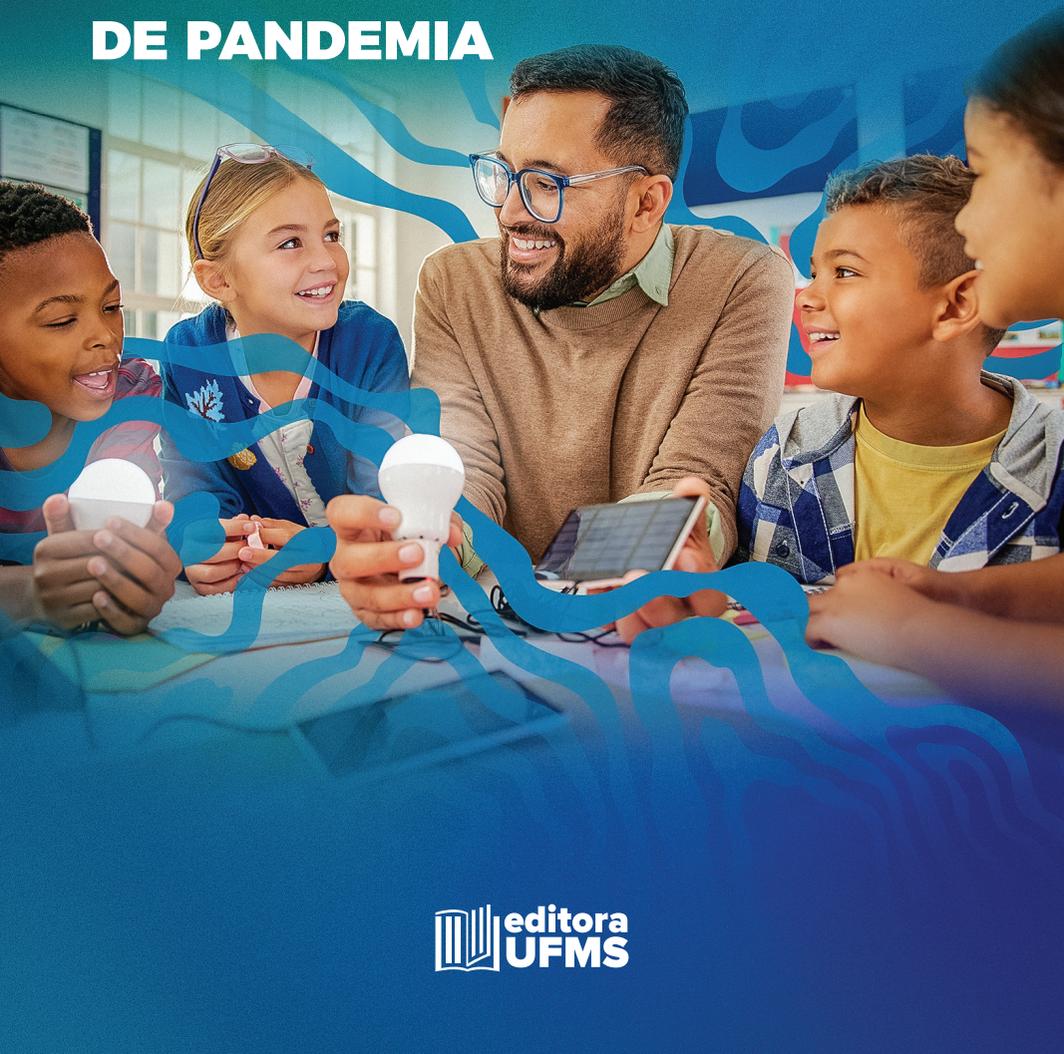


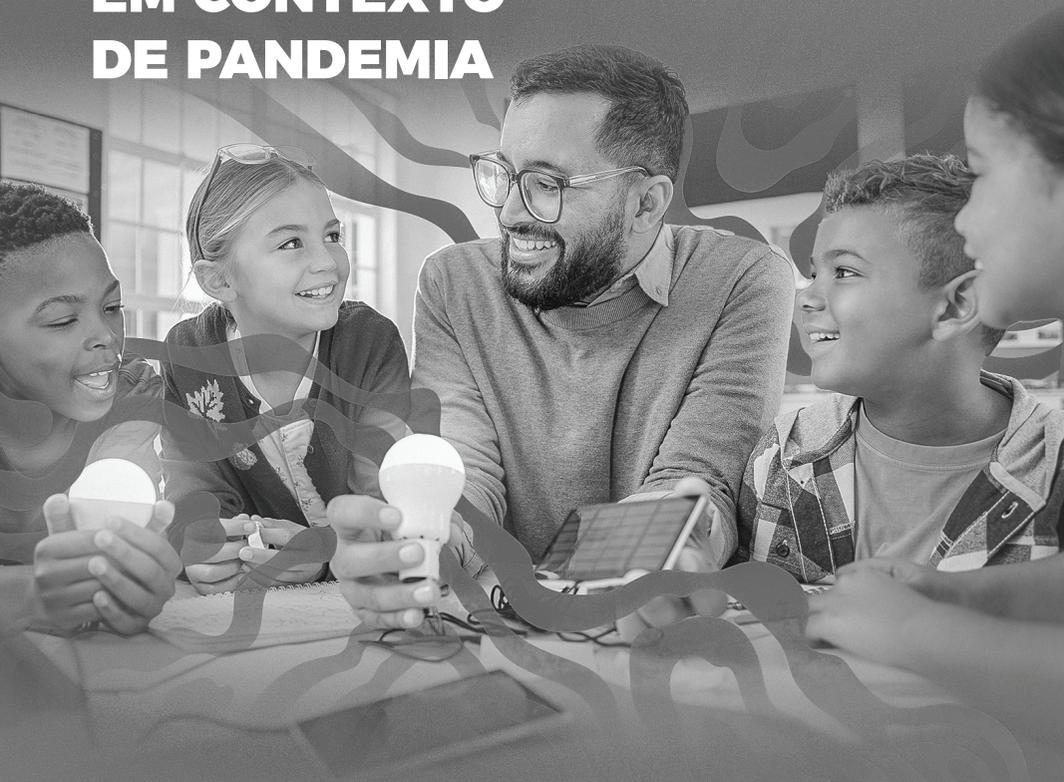
ORGANIZADORAS
Marta Costa Beck
Heloísa Laura Queiroz Gonçalves da Costa

AS EXPERIÊNCIAS DO PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA/UFMS EM CONTEXTO DE PANDEMIA



ORGANIZADORAS
Marta Costa Beck
Heloísa Laura Queiroz Gonçalves da Costa

AS EXPERIÊNCIAS DO PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA/UFMS EM CONTEXTO DE PANDEMIA





**UNIVERSIDADE FEDERAL
DE MATO GROSSO DO SUL**

Reitora

Camila Celeste Brandão Ferreira Ítavo

Vice-Reitor

Albert Schiaveto de Souza

Obra aprovada pelo

CONSELHO EDITORIAL DA UFMS
RESOLUÇÃO Nº 207-COED/AGECOM/UFMS,
DE 28 DE FEVEREIRO DE 2025.

Conselho Editorial

Rose Mara Pinheiro – Presidente
Elizabete Aparecida Marques
Alessandra Regina Borgo
Adriane Angélica Farias Santos Lopes de Queiroz
Maria Lígia Rodrigues Macedo
Cid Naudi Silva Campos
Andrés Batista Cheung
Ronaldo José Moraca
Fabio Oliveira Roque
William Teixeiraza

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Coordenadoria de Bibliotecas – UFMS, Campo Grande, MS, Brasil)

As experiências do Programa de Residência Pedagógica/UFMS em contexto de pandemia [recurso eletrônico] / organizadores, Marta Costa Beck, Heloísa Laura Queiroz Gonçalves da Costa. -- Campo Grande, MS : Ed. UFMS, 2025.
139 p. : il. color.

Dados de acesso: <https://repositorio.ufms.br>
ISBN 978-85-7613-705-4
Inclui bibliografia.

1. Prática de ensino. 2. Professores – Formação. 3. Educação – Estudo e ensino. 4. COVID-19, Pandemia de, 2020-2023. I. Beck, Marta Costa. II. Costa, Heloísa Laura Queiroz Gonçalves da.

CDD (23) 370.71

Bibliotecário responsável: Jaziel Vasconcelos Dorneles – CRB 1/2.592

ORGANIZADORAS

Marta Costa Beck

Heloísa Laura Queiroz Gonçalves da Costa

**AS EXPERIÊNCIAS
DO PROGRAMA
DE RESIDÊNCIA
PEDAGÓGICA/UFMS
EM CONTEXTO DE
PANDEMIA**

Campo Grande - MS

2025

 editora
UFMS

© das organizadoras:

Marta Costa Beck
Heloísa Laura Queiroz Gonçalves da Costa

1ª edição: 2025

Projeto Gráfico, Edição Eletrônica

TIS Publicidade e Propaganda

Revisão

A revisão linguística e ortográfica
é de responsabilidade dos autores

A grafia desta obra foi atualizada conforme o Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa, de 1990, que entrou em vigor no Brasil em 1º de janeiro de 2009.

Direitos exclusivos para esta edição



Secretaria da Editora UFMS - SEDIT/AGECOM/UFMS

Av. Costa e Silva, s/nº - Bairro Universitário
Campo Grande - MS, 79070-900
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Fone: (67) 3345-7203
e-mail: sedit.agecom@ufms.br

Editora associada à



ISBN: 978-85-7613-705-4

Versão digital: março de 2025.

Obra contemplada no Edital AGECOM nº 04/2023

Seleção de propostas de materiais dos programas institucionais para publicação pela Editora UFMS - Fluxo Contínuo.



Este livro está sob a licença Creative Commons, que segue o princípio do acesso público à informação. O livro pode ser compartilhado desde que atribuídos os devidos créditos de autoria. Não é permitida nenhuma forma de alteração ou a sua utilização para fins comerciais. br.creativecommons.org

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	7
--------------------------	----------

CAPÍTULO 1

USO DE MATERIAL DIDÁTICO INCLUSIVO: UM ESTUDO DE CASO NA AULA DE CIÊNCIAS

Tatiane do Nascimento Lima; Bruna Kayela da Costa Fonseca; Maicon Velasco de Melo; Magno Sá de Souza; Ana Carolina Pereira Ferreira..... 10

CAPÍTULO 2

ENSINO REMOTO: PERCEPÇÕES DOS RESIDENTES PEDAGÓGICOS DO CURSO DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS DO MUNICÍPIO DE AQUIDAUANA, MS

Bianca Rui Gonçalves e Tatiane do Nascimento Lima 14

CAPÍTULO 3

MUSEU DA PESSOA, HISTÓRIAS E MEMÓRIAS DE DIFERENTES SUJEITOS DA ESCOLA: UMA EXPERIÊNCIA DO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA EM NOVA ANDRADINA/MS

Dulceli de Lourdes Tonet Estacheski e Maria Ivone Defaveri do Carmo Araújo
27

CAPÍTULO 4

SER/ESTAR PROFESSOR E A DISPONIBILIDADE PARA O DESCONHECIDO NA FORMAÇÃO DOCENTE: EXPERIÊNCIAS DO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA

Fabrcio T. P. Ono; Natalia Moreno Sexto e Shaenne J. M. de Oliveira 39

CAPÍTULO 5

RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA DE LÍNGUA PORTUGUESA EM AQUIDAUANA: EXPERIÊNCIAS DE ENSINO-APRENDIZAGEM NO PORTAL DO PANTANAL

Lovania Roehrig Teixeira..... 46

CAPÍTULO 6

A RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA DURANTE O PERÍODO PANDÊMICO NO CURSO DE MATEMÁTICA - LICENCIATURA

Vitória Lourenço Luges da Silva; Sonia Maria Monteiro da Silva Burigato... 53

CAPÍTULO 7

TECENDO EXPERIÊNCIAS NO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA ALFABETIZAÇÃO - UFMS/CPNV

Crislayne Bezerra Marques; Eliane da Rocha e Larissa Wayhs Trein Montiel.... 64

APRESENTAÇÃO

O PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA NA UFMS - 2020 A 2022

A Universidade Federal do Mato Grosso do Sul - UFMS aderiu ao Programa de Residência Pedagógica em 2018, instituído pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, por meio da Portaria nº 38, de 28 de fevereiro de 2018, com a finalidade de apoiar as Instituições de Ensino Superior - IES, na implementação de projetos inovadores que estimulem a articulação entre teoria e prática nos cursos de licenciatura.

Para a operacionalização da proposta, foi publicado o Edital nº 06/2018, pela referida coordenadoria com o objetivo de selecionar, no âmbito do Programa de Residência Pedagógica, Instituições de Ensino Superior (IES) para implementação de projetos institucionais conduzidos em parceria com as redes públicas de educação básica.

A UFMS concorreu ao referido edital e foi contemplada com 504 vagas para residentes bolsistas. Com este quantitativo de bolsistas pode selecionar internamente, 31 docentes orientadores bolsistas e 45 preceptores bolsistas das escolas da Educação Básica.

No âmbito da UFMS e do estado de Mato Grosso do Sul, foram contemplados 27 cursos de licenciatura, 9 municípios, 31 escolas públicas de Educação Básica com mais de 44 ações organizadas e coordenadas pelos orientadores, preceptores e residentes tendo um alcance de público impactado de mais de 2400.

As áreas contempladas no edital de 2018 foram matemática, pedagogia, letras português, letras inglês, biologia, educação física, química, física, sociologia, história e geografia.

Os 15 subprojetos da UFMS desenvolveram atividades de observação, conhecimento da realidade, regência, intervenção, reuniões pedagógicas, elaboração de materiais, avaliação, encontros entre os grupos do RP, elaboração de materiais didático/pedagógicos, interlocução das escolas-campo e UFMS.

Com a experiência exitosa dos trabalhos desenvolvidos pelos núcleos e subprojetos no período de agosto/2018 a janeiro/2020, outra proposta foi submetida para a apreciação da Capes no Edital nº 01/2020. A proposta do referido edital alterou a oferta, dividindo os subprojetos em áreas prioritárias e gerais. Nas áreas prioritárias eram contemplados os cursos de Alfabetização, Biologia, Ciências, Física, Língua Portuguesa, Matemática e Química. Nas áreas gerais: Arte, Educação Física, Filosofia, Geografia, História, Informática, Língua Inglesa, Língua Espanhola, Sociologia, Intercultural Indígena, Educação do Campo e Pedagogia.

A UFMS foi contemplada com 360 vagas de residentes: 216 para áreas prioritárias: pedagogia (alfabetização), química, física, biologia, letras língua portuguesa e matemática, com 9 núcleos e, 144 para os cursos elencados nas áreas gerais: língua inglesa e espanhola, filosofia, sociologia, educação física, história e geografia com 6 núcleos.

O Projeto Institucional do RP/UFMS esteve articulado com as redes de ensino municipal e estadual e contribuiu com as reflexões acerca da educação do estado visando o desenvolvimento educacional de MS. Devido a UFMS ser universidade multicampi, descentralizada, está presente, efetivamente, em 9 municípios do MS. Esta experiência tem enriquecido os cursos de licenciatura da UFMS, na medida que o ponto de partida para construir os conhecimentos necessários à docência em todas as suas dimensões e a consolidação da formação inicial se dá por meio da experiência vivida na escola. A primeira edição do PRP (2018), foi um aprendizado para todos, no sentido de integração e

compartilhamento de saberes. Na segunda edição (2020), vivenciamos o momento pandêmico e tivemos que reinventar as escolas e as metodologias educacionais, a universidade esteve junto às escolas campo, neste processo. Foi um caminho de mão dupla, enquanto preceptores contribuíram com a formação inicial dos licenciandos, os mesmos, levaram a sua expertise em trabalhar com as tecnologias aos professores das escolas, contribuindo para a inserção de estudantes da educação básica e professores das escolas campos na utilização de mecanismos tecnológicos para o desenvolvimento das atividades educativas. Algumas dificuldades foram encontradas (limitação da convivência, ansiedade, novos espaços de aprendizagem) mas, mesmo à distância, o programa atingiu os seus objetivos, intensificando as relações de parceria e possibilitando novas práticas didáticas neste novo contexto educacional contribuindo para a valorização dos cursos de licenciatura e a inserção dos licenciandos nas escolas e dos professores na universidade. Além da realização de encontros e workshops entre os residentes, preceptores, orientadores e coordenador institucional do RP/UFMS, foi realizado um Seminário envolvendo as instituições do centro oeste, para o relato dos trabalhos desenvolvidos e a troca de experiências.

As exigências da sociedade contemporânea em relação à profissão docente, situam a experiência como fonte de aprendizagem e de saberes que consolidam e subsidiam o trabalho pedagógico, contribuindo para a identificação do trabalho do professor como profissão. O PRP tem como objetivo geral fortalecer e aprofundar a formação inicial dos licenciandos por meio do desenvolvimento de formação prática envolvendo professor da educação básica, docente da instituição de ensino superior e graduandos, na discussão do cotidiano escolar, no planejamento e na execução de ações e na avaliação das propostas desenvolvidas, de forma a estabelecer vínculo entre teoria e prática, entre educação básica e ensino superior garantindo experiências efetivas durante período contínuo, no cotidiano da escola. O Projeto do RP/

UFMS propôs: retroalimentar as ações acadêmicas voltadas à formação inicial de professores, considerando propostas de atividades em grupo, de parcerias estabelecidas entre os sujeitos (docentes de educação básica, de ensino superior e graduandos), fundamentadas na prática de reflexão sobre o próprio fazer docente, a partir de uma prática reflexiva em favor da inovação, da transformação/libertação e não em favor da reprodução/alienação; Atenuar o impacto da transição de estudante de graduação a professor da educação básica, oportunizando ao licenciando novos conhecimentos acerca das diretrizes funcionais e organizacionais das instituições de ensino voltadas às comunidades locais, contribuindo para a construção da identidade profissional docente dos licenciados; Estreitar o vínculo entre escola e universidade, promovendo o enriquecimento mútuo entre pesquisa, formação inicial docente, necessidades da escola e formação continuada do professor; Contribuir para adequações curriculares, metodológicas, de organização de tempos escolares, de inter-relações no interior da escola, processos avaliativos e de produção de conhecimento entre professores e estudantes; Estimular o protagonismo das redes de ensino na formação inicial de professores, possibilitando que o preceptor tenha importante papel no processo e que, ao mesmo tempo, se nutra das experiências, discussões, estudos, reflexões, desenvolvidos no âmbito dos subprojetos da Residência Pedagógica, aprimorando sua própria atuação como docente; Promover pesquisas colaborativas e produção acadêmica com base nas experiências vivenciadas na escola; Colaborar, por meio de sugestões aos Colegiados de Curso, com a melhoria dos estágios obrigatórios e dos Projetos Pedagógicos dos diferentes cursos de licenciatura envolvidos no PRP; Promover articulação e reflexão entre o Programa de RP/UFMS e o PIBID/UFMS; Reconhecer no todo ou em parte, a carga horária das atividades de residência pedagógica realizadas pelo residente para aproveitamento dos créditos no curso, em consonância com suas normas internas.

Este e-book sistematiza os trabalhos desenvolvidos pelo RP/UFMS no período de 2020 a 2022.

No **Capítulo 1**, apresentamos o artigo intitulado **Uso de material didático inclusivo: um estudo de caso na aula de ciências**. A pesquisa teve como objetivo observar o uso de materiais didáticos adaptados para alunos cegos e surdos, na Escola Estadual Professora Dóris Mendes Trindade, na disciplina de Ciências, na cidade de Aquidauana, MS.

No **Capítulo 2**, com o objetivo de verificar a atuação do Programa de Residência Pedagógica (PRP) no ensino remoto, apresentamos o artigo **Ensino Remoto: Percepções dos Residentes Pedagógicos do Curso de Ciências Biológicas do Município de Aquidauana, MS**. Foi desenvolvido a partir da análise do Relato de Experiência dos residentes ao final do Projeto.

No **Capítulo 3**, apresentamos o artigo **Museu da Pessoa, histórias e memórias de diferentes sujeitos da escola: uma experiência do Programa Residência Pedagógica em Nova Andradina/MS**, desenvolvido na Escola Estadual Fátima Gaiotto Sampaio.

No **Capítulo 4**, trazemos à superfície narrativas advindas das experiências, problematizações entre teoria e prática e questionamentos sobre o papel do professor formador em uma contemporaneidade que flerta com a reconstrução à partir de onto-epistemologias decoloniais que dialoguem mais significativamente com o hoje e o futuro, apresentadas no artigo **Ser/estar professor e a disponibilidade para o desconhecido na formação docente: experiências do Programa Residência Pedagógica**.

No **Capítulo 5**, o artigo **Residência Pedagógica de Língua Portuguesa em Aquidauana: experiências de ensino-aprendiza-**

gem no portal do Pantanal, reflete sobre os desafios enfrentados e sobre as experiências exitosas ocorridas durante a edição 2020-2022 do Programa de Residência Pedagógica de Língua Portuguesa.

No **Capítulo 6**, o artigo **A Residência Pedagógica durante o período pandêmico no curso de Matemática - Licenciatura**, teve por objetivo apresentar algumas reflexões sobre ações vivenciadas pelos residentes, preceptoras e professora orientadora, durante o período pandêmico.

No **Capítulo 7**, o artigo **Tecendo Experiências no Programa Residência Pedagógica Alfabetização - UFMS/CPNV**, visa tecer as experiências vivenciadas nas ações das práticas educativas que se concretizam em projetos de intervenção, que ocorreram no período de 2020 a 2022, referentes ao módulo I, II e III do Programa Residência Pedagógica (PRP) –Subprojeto de alfabetização.

CAPÍTULO I

USO DE MATERIAL DIDÁTICO INCLUSIVO: UM ESTUDO DE CASO NA AULA DE CIÊNCIAS

Use of inclusive teaching material: a case study in the Science subject

Tatiane do Nascimento Lima

Bruna Kayela da Costa Fonseca

Maicon Velasco de Melo

Magno Sá de Souza

Ana Carolina Pereira Ferreira

Introdução

Na história da inclusão pôde-se perceber que os chamados “diferentes” desde a era cristã sofrem com o preconceito e com o afastamento dos ditos “normais”. Somente a partir da segunda metade do século XX a inclusão passou a ser discutida dentro de um panorama de acesso aos recursos, instrumentos, saberes e práticas sociais adequadas às capacidades de cada indivíduo. Afinal cada ser humano tem as suas limitações. Os indivíduos são diferentes, com habilidades diferentes e isso precisa ser pensado na construção de uma sociedade igualitária e justa.

O termo Educação Inclusiva teve início nos Estados Unidos por meio da Lei 94.142/1975 quando foram estabelecidos projetos e programas voltados para a Educação (Mrech, 2001). Entretanto, tem-se a Declaração de Salamanca (1994) como marco e início da caminhada para a Educação Inclusiva. Foi a partir da Declaração de Salamanca que a inclusão escolar de crianças com necessidades especiais no ensino regular, surgiu como tema de pesquisas e debates inclusivos (Januzzi, 2004). No

Brasil a educação inclusiva passou a fazer parte do debate público a partir da Constituição de 1988 (Brasil, 1988) e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996).

Para garantir o acesso de todos à uma educação inclusiva e de qualidade, uma das ferramentas que pode colaborar com o ensino dos alunos surdos e cegos é o uso de material didático adaptado para as suas necessidades especiais. Tendo como ponto de referência o estudo de Vigotski (2011), a inserção de recursos didáticos adaptados à realidade de alunos com necessidades especiais pode gerar pontes de aprendizagem.

Vygotsky (2011) ao comparar crianças cegas ou surdas com crianças sem deficiência em situação de aprendizagem, destaca que as cegas ou surdas conseguem realizar a mesma aprendizagem por caminhos diferentes. Isso nos remete às atividades adaptadas que devem ser propostas pelos professores para promover a aprendizagem dos alunos com deficiências da mesma maneira que promove aos alunos sem deficiências.

Dentro do exposto, neste trabalho é apresentado um estudo de caso em que buscou-se caracterizar como o uso de materiais didáticos adaptados a alunos cegos e surdos podem se apresentar como uma estratégia de ensino aplicável nas aulas de Ciências de uma escola regular. O estudo foi desenvolvido dentro do contexto do Programa de Residência Pedagógica, de maneira que o desenvolvimento dos materiais didáticos foi oportunizado pela ação dos residentes do curso de Biologia na escola campo Professora Dóris Mendes Trindade.

Fundamentação Teórica

O artigo 205 da Constituição Federal garante que “a educação é direito de todos e dever do Estado e da família” (Brasil, 1988, p. 109). O Art. 206 no Inciso I estabelece “a igualdade de condições para o

acesso e permanência na escola” (Brasil, 1988, p. 109). Enquanto o Art. 208 no Inciso III, assegura “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (Brasil, 1988, p. 109).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB n.º 9394/1996), traz em seu capítulo V “Da Educação Especial” a definição de Educação Especial e aponta aspectos do seu cumprimento:

“Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais.

§1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender as peculiaridades da clientela de educação especial.

§2º O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns do ensino regular.

§3º A oferta da educação especial, dever constitucional do Estado, tem início na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil.” (Brasil, 1996; p. 19).

Conforme observado há uma série de documentos oficiais que apontam caminhos para a inclusão dos alunos com necessidades especiais. Entretanto, na prática, sua aplicação é envolta de muitos desafios, como a formação de professores, a estrutura física das escolas, os materiais de apoio e o acompanhamento pedagógico destes alunos. Uma educação inclusiva precisa garantir oportunidade de que todos os alunos, incluindo aqueles com necessidades especiais, recebam uma educação de qualidade

e eficaz na preparação para a vida em sociedade (Sasaki, 1998). Para que tal cenário seja alcançado é necessária uma mudança radical, que caminhe no sentido da efetiva inclusão, fazendo com que toda a escola encare esse processo de uma maneira sistemática, que envolva as estruturas físicas, seu Projeto Político Pedagógico e as práticas de ensino e aprendizagem desenvolvidas em sala de aula.

Tratando-se dos alunos surdos, uma das ferramentas utilizadas na educação é a Língua Brasileira de Sinais (Libras). De acordo com a Lei nº 10.436/2002 é obrigatório o ensino de Libras nos cursos de Licenciatura. A proposta foi regulamentada pelo Decreto Federal número 5.626, de 22 de dezembro de 2005, e em seu artigo 3º, que especifica a inclusão da Libras como disciplina curricular obrigatória também nos cursos de formação de professores, em níveis médio e superior e como disciplina curricular optativa nos demais cursos de Educação Superior e na Educação Profissional.

Embora se tenha a implantação da Libras nas escolas, por meio do intérprete, é realidade que em muitos momentos os alunos não têm acesso a esse profissional (Gomes; Basso, 2014; Quadros, 2007). Além disso, em certos momentos, como nas aulas de Ciências, os alunos surdos enfrentam uma barreira linguística, uma vez que para muitos termos técnicos não há tradução direta em Libras. Ademais muitos intérpretes não têm formação específica na área, o que dificulta a comunicação e por consequência a qualidade do ensino.

No caso dos alunos cegos um dos maiores desafios está no fato de que os conceitos e fenômenos naturais e científicos ensinados em sala de aula são pautados em padrões adotados para alunos videntes. Para as pessoas com cegueira total o processo de ensino e aprendizagem deve ser conduzido por meio dos outros sentidos (tato, audição, olfato e paladar), e utilizando o sistema Braille para a escrita (Brasil, 2001a).

Nesse contexto, os recursos didáticos são muito importantes. Conforme apontado em Brasil (2001a):

“[...] um dos problemas básicos do aluno com deficiência visual, em especial o aluno cego, é a dificuldade de contato com o ambiente físico; a carência de material adequado pode conduzir a aprendizagem da criança deficiente visual a mero verbalismo, desvinculado da realidade [...]” (Brasil, 2001b, p. 75).

Vigotski (2011) em seu texto sobre educação da criança com necessidades especiais aponta a importância dos caminhos indiretos de desenvolvimento de possibilidades que garantam a aprendizagem:

“Para a criança intelectualmente atrasada, deve ser criado, em relação ao desenvolvimento de suas funções superiores de atenção e pensamento, algo que lembre o sistema Braille para a criança cega ou a dactilologia para a muda, isto é, um sistema de caminhos indiretos de desenvolvimento cultural, quando os caminhos diretos estão impedidos devido ao defeito.” (Vigotski, p. 869, 2011).

Dessa maneira, a inserção de recursos didáticos adaptados à realidade dos alunos com necessidades especiais pode colaborar, criando pontes de aprendizagem. Como apontado por Vigotski (2011) criando caminhos indiretos, dentro da sua realidade.

Pensando no ensino de Ciências, deve-se levar em consideração que por vezes ocorre a apresentação de conteúdos complexos e de difícil compreensão e isso pode ser um desafio para professores e alunos. Ainda mais levando-se em consideração que a apresentação do conteúdo é pensada para alunos homogêneos, sem nenhuma variação na capacidade de aprendizagem, bem como sem nenhuma necessidade especial. Dessa maneira, o uso de diferentes estratégias é importante para que o professor desenvolva o conteúdo de ciências com todos os estudantes, incluindo

aqueles com necessidades especiais. Por exemplo, um aluno cego pode ficar excluído das aulas que envolvem a visualização de material no microscópio.

É imprescindível que na sala de aula se faça o uso de recursos áudio-visual-tátil adequados, que garantam a participação dos alunos surdos e ouvintes, bem como cegos e videntes. Nessa perspectiva, faz-se necessário o uso de metodologias e recursos auxiliares na educação que sejam desenvolvidas a partir das necessidades específicas desses alunos. A partir de tais observações, fica clara a necessidade de aprofundamento no entendimento do processo de ensino e aprendizagem, na perspectiva do aluno com necessidade especial. Assim, o presente trabalho pretende contribuir com a área, observando o uso de materiais didáticos adaptados para alunos cegos e surdos, em escola regular, na disciplina de Ciências.

Método

Este estudo foi desenvolvido no contexto do Programa de Residência Pedagógica (RP) (Edital Capes nº 06/2018) em conjunto com a Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (campus de Aquidauana) e a Escola Estadual Professora Dóris Mendes Trindade, localizada no município de Aquidauana (MS). As atividades apresentadas neste trabalho ocorreram entre os meses de agosto e outubro do ano de 2019, durante as aulas de Ciências no 3º ano do Ensino Fundamental, na qual havia 35 alunos matriculados, sendo 34 ouvintes e um aluno totalmente surdo, que não fazia o uso de aparelho auditivo. E no 4º ano do Ensino Fundamental, onde estavam matriculados 38 alunos, sendo 37 videntes e 1 aluna com cegueira completa.

As atividades ocorreram sob a supervisão das professoras regentes da escola e dos residentes pedagógicos do programa de RP (oito acadêmicos matriculados no curso de Biologia), da intérprete da língua de sinais (Libras) da escola e da professora especialista que acompanhava

a aluna cega. Antes do desenvolvimento das atividades em sala de aula houve reuniões entre os residentes pedagógicos, as professoras regentes, a intérprete de Libras e a professora especialista acompanhante da aluna cega. Nessas reuniões foram apresentados os conteúdos pelos professores de acordo com as ementas curriculares e discutido o uso do material inclusivo. No Quadro 1 é possível observar as atividades desenvolvidas de acordo com o tema das aulas.

Ao final das aulas foi solicitado às professoras regentes responder a seguinte pergunta: “Todos os alunos puderam participar da aula?”. Aos alunos foi solicitado a apresentação de um desenho que representasse o que eles aprenderam sobre o tema desenvolvido na sala de aula.

Quadro 1: Atividades desenvolvidas nas turmas de 3º e 4º ano do Ensino Fundamental, Escola Estadual Dóris Mendes Trindade, Aquidauana – MS.

Conteúdo abordado	Turma	Atividades desenvolvidas	Material inclusivo utilizado
Alimentação saudável	3º ano Ensino Fundamental	Aula expositiva-dialogada. Apresentação do conteúdo. Manipulação de alimentos. Desenvolvimento de receitas saudáveis.	Jogo de cartas desenvolvido em língua portuguesa escrita, linguagem de sinais e imagens.
Ciclo da água	3º ano Ensino Fundamental	Aula expositiva-dialogada. Apresentação do conteúdo. Discussão sobre o uso da água no ambiente escolar.	Painel ilustrativo do Ciclo da água contendo informações em língua portuguesa escrita, língua de sinais e imagens.
Solo	4º ano Ensino Fundamental	Aula expositiva-dialogada. Apresentação do conteúdo.	Manipulação dos tipos de rochas (magmática, sedimentar e metamórfica). Apresentação do perfil do solo por meio de uma maquete construída com caixa de papelão, EVA e pedras do tipo brita.
Sistema Solar	4º ano Ensino Fundamental	Aula expositiva-dialogada. Apresentação do conteúdo.	Maquete com a representação dos planetas e do Sol com diferentes texturas e proporcionalidade de tamanho.

Fonte: Autoria própria.

Resultados e Discussão

Ao abordar o tema educação inclusiva, fala-se da introdução de algo diferente do habitual. De algo que de fato permita a participação de todos no processo de ensino e aprendizagem. A proposta de uma educação inclusiva está alinhada a uma proposta de um sistema educacional que busca uma educação mais justa e igualitária para todos. Neste sentido, todos os sujeitos têm direito à participação não apenas do espaço físico escolar, mas da participação nas dinâmicas escolares e do convívio social. Ou seja, não basta abrir a porta da escola para todos, é preciso garantir a participação de todos no processo educacional de construção de uma sociedade justa e crítica.

Neste estudo de caso, o uso de um material didático inclusivo permitiu a participação de todos os alunos da sala de aula na discussão do assunto tratado. De maneira que, todos estavam dialogando em cima de um mesmo material, estavam participando de um mesmo momento. O material apresentado para os alunos do 3º ano trazia a língua de sinais (a primeira língua dos surdos), de maneira que o aluno não ficou dependente da língua portuguesa (sua segunda língua) e da tradução da intérprete de Libras. Bosco e Martins (2012) enfatizam que deve ser reconhecido o direito do surdo de receber instrução escolar na sua primeira língua (língua de sinais), tendo a língua portuguesa na modalidade escrita, como segunda língua.

No decorrer das aulas sobre Alimentação Saudável, após a apresentação do tema pela professora, os alunos fizeram a manipulação dos alimentos e o desenvolvimento de receitas de lanches saudáveis na sala de aula. Os alunos gostam desse tipo de aula e se sentem motivados, o que torna a experiência uma importante ferramenta no ensino de ciências. Em um outro momento os alunos organizaram-se em grupos e jogaram um jogo de cartas sobre alimentação. As cartas foram confeccionadas com o uso de imagens, língua portuguesa escrita e linguagem de sinais (Figura 1).

Figura 1: Jogo de cartas sobre o tema Alimentação Saudável, desenvolvido utilizando língua portuguesa escrita, linguagem de sinais e imagens. Jogo apresentado aos alunos do 3º ano do Ensino Fundamental.



Fonte: Autoria própria.

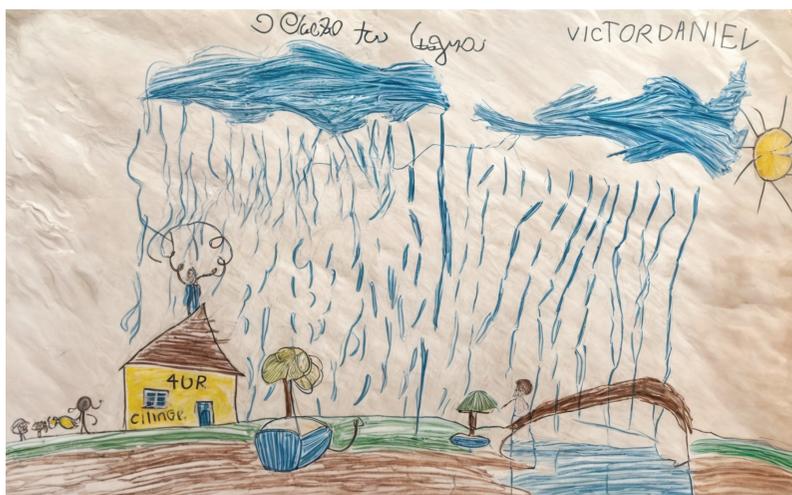
Ainda no 3º ano, nas aulas sobre o tema Ciclo das Águas para a ilustração do tema foi apresentado aos alunos um painel com a descrição do assunto utilizando imagens, língua portuguesa escrita e linguagem de sinais (Figura 2). O professor solicitou que os alunos observassem o painel e na sequência fizessem um desenho representando o ciclo, ou seja, todos os alunos puderam participar da dinâmica e apresentar seus desenhos. De acordo com a professora, o desenho do aluno surdo representou de maneira satisfatória o que foi solicitado (Figura 3). De maneira que, o desenho expressou a consolidação e percepções de um aprendizado construído pelo aluno sobre o ciclo da água.

Figura 2: Pannel demonstrando o Ciclo da água desenvolvido utilizando língua portuguesa escrita, linguagem de sinais e imagens. Jogo apresentado aos alunos do 3º ano do Ensino Fundamental.



Fonte: Autoria própria.

Figura 3: Desenho apresentado pelo aluno surdo matriculado no 3º do Ensino Fundamental representando o Ciclo da Água.



Fonte: Autoria própria.

Para as aulas do 4º ano do Ensino Fundamental, a fim de se contemplar a aluna cega na dinâmica das aulas foram montadas maquetes com representação do perfil do solo. A maquete foi desenvolvida com o uso de diferentes materiais como EVA, pedra e corda. Além disso, a maquete também trazia modelos reais de rochas magmáticas, sedimentares e metamórficas para o uso do tato na demonstração do material (Figura 4).

Figura 4: Perfil do solo feito em alto relevo com diferentes texturas e demonstração dos tipos de rochas (magmáticas, sedimentar e metamórfica) apresentado para alunos do 4º ano do Ensino Fundamental.



Fonte: Autoria própria.

Para a turma do 4º ano também foi construída uma maquete da representação do Sistema Solar. A maquete foi construída em alto relevo e com diferentes texturas para garantir o uso do tato na sua apresentação. Mais uma vez, todos os alunos participaram da aula e demonstraram interesse em manipular o material (Figura 5). Entre os alunos videntes foi notável a curiosidade referente à representação dos planetas. E para a aluna cega foi um momento de participação prática da aula.

Figura 5: Maquete representando o Sistema solar feito em alto relevo e elementos com diferentes texturas. Maquete apresentada aos alunos do 4º ano do Ensino Fundamental.



Fonte: Autoria própria.

No decorrer das aulas propostas foi observado uma grande aceitação e participação dos alunos. A resposta da professora regente e da intérprete da turma do 3º ano sobre o aproveitamento dos alunos revelou que de maneira geral o uso do material didático foi satisfatório, já que beneficiou toda a turma:

Professora X: “A aula foi super produtiva onde todos compreenderam o conteúdo passado e que principalmente o aluno surdo ficou muito interessado e participativo, cheio de perguntas assim como o restante da turma, a aula foi muito didática, onde observei que todos conseguiram tirar o melhor dela.”

Intérprete X: “fiquei emocionada, a troca com o aluno surdo foi mais intensa, houve a oportunidade de ele participar de toda a aula e não apenas do que ele recebe pela linguagem de sinais.”

Para a professora do 4º ano: *“a atividade foi realmente surpreendente para a turma toda, todos queriam manipular o material”.*

Vale destacar que a construção dos materiais didáticos foi possibilitada pela participação do Programa de Residência Pedagógica na escola. Os residentes foram os responsáveis por dialogar com as professoras e intérpretes e a partir das informações produzir o material, o que levou um certo tempo e dedicação fora da sala de aula, o que muitas vezes não é factível para a grande maioria dos professores.

A partir dos resultados obtidos neste trabalho fica claro a importância do uso dos materiais didáticos não só na compreensão dos alunos, como na estimulação do interesse em participar das aulas. Conforme apontado nos trabalhos produzidos por Vygotsky (2011) os materiais didáticos criam pontes de aprendizagem para os alunos com necessidades especiais. Além disso, cabe pontuar que o desenvolvimento e aprendizagem estão inter-relacionados e se baseiam na relação do sujeito com seu ambiente físico e social, segundo uma relação dialética

(Vygotsky, 2009; 2010). Assim, é de extrema importância a propagação de metodologias e recursos auxiliares na educação dos alunos com necessidades especiais que sejam desenvolvidas a partir das necessidades específicas desse grupo, focando nas suas potencialidades e não nos seus déficits (Vygotsky, 2005).

Considerações Finais

O resultado obtido com o material didático aplicado em sala de aula foi satisfatório e contribuiu de forma positiva para o aprendizado do conteúdo pelos alunos com necessidades especiais, bem como para os demais alunos em sala. Como foi observado, os recursos didáticos lúdicos aguçam a imaginação e a criatividade das crianças. É importante que este tipo de metodologia seja constante no processo do ensino e aprendizagem, uma vez que o método tradicional é baseado apenas em livros e aulas expositivas. Uma dinâmica mais prática, fornece mais vantagens para o aprendizado e aumenta a interação dos alunos com o conteúdo, além de colaborar para a melhor reflexão e conhecimento sobre o tema apresentado.

Faz-se necessário repensar as práticas educativas tradicionais e segregadoras. Não se espera que o aluno se adapte passivamente à realidade do ensino oferecido, e sim, que a comunidade escolar busque um novo modelo educacional com estratégias metodológicas que partam da premissa que todos são e estão aptos a aprender. Cabe a toda a comunidade escolar buscar propostas pedagógicas condizentes com este público diversificado. É notória a necessidade de práticas pedagógicas inclusivas no ensino com recursos e técnicas adequadas que assegurem a permanência dos alunos nas escolas, dando a possibilidade de uma formação adequada tanto para a vida em sociedade quanto para a futura vida profissional.

Para chegar aos objetivos citados acima rumo à uma educação

inclusiva é necessário que ocorra investimentos tanto em materiais e espaços físicos adequados, quanto na formação profissional. Apenas receber os alunos com necessidades especiais não garante a inclusão. As autoridades públicas devem investir na educação de todos, melhorando a qualidade de ensino e garantindo o real desenvolvimento do sentido de cidadania e respeito às diversidades.

Agradecimentos

O presente trabalho foi realizado com apoio da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS/MEC – Brasil e da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior).

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL, **Lei n.9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Lex: Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, Distrito Federal, 1996. Legislação Federal e marginalia. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm >. Acesso em: 16 mar. 2022.

BRASIL. **Programa de Capacitação de Recursos Humanos do Ensino Fundamental: deficiência visual**. v.1. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2001a.

BRASIL. **Programa de Capacitação de Recursos Humanos do Ensino Fundamental: deficiência visual**. v.2. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2001b.

BRASIL. **Lei 10.436, de 24 de abril de 2002**. Lex: Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, Distrito Federal, 1996. Legislação Federal e marginalia. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm. Acesso em: 16 mar. 2022.

BRASIL, **Decreto n.5.626, de 22 de dezembro de 2005**. Lex: Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, Distrito Federal, 2005. Legislação Federal e marginalia. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em: 16 mar. 2022.

BOSCO, D. C.; MARTINS, S. E. S. O. **Escolarização de alunos surdos na atualidade: dilemas e perspectivas**. In: GIROTTI, M. T.; ROMUALDO, C.; ZUIN, P. B. (Org.). *Perspectivas da Educação para o Século XXI*. São Paulo: Ribeirão Gráfica e Editora, p. 64-101, 2012.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA. **Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais**. Espanha, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em 20 de outubro de 2021.

GOMES, P. C.; BASSO, S. P. S. **O Ensino de Biologia mediado por Livros: perspectivas de licenciandos em Ciências Biológicas**. Revista Trilhas Pedagógicas, Pirassununga, v. 04, p. 40-63, 2014.

JANUZZI, G. M. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**. Coleção Educação Contemporânea. Campinas: Autores Associados, 2004.

MRECH, L. M. **O que é educação inclusiva**. São Paulo: Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2001.

QUADROS, R. M. **O tradutor e intérprete de língua brasileira de sinais e língua portuguesa**. Secretaria de Educação Especial/ Programa Nacional de Apoio à Educação de Surdos - Brasília: MEC; SEESP, 2007

SASSAKI, R. K. **Integração e Inclusão: do que estamos falando?** Temas sobre Desenvolvimento, São Paulo, v. 7, n. 39, 1998.

VYGOTSKY, L.S. **Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar**. In: Psicologia e pedagogia: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento. São Paulo: Centauro, 2005. p.25-40.

VIGOTSKI, Lev. **A construção do pensamento e da linguagem**. 2. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2009.

VIGOTSKI. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

VIGOTSKI. A defectologia e o estudo do desenvolvimento e da educação da criança anormal. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 37, n. 4, p. 861-870, dez. 2011.

CAPÍTULO II

ENSINO REMOTO: PERCEPÇÕES DOS RESIDENTES PEDAGÓGICOS DO CURSO DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS DO MUNICÍPIO DE AQUIDAUANA, MS

Remote Teaching: Perceptions of Pedagogical Residentes of the
Biological Sciences Course in the City of Aquidauana, MS

Bianca Rui Gonçalves

Tatiane do Nascimento Lima

Introdução

A realidade mundial transformou-se no final de 2019, com o início de uma pneumonia (doença que afeta o sistema respiratório) na cidade de Wuhan, província de Hubei, na China. Em um curto período foi certificado que a doença estava sendo causada por um novo tipo de coronavírus, denominado SARS-CoV-2 (Síndrome Respiratória Aguda Grave do Coronavírus 2). Esse novo coronavírus foi confirmado como o responsável por causar a pneumonia e a doença passou a ser conhecida como COVID-19 (Brasil, 2022).

Com o início do surto do Coronavírus e a rápida disseminação da doença em todo o globo, em 30 de janeiro de 2020, a Organização Mundial da Saúde (OMS) declarou a Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional (OPAS, 2020). Logo depois, a situação atingiu o status de Pandemia.

“O termo “pandemia” se refere à distribuição geográfica de uma doença e não à sua gravidade. A designação reconhece que, no momento, existem surtos de COVID-19 em vários países e regiões do mundo” (OPAS, 2020, s.p.).

No Brasil, o primeiro caso do novo Coronavírus ocorreu em 26 de fevereiro de 2020. Diante da rápida disseminação da doença, assim como no mundo, o Brasil encontrou-se despreparado para o enfrentamento do vírus. Desse modo, frente a falta de medidas preventivas e protetivas, o número de contaminados cresceu subitamente no país, tornando-se a pior crise hospitalar e sanitária da história do Estado brasileiro. Até a data de 10 de setembro de 2022, o número de casos subiu para 34,5 milhões, sendo atestados 684.813 mil óbitos pela doença (Coronavírus Brasil, 2022).

Após os primeiros casos serem confirmados no Brasil, o Conselho Nacional de Saúde recomendou em 11 de maio de 2020 que fossem implementadas medidas de distanciamento e isolamento social aos estados e municípios do território brasileiro. Sendo autorizado apenas o “funcionamento dos serviços considerados essenciais, por sua natureza”, como dispõe:

“a) Suspensão de todas as atividades não essenciais à manutenção da vida e da saúde, apenas autorizando o funcionamento dos serviços considerados essenciais, por sua natureza;

b) Adoção de medidas de orientação e de sanção administrativa quando houver infração às medidas de restrição social, podendo serem aplicadas em áreas específicas de uma cidade (bairros, distritos, setores).”(Conselho Nacional da Saúde, 2020).

Desse modo, todos os serviços não essenciais à vida e à saúde, foram suspensos ou fechados, em sua forma presencial, como por exemplo, os estabelecimentos comerciais (lojas, restaurantes, bares etc.) e educacionais (escolas, universidades, cursos preparatórios etc.). Diante da urgência da continuidade das atividades do comércio, bem como da educação, todos os setores viram-se obrigados a inovar as modalidades de prestação de serviços. Parte dos setores adequaram-se, passando

a desenvolver seus serviços à distância, com o uso da internet e das plataformas digitais e de comunicação disponíveis.

Tratando-se dos setores da educação, ponto de estudo deste trabalho, de acordo com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) 99,3% das escolas brasileiras tiveram as atividades presenciais suspensas, durante o período do isolamento da Covid-19. Uma das maneiras encontrada para dar continuidade ao andamento das aulas foi a implementação do ensino remoto emergencial. Cabe destacar que o ensino remoto não é sinônimo da Educação a Distância (EAD), a EAD está organizada com recursos e equipe multiprofissional preparada para desenvolver as atividades de ensino por meio de diferentes mídias em plataformas on-line específicas.

No ensino remoto escolas ficaram fechadas para os alunos, cada sujeito permaneceu em sua residência e passou a receber os conteúdos de sala de aula por meio das plataformas digitais (*E-mail, WhatsApp, televisão*) e/ou por meio de material impresso entregue nas escolas para os pais dos alunos (Hodges et al., 2020; Rodrigues; dos Santos, 2020). Dada a urgência da implementação do ensino remoto não havia um modelo ou uma plataforma específica para a sua implementação. Além das aulas passarem a ser realizadas de forma remota, outras atividades relacionadas ao ensino (na escola e nas universidades) também tiveram que se adaptar, como por exemplo o Estágio Curricular Supervisionado, as defesas de Trabalho de Conclusão de Curso, o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) e o Programa de Residência Pedagógica (PRP). Neste trabalho será relatado como ocorreu o desenvolvimento do PRP no curso de Ciências Biológicas na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – campus de Aquidauana, durante o período de ensino remoto emergencial.

Pandemia, Ensino Remoto e o Programa de Residência Pedagógica

A pandemia causada pelo vírus SARS-CoV-2 causou um grande impacto mundial. As mudanças ocorreram no contexto social, econômico, político e de saúde. Na educação foram tomadas medidas que buscavam diminuir a circulação de pessoas, evitando assim a transmissão do vírus, mas que não bloqueasse totalmente o calendário escolar. Na portaria nº 343, de 17 de março de 2020 do Ministério da Educação (MEC) dispôs sobre “a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19” (Brasil, 2020b). O Conselho Nacional de Educação (CNE), por meio do PARECER CNE/CP Nº: 5/2020, veio a público elucidar que:

“[...] flexibilizou excepcionalmente a exigência do cumprimento do calendário escolar ao dispensar os estabelecimentos de ensino da obrigatoriedade de observância ao mínimo de dias de efetivo trabalho escolar, desde que cumprida a carga horária mínima anual estabelecida nos referidos dispositivos, observadas as normas a serem editadas pelos respectivos sistemas de ensino.” (Brasil, 2020b, p. 5).

No estado de Mato Grosso do Sul em 17 de março de 2020 por meio do Decreto Estadual nº 15.393, foram suspensas as aulas presenciais nas unidades escolares e nos centros da Rede Estadual de Ensino (REE-MS), e foi sugerido que as Secretarias Municipais de Educação observassem tal orientação. Nesse cenário as instituições de ensino passaram a desenvolver suas atividades por meio do ensino remoto, uma estratégia construída diante de uma emergência sanitária que pegou todos de surpresa. No ensino remoto as escolas adotaram diversas estratégias como a entrega de material impresso para os pais dos alunos, envio de conteúdo escolar via e-mail, *WhatsApp*, divulgação de vídeo pelo *Youtube*, aulas síncronas via *Google Meet* etc.

Assim como as escolas, a Universidade Federal de Mato Grosso do Sul também estava com suas atividades presenciais suspensas e o ensino ocorreu de forma remota até o começo do ano de 2022. A universidade desenvolve uma série de atividades nas escolas, como projetos de ensino, pesquisa e extensão. Muitos desses projetos foram conduzidos durante o período pandêmico de forma remota. Um exemplo é o projeto intitulado Programa de Residência Pedagógica (PRP) da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). No contexto do ensino remoto de emergência é importante considerar que o ensino superior teve uma vantagem na adaptação às novas formas de ensino, uma vez que o ensino à distância já era praticado oficialmente na universidade desde 2005, conforme Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005 (atualizado pelo Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017, vigente até a atualidade) (Brasil, 2017).

O PRP foi instaurado nas Instituições de Ensino Superior a fim de capacitar a formação de docentes no curso de licenciatura (CAPES, 2018). Assim, observa-se os objetivos principais do programa:

“Aperfeiçoar a formação dos discentes dos cursos de licenciatura, por meio do desenvolvimento de projetos que fortaleçam o campo da prática e que conduzam o licenciando a exercitar de forma 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 aquelas que receberão os egressos das licenciaturas, além de estimular o protagonismo das redes de ensino na formação de professores; e IV. Promover a

adequação dos currículos e das propostas pedagógicas dos cursos de formação inicial de professores da educação básica às orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).” (CAPES, 2018).

Os objetivos do Residência Pedagógica são primordiais na formação de futuros professores, uma vez que fortalece a aprendizagem teórica aliada com a prática da sala de aula e vivência com os alunos. A experiência da educação básica constrói a base da preparação do docente nos cursos de licenciatura, que por sua vez resulta na qualidade da atuação do profissional futuramente. O Programa pode colaborar na reformulação do estágio supervisionado e no alinhamento dos cursos de formação de professores com as demandas da Base Nacional Comum Curricular. Além disso, nesse momento a licenciatura cumpre o seu papel de formar o futuro professor. Garantindo-lhe a possibilidade da prática pedagógica numa perspectiva crítica e reflexiva.

Importante ressaltar as definições do programa que visam a escola-campo, as quais serão da educação básica, os residentes, o coordenador institucional, o docente orientador e o preceptor. Assim, de acordo com o Edital CAPES/2018 a partir da seleção do residente/aluno, o qual fará a residência pedagógica, será disponibilizado a concessão de bolsas nas modalidades a seguir:

“Residente: para discentes com matrícula ativa em curso de licenciatura que tenham cursado o mínimo de 50% do curso ou que estejam cursando a partir do 5º período; II. Coordenador Institucional: para docente da IES responsável pelo projeto institucional de Residência Pedagógica; III. Docente Orientador: para o docente que orientará o estágio dos residentes estabelecendo a relação entre teoria e prática; IV. Preceptor: para o professor da escola de educação básica que acompanhará os residentes na escola-campo.” (Brasil, 2018, p. 2).

Cabe ressaltar que o Programa de Residência Pedagógica foi iniciado pelo Governo Federal no ano de 2018. Na sua primeira edição todo o Projeto foi desenvolvido de forma presencial. O Programa trouxe significativas mudanças no cenário dos cursos de licenciatura no Brasil, contribuindo com a participação dos futuros professores na dinâmica escolar. De maneira participativa e imersiva no universo escolar (Lima; Krug, 2019). Já a segunda edição do Programa (2020-2022), adaptou-se ao momento em que as escolas viviam. Assim as atividades dos residentes e dos professores foram desenvolvidas aliadas ao ensino remoto das escolas.

Dentro do contexto apresentado, este trabalho tem como objetivo relatar como foi desenvolvido o PRP do curso de Ciências Biológicas da Universidade Federal de Mato – campus de Aquidauana durante o período de ensino remoto. Destacando as metodologias de ensino utilizadas, os desafios encontrados e as contribuições no PRP tanto para os alunos das escolas que receberam o Programa, quanto para os residentes pedagógicos que participaram desta experiência.

Procedimentos Metodológicos

O Programa de Residência Pedagógica foi desenvolvido pelo curso de Ciências Biológicas da UFMS – campus de Aquidauana, na escola estadual Professora Dóris Mendes Trindade, com alunos do ensino fundamental II na disciplina de Ciências. O projeto ocorreu entre outubro de 2020 a março de 2022. Durante este período participaram 09 residentes pedagógicos (acadêmicos do curso de Ciências Biológicas), 01 preceptor (professor da escola campo) e 01 orientador (professor da UFMS). Foram desenvolvidas 414 horas de atividades, dividido em três módulos de 138 horas.

Para a descrição das atividades desenvolvidas no PRP foram analisados os Relatos de Experiência que cada residente entregou ao final do cumprimento da carga horária no Programa. A pesquisa foi documental, sendo realizada a partir da análise textual de nove Relatos de Experiência.

Resultados e Discussão

A análise dos Relatos de Experiência dos residentes pedagógicos demonstrou que mesmo diante do ensino remoto diversas atividades do programa foram desenvolvidas. Os residentes descreveram que a comunicação com os professores orientador e preceptor ocorreu principalmente via *WhatsApps*. A entrega de documentos (Planos de Aula, relatórios etc.) ocorreu via E-mail. As reuniões, discussões em grupo e roda de conversas ocorreram via *Google Meet*. Também foi utilizado o Youtube para o desenvolvimento de vídeos de divulgação científica e como ferramenta para armazenar aulas elaboradas pelos próprios residentes.

Nos Relatos de Experiência foi observado que a equipe realizou leitura e discussões em torno dos temas: O papel da escola e do professor no processo de inclusão de alunos com necessidades especiais; A importância do estágio supervisionado para a formação docente; O Projeto Político Pedagógico e sua importância.

Também foi observado que os residentes desenvolveram atividades como: Elaboração de planos de aulas; Elaboração de aulas no *Power Point* (com a representação das sequências didáticas de acordo com o currículo da escola); Gravações de videoaulas a serem ministradas para os alunos do ensino fundamental II (tendo como base o Currículo de Referência de Mato Grosso do Sul). Todas as atividades ocorreram por meio da orientação dos professores (preceptor e orientador).

Além da preparação das aulas, as quais visavam colaborar com o processo de ensino e de aprendizagem dos alunos nas aulas de Ciências, os residentes desenvolveram um projeto de divulgação científica. Este projeto ocorreu por meio da criação de um canal no Youtube nomeado como “Bioeducando” (Figura 1). s

Figura 1. Página do canal Bioeducando criada pelos residentes pedagógicos do curso de Ciências Biológicas Licenciatura na plataforma de vídeo YouTube¹



Fonte: imagem retirada do Youtube (2022).

A No canal foi postado o vídeo dentro da unidade temática Células. O vídeo com duração de 5 minutos trouxe uma viagem pelo corpo humano para apresentar a função das células, sua descoberta e curiosidades sobre essa estrutura biológica. No relato de experiência, os residentes apresentaram que o vídeo foi encaminhado aos alunos e na sequência os alunos receberam um questionário com forma de avaliar o quanto foi assimilado do conteúdo.

¹ Acesso em: <https://www.youtube.com/watch?v=4PZXOyDAGgw>.

Como conclusão, nos Relatos de Experiência foi possível observar que o uso de vídeos de divulgação científica foi extremamente válido para estimular a curiosidade dos alunos. E ainda, por promover a aproximação de um assunto que muitas vezes é abstrato para os alunos (o conteúdo relacionado às células), a situações do seu cotidiano. O uso de vídeos tem se destacado como um dos mais populares recursos audiovisuais utilizados nas escolas (Correa, 2002), dado o impedimento das aulas presenciais durante a pandemia, este recurso tornou-se ainda mais necessário.

No Quadro 1 é possível observar um resumo das atividades desenvolvidas e a sequência em que essas ocorreram.

Quadro 1. Atividades desenvolvidas no Programa de Residência Pedagógica no curso de Ciências Biológicas da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.

Período	Atividade	Objetivo
Setembro-outubro/2020	Reuniões e rodas de conversas.	Preparação da equipe. Apresentação das funções e objetivos do PRP. Encontro da equipe com os gestores da escola.
Outubro/2020	Leitura e discussão de artigos.	Reflexões sobre diversos temas pertinentes ao processo de ensino e aprendizagem.
Outubro/2020	Visualização do filme “Extraordinário”, discussões e rodas de conversa.	Discutir o papel da inclusão na educação.
Outubro-novembro/2020	Leitura: Projeto Político Pedagógico da Escola e Base Nacional Comum Curricular.	Discussões e reflexões sobre a regulamentação do ensino.
Novembro-dezembro/2020	Elaboração de Planos de Aula.	Discussões envolvendo a estruturação do Plano de Aula, as perspectivas e desafios dessa atividade.
Janeiro-fevereiro/2021	Desenvolvimento de Sequências Didáticas.	Discussões envolvendo a estruturação da Sequência Didática, as perspectivas e desafios dessa atividade.
Fevereiro/2021	Leitura do Referencial Teórico do Mato Grosso do Sul.	Discussões e reflexões sobre a regulamentação e organização do currículo escolar.
Março-junho/2021	Organização do canal no <i>Youtube</i> para divulgação científica. Via <i>Google Meet</i> .	Discussões e reflexões sobre o uso de vídeos de divulgação científica como complemento ao ensino remoto.
Junho-dezembro/2021	Desenvolvimento de Planos de Aula e de Sequências Didáticas. Desenvolvimento de aulas gravadas. Desenvolvimento de aulas presenciais.	Reflexões envolvendo os processos de construção das ferramentas utilizadas para a organização e condução das aulas durante o exercício da docência.
Fevereiro-março/2022	Discussões envolvendo os resultados alcançados. Reflexões sobre o ensino remoto e presencial.	Oportunizar aos residentes pedagógicos reflexões sobre as atividades desenvolvidas. Destaque dos desafios encontrados.
Março/2022	Desenvolvimento do Relato de Experiência.	Oportunizar aos residentes pedagógicos reflexões sobre as atividades desenvolvidas.

Fonte: autoria própria (2022).

Nos Relatos de Experiência dos residentes pedagógicos é destacado que entre as maiores dificuldades estavam a pouca interação dos alunos nas aulas síncronas, a instabilidade da internet (e em muitos casos a falta total de internet) e a falta de domínio das ferramentas digitais. Pesquisas desenvolvidas por diversos autores também destacam essas dificuldades, de acordo com Sousa *et al.* (2021):

“Os recursos de Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs), usados no ensino remoto emergencial, permitiram que o subprojeto [de Residência Pedagógica] não fosse suspenso, no entanto, mostraram-se limitados e, em certa medida, até mesmo excludentes, devido, principalmente, a problemas com a conexão da internet, o que fazia com que algumas residentes entrassem e saíssem várias vezes da sala virtual ou não pudessem manter as câmeras ligadas, comprometendo a execução de uma proposta mais dialógica.” (Sousa et al., 2021, p. 9).

Silva e colaboradores (2022) destacaram em sua pesquisa que apesar do aparato tecnológico estar presente no cotidiano das escolas, não foi fácil realizar a apropriação da tecnologia para o ensino remoto:

“Apesar de já estarem inclusas nas ações pedagógicas presenciais, no ensino remoto as TICs [Tecnologias da Informação e Comunicação] tiveram papel indispensável como meio propício para lecionar, diante da necessidade de distanciamento social, contudo, as dificuldades a seu acesso e ao seu uso se evidenciaram. Embora a maioria dos professores tenham se empenhado para dar continuidade às práticas pedagógicas, era evidente o despreparo de muitos para algo dessa grandeza e nessas circunstâncias sociais e emocionais.” (Silva; Santos; Freitas, 2022, p. 1015).

Dessa maneira, apesar das dificuldades apontadas, no PRP desenvolvido pelos acadêmicos do Curso de Ciências Biológicas

evidencia-se uma adaptação da equipe de Residência, bem como da comunidade escolar. Com isso, embora os efeitos da pandemia no Brasil apresentem-se predominantemente negativos, nota-se que o PRP através da adaptação tecnológica, produziu impactos positivos na Escola Estadual Dóris Mendes Trindade. Colaborando com a aprendizagem dos estudantes, bem como com o desenvolvimento dos futuros professores, destacando a experiência dos residentes na modalidade a distância. O que por sua vez, envolveu novas formas de aperfeiçoamento da educação.

Obviamente quando apontamos pontos positivos da atuação dos residentes estamos nos referindo a comparação do desenvolvimento das aulas na pandemia com e sem os residentes. O ensino remoto foi algo emergencial, não houve tempo para o preparo de todos os envolvidos, entretanto a comunidade escolar buscou alternativas para amenizar uma situação atípica, desafiadora e que escancarou mais ainda os problemas das escolas públicas brasileiras. Principalmente as escolas mais periféricas, onde os alunos não tinham acesso à internet, ao computador e/ou ao celular.

O relato dos residentes deixa claro que, embora as atividades tivessem que ser desenvolvidas de forma remota, o que abrangeu muitos desafios, a participação no Programa foi proveitosa para o futuro profissional:

Residente A: *“A Residência Pedagógica proporcionou uma experiência proveitosa de planejamento de aula e pesquisa de conteúdo científico, procurando contextualizar o aluno.”*

Residente B: *“Recomendo aos novos acadêmicos que façam parte do programa da residência pedagógica, não só pela bolsa, mas também, de forma voluntária, pois é uma bagagem de experiência que auxiliará quando o acadêmico for fazer o estágio obrigatório ou até mesmo quando pegar uma sala para lecionar.”*

Residente C: *“Participar do programa da Residência Pedagógica, me fez compreender melhor como é a realidade vivenciada pelos professores em sala de aula. Percebi que o professor, mesmo se planejando, em alguns momentos precisa estar pronto caso surjam desafios. Deve estar em constante estudo, sempre buscando aprimorar seus conhecimentos e práticas pedagógicas.”*

A análise dos Relatos de Experiência também demonstrou que a partir do segundo semestre de 2021, algumas aulas nas escolas Dóris Mendes Trindade passaram a ocorrer de maneira presencial. Com isso, entre os nove residentes, três puderam desenvolver aulas presenciais na escola Professora Dóris Mendes Trindade. Entre as atividades propostas por esses acadêmicos estavam a apresentação de aulas expositivas dialogadas e aulas práticas no laboratório de Ciências (Figura 2)..

Figura 2: Aula prática (temática DNA) desenvolvida no Laboratório de Ciências da Escola Professora Dóris Mendes Trindade².



Fonte: Aurélio Miguel Dos Santos Alviço (2021).

² Atividade orientada pelo professor da escola campo e residentes pedagógicos do curso de Ciência Biológicas Licenciatura (setembro de 2021).

Os residentes participantes do ensino híbrido relataram que é de grande preferência de todos os envolvidos (alunos, professores e residentes) que as aulas sejam presenciais. De acordo com o relato dos residentes nas aulas presenciais:

Residente 1: *“ocorre uma conexão do conhecimento com os alunos”.*

Residente 2: *“os alunos sanam suas dúvidas instantaneamente com o professor”.*

Residente 3: *“ocorre interação com os professores e colegas no ambiente escolar, tornando o ensino e as relações interpessoais do aluno e a preparação do futuro docente mais eficazes”*

De acordo com a Unesco (2021) as aulas presenciais permaneceram suspensas de março de 2020 a maio de 2021, sendo neste período o regime remoto de aprendizagem. A partir deste período, muitas redes de ensino ofereceram o ensino híbrido, visto que a doença ainda não está erradicada no país. No ano de 2022 as escolas voltaram a oferecer o ensino totalmente de forma presencial.

A formação dos futuros professores é envolta de diversos desafios. Entre os diversos aspectos da formação da identidade de um professor, aqueles relacionados a sua formação (vivências acadêmicas, disciplinas bordadas, relação professor-aluno etc.), tendem a apresentar um imenso valor e impacto na sua atuação profissional. A possibilidade da participação no PRP colabora com a construção de uma identidade profissional voltada para os anseios da sociedade e da construção de uma educação de qualidade.

Conforme apontado por Cunha, Braccini e Feldkercher (2015) o ingresso na carreira docente implica nas primeiras experiências de aprendizagem do ofício e, também, em um momento importante de socialização profissional. A pandemia impôs a todos um novo modelo

de ensino, e como consequência a equipe do PRP vivenciou durante sua atuação, os desafios não apenas da profissão docente, mas também os desafios do ensino remoto. O que traz pontos positivos, como a descoberta de novas tecnologias e novas metodologias de ensino. Como também pontos negativos, tais como a falta da vivência presencial na sala de aula, o que possibilita um contato direto entre alunos e professores.

Conclusão

A pandemia causada pelo SARS-CoV-2 impôs diversos desafios ao sistema educacional. As experiências vivenciadas no ensino remoto possibilitaram aos envolvidos com o Programa de Residência Pedagógica do Curso de Biologia da UFMS, uma reflexão sobre a formação inicial dos professores durante uma pandemia. Os anos de 2021 e 2022 representam um marco histórico para a educação, um momento em que a capacidade de adaptação dos professores e alunos foi elevada ao máximo. Muitas foram as lutas, os desafios e as perdas. Entretanto, muito também ocorreu na promoção da aprendizagem. Os residentes pedagógicos em conjunto com os professores desenvolveram meios de explorar as tecnologias digitais e colaboraram com o ensino daqueles alunos que estavam em suas casas. O que representou um ponto positivo na formação dos futuros professores de Ciências e de Biologia, cumprindo assim um dos objetivos centrais do PRP.

Agradecimentos

Agradecemos a Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS/MEC – Brasil e a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

REFERÊNCIAS

BRASIL. Presidência da República. **Decreto nº 5.622 de 19 de dezembro de 2005**. (Revogado). Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: MEC, 2005. Disponível em: <https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=DEC&numero=5622&ano=2005&ato=-8d6oXU65UMRpWT06f>. Acesso em: 03 fev. 2022.

BRASIL. **Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017**. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=DEC&numero=9057&ano=2017&ato=5f4ITQE1UeZpWT4a6>. Acesso em: 03 fev. 2022.

BRASIL. **Programa de Residência Pedagógica (CAPES)**. Institui o Programa de Residência Pedagógica. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-basica/programa-residencia-pedagogica>. Acesso em: 26 set. 2022.

BRASIL. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP)**. Censo Escolar 2020, [S. l.] 2020b. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/censo-escolar/pesquisa-revela-resposta-educacional-a-pandemia-em-2021>. Acesso em: 22 mar. 2022.

BRASIL. **Saúde Brasil 2020/2021**: uma análise da situação de saúde diante da pandemia de covid-19, doença causada pelo coronavírus SARS-CoV-2 [recurso eletrônico] / Ministério da Saúde, Secretaria de Vigilância em Saúde, Departamento de Análise em Saúde e Vigilân-

cia de Doenças Crônicas Não Transmissíveis–Brasília: Ministério da Saúde, Brasília, 2022. 384 p. Disponível em: https://bvsmms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/saude_brasil_2020-2021_analise_pandemia_covid-19.pdf. Acesso em: 10 fev. 2023.

BIOEDUCANDO. **Canal Bioeducando**, [S. l.]. Disponível em: https://www.youtube.com/channel/UCt4-4xpRi8NwkFPgYK_dsAA. YouTube, 2021. Acesso em: 03 abr. 2023.

CORREA, Juliane. **Novas tecnologias da informação e da comunicação**: novas estratégias de ensino/aprendizagem. In: COSCARELLI, Carla Viana (Org.). *Novas Tecnologias, novos textos, novas formas de pensar*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002. p. 43-50.

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**, [S.l.], v. 20, n. 1, p. 73-86, 2015.

CORONAVÍRUS BRASIL. **Painel Coronavírus**. Brasília: Ministério da saúde, 2022. Disponível em: <https://covid.saude.gov.br/>. Acesso em: 30 ago. 2022.

EXTRAORDINÁRIO. **Filme**. Direção de Stephen Chbosky, produção de Lions Gate, David Hoberman. Brasil/Estados Unidos, 2017 (113 min).

HODGES, Charles; MOORE, Stephanie; LOCKEE, Barb; TRUST, Torrey; BOND, Aaron. **The Difference Between Emergency Remote Teaching and Online Learning**. *EDUCAUSE Review*, [S. l.]: Educause review, 2020. Disponível em: <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning#fn3> . Acesso em: 06 abr. 2023.

LIMA, Eduardo; KRUG, Marília de Rosso. **As Contribuições do Programa Residência Pedagógica na Formação Inicial dos Licenciandos Em Educação Física**. Revista Gestão Universitária, [S.l.] 2019. Disponível em: http://www.gestaouniversitaria.com.br/artigos/as-contribuicoes-do-programa-residencia-pedagogica-na-formacao-inicial-dos-licenciandos-em-educacao-fisica#_ftn1. Acesso em: 03 mar. 2022.

MATO GROSSO DO SUL. **Decreto Estadual** nº 15.393. [S.l.]: Diário Oficial Eletrônico n. 10.117, 2020. Disponível em: <https://www.coronavirus.ms.gov.br/wp-content/uploads/2020/03/DECRETO-N%C2%BA-15.393-DE-17-DE-MAR%C3%87O-DE-2020..pdf>. Acesso em: 20 agos. 2022.

OPAS, Organização Pan-Americana da Saúde. **Histórico da pandemia de COVID-19**. [S.l.]: Opas, 2020. Disponível em: <https://www.paho.org/pt/covid19/historico-da-pandemia-covid-19>. Acesso em: 15 jun. 2022.

RODRIGUES, Janine Marta Coelho; dos SANTOS, Priscila Morgana Galdino. **Reflexões e desafios das novas práticas docentes em tempos de pandemia** [recurso eletrônico]- João Pessoa: Editora do CCTA, 2020. Disponível em: <https://www.ccta.ufpb.br/editoraccta/contents/titulos/educacao/reflexoes-e-desafios-das-novas-praticas-docentes-em-tempos-de-pandemia/reflexoes-e-desafios-das-novas-praticas-docentes-em-tempos-de-pandemia.pdf>. Acesso em: 15 jul. 2022.

SOUSA, Sandra Novais; ROCHA, Cristiane Ribeiro Cabral; de ANDRADE, Heloíse Vargas; BRIZOLA, Weverlin Ferreira. O Programa de Residência Pedagógica em tempos de pandemia: em análise as experiências do subprojeto de um curso de Pedagogia de Campo Grande, MS. **Instrumento**: Revista de Estudo e Pesquisa em Educação, Juiz de

Fora, v. 23, n. 3, edição especial, p. 764-783, set./dez. 2021.

SILVA, Rúbia de Fátima da; SANTOS, Tatielly; FREITAS, Inalda Maria de. **A Residência Pedagógica frente ao ensino remoto: desafios e contribuições.** Diversitas Journal, [S.l.]: v. 7, n. 2, abr./jun. 2022, p. 1011 – 1022.

UNESCO. **Situação da educação no Brasil.** [S.l.]: Unesco, 2021. Disponível em: <https://pt.unesco.org/fieldoffice/brasil/covid-19-education-Brasil>. Acesso em: 25 set. 2022.

CAPÍTULO III

MUSEU DA PESSOA, HISTÓRIAS E MEMÓRIAS DE DIFERENTES SUJEITOS DA ESCOLA: UMA EXPERIÊNCIA DO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA EM NOVA ANDRADINA/MS

Museum Of The Person, Stories And Memories Of Different School Subjects: An Experience Of The Pedagogical Residency Program In Nova Andradina/MS

*Dulceli de Lourdes Tonet Estacheski
Maria Ivone Defaveri do Carmo Araújo*

Introdução

O Museu da Pessoa, fundado em 1991, é um museu virtual que reúne um acervo importante de diferentes trajetórias de vida³. No Manifesto publicado na página do Museu da Pessoa consta a afirmativa de que vale a pena narrar todas as experiências vividas, pois não se trata de terem ou não mudado o curso da história ou glorificado um instante dela, “mas apenas porque revelam nossas múltiplas humanidades”⁴. Entre os projetos desenvolvidos pelo Museu está o de criação de núcleos do Museu da Pessoa e no ano de 2021 a Escola Estadual Professora Fátima Gaiotto Sampaio da cidade de Nova Andradina/MS foi selecionada para o desenvolvimento dessa atividade no espaço escolar. Essa é a mesma escola em que havíamos iniciado em outubro de 2020 as atividades do subprojeto de História do Programa Residência Pedagógica.

³ <https://museudapessoa.org>

⁴ <https://museudapessoa.org/sobre/o-que-e/manifesto/>

A possibilidade de iniciar um trabalho no subprojeto de História do campus de Nova Andradina da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul no Programa Residência Pedagógica nos encheu de expectativas. Orientar residentes, atuar junto à escola, desenvolver atividades diversificadas no ensino de História, muitos planos, muitas ideias nos vinham à mente, até que veio a percepção de que a pandemia do COVID-19 exigiria que o ensino remoto emergencial permanecesse ocorrendo por um período maior do que o imaginado. Essa realidade provocou a necessidade de outro planejamento, de outra organização e de outras práticas, pois a experiência dos primeiros meses do programa, de outubro a dezembro de 2020, mostrou uma gama de dificuldades. Os encontros de formação da equipe formada pelo preceptor⁵ da escola, orientadora e residentes, funcionavam bem via *google meet*, mas as atividades com estudantes da educação básica foram frustrantes.

A pandemia tornou muito evidente as desigualdades sociais existentes, pois as dificuldades de acesso à internet e a recursos tecnológicos por parte de grande parte dos/as estudantes foram escancaradas. Em muitas casas não há computadores, notebooks e por vezes há apenas um celular para a família toda utilizar, o que fez com que desenvolver as atividades online fosse muito difícil. O acesso à internet foi outro fator a ser considerado, pois os pacotes de dados de muitas famílias não eram suficientes para o acompanhamento de aulas virtuais. Foram feitas tentativas de interlocução com estudantes via grupos de WhatsApp, porém havia pouquíssima interação, sobretudo no trabalho com as séries finais do Ensino Fundamental.

Nesse primeiro momento, residentes elaboravam vídeos curtos com a explicação de conteúdos e encaminhavam para os grupos de *WhatsApp* das turmas junto com outros materiais de apoio e colocavam-

⁵ A Iniciamos o projeto tendo como preceptor o professor Claudinei Araújo dos Santos que atuou no Programa de outubro a dezembro de 2021.

se à disposição para auxiliar no desenvolvimento das atividades propostas para a disciplina de História. A Escola acabou adotando a dinâmica que mais atendeu às necessidades dos/as estudantes que era a elaboração de APC – Atividades Pedagógicas Complementares – que eram impressas e entregues às famílias na escola e depois devolvidas com as atividades desenvolvidas pelos/as estudantes.

No início de 2021, quando a Escola foi selecionada para a criação do Núcleo Museu da Pessoa na Escola vislumbramos uma possibilidade diferente para o encaminhamento das atividades que, a partir de então, seriam desenvolvidas com o Ensino Médio.⁶ As mesmas dificuldades de acesso à internet e a recursos tecnológicos foram constatadas com as novas turmas, mas já no início das atividades foi percebida uma interação maior entre estudantes e equipe do projeto. Uma forma de analisar isso parte da percepção de que as crianças do Ensino Fundamental dependem muito mais do acompanhamento da família no desenvolvimento de atividades no ensino remoto, enquanto adolescentes do Ensino Médio apresentam um pouco mais de autonomia. Como as famílias de estudantes da escola pública são formadas por trabalhadores e trabalhadoras, o pouco tempo delas para dedicação ao acompanhamento das crianças na elaboração de atividades remotas e participação em atividades *online* deve ser considerado como agravante nas mazelas educacionais desse tempo de pandemia.

Apresentamos aqui nossa experiência com a criação do Núcleo Museu da Pessoa na Escola. Primeiramente descrevemos as atividades desenvolvidas e depois analisamos as narrativas das pessoas entrevistadas e dos/as estudantes do Ensino Médio, considerando a relevância da educação e da Escola Estadual Professora Fátima Gaiotto Sampaio em suas trajetórias de vida. Por fim, traçamos nossas considerações relativas

⁶ As atividades iniciais foram desenvolvidas com o Ensino Fundamental, pois eram as turmas do professor preceptor, a alteração para o Ensino Médio ocorreu para acompanhamento das turmas da nova professora preceptora.

à significância dessa experiência para a orientadora, a preceptora e os/as residentes do projeto.

Núcleo Museu da Pessoa na Escola

A equipe de Multiplicação do Museu da Pessoa ofereceu um curso EaD para formação das equipes que atuaram na criação dos Núcleos nas Escolas. Foram sete módulos que versaram sobre a Tecnologia Social da Memória e orientaram o Plano de Criação do Núcleo Museu da Pessoa na Escola. Nós, orientadora e preceptora, participamos do curso junto com a residente Nayara Leão Oliveira e depois repassamos as informações e os materiais para os/as demais, promovendo as reflexões relativas ao conteúdo do curso.

Cabe aqui explicar o que se entende por Tecnologia Social da Memória. No material disponibilizado pelo referido curso ela foi definida como “práticas, conceitos e princípios essenciais para que públicos diferenciados, com objetivos diversos, possam se apropriar da metodologia de registro e produção de narrativas históricas” (Museu da Pessoa, 2009, p. 12). Esse processo passa por diferentes etapas que se constituem na construção do sentido, na construção e registro das histórias, na organização delas e em sua posterior socialização.

Tal perspectiva foi interessante, já que na fase inicial do projeto de História do Programa Residência Pedagógica nos ocupamos da formação teórico-metodológica pautando-nos em textos de Jörn Rüsen (2010b), Maria Auxiliadora Schmidt (2011), Isabel Barca (2011) e Marlene Cainelli (2009) que propõem justamente a relevância da narrativa histórica para o desenvolvimento da consciência histórica. Para Jörn Rüsen (1994 *apud* Rüsen, 2010a, p. 43) “O aprendizado histórico pode, portanto, ser compreendido como um processo mental de construção de sentido sobre a experiência do tempo através da

narrativa histórica, na qual as competências para tal narrativa surgem e se desenvolvem.”

Durante o curso eram propostas algumas atividades que eram posteriormente desenvolvidas por nós com a equipe do Residência Pedagógica e estudantes do Ensino Médio, como a roda de Histórias que ocorreu via *google meet*, pois ainda estávamos no período de ensino remoto emergencial. Cada participante contou um pouco sobre si mesmo/a ressaltando o que considerou essencial de sua trajetória até chegar na escola, naquele momento de diálogo. A experiência, embora com poucos/as alunos/as do Ensino Médio participando pelos motivos já abordados, foi considerada significativa, pois proporcionou ao grupo o conhecimento das histórias e das realidades vividas por cada um/a.

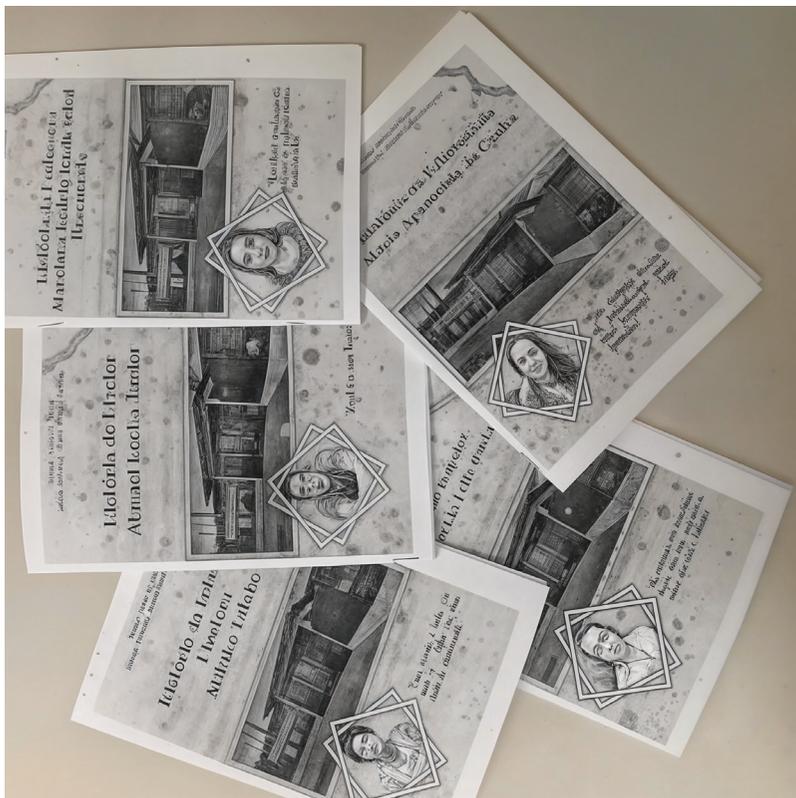
O próximo passo foi a escolha do tema do Núcleo Museu da Pessoa na Escola e de maneira coletiva foi escolhida a temática ‘Sujeitos da Escola’. O Museu da Pessoa disponibilizou um roteiro de entrevista que foi analisado e adaptado para a proposta definida pelo grupo que selecionou cinco pessoas que exercem ou exerceram diferentes funções na escola, visando justamente mostrar como todas as pessoas que compõem a comunidade escolar são importantes na trajetória histórica da escola. Foram convidadas e aceitaram conceder entrevistas para o projeto a primeira diretora da escola, o então diretor, o inspetor escolar, uma funcionária que trabalha na limpeza da escola e uma professora.

Respeitando os protocolos de biossegurança devido à pandemia, foram realizadas as entrevistas, gravadas em áudio e vídeo e depois transcritas por residentes⁷. Tais transcrições foram diagramadas

⁷ Foi elaborado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido conforme modelo disponibilizado pelo Museu da Pessoa e o documento foi apresentado às pessoas entrevistadas para que assinassem e assim fosse autorizada a divulgação dos conteúdos das entrevistas e das fotos. Os Termos foram arquivados na escola.

em formato de livretos e cada um foi impresso em duas vias, uma para compor o acervo da biblioteca escolar e outra para ser entregue às pessoas entrevistadas.

Figura 1: Livreto.



Fonte: Acervo das autoras

Foram selecionadas frases, uma de cada pessoa entrevistada, para compor a arte das capas dos livretos. Essas frases também foram utilizadas na composição de um mural destinado ao Núcleo Museu da Pessoa na Escola em uma parede da biblioteca escolar. A professora de Artes da escola, Jéssica Lima, ficou responsável pela arte do mural.

Figura 2: Mural



Fonte: Acervo das autoras

Trechos das gravações das entrevistas foram selecionados e o residente Rodrigo da Silva Souza editou um curta-metragem intitulado 'Sujeitos da Escola: Núcleo Museu da Pessoa na Escola' que foi apresentado à comunidade escolar em um evento para socializar os resultados do projeto desenvolvido.

Figura 3: Socialização com a comunidade escolar



Fonte: Acervo das autoras

Com o retorno das atividades presenciais na escola foi possível realizar atividades em sala de aula com estudantes do Ensino Médio. Residentes se organizaram em duplas e em 4 turmas, sendo 2 do matutino e 2 do noturno, desenvolveram a atividade de Linha do Tempo Coletiva, também proposta pelo curso de formação do Museu da Pessoa. Após diálogos iniciais que explicaram o projeto, foram distribuídas aos/às estudantes folhas que continham algumas questões a serem respondidas. As primeiras eram de identificação

dos sujeitos, embora não tenhamos solicitado que se identificassem com seus nomes, entendendo que dessa forma poderiam se sentir mais livres para responder às questões, pedimos que indicassem sua idade, sua identidade de gênero e sua série (1º, 2º ou 3º ano do Ensino Médio). Deveriam indicar também o tempo que frequentam a escola em questão. As demais perguntas eram: 1) O que a escola significa para você e 2) Cite algo da escola que mais te marcou: uma atividade desenvolvida, uma ou mais pessoas, um conteúdo que você aprendeu. Algumas respostas eram socializadas depois, respeitando o desejo de quem queria apresentá-las ao grupo, promovendo um diálogo sobre o significado da escola na vida dos/as estudantes.

Histórias de vida e narrativas sobre a escola

A Escola é o lugar da diversidade, do encontro de diferentes sujeitos, com diferentes culturas, tradições e experiências de vida. As dinâmicas sociais que se configuram na Escola colaboram para a constituição dos sujeitos que nela convivem. Maria Auxiliadora Schmidt (2011) ao abordar o conceito de cultura como um dos elementos fundamentais da teoria da consciência histórica de Jörn Rüsen e da teoria da consciência crítica de Paulo Freire argumenta que somos produtos e também produtores de cultura. Nessa perspectiva, estar na Escola significa levar para lá nossa cultura histórica que encontra com as culturas históricas de outros sujeitos e desse encontro novas configurações podem surgir, novas experiências, novas tradições, novas expectativas de mundo.

Conhecer as trajetórias de vida de diferentes pessoas que convivem conosco no espaço escolar pode ser uma rica experiência de aprendizado e uma oportunidade de estabelecer relações sociais pautadas na valorização da diversidade. Como bem argumenta Jörn

Rüsen (2015, p. 21) a “diferença não é mais uma questão de distância, mas de proximidade” e isso não precisa ser encarado pela perspectiva do confronto e sim do encontro que é capaz de produzir novas compreensões de mundo e de nós mesmos/as.

As cinco pessoas entrevistadas durante a execução do projeto são diferentes em termos de gênero (dois homens e três mulheres), de classe (rendas familiares distintas), de raça/etnia, de geração, de território (pessoas que vieram para Nova Andradina de outros municípios, de áreas rurais e urbanas). Suas narrativas permitem a reflexão sobre questões sociais fundamentais como, por exemplo, sobre as construções sociais de gênero, entendendo gênero como uma das formas de dar significado às relações de poder, como bem definiu Joan Scott (1995).

Durante a entrevista, Aparecida, ao ser questionada sobre o que queria ser quando crescesse narrou que “queria estudar, mas minha mãe não deixou, aí eu não estudei”. Ela concluiu o Ensino Médio, no entanto, afirmou que ao fazê-lo “Acabou a vontade de estudar”. Ela trabalhava em uma fábrica para o sustento da família até passar no concurso do Estado e assumir a vaga como funcionária da escola onde atua há 29 anos. Ao ouvirmos suas narrativas sobre as dificuldades vividas e sobre um contexto em que se naturalizava o encaminhamento das mulheres para o casamento e a maternidade, compreendemos o que gera o desencanto com a continuidade dos estudos. A desmotivação inicial da família, quando queria estudar e a mãe não deixou, aliada a circunstâncias da vida que a encaminharam para outros rumos fizeram o desejo esmorecer. Aparecida, no entanto, vê a escola como um espaço positivo em sua vida e ao ser questionada sobre algo significativo em sua trajetória na escola afirmou: “Ah! Pra mim é sempre bom.”, afirmando que entre as alegrias de fazer parte da comunidade escolar está o sentimento de pertencimento a diferentes trajetórias de vida:

É como diz o ditado, participei da vida de muitas pessoas aqui. Aí a gente, muitas vezes, fica contente de ver as pessoas que cê viu criança hoje formado, pai de família, que tem respeito, consideração com a gente, isso é bom. É um ponto bom da escola na vida da gente, é isso, a gente acompanha tudo né, eu acompanhei várias crianças.

As narrativas de Marciana e de Mituko corroboram com essas reflexões pautadas em uma perspectiva de gênero. Para poder concluir o curso de Magistério, Marciana se casou bem jovem:

Devido meus pais morarem, sempre assim, em sítio e fazenda, eu queria muito estudar e na época que eu resolvi casar, eu estava no último ano do magistério, e o magistério seria a última turma a formar professores, então eu pedi para minha mãe pra vir pra cidade, porque, para a gente na fazenda era muito difícil para estar vindo, estudar, a locomoção e tudo mais. E a fazenda que eles iam se mudar, no caso, era perto ali do Pantanal, então para mim, ia acabar com meu sonho de ser professora, né!? E a minha vontade sempre foi ser professora, principalmente dos pequenos.

O casamento foi apontado como uma forma dela poder sair da casa paterna para dar continuidade aos estudos. Mituko, por sua vez, evidencia as dificuldades que tinha para estudar, em sua narrativa afirmou que tinha que sair escondido para estudar, pois o irmão mais velho não queria que ela estudasse, “dizia que a mulher não precisava estudar sabendo ler e escrever estava bom.” Marciana fala com carinho da família que constituiu e das conquistas alcançadas ao longo da vida e Mituko fez questão de ressaltar que hoje é ela quem cuida do irmão que não queria que ela estudasse e destaca “se não tivesse estudado o que estaria fazendo hoje?”.

As narrativas masculinas são diferentes, embora José tenha descrito as dificuldades enfrentadas na infância para estudar na

Escolinha Rural com turmas multisseriadas e depois dependendo de transporte precário para locomoção até a escola da área urbana, não há em sua narrativa nada que revele impedimentos para estudar por ser menino. Abmael, por sua vez, narra uma realidade diferente, cresceu no meio urbano, residia perto da escola e a trajetória escolar se deu de forma contínua, da educação básica à universidade, sugerindo motivação, apoio para os estudos, sem impedimentos.

É interessante pontuar que embora pertencentes a gerações diferentes, as mulheres entrevistadas passaram por dificuldades semelhantes para dar continuidade aos seus estudos, o que revela um problema estrutural de gênero. É fato que embora a escola pública seja aberta a todas as pessoas, não significa que todas elas tenham as mesmas oportunidades e meios de permanecer estudando. Meninas, mulheres, ainda hoje têm suas trajetórias escolares marcadas por maiores dificuldades e por mais interrupções do que os meninos, do que os homens. São elas que precisam interromper os estudos quando engravidam, quando precisam cuidar de crianças pequenas, da casa, de pessoas idosas ou outras que dependem delas.⁸

O que aproxima todas as entrevistas é o afeto demonstrado pela escola em que atuam. Assim como Aparecida narrou com carinho sua vivência na escola, Marciana ressaltou que:

Aqui eu cresci, aqui eu continuei a estudar, aqui eu aprendi muito, tanto assim, como o ser humano, tanto assim profissionalmente e assim, eu agradeço muito essa escola, eu tenho muita gratidão por essa escola, pelas pessoas dessa escola aqui, então assim, a escola, ela faz você crescer e graças a ela hoje eu, assim, eu tenho a certeza, a convicção que eu fiz sempre a escolha certa.

⁸ A Sobre essa questão das dinâmicas do cuidado que são marcadas profundamente por questões de gênero é interessante a leitura do texto de Marc Bessin (2016), 'Política da presença: as questões temporais e sexuadas do trabalho'..

Para Mituko, que acompanhou toda a trajetória da escola, desde sua construção, todos os momentos ali vividos são lembrados com carinho. Afirmou: “Trabalhei aqui de 1987 até 2011. Essa escola é tudo para mim. Eu não deixo de vir aqui, só na pandemia que eu evitei vir aqui. Aqui foi uma parte da minha vida.” Abmael, por sua vez, declarou que a escola “É minha casa, eu conheço todos os lugares, todos os passos” e reforça afirmando “Aqui é o meu lugar” evidenciando o sentimento de pertencimento não apenas ao espaço escolar, mas à comunidade escolar.

Assim como Aparecida, José ressalta o quão significativo para ele é fazer parte da vida de todas as pessoas da escola:

Olha, essa escola representa bastante coisa para mim, não é? Porque é um período da minha vida que eu passei aqui, que eu estou passando aqui. Não é pouca coisa, não. É, na verdade, nesta escola, já são mais de 19 anos, então eu vi crianças que entraram aqui pequenininhas, hoje já estão na faculdade, tem outros que já estavam aqui, tipo assim na oitava série naquela época, hoje já tem filhos grandes estudando aqui, não é? Então isso para mim, foi assim, uma linha do tempo passando e eu podendo presenciar essa passagem para mim isso foi um crescimento, é um crescimento para mim, porque muitas pessoas me conhecem, eu sou bastante conhecido, assim, parece que a gente, às vezes, a gente não dá a devida importância, mas, às vezes, você está lá na rua, alguém te cumprimenta pelo nome e você já não sabe mais nem quem é, não é? Mas é fruto do seu próprio trabalho.

Pertencer à escola, atuar na escola, fazer parte da vida, da comunidade escolar é algo que constitui as subjetividades dessas pessoas. A escola é o que é pela presença e atuação desses sujeitos e esses sujeitos se constituem também pelas experiências nela vivenciadas.

A atividade desenvolvida com estudantes do Ensino Médio

possibilitou uma série de reflexões relativas ao sentido da escola para adolescentes e jovens. Cabe destacar que as narrativas foram majoritariamente sucintas, limitando-se à poucas palavras, o que reflete, em parte, as dificuldades de readaptação no retorno às atividades presenciais após o longo período de ensino remoto emergencial e o cansaço de realizar atividades nas APC - Atividades Pedagógicas Complementares. Outras considerações, porém, devem ser feitas em relação a isso, como por exemplo, o desinteresse de alguns/mas estudantes que pode ter sido provocado pelo pouco contato com os/as residentes e com a temática em questão. As inibições e as resistências são comuns e essas barreiras geralmente são superadas com o convívio, o que o ensino remoto emergencial não permitiu. Houve pouco tempo para o desenvolvimento da atividade em sala de aula no retorno ao presencial, mais tempo para explorar o tema e motivar a interação entre estudantes da escola e residentes contribuiria para que a atividade fizesse mais sentido aos/às estudantes promovendo um envolvimento maior com sua elaboração. Por fim, duas considerações são necessárias, alguns/mas estudantes deixaram questões em branco por serem recém ingressos/as na escola, ou seja, não tinham memórias dessa escola para narrar e não compreenderam que poderiam escrever sobre suas experiências anteriores em outras escolas; e, não é possível desprezar o fato de que a rotina de trabalho e estudo daqueles/as que frequentam o período noturno na escola ser cansativa fazendo com que isso reflita no desenvolvimento das atividades.

Mesmo sucintas, as narrativas de estudantes revelaram impressões relevantes sobre a escola. A maioria a percebe como um lugar “para aprender coisas novas” e essa expressão que se repetiu em diferentes narrativas, demonstra que, apesar da internet ser apontada como o lugar privilegiado para a divulgação do conhecimento na atualidade, a escola não perde essa função. As desigualdades sociais que impedem o acesso equitativo às tecnologias digitais são evidenciadas,

por um lado, e, por outro, acentua-se a premissa de que obter informações sobre várias coisas não significa aprender várias coisas. A internet pode fornecer os conteúdos, mas é na escola que eles são trabalhados, debatidos, para que o conhecimento seja produzido.

A escola também foi apontada como um lugar que possibilita criar expectativas de futuro: “Representa minha vida toda e meu futuro”, “um lugar de ensino para futuro na vida”, “onde eu aprendo coisas que vou levar para a vida”, “aprender coisas novas para meu crescimento e amadurecimento”. É a escola como lugar de sonhar com o futuro e de esperar, o lugar de vislumbrar outros futuros e lutar por eles, pois “Não há mudança sem sonho como não há sonho sem esperança” (Freire, 1992, p. 47).

Estudantes afirmaram que é na escola onde eles/as têm acesso aos esportes e às artes, como pintura e teatro, por exemplo. Essas atividades foram apontadas por grande parte deles/as como sendo as mais significativas, assim como outras que remetem à experiências desenvolvidas por eles no laboratório de Química, na horta escolar ou em exposições que organizaram, como a do Dia das Mulheres ou uma relativa à história local. Sobre isso queremos fazer dois apontamentos: o primeiro refere-se ao papel fundamental da escola pública na vida dessas pessoas, onde, por vezes, é o único local onde elas têm acesso aos esportes, às artes e às tecnologias; o segundo, remete ao aprendizado significativo que só é proporcionado pela experiência efetiva, pelo envolvimento direto na produção do conhecimento e não pela recepção passiva de conteúdos.

Por fim, as narrativas dos/as estudantes apresentaram a escola como lugar de sociabilidade, “meu segundo lar”, “minha família”, e, por vezes, um refúgio. Uma estudante de 15 anos escreveu que ir para a escola é “uma maneira de sair um pouco da minha vida” e outra, de 17 anos, declarou que “a escola, às vezes, é meu ponto de

paz, por estar com pessoas que gosto e que me ajudam a passar por qualquer coisa”. Um adolescente de 16 anos afirmou que a escola é o seu “refúgio do mundo”. Tais expressões inquietam, pois revelam os dilemas sociais pelos quais estudantes passam e ao mesmo tempo nos instigam a pensar que a escola precisa ser, cada vez mais, lugar de acolhimento humanizado. Os temas sociais que impactam a vida das pessoas precisam ter espaço no currículo escolar: racismo, machismo, homofobia e todas as formas de violências e desigualdades sociais. A escola precisa ser o lugar onde estudantes sintam-se seguros/as, possam partilhar suas inquietações diante do mundo, possam produzir conhecimento e vislumbrar futuros.

Considerações finais

O aprendizado, por outro lado, por parte dos esmagados e das esmagadas, dos impedidos de ser, dos renegados, de que é possível, pela luta séria, justa, decidida, incansável, refazer o mundo. De que a esperança tem sentido se é partejada na inquietação criadora do combate na medida em que, só assim, ela também pode partejar novas lutas em outros níveis. (Freire, 1992, p. 101)

Aprendemos muito com essa experiência. Ouvir as pessoas que fazem parte da comunidade escolar, funcionários/as, docentes, gestores/as, estudantes, foi emocionante e instigante. Percebemos o quanto a escola é viva e se faz nas relações humanas que nela se constituem. Ela é um espaço de sociabilidade que eleva a autoestima de funcionários/as que se alegram ao serem reconhecidos/as nas ruas da cidade por pessoas que estudaram na escola; que alegra docentes e gestores/as ao verem o sucesso de alunos/as e ex-alunos/as; que acolhe estudantes que sofrem com as mazelas sociais da fome, das violências, da falta de recursos; que estimula estudantes a irem mais longe, a

experimentarem esportes e artes, a sonharem com um futuro melhor e a lutarem por ele.

Com essa experiência reafirmamos a relevância do ensino presencial que permite olhar nos olhos e perceber o/a outro/a. Por mais que as tecnologias digitais avancem e que sejam, de fato, importantes e que devamos lutar para que as escolas públicas tenham cada vez mais acesso a elas, não podemos prescindir do ensino presencial, até porque, para muitos/as estudantes a escola será o lugar onde terão acesso a tais tecnologias, mas, sobretudo, porque a presença, o estar junto é fundamental para o desenvolvimento social.

As pessoas entrevistadas salientaram o quanto a escola é significativa em suas vidas e como a vivência nela as constitui como sujeitos. Estudantes revelaram que a escola é refúgio diante das angústias do mundo e esperança de uma vida melhor e que o aprendizado mais significativo é aquele que os/as envolve de fato, é aquele que os/as instiga a produzir saberes e não apenas a receber conteúdos passivamente.

REFERÊNCIAS

BARCA, Isabel. O papel da educação histórica no desenvolvimento social. In: CAINELLI, Marlene; SCHMIDT, Maria Auxiliadora. **Educação histórica: teoria e pesquisa**. Ijuí: UNIJUÍ, 2011.

BESSIN, Marc. Política da presença: as questões temporais e sexuadas do cuidado. In: ABREU, Alice Rangel Paiva [et al.] (Orgs.). **Gênero e trabalho no Brasil e na França: perspectivas interseccionais**. São Paulo: Boitempo, 2016.

CAINELLI, Marlene. Educação histórica: o desafio de ensinar história no ensino fundamental. In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel (Orgs.). **Aprender história: perspectivas da educação histórica**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

MUSEU DA PESSOA. **Tecnologia Social da Memória: Para comunidades, Movimentos Sociais e Instituições Registrarem suas Histórias**. Fundação Banco do Brasil/Abravídeo, 2009.

RÜSEN, Jörn. Aprendizado Histórico. SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão de Rezende. **Jörn Rüsen e o ensino de História**. Curitiba: UFPR, 2010a.

RÜSEN, Jörn. O desenvolvimento da competência narrativa na aprendizagem histórica: uma hipótese ontogenética relativa à consciência moral. SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão de Rezende. **Jörn Rüsen e o ensino de História**. Curitiba: UFPR, 2010b.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. A cultura como referência para investigação histórica. BARCA, Isabel. **Educação e consciência histórica na era da globalização. Braga:** Universidade do Minho, 2011.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria de análise histórica. **Educação e Realidade, Porto Alegre**, 16(2): 5-22, jul-dez. 1995.

CAPÍTULO IV

SER/ESTAR PROFESSOR E A DISPONIBILIDADE PARA O DESCONHECIDO NA FORMAÇÃO DOCENTE: EXPERIÊNCIAS DO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA

Be/Being A Teacher And The Availability For The Unknown In
Teacher Training: Experiences Of The Pedagogical Residency Program

Fabrício T. P. Ono

Natalia Moreno Sexto

Shaenne J. M. de Oliveira

Introdução

O Não queremos viver a hybris do ponto zero

Bondade sua me explicar com tanta determinação
Exatamente o que eu sinto, como eu penso e como sou
Eu realmente não sabia que eu pensava assim

(Legião Urbana)

Seria mais do mesmo, como nos versos da canção da banda Legião Urbana, iniciar esta discussão batendo nas mesmas teclas ou reforçando discursos recorrentes sobre a formação inicial de professores, explicações cartesianas, estruturais e uma arrogância do “deve ser” e, por isso, acreditamos que é mais significativo, em tempos tão sombrios vividos pelas sociedades contemporâneas, especialmente no Brasil, problematizar e refletir sobre como nos sentimos nas experiências

oportunizadas pelo Programa Residência Pedagógica.

De um lado, temos um formador de professores e, do outro lado, duas mulheres cheias de sonhos, desejos e a meta de que logo terão um diploma de licenciadas em Letras. Assim, vamos tecendo este diálogo/debate e até mesmo confissões ao longo das páginas que compõem este capítulo, costurado com nossas vozes, sentimentos e (des)encatamentos, ao mesmo tempo que buscamos alinhar este *patchwork* com subsídios teóricos decoloniais e contemporâneos.

Por isso, você irá encontrar narrativas confessionais, descrições relacionais e problematizações teóricas e práticas, buscando tensionar e desconstruir a *hybris* do ponto zero (Castro-Gómez, 2007), na qual precisaríamos olhar de fora para dentro e impulsionar saberes e posicionamentos que não são neutros e nem absolutos. Deste modo, é imprescindível exercitar a disponibilidade para o desconhecido, ou seja, “disposição para enfrentamentos/encaramentos de oportunidades que possam surgir até mesmo em atitudes no ambiente de trabalho, na aceitação de desafios outros que são diferentes daqueles que podemos fazer com naturalidade” (Ono, 2017, p. 134), convergindo para o fato de que durante as experiências no programa, os participantes são expostos à situações que não haviam planejado e saberes diversos daqueles que lhes poderiam garantir uma experiência sem muitos solavancos, como os apresentados nas discussões a seguir.

A universidade, a escola, o programa e o formador de professores

A universidade é um espaço no qual a liberdade, a justiça e a humanidade são desenvolvidas por meio de ensino e pesquisa, assim como possibilidades práticas dentro de cada curso. Porém, oportunidades que extrapolam o currículo acadêmico são, sem dúvida, elementos que contribuem para uma formação mais abrangente daqueles que estão em

formação. Neste sentido, o Programa Residência Pedagógica amplia a relação teórico-prática dos licenciados, oportunizando experiências para além dos muros da universidade e dos estágios supervisionados obrigatórios, lembrando que os cinco objetivos do programa incluem não apenas isso, mas também a valorização dos saberes e expertise dos professores da educação básica.

Teoricamente, poderíamos dizer que tal iniciativa poderia ser um “mar de rosas”, se não tivéssemos que admitir que alguns modelos vigentes ainda reproduzem estruturas que precisam ser revisitadas e reorganizadas para que possamos alinhar com as necessidades das sociedades contemporâneas. Assim como já apontava Fernandes (2020 [1968], p. 289) sobre a necessidade de uma “reorganização das relações que pressupõem a abolição das formas anacrônicas de privilegiar o conhecimento, a idade e a estrutura dos papéis sociais educacionais institucionalizados”. Do mesmo modo, a premissa apontada pelo pensador decolonial Carvalho (2020, p. 81), de que:

Não se trata mais de utilizar o espaço acadêmico apenas como um local protegido, separado e com liberdade de expressão para propor mudanças na sociedade - como se a sociedade estivesse do lado de fora dos campi, e este funcionassem como um território livre dos problemas investigados pelos acadêmicos.

Diante dessas problematizações, considerando o papel do formador de professores e objetivos do programa em questão, entendo que as reflexões e as narrativas trazidas pelos acadêmicos, que se disponibilizam a participar como residentes, trazem de volta para a universidade sintomas que refletem a falta de um diálogo mais contínuo, estreito e potente com aquilo que está “fora dos muros dos campi” e, muitas vezes, não são enxergados ou ouvidos porque nossos “modelos” institucionais, tanto de um lado quanto do outro, dificultam a criação de pontes, de momentos de trocas e de construções colaborativas. E é neste ponto

que acredito que a iniciativa governamental de promover experiências, para além das salas de aula dos cursos de licenciatura, podem contribuir não apenas para a formação de futuros profissionais, mas também para que as instituições formadoras possam rever, reorganizar e refletir sobre seus papéis, práticas e posicionamentos. Portanto, nas seções a seguir, temos uma pequena amostra que nos permite pensar a partir das problematizações que foram apresentadas até aqui e proponho que sejam lidas com o intuito de promover reflexões individuais e coletivas em busca de caminhos outros para a educação brasileira contemporânea.

(Re)fazer para (re)pensar e (re)construir

Foi em meio à pandemia, trabalho, estudos e casamento que ingressei no Programa Residência Pedagógica em abril de 2021. Na época, vivíamos um misto de medo, luto, pânico social, saudades, ensino remoto, *Google Classroom* e *Google Meet*. Eu era professora de inglês das 7h às 17:30 em uma escola particular, professora em formação no 5º semestre da faculdade de Letras no período noturno, esposa, mãe de pet, filha distante de casa. À esta altura, havia cursado disciplinas presenciais e outras on-line, dentre elas as disciplinas de Didática do Ensino de Língua Inglesa, Prática de Ensino e Fundamentos de Didática. Também havia participado de um curso online de 75 horas, promovido em parceria com o Regional English Office, por meio de um projeto de ensino de graduação organizado pelo professor supervisor do programa Residência Pedagógica (doravante PRP), focado na formação de professores para as imprevisibilidades e ancorado em tecnologias digitais.

À vista disso, ressalto que, na minha visão daquele tempo, um professor deveria: ancorar sua prática nas teorias de letramento crítico, educação linguística, métodos e abordagens atuais; assumir sua posição de um ser político e parcial, que refrata em seu discurso suas ideologias; sempre ter à mão recursos tecnológicos que envolvem os estudantes; ser

aquele que dá conta do recado. Isso posto, farei agora um breve relato da minha experiência no PRP, para em seguida afirmar que o programa foi um divisor de águas em minha carreira acadêmica e profissional. Especialmente pelo fato do PRP nos alocar em um (entre)lugar, ficará claro mais a frente como estar em diferentes posições hierárquicas ao mesmo tempo foi tão enriquecedor.

Naquele momento, o Programa de Residência Pedagógica de 2021 aconteceu concomitantemente com o Ensino Remoto Emergencial nas universidades e escolas públicas e privadas do Brasil. Nós, os residentes, tivemos que aprender a lidar com as aulas da graduação de forma remota e constantes mudanças e estado de alerta no serviço - eu, como professora, trabalhava praticamente 24 horas por dia com aulas e outros tipos de atendimento online. Ao adentrar no universo da escola pública de Três Lagoas, estado de Mato Grosso do Sul, por meio do PRP, nos deparamos com mais uma realidade a ser assimilada - o ensino online era extremamente excludente, os professores estavam exaustos, o fator emocional fazia muita diferença nas aulas. Não tínhamos grande poder nas mãos, nosso papel era simplesmente fazer o possível dentro das condições que nos eram dadas, deveríamos aprender, observar, somar, reger.

Em reuniões síncronas via *Google Meet*, alunos residentes e a professora preceptora alinhavam seus pensamentos, metodologias e cronogramas. Por vezes, nos dividimos em 2 ou 3 residentes para cada turma, de modo que pudemos planejar e organizar as aulas do mês em grupos. Nos alternamos também para reger as aulas - às vezes alternamos turnos em uma mesma aula, outras vezes um reger enquanto o outro observava, outras só observamos enquanto a professora lecionava. A relação de residentes/professora preceptora foi um aspecto grandioso da RP.

A partir das aulas de observação, pudemos lapidar nossas identidades de professores ao fazer comparações e notas sobre a atuação de uma professora experiente em um momento tão incerto como aquele.

Ela lançava mão de recursos que por vezes acreditávamos serem obsoletos, mas que, diante de turmas com as quais ela já estava familiarizada, fluíam com muita facilidade. Ressalta-se também que a professora demonstrava extrema preocupação com aqueles alunos que não apareciam nas aulas síncronas - a grande maioria do total, e fazia questão de contatá-los com frequência via *WhatsApp*. Além disso, assumindo seu caráter de pessoa em construção, a professora preceptora aceitava e até solicitava com frequência que lhe apresentássemos e utilizássemos ferramentas online que fossem úteis, que prendessem a atenção dos jovens estudantes, apresentando uma postura aberta para o diálogo conosco.

Nesse quesito, embora se trate de gerações diferentes de professores - a professora preceptora com quase 50 anos de idade, e as habilidades e dificuldades de cada geração sejam distintas, notei convergência de pensamentos no que diz respeito à relação professor/aluno e a condução do saber em uma sala de aula, mesmo que virtual. Pude constatar que no decorrer das aulas, a professora, mesmo que inconscientemente, de forma automática, buscava fomentar nos alunos uma organização do pensamento, de forma que ao trabalhar algum conteúdo havia sempre ambiente propício para que ideias surgissem e se alinhassem como *pop-ups* (avisos que aparecem repentinamente nas telas dos computadores) nas cabecinhas presentes. Sabe-se que essa prática está em consonância com os pensamentos de Monte Mór (2000), sendo o maior objetivo a revelação de uma consciência crítica dos estudantes, a partir de uma interação entre os textos apresentados e os contextos e realidades às quais os indivíduos têm acesso.

Conscientemente, enquanto professores em formação, concordamos que o tipo de leitura e atividades realizadas na prática educativa deve refletir a prática social, de modo que as habilidades de “percepção social, de construção de sentidos, do reconhecimento de outras formas de construção do conhecimento [...]” (Monte Mór,

2013, p. 45) sejam constantemente trabalhadas. Através de recursos como contextualização, utilização de situações reais ao trabalhar com a gramática da Língua Inglesa, questionamentos previamente sistematizados e comparações de realidades distintas, vimos se lapidar a habilidade de construir sentidos e a percepção e consciência crítica do mundo dos estudantes, fatores essenciais para o desenvolvimento da autoria e da cidadania ativa ou engajada.

Por outro lado, no que tange aos recursos digitais e as abordagens e métodos para o ensino da Língua Inglesa, observei necessária a chegada do novo ao chão das escolas públicas. Os professores residentes detêm uma vasta variedade de recursos, teorias e métodos muito atuais à mão, o que foi útil especialmente no trabalho realizado com uma unidade curricular que propunha uma rádio escolar “para estudo e aplicação da Língua Inglesa” (Mato Grosso do Sul, 2021, p.18). Com essa unidade curricular previa-se que os alunos fossem autores e responsáveis pelo andamento de uma rádio, pelo conteúdo e passos a serem dados. Neste projeto, tivemos como foco a construção da agência desses estudantes, alicerçados na crença de que a educação deve ser pautada em novas práticas de letramento. Fortes (2018) discorre sobre o assunto afirmando que

a educação [...] assume papel primordial no consequente desenvolvimento de novas formas de cidadania, diferentes daquelas tradicionalmente relacionadas a valores cívicos, patriotas, comumente acríticos e pouco problematizadores. Isso [...] é o que define e o que deve pautar os estudos sobre Letramentos na atualidade bem como a educação para os ‘novos’ tempos e para o exercício de cidadania protagonista e ativa, culminando então, num processo de aceitação e convívio com as diferenças e valorização de subjetividades (2018, p. 133).

A unidade curricular foi de inteira responsabilidade dos residentes,

visto que a professora preceptora assumiu sua dificuldade para trabalhar com os recursos digitais. Neste sentido, e apesar das dificuldades - houve aulas com apenas um ou dois estudantes presentes - o desafio maior foi encontrar um equilíbrio para que os estudantes fossem os agentes da rádio sem sentirem-se intimidados ou compelidos por conta da participação dos residentes na elaboração dos programas. O mundo virtual, no lugar de empecilho, se tornou grande aliado dos alunos e professores na construção da rádio, uma vez que foi empregado como ferramenta de pesquisa, de registro e de criação, além de ser o único ambiente possível para nossos encontros. Ao final do projeto, criamos mais que uma rádio, que era o objetivo principal das aulas, desenvolvemos também um ambiente confortável e alunos proativos e habilidosos em diversos recursos tecnológicos que antes lhes eram desconhecidos.

A relação professora/residentes/alunos também merece destaque. Em meio à pandemia, a exclusão escolar voltou a crescer, sendo que ao final de 2020 mais de 5 milhões de crianças e adolescentes de 6 a 17 anos estavam fora da escola, sendo que os mais afetados foram aqueles pertencentes a grupos minoritários (Observatório da Educação, s/d). Desta forma, havia preocupação constante em manter aqueles poucos que estavam presentes, e por se tratar de uma pandemia, também lidamos com o luto, a ansiedade, o pânico social e diversas outras questões que perpassavam a sala de aula virtual. O trabalho com as competências socioemocionais (Brasil, 2018) foi imprescindível, e nós, enquanto professores, por vezes precisamos tirar momentos das aulas para roda de conversa, para que pudéssemos todos expor o que sentíamos, para que fossemos uma rede de apoio uns aos outros.

Há de se lembrar que os tempos de ensino remoto foram muito difíceis aos alunos do ensino básico. De repente, todos se viram deslocados em uma nova rotina, os ambientes que antes eram comuns ao dia a dia como a escola, a praça e a casa dos colegas deram lugar ao quarto, sala

e cozinha de casa o dia todo. Muitos tiveram que trabalhar para ajudar financeiramente a família, muitos perderam pessoas próximas para a Covid-19. Em um momento como esse, o conteúdo escolar era a menor das preocupações. Apesar de tudo, as aulas aconteceram e, por menor que fosse a quantidade de alunos, tivemos muitas boas experiências. Ao longo das aulas, não éramos professores e alunos, mas todos colegas tentando se entender, aprender e praticar a Língua Inglesa.

Durante as aulas síncronas, foi possível perceber a incompatibilidade do ensino tradicional da língua, que promove o “transmitir” conhecimento, geralmente gramatical e descontextualizado, com as escolas e a atualidade. Frente às câmeras e microfones fechados, a inovação era necessária, já que leituras, exercícios, traduções “são práticas pedagógicas tidas como maçantes e desinteressantes, desprovidas de quaisquer sinais que representem alguma relevância social para o aprendiz.” (Siqueira; Dos Anjos, 2012, p. 132). Assim, foi através de quizzes (jogos de perguntas e respostas), mapas mentais, entrevistas, mão na massa que nossas aulas aconteceram e deram certo. Somente quando alunos e professores jogaram juntos, trabalharam para o desenvolvimento das notícias da rádio escolar juntos, conversaram e fizeram trocas, tanto sobre o conteúdo quanto sobre assuntos do mundo, foi que tudo fluiu.

Dessa forma, foi possível vivenciar e concluir que, especialmente naquele momento, os alunos precisavam de alguém que fosse como eles. Notei a necessidade de sermos quem os ajuda a construir o conhecimento de que precisam e que também estejamos disponíveis quando o tema for além do objeto de estudo. Foi necessário que, para além de professores, fossemos humanos a esse ponto. Enquanto alunos na graduação e aprendizes no programa de Residência Pedagógica, também precisamos enxergar o humano que existe além dos professores e do nosso *eu professor* - os conteúdos, as provas, as metas, tudo que envolve a docência gera

uma pressão muito grande sobre o professor, e assim como a professora preceptora precisou se afastar para cuidar de sua saúde, nós também precisamos conhecer nossos limites e não (tentar) dar conta de todo o recado sozinhos.

Aprender a ser professora: o residente como passageiro do entre-lugar

Muitas vezes em minha vida, percebo que tomo caminhos mais sinuosos para alcançar os destinos que tracei para mim. Escolher cursar a licenciatura em Letras é um desses caminhos, pois me motivei pela fascinação pela leitura e pela escrita e, honestamente, ao menos no começo do curso, pensar como uma professora em formação não era tarefa fácil. Isso me frustrou em alguns momentos, mas também me proporcionou um novo ânimo que reflete em como me sinto e como penso sobre a área de educação, especialmente sobre o ensino de língua inglesa. A minha trajetória de aprendizagem com a língua do mundo tem sido tortuosa também, de modo que considero que aprendi quase tanto com as minhas dificuldades de aprendizagem quanto na licenciatura. Dessa forma, na primeira vez que eu ouvi falar sobre o Programa Residência Pedagógica (PRP), confesso que me senti insegura em participar dessa experiência que, desde o começo eu já sabia, seria uma experiência conflituosa para mim. Porém, como eu aprendi a aprender com as minhas dificuldades, me propus à essa jornada.

Gostaria de adicionar à discussão sobre a formação dos professores a minha perspectiva como professora em formação. Inevitavelmente, parti(lha)remos do horizonte vivenciado por mim nesta experiência do PRP que ocorreu entre agosto de 2021 e março de 2022, um período que, diga-se de passagem, foi cheio de contratempos, pois foi o período de ressocialização do ensino após dois anos de pandemia e de ensino remoto

nas instituições de ensino. Será que pensávamos, real e realisticamente, que estávamos voltando à normalidade pós pandemia - seria um novo normal? É difícil dizer. Mas esse momento atravessado por ansiedades compartilhadas certamente influenciou em minha experiência de aprender a ser professora. O PRP, como uma experiência docente supervisionada, é uma porta de entrada para que nós, alunos residentes, façamos a reflexão entre as teorias e as práticas de ensino. Neste contexto de instabilidade que é ou está sendo a realidade material do sistema de ensino, o nosso desafio de conciliar as expectativas e necessidades de aprendizagem dos alunos e as obrigações curriculares e programáticas da instituição de ensino é, por assim dizer, a prática da reflexão teórico-prática.

Portanto, essa é a perspectiva de uma aluna residente sobre a formação da identidade do professor. Compreendo que o aluno residente representa um entre-lugar dos dois agentes do ensino aprendizagem, em outras palavras, está entre o ser-aluno e o estar-professor, visto que a docência supervisionada é uma experiência temporária e controlada. A ideia de entre-lugar pressupõe um conflito que é, necessariamente, uma oportunidade formativa do desenvolvimento do eu, portanto, tornar-se professor é um aprendizado caro, pois é quando o aluno residente confronta a si mesmo e constrói seus valores como professor.

Santiago (2000) em seu texto “O entre-lugar do discurso latino-americano” versa sobre como lidamos com o conflito que pode ser o que nos caracteriza, o que nos torna quem somos. Ao tratar sobre o lugar que ocupa a literatura latino-americana frente a crítica europeia, o autor apresenta duas considerações que trago aqui para discutir o conceito de entre-lugar do aluno residente como aspecto identitário formativo. Considero a forma como Santiago desenvolve a ideia do entre-lugar como elemento da escrita do latino-americano, tanto em sua temática quanto em sua estrutura, como a melhor referência que eu poderia trazer sobre esse conceito. Como professores brasileiros de língua estrangeira

não podemos nos esquecer de que somos latino-americanos. Além disso, como professores de línguas - materna ou estrangeira, é imperativo incluir e diversificar as nossas referências literárias - a literatura, que é muitas vezes deixada de lado nas aulas de inglês, e que faz imensa falta para o aprendiz de língua estrangeira que precisa ter um contato significativo com a língua e com as culturas anglófonas.

Entre o sacrifício e o jogo, entre a prisão e a transgressão, entre a submissão ao código e a agressão, entre a obediência e a rebelião, entre a assimilação e a expressão - ali, nesse lugar aparentemente vazio, seu templo e seu lugar de clandestinidade, ali, se realiza o ritual antrópofago da literatura latino-americana (Santiago, 2000, p. 26).

Ao nos falar sobre este lugar entre dois estados de ser ou estar, Santiago fala-nos de um entre-lugar utilizando palavras opostas ou complementares, como é o conceito deste lugar do meio que ora é um retorno, ora é uma ponte. Entre o aluno e o professor, entre aprender e ensinar, entre ser tradicional ou inovar, este é o aluno residente, aquele que aprende a língua inglesa ao mesmo tempo em que aprende a ensiná-la. Há uma hibridização desses dois papéis em nós que torna-se difícil considerar o apenas o lado discente ou o docente, pois um aprende a ser e a estar com o outro. Dessa forma, Santiago nos inspira a reconhecer o choque entre esses dois lugares em como nos reconhecemos.

O tradicional e, aquele que o confronta, o “novo”.

O texto legível é o que pode ser lido, mas não escrito, não reescrito, é o texto clássico por excelência, o que convida o leitor a permanecer no interior de seu fechamento. Os outros textos, os escrevíveis, apresentam ao contrário um modelo produtor (e não representacional) que excita o leitor a abandonar a

sua posição tranquila de consumidor e a se aventurar como produtor de textos (Santiago, 2000, p. 19).

Santiago faz referência ao texto Sarrasine, de Roland Barthes, com a passagem acima. Da bifurcação entre essas duas formas de texto, aquela que é a mais tradicional, prestigiada, compreendida como clássica pela crítica é também aquela que mantém o leitor, apenas leitor. Os textos escrevíveis a que se refere Santiago são os textos que “em lugar de tranquilizar o leitor, de garantir seu lugar de cliente pagante na sociedade burguesa, o desperta, transforma-o” em escritores, propõe uma forma para expressar sua escrita. O escritor latino-americano, antropófago da literatura canônica, se apropria de seus elementos para rebelar-se, passando da leitura digestiva desta à escritura de uma segunda obra verdadeiramente nova como uma experiência consciente da primeira.

O primeiro ponto, o do conflito entre o tradicional e o “novo”. Como aluna residente, passei a maior parte da minha vida sentada em cadeiras de salas de aula. Minha escolarização se deu nos moldes tradicionais de ensino, inclusive nas aulas de língua inglesa, assim como, penso eu, a maioria de nossos colegas. Durante as aulas da graduação, frequentemente fui convocada a refletir sobre meu processo de ensino e aprendizagem na escola e sobre que tipo de professora eu gostaria de ser. Nas aulas de Didática e Prática e Metodologias de Ensino, fui apresentada à diversas abordagens, metodologias e técnicas e, entre elas, a tradicional, a que me me criou como aluna até que a universidade e a maturidade me desafiam a ser uma aprendiz mais autônoma e crítica. Veja bem, não aprendemos a abominar o modo tradicional de ensino, as aulas expositivas, os exercícios de repetição, as avaliações periódicas. Mas ao olhar para os diferentes jeitos de ensinar e de aprender, o método tradicional passa ser o método que mais questionamos, ainda mais nesses nossos dias de intensa conexão digital e distanciamento afetivo.

De certa forma, minha experiência como aluna residente foi

bastante marcada por este conflito entre a abordagem tradicional de ensino da escola preceptora e as minhas próprias expectativas como aluna da graduação que eu esperava implementar na condição de residente pedagógica. Esbarrei com alguns obstáculos no percurso, entre eles o desânimo dos alunos da escola preceptora com o que eles viam nas aulas. Penso especificamente em uma aula de *Past Perfect Continuous*, um conteúdo de inglês que eu, como aluna da graduação, ainda tinha dificuldades para articular, mas que como aluna residente e seguindo o conteúdo programado para aquela turma devido ao quarto bimestre, tive que ministrar de forma expositiva. Os poucos alunos que interagiram durante aquela aula demonstraram ter dúvidas sobre conteúdos mais básicos que eles não conseguiram aprender durante o período de ensino remoto. Me senti frustrada. Desejei ter podido mudar o tema da aula, mas como aluna residente essa não era minha atribuição. Constantemente penso sobre como faria diferente.

O segundo ponto, ante o que já está consolidado, como se comporta o “novo”? Ele o utiliza como referência mas o transgride, à exemplo do que disse Santiago (2000). Dessa forma, o “novo” inova ao confrontar o que é tradicional, mas ainda traz em si elementos tradicionais e utiliza-os para questionar “o que passou”, de forma que nada é, exatamente, novo. Considero que o papel do aluno residente, como um agente de ensino e aprendizagem novo que se insere no contexto da escola preceptora, não pode mimetizar o que já está consolidado, mas ao mesmo tempo não tem suficientes espaço e tempo para libertar-se do que já está estabelecido pela escola preceptora, assim o aluno residente pode escrever sua própria prática docente dentro dos limites do contexto de ensino.

O desafiador nisso é que não há resposta pronta. Toda aula é diferente, diferentes são as necessidades de aprendizagem. Uma experiência bem-vinda nesse sentido é convidar o aluno para que, em

lugar de espectador da aula, ele seja um participante ativo. Na minha experiência, as aulas em que os alunos deram os feedbacks mais positivos foram as aulas em que, após as explicações expositivas que relacionam os conceitos que eles já conhecem, foi proposto a eles que criassem suas produções de texto e de imagens, assim articulando diferentes habilidades linguísticas, como previsto no currículo de ensino. Em uma aula para o 2º ano, a proposta era que eles criassem um meme de “expectativa vs. realidade” utilizando a estrutura do *If/Unless*. Em outra aula para o 1º ano, eles foram desafiados a assumir diferentes papéis na organização de um evento: *DJ*, decoradores, buffet, divulgação nas mídias, etc. para que eles fizessem adequadamente e em inglês pedidos e ofertas utilizando o modal verb *Would*.

Posso dizer que essas atividades foram bem recebidas pelos alunos depois de já as ter proposto mas, antes da aula, me senti muito insegura com o planejamento. Ponderei: será que essas atividades não estão muito difíceis para os alunos? Será que eles vão se interessar em fazer essas atividades, já que estão desmotivados em voltar para a sala de aula? Felizmente, o resultado foi positivo, mesmo que nem todos os alunos tenham participado, a maioria mostrou engajamento ao criar o seu próprio meme ou se colocar no papel de um organizador de festa. Penso, depois dessa experiência, que ser professor também seja equilibrar o quanto exigir do aluno sem subestimá-lo nem sobrecarregá-lo.

Neste processo de aprender a ser professor, nosso entre-lugar de aluno residente transpassa nossa leitura das teorias de ensino e na escrita de nossas práticas docentes - que são, por sua vez, circunscritas nas especificidades que a escola preceptora precisa atender, o que caracteriza o trabalho do aluno residente como um exercício docente controlado. Do ser aluno ao estar professor nessa realidade “pós novo normal de ensino”, o que nos (trans)forma em professor é, também, essa leitura digestiva das práticas docentes dos professores que nos formam desde a

escola até a universidade.

Entre os diferentes papéis que assumimos nessa comunidade escolar, posso ser uma professora melhor sem ser uma aluna melhor? Como lidar com as alegrias e as frustrações do meu aprender-a-ser professora? Concordo com Ono (2017, p. 130) “não se pode trabalhar com a expectativa da certeza, mas sim com a certeza da instabilidade.”, de modo que esse sentimento que nos move a autocrítica também nos impulsiona a sermos, continuamente, professores melhores, pois continuaremos a buscar a aprender “novas” teorias e metodologias de ensino para aliá-las às nossas práticas. Essa relação entre teoria e prática, ao que o autor e professor observa, se dá na interação com o Outro, que por mais que o professor “pense e planeje o evento [do encontro com o Outro] com as suas melhores intenções. - O devir é inevitável.” (Ono, 2017, p.131), a exemplo do que aconteceu na volta às aulas presenciais, quando os alunos - inclusive nós, alunos residentes - regressamos às salas de aulas cheios de ansiedade, lacunas de aprendizagem e falta de confiança em nós mesmos. E é assim que nós mudamos, ao abraçar as incertezas do encontro com os diferentes de nós podemos nos tornar mais do que nós já somos, e no fim, sermos nós mesmos.

Considerações sem final

Há de se reconhecer que o Programa Residência Pedagógica nos levou a uma posição de questionadores e (re)construtores de nossa identidade nesse entrelugar enquanto estudantes, professores em formação e formador de professores. A orientação e observação de professores da educação básica, um tanto quanto experientes, nos permitiu enxergar os grandes impasses no exercício da profissão docente - o ambiente escolar é favorável às “novas” práticas de letramentos? - Teorias discutidas na academia e propostas pelo formador. É possível dar

conta de conteúdo, demandas documentais, necessidades dos estudantes, tudo ao mesmo tempo, sendo um só professor? Em tempos atuais, qual é o espaço do tradicional e qual é o espaço do novo dentro de uma aula de 50 minutos? A licenciatura nos prepara para tal desafio?

Com o findar da RP, certamente todos nós, licenciandos e formador, saímos muito diferentes do que entramos. Adquirimos experiência prática no estar-professor na educação básica, continuamos sem algumas respostas às perguntas que antes invadiam nossas mentes do ser-aluno, e formulamos muitas novas indagações, assim como impulsionam o formador a rever seu papel e posicionamentos dentro da academia. Certamente, ser professor está relacionado a continuidade, averso ao “estar pronto”. Afinal, é possível “estar pronto” quando tudo que nos envolve se transforma constantemente? O alunado de amanhã terá as mesmas ansias e necessidades que os de hoje? O que faremos com os “filhos” da pandemia, crianças cujas fases de desenvolvimento foram bruscamente interseccionadas pelos traumas do enclausuramento, e que chegarão à segunda etapa do ensino com enormes lacunas educacionais e emocionais?

Tendo essas perguntas podem nos servir como elementos norteadores para outros questionamentos precisam ser levantados, principalmente aqueles que visam travar uma cruzada em busca de alternativas onto-epistemológicas que amplifique vozes, saberes, perspectivas e experiências consolidadas por paradigmas coloniais, mas aqueles que são tidos como não típicos, não privilegiados e não legitimados. Portanto, não com o intuito de finalizar esta discussão, mas deixá-la em aberto, acreditamos que o RP deva servir como uma via de mão dupla, com muito movimento e colaboração entre todos os envolvidos, corroborando para esforços coletivos em prol de uma educação humana, justa e igualitária, na qual possamos ser/estar professores disponíveis para o (des)conhecido.

REFERÊNCIAS

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

CARVALHO, José Jorge. **Encontro de Saberes e descolonização**: para uma refundação étnica, racial e epistêmica das universidades brasileiras. In: BERNARDINO-COSTA, Joaze, MALDONADO-TORRES, Nelson e GROSFOGUEL, Ramón. Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

FERNANDES, Florestan. **Universidade Brasileira**: Reforma ou Revolução? São Paulo: Editora Expressão Popular, 2020.

FORTES, Livia. Resignificando **O Ensino (Descontextualizado) De Língua Inglesa Na Escola Pública**: Letramentos, Engajamento E Subjetificação. PERcursos Linguísticos, [S.l.], v. 8, n. 20, p. 132–152, 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/percursos/article/view/21660>. Acesso em: 28 out. 2022.

MONTE MÓR, Walkyria. Visíveis cenas invisíveis: o desenvolvimento do olhar (Investigações sobre a leitura). **Claritas**: revista do Departamento de Inglês da PUC, São Paulo, n. 6, 2000.

MONTE MÓR, Walkyria. Crítica e letramentos críticos : reflexões preliminares. In: ROCHA, Cláudia Hilsdorf; FRANCO MACIEL, Ruberval (org.). **Língua Estrangeira e Formação Cidadã**: por entre discursos e práticas. Campinas: Pontes Editores, 2013. p. 31-50.

ONO, Fabrício Tetsuya Parreira. **A formação do formador de professores**: uma pesquisa autoetnográfica na área de língua inglesa. 2017. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São

Paulo, São Paulo, 2017. doi:10.11606/T.8.2017.tde-12052017-153239.
Acesso em: 2022-10-29.

SECRETARIA DO ESTADO DE EDUCAÇÃO. Nas ondas da comunicação/ school radio. In: MATO GROSSO DO SUL. **Catálogo de Unidades Curriculares**. Campo Grande. 2020. p. 18.

SIQUEIRA, Domingos S. P.; DOS ANJOS, Flávius Almeida. Ensino de inglês como língua franca na escola pública: por uma crença no seu (bom) funcionamento. **Muitas Vozes**, Ponta Grossa, v.1, n.1, p. 127-149, 2012.

CAPÍTULO V

RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA DE LÍNGUA PORTUGUESA EM AQUIDAUANA (MS): EXPERIÊNCIAS DE ENSINO-APRENDIZAGEM NO PORTAL DO PANTANAL

Residência Pedagógica Of Portuguese Language In Aquidauana
(Ms): Teaching-Learning Experiences At The Pantanal Portal

Lovania Roehrig Teixeira

Introdução

O Programa de Residência Pedagógica (RP), referente ao Edital 01/2020 da CAPES, e Edital 137/2020-PROGRAD/UFMS, teve como objetivo possibilitar que os futuros educadores desenvolvessem competências, habilidades e a flexibilidade necessária para realizar um processo de ensino-aprendizagem de qualidade nas escolas da Educação Básica. O programa foi iniciado em 2018 pela CAPES e a edição da RP sobre a qual refletimos aqui é somente a segunda. Apesar de jovem, a RP já deu comprovações de sua relevância como um programa de formação de professores de todas as áreas de conhecimento, especialmente, no que tange os cursos de Letras, especificamente, na formação de professores de Língua Portuguesa e de Literatura, e trouxe também benefícios aos alunos e professores da Educação Básica nas escolas-campo em que o programa se desenvolveu.

De outubro de 2020 a março de 2022 o subprojeto de Língua Portuguesa da RP, base das frutíferas experiências relatadas na sequência, apesar dos desafios enfrentados, foi implantado pela Universidade

Federal de Mato Grosso do Sul, na cidade de Aquidauana (UFMS/CPAQ), e desenvolvido na escola pública Escola Estadual Cândido Mariano, na zona central de Aquidauana.

A etapa de seleção de acadêmicos (bolsistas e voluntários), de professores orientadores da UFMS, e de professores preceptores das escolas-campo se deu por meio de processo coordenado pela Pró-Reitoria de Ensino de Graduação da UFMS.

Na íntegra, o projeto de Língua Portuguesa era formado por 3 subprojetos: dois do Câmpus do Pantanal (CPAN) e um do Câmpus de Aquidauana (CPAQ) e o programa era constituído de 24 acadêmicos bolsistas e 6 voluntários, 3 professores preceptores e 3 professores orientadores. Devido a essa subdivisão, o subprojeto de Língua Portuguesa, realizado em Aquidauana, contou com 8 residentes bolsistas, 2 residentes voluntários, 1 professor preceptor, atuando na escola-campo, e 1 professor orientador, coordenando as atividades.

Embora a ação tenha iniciado e se desenvolvido durante a pandemia de Covid-19 e, por isso, as atividades da escola-campo e as atividades do RP terem ocorrido em sua maioria de forma remota, nos últimos meses, foi possível realizar algumas atividades presenciais. De modo geral, os acadêmicos residentes participaram ativamente das atividades de ensino-aprendizagem, desde seu planejamento até sua prática, acompanhados pelo professor preceptor e por esta professora orientadora.

Seguindo as orientações da Base Nacional Comum Curricular - BNCC (Brasil, 2018) e dos Referenciais do estado de Mato Grosso do Sul (SED/MS, 2019), a escola-campo proporcionou aos acadêmicos residentes imersão nos procedimentos de ensino-aprendizagem remotos e presencial envolvendo metodologias adequada aos dois cenários. Recursos e tecnologias inovadoras foram utilizadas no modelo remoto

de ensino e na avaliação da aprendizagem nesse contexto. Do outro lado, na modalidade presencial, houve ampliação das estratégias de ensino-aprendizagem, sendo residentes e professores estimulados a manter o uso dos recursos tecnológicos adquiridos durante a pandemia. Recursos diversificados foram utilizados nos trabalhos com leitura e com produção de textos, destacando também a importância da literatura como agente transformador no processo de formação de um indivíduo crítico.

Para descrever um pouco das experiências adquiridas durante o desenvolvimento do subprojeto de Língua Portuguesa da RP em Aquidauana, primeiramente, apresentam-se alguns dos pressupostos teóricos que balizaram as atividades e, depois, faz-se um breve relato de como as atividades se desenrolaram, para finalizar, apresentando algumas considerações finais.

1 Fundamentação Teórica

O início das atividades do programa de RP da edição 2020-2022 se deu ao mesmo tempo em que ocorria o processo de implantação da BNCC (Brasil, 2018) na instituição escolar em que foram desenvolvidas as atividades. A BNCC, segundo ela própria, “[...] 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” (Brasil, 2018, p.7). Nesse contexto, a BNCC serve como referência nacional para a formulação dos currículos dos sistemas e das redes escolares e, desse modo, foi usada pelo Currículo de Referência de Mato Grosso do Sul (SED/MS, 2019) em que

[a]presenta-se um currículo contextualizado com

a diversidade sul-mato-grossense e norteadas pelas dez competências gerais da BNCC, as quais visam à promoção das aprendizagens essenciais e indispensáveis a todos os sujeitos, na perspectiva da Educação Integral, que reflitam tanto na formação quanto no desenvolvimento humano (SED/MS, 2019, p. 20).

As atividades desenvolvidas durante a RP foram subsidiadas pela BNCC e, dentro desse contexto, foram realizadas a partir da perspectiva do ensino-aprendizagem sociointeracionista construtivista de Lev Vygotsky em que se afirma que a aprendizagem e o desenvolvimento ocorrem conscientemente se houver uma cooperação sistemática entre professor e aluno:

A maturação das funções mentais superiores da criança ocorre neste processo cooperativo, isto é, ocorre através da assistência e participação do adulto. No campo que nos interessa, ela se expressa no crescimento da familiaridade do pensamento causal e no desenvolvimento de um certo grau de controle voluntário do pensamento científico. Este elemento de controle voluntário é um produto do próprio processo de aprendizagem (Vygotsky, 1991, p.169).

Assim, a importância da interação entre professor e aluno é ressaltada no processo de ensino-aprendizagem e, por isso, mesmo em tempos de ensino remoto, via Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), tentou-se manter a proximidade entre os alunos da escola-campo e os acadêmicos residentes por meio de aplicativos de mensagens como *WhatsApp*, pela realização de encontros on-line com o auxílio do *Google Meet*, além da publicação de conteúdo digital em redes sociais como o Facebook.

A teoria socioconstrutivista também se baseia na concepção de que a aprendizagem e o desenvolvimento ocorrem em contextos sociais, isto é, em contextos de interação, o que nos leva a afirmação de Vygotsky

(1991) para quem “a aprendizagem da criança começa muito antes da aprendizagem escolar”. Nesse contexto, desde antes da Educação Infantil, o indivíduo já está em processo de aprendizagem e de desenvolvimento, os quais não dependem exclusivamente do ambiente educacional institucionalizado. Esses processos sociais de aprendizagem e de desenvolvimento se mantêm paralelos ao longo de toda a vida do sujeito e importa à escola aproximá-los para que eles andem juntos e favoreçam o crescimento físico e intelectual desse aluno. Vygotsky explicita mais essa ideia, afirmando que

[t]odas as funções no desenvolvimento da criança aparecem duas vezes: primeiro no nível social, e, depois, no nível individual; primeiro entre pessoas (interpsicológica) e, depois, no interior da criança (intrapicológica). Isso se aplica igualmente para a atenção voluntária, para a memória lógica e para a formação de conceitos. Todas as funções superiores originam-se das relações reais entre indivíduos (Vygotsky, 1991, p. 75).

Desse modo, primeiramente, o desenvolvimento e a aprendizagem se originam na relação do indivíduo com o outro, uma relação social e interativa, e depois eles ocorrem internamente, individualmente. Nesse contexto, todas as ações mentais, incluindo a aprendizagem, seguem esse caminho e assim se desenvolvem: do social para o individual.

Para que os processos de desenvolvimento e de aprendizagem se realizem efetivamente, segundo Vygotsky (1991), é preciso que o docente saiba operar com duas zonas relacionadas a eles: **a zona de desenvolvimento proximal** (ZDP) e **a zona de desenvolvimento real**. Segundo Vygotsky (1991, p. 97) “[o] nível de desenvolvimento real caracteriza o desenvolvimento mental retrospectivamente, enquanto a zona de desenvolvimento proximal caracteriza o desenvolvimento mental prospectivamente”. Assim, a zona de desenvolvimento real representa aquilo que o sujeito já sabe e, por isso, o que ele é capaz de

realizar sozinho, e a ZDP representa que ela ainda não sabe, mas está próximo de saber, logo, o que ele é capaz de realizar com auxílio de alguém.

A partir da abordagem socioconstrutivista e dos documentos que regem o ensino-aprendizagem, segundo Mendonça e Bunzen (2006, p.21), o ensino de Língua Portuguesa (LP) deveria incluir “[...] práticas sociais de leitura (literária, não-literária, plurissemiótica) e de compreensão de textos orais, de produção de texto (oral e escrito) e de análise linguística para dentro da escola” (Mendonça; Bunzen, 2006, p. 21).

No entanto, os autores também apontam que, muitas vezes, ao se tentar incluir esses elementos no cotidiano escolar, retira-se a realidade das interações, pois “[...] o predomínio recai sobre o uso de frases e de textos fragmentados/descontextualizados como unidade central de exercícios escolares” (Mendonça; Bunzen, 2006, p. 21). O perigo dessas ações leva às aulas, objetivos equivocados tais como:

- fazer uma leitura restrita às perguntas formuladas pelos livros didáticos;
- conhecer a história da literatura, sem conhecer a própria literatura;
- responder exercícios de classificação gramatical onde não há espaço para dúvida e reflexão;
- servir de ‘modelos’ ou de inspiração temática para redações escolares, limitadas quanto a sua relevância sociocomunicativa;
- avaliar a mera retenção de informações e não o desenvolvimento de habilidades e competências (Mendonça; Bunzen, 2006, p. 21).

Suassuna, Melo e Coelho (2006, p. 227) indicam que se esse tipo

de ensino e de objetivos são utilizados em uma aula de LP, há uma aula “[...] muito mais[de] reconhecimento e reprodução do que [de] conhecimento e produção”. Desse modo, o aprendiz imita e repete um modelo e não reorganiza o conhecimento a partir de um processo de reflexão e análise.

Acerca do trabalho com Literatura, especificamente, esses teóricos afirmam que ainda há uma redução da disciplina a um sistema de obras e autores e à história literária, o que leva a uma concepção de ensino e de didática fragmentária acerca da Literatura como se exemplifica com

[...] as biografias dos autores e títulos de obras, as datas e periodizações e os resumos e trechos de obras com suas respectivas caracterizações estilísticas, em lugar do exercício autêntico da leitura e da escrita, da reflexão teórica e histórica a partir da vivência da linguagem mesma (Suassuna; Melo; Coelho, 2006, p. 228).

A partir dessa reflexão, ressaltamos o ponto levantado por Geraldi (1996, p. 77), que afirma que é preciso centrar o ensino no texto e preocupar-se com o uso da língua e “[...] pensar a relação de ensino como lugar de práticas de linguagem”. Especialmente quando estamos tratando de uma abordagem sociointeracionista, cuja atuação do professor deve estar focada nas interlocuções em sala de aula, aos indícios de compreensões dos alunos, aos processos enunciativos que orientam o trabalho de elaboração textual (tanto em leitura, quanto em escrita).

Para manter o processo de interação e de interlocução nas aulas de LP, durante a implantação e o desenvolvimento do subprojeto de Língua Portuguesa da RP utilizaram-se as TIC. Elas foram muito úteis durante a pandemia de Covid-19 no ensino-aprendizagem e em outros setores da sociedade. Em relação às TIC, Fonseca, Teixeira e

Carmona (2021, p. 7) indicam que elas ressaltaram o papel de mediador do professor, pois

[...] nas aulas remotas [houve] a valorização do papel do professor que [passou] a ser um mediador especializado e [atuou] instigando a busca pelo conhecimento e estimulando a aquisição dos saberes [...]. Nesse sentido, nas aulas remotas com o auxílio de TICs, o conceito socioconstrutivista de mediação e de apoio para que o aluno atinja o desenvolvimento da ZDP [foi] ampliado e considerado em sua amplitude, pois o professor [passou] a ser genuinamente uma ponte entre o conhecimento e o aluno. Nesse sentido, também, [ocorreu] o desenvolvimento da autonomia do discente [...]. Assim, a criança [teve] a possibilidade de assumir o papel de construtor de seu conhecimento, auxiliado inicialmente pelo professor e depois por si só.

A partir de uma abordagem socioconstrutivista, utilizando a escrita, a leitura, a compreensão e a análise linguística como atividades-chave para o desenvolvimento do trabalho, bem como a valorização da literatura como um instrumento relevante na formação de cidadãos críticos e conscientes de seu papel na sociedade, foram realizadas as atividades do subprojeto de Língua Portuguesa da RP que serão descritas na seção a seguir.

2 A vivência da RP na escola - 2020-2022

A escola-campo em que se realizaram as atividades do subprojeto de Língua Portuguesa da RP localiza-se no perímetro urbano de Aquidauana (MS), que possui em torno de 45.614 habitantes (IBGE, 2010). A instituição escolar situa-se na zona central da cidade e atende quase mil alunos. Além disso é uma “escola da autoria”, isto é, oferece educação em tempo integral com atividades nos diversos turnos.

Devido às atividades da RP terem se iniciado em meio a crise sanitária mundial de Covid-19, o início das atividades, bem como sua grande parte, realizaram-se remotamente. Afinal, estava-se evitando aglomerações e realizando-se o afastamento físico para diminuir a velocidade de contaminação pelo vírus.

As atividades da RP do subprojeto de Língua Portuguesa se iniciaram com reuniões *on-line*, realizadas via *Google Meet*. O propósito inicial era de que a equipe se conhecesse; o professor preceptor se apresentasse e compartilhasse conosco os aspectos essenciais da escola-campo e de seus alunos, além de abordar quais as disciplinas ele trabalhava naquele momento. A partir disso, foi possível compartilhar opiniões sobre o melhor modo de inserirmos as atividades da RP naquele contexto e naquele momento do período letivo, tendo em vista que estávamos nos 3 últimos meses do ano.

Desde as primeiras reuniões, o professor preceptor mencionou as dificuldades de manter a interação com os alunos da escola-campo, devido à modalidade de ensino remoto implantado às pressas desde a decretação do afastamento físico em razão da pandemia de Covid-19 em março de 2020. Uma das razões apontadas durante as discussões realizadas pela equipe foi a existência de uma espécie de frustração relacionada ao futuro, já que não havia sinais de que a pandemia estava chegando ao fim e de que haveria uma volta à normalidade em breve. Além disso, outra razão indicada, tendo em vista o andamento do ensino-aprendizagem por meio de TIC, era a dificuldade de acesso de alguns alunos aos materiais disponibilizados via *internet*, pois muitos encontravam-se em situação de vulnerabilidade social, agravada pela pandemia, e não tinham aparelhos como Smartphones e computadores e, muito menos, tinham condições de adquiri-los naquele momento. Para diminuir o impacto de ambas as razões, o professor preceptor vinha realizando as atividades utilizando-se de TIC, tais como aplicativos de

mensagem, o *WhatsApp*, e também aulas via plataforma de reuniões como o *Google Meet* e, especialmente para os alunos que não tinham acesso à internet, ele deixava na secretaria da escola cópias físicas do material para que os alunos as retirassem e pudessem acompanhar as aulas adequadamente mesmo sem acesso à internet.

Tendo em vista esse quadro e a fim de evitar maiores danos ao andamento dos trabalhos das disciplinas e suas avaliações, naquele momento, decidiu-se conjuntamente por realizar duas oficinas direcionadas a diferentes turmas do Ensino Médio: a primeira direcionada à produção de textos dissertativo-argumentativos e a segunda à leitura e à compreensão de textos de diferentes gêneros. As oficinas seriam desenvolvidas como um meio de realizar uma recuperação das atividades feitas ao longo do ano, tentando desenvolver a ZDP (Vygotsky, 1991, 2010) de alunos que não atingiram os objetivos de aprendizagem, e de fixação de conhecimento para os alunos que estavam finalizando o Ensino Médio e realizariam o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) em breve.

A oficina de leitura e compreensão de textos teve o objetivo de permitir aos alunos que tivessem contato com os mais diversos gêneros textuais, isto é, a língua em uso (Gerald, 1996), desde textos que circulam na esfera jornalística, como artigos de opinião, até os presentes na esfera literária, como contos.

Na oficina de leitura, inicialmente, solicitou-se que os alunos lessem os textos selecionados pelos acadêmicos residentes, e refletissem sobre suas características. Depois foram disponibilizados aos discentes, por *WhatsApp*, material teórico gravado em áudio e em vídeo. A partir disso, os alunos puderam realizar, de modo mais autônomo, as atividades de compreensão de texto e de análise linguística enviadas na sequência por esse aplicativo também. Aqui escolheu-se usar os textos como meios de análise e de reflexão sobre a língua e não fragmentos de

frases e parágrafos seguindo o que indica Geraldí (1996). Os acadêmicos residentes colocaram-se à disposição para sanar as dúvidas dos alunos por meio desse mesmo aplicativo de mensagem a fim de mediar o processo de desenvolvimento e de aprendizagem dos alunos. Alguns desses vídeos também foram disponibilizados na página de Facebook do subprojeto de Língua Portuguesa para que os alunos tivessem acesso quando fosse de seu interesse.

A oficina de produção de texto teve como objetivo a produção de gêneros textuais e a reflexão sobre a textualidade de textos dissertativo-argumentativos como os produzidos no ENEM. Os acadêmicos residentes apresentaram textos que obtiveram nota máxima no exame e discutiram suas características por meio de áudios e vídeos gravados e, na sequência, esses materiais foram enviados aos alunos via aplicativo de mensagens. Além disso, disponibilizaram-se seus contatos para a resposta de dúvidas e para a ajuda que fosse necessária. Na sequência, apresentaram, também por áudios e vídeos, a teoria sobre elementos de coesão e de coerência e solicitaram a produção de um texto argumentativo-dissertativo, utilizando-se de textos motivadores de edições anteriores do ENEM. Os acadêmicos residentes, após a produção dos textos, leram e realizaram seus apontamentos em uma primeira revisão. Na sequência, os acadêmicos residentes devolveram os textos aos alunos com os apontamentos, e trabalharam aspectos teóricos para dirimir as dificuldades observadas nos textos produzidos.

Após esse trabalho, os alunos reescreveram os textos e enviaram a versão final aos acadêmicos residentes que fizeram nova leitura e a revisão final. A versão final dos textos, isto é, a reescrita, foi enviada por poucos alunos, o que corroborou as observações do professor preceptor nas reuniões iniciais da equipe que afirmava que manter a interação com alunos estava sendo uma das maiores dificuldades do ensino remoto.

Observamos que a primeira versão dos textos produzidos apresentava muitos problemas relacionados à utilização dos elementos de coesão interfrásica e até alguns problemas de coerência interna e, ainda, várias inadequações ortográficas. A partir do trabalho feito na sequência em que esses tópicos foram retomados pelos acadêmicos residentes, essas inadequações diminuíram e a textualidade das produções melhorou.

Intercalando-se às atividades das oficinas, foram realizados seminários entre a equipe da RP a fim de realizar um compartilhamento de experiências e de conhecimentos de textos teóricos que foram sendo lidos e utilizados como base para o planejamento e o replanejamento das atividades realizadas no Ensino Médio.

Na sequência, quando finalizadas as oficinas, iniciou-se a leitura crítica e encontros para discussão, também por meio de reuniões *on-line*, da BNCC. O professor preceptor teve importante papel nesse momento também, pois compartilhou com o grupo as orientações e o material que vinha recebendo da equipe pedagógica da escola e da Secretaria de Educação do estado de Mato Grosso do Sul.

A partir das novas diretrizes advindas da BNCC implantadas na escola-campo e as alterações nas disciplinas ministradas pelo professor preceptor, passou-se a planejar, discutir e preparar materiais com foco no que preconizava esse documento e se esperava das novas disciplinas assumidas pelo professor preceptor. Desse momento em diante, o subprojeto de Língua Portuguesa voltou-se mais ao ensino-aprendizagem de Literatura. Assim, planejaram-se e trabalharam-se atividades relacionadas às literaturas das diferentes regiões do Brasil, isto é, do centro-oeste, com foco na literatura sul-mato-grossense, do nordeste, do norte, do sul e do sudeste. Além disso, realizaram-se atividades envolvendo a leitura, a compreensão, a reflexão e a produção dos diferentes gêneros literários: dramático, narrativo e lírico.

Nesta fase do trabalho da RP, no ano de 2021, em vista do início da imunização da população contra o vírus da Covid-19, as aulas estavam sendo realizadas em escalas, intercalando aulas presenciais e remotas, o que favoreceu um maior engajamento dos alunos nas atividades realizadas. Aos poucos, os alunos puderam retornar a escola, sendo que, finalmente em 2022, as aulas passaram a ser exclusivamente presenciais novamente.

Ressalta-se ainda que ao fim de cada módulo, realizava-se uma autoavaliação dos membros da equipe e um compartilhamento de aspectos positivos e negativos daquela fase. Esses momentos foram importantes para que o grupo pudesse dividir experiências e também replanejar e repensar as atividades que não correm tão bem quanto era esperado.

Considerações Finais

O programa de RP da edição 2020-2022 mostrou sua relevância quando, em meio ao caos instalado por uma pandemia, conseguiu reunir acadêmicos residentes, professores preceptores e professores orientadores que, juntos, repensaram os meios para se realizar as atividades de ensino-aprendizagem e, assim, mantiveram esse relevante programa de formação de futuros profissionais ativo, mostrando-se crentes no futuro da educação.

Nesse contexto, o subprojeto de Língua Portuguesa da RP, desenvolvido pelo esforço desses e de outros atores, cumpriu seu papel, a partir de um visão: (i) de ensino-aprendizagem que entende que a interação, isto é, a língua em uso, juntamente com atividades de leitura, escrita, compreensão e análise da língua são os melhores e mais eficazes meios de se estudar a LP; e (ii) de que a Literatura é um

importante instrumento de transformação dos sujeitos de modo a torná-los indivíduos críticos e capazes de utilizarem seu conhecimento a favor de seus objetivos e os objetivos de suas comunidades. Assim, pode-se afirmar que a RP contribui para aprimorar a formação dos acadêmicos de Letras da UFMS, especialmente dos acadêmicos do *Campus* de Aquidauana, e colaborou para que esses futuros profissionais compreendessem um pouco mais da dinâmica de ensino-aprendizagem e da reinvenção que cada profissional da educação faz a cada turma que assume, a cada ano que inicia e a cada aluno que procura ajudar.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília. 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/>. Acesso em: 6 out. 2022.

BUNZEN; C. MENDONÇA; M. Sobre o ensino de língua materna no ensino médio e a formação de professores: introdução dialogada. In.: BUNZEN; C. MENDONÇA; M. (Org.) **Português no ensino médio e formação do professor**. Parábola Editorial: São Paulo, 2006.

FONSECA, J. R.; TEIXEIRA, L. R.; CARMONA, D. A. O socioconstrutivismo, a literacia e o trabalho com TICs durante a pandemia de Coronavírus em 2020. **Texto Livre**. Belo Horizonte, v. 14, n. 2, p. 1-10, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/textolivres/article/view/34333>. Acesso em: 10 out. 2022.

GERALDI, J. Abordagem sociointeracionista no ensino, leitura e escrita. **Revista de Educação AEC**, n. 101, p. 71-81, 1996.

IBGE. **Cidades - Aquidauana**. Gov.br. Aquidauana, 2010. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ms/aquidauana/panorama>. Acesso em: 14 out. 2022.

SED/MS. **Currículo de referência de Mato Grosso do Sul**: educação infantil e ensino fundamental. Campo Grande: SED, 2019. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/implementacao/curriculos_estados/ms_curriculo.pdf. Acesso em: 6 out. 2022.

SUASSUNA, L.; MELO, I. F.; COELHO, W. E. O projeto didático: forma de articulação entre leitura, literatura, produção de texto e análise linguística. In.: BUNZEN; C. MENDONÇA; M. (Org.) **Por-**

tuguês no ensino médio e formação do professor. Parábola Editorial: São Paulo, 2006.

VYGOTSKY, L.S. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1991.

CAPÍTULO VI

A RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA DURANTE O PERÍODO PANDÊMICO NO CURSO DE MATEMÁTICA - LICENCIATURA

The Pedagogical Residency during the pandemic period in the
Mathematics – Degree course

Vitoria Lourenço Lugés da Silva

Sonia Maria Monteiro da Silva Burigato

Introdução

Uma das ações da Política Nacional de Formação de Professores é o Programa de Residência Pedagógica (PRP). Na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS, o acadêmico pode participar desse projeto e, ao mesmo tempo, aproveitar essas horas para a disciplina de Estágio Obrigatório. Isso se deve ao fato de todas as atividades dos estágios estarem contempladas nas que o estudante precisará cumprir no PRP, que vai além, pois esse projeto tem como objetivo a imersão do licenciando na escola de educação básica.

Desse modo, esse licenciando terá muito mais horas de vivência dentro da escola, o que oportunizará diminuir o distanciamento entre a teoria e a prática, tão problemático nos cursos de formação inicial. Concordamos com Pimenta (2019) quando discute sobre a finalidade dos estágios que:

[...] é a de instrumentalizar teoricamente os estudantes estagiários para realizarem as leituras, análises, problematizações da *práxis* educativa que ocorrem nas escolas, nas salas de aula, nas atividades curricu-

lares realizadas pelos educadores nas escolas públicas (Pimenta, 2019, p. 26).

Este artigo tem por objetivo apresentar algumas ações desenvolvidas durante o PRP no curso de Matemática – Licenciatura da UFMS. As práticas apresentadas na Residência seguiram o modelo do Ensino Remoto Emergencial devido à pandemia do COVID-19, por isso, os métodos tiveram modificações, sendo apropriados de recursos tecnológicos para o seu desenvolvimento. Diante disso, foram elaborados planos de aula para serem utilizados pelos professores preceptores das respectivas escolas em suas aulas, no modo Ensino Remoto Emergencial, com os seus alunos.

Os recursos didáticos utilizados para a apresentação dos conteúdos seguiram do uso de softwares matemáticos, jogos, *quiz* on-line, entre outros. Esses recursos contribuem no ensino e podem ser utilizados como material avaliativo, como uma forma de avaliar e acompanhar o desenvolvimento dos alunos em sala de aula.

O acompanhamento e a interação com a experiência profissional, a rotina dos professores, favorecem a prática de ensino do licenciando. Além disso, essa vivência com o ensino remoto mediado por tecnologias se mostrou importante, não somente para o uso de softwares no ensino e aprendizagem de conceitos matemáticos, mas também para situações como a que estávamos vivenciando com a pandemia (Cigales e Souza, 2021).

Percebeu-se o quanto é importante o planejamento, a elaboração de um plano de aula, para o exercício da profissão docente de um modo a qual alcancemos o principal objetivo em sala de aula, que é a aprendizagem dos alunos.

A seguir, apresentamos os referenciais que fundamentaram a elaboração e implementação e reflexão sobre algumas ações desenvolvidas na residência pedagógica.

Fundamentação Teórica

No começo do ano de 2021, iniciamos as atividades da Residência Pedagógica estudando o texto intitulado *A Informática nas Aulas de Matemática* (Bittar, 2011). Ele fala sobre a inserção e a integração de tecnologias em sala de aula, mostrando alguns exemplos de softwares que podem ser usados nas aulas de matemática e, a partir disso, discute sobre a aprendizagem dos alunos por meio da informática. O texto cita os seguintes softwares: *Cabri-Géomètre*⁹, *SuperLogo*¹⁰, *Graphequation*¹¹ e *Aplusix*¹² e apresenta diversas sugestões de atividades.

A proposta de Bittar (2011) é o uso de *softwares*¹³ como um recurso que já está na rotina de uso em sala de aula, ou seja, está integrado na prática do professor. Assim, ao planejar sua aula de matemática o docente irá pesquisar *softwares* que sejam pertinentes para lidar com as especificidades do conceito que será trabalhado, não somente como um meio para exemplificar o que será apresentado, mas também como recurso para se trabalhar aspectos problemáticos na aprendizagem de algum conceito, por exemplo.

São aspectos importantes na formação do licenciando, tanto os estudos teóricos para subsidiar a elaboração e implementação de sequências de atividades para uso em sala de aula (Bittar, 2011), como também, as discussões e reflexões sobre essas práticas com seus colegas, com os professores das escolas e com o professor orientador de estágio. O trabalho docente envolve muito estudo, pesquisa e reflexão, pois, a todo o momento, o professor precisa lidar com situações diversas, e eles estavam vivenciando uma situação assim, naquela ocasião, com o

⁹ Software de geometria dinâmica em que podemos trabalhar a geometria plana.

¹⁰ Software de programação que contribui com o pensamento lógico.

¹¹ Software de construção de gráficos de funções e desenhar regiões do plano.

¹² Software de cálculos algébricos.

¹³ Poderia ser tanto software como aplicativos.

advento da pandemia. Era uma demanda dos professores, eles precisavam elaborar atividades com recursos que fossem pertinentes para cada situação, como: avaliações, vídeos explicativos, questionários *online*, etc.

Outro aspecto importante é conhecer os documentos que norteiam o trabalho da escola. Antes de iniciar as atividades, a preceptora¹⁴ fez uma reunião com o grupo de residentes, para o qual ela foi designada, para discutir sobre alguns documentos que iriam nortear nossos trabalhos. O primeiro foi o Projeto Escola da Aatoria, que a Escola Estadual Emygdio Campos Widal participa. Ela fez uma apresentação por meio do PowerPoint sobre como está estruturado o Novo Ensino Médio, com base na RESOLUÇÃO/SED Nº 3.808, DE 15 DE DEZEMBRO DE 2020 que:

Dispõe sobre a organização curricular do Ensino Médio em Tempo Integral para as escolas do Programa de Educação em Tempo Integral, denominado “Escola da Aatoria”, da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul, e dá outras providências (Mato Grosso do Sul, 2020, p. 23).

A escola é guiada pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que é descrito pela própria Base como:

[...] 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 (Brasil, 2018, p. 7).

A preceptora nos apresentou outro documento fundamental para orientar o trabalho dos professores na escola. Ele tem como título *Ementa – Componentes Curriculares do Núcleo Integrador do Ensino Médio em Tempo Integral* que é dividido por turmas do Ensino Médio e, para

¹⁴ É como a professora da escola é denominada no Projeto da Residência Pedagógica.

cada turma, há os seguintes tópicos: Apresentação do Componente Curricular, Organizador Curricular, Objetos de Conhecimento, Sugestões Didáticas, Fontes e Material de Apoio. Esse documento descreve em detalhes cada componente curricular, as competências e habilidades que os alunos desenvolverão ao longo da aprendizagem, qual o perfil que o docente deve apresentar em sala, etc.

Assim, todas as atividades elaboradas e implementadas na escola seguiram as orientações destes documentos apresentados pela professora preceptora.

Procedimentos Metodológicos

Por conta da pandemia do COVID-19, as reuniões da Residência Pedagógica eram realizadas por meio do *Google Meet*, e a comunicação entre a docente orientadora, os preceptores das respectivas escolas e os residentes acontecia no *Google Classroom* e no aplicativo *WhatsApp*. A orientadora da Residência fazia reuniões, regularmente, com todos os alunos e preceptores presentes para esclarecer como seriam as atividades e a nossa agenda, no geral. A organização sempre seguia com momentos de estudo de textos, discussões, elaboração e apresentação de propostas para avaliação e reflexão. Bem como, discussão e análise das implementações. Por exemplo, a discussão do artigo de Bittar (2011) foi o ponto de partida para a produção de algumas das sequências didáticas que fizemos. A primeira sequência utilizava o *software SuperLogo* e abordava o conteúdo de semelhança de triângulos, do 1º ano do Ensino Médio. As três atividades consistiam em, por meio do software, que os alunos construíssem triângulos e justificassem quais eram semelhantes, conforme iam fazendo a comparação. A segunda sequência didática foi com o *software Graphequation* e abordava o conteúdo de Função Afim, com quatro atividades, fazendo com que os alunos esboçassem

os gráficos no *software* e analisassem os coeficientes angular e linear, o crescimento ou decrescimento e identificassem a lei de formação.

Após essas produções, cada grupo apresentou e houve a discussão com os outros residentes, apontando as partes mais interessantes de ambas as sequências de todos os grupos. Discutiui-se bastante sobre como poderiam utilizar um *software* em sala de aula, visto que muitos professores só os usam nas aulas para justificar ou exemplificar algo que já foi feito ou dito em sala. Assim, vimos outras possibilidades, como, por exemplo, introduzir alguns aspectos envolvidos na construção de um conceito com uso de um *software*.

Por conta do limite de páginas desta publicação, no próximo tópico, apresentamos algumas atividades diante das muitas produzidas e discutidas no PRP no período de 2020-2021 do curso de Matemática – Licenciatura da UFMS. Bem como, algumas reflexões e análises.

Resultados de Análise

As atividades produzidas juntamente com a preceptora aconteceram com base na discussão que tivemos durante uma reunião sobre o Novo Ensino Médio. Ela comentou que, durante a pandemia, o corpo docente estava utilizando bastante o *Google Formulários* como uma ferramenta, tanto para os alunos fazerem atividades, como também avaliações. Dessa forma, ela sugeriu que fossem elaborados dois *Quizzes*¹⁵ com algumas questões. O primeiro abordava os elementos da arte no Conjunto da Matemática. A Figura 1 exemplifica as perguntas do primeiro *Quiz*:

¹⁵ Quiz é um jogo de perguntas com o objetivo de analisar os conhecimentos dos que o respondem.

Figura 1: Exemplo de questão do Quiz sobre os Elementos de artes presentes no Conjunto da Matemática ca

4. Qua elamentoa da Matamatica voce ve da obra de arte da Taralla do Amaral abalxo?™



Taxia de mueosta taaga

Fonte: Elaborado pelas residentes.

Figura 2: Exemplo de questões do Quiz sobre os Sólidos de Platão

QUESTÃO 3. Quantas faces, arestas e vértices possui o dodecaedro? *

Texto de resposta curta

QUESTÃO 4. Quantas faces, arestas e vértices possui o hexaedro? *

Texto da resposta curta

QUESTÃO 5. Qual a fórmula de Relação de Euler? *

- a) $V + F + A = 2$
- b) $V + F - A = 2$
- c) $V + F = A + 2$
- d) $V - A = F - 2$
- e) Nenhuma das alternativas acima.

Fonte: Elaborado pelas residentes.

Ao discutir sobre a produção dos *Quizzes*, a professora preceptora nos orientou que, pelo tempo que os professores têm para analisar todas as respostas dos alunos na atividade (sem considerar as outras demandas em sua rotina), não é uma boa escolha fazer com que a maioria das questões seja respondida por meio de respostas longas. Ela sugeriu que alternássemos entre atividades dissertativas curtas ou de múltipla escolha.

Esse é um aspecto importante que precisamos considerar no trabalho do professor, o pouco tempo que ele tem para realizar as tarefas que fazem parte da sua rotina de trabalho. Gatti (2011) chama atenção para este fato ao discutir sobre planos de carreira docente, ela argumenta que houve algumas sinalizações promissoras, mas que ainda precisamos avançar mais com relação à extensão da jornada de trabalho.

Outro material que produzimos foi um vídeo sobre transformações geométricas isométricas e não-isométricas. Para essa produção, primeiramente, foi preciso refletir como planejá-lo, o que foi feito em dupla e realizado com base no conteúdo e seguindo as competências e habilidades propostas pela BNCC. Para isso, nós fizemos uma pesquisa cautelosa sobre o conteúdo do vídeo, uma vez que não tínhamos familiaridade com ele. Após esse momento, escolhemos um recurso do *GeoGebra* que mostrava como se comportavam as transformações geométricas, utilizando o controle deslizante para mostrar a translação, rotação e reflexão. Também, utilizamos a ferramenta de homotetia do *GeoGebra* para construir figuras ampliadas e reduzidas. Como o vídeo era em dupla, precisávamos utilizar um site que, além de aparecer as integrantes da aula, pudesse compartilhar a tela e gravá-la também. Dessa forma, utilizamos o *Google Meet* para essa atividade.

Além disso, elaboramos um Quiz que foi disponibilizado no ambiente virtual *Google Classroom* para os alunos da escola com um vídeo resolvendo alguns exemplos de exercícios e um material com as características de cada transformação. Na Figura 3 trazemos um exemplo de uma questão do Quiz.

Figura3: Exemplo de questão do Quiz sobre Transformações Geométricas.

Car:11FD 4. Nalimagem abalxn, : que vaoc pode dizer sobre arzzdo de homotelia rías figurao?

A maxn de hommetia dee duae figuraa é pealliva e igual.

 A mañie de homotetia de figura P e nagativa e de figirra D 4 pookite

 A matio de homotetia dae duae figuraa é negativa e iguai

 A mañio de homotetia de figura Q e nagativa e 'l de figura P é pouitive

Fonte: Acervo das autoras

Como essa atividade foi desenvolvida no período pandêmico e os professores estavam acompanhando suas turmas à distância, a professora preceptora nos sugeriu que a duração do vídeo não fosse longa, pois os alunos simplesmente não assistem. Assim, o vídeo foi sucinto e abordava tudo que planejamos.

A pandemia trouxe essas novas demandas aos sujeitos que participavam da residência pedagógica, pois tanto os residentes, como preceptores e professora orientadora tiveram a oportunidade de

vivenciarem situações únicas. Os problemas iam surgindo e precisavam ser enfrentados por todos e, com relação principalmente aos residentes:

É um fator importante a se considerar, essa experiência já na formação inicial de um licenciando, pois, um fato que vem sendo discutido nesse momento de pandemia é sobre como será o ensino após esse período. Alguns argumentam que muitos desses recursos implementados, como encontros via *Google Meet* (ou outros), discussões via *WhatsApp*, disponibilização de vídeos para os alunos, dentre outros, serão agregados ao ensino presencial, como um recurso a mais para professores e estudantes de todos os níveis escolares. Também concordamos com isso, e certamente foi a difícil situação imposta pela pandemia que deu condições para que esses acadêmicos vivenciassem essa experiência já na sua formação inicial (Burigato e Santos, 2021, p. 18).

Queremos enfatizar que os formulários produzidos pelo *Google formulários* foram uma ferramenta que os professores da educação básica utilizaram bastante, tanto para criar atividades e enviá-las aos alunos, como para avaliá-los também. Esse site passou a ser frequentemente utilizado por conta da pandemia, visto que é fácil para os alunos registrarem suas respostas nele e para os professores as analisarem.

Conclusão

As atividades da Residência Pedagógica contribuíram para os residentes, preceptores e orientadora refletirem sobre alguns aspectos que são importantes considerar ao planejar uma aula, principalmente no período atípico como estávamos vivenciando com a pandemia, como o tempo de uma aula, os recursos didáticos mais adequados aos conteúdos e a maneira como abordaremos o assunto aos alunos.

Na produção do plano de aula, os professores deram algumas

sugestões com relação aos detalhes de um planejamento. Como também, alertaram sobre alguns tópicos que não podem faltar na produção do plano, como: a duração das aulas, as competências e habilidades que serão desenvolvidas pelos alunos e a avaliação feita pelos professores. Essas sugestões feitas foram muito importantes para o processo de formação dos residentes, pois, a orientadora e os preceptores sugeriram com base em suas experiências ao longo dos anos, sempre buscando ajudar os residentes a contribuírem no processo de aprendizagem do aluno.

Além disso, este processo de produção demandou muito tempo e esforço, desde a preparação do plano, a produção dos vídeos e dos materiais. A energia e dedicação que os professores investem no processo de ensino e aprendizagem é um dos principais motivos que a sociedade deve levar em consideração e valorizar mais esta profissão.

Na elaboração das sequências didáticas com uso de tecnologias, refletimos sobre qual a diferença de uma aula com tecnologias e uma aula com papel e lápis e sobre como elaborar uma sequência de atividades que exija do aluno um conhecimento que ele ainda não tenha, ou seja, que está em formação. Também permitiu aos preceptores que conhecessem softwares e aplicativos que não conheciam ou, se já conheciam, aprofundassem seus conhecimentos sobre as ferramentas tecnológicas, que foram fundamentais no período pandêmico.

Devido às circunstâncias que vivemos por conta da pandemia, as dificuldades durante as realizações das atividades se resumem à conexão com a internet e o mínimo contato com os alunos da escola. Ademais, as atividades mencionadas ocorreram devido à escola, à secretaria de educação e à UFMS, que as viabilizaram.

Apesar das dificuldades, todo este processo nos fez refletir sobre ações relacionadas à formação, tanto inicial como continuada,

de professores de Matemática e de como podemos contribuir para o processo de aprendizagem do estudante.

REFERÊNCIAS

BITTAR, Marilena. A informática nas aulas de Matemática. In: SANTOS, Rafael Monteiro dos; VIOLA DOS SANTOS, João Ricardo. (Orgs). **Instrumentação e Prática de Ensino de Matemática IV**. Campo Grande: Editora UFMS, 2011. Cap. II, p. 41-62.

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

BURIGATO, Sonia Maria Monteiro da Silva; SANTOS, Cintia Melo dos. Condições e restrições do estágio supervisionado no ensino remoto, no curso de Matemática - Licenciatura da UFMS. **Revista Baiana de Educação Matemática**, Campo Grande, v. 02, n. 01, p. 01-24, 2021.

CIGALES, Marcelo Pinheiro; SOUZA, Rodrigo Diego de. O Estágio Curricular Supervisionado em tempos de pandemia: um debate em construção. **Revista LatITUDE**, Alagoas, v. 15, edição especial, p. 286-310, jan. 2021.

GATTI, Bernardete Angelina e BARRETTO, Elba Siqueira de Sá e ANDRÉ, Marli. Políticas docentes no Brasil: um estado da arte . Brasília: UNESCO, 300 p. 2011. ISBN: 9788576521518

MATO GROSSO DO SUL (Estado). **Resolução nº 3.808, de 15 de dezembro de 2020**. Diário Oficial Eletrônico. Campo Grande, MS, 17 dez. 2020. p. 23-28. Disponível em: <https://www.spdo.ms.gov.br/diariodoe/Index/Download/DO10354_17_12_2020> . Acesso em: 10 out. 2022.

PIMENTA, Selma Garrido. **Estágios Supervisionados**: Unidade Teoria e Prática em Cursos de Licenciatura. In: CUNHA, Célio da;

FRANÇA, Carla Cristie de (Org.). Formação Docente: fundamentos e práticas do estágio supervisionado. Brasília: Cátedra UNESCO de Juventude, Educação e Sociedade; Universidade Católica de Brasília, p. 19-50, 2019.

SALA DE AJUDA: ISOMETRIAS. **Clubes de Matemática da OBMEP**, [s.l.]: Clubes OBMEP, 2018. Disponível em: <<http://clubes.obmep.org.br/blog/sala-de-atividades-isometrias/>>. Acesso em: 10 out. 2022.

SANTOMAURO, Beatriz. **GEOMETRIA DAS TRANSFORMAÇÕES**. [S.l.]: Nova Escola, 2011. Disponível em: <<https://novaescola.org.br/conteudo/2711/geometria-das-transformacoes>>. Acesso em: 10 out. 2022..

CAPÍTULO VII

TECENDO EXPERIÊNCIAS NO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA ALFABETIZAÇÃO - UFMS/CPNV

Tecendo Experiências No Programa Residência Pedagógica
Alfabetização – UFMS/CPNV

Crislayne Bezerra Marques

Eliane da Rocha

Larissa Wayhs Trein Montiel

Introdução

O objetivo proposto neste capítulo visa tecer as experiências vivenciadas nas ações das práticas educativas que se concretizam em projetos de intervenção, que ocorreram durante os meses de outubro de 2020 a dezembro de 2021, referentes ao módulo I, II e III do Programa Residência Pedagógica (PRP) –Subprojeto de alfabetização do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS, campus de Naviraí, no Mato Grosso do Sul.

O Programa Residência Pedagógica é uma das ações que integram a Política Nacional de Formação de Professores e tem como objetivo induzir o aperfeiçoamento da formação prática nos cursos de licenciatura, ampliando a relação entre as Instituições de Ensino Superior e as Escolas da Rede Pública de Ensino. Integraram o PRP alunos do curso de Pedagogia da UFMS/CPNV, sendo 8 acadêmicos bolsistas, 2 acadêmicos voluntários e 1 professora preceptora e 1 professora orientadora.

Devido ao contexto de pandemia, as atividades ao longo de todo o PRP ocorreu de forma remota. Ao fim de 2020 havia a esperança que em 2021 a vida voltaria ao normal, entretanto a Covid-19 ainda se

fez presente o que impossibilitou a imersão no lócus da escola. Dessa forma, atividades remotas em todos os níveis da educação básica pública foram desenvolvidas através da disponibilização de atividades *online* e impressas para ser retirada na instituição e no envio de vídeos contendo explicações do conteúdo.

Ao longo desses dois anos os residentes e professoras tiveram que adaptar novas formas de docência, o que não foi fácil, de maneira que não tínhamos familiaridade com as tecnologias no sentido de utilizá-la como instrumento pedagógico. Para tal foi necessário tecer formas de conhecimentos e pensar estratégias que facilitam o aprendizado dos alunos, além de pensar mecanismos que também atingissem aqueles estudantes que não tinham acesso.

Assim as reuniões de estudo do PRP ocorreram via *Google Meet*, *Lives*, também realizamos participações em eventos, estudos, diálogos, debates e acompanhamentos de relatos de experiência de convidados, no qual discutimos temas como: alfabetização, letramento, matemática, tecnologias, sequência didática, formação de professores, avaliação, leitura e contação histórias e histórias sonorizadas.

A partir das experiências vivenciadas pelas residentes, foi desenvolvido um plano de intervenção por cada módulo e elaboramos materiais pedagógicos, que possibilitaram adquirir habilidades frente às câmeras para produção de vídeo aulas e confecção de recursos para auxiliar no desenvolvimento das atividades, possibilitando o aperfeiçoamento de conhecimentos teóricos e práticos. Recebemos professores convidados em nossas reuniões *online* que nos trouxeram suas experiências de saberes associadas ao ensino, complementando tudo que vivenciamos. O trabalho realizado pelas residentes, professora orientadora e professora preceptora foi possível através de boas experiências com a turma do primeiro ano do ensino fundamental da escola-campo, apesar do distanciamento físico.

O programa residência pedagógica na pedagogia/alfabetização

A formação não se restringe a um só momento. Trata-se de um movimento coletivo, integrado e entrelaçado em um constante processo de transformação, inovação e desenvolvimento educacional e social. Considerando esses aspectos, o Programa Residência Pedagógica promove imersão de licenciandos na educação básica.

O curso de Pedagogia da UFMS/CPNV faz parte do Subprojeto de Alfabetização e teve as atividades desenvolvidas em uma turma de 1º ano do Ensino Fundamental, etapa essa de suma importância para o estudante visto que “[...] a ação pedagógica deve ter como foco a alfabetização a fim de garantir amplas oportunidades para que os alunos se apropriem do sistema de escrita alfabética de modo articulado ao seu envolvimento em práticas diversificadas de letramento” (Brasil, 2018, p. 55).

No tocante à alfabetização, segundo Soares (2004), podemos definir a mesma como o processo de compreensão e apropriação do código escrito. Dessa forma, a leitura diz respeito a capacidade de decodificar os sinais gráficos e na escrita, na capacidade de codificar os sons da língua, transformando-os em sinais gráficos, ou seja, entender que cada letra tem um som. Em relação ao letramento, este diz respeito ao uso social da leitura e escrita.

As atividades desenvolvidas no PRP ocorreram de forma remota e síncrona. Vale salientar que a estrutura do programa contou com 414 horas de atividades distribuídas ao longo dos três módulos. Considerando este aspecto, a carga horária foi dividida da seguinte forma em cada módulo: 86 horas voltadas a preparação da equipe no qual foram desenvolvidos estudos sobre metodologias e conteúdos voltados à alfabetização, letramento, linguagem matemática e tecnologia; 12 horas dedicadas ao planejamento das atividades que incluíam a organização dos

planos de aula, elaboração dos roteiros das vídeo aulas, a confecção dos materiais que seriam entregues às crianças; 40 horas aplicadas a regência.

O grupo foi dividido em duplas nas quais cada dupla ficou responsável por elaborar atividades que contemplassem língua portuguesa e/ou matemática. Para pensarmos as atividades, realizamos estudos e seminários de textos que discutiam sobre a importância do lúdico. Como destacam Ferro e Viel (2019) que esse tipo de abordagem no ensino fundamental é de suma importância, pois proporciona uma ponte entre o prazer e o conhecimento, o que favorece a aprendizagem dos alunos. Infelizmente, há docentes que se tornam reféns de uma educação tradicional e deixam de lado essa prática, tendo a crença de que jogos, brinquedos e brincadeiras pertencem somente à esfera da educação infantil. Esse pensamento é retrógrado, pois a ludicidade aliada a prática pedagógica é importante para o desenvolvimento total das crianças.

Deste modo, a regência foi realizada através da gravação de vídeos explicativos e a entrega dos materiais pedagógicos confeccionados por cada integrante usando recursos lúdicos, elaborados em conformidade com o planejamento do município e utilizando como referência a Base Nacional Comum Curricular -BNCC (Brasil, 2018).

O primeiro módulo do PRP foi desenvolvido em um período cheio de incertezas e medos. Casos de Covid-19 aumentando diariamente, não havia vacinas ou previsão delas, escolas fechadas, enfim, o caos em vários aspectos. E a educação, como ficaria? Ninguém sabia até então como proceder, afinal nunca se pensou que o país, e principalmente a cidade de Naviraí- MS, vivenciaria esse contexto.

Foi decidido em conjunto que estudaríamos via encontros virtuais sobre temas que englobasse educação matemática, alfabetização, letramento e tecnologias para posteriormente focarmos nas estratégias a serem aplicadas na regência. Realizamos leituras, contamos com a

presença de professores da rede pública de ensino, da graduação, de outras universidades, participamos de palestras e eventos online. Toda essa bagagem foi de suma importância, pois permitiu que o grupo delineasse os caminhos a serem percorridos ao longo do Programa Residência Pedagógica e tecessem novas tramas de relações.

Neste ínterim, a Gerência Municipal de Educação e Cultura (GEMED) em parceria com a Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS, vinculado às disciplinas de Estágio Obrigatório e o Programa Residência Pedagógica ofertaram um evento online intitulado como “Diálogos: boas práticas nos anos iniciais”, como forma dos acadêmicos acompanharem via transmissão pelo *YouTube* as atividades desenvolvidas remotamente no ensino fundamental do município. Esses diálogos possibilitaram ao grupo refletir sobre o contexto da educação bem como formas de atendermos e atingirmos positivamente os alunos da escola campo no período de educação remota. Essa atividade foi de fundamental importância para conhecermos como as professoras das escolas públicas estavam trabalhando com as crianças desde a educação infantil até os anos finais do ensino fundamental.

Os encontros de estudo no formato virtual

As atividades do Programa Residência Pedagogia na UFMS/CPNV se iniciaram em setembro de 2020 já de forma remota. Os encontros das disciplinas dos cursos e reuniões do Programa Residência Pedagógica aconteceram a distância durante todo o período, mas isso não impediu de aprender e ensinar, pelo contrário, tivemos a oportunidade de aprendermos ainda mais neste momento, com as experiências vivenciadas no período atípico, visualizando assim a importância da preparação e do planejamento, pois apesar das dificuldades soubemos lidar bem com as situações adversas, mas compreendemos que poderia

ter sido ainda melhor se tivéssemos a oportunidades de experienciar as atividades no chão da escola, no entanto nos apropriamos da tecnologia para desenvolver e aprimorar possibilidades de acesso às crianças.

Durante o decorrer do programa os residentes foram divididos em duplas onde em cada módulo as duplas foram modificadas para melhorar o trabalho em equipe e interação do grupo, assim como ao início de cada módulo eram realizadas pela professora orientadora na organização do calendário de atividades semanais que possibilitaram as discussões dos textos sobre com diferentes focos. Este trabalho aconteceu em uma Escola Municipal do município de Naviraí em Mato Grosso do Sul, com a turma do 1º ano do ensino fundamental do período vespertino.

Com a professora preceptora da turma, construímos planos de aulas e materiais que melhor se adaptassem à realidade dos alunos, vivenciando aquele momento, aprendendo a lidar com as situações possíveis na escola, e adquirindo experiências muito importantes para a compreensão do ser professor.

Os textos abordaram temas como o ensino e aprendizagem na infância, por meio de estratégias que visem despertar nas crianças o interesse pela aprendizagem que envolvam momentos de problematização utilizando as histórias infantis como possibilidade de aproximação dos conteúdos. Também discutimos sobre formação de professores, os materiais didáticos, a experiência de livros escritos pelas crianças, e a importância do ensino da matemática básica, de os desafios de professores saberem matemática, para ensinar com qualidade seus alunos, assim como experiências sonorizadas para contação de histórias.

Recebemos convidados que nos trouxeram seus saberes e práticas associadas ao ensino para complementar nossas experiências. O primeiro encontro refletimos sobre o tema “*na prática é uma coisa e na teoria é outra*”, nos fez refletir sobre a *práxis* pedagógica, ressaltou sobre a importância

dos registros não somente para avaliar o aluno, mas o que o professor possa melhorar sua reflexão e ação para que este tenha mais êxito em seu aprendizado. Também abordou sobre o ensino dos gêneros textuais e a importância de uma estrutura para a realização de objetivos de ensino e aprendizagem a partir da sequência didática.

No segundo momento abordamos a importância das etapas da alfabetização e sobre hipóteses silábicas, relatando sobre o sistema de escrita e consciência fonológica. Destacou-se que o “rabisco” de uma criança pode significar muita coisa, cada criança possui um nível de escrita independente de sua idade, e problematizou sobre a necessidade de realizar um diagnóstico da escrita para melhor auxiliar a criança.

No terceiro momento vivenciamos uma experiência musical, possibilitando reuniões bem animadas sobre contação de histórias, sonorização, atribuindo sentido a sonoridade e ensinando sobre a arte da criança, onde na sua simplicidade retratam possibilidades, imaginação, sua cultura, sentido estético entre outras tantas atribuições significativas.

Também aprendemos formas de contar histórias e sobre a importância e o benefício da leitura não somente aos maiores, mas principalmente à educação infantil, pois quando as crianças desde pequena eles leem o mundo, contam e ouvem histórias vão se iniciando no mundo letrado.

Em cada momento de estudo identificamos os relatos do dia a dia na escola de diferentes pontos de vista assim como tivemos a oportunidade de expor nossas experiências, consideramos assim que esses foram conhecimentos relevantes de nossos encontros.

Ao longo dos 18 meses do PRP escrevemos e apresentamos trabalhos em eventos e aperfeiçoamos nossos conhecimentos teóricos e práticos da docência, da pesquisa e da prática pedagógica, também

organizamos eventos e até mesmo a oportunidade de mediação de salas de apresentações de trabalhos, que proporcionou a oportunidade de falar em público, despertando maiores responsabilidades de participação em eventos promovidos pela e na Universidade.

Nos planejamentos realizados pelas duplas, apresentou-se duas propostas de atividades, uma de português e uma de matemática, pensadas em atividades lúdicas, com muito potencial educacional, em conformidade com a BNCC. Em cada módulo confeccionamos materiais para auxiliar o aprendizado, na fixação de conteúdos com o objetivo de deixar as crianças mais próximas do ambiente escolar, principalmente pensando nos momentos de início da pandemia, refletindo também na segurança da saúde que os materiais foram confeccionados individualmente. Além disso, fizemos vídeos explicativos para auxiliar no desenvolvimento das atividades com o intuito de nos aproximar das crianças. Após a realização da atividade recebemos vídeos, fotos e relatos da professora preceptora das atividades realizadas pelas crianças em casa, essa devolutiva foi muito importante para a experiência do PRP.

A experiência de desenvolver as atividades de forma remota

Considerando esses aspectos ficou definido que o grupo desenvolveria materiais pedagógicos como: livros, jogos, vídeos com contação de histórias que seriam entregues para cada criança da turma do primeiro ano participante do PRP ao longo dos três módulos. Estes materiais foram entregues às famílias das crianças em uma caixinha decorada, também confeccionada, para estímulo das crianças que as receberam.

Figura1: Caixas com Materiais Didáticos



Fonte: Arquivo das residentes

Figura2: Painel Produzido para a Contação da História



Fonte: Arquivo das residentes

Deste modo, apoiadas no livro a dupla conseguiu desenvolver de forma lúdica conceitos como maior e menor, sequência numérica, quantidades, etc. Ao término da leitura, reiteramos sobre a sequência e explicamos como a atividade seria desenvolvida. Enviamos na caixinha de materiais entregue às crianças um papel em branco que apresentava uma marcação que o dividia em quatro partes. Solicitamos que as crianças desenhassem e colorissem esses elementos principais e ao término, com o auxílio de um adulto, cortassem o papel nas marcações tornando assim o desenho em um quebra-cabeça. Pedimos ainda que recontassem para os familiares a história dos “*Cachinhos Dourados*” usando o trabalho produzido por elas como recurso. O retorno foi bem positivo e recebemos inclusive o vídeo de uma das crianças realizando o reconto.

Na atividade do dominó das direções, nossa proposta foi trabalhar através do jogo o conceito e uso do vocabulário apropriado das direções. Para auxiliar durante a explicação dos conceitos, confeccionamos em E.V.A uma seta em tamanho grande que apontava para a direção que estávamos pontuando.

Figura3: Dominó Das Direções



Fonte: Acervo das autoras

Ao fim da explicação solicitamos que as crianças procurassem o recurso do dominó na caixinha que foi entregue com os materiais didáticos e explicamos como o jogo aconteceria. Vale salientar que em cada kit de dominó havia uma pequena ficha contendo as instruções do jogo. No final das explicações pedimos à criança que convidasse alguém da família para jogar com elas e que nos enviassem uma foto desse momento. Ao término das regências recebemos como *feedback* com fotos e pequenos vídeos da realização das atividades.

Já no Módulo II, as atividades escolares estavam retornando de forma híbrida atendendo aos alunos em rodízios que contemplavam 50% da turma semanalmente, o que se manteve até o módulo III. Somente a preceptora tinha contato com as crianças, não tínhamos autorização para tal, assim continuamos planejando as atividades da mesma forma que no período anterior, no entanto agora a professora conseguia desenvolver com as crianças as atividades em sala.

Continuamos produzindo as orientações por meio de vídeo, estes vídeos foram exibidos na sala de tecnologia da escola e ao término da exibição os alunos retornaram à sala de aula para realizarem as atividades, já no formato híbrido ao início da retomada das aulas presenciais.

Figura4: Vídeo de Orientação para Atividades



Fonte: Acervo das autoras

Um exemplo de atividade desenvolvida foi o jogo da roleta silábica. Trabalhamos a consciência silábica a partir do jogo, o conhecimento de palavras dissílabas e trissílabas; e a identificação de fonemas da sílaba inicial e associando-as a palavras do jogo.

Confeccionamos para cada criança uma roleta silábica e quatro cartelas. Iniciamos o vídeo nos apresentando e perguntando como eles estavam, em seguida perguntamos se eles lembravam do livro “*Cabe na mala*”, que foi o livro escolhido para ser trabalhado neste módulo, então pontuamos jogaríamos o jogo da roleta silábica, e explicamos que nela continha palavras que eles aprenderam com o livro. Solicitamos que abrissem o pacotinho com o material e pedimos que chamassem alguém para auxiliá-los e/ou jogar com eles. Explicamos que precisam completar as lacunas das palavras, para isso cada jogador iria girar a roleta na sua vez e verificar se a sílaba apontada estava presente na sua cartela. Caso a sílaba não fizesse parte de nenhuma palavra da cartela, o jogador passaria

a vez. E assim o jogo terminaria quando a cartela estivesse completa e solicitamos que de acordo com a palavra sorteada eles contassem quantas vezes abriram a boquinha para falar a palavra, como era o som da sílaba.

Figura 5: Roleta Silábica.



Fonte: Acervo das autoras

Desenvolvemos também o Jogo da Adição, que envolveu a habilidade da BNCC (Brasil, 2018), que diz respeito à composição e decomposição de números de até duas ordens, por meio de diferentes adições, com o suporte de material manipulável, contribuindo para a compreensão de características do sistema de numeração decimal e o desenvolvimento de estratégias de cálculo.

O objetivo da proposta foi retomar as contagens a partir do jogo e realizar as adições utilizando material concreto. O recurso foi confeccionado a partir da utilização de rolinhos de papel, fichas com números e sinais, palitos de picolé e um saquinho contendo as operações.

Figura 6: Jogo da adição



Fonte: Acervo das autoras

O jogo foi organizado de forma que a professora preceptora retirasse do pacotinho uma operação e solicitasse que as crianças montassem a operação com o material individual de cada criança no jogo, assim eles precisavam resolver o cálculo da mesma utilizando os palitinhos de picolé. Ao término aguardavam a conferência dos resultados.

Por fim, percebemos a importância do planejamento e do tempo adequado para cada atividade proposta, a importância de elaborar uma sequência de atividades objetiva e fazer um diagnóstico de cada aluno para saber o nível de aprendizado. Proporcionando à junção de teoria e prática, mesmo as atividades sendo feitas neste momento a distância aprendemos muito com esta experiência, percebendo a importância do uso das tecnologias e o quanto a educação é importante. Enquanto nos preparamos para nossa oportunidade de estar nos espaços educacionais, desenvolvemos nossa capacidade de criação, reflexões e aprendizado contínuo.

Considerações finais

Apesar do PRP não ter acontecido de forma convencional, isso também fez a diferença em nossas carreiras acadêmicas. A experiência adquirida é algo único, imaginamos que nem sempre tudo saia como o planejado e perceber que estamos preparados para as situações adversas é importante. O pedagogo ele se refaz a cada ano, com cada aluno, pois cada um tem uma forma que melhor se adapta ao aprendizado e o professor estar atento a isso é necessário.

Acreditamos que as atividades mais dinâmicas com muito diálogo e envolvimento da turma possibilitou uma aprendizagem mais consistente, deixando os alunos mais próximos e mantendo vínculo com o professor. Apesar de não poder estar diretamente no local da escola campo, por conta do momento, percebemos que os profissionais de educação, tiveram que se adequar para atender os espaços e indivíduos da melhor forma possível, sem aviso prévio e sem tempo de se preparar, mas cada um do seu jeito conseguiu.

A proposta elaborada pelo Ministério da Educação via o Programa Residência Pedagógica, se diferencia do campo do estágio obrigatório da formação do pedagogo, pois a experiência do estudante é mais complexa e oferece ao estudante mais oportunidades de exercer características básicas da docência. O Residente tem a chance de planejar e de executar as aulas, fazer experimentações e refletir sobre a prática, procurando soluções para problemas de aprendizagem que surgem em sala.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Terceira versão. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/documentos/bncc-3versao.revista.pdf>>. Acesso em: 20 mar. 2021

BRASIL. Ministério da Educação. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, SEB. 2012.

CARNEIRO, F. R.; SOUZA, A. C de; BERTINI, L. de F. (org.) **A Matemática nos anos iniciais do ensino fundamental [livro eletrônico]**: práticas de sala de aula e de formação de professores. Brasília, DF: SBEM, 2018. -- (Coleção SBEM; 11) 5 Mb; PDF

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. **Seqüências didáticas para o oral e a escrita**: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim; e col. Gêneros orais e escritos na escola. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004, p. 95-128.

FERRO, B; R/; VIEL, F; V. A importância do lúdico nas séries iniciais do ensino fundamental. **Revista Científica UNAR**, Araras (SP), v. 18, n. 1, p. 109-129, 2019. Disponível em: <http://revistaunar.com.br/cientifica/documentos/vol18_n1_2019/9_A_IMPORTANCIA_DO_LUDICO_NAS_SERIES_INICIAIS_DO_ENSINO_FUNDAMENTAL.pdf>. Acesso em 01 dez. 2021.

GATTI, B.O Professor e a Avaliação em Sala de aula. **Estudos em Avaliação Educacional**, [s.l.], n. 27, jan-jun. 2003. Disponível em: <<https://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1150/1150.pdf>>. Acesso em: 20 mar. 2021.

SOARES, M. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de educação**, [s.l.], n. 25, jan-abr. 2004.

SOBRE OS/AS AUTORES/AS:

ORGANIZADORAS

Heloísa Laura Queiroz Gonçalves da Costa

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

E-mail: heloisa.costa@ufms.br

Marta Costa Beck

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

E-mail: marta.beck@ufms.br

AUTORAS/AUTORES

Ana Carolina Pereira Ferreira

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

E-mail: anacarolina2409@hotmail.com

Bianca Rui Gonçalves

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, campus de Aquidauana

E-mail: biarui@gmail.com

Bruna Kayela da Costa Fonseca

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

E-mail: kaieelabrunaa@gmail.com

Crislayne Bezerra Marques

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, campus de Naviraí

E-mail: cbmarqs@gmail.com

Dulceli de Lourdes Tonet Estacheski

Universidade Federal do Mato Grosso do Sul

E-mail: dulceli.estacheski@ufms.br

Eliane da Rocha

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, campus de Naviraí

E-mail: errochh@gmail.com

Fabício T. P. Ono

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul/Campus Três Lagoas

E-mail: fabricio.ono@ufms.br

Larissa Wayhs Trein Montiel

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, campus de Naviraí

E-mail: Larissa.montiel@ufms.br

Maicon Velasco de Melo

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

E-mail: maiconvdm@gmail.com

Magno Sá de Souza

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

E-mail: magnosasouza10@gmail.com

Maria Ivone Defaveri do Carmo Araújo

Escola Estadual Fátima Gaitto Sampaio

E-mail: ivonedefaveri1@hotmail.com

Natalia Moreno Sexto

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul/Campus Três Lagoas

E-mail: nataliamoreno0310@gmail.com

Shaenne J. M. de Oliveira

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul/Campus Três Lagoas

E-mail:shae1.moura@gmail.com

Sonia Maria Monteiro da Silva Burigato

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

E-mail:sonia.burigato@ufms.br

Tatiane do Nascimento Lima

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul/Campus de Aquidauana

E-mail: tatiane.lima@ufms.br

Vitoria Lourenço Luges da Silva

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

E-mail:viluges@gmail.com

Este livro foi editorado com as fontes Crimson Text e Montserrat.
Publicado on-line em: <https://repositorio.ufms.br>

