímpar para verificarmos o quanto entender Ciências/Biologia faz parte de nosso cotidiano e como a Ciência pode salvar vidas, o que ressalta a importância de uma sociedade alfabetizada cientificamente. O indivíduo alfabetizado cientificamente está preparado para captar conhecimentos, metodologias e valores que permitem postura

crítica quanto ao desenvolvimento em inúmeras aplicações da Ciência (CHASSOT, 2002).

De fato, um dos temas abordados em nosso subprojeto intitulado “O ensino da Biologia: Ciência, Tecnologia e Sociedade (CTS) na prática pedagógica” foi a alfabetização científica (AC). E para que os estudantes sejam alfabetizados cientificamente, o papel do professor é fundamental, pois o ensino de Ciências exige uma posição crítica quanto aos aspectos da Ciência, Tecnologia, Sociedade e Ambiente (CTSA).

Dessa forma, o objetivo deste relato de experiência foi descrever vivências do PRP do curso de Licenciatura em Ciências Naturais-Biologia, UFMA, Campus Pinheiro, resultantes de práticas pedagógicas planejadas e aplicadas no processo ensino-aprendizagem na disciplina de Biologia. Serão relatadas as atividades de organização da equipe, planejamento e regência na modalidade remota e presencial do PRP.

ESTUDO E AMBIENTAÇÃO

A experiência foi desenvolvida pela equipe do Programa Residência Pedagógica (PRP) do curso de Licenciatura em Ciências Naturais, habilitação em Biologia, da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), município de Pinheiro, cidade na Baixada Maranhense com 83.777 habitantes (IBGE, 2021). A equipe era constituída por oito residentes bolsistas, dois residentes voluntários, uma preceptora e uma docente orientadora. A referida equipe desenvolve o subprojeto intitulado “O ensino da Biologia: Ciência, Tecnologia e Sociedade (CTS) na prática pedagógica”.

A escola-campo foi o Centro Educa Mais Dom Ungarelli, instituição de período integral da rede estadual do Maranhão, localizada no município de Pinheiro. A escola foi inaugurada em 1984 e leva o nome de Dom Ungarelli em homenagem ao Bispo Dom Afonso Maria Ungarelli, que foi um grande defensor da educação de Pinheiro. A escola possui cerca de 430 alunos matriculados (QEdu, 2021) e dispõe em suas dependências: 12 salas de aulas, laboratório de Ciências e Química, laboratório de Física e Matemática, laboratório de informática, biblioteca, área verde, refeitório, pátio coberto e descoberto,

sala de professores, sala de diretoria, sala de secretaria, banheiros, cozinha, despensa e quadra de esportes.

A solenidade de lançamento do Programa Residência Pedagógica ocorreu de forma virtual no canal da UFMA pelo YouTube em março de 2021. Nesse evento foi iniciada a preparação da equipe com a palestra “Formação Docente em tempos de mudanças”, ministrada pela Prof^a Dr^a Sueli Guadalupe de Lima Mendonça (UNESP).

Em nosso grupo, no contexto do ensino remoto, a ambientação e preparação da equipe foram realizadas a partir de capacitação online, organizada pela docente orientadora e preceptora, com o objetivo de transpor conhecimentos teóricos e práticos necessários para a regência, assim como conhecer as atividades pedagógicas estavam sendo desenvolvidas na escola-campo. Os encontros formativos síncronos da capacitação foram realizados por videoconferência utilizando o aplicativo Google Meet (meet.google.com). As atividades assíncronas, por sua vez, foram organizadas e disponibilizadas em uma turma virtual da ferramenta educacional Google Classroom (classroom.google.com) na qual residentes, preceptora e orientadora poderiam ser notificados sobre a inserção de avisos no mural virtual, materiais (livros, textos e vídeos) e avaliações.

Os temas abordados na capacitação nos 1º e 2º módulos foram: Fundamentos sobre Residência Pedagógica; Base Nacional Comum Curricular (BNCC); Estrutura do Novo Ensino Médio; Plano Nacional do Livro Didático; Planejamento de projetos pedagógicos; Tópicos sobre “A Alfabetização Científica na Formação Cidadã”; Elaboração de planos de aula e Regência na escola-campo.

Para a capacitação do 2º módulo houve atividade de observação e envio de devolutiva comentada para os alunos de estágio supervisionado na modalidade remota do curso de licenciatura em Ciências Naturais/Biologia, que ministraram temas de Biologia do Ensino médio.

No 3º módulo, a capacitação consistiu em um “Ciclo de Seminários do Programa Residência Pedagógica : Tópicos de TCCs em Licenciatura”, no qual cada um dos dez

residentes apresentou seminário com projeto ou com os resultados parciais dos TCCs que estavam desenvolvendo. Esse ciclo de seminários virtual foi aberto ao público e contou com a arguição e comentários da Pedagoga Especialista Prof^a Ana Paula Freitas.

Como atividades de observação, além das aulas on-line, os residentes assistiram à transmissão da culminância de disciplinas eletivas no período vespertino: “Sexualidade: mitos e verdades”, com temática relacionada à sexualidade; “Tô na mídia: um salve ao protagonismo”, com temática relacionada à comunicação em tempos da internet; “Tô on: quebrando o silêncio”, com temática relacionada a violência na sociedade.

Outras atividades importantes para a preparação da equipe foram organizadas pela coordenação institucional da UFMA, com destaque para os webnários em módulos do Programa. A abertura do I Webnário para a formação de professoras/es do Residência Pedagógica e PIBID (WEBFORPIR) contou com a palestra “Possibilidades Digitais do Ensino Remoto na Educação Básica”, ministrada pela Prof^a Ma. Naiacy de Souza Lima Costa, que foi transmitida no canal da UFMA pelo YouTube. O núcleo de Biologia composto pelas equipes de São Luís, Codó e Pinheiro se reuniu em evento separado no qual esteve presente a coordenadora institucional, a Prof^a Dr^a Raimunda Machado. Nessa reunião houve a apresentação dos subprojetos de cada equipe, assim como relatos de experiências de residentes que participaram de edições anteriores do programa.

No II WEBFORPIR foi feito o compartilhamento das atividades desenvolvidas no 1º módulo e das atividades em andamento no 2º módulo. Nesse evento houve a apresentação de resultados feita pelo residente Bruno Pinheiro.

A título de produções advindas de estudos realizados nas capacitações, a equipe do programa residência pedagógica participou do I Seminário PIBID e PRP da Região Nordeste Saberes e práticas constitutivos da formação docente em tempos de adversidade no período de 10 a 13 de agosto de 2021 e apresentou os seguintes trabalhos na forma oral e na forma escrita na modalidade de relato de experiência:

1) “COMBINANDO FERRAMENTAS EDUCACIONAIS NAS ATIVIDADES

DE REGÊNCIA NA MODALIDADE REMOTA DO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA”;

2) “ESTRATÉGIAS PARA O ENSINO DE GENÉTICA NA MODALIDADE REMOTA”.

Os relatos de experiência foram aprovados para publicação em livro resultante desse evento em caráter regional.

Em novembro de 2021, a equipe participou do “ENCONTRO DE DIÁLOGOS FREIRIANOS DA UFMA (ENDiFre) - Centenário de Paulo Freire: Dialogicidade e Educação entre lutas e amorosidades”, que ocorreu no período de 3 a 5 de novembro de 2021.

PLANEJAMENTO E REGÊNCIA

Nas regências do 1º e 2º módulos, a equipe do PRP foi dividida em dois grupos de cinco residentes para melhor planejamento e realização da regência. No 1º módulo, as atividades de regência foram realizadas nas turmas do 1º e 3º anos do ensino médio da escola-campo, durante o período de março a abril de 2021. No 2º módulo, as atividades de regência ocorreram durante a ministração da eletiva interdisciplinar de ensino médio (1º ao 3º anos) na modalidade híbrida “A Missão: O Planeta No Limite”, que tinha a Profª Kleyce Bastos (preceptora) como uma das professoras coordenadoras. No 3º módulo, quando as aulas na escola-campo já estavam totalmente presenciais (em decorrência do avanço da vacinação da população contra a COVID-19 e redução da mortalidade), a regência pode ser presencial.

Para a regência nos dois primeiros módulos, foram planejadas atividades síncronas e assíncronas, visando desenvolver raciocínio lógico e ampliar a percepção dos alunos quanto a importância dos conteúdos da Biologia no cotidiano, ainda mais num período pandêmico. Os conteúdos das aulas planejadas nos três módulos estavam na matriz curricular sintética utilizada como referência para planejamento das equipes pedagógicas da Rede Educa Mais da Secretaria de Educação do Estado do Maranhão

(NASCIMENTO *et al.*, 2021).

O planejamento das atividades de regência considerou a ministração de aulas na modalidade remota, logo foi iniciada pesquisa por ferramentas educacionais gratuitas que pudessem ser utilizadas para auxiliar os residentes na transposição do conteúdo, que contribuísse para o aprendizado e que permitissem ludicidade. O planejamento das aulas foi montado em forma de sequência didática elaborada pelos residentes no início do módulo e avaliada pela preceptora, docente orientadora e gestora pedagógica da escola-campo.

Na escola, durante o 1º módulo, as aulas síncronas e assíncronas ocorreram semanalmente de forma alternada. Cada aula síncrona teve duração de 1h, totalizando três aulas por dia de regência, no horário das 9h às 12h. A ministração das aulas nesse horário seguiu a organização da escola-campo. No 2º módulo, também na modalidade remota, as atividades da disciplina seguiram a mesma regularidade e carga-horária, no entanto ocorreram durante à tarde no período das 13h 20min às 16h.

Para o planejamento das aulas assíncronas, optou-se por plataformas que agrupam materiais de estudos (vídeos, figuras, imagens, mapas mentais e artigos): *Notion* (www.notion.so); *Padlet* (padlet.com) e *Google Drive* (drive.google.com). Além disso, essas plataformas permitiriam que os alunos pudessem ter acesso aos conteúdos que seriam abordados nas aulas síncronas que seriam ministradas posteriormente.

No planejamento das aulas assíncronas foi considerado também o método de sala de aula invertida, uma vez que os alunos tinham uma variedade de materiais e assim poderiam criar um ambiente flexível. O conceito básico de inversão da sala de aula é fazer em casa o que era feito em aula, por exemplo, assistir palestras e, em aula, o trabalho que era feito em casa, ou seja, resolver problemas (BERGMANN; SAMS, 2018).

Para as aulas síncronas se fez necessário a utilização de plataformas que contivessem representações gráficas para a compreensão dos conteúdos. O aplicativo de videoconferência *Google Meet* foi utilizado para ministração das aulas síncronas, tendo

em vista o emprego do mesmo pela escola-campo em atividades por ensino remoto. De acordo com a rotina do ensino remoto, a preceptora criava o *link* da videoconferência e encaminhava antecipadamente aos alunos por *email* ou aplicativos de mensagem. Os alunos acessavam o *link* nas residências deles no horário determinado.

Regência do 1º ano

Os residentes utilizaram diferentes plataformas para tornar o ensino remoto mais diversificado e dinâmico. A plataforma *Miro* (miro.com), que funciona como um mural virtual, foi utilizada para trabalhar através de representações gráficas os conteúdos do 1º ano: “Níveis de organização dos seres vivos”; “Componentes básicos de uma célula” e “Teoria celular”.

Nas aulas síncronas sobre esses conteúdos, que tinham como um dos objetivos identificar a estrutura básica da célula animal, foram apresentados no mural virtual: textos, vídeos e a imagem de uma célula tridimensional.

De acordo com o planejamento, para a avaliação do conteúdo acerca da célula e de suas estruturas, foi utilizado um modelo didático virtual confeccionado na plataforma *Wordwall* (wordwall.net) para resolução de atividade. Foi proposta a gamificação dessa atividade, fazendo a correlação entre os nomes e a representação gráfica das organelas celulares.

Outra ferramenta educacional utilizada em atividades avaliativas interativas da regência foi o *Quizlet* (quizlet.com). Com essa ferramenta foi possível a resolução de atividades simultaneamente pelos alunos durante as aulas síncronas, assim como criar listas de estudo dos conteúdos ministrados. O *Quizlet* tem como base o método de repetição espaçada, no qual o sujeito é levado a lembrar a definição de um termo estudado em um intervalo de tempo.

A repetição espaçada é aplicada com a utilização de *flashcards*, que são pedaços de papéis nos quais de um lado se escreve o termo estudado (pergunta) e no verso é escrita a definição (a resposta) (SILVA *et al.*, 2014). Por exemplo, na atividade de

regência foi elaborado um estudo dirigido sobre componentes da célula utilizando *flashcards* virtuais do *Quizlet* com termos e definições para fins de materiais de estudos para os alunos.

Com o objetivo de facilitar o acesso às informações e às plataformas que seriam usadas durante as aulas síncronas, os alunos recebiam previamente um documento elaborado na plataforma *Notion* (www.notion.so), onde eram agrupadas as informações necessárias para melhor organização dos conteúdos e para que os alunos pudessem estudar com antecedência. O documento era disponibilizado em formato de roteiro, onde continha um pequeno texto explicativo sobre o que ocorreria na aula, os *links* das plataformas que seriam usadas, juntamente com os materiais auxiliares, por exemplo, artigos, vídeos, mapas mentais, tornando assim uma prática de sala de aula invertida.

Regência no 3º ano

Para as turmas do 3º ano foi planejado um minicurso sobre Genética com atividades síncronas e assíncronas, visando ampliar a percepção dos alunos quanto a importância da Genética no cotidiano, desenvolver raciocínio lógico científico e superar dificuldades de aprendizagem que constantemente são verificadas por professores que lecionam Biologia, inclusive os da escola-campo.

Visando a preparação de *slides* e murais virtuais interativos, optou-se pela plataforma *Miro* (miro.com). Nessa plataforma *online* foi proposta a combinação de tópicos em texto, representações gráficas em figuras e vídeos que pudessem facilitar a visualização de moléculas e estruturas relacionadas à hereditariedade. No mural virtual do *Miro* houve a possibilidade de inserção de *links* de da plataforma de compartilhamento de vídeos *YouTube* (youtube.com) que poderiam ser acessados diretamente, dinamizando as apresentações dos conteúdos. Outra ferramenta utilizada para o mesmo objetivo foi o *Google Slides* (workspace.google.com/google/slides).

Para proporcionar a experiência de resolução de atividades simultaneamente pelos alunos durante as aulas síncronas, optou-se pela plataforma baseada em jogos *Kahoot* (kahoot.com) e a ferramenta educacional *Quizlet* (quizlet.com). Para preparação

de avaliações foi experimentado o uso do *Google Forms* (workspace.google.com/forms), que permite a elaboração e envio de testes por *link*; assim como o uso da plataforma *Wordwall* ([wordwall.net](https://www.wordwall.net)) e *EFuturo* (www.efuturo.com.br). Para ampliar a percepção sobre aspectos em nível microscópico e tornar o ensino atrativo optou-se pelo uso *Simulador Phet* (phet.colorado.edu). A utilização das ferramentas durante a regência foi recomendada e orientada com base nas experiências prévias da equipe do referido PRP.

As atividades assíncronas foram disponibilizadas em um website (<https://sites.google.com/escola.plurall.net/minicursodoencasgenticas>) organizado pelos residentes usando *Google Sites* (sites.google.com), uma ferramenta estruturada de criação de website. O conteúdo de Genética no website foi preparado para leitura e resolução de tarefas, utilizando a metodologia da *WebQuest*. Segundo Abar e Barbosa (2008), a *WebQuest* é uma metodologia sistematizada para o desenvolvimento de atividades investigativas com uso da internet. Por apresentar uma situação-problema e informações introdutórias sobre ela, a *WebQuest* pode auxiliar no desenvolvimento do raciocínio lógico-científico.

Foram planejadas e ministradas 12 aulas síncronas de Genética (1h de duração cada aula, totalizando 3h por dia de regência), com atividades assíncronas em paralelo trazendo abordagens conceituais e situações cotidianas. Os conteúdos do minicurso versaram sobre: Doenças Genéticas; Conceitos fundamentais da Genética, tais como DNA, RNA, Dominância, Recessividade, Genótipo e Fenótipo; Mutação, seus tipos e implicações para saúde e processos evolutivos; e Síndromes causadas por alterações no DNA e suas implicações para a saúde.

Eletiva: A Missão, o planeta no Limite!

A proposta da disciplina Eletiva “A Missão o Planeta no Limite!”, surgiu da necessidade de sensibilizar a comunidade escolar quanto à importância de atitudes sustentáveis, tendo como objetivos principais: Mostrar como deve ser feito o descarte correto do lixo; Trabalhar a política dos 5Rs da sustentabilidade (Reciclar, Reutilizar,

Recusar, Repensar e Reduzir); Incentivar atitudes sustentáveis. A proposta é importante também tendo em vista a necessidade de ampliação quanto ao descarte correto de resíduos sólidos em bairros do município. Tratou-se, portanto de uma situação-problema do cotidiano dos estudantes.

A eletiva ocorreu às quarta-feiras no horário da tarde (13:30 às 15:00), em regime híbrido. Devido o aguardo da autorização para que os residentes pudessem retornar às atividades presenciais, somente três residentes ministraram aulas presenciais, os demais ministraram aulas remotas. Em uma das aulas presenciais os residentes articularam a presença de palestrantes do Programa governamental Agente Jovem Ambiental do município. O planejamento para regência levou em conta o projeto da eletiva que foi apresentado à equipe e tinha como uma das autoras a preceptora Prof^a Klayce Bastos. Em um dos momentos presenciais a preceptora acompanhou os alunos em uma visita ao lixão da cidade e às margens do rio Pericumã, uma Área de Proteção Ambiental da cidade.

Regência presencial

Após receber o comunicado da coordenação institucional, a equipe passou a se organizar para dar início ao retorno presencial na escola-campo. Nesse período, as aulas presenciais já estavam acontecendo na escola desde o início do ano letivo de 2022. Em reunião semanal do PRP, juntamente com a orientadora e preceptora, os residentes foram informados sobre o regimento da escola-campo sobre o retorno presencial, assim como sobre a necessidade de realizar planejamento para essa importante etapa.

Os residentes tomaram conhecimento dos conteúdos que a preceptora estava ministrando e realizaram seus planejamentos para as aulas de ensino médio, eletiva “RE-Ciclo” e pós-médio (temas de provas do ENEM). Na semana posterior, os residentes apresentaram os planejamentos e explicaram as formas de ministrar os conteúdos trabalhados. A preceptora compartilhou os horários e foi possível distribuir os horários de regência entre os residentes.

Para a regência presencial, os residentes procuraram métodos acessíveis para aplicar em sala de aula e que estimulasse a criatividade dos alunos, objetivando a compreensão do conteúdo. Através de exemplos, experimentos e práticas os residentes buscaram apresentar definições de conceitos e seus respectivos significados.

Modelos didáticos, slides, mapa conceitual, atividades escritas e em plataformas como Kahoot, Quiz, experimentos usando materiais de baixo custo foram elaborados pelos residentes de biologia na escola- campo, visando elaborar recursos didáticos para a regência. Os modelos e experimentos elaborados auxiliaram no processo de aprendizagem, conseguindo chamar a atenção e permitindo interação dos alunos da turma com o conteúdo e com o residente. Entre os materiais elaborados foram: produção de célula animal e vegetal, experimento de Redi, taxonomia, jogo lúdico sobre classificação dos reinos, entre outros.

DESAFIOS E CONTRIBUIÇÕES

A partir da experiência relatada, foi possível verificar que a combinação de ferramentas educacionais durante a regência no ensino remoto proporcionou aumento do interesse dos alunos pelo conteúdo, especialmente devido a interatividade e ludicidade. As representações gráficas também auxiliaram no entendimento do conteúdo na modalidade remota, o que foi constatado pela participação dos alunos ao realizarem questionamentos contextualizados e ao responderem as perguntas feitas. Os questionamentos feitos pelos alunos em sua maioria tinham relação com as implicações da descoberta da célula para Ciência, uso do microscópio e funções das organelas, assim como assuntos relacionados à pandemia da COVID-19. O que reafirma a necessidade de aproximação da Ciência ao cotidiano dos alunos durante o ensino (VALLE *et al.*, 2020). Ao mesmo tempo, a regência pode contribuir para esclarecimento sobre notícias falsas sobre a vacinação e pandemia do COVID-19.

A partir dessa atividade de regência foi possível verificar o gradativo aumento do interesse dos alunos, constatado pela participação dos alunos ao realizarem questionamentos contextualizados. De início a participação se limitava ao uso do *chat*

do *Google Meet* e posteriormente evoluiu para questionamentos feitos pelo microfone, o que pode significar maior interação e vontade de ampliar saberes. Os questionamentos feitos pelos alunos em sua maioria tinham relação com o surgimento de doenças e a hereditariedade. Foi notório também o aumento da curiosidade sobre o conteúdo quando era associado a situações do cotidiano, tais como aconselhamento genético, teste de paternidade e agentes mutagênicos. Embora nem todos os alunos tenham feito a entrega das atividades propostas no minicurso no prazo estabelecido, foi possível verificar bom rendimento da maior parte dos que responderam as avaliações.

Ressalta-se a complexidade da regência por ensino remoto, uma vez que depende do conhecimento e avaliação quanto a efetividade de ferramentas educacionais que tradicionalmente não são utilizadas no ensino presencial para alcançar os objetivos pedagógicos. O ambiente de aprendizado virtual pode estar sujeito a dificuldades de gestão/organização que suplantam as ações dos professores, por exemplo, em um dos dias de regência ocorreu sobrecarga da plataforma *Quizlet* devido ao grande número de alunos *online*. Diante dessa e outras dificuldades, é recomendado testar as ferramentas educacionais com antecedência na etapa de planejamento das aulas. Foi notório também a desigualdade quanto ao acesso à conexão de internet, o que pode ter influenciado na presença/participação dos alunos durante as aulas síncronas e no envio das resoluções das atividades avaliativas. Ressaltamos também que os problemas de acesso à conexão e tecnologias também influenciaram no andamento de atividades do grupo PRP.

Em paralelo, citamos a importância de divulgarmos nossas produções e atividades em página do Instagram [@ufmarpbiopinheiro](#).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência de regência relatada permitiu ampliar visão sobre a Educação de modo geral: uma reflexão sobre a importância dos professores utilizarem práticas inovadoras e conhecerem novas estratégias de ensino nas quais os alunos possam ser engajados, pois percebemos que quando incentivados, os alunos participaram e compartilharam conhecimento.

Paralelamente, a experiência foi importante para reafirmar a escolha pela licenciatura, além de permitir ponderar sobre a identidade profissional, sobre qual o tipo de professor que os residentes desejam se tornar: aquele professor que ama a Educação e sai do comodismo ao pesquisar diferentes estratégias e métodos visando garantir o aprendizado do aluno, assim como o crescimento profissional. Portanto, a experiência adquirida terá uma grande contribuição para a prática pedagógica dos residentes, formação de suas identidades e de saberes profissionais.

Percebeu-se que a escola-campo cumpre com seus objetivos gerais, pois leva em consideração a realidade que a circunda, assim como a realidade dos seus alunos, para que consiga instigá-los a permanecer na luta por uma melhor educação e formação de qualidade. Observou-se que é uma escola acolhedora, democrática e inovadora, a qual valoriza as relações humanas e profissionais, buscando formar cidadãos críticos e reflexivos, preparados para obter metas, enfrentar seus medos e vencer os desafios do cotidiano.

O PRP objetiva proporcionar ao estudante um período de imersão na realidade escolar, tornando-o parte de tal realidade e não somente um espectador, o que de fato foi vivenciando na ambientação e regência (remota e presencial). Conclui-se também que o PRP tem proporcionado uma valiosa contribuição, tanto na vida acadêmica e profissional como na identidade pessoal, pois nele é possível enxergar de perto a realidade da educação atual e construir uma identidade docente.

REFERÊNCIAS

BERGMANN, J.; SAMS, A. **Sala de aula invertida: uma metodologia ativa de aprendizagem**. Rio de Janeiro: LTC, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Parecer CNE/CP nº 9/2020 homologado parcialmente, de 28 de abril 2020. Brasília, DF, 2020. Cf. Despacho do Ministro, publicado no D.O.U. de 1º/6/2020, Seção 1, Pág. 32. Brasília, DF, 2020.

CHASSOT, A. Alfabetização científica: uma possibilidade para a inclusão social. **Revista Brasileira de Educação**, n. 22. p. 89-100, 2002.

FREIRE, G. G.; GUERRINI, D. Os jogos na sociedade contemporânea: as influências dos avanços

tecnológicos. **Revista de Ensino, Educação e Ciências Humanas**, v. 17, n. 5, p. 463-469, 2016.

GOMES, H. Como o Google quer fazer você esquecer do Zoom para videoconferências. Publicado em 29 de abril de 2020. Disponível em: <https://www.uol.com.br/tilt/noticias/redacao/2020/04/29/como-o-google-quer-fazer-voce-esquecer-do-zoom-para-fazervideoconferencias.htm>. Acesso em: 15 jun. 2021.

HAMMERNESS, K.; DARLING-HAMMOND, L.; BRANSFORD, J.; BERLINER, D.; COCHRAN-SMITH, M.; MCDONALD, M.; ZEICHNER, K. Como os professores aprendem e se desenvolvem. In: DARLING-HAMMOND, L.; BRANSFORD, J. (Org.). **Preparando os professores para um mundo em transformação**. Porto Alegre: Penso, p. 306-332, 2019.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/ma/pinheiro.html>? Acesso em: 10 de julho de 2021.

MOURA, D. H. A formação de docentes para a educação profissional e tecnológica. **Revista Brasileira da educação profissional e tecnológica**, v. 1, n. 1, p. 23-38, 2008.

NASCIMENTO, H.L.S.; VIÉGAS, P.C.; ASSIS, R.M. **Matriz curricular sintética da Rede Educa Mais**. São Luís: Secretaria de Educação do Estado do Maranhão, 2021.

LORTIE, D. **School Teachers: A sociological study**. Chicago: University of Chicago Press, 1975.

QEdU. Portal QEdU. Disponível em: <https://www.qedu.org.br/escola/40558-ce-dom-ungarelli/sobre> . Acesso em: 10 jul. de 2021.

SALDANHA, L.C.D. O discurso do ensino remoto durante a pandemia de COVID-19. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, v. 17, n. 50, p. 124-144, 2020.

SILVA, D.C.A.; CARNIELLO, A.; CARNIELLO, C. Utilização da técnica de repetição espaçada por meio de Flashcards virtuais para o aumento da memorização na aprendizagem. **Sinergia**, v.15, n.4, p. 298-302, 2014.

VALLE, M.G.; SOARES, K.J.C.B.;SÁ-SILVA, J.R. **A alfabetização científica na formação cidadã: perspectivas e desafios no ensino de Ciências**. Curitiba: Appris, 2020.

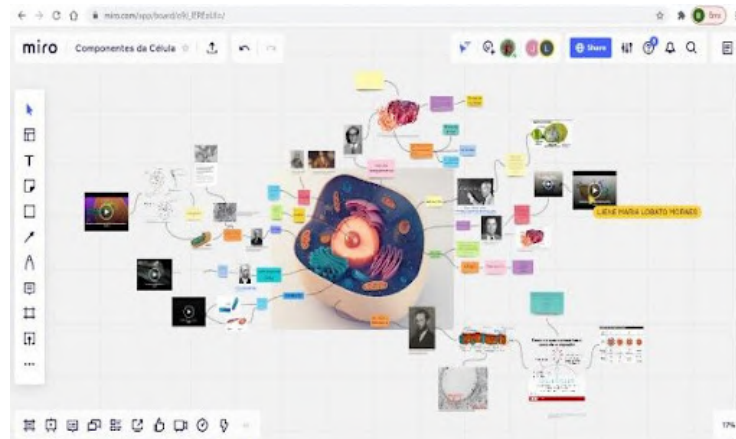
ANEXO

Figura 1- Interface do *website* com conteúdo do primeiro dia de regência “Doenças Genéticas: tudo começa pelo cromossomo”.



Fonte: Própria, 2021.

Figura 2- Representação gráfica de uma célula animal na plataforma *Miro*.



Fonte: Própria, 2021.

Figura 3- Gamificação do objeto de conhecimento “Estrutura celular” e uso de modelo didático virtual na plataforma *Wordwall*.



Fonte: Própria, 2021.

Figura 4- Flashcard virtual elaborado pelos residentes na ferramenta Quizlet sobre “Componentes da célula”.



Fonte: Própria, 2021.

Figura 5- Interface do Google Classroom dos PRP Pinheiro.



Figura 6- Print com título do treinamento ofertado para os residentes UFMA, Pinheiro.

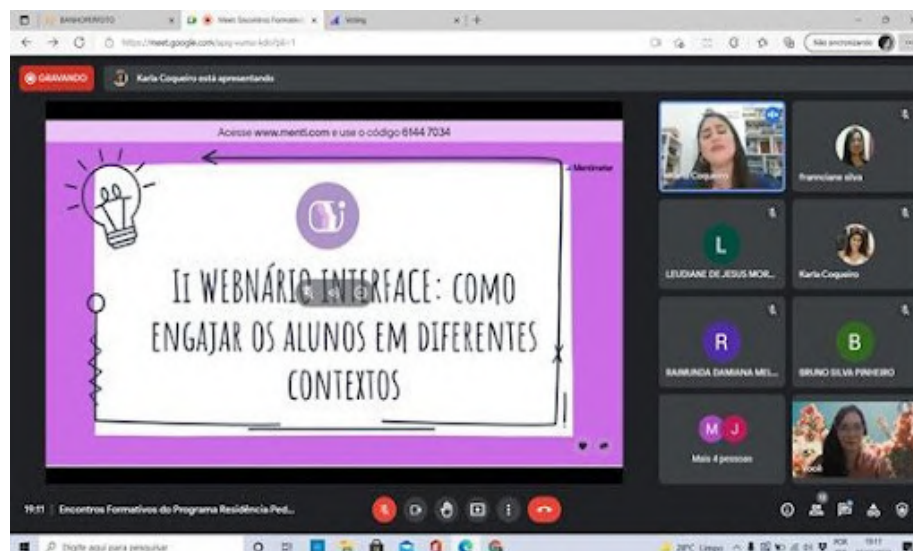


Figura 7- Print com os participantes do II WEBFORPIR, Biologia, São Luís, Codó e Pinheiro.



Figura 8- Certificado de participação e apresentação de trabalho do I Seminário PIBID e PRP



Figura 9- Certificado de participação do Encontro de Diálogos Freirianos da UFMA.



Figura 10- Print da divulgação da Semana do Meio Ambiente na escola-campo.



Figura 11- Print de postagem no Instagram incentivando a vacinação e uso de máscaras para proteção contra a COVID-19



Figura 10- Print de postagens no Instagram sobre trabalhos e ações comemorativas do PRP.



Figura 11- Print de postagens no Instagram sobre ação do PRPE e o Programa Agente Jovem Ambiental de Pinheiro.



Figura 12- Print de postagens no Instagram sobre divulgação de evento promovido pelo PRP.

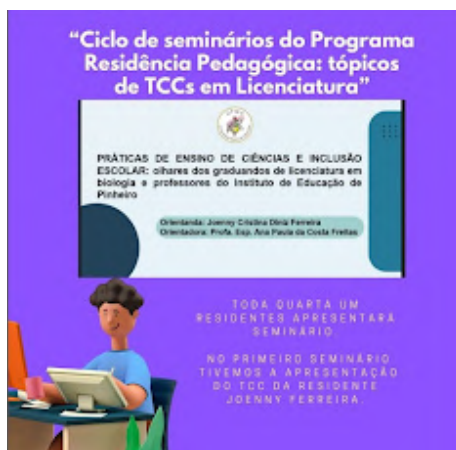


Figura 12- Print de postagem no Instagram sobre ações do PRP e fotos de aulas teórico-práticas no ensino presencial.



FAZER A EDUCAÇÃO EM TEMPOS DE COVID-19: que ações possíveis no RP da Pedagogia?

Walkíria de Jesus França Martins

INTRODUÇÃO

O desenvolvimento de ações educativas no contexto da pandemia, despoletada pela Covid-19 logo na primeira quinzena do mês de março de 2020, gerou incertezas antes não pensadas aos educadores e educadoras. De uma cultura do convívio presencial, precisamos, em caráter de urgência, pensar a mediação pedagógica no formato do ensino remoto. Todas as etapas do ensino se colocaram na condição de desenvolver as estratégias mais acertadas a fim de diminuir os impactos gerados pelo isolamento social, o medo, ..., as perdas de ordem diversas.

No país, infelizmente não houve uma ação política coordenada com a finalidade de atender as urgências de uma Educação Nacional, tão afetada por aspectos anteriores a própria pandemia e que, nestes tempos, foram agravadas pela lupa de um vírus. Coube, mais uma vez na história da educação, aos professores e professoras de diferentes lugares do país assumirem o protagonismo no ensaio pela retomada das atividades no modelo de ensino remoto, mesmo sem as condições físicas, tecnológicas e psicológicas.

É desse lugar de incertezas variadas que nos colocamos no exercício de repensar o Subprojeto do Programa Residência Pedagógica do Curso de Pedagogia-Ufma, São Luís: *EduPen - Educar (para) o Pensar a Literacia e a Numeracia como polos interdisciplinares no desenvolvimento das competências transversais*. O EduPen foi concebido com a finalidade de contribuir com a formação inicial dos estudantes da Pedagogia a partir de ações articuladas com os espaços escolares e com vista a superação das dificuldades na lectoescrita. O enfoque na lectoescrita justifica-se por ser o domínio da compreensão leitora e da escrita fatores decisivos na aprendizagem dos conteúdos que abrangem todas as áreas do conhecimento da Educação Básica, com destaque aos conhecimentos que envolvem as linguagens, sejam os códigos da língua materna (grafemas, fonemas, verbos,

...) ou da língua matemática (algarismos, símbolos, operações, ...). Reconhecendo-se que os conhecimentos das linguagens e do raciocínio lógico matemático entrelaçam-se na vida acadêmica e cotidiana, as competências de escrita, leitura e interpretação de diferentes tipologias textuais ajudam na ordenação lógica do pensamento.

Dado esses aspectos - contexto da pandemia, ensino remoto e finalidades do subprojeto -, nas linhas que seguem nos colocamos no exercício de compartilhar os encaminhamentos e estratégias assumidas por um coletivo (Docente Orientadora, Preceptoras e Residentes) para “fazermos a educação em tempos de Covid-19”.

Organizando o Grupo de Trabalho

Quando pensamos e intencionamos fazer educação, de partida, precisamos analisar as condições materiais e contextuais dispostas. Então, considerando que as escolas da rede municipal já estavam em processo de retorno aos trabalhos no formato remoto, consoante as orientações/formações da SEMED no segundo semestre de 2020, iniciamos o nosso trabalho no RP em novembro de 2020 especificamente com as Professoras Preceptoras, com a finalidade de apresentação e partilha sobre o Programa na Pedagogia (objetivos, organização nos módulos, sujeitos envolvidos e as atribuições de cada um/a, outros) e escuta sobre os trabalhos nas respectivas escolas das professoras naquele momento (dimensão pedagógica do trabalho que estavam a realizar, relação com as famílias e crianças, suporte técnico, necessidades observadas, outros).

Os momentos de diálogo entre nós (Docente Orientadora e Preceptoras) foi essencial para juntas começarmos a traçar os caminhos possíveis para que o Programa pudesse ser reorganizado de modo a contemplar as condições imanentes do formato de ensino remoto. Essa maior “segurança” entre nós foi importante junto ao grupo dos Residentes pois, por estarem em formação inicial e num momento global delicado, buscavam em nós maior suporte que se estendiam para além do pedagógico. Devemos dizer que, de fato a componente da inteligência emocional nos foi muito exigida nesses tempos: estar bem para poder amparar e educar.

son precisamente las reacciones emocionales que deben constituir la base del proceso

educativo. La emoción nos permite reaccionar instintivamente ante una situación y la ventaja de la unión entre las funciones emocionales y cognitivas reside en aportarnos la capacidad para tomar decisiones para actuar en cada momento de la forma más adecuada (LE DOUX, 1999 apud GALLEGO & GALLEGO, 2004, p. 56).

Com isto, avaliamos que, num primeiro momento (enquanto aguardávamos pela vivência presencial nas escolas campo) que a distribuição dos residentes nas atividades e acompanhamento poderiam ficar centralizados nas turmas das Professoras Preceptoras, assim poderíamos acompanhar e orientar melhor cada Residentes (Figura 1).

Figura 1: Organização dos Grupo de Trabalho na Pedagogia - UFMA, São Luís



Conforme Figura 1, após algumas reuniões conjuntas iniciais, os Residentes foram distribuídos (por meio de sorteio em reunião conjunta no dia 02 de fevereiro de 2020) entre as três Professoras Preceptoras. Com essa distribuição, a proposta foi que: cada Residente acompanhasse um quantitativo de três ou dois alunos/as que integravam a sala das Professoras Preceptoras. Visto que, com o formato remoto, os trabalhos nos moldes de uma sala de aula presencial, não se revelavam viáveis aqui. Com essa proposta, os Residentes puderam melhor desenvolver laços individuais com as famílias e realizar as intervenções pedagógicas. Pois, por serem crianças, todo o acompanhamento se fazia pelo intermédio e colaboração da família para o acesso e disponibilidade da ferramenta de comunicação, no caso o aparelho celular.

Ainda no que confere a organização do grupo, o alinhamento dos trabalhos

conjuntos era realizado uma vez a cada mês via google meet, seguido de reuniões semanais com cada grupo escolar. As comunicações diárias aconteciam por meio de troca de mensagens via grupos (geral e específicos por escola) no WhatsApp.

As Formações Organizadas e Implementadas

Recordamos que as práticas orientadas à realidade escolar precisam considerar a escola como um espaço em que o/a professor/a exerce a docência, um território institucional e de mediação social que revela em seu interior as diferentes formas de ser, as relações sociais e políticas, os valores e ideologia que constituem as práticas. Nesse sentido, as condições institucionais são constituídas, singularmente, pela ação dos sujeitos que na escola trabalham, convivem e se relacionam (AGUIAR, 2000).

No entanto, pensar e conceber as práticas pedagógicas que norteiam o Subprojeto da Pedagogia no RP, no contexto de uma pandemia e ensino remoto, fugiu aos nossos conhecimentos tácitos sobre a interrelação dos sujeitos, ambiente escolar, exercício da docência. O lugar agora se constitui de átomos. O olho a olho passou a ser alcançado pelos ecrãs. Com as relações e interações presenciais rompidas nos colocamos num lugar de aprender a aprender para poder intervir, ou seja, para exercer as funções docentes precisamos nos colocar num processo de formação permanente e distante de concepções aplicacionistas. Com isto, compreendemos que:

A formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autónomo e que facilite as dinâmicas de auto-formação participada. Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projectos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional. (NOVOA, 1991, p. 27)

Com isto, o diálogo entre as indicações do Subprojeto, a realidade, os sujeitos envolvidos foi possível a partir da constituição de um percurso formativo no Programa com foco na aprendizagem dos residentes e desenvolvimento das ações pedagógicas. Para tal, foram ofertadas as formações abaixo relacionadas, sendo a maioria extensiva ao público externo (docentes, estudantes das licenciaturas e demais interessados nas temáticas). No conjunto, foram 884 inscritos nas formações, atingindo 75% de frequência.

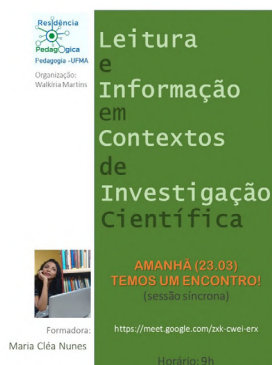
- **Leitura e Informação em Contexto de Investigação Científica.**

Mediação: Profa. Ms. Cléa Nunes.

Objetivo: Estimular as práticas de leitura e literacia científica, bem como, o uso das fontes de informação geral e científica em processos investigativos.

Período: 09 e 23 de março de 2021

Figura 2: material de divulgação



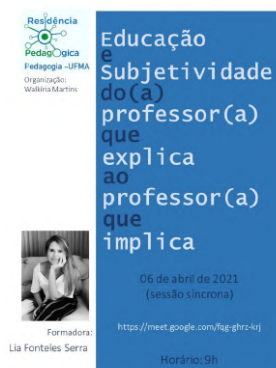
- **Educação e Subjetividade: d(a) Professor(a) que explica ao Professor(a) que implica**

Mediação: Profa. Dra. Lia Fonteles

Objetivos: Observar a importância da presença subjetiva do(a) professor(a) no processo de ensino e aprendizagem; Pensar sobre o atravessamento pulsional no campo do saber, o que implica na aprendizagem; Refletir sobre a diferença entre as visões de educação: como prática reflexiva e como experiência dotada de sentido.

Data: 06 de abril de 2021.

Figura 3: material de divulgação



- **O e-portfólio reflexivo como suporte no processo formativo**

Mediação: Profa. Dra. Walkíria Martins

Objetivo: apresentar as potencialidades da estratégia do e-portfolio no processo formativo a partir da abordagem reflexiva.

Data: 20 de abril de 2021.

Figura 4: material de divulgação



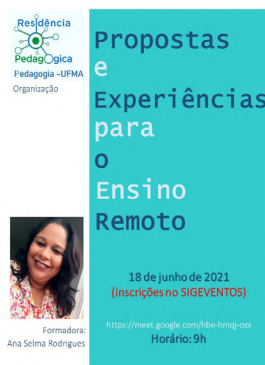
- **Propostas e Experiências para o Ensino Remoto**

Mediação: Profa. Esp. Ana Selma Rodrigues

Objetivo: compartilhar estratégias e recursos que ajudem na mediação pedagógica no contexto de ensino remoto

Data: 18 de junho de 2021

Figura 5: material de divulgação



- **Literatura e seus dizeres em Tempos de Esperançar**

Mediação: Profa. Dra. Eliane Debus

Objetivo: apresentar conceitos importantes para a mediação da literatura nos contextos de ensino que se fazem mediados pelas tecnologias

Data: 08 de julho de 2021

Figura 6: material de divulgação



- **Escrita de Si na Formação Docente**

Mediação: Profa. Dra. Maria do Socorro Estrela Paixão

Objetivo: apresentar a concepção de escrita na perspectiva formativa em que o sujeito se reconhece como autor e em diálogos com outros externos a si.

Data: 26 de agosto de 2021

Figura 7: material de divulgação



- **Diversidade e Estilos de Aprendizagem: implicações e percepções na pandemia**

Mediação: Profa. Dra. Evelyn dos Santos

Objetivo: Analisar o desenvolvimento das aprendizagens em contexto de atividades de ensino remoto e/ou de retomada no ensino presencial.

Data: 31 de agosto de 2021

Figura 8: material de divulgação



- **Experiência Literária Lobatiana: mediação e práticas de leitura**

Mediação: Profa. Ms. Aldenora Resende

Objetivo: apresentar os contributos das obras de Monteiro Lobato à literatura e como podemos pensar em metodologias que permitam a mediação de práticas que fomentem a leitura e a escrita na Educação Básica.

Data: 16 de setembro de 2021

Figura 9: material de divulgação



- **Vivência Significativa - roda de conversa**

Mediação: Psicólogas Raissa Silva (CRP 22/03836) e Yngrid Moreira (CRP 22/03682)

Objetivo: Oferecer momento de reflexão, vivência e com estratégias que possam impactar na saúde mental dos licenciados, por meio do desenvolvimento de habilidades sócio emocionais, organização do seu tempo diário em benefício a sua saúde psíquica e de suporte na formação remota que o ensino online exige.

Data: 11 de fevereiro de 2022.

Figura 10: material de divulgação



- **Suporte à professores e professoras na identificação de crianças atípicas em sala de aula e intervenções apropriadas.**

Mediação: Psicóloga Gisele Cavalcante (CRP 22/03596)

Objetivo: auxiliar professores que não possuem suportes eficazes na identificação de crianças atípicas em ambiente escolar.

Data: 12 de fevereiro de 2022

Figura 11: material de divulgação



- **Como as relações interpessoais e o uso da tecnologia no ensino à distância afetam professores/as, alunos/as e famílias.**

Mediadora: Psicóloga Cátia Sá (CRP 22/03285)

Objetivo: Potencializar vínculos através da comunicação assertiva, compreendendo a situação das partes envolvidas, e, promover possíveis formas do professor ser o gestor e condutor de soluções.

Data: 14 de fevereiro de 2022

Figura 12: material de divulgação



- **Como (re)pensar as possibilidades de abertura do lugar de aprendizado a partir dos novos desafios e compreensões de atuação do educador.**

Mediação: Psicólogo Lucas Fonseca (CRP 22/03774)

Objetivo: refletir acerca dos lugares de professor e aluno, dos novos desafios, demandas e compreensões que surgem junto com as novas tecnologias dentro do contexto pós pandêmico, bem como pensar propostas e metodologias que possam ir de encontro a

uma educação horizontal e que andem na contramão de um ensino automatizado e de caráter reprodutivo.

Data: 15 de fevereiro de 2022

Figura 13: material de divulgação



Registramos que as últimas quatro formações, voltadas a saúde mental e mediadas por profissionais da área da psicologia, foram propostas e articuladas pela residente Elisângela Amorim, em decorrência das necessidades observadas na escola campo UEB Henrique de La Roque Almeida. Nestas, os residentes da referida escola foram colocados como protagonistas no processo de organização e moderadores das formações.

Para além destas específicas do nosso subprojeto, os Residentes ainda participaram de outras restritas somente ao grupo (Diálogo com Cartas: a escrita reflexiva e intuitiva, Profa. Ms. Noyra Melônia; Planificação didática (Pd), Profa. Dra. Walkíria Martins) ou ofertadas pelos Docentes Orientadores dos subprojetos da Pedagogia em Codó e Imperatriz.

CONCLUSÃO

Neste ponto da escrita, apresentamos alguns aspectos que refletem as percepções dos Residentes em relação ao Programa e sua participação.

Sobre a principal motivação inicial para integrar o Residência Pedagógica, assim informam:

Figura 14: Maio de 2021

6. Qual a sua principal motivação inicial para integrar o Residência Pedagógica:
19 respostas

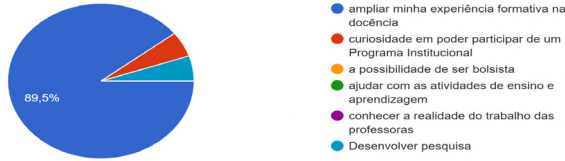
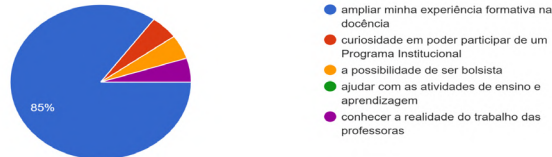


Figura 15: abril de 2022

4. Qual foi a sua principal motivação inicial para integrar o Residência Pedagógica:
20 respostas



Observamos que o desejo de ampliar a experiência formativa para o exercício da docência foi o principal elemento para a busca do Programa.

No que diz respeito ao principal desafio no RP, assim registraram:

Figura 16: Maio de 2021

9. Qual o principal aspecto que considera desafio no RP:
19 respostas

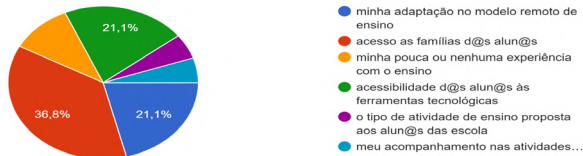
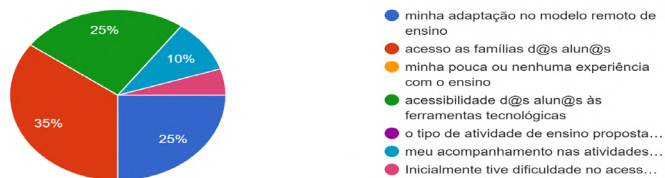


Figura 17: abril de 2022

7. Qual o principal aspecto que considerou MAIOR desafio no RP:
20 respostas

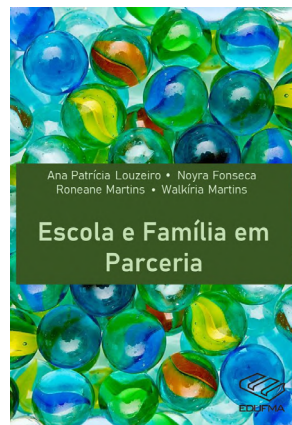


Percebemos que a ajuda e colaboração das famílias no processo de mediação das atividades pedagógicas foi elemento fulcral nesse formato de ensino. Pois, sem a

vivência dos espaços escolares e a tutela direta de uma professora, cabia a família assumir esse papel no protagonismo dos trabalhos, o que não se revelou tarefa fácil. Seja pela própria formação da família ou por aspectos referentes a tecnologia, acesso a internet ou uma ferramenta de comunicação. Para além, do tempo para fazer o acompanhamento doméstico, uma vez que grande maioria das crianças passavam o horário do dia sem a presença dos familiares em virtude de estarem em seus locais de trabalho. Para “contornar” essa situação, muitas vezes os atendimentos eram realizados aos finais de semana por ser o único momento disponível do familiar da criança/aluno(a).

Buscando colaborar com o diálogo entre escola e família, foi organizado um material didático (Figura 18) que subsidiou outros informativos em formato de vídeo e flyer para as famílias.

Figura 18: Livro



Daquilo que não faziam antes e agora conseguem, os Residentes mencionam aspectos como:

- *Antes não fazia vídeos em que apareço, com o ensino remoto vi a necessidade de fazer tal atividade. Com a experiência no presencial, também tive a oportunidade de executar pela primeira vez um planejamento em sala de aula. E no geral, meu olhar para a educação se ampliou de uma forma considerável, pois antes minhas perspectivas estavam nos bastidores, como alguém que só observava.*
- *Organizar melhor a rotina da sala de aula.*
- *Pensar e aplicar ações pedagógicas específicas as necessidades educacionais dos alunos.*

Que fora da regência eram desconhecidos.

- *Conduzir uma aula no período integral.*
- *Consigo ter mais autonomia para planejar e desenvolver propostas pedagógicas, assim como refletir sobre minha atuação cotidiana na vida pessoal e profissional. Me adaptei melhor ao ensino remoto e me sinto mais confortável.*
- *O programa foi tão grande, mesmo sendo a distância, que não posso especificar algo propriamente dito, mas o que ele sempre me agrega desde o primeiro que eu participei, foi a saída da minha zona de conforto, sempre me faz lembrar que minha profissão é grande e é saboroso está sempre aprendendo algo novo.*
- *Participar do RP para foi muito proveitoso e de extrema importância para meu processo de formação pois antes tinha muitas dificuldades no manejo das ferramentas digitais e agora consigo usar todas. sendo assim o RP me deu oportunidade de crescimento me fazendo aprender a lidar com desafios do ensino remoto em meio a situação de pandemia e assim essas experiências e aprendizado que adquirimos vão ficar para toda vida.*
- *A minha didática melhorou muito e ampliou meus conhecimentos acerca do da sala de aula*
- *Criar recursos digitais para o ensino, como vídeos e outros*
- *Acredito que executar as atividades no modo remoto. Foi um grande desafio que foi superado.*

Creditamos que conduzir um Programa com proposta formativa aos estudantes da Pedagogia nesse contexto se configurou um grande ganho, dadas as especificidades e aspectos ímpares que marcaram uma trajetória individual e coletiva por saberes outros não antes listados nos manuais. Quanto as limitações, foi um momento em si marcado por elas, mas que transcorrido o fator tempo, se revelaram pequenas diante da trajetória realizada. O que não significa dizer que elas estão descartadas do processo

avaliativo para uma análise das ações futuras no âmbito da formação inicial.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, W. M. J. **Professor e Educação: Realidades em Movimento.** Psicologia e Educação – Desafios teórico-práticos. São Paulo: Casa do psicólogo, 2000.

LE DOUX, J. E. In: GALLEGO, D. J. y GALLEGO, M. J. **Educar la inteligencia emocional en el aula.** Madrid: PPC, 2004.

NÓVOA, A. **Formação de professores e profissão docente.** Lisboa: Dom Quixote, 1992, p. 15-33.

MOOCs e REAs: uma alternativa para formação de professores

Eliana Santana Lisboa

INTRODUÇÃO

O contexto vivenciado por muitas universidades em decorrência da globalização e dos orçamentos restritos tem contribuído para que elas repensem políticas de formação de professores. Nesse ínterim, surge como alternativa a teoria da inovação disruptiva como uma forma de tentar minimizar as dificuldades e de certa forma refletir acerca da necessidade de conceber outras oportunidades. Tais oportunidades podem ser oriundas de novos produtos, de combinações de tecnologias mais atuais, de um novo conhecimento ou mesmo da articulação de diferentes áreas do saber (BARCHIK, 2015). Isso porque “as tecnologias estão transformando os negócios de uma maneira como nunca desde a revolução industrial, e quem não se adaptar a esse novo ambiente de negócios estará fora do jogo” (SILVEIRA, 2020, p.33).

Com base nos postulados de Christensen (2006), a inovação disruptiva configura-se como novas oportunidades para o mercado uma vez que disponibiliza produtos e serviços mais acessíveis com custo mais baixos, com a finalidade de atender a uma parcela da população que até então não tinha acesso a esses bens ou serviços.

Sob essa perspectiva, a teoria da inovação disruptiva tende a oferecer uma explicação por que algumas inovações atrapalham os mercados existentes às custas dos players- grandes investidores que são donos de um capital capaz de mudar um cenário no local por eles definidos- (BOWER E CHRISTENSEN, 1995).

No campo da educação, mas especificamente no ensino *on-line*, os MOOCs e os REAs, apontam uma mudança no cenário, ameaçando, de certa forma os modelos já existentes tanto no que diz respeito aos cursos de graduação, como a nível de pós-graduação. Isso porque face às tecnologias digitais que, somada a uma combinação abundante de formas de comunicação configura-se como uma mola propulsora para o

desencadeamento das inovações disruptivas.

Tendo em vista que os *MOOCs* e os *REAs* constituem-se iniciativas que facilitam o acesso ao conhecimento, oferecendo às pessoas novas oportunidades de investirem em suas formações, com vista ao seu desenvolvimento, no presente ensaio faremos uma reflexão acerca das potencialidades dessas ferramentas na formação de professores numa perspectiva de aprendizagem ao longo da vida. Para o efeito, iniciamos abordando em linhas gerais o conceito de educação aberta, Recursos Educacionais Abertos – REA como forma de situar o leitor e proporcionar um entendimento acerca do processo que desencadeou o surgimento dos *Massive Online Open Courses* – MOOC. Prosseguimos, conceituando o MOOC como uma inovação disruptiva, tendo a preocupação de abordar a classificação de acordo com as teorias subjacentes de curso que assumem esse formato. No tópico seguinte, apontaremos algumas vantagens dos MOOC na formação dos professores/alunos.

Tendo em vista que como já referido anteriormente os MOOC constituem inovações disruptivas, não nos poderíamos nos furtar de abordar nesse ensaio os desafios inerentes a essa iniciativa, bem como os impasses/obstáculos a nível de política educacional e institucional e, terminamos com algumas considerações finais.

EDUCAÇÃO ABERTA

A educação aberta pode ser compreendida como um movimento que tem seu cerne na partilha e colaboração de boas práticas e ideias entre profissionais da educação oriundos da cultura digital (HABOWSKI; CONTE; FLORES, 2020). Popularizou-se a partir da década de 70 e além de permitir a liberdade de Reusar, Revisar, Recombinar/Remixar, Redistribuir e Reter os REAs, também aborda os princípios atinentes a práticas pedagógicas abertas, com ênfase na inclusão, acessibilidade, equidade e ubiquidade (FURTADO; AMIEL, 2019).

De certa forma, é uma iniciativa que contribui para o aumento do capital cognitivo de toda uma comunidade que, além de permitir o seu aperfeiçoamento como

profissional, constitui um leque de possibilidades para que todos possam usufruir de experiências e práticas exitosas na imensa rede global

RECURSOS EDUCACIONAIS ABERTOS – REA

Os REAs podem ser definidos como todo e qualquer material de ensino, de aprendizagem e de pesquisa apresentado em qualquer suporte ou mídia, desde que esteja sob domínio público ou com licença aberta. Portanto, todo e qualquer material como livros, artigos científicos, *software*, vídeos, cursos *on-lines* ou quaisquer outros instrumentos ou ferramentas que apresentem as características elencadas anteriormente e que possam ser usados para adquirir conhecimentos são REAs (UNESCO/COL, 2011).

Também temos o contributo de Mallmann e colaboradores (2020) que concebem os REA por meio de uma metáfora, ou seja, como um grande furacão no sentido de que seus efeitos ou impactos são rapidamente sentidos numa magnitude muito ampla e, como tal, apresentam grande potencial para concretização da democratização do saber no contexto atual, e que passamos a referenciar:

Recursos Educacionais Abertos (REA) operam como vórtices das Práticas Educacionais Abertas (PEA). Estabelecem conexões criativas e provocam reomodos nas redes de mediações teóricas e práticas. A compreensão dos princípios e características dos REA faz fazer. Não se trata apenas de mudar a conjugação dos verbos, de alternar próclise e mesóclise. Não é a eloquência dos adjetivos conferidos, a elegância dos pronomes bem alocados e a boniteza dos sinônimos bem empregados que pode garantir ética e respeito pela diversidade sociocultural. REA são potentes em performances sensíveis diante dos aparatos emocionais e simbólicos que sustentam uma produção linguística persuasiva e, por isso, convicta de que acesso à educação é um direito universal. A teoria e as práticas subjacentes aos REA impulsionam tensionamentos dialógicos para oxigenação democrática da vida política nas sociedades contemporâneas (MALLMANN et al., 2020, p. 19).

Segundo Conte e Habowski (2021), no cenário atual, o movimento REA tem ganhado espaço na formação professores servindo de referência para que possamos refletir sua importância na educação ao longo da vida (*lifelong education*), ressaltando “a necessidade do acesso de professores a um sistema complexo de redes de cooperação e interações, fazendo uso de estratégias educacionais abertas e encorajando atividades acessíveis e sustentáveis” (*idem*, p.109).

Segundo Sobral et al., (2019), o objetivo do movimento REA é promover uma padronização livre dos recursos disponíveis na rede. Além dessa viabilização, também tem como finalidade contribuir para redução dos custos com a permissão de acesso aos REA de forma universal. Contudo para que isso seja possível é necessário que o recurso deva estar sob uma licença autoral (*creative commons*) acompanhada de quatro características a saber: i) revisar; ii) reutilizar; remixar; e iv) redistribuir

Revisar reside no fato de fazer revisões ou adaptações necessárias para, por exemplo, adequar ao contexto de sua aula, não deixando de referenciar sua autoria. “Já reutilização e a remixagem permitem a criação de novos conteúdos a partir do material base” (*idem*, p.12). E por fim, temos a redistribuição que constitui no ato de compartilhar o material de igual forma como está disponibilizado na rede.

Na sequência do desenvolvimento da Educação Aberta e dos REAs, o termo CMOOC foi introduzido pela primeira vez em 2008 por Dave Cormier para descrever o Curso “Conectivismo e Conhecimento Conectivo” de Downes (YUAN; MACNEILL; KRAAN, 2008), temática que será apresentada no tópico que segue.

MASSIVE OPEN ONLINE COURSES (MOOCs)

Segundo Silva e Lisbôa (2020), os MOOC constituem-se iniciativas, as quais tiveram sua gênese na universidade de Havard e o Instituto de Tecnologia de Massachusetts (EUA) com a finalidade de tornar acessível o conhecimento de forma eficaz. Seu objetivo original era abrir a educação e fornecer acesso gratuito à educação de nível universitário para o maior número possível de alunos. Ao contrário dos cursos universitários *on-line* tradicionais, os MOOCs têm dois recursos principais (Wikipedia, 2012):

- 1. Acesso aberto** - qualquer pessoa pode participar de um curso on-line gratuitamente;
- 2. Escalabilidade** - os cursos são planejados um número indeterminado de pessoas, interpretados de forma diferente por diferentes provedores de

MOOC;

O desenvolvimento dos MOOCs tal como os REA estão enraizados nos ideais de abertura na educação, de que o conhecimento deve ser compartilhado livremente e o desejo de aprender deve ser atendido sem restrições demográficas, econômicas e geográficas (PETERS, 2008).

Diferentes ideologias têm conduzido os MOOCs em duas direções pedagógicas distintas: i) MOOCs conectivistas (cMOOC) que se baseiam em uma teoria conectivista de aprendizagem com redes desenvolvida informalmente; e ii) MOOCs baseados em conteúdo (xMOOCs), que seguem uma abordagem mais behaviorista (LANE, 2012; CLARCK, 2013)

Os cMOOCs enfatizam a aprendizagem conectada e colaborativa. Os cursos são construídos em torno de um grupo de ‘indivíduos’ com ideias semelhantes que são relativamente livres de restrições institucionais. Fornecem uma plataforma para explorar novas pedagogias além das configurações tradicionais de sala de aula e, como tal, tendem a existir à margem radical do ensino superior. “Os participantes criam conhecimento através das suas próprias redes e da interação que estabelecessem entre si” (MAIA e CARMO, 2018 p.3). Tem como base o conectivismo, o qual se baseia em quatro princípios, que são: agregação, remistura, redefinição, e redistribuição do conhecimento (MAIA; CARMO, 2018; SIEMENS, 2013)

Figueiredo (2012, apud MARZARI, 2014, p.137) enumera as seguintes características dos cMOOCs, a saber: i) **exploratórios**: porque seu desenvolvimento segue um percurso exploratório, de modo que o aprendiz passe pelas seguintes etapas, durante a construção do conhecimento: tentativa – erro- reflexão; ii) **disruptivos**: porque a construção do conhecimento segue uma lógica própria, que rompe com as formas tradicionais ou clássicas de ensinar e aprender; iii) **desconstrutivo**: porque permite a destruição de uma prática antiga para que uma nova estrutura ou projeto seja criado; iv) **incubadoras**: porque os cMOOCs são uma espécie de “ninho”, onde podemos explorar novas práticas, agregando a elas propriedades da Web 2.0; e v) **contextuais**: porque o

contexto é a essência do processo, já que a construção do conhecimento é resultado da coprodução de todos os seus integrantes

Já os xMOOCs, também conhecidos como modelos instrucionais, têm o conteúdo como seu suporte. São considerados uma extensão dos modelos pedagógicos praticados nas instituições em si, que são indiscutivelmente dominados pelos métodos de instrução “*drill and grill*” a saber: contemplam apresentações de vídeos (aulas ou palestras), questionários, avaliação por meio de testes ou *quizzes* (MARZARI, 2014). A abordagem pedagógica que predomina é a behaviorista, com ênfase mais na aprendizagem individual do que na realizada através dos pares (*idem*).

Por esse motivo, eles têm sido criticados por adotar um modelo de transmissão de conhecimento. São considerados como ensino tradicional centrado no professor, enriquecido com tecnologia (LARRY, 2012). Esses sistemas oferecem uma experiência individualizada na medida em que permitem que os alunos tomem rotas alternativas através do material e ofereçam *feedback* automatizado. No entanto, eles não fornecem uma experiência de aprendizagem social ou personalizada.

VANTAGENS DOS MOOCs E REAs PARA INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR - IES

A escala e a natureza aberta dos MOOCs oferecem oportunidades para ampliar o acesso às Instituições de Ensino Superior- IES e cria um espaço para experimentação de ensino e aprendizagem *on-line*. Instituições, como por exemplo, o *MIT* e *Harvard* usam MOOCs para entender “como os alunos aprendem” e “melhorar as inovações no ensino e aprendizagem no campus”. Os defensores veem os MOOCs como uma inovação disruptiva que transformará o ensino superior (SHIRKY, 2012).

Isso porque os MOOCs são vistos como meio para provocar a ruptura e inovação do ensino Superior, por oferecerem flexibilidade, acesso e conclusão rápida e com baixo custo para quem estiver interessado em aprender, visto que possui no seu cerne uma mudança disruptiva, face a uma combinação de novos modelos pedagógicos

com tecnologias digitais.

Para além da inovação, muitas IES acabam por credenciar colossal importância nos MOOCs como uma forma de se aperfeiçoarem, testando novas rotas de ensino e aprendizado *on-line*. Para ilustrar, citamos como exemplo, as instituições como MIT e Harvard estão usando MOOCs como um espaço experimental para aprender como educar seus alunos no campus de forma mais eficaz (BATES, 2012).

Sob essa perspectiva, é iminente o potencial para a educação aberta desempenhar um papel importante na garantia do acesso à educação para todos, bem como abordar questões e desafios de um ambiente em constante mudança, o qual precisa de novas maneiras para fornecer o ensino superior no futuro (YUAN; POWELL, 2013). Para esses autores, essas mudanças incluem:

- ✓ Globalização e o aumento do impulso para a internacionalização do ensino superior;
- ✓ Crescimento mundial e crescente demanda por acesso ao ensino superior;
- ✓ Mudança no número de pessoas que precisam aprenderem ao longo da vida;
- ✓ Aumento exponencial do acesso à tecnologia pessoal e às mídias sociais;
- ✓ Necessidade das IES se adequarem à contingência de gastos, bem como na adoção de modelos de ensino acessíveis à população;

Uma das formas de concretização dessas ideias é apostar num cenário de universidade *on-line* para que seja possível às universidades, face à competição instaurada, lançarem mão de tecnologias inovadoras e diferenciadas, abrindo um leque de possibilidades para oferta de educação aberta.

Seguindo essa lógica, os alunos podem realizar estudos, em sua grande maioria, de forma independente por meio de cursos gratuitos e, caso queiram, podem efetuar pagamento para realização de exames e obtenção de diplomas quando se sentirem aptos (YUAN; POWELL, 2013). Dentro do movimento em direção à educação aberta,

esse novo paradigma abre oportunidades para compartilhar ideias, colaborar entre instituições, educadores a nível local e internacional, visando assim um envolvimento mais significativo no ensino e na aprendizagem. Tudo isso é possível face às seguintes características:

- ✓ **Currículo Aberto:** Os alunos combinam REA, atividades envolvendo conteúdos de diferentes disciplinas para atender às suas necessidades. De certa forma, isso os coloca no comando de seu próprio aprendizado e garante que eles aprendam o que precisam, visando a consecução dos seus objetivos e necessidades;
- ✓ **Aprendizagem aberta:** Sob essa perspectiva, há um compartilhamento de ideias e saberes durante todo o processo de aprendizagem. A exemplo de uma comunidade de prática (LISBÔA, 2013), os alunos vão aprendendo uns com os outros, de forma autodeterminada, com autonomia e conforme seus interesses;
- ✓ **Avaliação Aberta:** Na contramão dos modelos convencionais de avaliação, essa forma de análise preconiza o envolvimento do estudante no processo de sua própria avaliação e na dos seus colegas. De acordo com Rosa et al. (2018, p. 266) essa forma de avaliação é “cognitivamente mais exigente e permite envolvê-los de forma mais ativa na aprendizagem e no exercício do pensamento crítico, habilidades essenciais para a vida profissional contemporânea”. Isso porque atribuir ao aluno essa responsabilidade, constitui uma estratégia para que ele assuma a responsabilidade pela sua aprendizagem e adquira competências necessárias para pensar em critérios eficazes para sua realização;
- ✓ **Plataforma Aberta:** Suporta uma comunidade de educação aberta dinâmica e interativa, propícia a troca de informações e compartilhamento de ideias, tão necessários para a aprendizagem em rede.

Dito de outra forma, pensamos que a educação aberta propiciada pela

utilização dos MOOCs e REAs, dá uma nova reconfiguração ao ensino superior, que paulatinamente vai se desvencilhando do ensino tradicional em direção ao ensino mais ativo, tendo como foco central, o aluno.

VANTAGENS NA FORMAÇÃO CONTINUADA

Falar em MOOC é imprescindível abordar os REAs, tendo em vista que ele tem sua gênese no movimento dos REAs e também acabam por utilizar desses recursos na oferta de curso que assumem esse formato. De acordo com Yuan e Powell (2013), Belanger e Thornton (2013) existem inúmeros fatores que contribuem para que professores/ alunos acabem aderindo a cursos dessa natureza, tais como:

- ✓ Para apoiar a aprendizagem ao longo da vida ou obter uma compreensão do assunto, sem expectativas específicas de conclusão ou certificação;
- ✓ Para estimulação intelectual;
- ✓ Constituição de uma comunidade de prática onde pessoas querem aperfeiçoarem-se em um determinado assunto;
- ✓ Conveniência, muitas vezes em conjunto com barreiras às opções tradicionais de educação;
- ✓ Para experimentar ou explorar a educação on-line;
- ✓ Constituição de redes de aprendizado de maneiras que raramente ocorrem em salas de aula tradicionais em universidades;
- ✓ Aprendizagem e avaliação por pares;
- ✓ Acesso a uma variedade de modelos de aprendizagem não tradicionais;
- ✓ Por adotarem modelos mais flexíveis e abordagens abertas, contribuirão para incentivar estudantes mais maduros a participar do ensino superior e obter qualificações para avançar em suas carreiras;

- ✓ Benefícios econômicos futuros;
- ✓ Desenvolvimento da identidade pessoal e profissional;
- ✓ Desafio e realização, prazer e diversão.

DESAFIOS DOS MOOCs

Na atualidade são muito os desafios do MOOCs como modelo disruptivo porque, de certa forma, constitui ainda um universo pouco explorado pela maioria da IES e, por isso, gera uma certa insegurança e medo em aderir de forma tão rápida e essa modalidade de curso. Concordamos com Yuan e Powell (2013) que um dos maiores desafios reside no fato de pensar em estratégias pedagógicas e recursos que garantam aos usuários uma experiência rica e que, de fato, agregue valor na sua vida profissional e social ao usuário. Nos referimos aqui, mais especificamente em não ser um curso on-line com tantos outros que estão centrados numa pedagogia da transmissão do conhecimento, que ao invés de promover a construção colaborativa do saber, promova a dispersão do conhecimento em plataforma fechadas, afetando assim a qualidade e, por consequência, alcançando uma baixa adesão na procura desses cursos.

Outro desafio, é que para ingressar em curso dessa natureza, é necessário que o utilizador possua certo nível de alfabetização digital, por formar a garantir a inclusão e igualdade de acesso aos participantes.

Somam-se aos outros, o fato de que nem todas as pessoas tem um perfil para participar de curso em formato MOOC e isso acaba gerando um público com especificidades próprias

A avaliação é outro obstáculo. Alguns cursos lançam mão da avaliação por pares. Contudo, como garantir a lisura do processo? Como evitar o plágio? São essas e outras questões que permeiam essa iniciativa e que acabam por interferir de forma direta na sua qualidade. Será que a eleição de uma instituição onde o aluno possa afazer o exame presencial seria uma ideia boa ou de alguma forma conduziria a um ensino

convencional? Essas respostas ainda não temos, mas no futuro próximo, com mais investigações talvez tenhamos um norte para direcionar nossas ações.

IMPLICAÇÕES PARA A POLÍTICA EDUCACIONAL E PARA IES

O ensino superior já vive um período de mudanças sem precedentes em todo o mundo. O custo de financiamento da IES tornou-se foco da política nacional com a maioria dos governos buscando novos mecanismos de financiamento, redução de custos e melhorias na qualidade do ensino e aprendizagem. Há um impulso significativo por trás do conceito de acesso livre e aberto ao aprendizado universitário de alta qualidade, e é provável que o conteúdo e os cursos continuem a ser promovidos, resultando em mais MOOC e outros tipos de abordagens de educação aberta. (WILEY; HILTON, 2009; WILEY, 2012; YUAN; POWELL, 2013)

Três áreas-chave tornaram-se as preocupações políticas e os debates em resposta aos desenvolvimentos atuais em MOOCs e educação aberta nas IES, a saber: i) financiamento para instituições de ensino superior; ii) oferta de diplomas; iii) e garantia de qualidade (CHRISTENSEN, 2013).

O surgimento de novos modelos de oferta educacional, incluindo o rápido desenvolvimento de MOOC é outra fonte de pressão sobre as instituições convencionais de IES, mas também oferece oportunidades para que as instituições apresentem ou desenvolvam novas ofertas. Acima de tudo, isso exige que as instituições abordem questões estratégicas sobre aprendizado *on-line* e onde as diferentes inovações, como MOOC, se encaixam em suas atividades (CHRISTENSEN, 2013)

É um erro ver os MOOCs como uma questão isolada sobre a qual decisões políticas e estratégicas que necessitam ser tomadas, pois fazem parte de um panorama mais amplo de mudanças na IES que inclui o desenvolvimento da educação aberta. Dessa forma, é possível verificar o impacto no ensino superior sob duas vertentes: i) uma forma de melhorar e inovar o ensino; e ii) despertar as IES a desempenhar atividades distintas, as quais repercutirão na abertura de acessos a diferentes grupos de pessoas

(alunos, profissionais, etc.).

Os MOOCs constituem-se veículos para que as IES reflitam acerca da necessidade de adotar formas criativas, inovadoras que contenham em seu bojo, processos de ensino e aprendizagem mais flexíveis.

Cada vez mais, a abertura desempenhará um papel importante na condução da inovação educacional e na transformação do ensino superior. Um grande número de organizações, governos, instituições, educadores e alunos em todo o mundo participaram do movimento REA financiando, apoiando, produzindo e acessando recursos educacionais on-line gratuitamente. Enquanto a produção, compartilhamento e reutilização de REAs estão sendo explorados entre acadêmicos, cursos abertos, incluindo MOOCs, potencialmente também abrirão o processo de ensino (JARRETT, 2012).

Isso proporcionará oportunidades para os educadores compartilharem e participarem de cursos realizados por educadores de diferentes instituições e países para explorar as vantagens e desvantagens de diferentes abordagens pedagógicas em vários contextos de aprendizagem e enriquecer a experiência dos alunos por meio da participação de outros especialistas em seus cursos (SIEMENS, 2013; CHRISTENSEN, 2013; BELANGER; THORNTON, 2013)

A inovação disruptiva e as teorias associadas podem oferecer às IES algumas possíveis soluções e estratégias de negócios para responder à evolução dos MOOCs, por exemplo, a criação de novas unidades com diferentes recursos, processos e prioridades para explorar novas abordagens e serviços educacionais.

Mas para isso, as IES precisarão avaliar seus pontos fortes e desenvolver um plano estratégico que lhes permitam aproveitar ao máximo o campus e a educação on-line, fornecendo MOOCs ou outras iniciativas de educação aberta.

Com a popularidade dos MOOCs, as universidades e faculdades precisarão repensar como tornar seus currículos e cursos verdadeiramente flexíveis e acessíveis.,

tornando assim o ensino superior mais econômico e acessível e também podem contribuir para equilibrar trabalho, família e vida social dos seus usuários.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação aberta traz novas oportunidades de inovação no ensino superior que permitirão que instituições e acadêmicos explorem novos modelos de aprendizado on-line e práticas inovadoras de ensinar e aprender.

Os MOOCs prometem abrir o ensino superior, fornecendo cursos universitários acessíveis, flexíveis, rápidos, gratuitos e de baixo custo para alunos interessados em aprender.

Temos que concordar que os MOOCs são inovações disruptivas porque vem colocar em “xeque” algumas práticas até então vivenciadas. Dizemos isso porque na atual conjuntura, quem participa de cursos em formato MOOC estão mais preocupados com a aprendizagem do que a certificação, visto que o interesse perpassa mais para a partilha de interesses e troca de informações com pessoas que possuem interesses comuns. E é por isso que, como mencionado anteriormente, tem grande potencial de que seja estabelecida uma comunidade de prática e com isso lograr êxito.

Contudo, para que seja instituído na formação e professores é imprescindível que seus organizadores tenham definido objetivos claros, com conteúdo bem planejado para que o usuário não fique preso numa imensa teia de informações e se desmotive para continuar participando. Temos que ter em mente que os cursos em formato MOOC, devem ser cursos aligeirados, ou seja, sem uma carga horária extensa.

Poder interagir com participantes a nível local, regional e quiçá internacionalmente garante uma riqueza de experiências nunca imaginada e é uma forma de manter um conhecimento de forma atualizada face a celeridade de mudanças advindas da sociedade em rede.

Como uma inovação disruptiva, também traz consigo alguns desafios. Um

deles é para políticas públicas no sentido de criar normativas que atendam essas especificidades com garantia de qualidade. Também às IES constitui desafios no sentido de mudar paradigmas, investi em pesquisa para que seja possível atender a um público munindo-os de conhecimento numa lógica de educação aberta.

Outro desafio é a baixa taxa de conclusão dos cursos, oriunda da evasão. Sendo assim há muito trabalho a ser desenvolvido nessa área, com vista a identificar e analisar os fatores e barreiras que impactam negativamente os cursos que assumem formato MOOC. Nesse sentido, urge pesquisarmos e experimentarmos metodologias, estratégias, formas de avaliação para que no futuro próximo, seja garantida e reconhecida a importância dos MOOCs e REAs na formação continuada de professores.

Por fim, a nível nacional e internacional, serão necessárias formulação de propostas para financiamento das IES, e acreditação para apoiar diferentes abordagens e modelos para a oferta de ensino superior. Os formuladores de políticas precisarão abraçar essa ideia dos MOOCs e REAs por forma a tornar a educação mais acessível e transformar a IES em um ecossistema aberto de ensino superior.

REFERÊNCIAS

- BARCHIK, R. G. Inovação disruptiva na criação e disseminação de repositórios institucionais de recursos educacionais abertos. Dissertação apresentada como requisito parcial à obtenção do grau de Mestre em Administração, no Curso de Pós-Graduação em Administração. UFPR: Curitiba. 2015. Disponível em: <https://www.acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/38182/R%20-%20D%20-%20RITA%20GALGANI%20BARCHIK.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 15 ago.2022.
- BATES, T. What's right and what's wrong about Coursera-style MOOCs. 2012. In: Oline learning & distance education resources. Disponível em:<http://www.tonybates.ca/2012/08/05/whats-right-and-whats-wrong-about-coursera-style-moocs/>. Acesso em: 20 jul. 2022
- BELANGER, Y.;THORNTON, J. Bioelectricity: A Quantitative Approach Duke University's First MOOC. 2013. Disponível em: <https://hdl.handle.net/10161/6216>. Acesso em: 10 ago. 2022
- CLARCK, D.. MOOCs: taxonomy of 8 types of MOOC. 2013. Disponível em:<<http://donaldclarkplanb.blogspot.com.br/2013/04/moocs-taxonomy-of-8-types-ofmooc.html>>. Acesso em: 02 fev. 2016.
- CHRISTENSEN, C. M. (2006). The ongoing process of building a theory of disruption. The Journal of Product Innovation Management, 23(1), p. 39-55. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4667048/mod_resource/content/2/Rdg%2054%20Clayton%20Christensen.pdf. Acesso

em: 15 ago.2022

CHRISTENSEN, C., RAYNOR, M. The innovator's solution: creating and sustaining successful growth. Harvard: Business Press. 2013

CONTE, E.; HABOWSKI, A. C. Perspectivas de recursos educacionais abertos na formação de professores: estado da questão. In: MALLMANN, E. M.; AD REGINATTO, A.; ALBERTI, T. Fi. (orgs.). Formação de Professores: políticas públicas e tecnologias educacionais. São Paulo: Pimenta Cultural, 2021. p. 107-129. Disponível em: https://www.pimentacultural.com/_files/ugd/18b7cd_f8f3fb8770154b88aa51dcdcb4d6927c.pdf. Acesso em: 29 ago. 2022.

FURTADO, D.; AMIEL, T. Guia de bolso da educação aberta. Brasília, DF: Iniciativa Educação Aberta, 2019. ISBN: 978-85-54295-32-5. Disponível em: https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/564609/2/Guia%20de%20bolso%20REA_vf_impressao.pdf. Acesso em: 18 set. 2022.

HABOWSKI, A. C.; CONTE, E.; FLORES, H. R. F. Formação de professores e os limites e possibilidades das tecnologias digitais na educação. Horizontes, Itatiba, v. 38, p. 1-18, 2020. <https://doi.org/10.24933/horizontes.V38i1.829>.

JARRETT, J. What Are 'MOOC's and Why Are Education Leaders Interested in Them?.2012. Disponível em: http://www.huffingtonpost.com/impatient-optimists/what-are-moocs-and-why-ar_b_2123399.html. Acesso em: 10 set.2022

LANE, L. M. Three kinds of MOOCs. Lisa's (Online) Teaching Blog, ago. 2012. Disponível em: <http://lisahistory.net/wordpress/2012/08/three-kinds-of-moocs/>. Acesso em: 15 nov. 2015.

LARRY, C. MOOCs and Pedagogy:Teacher-Centered, Student-Centered, and Hybrids (Part1). 2012. Disponível em: <http://larrycuban.wordpress.com/2013/02/13/moocs-and-pedagogy-part-2/>. Acesso em: 20 ago. 2022

LISBÔA, E. S.. Aprendizagem informal na rede social Proedi: um contributo para o desenvolvimento profissional de professores. Tese de Doutorado em Ciências da Educação, Área de Conhecimento em Tecnologia Educativa. Braga: Universidade do Minho.2013

MAIA e CARMO, T. MOOC/cMOOC/xMOOC In: MILL, D. (org.). Dicionário Crítico de Educação e Tecnologia + Educação a Distância, Grupo Horizonte UFSCar: São Carlos.2018. Disponível em: https://repositorio.ipsantarem.pt/bitstream/10400.15/2192/1/MAIA%20E%20CARMO_%20verbeta%20mooc_final.pdf. Acesso em: 28 ago. 2022.

MARZARI, G. Q. Quem me ensinou o Inglês que eu ensino?"A influência das tecnologias digitais na constituição da identidade do professor de línguas do século XXI. Tese de doutorado em Letras. Pelotas: Universidade Católica de Pelotas- UCPEL.2014. Disponível em: <https://docplayer.com.br/1310995-Universidade-catolica-de-pelotas-programa-de-pos-graduacao-em-letras-curso-de-doutorado-em-letras-area-de-concentracao-linguistica-aplicada.html>. Acesso em: 10 ago. 2022

ROSA, S. S.; MACEDO, C. A; GEREMIAS JÚNIOR, J.E.S; LISBÔA, E. S.; SOUZA, R. C.T; ROSA, V. Online Peer Assessment: pontos e contrapontos de docentes e de estudantes. In: VII Congresso Brasileiro de Informática na Educação (CBIE 2018). 2018. Disponível em: <https://sol.sbc.org.br/index>.

<http://www.irrodl.org/index.php/wie/article/view/14338/14183>. Acesso em: 10 set. 2022

SHIRKY, C. Lá vem todo mundo: o poder de organizar sem organizações. Zahar: Rio de Janeiro 2012.

SIEMENS, G. MOOC Framework. 2013. Disponível em: <<http://momentum.edthemes.org/mooc-framework/>>. Acesso em: 03 set. 2022.

SILVA, L. K.; LISBÔA, E. S.. Instrumentos de avaliação para Moocs: um contributo para o estado da arte. In: BACALHAU, Eduardo Tadeu (org.) Ciências Exatas e Computação: os desafios em tempos de modernidade. Pontal do Paraná: UFPR, 2020.

SILVEIRA, V. C. O que é inovação disruptiva . In: GVEXECUTIVO • V 19 • N 1 • JAN/FEV 2020.

UNESCO/COL. Guidelines for open educational resources (OER) in higher education. 2011. Disponível em: <http://www.unesco.org/new/en/communication-and-information/resources/publications-andcommunication-materials/publications/full-list/guidelines-for-open-educational-resources-oer-in-highereducation/>. Acesso em: 03 set. 2022

Wikipedia, (2012), Massive open online course, http://en.wikipedia.org/wiki/Massive_open_online_course

WILEY, D.; HILTON, J. Openness, Dynamic Specialization, and the Disaggregated Future of Higher Education. 2009. Disponível em: <http://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/view/768/1414>. Acesso em: 10 ago. 2022

WILEY, D. The MOOC Misnomer. 2012 Disponível em: <http://opencontent.org/blog/archives/2436>. Acesso em: 10 ago.2022

YUAN, L.; MACNEILL S.; KRAAN W. Open Educational Resources –Opportunities and challenges for higher education, 2008. JISC CETIS. Disponível em: http://wiki.cetis.ac.uk/images/0/0b/OER_Briefing_Paper.pdf 1-34. Acesso: 25 set. 2022

YUAN, L. POWELL, S. MOOCs and Open Education: Implicationsfor Higher Education. Bolton: CETIS. 2013. Disponível em: <http://publications.cetis.ac.uk/wp-content/uploads/2013/03/MOOCs-and-Open-Education.pdf>. Acesso em: 10 set. 2022

AS/OS AUTORAS/ES

Angelo Rodrigo Bianchini – Doutor em Educação. Docente da Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal do Maranhão.

Aline Aparecida Angelo – Doutora em Educação. Atuou na Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal do Maranhão. Atualmente é docente da Universidade Federal de São João Del-Rei/Rio de Janeiro.

André da Silva Freires – Doutor em Biodiversidade e Biotecnologia/Rede Bionorte. Docente na Licenciatura em Ciências Naturais-Química da Universidade Federal do Maranhão.

Antonia de Sousa Leal – Doutora em Biotecnologia. Docente na Licenciatura em Ciências Naturais-Química da Universidade Federal do Maranhão.

Antonio Jeferson de Deus Moreno – Doutor em Física. Docente na Licenciatura em Ciências Naturais-Física da Universidade Federal do Maranhão.

Betania Oliveira Barroso – Doutora em Educação. Docente na Licenciatura em Ciências Humanas-Sociologia da Universidade Federal do Maranhão.

Cidinalva Silva Câmara Neris – Doutora em Sociologia. Docente da Licenciatura Interdisciplinar em Estudos Africanos e Afro-brasileiros (LIESAFRO)/História da Universidade Federal do Maranhão.

Clodomir Cordeiro de Matos Júnior – Doutor em Sociologia. Docente da Licenciatura em Ciências Humanas-Sociologia da Universidade Federal do Maranhão.

Cristiane Dias Martins da Costa – Doutora em Educação. Docente da Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal do Maranhão.

Diana Costa Diniz – Doutora em Educação em Ciências e Matemática. Docente da Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal do Maranhão.

Eduardo Oliveira Silva – Doutor em Botânica Aplicada. Docente da Licenciatura em Ciências Naturais-Biologia da Universidade Federal do Maranhão.

Eliana Santana Lisbôa – Doutora em Ciências da Educação. Docente Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências, Educação Matemática e Tecnologias Educativas em nível de mestrado da Universidade Federal do Paraná (UFPR).

Evaristo José de Lima Neto – Doutor em Ciências Sociais. Docente da Licenciatura em Ciências Humanas-Sociologia da Universidade Federal do Maranhão.

Hamilton Dutra Duarte – Mestre em Filosofia. Docente da Licenciatura em Filosofia da Universidade Federal do Maranhão.

Hildo Antonio dos Santos Silva – Doutor em Química (Química Analítica). Docente da Licenciatura em Química da Universidade Federal do Maranhão.

Igor Bergamo Anjos Gomes – Doutor em Ciências Sociais. Docente da Licenciatura em Geografia da Universidade Federal do Maranhão.

Jeane Rodrigues de Abreu Macedo – Doutora em Agronomia (Ciência do Solo). Docente da Licenciatura em Ciências Biológicas e Agronomia do Centro de Ciências Agrárias e Ambientais da Universidade Federal do Maranhão.

Jonas Rodrigues de Moraes – Doutor em História. Docente da Licenciatura em Ciências Humanas-História da Universidade Federal do Maranhão.

Jónata Ferreira de Moura – Doutor Educação. Docente da Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal do Maranhão.

Luís Fernando Coelho Amaral – Doutor em Engenharia Elétrica. Docente da Licenciatura em Matemática da Universidade Federal do Maranhão.

Marcelo Soares dos Santos – Doutor em Genética e Biologia Molecular. Docente da Licenciatura em Ciências Naturais-Biologia da Universidade Federal do Maranhão.

Maria Consuelo Alves Lima – Doutora em Física. Docente da Licenciatura em Física da

Universidade Federal do Maranhão.

Maria Francisca da Silva – Doutora em Letras Neolatinas. Docente da Licenciatura em Linguagens e Códigos - Língua Portuguesa da Universidade Federal do Maranhão.

Mariana Guelero do Valle – Doutora em Educação. Docente da Licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade Federal do Maranhão.

Marta Maria Portugal Ribeiro Parada – Mestre em Letras Neolatinas/ Docente da Licenciatura em Letras da Universidade Federal do Maranhão.

Paulo Roberto de Sousa Silva – Mestre em Educação. Docente da Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal do Maranhão.

Pollyanna Pereira Santos – Doutora Entomologia. Docente da Licenciatura em Ciências Naturais-Biologia da Universidade Federal do Maranhão.

Raimunda Nonata da Silva Machado – Doutora em Educação. Docente da Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal do Maranhão.

Raimundo Nonato Assunção Viana – Doutor em Educação. Docente da Licenciatura em Educação Física da Universidade Federal do Maranhão.

Raysa Valeria Carvalho Saraiva – Doutora em Agroecologia. Docente da Licenciatura em Ciências Naturais-Biologia da Universidade Federal do Maranhão.

Walkíria de Jesus França Martins – Doutora em Educação. Docente da Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal do Maranhão.



SEDUC



proen
PRÓ-REITORIA DE ENSINO

