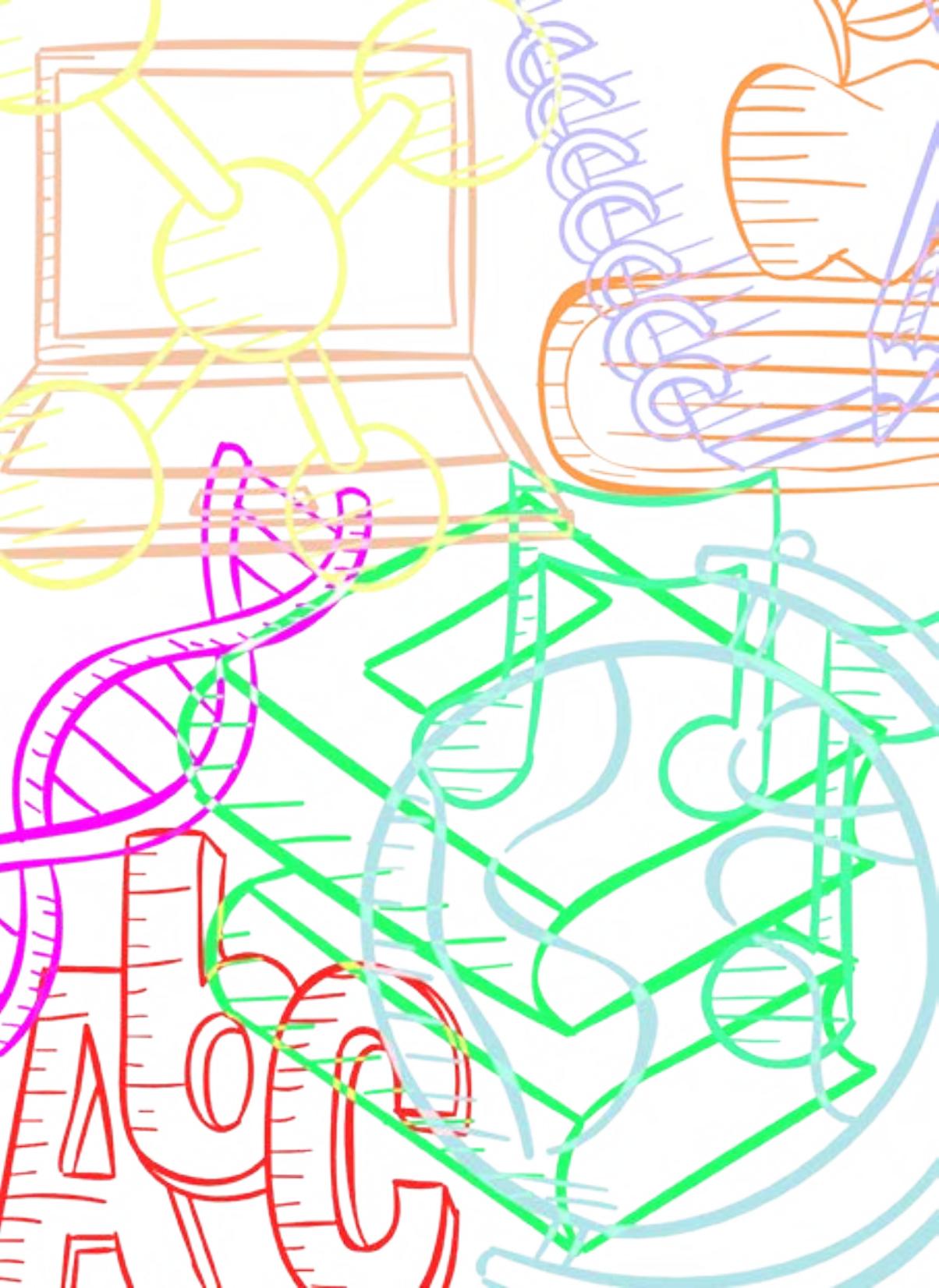


RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA E PIBID NA UFPB

expressões de trajetórias

**Paulo César Geglio
Dayse das Neves Moreira**
organizadores

EU Editora
UFPB





UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA

Reitor
Vice-Reitora
Pró-Reitor PRPG

VALDINEY VELOSO GOUVEIA
LIANA FILGUEIRA ALBUQUERQUE
GUILHERME ATAÍDE DIAS



Diretor
Gestão de Editoração
Gestão de Sistemas

EDITORA UFPB

Natanael Antônio dos Santos
Sâmella Arruda
Ana Gabriella Carvalho

Conselho editorial

Adailson Pereira de Souza (Ciências Agrárias)
Eliana Vasconcelos da Silva Esrael (Linguística, Letras e Artes)
Fabiana Sena da Silva (Interdisciplinar)
Gisele Rocha Côrtes (Ciências Sociais Aplicadas)
Ilda Antonieta Salata Toscano (Ciências Exatas e da Terra)
Luana Rodrigues de Almeida (Ciências da Saúde)
Maria de Lourdes Barreto Gomes (Engenharias)
Maria Patrícia Lopes Goldfarb (Ciências Humanas)
Maria Regina Vasconcelos Barbosa (Ciências Biológicas)

Editora filiada à:



Paulo César Goglio
Dayse das Neves Moreira
organizadores

**RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA E PIBID NA UFPB:
EXPRESSÕES DE TRAJETÓRIAS**

João Pessoa
Editora UFPB
2021

Direitos autorais 2021 – Editora UFPB

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS À EDITORA DA UFPB

É proibida a reprodução total ou parcial, de qualquer forma ou por qualquer meio.

A violação dos direitos autorais (Lei nº 9.610/1998)

é crime estabelecido no artigo 184 do Código Penal.

O conteúdo desta publicação é de inteira responsabilidade do autor.

Design Editorial Editora UFPB

Projeto gráfico Rildo Coelho

Diagramação

Biblioteca Central da Universidade Federal da Paraíba

R433 Residência pedagógica e PIBID na UFPB : expressões de trajetórias [recurso eletrônico] / Organizadores: Paulo César Geglio, Dayse das Neves Moreira. - João Pessoa : Editora UFPB, 2021.

Recurso digital (10MB)

Formato: PDF

Requisito do Sistema: Adobe Acrobat Reader

E-book

ISBN 978-65-5942-123-7

1. Residência pedagógica. 2. PIBID. 3. Formação de professores. I. Geglio, Paulo César. II. Moreira, Dayse das Neves. III. Título.

UFPB/BC

CDU 37

Livro aprovado para publicação através do Edital N° 01/2020/Editora Universitária/ UFPB - Programa de Publicação de E-books.

EDITORA UFPB Cidade Universitária, Campus I,
Prédio da editora Universitária, s/n
João Pessoa – PB
CEP 58.051-970
<http://www.editora.ufpb.br>
E-mail: editora@ufpb.br
Fone: (83) 3216.7147

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....6

CONTRIBUIÇÕES E LIMITES DO PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES: UM OLHAR DA COORDENAÇÃO INSTITUCIONAL.....12

A RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA NO CURSO DE LICENCIATURA EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS DO CAMPUS I DA UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA: UMA EXPERIÊNCIA EM CONSTRUÇÃO!.. 26

A UTILIZAÇÃO DE MODELOS TRIDIMENSIONAIS COMO INSTRUMENTO DE APRENDIZAGEM NO ENSINO DE BIOLOGIA..... 38

O PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA NA PERCEÇÃO DOS RESIDENTES DO CURSO DE QUÍMICA CCA/UFPB..... 55

RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA EM LÍNGUA PORTUGUESA NA UFPB..... 66

CAMINHOS (PER)FORMATIVOS DE PROFESSORES DE LÍNGUAS EM DESENVOLVIMENTO: UM PERCURSO ENTRE A UNIVERSIDADE E A COMUNIDADE ESCOLAR..... 90

RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA NO CURSO DE PEDAGOGIA DA UFPB: CONTRIBUIÇÕES PARA A FORMAÇÃO DOCENTE.... 107

**RESIDÊNCIA E DOCÊNCIA EM PEDAGOGIA:
O LÓCUS DAS POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A
FORMAÇÃO DOCENTE NO BRASIL..... 118**

**VIVÊNCIAS FORMATIVAS NO PROGRAMA
RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA: NARRATIVAS DAS
ESTUDANTES DO CURSO DE PEDAGOGIA/UFPB/
CAMPUS IV..... 128**

**PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA: UMA
EXPERIÊNCIA FORMATIVA EM MÚSICA... 138**

**O PIBID SOB O OLHAR DA COORDENAÇÃO
INSTITUCIONAL: TRAJETÓRIA DE FORMAÇÃO
DOCENTE..... 149**

**APRENDIZAGEM BASEADA EM PROJETOS: UMA
EXPERIÊNCIA VIVENCIADA NO PIBID-BIOLOGIA
DA UFPB..... 160**

**TEORIA E PRÁTICA DO PIBID MATEMÁTICA:
UMA RELAÇÃO BILATERAL ENTRE A
UNIVERSIDADE E A ESCOLA..... 171**

**AÇÕES DO PIBID GEOGRAFIA: A CONSTRUÇÃO
E UTILIZAÇÃO DE ATLAS ESCOLARES E MAPAS
MUDOS NO ENSINO DE GEOGRAFIA... 181**

**“SELF-ESTEEM” NA AULA DE LÍNGUA
INGLESA: LETRAMENTO CRÍTICO NA ESCOLA
PÚBLICA..... 191**

SOBRE OS AUTORES.....204

APRESENTAÇÃO

Nesta coletânea, apresentamos 15 capítulos que discutem experiências no âmbito do Programa de Residência Pedagógica e do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, os quais foram desenvolvidos no período de 2018 a 2020.

No primeiro capítulo, intitulado “CONTRIBUIÇÕES E LIMITES DO PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES: um olhar da coordenação institucional”, GEGLIO apresenta um panorama geral sobre a origem do programa de residência pedagógica, as contribuições desta política pública para a formação docente inicial e, por fim, os aspectos que dificultaram o desenvolvimento dos subprojetos.

No segundo capítulo, proposto por FEITOSA, CAMAROTTI, ZÁRATE, intitulado “A RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA NO CURSO DE LICENCIATURA EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS DO CAMPUS I DA UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA: uma experiência em construção!” apresenta e discute a implementação do PRP no âmbito do curso de licenciatura em Ciências Biológicas e as ações que os residentes desenvolveram ao longo do projeto, em consonância com as competências e habilidades preconizadas pela BNCC. As autoras também destacam como as atividades repercutiram com os diferentes atores envolvidos no PRP.

No terceiro capítulo, NASCIMENTO et al. apresentaram em seu trabalho “A UTILIZAÇÃO DE MODELOS TRIDIMENSIONAIS COMO INSTRUMENTO DE APRENDIZAGEM NO ENSINO DE BIOLOGIA” uma das ações dos residentes do curso de Ciências



Biológicas, do campus II, que consistiu na apresentação de formas de elaboração de materiais didáticos para a representação de alguns animais selecionados, como uma importante etapa para o ensino do conteúdo de zoologia. Os autores destacam que a utilização desse tipo de material em sala de aula resultou em uma maior interação dos alunos do ensino básico na aula de biologia.

No quarto capítulo, o trabalho intitulado “O PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA NA PERCEPÇÃO DOS RESIDENTES DO CURSO DE QUÍMICA CCA/UFPB”, de SANTOS et al., expõe a percepção dos residentes do curso de Química do campus II com relação às experiências vivenciadas durante a realização das ações do projeto, a partir da análise dos relatórios elaborados pelos licenciandos. Os autores discutem a importância do PRP como parte importante para a formação inicial docente dos estudantes de química, no que se refere ao estreitamento entre teoria e prática, assim como para a relação entre os professores, coordenador e preceptor, e o residente. O trabalho também apresenta uma reflexão acerca das dificuldades enfrentadas pelos residentes durante a consecução do subprojeto.

No quinto capítulo, “RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA EM LÍNGUA PORTUGUESA NA UFPB”, FERRAZ e SOUZA relatam a vivência na coordenação do subprojeto de Letras-Língua Portuguesa e organizam o texto em três etapas. Na primeira, de natureza teórica, trazem o debate linguístico acerca do ensino da língua materna, fundamentados nos postulados teórico-metodológicos de Geraldini (1984, 1997), Oliveira (2010) e os documentos oficiais para a área de Língua Portuguesa. Em sequência, apresentam as duas etapas de relato, que tratam a) dos encontros de orientação entre orientandos e residentes, priorizando o





processo, e b) das oficinas ofertadas nas escolas, focando o resultado. Ambos os relatos dialogam com as concepções teóricas assumidas. Em síntese, mostram que acompanhar a formação inicial de futuros professores está na essência do que prevê a Residência, e isso lança luz reflexiva não só sobre a apropriação prática dos residentes, mas também sobre a fonte promotora da formação.

No sexto capítulo, com autoria de ANDRADE et al., intitulado “CAMINHOS (PER)FORMATIVOS DE PROFESSORES DE LÍNGUAS EM DESENVOLVIMENTO: um percurso entre a universidade e a comunidade escolar”, a discussão está pautada na análise do plano de intervenção de um residente do curso de Letras - Inglês que realizou a articulação entre o ensino de língua estrangeira a outras manifestações artístico-culturais. Os autores refletem também como essa e outras ações contribuíram para a formação inicial docente.

No sétimo capítulo, intitulado “RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA NO CURSO DE PEDAGOGIA DA UFPB: contribuições para a formação docente, de SOUSA et al., os autores apresentam uma série de ações realizadas pelos residentes do curso de Pedagogia do campus I. As temáticas abordadas pelos residentes com alunos do ensino infantil versaram sobre a corporeidade, ludicidade, contação de histórias e educação ambiental, enquanto com os alunos do ensino fundamental foram voltadas para aspectos da educação emocional, leitura de histórias, arte e direitos humanos.

No oitavo capítulo, “RESIDÊNCIA E DOCÊNCIA EM PEDAGOGIA: o lócus das políticas públicas para a formação docente no Brasil” produzido por SILVA E ARAÚJO, são discutidas as práticas realizadas por estudantes do curso de Pedagogia do campus III da UFPB, como



forma de se pensar o local onde essas práticas foram realizadas, a saber uma escola pública localizada no município de Bananeiras (PB), no sentido de perceber como essas práticas se articulam com a teoria e contribuem para a formação inicial dos pedagogos.

No nono capítulo, o trabalho “VIVÊNCIAS FORMATIVAS NO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA: narrativas das estudantes do curso de pedagogia/UFPB/campus IV”, apresentado por BATISTA E FAHEINA, as autoras apresentam os resultados referentes à implantação e desenvolvimento do Programa de Residência Pedagógica (PRP) no contexto do curso de Pedagogia do campus IV da UFPB, a partir das narrativas feitas pelos estudantes participantes do programa nos relatórios finais, sobre a importância dele para seu processo formativo. As narrativas estão organizadas na forma de registro reflexivo das vivências desenvolvidas nas três etapas das atividades do subprojeto: a) preparação para atuar no programa, b) ambientação nas escolas e c) intervenção pedagógica na escola.

No décimo capítulo, o texto “PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA: uma experiência formativa em música”, de SANTOS E BELTRAME, apresenta as percepções e resultados na formação dos alunos residentes do curso de Música. A análise das percepções se deu por meio do conceito de cultura escolar, buscando reconhecer e evidenciar a mudança no olhar de alguns residentes para a escola, tendo em vista a imersão e participação ativa destes estudantes na dinâmica da escola.

No décimo primeiro capítulo, a produção O PIBID SOB O OLHAR DA COORDENAÇÃO INSTITUCIONAL: trajetória de formação docente, de MOREIRA, a autora apresenta uma discussão sobre o





Pibid, a partir da visão da coordenação institucional, mostrando ele tem sido desenvolvido na Universidade Federal da Paraíba (UFPB) desde o ano de 2007, e como tem contribuído para a formação dos estudantes dos cursos de licenciatura da instituição, assim como a sua própria formação continuada como docente desses cursos e na atuação como gestora de programas acadêmicos dessa envergadura.

No décimo segundo capítulo, intitulado “APRENDIZAGEM BASEADA EM PROJETOS: uma experiência vivenciada no PIBID-Biologia da UFPB”, LIMA et al. apresentam as ações desenvolvidas pelos estudantes ID do curso de Ciências Biológicas, do campus I, com foco na Aprendizagem Baseada em Projetos e, também, a possibilidade dos licenciandos colocarem em práticas seus conhecimentos por meio de metodologias ativas.

No décimo terceiro capítulo, intitulado “TEORIA E PRÁTICA DO PIBID MATEMÁTICA: uma relação bilateral entre a universidade e a escola”, SANTANA e COSTA discutiram sobre as atividades realizadas na escola-campo, que consistiram em plantões tira-dúvidas, oficinas pedagógicas e ações complementares (aulões de preparação para a OBMEP, ENEM, Prova Brasil).

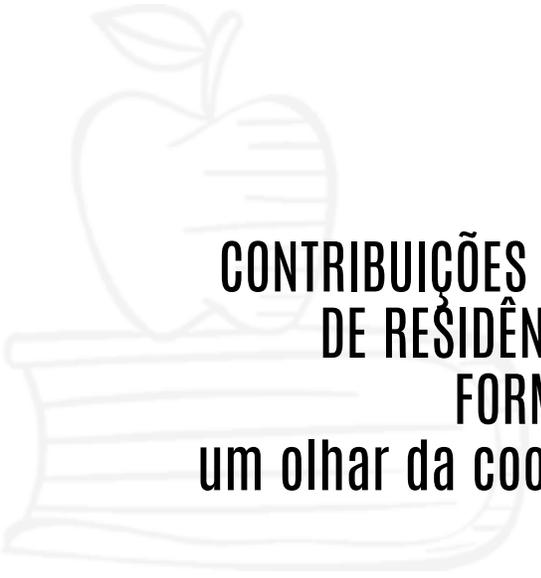
No décimo quarto capítulo, a produção “AÇÕES DO PIBID GEOGRAFIA: a construção e utilização de atlas escolares e mapas mudos no ensino de geografia”, MENDONÇA et al. aborda a experiência de pesquisa, elaboração e utilização de materiais complementares, a fim de contribuir com o ensino-aprendizagem da Cartografia Escolar e da Geografia. Os autores discutem como esse processo de pesquisa contribuiu para a formação dos estudantes do ensino fundamental, bem como dos estudantes de licenciatura em Geografia.





O décimo quinto capítulo encerra a apresentação das ações realizadas pelo Pibid com a contribuição do subprojeto de Letras – Inglês, de autoria de NÓBREGA, FERREIRA, MARTINY e intitulado “SELF-ESTEEM NA AULA DE LÍNGUA INGLESA: letramento crítico na escola pública”, trabalho este que propõe o Letramento Crítico no ensino de Língua Inglesa a partir da temática ‘autoestima’. A análise se deu a partir dos relatos dos estudantes de iniciação à docência que participaram da atividade.





CONTRIBUIÇÕES E LIMITES DO PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES: um olhar da coordenação institucional

Paulo César Geglio

1 INTRODUÇÃO

A etapa prática da formação profissional universitária nunca foi tão evidenciada como nos últimos 30 anos. Isso representa um marco importante na história das instituições de ensino superior, que, desde a criação da Escola ou Academia de Platão no ano aproximado de 380 a.C., estiveram associadas a instâncias de formação pouco próximas à realidade do mundo do trabalho. As instituições de ensino superior, também denominadas de academia, em referência à instituição criada por Platão – onde se buscava a verdade do mundo fora dele, onde a razão separava a ideia da sensibilidade - invariavelmente eram consideradas, de forma equívoca, produtoras de conhecimentos teóricos que não se enquadravam à realidade.

No que diz respeito à educação, a partir dos anos de 1990 começaram a ganhar destaque as discussões sobre a importância da formação do professor voltada para a prática real das escolas, assim



como a perspectiva do ensino prático. Autores como Schön (2000), Perrenoud (1999, 2000), Zeichner (1993), Rey (2000) argumentavam sobre a necessidade da formação docente baseada na prática e no desenvolvimento de competências. A mais emblemática das propostas foi a de Schön (2000) – que ao retomar as ideias de John Dewey (1959), sobre a prática como norteadora da aprendizagem – argumentava que a prática do professor deveria ser norteada pela tríade ação-reflexão-ação, ou seja, a perspectiva de que o professor deveria agir, refletir sobre sua ação e voltar a agir de maneira que pudesse reformular sua ação inicial em função da reflexão. Nesse contexto, das discussões a prática na formação do professor ganhou cada vez mais importância e várias iniciativas foram implementadas. A própria legislação sobre a formação desse profissional passou a dar maior atenção a isso. A Lei de Diretrizes e Base da Educação (LDB) 9394/1996 registra a importância do estágio curricular como forma de associação entre teoria e prática e capacitação em serviço (BRASIL, 1996), e as diretrizes curriculares nacionais (DCN) para a formação dos professores da educação básica do ano de 2002 registrava a prática para além do estágio curricular:”

Em tempo e espaço curricular específico, a coordenação da dimensão prática transcenderá o estágio e terá como finalidade promover a articulação das diferentes práticas, numa perspectiva interdisciplinar (CNE, 2002, p. 2).

Na sequência, a legislação foi dando cada vez mais importância para esse aspecto da formação, com aumento e definição da carga





horária. As DCN de 2015 determinavam 800 horas de prática, sendo realizada no local de trabalho (escola), por meio do estágio supervisionado. No bojo dessa preocupação com a prática na formação do professor, iniciativas institucionais foram implementadas, como o Programa Residência Pedagógica implantado pela Universidade Federal de São Paulo (Unifesp), em 2009, o Programa Residência Docente, do Colégio Pedro II, em 2012 e o Programa Residência Educacional da Secretaria Estadual de Educação de São Paulo, em 2015, e que serviram de inspiração para o Programa de Residência Pedagógica (PRP), implementado pelo governo federal no ano de 2018, o qual serve de base para nossa discussão nesse texto, que aborda suas contribuições e suas limitações para a formação de professores, sob a perspectiva da coordenação institucional do programa desenvolvido nos cursos de licenciatura da Universidade Federal da Paraíba (UFPB).

No momento em que redigimos nossas considerações a respeito do olhar da coordenação institucional sobre contribuições e limites do PRP na formação de professores, estamos às voltas com o processo burocrático para dar início a mais um período de 18 meses do programa. Isso, por um lado, se revela animador, uma vez que há contribuições significativas para a formação dos professores. Mas, por outro lado, um dos fatores que consideramos limitadores, nessa versão, estão acentuados.

2 CONTRIBUIÇÕES DO PRP PARA A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES



O Programa de Residência Pedagógica, proposto pelo governo federal no ano de 2018, com inspiração nas experiências institucionais citadas acima, se apresenta como parte da política nacional de formação de professores e tem como objetivo estimular a formação prática de professores, por meio da imersão dos estudantes dos cursos de licenciatura nas escolas de educação básica, a partir da segunda metade do percurso formativo. Trata-se de um programa que foi totalmente elaborado no âmbito do Ministério da Educação (MEC), em termos de diretrizes de funcionamento, carga horária, atividades gerais, formação de grupos de estudantes, parcerias com secretarias de educação e gestão financeira. Às instituições de ensino superior, coube, e assim continua, a execução, a logística de operacionalização do programa, fato que deixou as coordenações institucionais apreensivas, uma vez que a lógica do proponente não é capturada de imediato pelo executante, sobretudo quando esse último está distante do primeiro, além do confronto, da resistência, que há entre a idealização de algo e sua implementação. Superados os conflitos iniciais com relação à lógica do proponente, podemos considerar que o programa proporcionou significativas contribuições, fundamentalmente para a formação inicial dos professores, mas, também, para a formação continuada.

As contribuições, portanto, são exclusivamente em relação à formação dos professores, valorizando a prática - o que é a proposta e objetivo do programa. O PRP tem como perspectiva redimensionar a etapa do estágio supervisionado no processo formativo dos licenciandos, se apresentando como uma atividade





de imersão do estudante na escola de educação básica. Sabemos que o estágio supervisionado na prática, embora não seja idealizado dessa maneira, é realizado, na maioria das vezes, de forma pontual e isolada dos problemas da escola e da sala de aula, ou seja, o licenciando vai à escola acessa a aula de um professor que lhe aceitou voluntariamente, assiste às aulas dele, às vezes ministra-as também, faz anotações e vai embora. As discussões sobre o que viu, as dúvidas, o acompanhamento da dinâmica do professor após a aula, a preparação das aulas com o professor, a rotina da escola, os casos mais complicados de aprendizagem dos alunos, tudo isso não é feito com o professor quando ainda estão no ambiente escolar. É preciso, quando ocorre, esperar os encontros com os docentes do curso, que são responsáveis pelos estágios, quer dizer, a supervisão se resume à presença do professor na sala de aula quando o licenciando ministra uma aula. Essa etapa prática da formação, assim se questiona, não é suficiente para a preparação do futuro professor, que terá pela frente sérios problemas de aprendizagem dos alunos e não estará minimamente apto a lidar com eles, pois não vivenciou, nem discutiu efetivamente aspectos dessa natureza em seu percurso formativo.

A residência pedagógica, por sua vez, faz com que a instituição de ensino superior, o docente formador, a escola de educação básica, o professor e o próprio licenciando, assumam de fato responsabilidade por essa etapa da formação. Isso, no PRP é possível em função de alguns fatores: a) o compromisso legal apresentado por um programa dessa magnitude; b) o reconhecimento institucional e social do trabalho desenvolvido pelos envolvidos (licenciandos, professores e docentes orientadores); e c) a ajuda de custo aos participantes,





sobretudo aos licenciandos que possibilita custear deslocamento à escola, alimentação, aquisição de material e, muitas vezes, a redução da carga horária de trabalho que muitos possuem para contribuir com a renda familiar.

Esse conjunto de fatores possibilita que o licenciando faça uma imersão na escolar, de maneira a passar mais horas em sala de aula e com o professor, percebendo as dificuldades de aprendizagem dos alunos, a maneira como o professor e a escola lidam com os casos, assim como, a vivência, no dia a dia, com o professor e com a escola. O fato de passar mais tempo no ambiente escolar - inclusive pela exigência do cumprimento da carga horária estabelecida pelo PRP que inclui a elaboração e aplicação de um plano de atividades a serem desenvolvidas na escola - possibilita ao licenciando ampliar sua visão de educação, com maior capacidade de entendimento sobre as relações pedagógicas, sociais e de gestão educacional da escola. Além disso, principalmente, as atividades não são desenvolvidas de maneira isolada e individualmente como no estágio supervisionado. Há um grupo de 8 a 10 licenciandos na mesma escola, com a preceptoria de um professor que os auxilia na elaboração das intervenções pedagógicas (regências) em sala de aula, discute com eles a consecução dessas práticas após sua realização e além de os conduzir no ambiente escolar. Além disso, os licenciandos, como atuam em grupo, discutem entre si os problemas e as vivências da escola. Tudo isso com a orientação dos docentes formadores dos cursos de licenciatura que necessariamente fazem o acompanhamento por meio de encontros periódicos com os licenciandos e preceptores, no sentido de estabelecer uma relação





entre a teoria e a prática e orientar a formação acadêmica dos futuros professores.

Nesse contexto do processo formativo, focado na prática e na perspectiva teórica que ela suscita, ocorre, de forma implícita, a formação continuada dos professores preceptores das escolas que recebem os residentes. O fato deles assumirem esse compromisso, os retira do lugar comum do fazer pedagógico e os coloca em situação de constante revisão de suas práticas. Isso ocorre em função da necessidade de auxiliar os licenciandos na elaboração e desenvolvimento das intervenções pedagógicas, ter que discutir a execução dessas atividades, os problemas inerentes à sala de aula e as dificuldades de aprendizagens dos alunos. Essa dinâmica posiciona o professor como pesquisador da sua prática, do seu ofício de ser professor (NOVOA, 1991; ALARCÃO, 2001; TARDIF, LESSARD, 2008), e, no âmbito do PRP, um formador em serviço, pois essa é sua qualificação uma vez que se projeta como formador do licenciando no contexto escolar. Além disso, contribuindo com seu processo de formação continuada, também figuram os momentos com os docentes orientadores da instituição de ensino superior, que ocorrem na própria escola ou na universidade, em que são ofertados textos para discussões, oficinas, debates sobre a educação de maneira geral ou assuntos relativos aos saberes específicos do curso/componente curricular.

Podemos considerar, portanto, que a residência pedagógica supera a formação prática empreendida por meio do estágio supervisionado, ao estabelecer um conjunto de ações e relações entre a instituição de ensino superior, a escola de educação básica,





os docentes formadores, os professores das escolas e o licenciando, que confluem para uma etapa da formação inicial do professor que é fundamental, a prática. No âmbito da UFPB, as contribuições do programa foram expressas nos relatórios finais dos licenciandos, mas também pudemos observar em seus depoimentos e dos docentes orientadores e preceptores, nos momentos de visitas às escolas. O tempo para vivenciar a escola e refletir sobre ela ainda em seu espaço, a interação com os colegas residentes, a possibilidade de discutir o fazer pedagógico e a interação mais duradoura com os alunos foram aspectos marcantes para os licenciandos.

3 OS LIMITES DO PRP PARA A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES

Nem tudo é tão bom que basta em si mesmo, e o PRP está longe de ser o redentor dos problemas do estágio supervisionado ou da parte prática dos cursos de formação de professores. Há vários aspectos que tornam problemática sua execução, a maioria deles é inerente ao programa, como concepção, abrangência quantitativa de licenciandos, carga horária, inflexibilidade aos contextos sociais diversos, comunicação do gestor central com as instituições de ensino superior, tempo de execução e falta de continuidade. Estes são aqueles que nos atingiram com maior intensidade.

Nas duas últimas décadas o Brasil presenciou o que Ristoff (2016) denominou de democratização do ensino superior, com isso houve maior quantidade de matrículas nos cursos de licenciatura

(RISTOFF, 2013). Porém, a maioria dos estudantes cursam no turno da noite, em função de sua jornada de trabalho integral (GEGLIO, 2018). Eles são trabalhadores estudantes. Considerando a carga horária de 440 horas, do PRP, para ser realizadas em 18 meses, com mínimo de 100 horas de regência, fica quase impossível dessa parcela de estudantes participar do programa, pois eles não têm condições de estar nas escolas durante o dia para realizar as atividades e fazer a imersão e à noite estão em seus cursos nas IES. Além disso, o programa oferece uma quantidade reduzida de ajuda financeira (bolsa), que é fundamental para o custeio de locomoção às escolas, alimentação e aquisição de materiais para a regência de aulas e outras atividades. A título de comparação sobre a quantidade de bolsa, no edital do PRP de 2018 foram disponibilizadas 45 mil para todo o país e os dados do censo da educação superior relativos ao ano de 2017 registra aproximadamente 1,6 milhão de matrículas nos cursos de licenciatura (INEP, 2019). Mesmo se considerarmos que boa parte desses estudantes ainda estavam nos dois primeiros anos do curso, e não se enquadravam no PRP pois ele está previsto para aqueles que já completaram 50% do curso, ainda assim é muito ínfimo o quantitativo de bolsas. De imediato, argumentamos que isso contraria um dos principais mandamentos da educação, e que é muito reforçado nos cursos de licenciatura, para ser de qualidade é necessário, antes de tudo, que seja para todos.

As diretrizes curriculares nacionais para a formação dos professores, tanto a nº 02/2015 (revogada), quanto a atual, nº 02/2019 do Conselho Nacional de Educação (CNE), estabelecem a necessidade do cumprimento de 400 horas de estágio curricular



supervisionado, a partir da segunda metade do curso, ou seja, com o prazo de dois anos, 24 meses. O PRP estipulou a carga horária de 440 horas para ser realizada em 18 meses, com mínimo de 100 horas de regência, iniciadas após a primeira etapa de seis meses, que era de reconhecimento da escola e elaboração do plano de atividades. Isso se revelou quase inviável para os estudantes de alguns cursos, como de filosofia, história, geografia, artes, cuja carga horária de aulas, que em determinadas escolas, era de uma ou duas por semana. Nesses casos, os licenciandos teriam que ministrar quase todas as aulas do professor, para cumprir as horas determinadas pela Capes. Isso sem considerar possíveis paralisações das atividades escolares em função de reformas, festividades, manifestações e outros eventos inesperados, que a idealização do programa não levou em conta e não mostrou flexibilidade. Tudo isso com o assombro do fantasma da devolução do valor recebido com as bolsas, caso não cumprisse a carga horária e, por isso, não entregasse o relatório com o registro e comprovação dela.

Quanto a gestão institucional do PRP, os problemas que surgiram foram variados, dentre eles: falta de crédito de bolsas de residentes, por motivos diversos; substituição de bolsistas; licença saúde, mudança de residentes de escola; alteração de preceptor; envio de relatórios. Podemos considerar que são eventos que podem surgir de forma inesperada quando se trabalha com um programa de âmbito nacional, porém a falta de autonomia das coordenações institucionais, com a centralidade no gestor nacional, e a dificuldade de comunicação, pela via estabelecida pela agência reguladora (Capes) entre esses dois pilares contribuiu de maneira significativa para o





desabono do programa. Tanto o sistema eletrônico (plataforma virtual) não estava preparado para a demanda, quanto a comunicação das coordenações institucionais com os porta-vozes da Capes, via e-mail, não suportou a magnitude do PRP, o desencontro de informações foi inevitável.

Por fim, como tudo é incerto quando as ações voltadas para a sociedade estão atreladas a políticas de governos, não havia certeza da continuidade do programa, embora fosse a aposta dos envolvidos nas instituições de ensino superior. Se esperava que a continuação ocorresse por meio de uma prorrogação do edital com a seleção de novos residentes. Demoramos 18 meses para entender o funcionamento do programa, ajustar a instituição de ensino superior para essa função, envolver os cursos de licenciatura e os estudantes, preparar os preceptores e as escolas, então, nada mais justo e lógico que se dê sequência ao processo. Não obstante, a solução de continuidade parece ser a perspectiva do gestor público que tem dúvidas sobre o que fazer a respeito da educação e da formação de professores no Brasil. Novamente, estamos à mercê de políticas sazonais para uma área tão sensível à população brasileira, sobretudo para a parcela menos favorecida economicamente, aquela que necessita da escola pública.



4 FINALIZANDO...



Como argumentamos acima, uma educação pública de boa qualidade, precisa contemplar um aspecto primordial. Ser para todos. Como ressaltamos nos limites do PRP, ele não atinge todos os estudantes dos cursos de licenciatura do Brasil, assim como não é um programa criado com base nas necessidades e particularidades regionais dos cursos de licenciatura. Há vários e sérios problemas, que, na visão de alguns pesquisadores da educação, inviabilizam ele como uma política que contribui para a formação de professores.

Não discordamos de que a quantidade de obstáculos provenientes da gênese do programa e da sua gestão central (Capes) causam muitos transtornos à sua operacionalização, mas, entendemos que a luta pela criação e implementação de políticas públicas democráticas voltadas para a educação básica e para a formação dos professores, que estejam em consonância com as necessidades e especificidades de cada contexto social, começa com o envolvimento e a constante tentativa de mudança do que existe. Não se trata de aceitar os fatos como estão dados, mas de assumi-los, se envolver com eles e tentar mudá-los. Em um primeiro momento os esforços são para adequar o programa às necessidades de cada realidade e, na sequência, mudar o programa em sua origem, em sua gestão.



REFERÊNCIAS




ALARCÃO, I. **Escola reflexiva e nova racionalidade**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

BRASIL. Lei 9. 394. **Lei de diretrizes e Bases da Educação**. Brasília: Senador Federal, 1996.

CNE, Conselho Nacional de Educação. Resolução 1. **Diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da educação básica**. Brasília: CNE, 2002.

DEWEY, J. **Democracia e educação**. 3. Ed. Rio de Janeiro: Nacional, 1959.

GGLIO, P. C. **Quem são os estudantes da carreira do magistério?** Revista FAEEBA - Educação e Contemporaneidade. Salvador, v. 27, n. 53, p. 120-140, set./dez. 2018. Disponível em: <http://www.revistas.uneb.br/index.php/faeeba/article/view/5665/3610>. Acesso em: 15 jul. 2020.

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Resumo técnico do censo da educação superior 2017**. Brasília: Inep, 2019. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/resumo_tecnico/resumo_tecnico_censo_da_educacao_superior_2017.pdf. Acesso em: 15 jul. 2020.

NÓVOA, A. O passado e presente dos professores. In: _____. **Profissão professor**. Porto: Editora Porto, 1991.

PERREONUD, P. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artmed, 1999.



_____. **Dez novas competências para ensinar.** Porto Alegre: Artmed, 2000.



REY, B. **As competências transversais em questão.** Porto Alegre: Artmed, 2002.



RISTOFF, D. Vinte e Um Anos de Educação Superior. Expansão e Democratização. **Cadernos do GEA**, Rio de Janeiro, n.9, jan.-jun. 2013. Disponível em: <http://flacso.org.br/?publication=caderno-gea-n3-vinte-e-um-anos-de-educacao-superiorexpansao-democratizacao>. Acesso em: 10 jul. 2017.

_____. Democratização do Campus. Impacto dos Programas de Inclusão Sobre o Perfil da Graduação. **Cadernos do GEA**, Rio de Janeiro, n.9, jan.-jun. 2016. Disponível em: <http://flacso.org.br/?publication=caderno-gea-n9-democratizacao-docampus-impacto-dos-programas-de-inclusao-sobre-o-perfil-da-graduacao>. Acesso em 10 jul. 2017

SCHÖN, D. A. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem.** Porto Alegre: Artmed, 2000.

TARDIF, M; LESSARD, C. **O ofício de professor.** Petrópolis: Vozes, 2008.

ZEICHNER, K. M. **A formação reflexiva de professores: ideias e práticas.** Lisboa: Educa, 1993.





A RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA NO CURSO DE LICENCIATURA EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS DO CAMPUS I DA UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA: UMA EXPERIÊNCIA EM CONSTRUÇÃO!

*Antônia Arisdélia Fonseca M. A. Feitosa
Maria de Fátima Camarotti
Eliete Lima de Paula Zárate*

1 O PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA E O FORTALECIMENTO DA LICENCIATURA EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS

O Programa de Residência Pedagógica (PRP), instituído pela portaria GAB Nº 38, de 28 de fevereiro de 2018 da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) tem a finalidade de apoiar Instituições de Ensino Superior (IES) na implementação de projetos inovadores que estimulem a articulação entre teoria e prática nos cursos de licenciatura, conduzidos em parceria com as redes públicas de educação básica.

As características do PRP na versão do edital de 2018 eram: carga horária de 440 horas; ser realizado com acompanhamento de um professor da escola, denominado preceptor, com formação e experiência na etapa ou componente curricular de formação



do residente; ser orientado por um docente da IES, denominado docente orientador, que atua no curso de licenciatura no qual o residente está matriculado; conduzir o residente ao conhecimento do contexto e cultura da escola, das inter-relações do espaço social escolar; proporcionar ao licenciando experiências técnicas de ensino, didáticas e metodologias com observação do trabalho em sala de aula; e oportunizar que ele vivencie e pratique a regência de classe, com intervenção pedagógica planejada, conjuntamente com o docente orientador (CAPES, 2018).

O PRP consiste na imersão planejada e sistemática do aluno de licenciatura em ambiente escolar visando sua vivência e experimentação em situações concretas do cotidiano escolar e da sala de aula, para que depois sirva de objeto de reflexão sobre a articulação entre teoria e prática. Durante e após a imersão no espaço escolar, o residente é estimulado a refletir e avaliar sobre sua prática e relação com a profissão, e contribuir para a avaliação e socialização de sua experiência como residente com os demais colegas de curso.

No curso de licenciatura em Ciências Biológicas o PRP proporcionou a valorização da formação pedagógica e científica dos estudantes, bem como a formação continuada de professores da educação básica que se envolveram na consecução das atividades, além da articulação entre a UFPB, particularmente em relação a esse curso, e as escolas que foram parceiras nas atividades. As escolas públicas de educação básica que integraram o PRP, no âmbito do curso de licenciatura em Ciências Biológicas do *campus I* da UFPB, se constituíram como parceiras no desenvolvimento de atividades formativas para a docência, tanto no que se refere à formação





inicial, como na continuada, construindo ricos momentos de compartilhamento de conhecimentos científicos que são mobilizados no locus da formação acadêmica, a partir da integração entre os residentes com os seus preceptores, assim como no desenvolvimento de estudos e intervenções planejadas para o currículo escolar.

As atividades do PRP realizadas no curso de licenciatura em Ciências Biológicas do *campus* I da UFPB buscaram responder ao apelo educativo que se refere ao desenvolvimento de competências e habilidades com os alunos da educação básica, como preconiza a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Nesse aspecto, é importante dar ênfase ao ensino por investigação, como abordagem didática que agrega estratégias inovadoras em que os estudantes participam ativamente como protagonista do seu próprio processo de aprendizagem, fazendo, dessa forma, produtor de conhecimentos (SASSERON, 2018), mediado por metodologias ativas que respondem positivamente frente às novas demandas sociais.

Considerando que as novas metodologias, segundo Bacich e Moran (2018, p. 04), “[...] dão ênfase ao papel protagonista do aluno, [...] são estratégias de ensino centradas na participação efetiva dos estudantes na construção do processo de aprendizagem”, o PRP assume um papel de muita relevância na formação inicial dos licenciandos e na formação continuada de professores que atuam nas escolas de educação básica da rede pública, uma vez que se propõe a ir além da formação baseada na racionalidade técnica. As práticas desenvolvidas por meio do programa potencializam as atividades dos estágios curriculares à medida que estimula a produção de ferramentas didático-pedagógicas e científicas que servem para





compor um espaço de “ensino de ciências e biologia” nas escolas-campo envolvidas no Programa. Desta forma, a implementação do PRP na escola, estimulando e favorecendo a utilização dos modelos de kits pedagógicos e protocolos de estudos práticos e/ou experimentais instigam os docentes e discentes da educação básica a se interessar pelo ensino e pela aprendizagem por meio da investigação, desenvolvendo indicadores para educação científica.

2 AÇÕES DO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA ALINHADAS ÀS DEMANDAS DA BNCC PARA CIÊNCIAS BIOLÓGICAS

Entre os objetivos do ensino dos saberes de ciências e biologia apresentados nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (BRASIL, 2000), destaca-se o ensino-aprendizagem em uma perspectiva científica, em que os sujeitos envolvidos reconhecem questões que podem ser investigadas cientificamente. Este movimento de produção do conhecimento é a base para o letramento científico. A alfabetização e o letramento são influenciados pela abordagem das relações entre ciência, tecnologia, sociedade e meio ambiente. Desta forma, o conhecimento científico ensinado na escola, sob a ótica do letramento, tem valor social, e pode ser um caminho para a ampliação do poder de ação no mundo (LORENZETTI; DELIZOICOV, 2001).

A BNCC estabelece que o letramento científico deve ser desenvolvido desde o ensino fundamental, para assegurar o acesso à diversidade de conhecimentos científicos produzidos ao longo da





história. Dessa maneira, consideramos que as atividades desenvolvidas pelos licenciandos no âmbito do PRP potencializam as estratégias curriculares no espaço escolar de modo a proporcionar a eles e aos preceptores um novo olhar para os saberes e para as práticas, sem desconsiderar a base teórica efetivada por meio de seminários temáticos, oficinas e estudos orientados.

Para a educação básica, o PRP representa o fortalecimento do processo de formação continuada dos professores em exercício, a partir de inovações pedagógicas inter e transdisciplinares; procura contextualizar o ensino, articulado com as demandas da BNCC e com a universidade, buscando a interação entre ensino, pesquisa e extensão, com vistas a efetivação dos Projetos Pedagógicos (PP) das escolas públicas envolvidas.

A BNCC em seus fundamentos pedagógicos indica que as decisões pedagógicas devem estar orientadas para o desenvolvimento de competências, com foco no que os alunos devem “saber”, isso deve estar relacionado com a constituição dos conhecimentos, habilidades, atitudes e valores. Também se refere ao “saber fazer”, que está ligado à mobilização dos conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para a resolução de problemas da vida cotidiana, do mundo do trabalho e do pleno exercício da cidadania. Tais postulações vinculam-se aos objetivos do PRP quando este se propõe a promover a adequação dos currículos e das propostas pedagógicas dos cursos de formação inicial de professores da educação básica às orientações da BNCC.



3 REPERCUSSÃO DAS ATIVIDADES DESENVOLVIDAS NO PRP PARA OS ESTUDANTES DA LICENCIATURA EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS E DA EDUCAÇÃO BÁSICA

A experiência vivenciada no desenvolvimento de atividades do PRP com estudantes de licenciatura do curso de Ciências Biológicas e das escolas públicas de educação básica revelou dados positivos no aperfeiçoamento do ensino de biologia na educação básica, bem como na qualidade da formação inicial do futuro professor. O residente de biologia, ao se envolver efetivamente com as atividades curriculares da escola, teve a oportunidade de articular teoria e prática no desenvolvimento de saberes pedagógicos essenciais para sua formação profissional (TARDIF, 2011; PIMENTA, 2007).

A experiência registrada no PRP oportunizou ao licenciando o desenvolvimento de competências e habilidades para a ação docente no que se refere ao planejamento de ensino e das aulas, produção de material didático, adoção de modalidades didáticas diferenciadas e inovadoras para o ensino de ciências e biologia. Várias atividades foram desenvolvidas durante a vigência do programa no espaço escolar, envolvendo projetos pedagógicos como “Alimentação Saudável”, “Arborização na Escola”, “Horta Científica”, “Metodologias ativas no ensino de ciências”, “Escola nota dez - Jackson do Pandeiro”, “Educação ambiental trabalhando e conservando ecossistemas marinhos, sementeira”, assim como oficinas pedagógicas sobre “Questionários on-line como ferramenta didática”, “O teor de açúcar no alimento industrializado”, “Noções básicas de ferramentas digitais, Montagem e produção de slides e banners” e “Conceitos básicos de



Libras”. Tais atividades foram compartilhadas com os estudantes da licenciatura por meio de eventos internos na UFPB.

A partir das experiências vivenciadas nas escolas-campo, acompanhadas e orientadas pelos preceptores e orientadores, os residentes se sentiram mais seguros para assumir posturas pedagógicas com mais autonomia no espaço da sala de aula, conforme está expresso na fala de um deles: “O período de regência é importante na formação docente [...] As vivências em sala de aula nos tornam profissionais competentes e seguros”.

Outro aspecto importante no desenvolvimento das atividades do PRP é o processo de ambientação, que consiste na fase de percepção da dinâmica da escola e de suas relações. Ela é fundamental, uma vez que promove a articulação e integração do licenciando com a comunidade escolar, eles apreendem sobre as demandas curriculares e planejam ações apropriadas. Ele passa a fazer parte da rotina da escola, elaborando aulas, atividades e materiais pedagógicos, coordenando projetos e grupos de alunos, em experiências como de feiras de ciências. Aos poucos, sempre com supervisão dos preceptores e sob a gestão dos orientadores, o licenciando desenvolve atividades na escola, fazendo com que haja um estímulo da sua criatividade e desenvolva sua capacidade de liderança, necessária ao trabalho docente.

O licenciando tem a oportunidade de viver a docência e todas as suas atribuições. Para além de sua formação profissional, a experiência também promove a autoestima; aperfeiçoa a qualidade do profissional para o exercício da docência e incentiva o exercício do magistério no ensino básico.





Para as escolas-campo é oportunizada a ampliação de suas atividades curriculares e aplicação de metodologias diferenciadas e criação de momentos de aprendizagem escolar para além da sala de aula. Aos preceptores é dada a oportunidade de formação continuada motivando-os a inovar em suas práticas e, concomitantemente, atuar como formadores dos residentes das licenciaturas. Outra contribuição do programa para a educação básica é a possibilidade de ampliar seus espaços de ensino-aprendizagem como laboratórios, sala de ciências, aproveitamento dos espaços abertos e coletivos para desenvolver estudos e projetos ecológicos.

4 A PERCEÇÃO DE RESIDENTES E PRECEPTORES SOBRE O PRP NA FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA

O PRP potencializa os processos de formação de professores como sujeitos cognoscentes (FREIRE, 1996). O saber-fazer docente se constrói por meios desafiadores de construção e reconstrução contínuas. Nesse processo, os residentes e preceptores compartilham das mesmas expectativas. Desenvolvem olhares e sentimentos que se formatam em diferentes maneiras de perceber o processo no qual se inserem.

Algumas falas dos residentes e preceptores, sobre o programa e as suas considerações a respeito do PRP, foram de grande valia para entendermos o papel do programa na formação profissional e pessoal deles. Um dos preceptores que atuaram no contexto do curso de licenciatura em Ciências Biológicas, afirmou o seguinte: “o PRP foi





importante para renovar meus conhecimentos, pois a interação com os residentes me fez repensar as minhas metodologias, [...]”.

Outras manifestações enfatizaram sobre a importância da imersão na escola para a formação docente e a transformação que isso causou na sua vida profissional, um dos residentes afirmou “sentir na prática todos os fatores referentes à docência aprendidos ao longo desses anos de formação na IES”. É possível perceber como foram enriquecedoras as experiências vivenciadas para a formação docente. Isso também foi ressaltado em relação ao amadurecimento. Houve registros sobre a importância do contato com outros residentes e a troca de conhecimentos, que teve na formação profissional dos residentes de biologia, revelando o grau de autonomia conquistado no espaço escolar: “[...] Me tornei um protagonista dentre os demais educadores na escola-campo de modo que éramos solicitados para executar projetos, palestras e oficinas. [...]”

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência vivenciada pela equipe do PRP de Biologia, do campus I da UFPB proporcionou, de forma evidente, uma importante ação complementar na formação inicial e continuada. Os residentes tiveram a oportunidade de aplicar as orientações recebidas ao longo das atividades, de modo a executar as diversas ações traduzidas em importantes projetos desenvolvidos nas escolas parceiras.



Residentes e preceptores no espaço escolar demonstraram desenvoltura no tocante às atividades realizadas como vivências, interações com os alunos do ensino fundamental e médio, o que levou aos professores das escolas participantes do programa a uma diferenciada e importante melhoria em sua formação continuada. Assim, podemos afirmar que os resultados revelaram que a experiência foi exitosa.



REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e para a Educação Básica**. Brasília: MEC, 2013.

_____. Ministério da Educação. Governo Federal. **Base Nacional Curricular Comum: BNCC**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/documentos/BNCC-APRESENTACAO.pdf>. Acesso em: 17 out. 2019. _____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio**. Brasília: Ministério da Educação, 2000.

BACICH, L.; MORAN, J. (Orgs.). **Metodologias Ativas para uma Educação Inovadora: Uma Abordagem Teórico-Prática**. Porto Alegre: Penso. 2018.

CAPES. **Edital Nº 06/2018** - Programa de Residência Pedagógica - Chamada Pública para apresentação de propostas no âmbito do Programa de Residência Pedagógica.

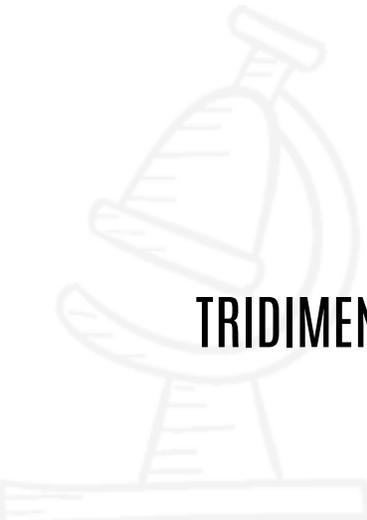
FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

LORENZETTI, L.; DELIZOICOV, D. Alfabetização científica no contexto das séries iniciais. **Revista Ensaio - Pesquisa em Educação em Ciências**. Florianópolis, v.3, n.1, 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/epec/v3n1/1983-2117-epec-3-01-00045>. Acesso em: 17 out. 2019.

PIMENTA, S. G. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez. 2007.

SASSERON, L. H. Ensino de Ciências por Investigação e o Desenvolvimento de Práticas: Uma Mirada para a Base Nacional Comum Curricular. **Revista Brasileira De Pesquisa Em Educação em Ciências**, 2018, v. 18, n. 3, p. 1061-1085. Disponível em: <https://doi.org/10.28976/1984-2686rbpec20181831061>. Acesso em: 22 maio 2020.

TARDIF, Maurice. Saberes Docentes e Formação profissional. 12. ed. Petrópolis: Vozes. 2011.



A UTILIZAÇÃO DE MODELOS TRIDIMENSIONAIS COMO INSTRUMENTO DE APRENDIZAGEM NO ENSINO DE BIOLOGIA

Carem Meiryanny Martins Nobre do Nascimento

Renan Rodrigues Ferreira

Mário Luiz Farias Cavalcanti

Andreia de Sousa Guimarães

Lucinalva Azevedo dos Santos Vital

1 INTRODUÇÃO

A necessidade de aproximação das instituições de ensino superior com a sociedade, sobretudo com as escolas de educação básica, visando melhorar a qualidade do serviço que oferece fez surgir políticas públicas como o Programa de Residência Pedagógica (PRP), criado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), cujo propósito é aproximar não somente a universidade da escola, como possibilitar a formação do professor mais voltada para a realidade.

Nesse contexto, do PRP, situamos o ensino de ciências e biologia que é, por muitas vezes, mencionado pelos alunos como complicado, com muitos conceitos, nomenclaturas difíceis e pouco ligado ao cotidiano deles. Além das dificuldades apontadas, destacam-

se outras como o excessivo uso do livro didático e a escassez de material para aulas experimentais, como registra Rodrigues (2016).

A educação não é uma atividade meramente prática, ela consiste na formação da capacidade física, moral e intelectual dos indivíduos, ou seja, é uma ação fundamental para o desenvolvimento do ser humano (ALMEIDA, 2010). E o ensino de ciências e biologia tem papel importante nesse processo, uma vez que possibilita aos sujeitos interpretar os fenômenos que envolvem sua existência.

De acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), por meio do ensino de ciências, deve ser assegurado aos alunos “[...] o acesso à diversidade de conhecimentos científicos produzidos ao longo da história, bem como a aproximação gradativa aos principais processos, práticas e procedimentos da investigação científica” (BRASIL, 2017, p. 321). Sobre essa necessidade de aproximação dos saberes escolares com a realidade dos alunos, Berezuk e Inada (2010) registram que esses últimos não podem ser privados de quaisquer atividades que permitam relacionar fenômenos biológicos com o cotidiano sob a alegação da não existência de condições materiais para a realização das aulas, pois não são necessários aparelhos e equipamentos caros e sofisticados para isso. Na falta deles, é possível, de acordo com a realidade de cada escola, que o professor faça adaptações a partir do que tiver à sua disposição e, ainda, utilize materiais de baixo custo e de fácil acesso. Nessa mesma perspectiva, Santos, Silva e Lima, (2018, p. 182) afirmam que:

As metodologias, constituem um aspecto fundamental da prática docente, nesse sentido, é preciso destacar que



é o professor o profissional responsável por selecionar as estratégias e recursos, no caso o modelo didático que melhor possa mobilizar a aprendizagem dos estudantes, de forma a despertá-los para a apropriação dos conhecimentos. No entanto, um aspecto importante precisa ser ressaltado: o planejamento é fundamental para um desenvolvimento satisfatório na condução destas atividades, tendo em vista que atividades diferenciadas requerem uma maior atenção para o seu desenvolvimento devido a não constância da utilização e aplicação das mesmas.

Para Krasilchick (2004), os modelos didáticos se constituem em um dos recursos mais utilizados em aulas de biologia. Eles servem para mostrar objetos em três dimensões, porém existe o problema de os estudantes considerarem que os modelos são simplificações do objeto real. Uma forma de amenizar essa situação é fazer com que os alunos participem do processo de aprendizagem fabricando seus próprios modelos. Para isso, a técnica utilizada na elaboração de modelos deve ser de fácil manuseio e reprodução.

A busca por metodologias alternativas de ensino tem feito surgir variadas ferramentas pedagógicas em sala de aula, dentre elas, o uso de modelos tridimensionais no ensino de ciências e de biologia. Com esses recursos, organismos e estruturas podem ser mais bem visualizados e compreendidos pelos alunos, sobretudo quando se pretende trabalhar aspectos morfológicos.

As limitações e dificuldades de obtenção e manipulação de alguns organismos em sala de aula justifica o uso de modelos tridimensionais, uma vez que, com eles, os alunos terão o contato





visual, em alguns casos tátil também, com muita proximidade aos organismos em sua forma original, o que contribui sobremaneira para melhor entendimento dos saberes da área das ciências naturais (BESERRA e BRITO, 2012).

Com essas considerações, compreendendo que os modelos didáticos podem se constituir em frutíferos instrumentos para o ensino de ciências e biologia, apresentamos nossa experiência em momento de consecução do PRP que foi marcado pela confecção e utilização de modelos tridimensionais como recursos pedagógicos auxiliares para as aulas de ciências e biologia e que foi desenvolvido e utilizado por licenciandos e alunos das escolas públicas de educação básica.

2 METODOLOGIA

A intervenção pedagógica foi desenvolvida no 2º ano do ensino médio na Escola Cidadã Integral Técnica Ministro José Américo de Almeida, na cidade de Areia-PB, pertencente à rede estadual de ensino. As ações foram desenvolvidas por licenciandos do curso de Ciências Biológicas do campus II da UFPB, que eram bolsistas do PRP.

A execução do trabalho ocorreu em três etapas: consulta bibliográfica; confecção dos modelos didáticos; aula expositiva e apresentação dos modelos aos alunos da escola de educação básica. A primeira etapa envolveu a elaboração e planejamento da aula que seria ministrada. Optou-se pelo conteúdo de Zoologia devido à dificuldade de observação de algumas espécies animais em ambiente

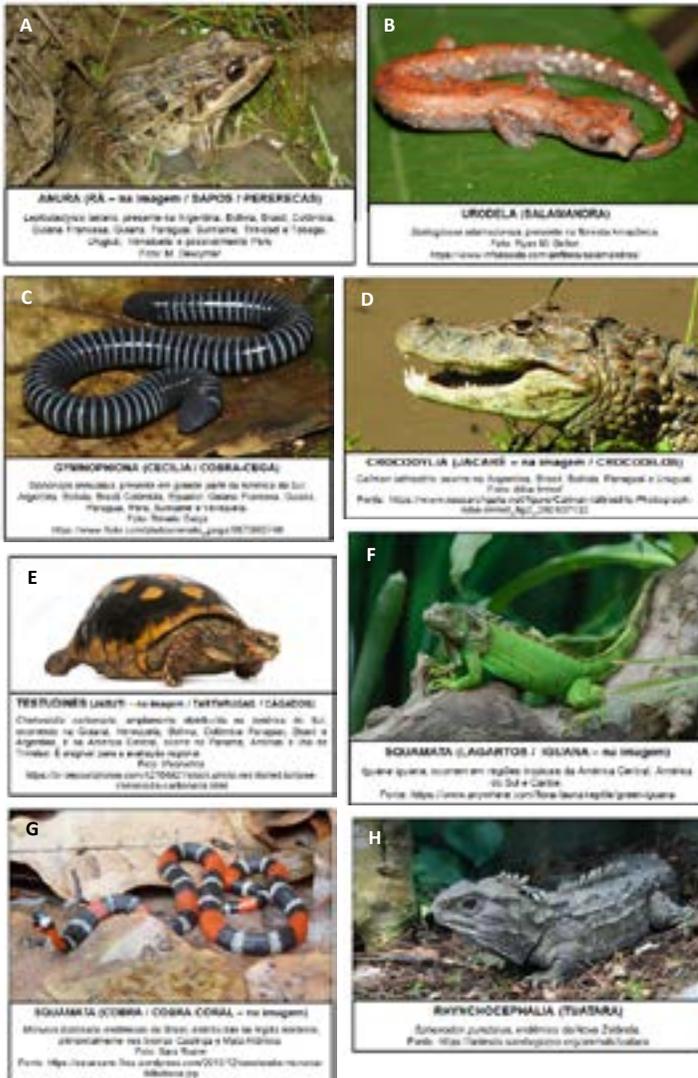




natural, com foco nos grupos que aparecem na região do município de Areia (PB), a exemplo da serpente *Micrurus ibiboboca* registrada na Reserva Parque Estadual Mata do Pau Ferro por Pereira Filho (2011) e dos representantes dos anuros, baseado na distribuição descrita por Barbosa e Alves (2014). Também levamos em consideração apenas animais presentes no estado da Paraíba, no Nordeste e no Brasil, como os representantes da ordem Urodela, registrados na Amazônia por Menin et al. (2017) e, por fim, aqueles observados em âmbito mundial, como os Tuataras, únicos representantes da família Sphenodontidae, que ocorrem apenas na Nova Zelândia. Na sequência, foram elaboradas fichas de identificação com o nome científico, ocorrência e os créditos da foto dos representantes de cada grupo dos Anfíbios e dos Répteis (Figura 01).



Figura 01 - Fichas de Identificação referentes à Classificação dos Anfíbios (A, B e C) e dos Répteis (D, E, F, G e H).





A segunda etapa foi caracterizada pela confecção dos modelos. Eles foram elaborados tendo como base a definição proposta por Justina e Ferla (2006), os quais afirmam que modelo didático corresponde a um sistema figurativo que reproduz a realidade de forma esquematizada e concreta, tornando-a mais compreensível ao aluno. Para essa atividade, selecionou-se os principais representantes pertencentes aos grupos dos anfíbios e dos répteis.

Para a confecção dos modelos foram utilizados massa de biscoito, tinta para tecido, palitos de madeira, bolas de isopor, cola branca, pincel, estilete, tesoura, pedras de aquário e material emborrachado conhecido por E.V.A. Os modelos dos animais pertencentes às ordens Anura, Urodela e Gymnophiona da classe Amphibia e às ordens Squamata e Testudines da classe Reptilia. Tomou-se como base as fotos dos animais presentes nas fichas de identificação previamente elaboradas. Em relação aos anuros, além da confecção de um representante, também foi caracterizado seu ciclo de vida, com as fases de desenvolvimento retratando o processo de metamorfose.

A terceira e última etapa correspondeu à aula expositiva e a interação dos alunos da escola pública de educação básica com os modelos didáticos, comparando-os com fichas de identificação impressas desses animais. Nas fichas havia registros com a apresentação das espécies em legendas.





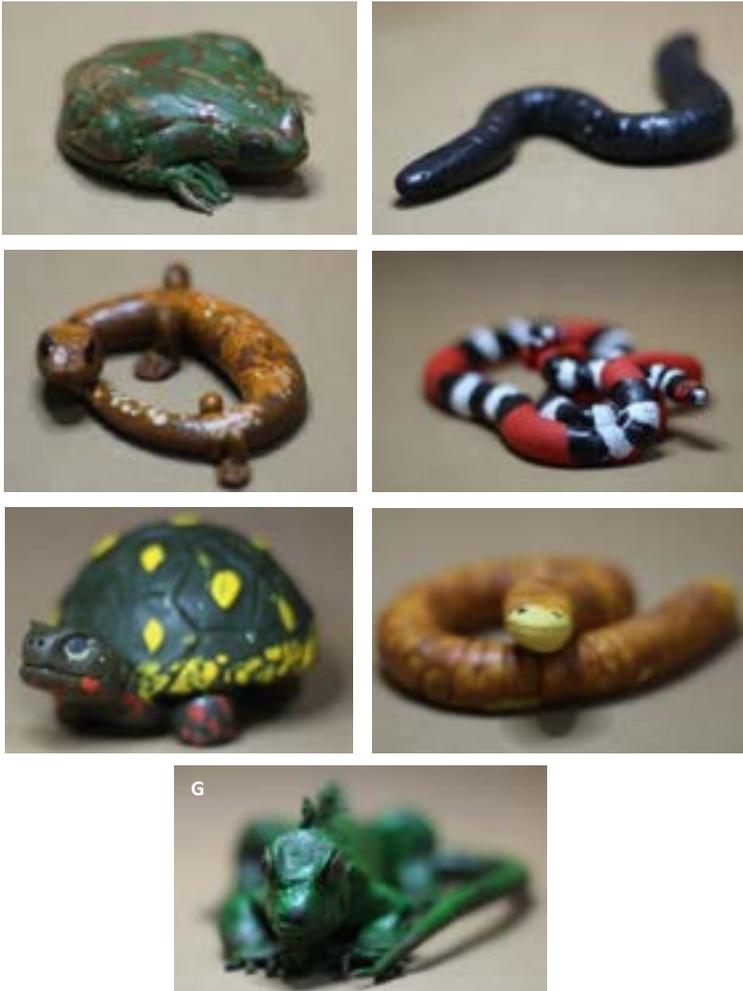
3 APRESENTAÇÃO DOS MODELOS



Foram elaborados três modelos didáticos de Anfíbios, sendo a rã classificada como Anuro, a salamandra como Urodela e a cecília ou cobra-cega como Gymnophiona (Figura 02). Considerando os répteis, foram elaborados quatro modelos, a Cobra Coral, a cobra-cega ou cobra-de-duas-cabeças, pertencente à ordem Squamata e o Jabuti, pertencente à ordem Testudinata (Figura 02).



Figura 02 - Modelos Didáticos de Anfíbios (A, B e C) e de Répteis (D, E, F e G) confeccionados em *Biscuit*.



A – Rã; B – Cecília ou cobra-cega; C – Salamandra; D – Cobra Coral;
E – Jabuti; F – Cobra-cega ou cobra de duas cabeças; G – Iguana.

Fotos: Carem Nobre (2019).

O jacaré, representante da ordem Crocodylia, não foi confeccionado em função do tempo de preparação dos modelos e do agendamento da aula, já a tuatara, único representante da ordem dos Rhynchocephalia não foi confeccionada por ser espécie exótica. Como se pode observar na Figura 03, foi confeccionado também o ciclo reprodutivo dos Anuros.

Figura 03 - Ciclo Reprodutivo dos Anuros (Anfíbios).



Foto: Carem Nobre (2019).

Durante as aulas foi possível observar que os alunos interagiram mais, participando de forma ativa, quando comparada com outras aulas ministradas sem os modelos. Isso demonstra como o uso de recursos, associados a forma alternativas de ensinar é importante para um melhor aprendizado, assim como para estimular a autonomia dos



alunos, tornando-os mais independentes nas suas descobertas. É nesse sentido, que remetemos as ações propostas ao texto da BNCC:

- contextualizar os conteúdos dos componentes curriculares, identificando estratégias para apresentá-los, representá-los, exemplificá-los, conectá-los e torná-los significativos, com base na realidade do lugar e do tempo nos quais as aprendizagens estão situadas;
- decidir sobre formas de organização interdisciplinar dos componentes curriculares e fortalecer a competência pedagógica das equipes escolares para adotar estratégias mais dinâmicas, interativas e colaborativas em relação à gestão do ensino e da aprendizagem;
- selecionar e aplicar metodologias e estratégias didático-pedagógicas diversificadas, recorrendo a ritmos diferenciados e a conteúdos complementares, se necessário, para trabalhar com as necessidades de diferentes grupos de alunos, suas famílias e cultura de origem, suas comunidades, seus grupos de socialização etc. (BRASIL, 2017, p. 16-17).

O uso pedagógico de modelos tridimensionais é importante para a inclusão escolar, uma vez que possibilita que alunos com deficiências, especificamente a visual, possam participar e interagir durante a aula, algo que não aconteceria se apenas imagens, como as presentes nos livros didáticos ou oferecidas pelo professor, fossem utilizadas. De acordo com Cardinali e Ferreira (2010), diferente de alunos visuais, o deficiente visual enxerga o mundo através do tato, percebendo a presença, a forma, o tamanho e a temperatura dos objetos, e uma aula em que todos os alunos possam participar de



maneira ativa, independentemente de suas limitações, traz resultados mais significativos para a educação.

O material desenvolvido se mostrou adequado para trabalhar questões de educação ambiental, voltadas para a conservação das espécies nativas e para a sensibilização dos alunos em relação a práticas da cultura popular sobre os animais apresentados. A utilização dos modelos proporcionou um ambiente de proximidade e interação com os animais.

Figura 04 - Alunos analisando Modelos Didáticos.



Fotos: Carem Nobre (2019).

A educação ambiental foi trabalhada a partir da discussão desses animais, com enfoque no equilíbrio ecológico. Discutiu-se também o porquê de a ciência agrupar cada ordem em determinada classe. Os próprios alunos relataram as semelhanças e as diferenças entre animais de uma mesma ordem, mesmo não tendo um modelo tridimensional de todas as espécies. Como exemplo, citamos a comparação de uma tartaruga com um jabuti, cujo modelo

tridimensional estava à frente deles, ou a diferença entre rã, perereca e sapo.



4 CONCLUSÕES



A adoção de modelos tridimensionais na aula se mostrou muito frutífera, uma vez que estimulou a participação e interação dos alunos. O processo ensino-aprendizagem precisa ser continuamente dinamizado, pois é por meio do envolvimento dos alunos que os objetivos são alcançados.

Concluimos com a percepção sobre a importância do uso de modelos como recursos pedagógicos para o ensino e a aprendizagem de ciências e biologia, assim como a importância das informações presentes nas fichas de identificação a partir das representações de animais da fauna regional. Estas são práticas que incentivam a participação de forma mais ativa dos alunos. Consideramos que a intervenção pedagógica que realizamos pode servir de exemplo na busca de maior interação dos alunos.





REFERÊNCIAS




ALMEIDA, N, R. Educação para além da formação do trabalhador alienado. UFPR: **Educar em Revista**, Curitiba, n. especial 2, p. 251-258, 2010. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/13977/14015>. Acesso em: 15 mai. 2020.

BARBOSA, A.R.; ALVES, I.T.L.S. Diversidade e uso de hábitat da anurofauna em um fragmento de um brejo de altitude. **Gaia Scientia**. v. 8, n. 1, 2014. Disponível em <http://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/gaia/index>. Acesso em: 15 mai. 2020.

BEREZUK, P.A.; INADA, P. (2010). Avaliação dos laboratórios de ciências e biologia das escolas públicas e particulares de Maringá, Estado do Paraná. **Acta Scientiarum. Human and Social Sciences**, 32(2), 207-215. <https://doi.org/10.4025/actascihumansoc.v32i2.6895>. Acesso em: 15 mai. 2020.

BESERRA, J.G.; BRITO, C.H. Modelagem didática tridimensional de artrópodes, como método para ensino de ciências e biologia. **Revista Brasileira de Ensino de Ciência e Tecnologia**, v. 5, n. 3, 2012. Disponível em: <https://periodicos.utfrpr.edu.br/rbect/article/view/852/905>. Acesso em 30 mai. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base nacional comum curricular**. Brasília, DF: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em 30 mai. 2020.

CAPES. Programa de Residência Pedagógica. 2018. Disponível: <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/01032018-Edital-6-2018-Residencia-pedagogica.pdf>. Acesso em: 18 out. 2019

CARDINALI, S. M. M.; FERREIRA, A. C. A aprendizagem da célula pelos estudantes cegos utilizando modelos tridimensionais: um desafio ético. **Revista Benjamin Constant**, Rio de Janeiro, v. 46, n. 46, p. 5-12, 2010. Disponível em: <http://revista.ibc.gov.br/index.php/BC/article/view/423/137>. Acesso em: 30 mai. 2020.







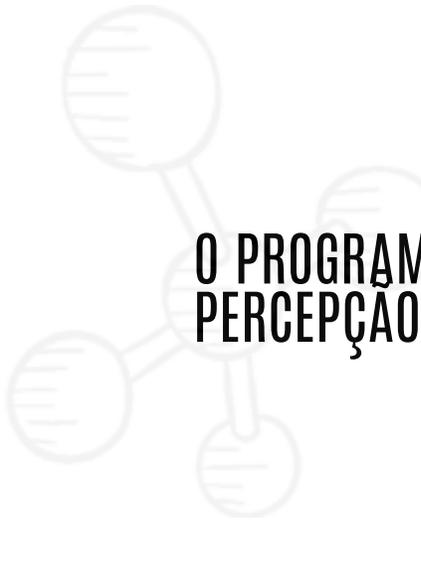
JUSTINA, L.A.D.; FERLA, M. R. A. Utilização de modelos didáticos no ensino de genética: exemplo de representação de compactação do DNA eucarioto. **Arquivos do Mudi**, v. 10, n. 2, p. 35- 40, 2006. Disponível em: <http://www.periodicos.uem.br/ojs/index.php/ArqMudi/article/view/19993/10846>. Acesso em: 28 mai. 2020.

MENIN, M. *et al.* Amphibians from Santa Isabel do Rio Negro, Brazilian Amazonia. **Phyllomedusa: Journal of Herpetology**, v. 16, n. 2, p. 183-199, 2017. Disponível em: <http://www.phyllomedusa.esalq.usp.br/table.php?V=16&N=2>. Acesso em: 28 mai. 2020.

PEREIRA FILHO, G. A. Serpentes da Floresta Atlântica da Paraíba: Composição faunística e história Natural. **Dissertação** (Doutorado em Ciências Biológicas - Zoologia) – Universidade Federal da Paraíba, Campus I. 2011.

SANTOS, R. O.; SILVA, P.S.S.; LIMA, J. L. S. Modelo didático como recurso para o ensino de ciências: sua influência como ferramenta facilitadora no processo de ensino aprendizagem. **Revista Vivências em Ensino de Ciências**. 3 ed. Especial. v. 2, p. 177-185, 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/vivencias>. Acesso em: 28 mai. 2020.





O PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA NA PERCEÇÃO DOS RESIDENTES DO CURSO DE QUÍMICA CCA/UFPB

*Maria Betania Hermenegildo dos Santos
Carla Delania Monteiro Cavalcanti
Maria Abílio Fragoso
Paulo Renan Rodrigues dos Santos
Quézia Raquel Ribeiro da Silva*

1 INTRODUÇÃO

A problemática da formação prática de professores é ampla, principalmente quando nos referimos aos cursos de licenciatura em Química, considerando que o modelo de formação atual, arraigado nos conhecimentos técnicos, deixa de lado os fundamentos da educação, da didática, das ciências e do próprio exercício da profissão. Não se trata de privilegiar uma ou outra área do conhecimento na formação docente, na realidade o grande desafio dos cursos de licenciatura é promover a integração entre elas, de maneira coerente e colaborativa (FERNANDEZ, 2018).

Diante dessa perspectiva, destacamos o Programa de Residência Pedagógica (PRP), criado pela Coordenação de



Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) em março de 2018, o qual tem como um dos seus objetivos:

Aperfeiçoar a formação dos discentes de cursos de licenciatura, por meio do desenvolvimento de projetos que fortaleçam o campo da prática e conduzam o licenciando a exercitar de forma ativa a relação entre teoria e prática profissional docente, utilizando coleta de dados e diagnóstico sobre o ensino e a aprendizagem escolar, entre outras didáticas e metodologias (BRASIL, 2018).

O PRP, além de aproximar a prática docente dos fundamentos teóricos que o embasam, incentiva a articulação entre as instituições de ensino superior (IES) e as escolas públicas de educação básica, ampliando os espaços de formação não só para os discentes dos cursos de licenciaturas, mas, também, para os professores dessas escolas que atuam como preceptores dos licenciandos no PRP, visto que o programa cria condições para que ambos encontrem diferentes formas de construir o conhecimento (NASCIMENTO; FAÇANHA; SOUZA, 2019).

Silva; Cruz (2018) ressaltam que o PRP é capaz de promover essa integração, pois tem em sua essência o objetivo de superar a tradicional distância entre a teoria e a prática, gerando um grande diferencial na formação docente ao possibilitar o desenvolvimento da autonomia e da responsabilidade profissional no ambiente de trabalho dos futuros professores.



Nesse texto, apresentamos a experiência dos estudantes do curso de licenciatura em Química do *campus* II, Centro de Ciências Agrárias (CCA) da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), no PRP.

2 A PERCEPÇÃO DOS RESIDENTES DE QUÍMICA

Na primeira edição do programa (2018-2020), participaram 25 estudantes (residentes) do nosso curso, os quais são identificados aqui como R_1, R_2, \dots, R_{25} . Eles realizaram diversas atividades, entre elas a elaboração do relatório final, com o registro das ações desenvolvidas, bem como as dificuldades encontradas e as contribuições para a formação docente que a participação no programa proporcionou.

Nos relatos os residentes enfatizaram suas experiências no PRP, expressando a forma como as vivências nas salas de aula das escolas-campo influenciaram suas práticas didático-pedagógicas. Revivendo tais discursos, observa-se que o espaço-tempo do PRP se revelou como um importante mecanismo de articulação entre a teoria e a prática, fato explicitado nos excertos de três residentes, transcritos abaixo:

O Programa Residência Pedagógica contribui bastante na minha formação como futura docente, uma vez que me possibilitou vivenciar na prática os desafios dessa profissão e aprender metodologias inovadoras que auxiliaram a aprendizagem dos alunos (R_2).

O Programa Residência Pedagógica, foi de suma importância para minha formação profissional, uma

vez que pude sentir como é a realidade do professor no meio teórico e prático (R_{14}).

Por meio dessa imersão pude vivenciar e experimentar situações concretas do cotidiano escolar e da sala de aula; coletar dados e diagnosticar como ocorre o processo de ensino e aprendizagem escolar, entre elaborar e desenvolver diversas sequências didáticas, que possibilitassem a associação da teoria com a prática (R_{24}).

Os recortes dos discursos apresentados evidenciam o enfoque prático da formação, demonstrando que, ao estabelecer um estreito vínculo com as escolas públicas, o PRP possibilitou aos licenciandos vivenciarem experiências e desafios próprios do fazer docente, exigindo deles posicionamentos, tomada de decisões e superação de conflitos, aspectos que são pouco presentes em momentos de formação acadêmica com maior ênfase teórica, mas muito presente no ambiente da prática educativa. Observamos nos discursos de R_2 e R_{24} que as vivências práticas os levaram a refletir acerca dos seus próprios conhecimentos teóricos, fomentando neles o desejo de realizar uma ação educacional comprometida com a realidade escolar, de modo a garantir para os alunos da escola-campo uma melhor aprendizagem.

Ao refletir acerca da relevância desse entrelaçamento entre teoria e prática, Freire (1991, p. 135) destaca que

[...] sem teoria, na verdade, nós nos perdemos no meio do caminho. Mas, por outro lado, sem prática, nós nos perdemos no ar. Só na relação dialética,



contraditória, prática-teórica, nós nos encontramos e, se nos perdemos, às vezes nos reencontramos por fim.

Tomando por base o pensamento freiriano, observa-se que a interconexão entre o prático e o teórico se apresenta como inerente à ação educativa, o que deve ser valorizada na formação docente.

Para além de favorecer o estreitamento entre teoria e prática, o PRP também possibilitou o fortalecimento da tríade – licenciando, professor da escola básica (preceptor) e professor universitário (orientador) – evidenciada nos dois trechos abaixo:

No Residência Pedagógica não foi diferente, podemos ver diversas contribuições que enriquecem a formação profissional como o conhecimento sobre a escola, a oportunidade do contato com profissionais da educação, professores, gestores, o trabalho com os alunos em sala de aula, entre outros momentos que ensejam esse período. Claro que não poderia esquecer do acompanhamento do docente orientador e do preceptor que estiveram presentes, auxiliando e encorajando. (R12, grifo nosso).

[...] a experiência foi bastante válida, a escola e a IES estiveram sempre abertas a nos receber e auxiliaram com as informações e documentação que precisei no decorrer desse período. Os supervisores e a orientadora auxiliaram em tudo, me enriquecendo com seus conselhos e exemplos. (R17, grifo nosso).

Ao analisar tais excertos se percebe a importância que os residentes atribuíram às relações estabelecidas com a professora orientadora e com os professores preceptores. De acordo com os



licenciandos participantes do programa, conhecer a escola, conviver com profissionais da educação (como gestores e professores) e estar em constante contato com a docente orientadora e o preceptor foram momentos indispensáveis para garantir o desenvolvimento das práticas pedagógicas que realizaram.

Os professores formadores, como afirma Isaia (2006), não preparam os futuros profissionais apenas por meio da transmissão de conhecimentos estritamente técnicos, mas com o estabelecimento de relações interpessoais, colocando em movimento valores e questões éticas, que abordam tanto as dimensões profissionais e institucionais do exercício da docência, como, também, as dimensões pessoais e afetivas. Silvestre e Valente (2019), ao tratarem acerca dessa temática, enfatizam ser necessário que todos os docentes envolvidos na formação inicial de professores, no caso do PRP, orientadores e preceptores, sejam comprometidos com o mesmo objetivo, visando construir uma interação sólida entre a instituição formadora e a escola pública de educação básica.

Para Scremin e Isaia (2013), é através da vivência com docentes críticos/reflexivos que os licenciandos desenvolvem práticas pedagógicas verdadeiramente inovadoras, uma vez que o exemplo dado por tais profissionais reflete nas ações pedagógicas propostas e conduzidas pelos estudantes em processo de formação inicial.

No que se refere às dificuldades enfrentadas pelos residentes no desenvolvimento de suas atividades na escola campo, apresentamos dois depoimentos que ilustram a percepção deles.

Com relação às dificuldades encontradas durante o período de regência na escola destaco a quantidade



numerosa de alunos por sala, a falta de espaço para realização das atividades principalmente as experimentais, a ausência de equipamentos de laboratório e as conversas paralelas entre alguns alunos, as quais ocasionaram a intervenção da preceptora em alguns momentos (R₂₁).

[...] vale ressaltar que ainda há dificuldades ao desenvolver as atividades em ambientes escolares, tais como: turmas superlotadas, ausência de ambientes laboratoriais, sala de Informática e outros aspectos. (R22).

As narrativas acima evidenciam as fragilidades das escolas públicas em relação à infraestrutura e outros problemas como: (I) excessivo número de alunos em sala de aula; (II) inexistência de laboratórios, bem como de equipamentos que possibilitam a realização de aulas experimentais e (III) ausência de salas de informática. Além desses aspectos, outros também foram evidenciados, como os que estão registrados nos dois excertos a seguir:

Como ponto negativo desse Programa destaco a obrigatoriedade para com o cumprimento de 100 horas de regência. Infelizmente o tempo escolar passa ao longo do ano letivo por diferentes intempéries, dificultando o cumprimento do cronograma inicialmente proposto. Tais dificuldades afetam diretamente as atividades do Residência Pedagógica, gerando para o aluno residente uma sobrecarga de trabalho, a fim de que o tempo de regência seja adequadamente cumprido (R16).





[...] foi muito difícil conciliar as exigências do programa com os compromissos da graduação, uma vez que o residente é obrigado a cumprir uma carga horária muito extensa de regências em sala de aula e ao mesmo tempo se dedicar as disciplinas do curso, sendo assim, notei que o meu rendimento em algumas disciplinas caiu devido aos compromissos do programa (R₁₇).

Os fragmentos de discurso mostrados acima ressaltam algumas das dificuldades que os residentes enfrentaram ao desenvolver as atividades que haviam programado, no âmbito da carga horária prevista para ser cumprida no programa, sobretudo no âmbito das regências de aula, que computavam pelo menos 100 horas.

Ao ler os relatos dos residentes observamos que as dificuldades que eles tiveram foram, ora devido ao excesso de colegas residentes na mesma escola campo, ora por causa das limitações existentes no planejamento da escola que, ao longo do ano letivo, passou por situações que implicaram mudanças em sua rotina e que, de certa forma, interferiu nas atividades pedagógicas e, portanto, na programação dos residentes.

Destaca-se ainda nos relatos dos residentes a alta carga horária exigida pelo programa em pouco tempo, o que repercutiu, para alguns deles, nas atividades gerais do curso, como registrado por R₁₇, que expressou seu descontentamento com a queda do seu rendimento acadêmico em determinados componentes curriculares, que, segundo ele, foi em decorrência do compromisso que assumiu na residência pedagógica.



3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os relatos apresentados nos fazem pensar na necessidade da Capes fazer alterações na configuração do programa, sobretudo em relação à carga horária, que se revelou excessiva no prazo de vigência estabelecido em 18 meses, considerando a dinâmica das escolas públicas de educação básica e a realidade de cada município ou escola, que muitas vezes, por vários motivos, interrompem aulas. Isso precisa ser pensado pelo órgão governamental, de modo a garantir não apenas a imersão do residente no contexto da escola-campo, como, também, favorecer o seu bem-estar naquele ambiente. A residência pedagógica não deve apresentar-se para o estudante de licenciatura como uma dificultadora das atividades acadêmicas, mas como uma atividade fundamental na sua formação e como um importante momento de reflexão sobre o fazer pedagógico.

As experiências registradas pelos residentes possibilitaram revisitar as trajetórias empreendidas por eles no PRP, isso se revela com grande impacto positivo em sua formação. Dar visibilidade aos relatos deles estabelece um movimento de reconhecimento em relação ao que é ser professor de química na aurora desses novos tempos. Espera-se que as narrativas apresentadas nesse texto impulsionem revisões, não apenas no que se refere a formação inicial de professores, como, também, sobre condições pelas quais se promove hoje a educação brasileira. Que os sujeitos educativos falem e sejam ouvidos.



REFERÊNCIAS



BRASIL. **Edital CAPES 06/2018 que dispõe sobre a Residência Pedagógica.** 2018. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/01032018-Edital-6-2018-Residencia-pedagogica.pdf>. Acesso em: 03 jun. 2020.

FERNANDEZ, C. Formação de professores de Química no Brasil e no mundo. **Estudos avançados**, São Paulo, v. 32, n. 98, p. 149-167, 2018. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142018000300205&lng=pt&tlng=pt. Acesso em: 02 jun. 2020.

FREIRE, P. **A educação na Cidade.** São Paulo: Cortez Editora, 1991.

ISAIA, S. M. A. Desafios à docência superior: pressupostos a considerar. *In*: RISTOFF, D.; SEVEGNANI, P. **Docência na educação superior:** Brasília, 1º e 2 de dezembro de 2005. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006.

NASCIMENTO, A. K. O.; FAÇANHA, M. A. V.; SOUZA, M. A. A. PIBID e Residência Pedagógica: pensando a formação de professores de línguas por meio dos subprojetos de inglês. **Revista x**, Curitiba, v. 14, n. 5, p. 106-125, 2019. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/revistax/article/view/67772/39805>. Acesso em: 03 jun. 2020.

SCREMIN, G.; ISAIA, S. M. A. Docência no ensino superior: o papel dos docentes nos cursos de licenciatura. *In*: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 11., 2013 Curitiba. **Anais eletrônicos [...]** Curitiba: ANPED, 2013. Disponível em: <https://www.ea2.unicamp.br/mdocs-posts/docencia-no-ensino-superior-o-papel-dos-docentes-nos-cursos-de-licenciatura/>. Acesso em: 03 jun. 2020.

SILVA, K. A. C. P.; CRUZ, S. P. A Residência Pedagógica na formação de professores: história, hegemonia e resistências. **Momento: diálogos em educação**, Rio Grande, v. 27, n. 2, p. 227-247, 2018. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/momento/article/view/8062>. Acesso em: 03 jun. 2020.



SILVESTRE, M. A.; VALENTE, W. R. **Professores em Residência Pedagógica:**
estágio para ensinar matemática. Petrópolis: Vozes, 2019.



RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA EM LÍNGUA PORTUGUESA NA UFPB

*Mônica Mano Trindade Ferraz
José Wellisten Abreu de Souza*

1 APRESENTAÇÃO

Verifica-se, ao longo dos anos, uma forte convergência de esforços no que se refere ao interesse pela ampliação da formação de professores, notadamente, quanto àqueles que venham a ministrar aulas na educação básica. Mais recentemente, com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), propõe-se uma política educacional que visa articular e integrar a educação brasileira. Tal documento está previsto na Constituição de 1988, na LDB de 1996 e no Plano Nacional de Educação de 2014, tendo sido preparado por vários especialistas das diversas áreas do conhecimento.

Como elemento aglutinador, é possível identificar na BNCC orientações à prática pedagógica, como por exemplo, o interesse de “(...) manter processos permanentes de formação docente que possibilitem contínuo aperfeiçoamento dos processos de ensino e aprendizagem” (BRASIL, 2017, p. 17).



Nesse contexto, o Governo Federal, através da Portaria nº 38, de 28 de fevereiro de 2018, institui o Programa de Residência Pedagógica¹. Assume-se como premissa fundamental neste documento “induzir, fomentar e acompanhar a formação inicial e continuada de profissionais de magistério” (BRASIL, 2017, p. 1). Em linhas gerais, tal programa se apresenta como uma ação pela formalização de uma Política Nacional de Formação de Professores, cujo modelo organizacional “(...) tem por objetivo induzir o aperfeiçoamento da formação prática nos cursos de licenciatura, promovendo a imersão do licenciando na escola de educação básica (...)” (BRASIL, 2017)².

Neste capítulo, relataremos a vivência desenvolvida na coordenação do subprojeto de Letras - núcleo Língua Portuguesa, durante o período de 2018 a 2020, compreendendo os 18 meses de vigência do edital PRG nº 17/2018³, da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), contemplado pelo edital Capes nº 6/2028. A aplicação do subprojeto se deu em parceria com três escolas-campo, nas quais foram inseridos, em prática de imersão, vinte e oito residentes, alunos do curso de Letras Língua Portuguesa da UFPB. Para tanto, este capítulo está assim delineado: na seção seguinte, trazemos uma breve retomada teórica, apresentando sobre quais premissas estiveram alicerçadas as discussões formativas dos alunos residentes. Logo após,

1 Disponível em: <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/28022018-Portaria_n_38-Institui_RP.pdf>, acesso em 26 fev. 2020.

2 Disponível em: <<https://www.capes.gov.br/educacao-basica/programa-residencia-pedagogica>>, acesso em 26 fev. 2020.

3 Disponível em: <<http://www.prg.ufpb.br/prg/codesc/processos-seletivos/noticias/residencia-pedagogica-2018/preceptor-residencia-pedagogica-edital-prg-17-2018.pdf>>, acesso em 26 fev. 2020.



em mais duas seções, fazemos um relato da vivência possibilitada na aplicação do subprojeto do núcleo de Língua Portuguesa. Por fim, temos algumas considerações finais e nossas referências.

2 PREMISSAS: QUE PRÁTICA DE ENSINO DE LP DEFENDEMOS?

Não é de hoje que a pergunta “para que ensinar português a falantes nativos desse idioma?” ganha pauta nas pesquisas sobre a formação de professores. Assim como sugere Oliveira (2010), ensinar português à luz de uma concepção estruturalista, ênfase que vem sendo dada nas aulas de LP, pelo menos nos últimos 50 anos, implica a exclusividade da forma, porém sem nenhuma (ou pouca) preocupação com os usos. Em outras palavras, ensinar português para brasileiros não pode ser sinônimo de apresentação de uma norma padrão inalcançável, como se o professor fosse o detentor de um saber que lhe é distintivo, uma vez que

(...) todos os brasileiros, alfabetizados ou não, e que não têm nenhum problema que especificamente interfira no desenvolvimento da sua faculdade da linguagem, sabem português. Saber português significa não apenas ter o domínio inconsciente das estruturas gramaticais, das regras que regem essas estruturas e do léxico, mas também ter o domínio de normas socioculturais de comportamento que nos possibilitam interagir uns com os outros. Saber português não é a mesma coisa que dominar nomenclatura gramatical registrada pelas gramáticas normativas bem saber explicar



as construções gramaticais. Isso tem de ficar claro tanto para os professores quanto para os estudantes (OLIVEIRA, 2010, p. 40).

Ainda não respondemos a pergunta “para que ensinar português a brasileiros?”, mas já se pode perceber que o objetivo da aula deve buscar desenvolver adequadamente uma compreensão acerca dos recursos linguísticos necessários para que os estudantes (falantes naturais do idioma) possam interagir nas mais variadas situações sociocomunicativas. Assim sendo, uma concepção interacionista deve pautar as ações práticas do professor de português. Ele deve se ver como um mediador do conhecimento, enxergar o aluno como um sujeito ativo do processo de aprendizagem e assumir como objetivo fundamental da aula de português o desenvolvimento de estratégias que permitam o uso da língua para a comunicação.

Essa discussão, que culmina com a necessidade de o professor assumir uma postura reflexiva, advém das importantes contribuições de Geraldi (1984), quando o autor apresenta a perspectiva teórico-metodológica da Análise Linguística (AL). Geraldi (1984) propôs o termo Análise Linguística visando com ele transcender a simples atividade de classificação, categorização e memorização de regras.

No artigo “Unidades básicas do ensino de português”, inaugural no que tange à proposição do termo AL, Geraldi (1984) diz que “a única coisa que [lhe] parece essencial na prática de análise linguística é a substituição do trabalho com metalinguagem pelo trabalho produtivo de correção e auto-correção de textos produzidos pelos próprios alunos” (1984c, p. 68) [negrito do autor]. Neste artigo,



o autor está preocupado em apresentar sugestões de atividades voltadas para as práticas de leitura e produção de texto e, para tanto, ele considera a AL como um dos eixos (associada aos anteriores) básicos do ensino de língua materna.

Podemos compreender, portanto, com Geraldi (1984) que o desenvolvimento da competência comunicativa deve estar atrelado a exercícios que enxergam o texto como o centro da aula de língua portuguesa. Nós nos comunicamos por meio de textos, logo a percepção apresentada por Geraldi (1984) entende que o professor deve ensinar a gramática da língua juntamente com os usos que se dá para a língua. Nossas aulas de português (pelo menos as que se pretendem contributivas, ao invés de maçantes) devem englobar tanto a análise da estrutura como a interação social com propósitos comunicativos sejam os textos orais ou escritos. Em outras palavras, trata-se de atividades metalinguísticas somadas às atividades epilinguísticas.

No artigo “Prática da Leitura de Textos na Escola”, também do livro *O texto na sala de aula*, Geraldi (1984) expõe a visão de que o ensino de LP deve “centrar-se em três práticas: 1) Prática da leitura de textos; 2) Prática da produção de textos; 3) Prática da análise linguística” (1984c, p. 77). O autor ressalta a necessidade de atividades práticas que concebam a linguagem como forma de interação. Essas propostas possibilitam articular a atividade de sala de aula com a concepção interacionista da linguagem, por meio da qual se propõe um ensino cujos usos da língua escrita e leitura sejam valorizados a partir de procedimentos que explorem os textos e a gramática através de atividades interativas. Dessa forma, parafraseando o autor,



com tal prática poderíamos ultrapassar a artificialidade das aulas de português, que parecem fingir remeter ao uso da língua, bem como alcançar este uso de maneira efetiva por parte dos alunos.

O aluno deve ser levado a se ver agente de sua própria língua, longe da artificialidade das atividades comuns à tradicional e excessiva escolarização das práticas. Conforme Bunzen (2006, p. 140), é necessária a compreensão de que os objetivos do “[...] ensino não estão prontos e acabados”, os quais precisam ser “[...] (re)construídos pelos professores e alunos nas interações verbais em sala de aula” (BUNZEN, 2006, p. 140), visando aos espaços fora dela. O mencionado autor conclui que “[...] não lemos como uma ‘agulha de vitrola’; não interagimos com os textos em nossas práticas sociais como uma ‘máquina decodificadora’ e não os produzimos como se fossem transparentes, ‘espelhos da realidade e do nosso pensamento lógico” (BUNZEN, 2006, p. 146).

Tratando diretamente sobre a AL, o referido autor sugere que a criação de atividades interativas efetivas em sala de aula nos coloca diante do almejado trabalho reflexivo e define a AL como sendo um

[...] conjunto de atividades que tomam uma das características da linguagem como seu objeto: o fato de ela poder remeter a si própria, ou seja, com a linguagem não só falamos sobre o mundo ou sobre nossa relação com as coisas, mas também falamos sobre como falamos. Como já vimos, a estas atividades têm sido reservadas as expressões “atividades epilinguísticas” ou “atividades metalinguísticas” (GERALDI, 1997, p. 189-190).

Podemos apreender, então, que o caminho a ser feito, segundo Geraldi (1997), é apresentarmos aos alunos atividades nas quais/



por meio das quais seja possível focalizar a linguagem, pois, dessa forma, o professor usa a língua para se remeter à linguagem. Fazendo isso, também permitirá que o aluno perceba que ele pode usar a linguagem para falar sobre o que lhe apraz. Assumir essa perspectiva de ensino de LP promove o desenvolvimento de habilidades de leitura, de produção, bem como o domínio da língua padrão. Para além dos limites escolares, o indivíduo poderá solucionar problemas cotidianos, por exemplo, a participação plena no mundo letrado. Precisamos compreender que a linguagem só é trabalhada na escola, porque existe fora dela, logo, não é um conteúdo escolar, devendo o ensino de LP, então, preocupar-se com ações práticas, visto que é por meio delas que a linguagem se realiza.

Essa base teórica reverbera nos documentos de orientação pedagógica, elaborados pelo Ministério da Educação. Como sabemos, os parâmetros têm como finalidade direcionar e apresentar caminhos a serem seguidos no ensino como um todo, configurando-se como um ponto de partida para o trabalho docente nas mais variadas disciplinas escolares, funcionando como norte para as atividades a serem realizadas em sala de aula.

Os documentos direcionadores destinados à disciplina Língua Portuguesa – Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN 1997, - primeiro e segundo ciclos, 1998, - terceiro e quarto ciclos) como também, mais posteriormente, os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM 2000), as Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN+ 2002) e as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM 2006) –, apresentam propostas de trabalho que valorizam a participação crítica do aluno



diante da sua língua e mostram as variedades e pluralidades de uso inerentes a ela.

No capítulo introdutório dos Parâmetros Curriculares Nacionais (1997), intitulado “Caracterização da área da língua portuguesa”, encontramos alguns pressupostos e orientações a respeito do ensino da língua materna, resumidos a partir das seguintes ações: a) interpretar diferentes textos que circulam socialmente, b) assumir a palavra e, como cidadão, c) produzir textos (orais e escritos) eficazes nas mais variadas situações.

A interpretação que devemos, como professores de língua, dar a essas instruções passa pela necessidade de se trabalhar a diversidade de textos, na perspectiva de gêneros textuais, considerar a diversidade de dialetos, dadas as várias modalidades de uso da língua em diversos contextos e possibilitar a prática de reflexão sobre a língua, pela associação das atividades metalinguísticas com as epilinguísticas. A busca pelo atendimento a esses quesitos implica um planejamento que articule as práticas de compreensão, produção textual e análise linguística, e essas práticas não só permitem como também requerem a inserção de aspectos semânticos no decorrer das aulas.

Na verdade, tudo o que concerne às orientações pedagógicas dos documentos oficiais e também em relação às discussões teóricas desenvolvidas no campo da Linguística pode ganhar maior ressonância aplicacional, exatamente, nas aulas de língua que ministramos. Por conta disso, pautamos a orientação dos alunos-residentes com essa base teórica, levando-os a buscar estratégias que permitam, efetivamente, que os alunos das escolas-campo se tornem sujeitos ativos de sua linguagem. Veremos, na seção a seguir, a organização



metodológica dos encontros da residência pedagógica na IES. Com isso, esperamos mostrar ao leitor algumas ações de planejamento e intervenção, visando a uma prática reflexiva e, conseqüentemente, a uma aprendizagem significativa.

3 DAS ORIENTAÇÕES PEDAGÓGICAS: REFLEXÕES DO COTIDIANO ESCOLAR PARA O CURSO DE LETRAS

Com o objetivo de acompanhar todo o processo de imersão dos residentes nas escolas, fez-se necessário estabelecer uma rotina de encontros semanais na Universidade, que ocorreram às quartas-feiras, período vespertino (salvo algumas exceções). Como pauta dessas reuniões, elencamos questões relevantes a todo o núcleo (formado por três equipes), bem como questões pontuais, dada à especificidade de cada escola-campo. Nesse sentido, pudemos dividir essas reuniões, ocorridas ao longo dos 18 meses, em três momentos, relatados a seguir.

No primeiro momento, compreendido de agosto a dezembro de 2018, período denominado de ambientação dos residentes nas escolas, focamos nas orientações de como os residentes deveriam se portar no ambiente escolar, considerando: a) postura profissional diante de toda a comunidade escolar; b) planejamento das atividades a serem futuramente desenvolvidas junto à professora preceptora. Assim, nos dois primeiros meses desta experiência, nossos encontros se deram para a troca de informações referentes ao contexto escolar





e para discussões iniciais sobre como organizar o trabalho a ser desempenhado em sala de aula e fora dela.

Os resultados dessas primeiras impressões sobre o ambiente escolar foram apresentados no ENID 2018. Após a participação no referido evento, iniciamos uma nova pauta em nossas reuniões: a elaboração do Plano de Atividades, que previa, além das práticas de observação de aulas e regência, a oferta de oficinas extraclasse, atividade relevante tanto à complementação da carga horária a ser cumprida pelos residentes quanto à possibilidade de participação por parte dos alunos em atividades não totalmente contempladas nas aulas regulares.

Paralelamente a este trabalho de planejamento, realizamos a leitura da BNCC, no tocante à área de Linguagens, focando a compreensão sobre as teorias subjacentes a esse documento e a relação deste com as pesquisas consolidadas nas áreas de Linguística e Literatura. Desse modo, encerramos nosso primeiro semestre de encontros de orientação, com a primeira versão dos Planos Individuais, ficando definido que os residentes realizassem, no período de férias escolares, pesquisas/leituras/estudos que os auxiliassem na elaboração das atividades referentes às temáticas das oficinas por eles definidas.

O segundo momento de reuniões realizadas na IES compreende o período de fevereiro a julho de 2019. As reuniões iniciais tiveram como pauta a revisão e a reestruturação da atuação dos residentes em função de alterações ocorridas nas escolas, tais como mudanças de coordenação, mudança de horário das aulas, entre outros ajustes.





O cotidiano escolar mostra que qualquer planejamento pedagógico deve estar em constante reestruturação. Perceber tal fato é aprender a lidar com as adversidades, e isso dialoga com o que sugere Libâneo (2004):

O fazer docente pressupõe a realização de um conjunto de operações didáticas coordenadas entre si. São o planejamento, a direção do ensino e da aprendizagem e a avaliação, cada uma delas desdobradas em tarefas ou funções didáticas, mas que convergem para a realização do ensino propriamente dito (LIBÂNEO, 2004, p. 72).

Nesse sentido, a necessidade de reorganização foi necessária ao amadurecimento dos residentes, fato apontado como uma das consequências positivas dessa proposta de imersão no ambiente profissional. Passamos, então, a acompanhar, semanalmente, o relato das práticas de observação de aulas e de intervenção realizadas pelos residentes. A fala de cada um que expunha suas dúvidas e suas angústias, que relatava erros e acertos, trazia à tona a necessidade de orientá-los no que diz respeito à transposição dos conhecimentos teóricos para a prática.

Para atender a essa demanda apresentada, grande parte de nossos encontros no primeiro semestre de 2019 tiveram como pauta a discussão de como recortar os conteúdos aprendidos nas disciplinas do curso de Letras e como aplicá-los nas práticas de sala de aula.

Vale ressaltar que, nessas discussões, ficou evidente a importância do trabalho do preceptor junto ao residente, uma vez que o encaminhamento para a intervenção em sala de aula se faz por





este sujeito, que, sendo o professor da turma, é quem estabelece o recorte do conteúdo e a metodologia a ser seguida nas aulas a serem dadas pelos residentes, além de ser o primeiro avaliador de todo esse processo. Tendo ouvido os relatos dos residentes sobre a atuação em sala, propusemos duas ações teórico-metodológicas, com o intuito de auxiliá-los em suas práticas didáticas. A primeira delas foi a realização de um workshop denominado entendendo a correção da redação do ENEM. Foi uma oportunidade para contextualizar o ENEM, tanto em termos de origem, propósitos e formatos de prova, quanto em relação às alterações ocorridas neste exame com o passar dos anos. Também foram apresentadas, detalhadamente, as 5 competências exigidas pelo exame a fim de se mostrar o que cada critério avalia.

Assim, os residentes tiveram a experiência de corrigir algumas redações, mediante as competências vistas. Após cada correção, foi feita uma socialização das notas, etapa esta muito proveitosa, pois foi possível notar tanto divergências, quanto convergências de avaliação. Com esse trabalho, foi possível, mais uma vez, retomar conceitos já aprendidos em disciplinas específicas do curso, tais como progressão temática, elementos de argumentação, coerência e coesão textual e fenômenos estruturais da língua, mostrando que sem o domínio de tais conteúdos não é possível transitar pelos critérios de correção de redação, seja no ENEM ou em qualquer outra situação de exame avaliativo.

A segunda ação consistiu na leitura e debate a partir do texto *Coisas que todo professor de português precisa saber*, de Luciano Amaral Oliveira, em que o autor discute o que deve embasar o fazer do professor, como concepções de língua, linguagem e avaliação.





É inevitável pensar que as mudanças históricas, econômicas, políticas, educacionais, dentre outras, geram, diretamente, mudanças sobre o agir do professor. Reformas nos sistemas educacionais do Brasil advindos, por exemplo, da publicação dos Parâmetros, são prova desse processo (cf. MACHADO, 2007, p. 89). Nesse sentido, é urgente “[...] a necessidade de se considerar o professor não apenas como um mero executor de prescrições que incidem sobre sua forma de pensar o ensino e a aprendizagem” (MACHADO, 2007, p. 90), ao contrário disso, esse trabalhador deve ser assumido a partir do seu agir em um sentido amplo.

No que concerne às conceituações sobre o trabalho do professor, deve pesar uma compreensão de que esse trabalhador não é um mero executor de prescrições, mas sim um ser criativo, que [re]adapta as prescrições de acordo com o seu contexto laboral.

A esta altura, já estando os residentes completando em torno de dez meses de imersão na escola, provocamos um debate em que eles deveriam estabelecer pontes entre a voz do autor e as vozes na escola, considerando os preceptores e eles próprios. Mais uma vez, o debate coletivo foi válido, pois ouvir as experiências de outro contexto escolar promove a reflexão e faz com que cada residente perceba que o ambiente de ensino de língua materna é plural e, muitas das vezes, conflituoso.

O terceiro momento das orientações, referente aos últimos seis meses do programa, destinou-se a: replanejamento das ações visando à integração das 440 horas para os residentes que colariam grau ainda em outubro de 2019; socialização das oficinas ofertadas nas escolas, visando à avaliação e discussão sobre a possível reoferta



de algumas delas. Em relação ao primeiro ponto, foi necessário reorganizar, junto às professoras preceptoras, os horários e turmas para regência, disponibilizando mais carga horária aos residentes que encerrariam a graduação em Letras antes do término do programa. Paralelamente a isso, já trabalhamos na orientação da escrita do relatório final para esses participantes. Além dessa ação de cunho mais administrativo, aproveitamos o início do último semestre para a apresentação e avaliação das oficinas por eles ministradas nas escolas, o que já corroborou para a organização das apresentações no ENID 2019.

Considerando o quanto as oficinas – desde sua elaboração inicial até as etapas de avaliação e reoferta – demandaram discussões em grande parte dos nossos encontros e considerando também a relevância desse trabalho nas escolas, trataremos desta pauta, de modo específico, em nossa próxima seção.

4 DAS OFICINAS: CONTRIBUIÇÕES DO CURSO DE LETRAS PARA O COTIDIANO ESCOLAR

No processo de elaboração das oficinas, o primeiro passo foi verificar quais temáticas seriam relevantes, considerando tanto o perfil dos alunos da escola quanto o planejamento de aulas das professoras preceptoras. Essa sondagem, feita na escola nos primeiros meses do Programa, quando os residentes ainda estavam elaborando o plano de ações, já apontava para uma diversidade de temas contemplando os eixos Leitura, Escrita e Análise Linguística, bem





como as propostas também já se articulavam com textos das mais variadas esferas discursivas: discurso literário, jornalístico, pedagógico etc. Desse modo, nossa orientação inicial se deu no sentido de ouvir cada uma das propostas e fazer um recorte de conteúdo, bem como um delineamento metodológico de como poderiam aplicar tais oficinas. Nesse sentido, ao fim de 2018, todos já com sua proposta delineada, partiram para o estudo necessário à elaboração final e aplicação da oficina.

No início de 2019, ao discutirmos os planejamentos de cada residente, ainda fizemos alguns ajustes necessários em relação aos materiais a serem utilizados e às atividades a serem aplicadas nas oficinas. Assim, além de exigirmos dos residentes a capacidade de pesquisa, discussão em grupo e planejamento de ações, também possibilitamos a eles a retomada de conhecimentos adquiridos na universidade, relevantes no embasamento da prática de ensino.

Com as propostas reescritas e essa etapa vencida, apresentamos as oficinas em cada escola, debatendo, junto à professora preceptora e à coordenação escolar, as possibilidades de operacionalização das propostas. Encontramos, neste momento, dificuldades que tivemos que contornar, tais como a impossibilidade de participação dos alunos. No caso de escola integral, tivemos que negociar com os demais professores no sentido de conseguirmos espaço para a inserção de nossa proposta no cronograma anual. Já na escola em que os alunos frequentam período parcial, tivemos que pensar em estratégias para atrair o aluno no contraturno de suas aulas para que pudesse participar das oficinas. Isso implica desde a implementação desta cultura, em uma escola em que os



alunos não estão habituados a frequentar atividades extraclasse, até a organização da alimentação a ser oferecida a esses alunos.

Esses fatos são importantes neste relato, pois isso mostra que, além de nossa orientação teórico-metodológica, tivemos que atuar junto aos residentes nessas questões de ordem administrativa para obter um retorno favorável em relação à oferta das oficinas. Reiteramos aqui que uma das características desse processo de imersão é também possibilitar o amadurecimento dos licenciandos na relação interpessoal na escola. Assim sendo, o residente é levado a perceber que o trabalho do professor é um complexo agir rodeado de escolhas a fazer. São as escolhas que orientam as ações (em um contexto laboral linguageiro) e integram dialogicamente, coerentemente os envolvidos: professores – alunos – normas prescritoras da escola etc. Quando pensamos sobre a ação, ou seja, quando um determinado ator reflete acerca do seu agir, produz, inevitavelmente, uma outra ação que, ao menos, transforma a primeira ação. Essa concepção, tomada por Clot (2010) a partir de Vygotski, é o que orienta a elaboração da experiência vivida por um sujeito numa ação de trabalho situada.

Há impasses, suspensões e não ditos, deslocamentos, mudanças no próprio interior da atividade, que são, em certa medida, constitutivas. Fazer com que o ator se volte para este momento faz com que o sujeito se desloque e o introduz em diálogos necessários para uma eventual refacção da experiência vivida. É por meio desse mecanismo metodológico e/ou associado a ele que se leva o sujeito, mediado por sua própria ação, dialogicamente, a modificar seu agir, quando necessário, refazendo-o com novas escolhas. É a reflexão o verdadeiro meio para que tal processo se efetive.



O objetivo, por fim, de desenvolver nos residentes a observação sobre sua própria atividade revela o meio reflexivo para que o sujeito interprete, faça e refaça uma nova atividade. O foco é estabelecer uma experiência de modificação do trabalho pelos próprios olhos do sujeito que o faz. Nesse sentido, os olhos serão o do ofício, o do que promove o ofício e do outro, do sujeito que se faz outro, ao olhar-se e reorganizar-se, visando à constituição de uma nova ação.

Após essa etapa de implementação, as seguintes oficinas foram ofertadas no decorrer de 2019:

“Produção de Texto na esfera jornalística”, cuja proposta consistiu no processo de leitura, escrita e reescrita de gêneros da esfera jornalística, como notícia, artigo de opinião e editorial. No debate dos temas geradores da produção escrita, foi possível discutir o papel da mídia na sociedade e a questão da confiabilidade nas notícias divulgadas, bem como a influência das tecnologias no contexto jornalístico.

“Música e interpretação textual”, que teve como objetivo construir conhecimentos com um gênero textual de interesse geral, utilizando diferentes músicas como corpus de análise, para que os alunos pudessem encontrar um estímulo nos estudos de Língua Portuguesa. A prática consistiu na leitura e interpretação de diferentes textos, apontando tanto os aspectos externos ao texto (contextuais, políticos, sociais), quanto aos aspectos de construção interna ao texto (escolha lexical e estrutura gramatical).



“Poesia: poetas paraibanos e suas contemporaneidades”, com o objetivo de despertar nos alunos o gosto pela poesia, a partir do contato direto com textos poéticos, ressignificando o valor da poesia





no cotidiano dos aprendentes. Propõe-se, assim, uma apresentação lúdica do gênero em detrimento do tradicionalismo de alguns livros didáticos de Língua Portuguesa, que usam esses textos como pretexto para o ensino de conteúdos gramaticais, deixando de lado, muitas vezes, as especificidades e características próprias do gênero.

“Leitura de Contos”, cuja proposta foi trabalhar o gênero conto, com a temática da violência urbana e sua correlação com os direitos humanos. Foi possível abordar, em cada texto, a estrutura narrativa do conto e, em seguida, sua leitura crítico-interpretativa.

“Redação do ENEM”, com o propósito de mostrar aos alunos o gênero proposto pelo ENEM – texto dissertativo-argumentativo – e os critérios considerados na correção desse texto. Assim, após exposições conceituais, foi possível a prática de escrita e, após a correção nos critérios estabelecidos pelo ENEM, as etapas de reescrita, incluindo a prática de Análise Linguística (AL). Esta oficina foi ofertada em duas das três escolas, sendo conduzida por diferentes equipes de residentes, no decorrer do ano de 2019.

“Jogos de Sintaxe”, com o objetivo de revisão e memorização de conceitos da sintaxe, a exemplo da noção de sujeito, através de jogos cuja dinâmica já era de conhecimento dos alunos. Essa metodologia possibilitou um reforço aos conteúdos já contemplados em aula pela professora preceptora.

“Preconceito Linguístico”, cujo objetivo foi explanar sobre as variações da língua existentes tanto na modalidade oral quanto escrita. Esse estudo foi realizado a partir de gêneros textuais que se valem da variação como elemento de constituição de sentido, como as histórias em quadrinho.





“Libras”, com o objetivo de proporcionar a discussão sobre a inclusão na escola e na sociedade e transmitir aos alunos elementos introdutórios à Língua Brasileira de Sinais.

Após a oferta dessas oficinas, distribuídas pelas três escolas participantes do Núcleo de Língua Portuguesa, fizemos, em alguns dos encontros já relatados na seção anterior, a apresentação de cada uma delas, a título de socialização com as demais equipes, momento este também aproveitado para uma avaliação. Nesse sentido, foi possível discutir as dificuldades encontradas no processo de operacionalização da oficina, bem como a solução para tais dificuldades. Também foi possível discutir os resultados atingidos, refletindo a partir de dois pontos de vista diferentes: a) os resultados conseguidos com os alunos participantes das oficinas, por meio dos relatos feitos por eles e pela própria preceptora; b) os resultados referentes ao processo de formação do licenciando, que experienciou uma prática de ensino a longo prazo, contando desde as primeiras ideias para a oficina, o processo de planejamento, os momentos de intervenção para a aplicação da oficina e o replanejamento necessário advindo desta etapa, a socialização de sua prática com os demais colegas residentes e a possibilidade de uma autoavaliação.

Assim, cumprimos o propósito que tínhamos com a oferta dessas oficinas, pois elas possibilitaram uma complementação na carga horária referente à intervenção, mas, mais do que isso, proporcionaram aos residentes a oportunidade de se responsabilizarem por uma ação didática em todas as etapas do processo. Para as escolas, a proposta foi pertinente, pois as oficinas promoveram algo ainda não realizado em sala de aula, ou ampliaram o que já vinha sendo realizado, uma vez





que, em todo o processo, buscamos o atendimento às necessidades apontadas pelas professoras preceptoras e a adequação à realidade escolar.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sem a pretensão de finalizarmos uma discussão, mas com a intenção de deixarmos nossas impressões após assumirmos a função de professores orientadores neste Edital, esboçamos essas considerações mais parciais do que finais, considerando a voz dos residentes, a partir de seus relatos orais ou escritos, uma vez que também produziram relatórios no decorrer do processo.

Os problemas iniciais observados pelos residentes foram as deficiências por grande parte dos alunos em competências essenciais, como leitura e interpretação de textos, escrita e análise linguística. A maioria dos alunos não consegue relacionar os elementos estruturais da língua com sua aplicação prática e reflexiva, apresentando desempenho gramatical insuficiente, constituindo pontos importantes a serem trabalhados no que tange à proposta da resignificação metodológica no ensino de LP nas escolas. As dificuldades se estendem quando tudo isso é associado a atitudes de indisciplina, desinteresse, conversas ao extremo e uso de celulares entre os alunos.

Ao se deparar com esse contexto, os residentes se envolveram mais no trabalho realizado pelas preceptoras, observando as dificuldades por elas enfrentadas, num exercício de se colocar no lugar do outro. Assim, os residentes passaram a ver a figura do professor da



escola não como alguém que deve ser criticado; ao contrário, viram a oportunidade de aprender com aquele profissional mais experiente e de somar forças para um único objetivo: reverter esse quadro de desinteresse do aluno. Dessa forma, os momentos de observação serviram para pensar a futura regência em sala, e, no planejamento dessas regências, os residentes buscaram, quando possível, aulas diversificadas, a exemplo da leitura textual em ambientes extraclasse (bibliotecas, debaixo de árvores do pátio da escola), além das oficinas já relatadas.

Ainda segundo relato dos próprios residentes, eles perceberam que ser professor envolve mais que ter conhecimento de teorias e conteúdos – o que, sem dúvida, é essencial -, pois envolve também aprender que existem questões interpessoais que podem, se bem governadas, ser cruciais à finalidade do ensino/aprendizagem.

Assim, os residentes, além dos conhecimentos teóricos, práticos, didáticos e metodológicos obtidos por meio de planejamentos e ações didáticas, foram conduzidos a conhecer os diferentes contextos e culturas das escolas participantes do programa, assim como os processos de gestão que fazem parte do sistema de ensino.

A nossa atuação, enquanto núcleo, não perdeu de vista nossa crença em relação à importância da nossa área. A intervenção social por meio da linguagem nos diferentes contextos de comunicação constitui pré-requisito essencial ao desenvolvimento das habilidades de leitura, produção e análise discursiva por parte dos usuários de uma língua, uma vez que saber ler, escrever e correlacionar o que está sendo lido com outras práticas de interação é, sobretudo, uma





competência decisiva à inclusão dos sujeitos na sociedade, bem como a ausência dessa prática colabora para a marginalização dos que aí não se incluem, discriminando-os econômica, social e culturalmente.

Finalizando nosso breve relato, consideramos que os principais objetivos da Residência Pedagógica relacionaram-se à articulação entre teoria e prática em salas de aulas de Língua Portuguesa, com a implementação de projetos para intervir no conhecimento do alunado, proporcionando experiência ao licenciando a partir das apreciações/observações práticas vivenciadas em um contexto escolar real, possibilitando um vínculo com a profissão a ser exercida.






REFERÊNCIAS



BUNZEN, C. Da era da composição à era dos gêneros: o ensino de produção de texto no ensino médio. In: BUNZEN, C., MENDONÇA, M. (org.); Kleiman, A. B. [et al.]. **Português no ensino médio e formação de professor**. – São Paulo: Parábola Editorial, 2006. (Capítulo 8, p. 139-161).

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: primeiro e segundo ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa/Secretaria de Educação Fundamental**. – Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio**. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, volume 1, 2006.

_____. **Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf>, acesso em 26 fev. 2020.

CLOT, Y. **Trabalho e poder de agir**. Belo Horizonte: Fabrefactum, 2010.
GERALDI, João Wanderley (org.). **O texto na sala de aula**. 2ª. ed. Cascavel, ASSOESTE, 1984.

_____. **Portos de Passagem**. – 4ª. Ed. – São Paulo: Martins Fontes, 1997.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 2004.

MACHADO, A. R. Por uma concepção ampliada do trabalho do professor. In: GUIMARÃES, A. M. M.; MACHADO, A. R.; COUTINHO, A. (orgs.). **O Interacionismo Sociodiscursivo: questões epistemológicas e metodológicas**. – Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007. – (Coleção ideias sobre linguagem).



OLIVEIRA, L. A. **Coisas que todo professor de Português precisa saber: a teoria na prática.** – São Paulo: Parábola Editorial, 2010.



CAMINHOS (PER)FORMATIVOS DE PROFESSORES DE LINGUAS EM DESENVOLVIMENTO: um percurso entre a universidade e a comunidade escolar

Barthyra Cabral Vieira de Andrade

Betânia Passos Medrado

Mara Hortensia B. García Murga

Maria Luiza Teixeira Batista

Walison Paulino de Araújo Costa

1 INTRODUZINDO ACESSOS ÀS TRILHAS PERCORRIDAS

Quando a Residência Pedagógica (RP) veio à superfície no mar infinito de tarefas e outras obrigações do nosso cotidiano docente, através do edital CAPES nº 06/2018, fomos todos pegos de surpresa por nossa falta de expertise com a rotina que se avizinhava, dado o momento inaugural do referido Programa, com todas as urgências e outras demandas daí surgidas. Foi um árduo, mas, ao mesmo tempo, exitoso trajeto, do início ao fim planejado coletivamente; desde a composição inicial do grupo de professores pertencentes ao Departamento de Línguas Estrangeiras Modernas (DLEM) à seleção de residentes e preceptores até os últimos momentos, que se encerraram com a feitura dos relatórios dos residentes.



De certo modo, no contexto inicial, se concentrou um misto de receios, medos, incertezas, mas logo se estabeleceu um longo caminho de projeções e de esperanças. Aliás, foi esse último ingrediente a mola propulsora de todas as ações desenvolvidas no âmbito desse audacioso e extremamente vinculante projeto de formação docente. Decisiva e constitutivamente, ele envolveu residentes, preceptores e professores formadores.

A escritura deste texto se afigura como um relato acerca das atividades que tivemos a oportunidade de desenvolver e acompanhar, tanto na universidade, quanto na escola, bem como em outros espaços de circulação de conhecimentos acadêmicos. Outrossim, a temática que perfila o contexto de produção deste capítulo, como já anunciada parcialmente no título, fundamenta-se nas experiências docentes dos residentes, tendo como fio condutor os planos de intervenção elaborados por estes professores em desenvolvimento, sob a orientação e acompanhamento dos professores formadores e preceptores, respectivamente. Há, contudo, a necessidade de devotarmos a atenção devida para o fato de que a construção dos referidos planos, que intervieram na realidade escolar estavam na mais absoluta sintonia com as competências preconizadas pela Base Nacional Comum Curricular/BNCC (BRASIL, 2018), cujo teor analítico poderá ser comprovado ao longo deste relato-discussão.

Com a finalidade de espriarmos uma visão panorâmica das demais partes que comporão este texto, anunciamos as seguintes seções de modo sucinto, mas fornecendo pistas dos trajetos que este texto tomará. Inicialmente, contextualizaremos as paragens e os transeuntes deste caminho; de onde partimos, o que fizemos e para





onde nos impulsionamos em busca de acertos. Através dos registros de planos de intervenções, relatos e relatórios, promoveremos uma discussão analítica, cuja principal função é mostrar as dimensões alcançadas nesta experiência formativa.

2 REFLETINDO SOBRE OS REGISTROS DE PLANOS AONDE IR

A nossa vivência como formadores nos permitiu enxergar a oportunidade de possibilitar aos residentes práticas docentes que focalizassem não apenas as ações nitidamente voltadas para o ensino de línguas, mas também para reflexões sobre si mesmo e sobre o outro, e ainda que pudessem entender os impactos de sua atividade.

Nesta seção, objetivamos apresentar a trajetória percorrida pelos integrantes do nosso núcleo, lançando mão de recortes da escrita de um dos residentes participantes (residente E), de modo a exemplificar como essa produção textual evidencia uma perspectiva de formação que é lugar de reflexão e diálogo com vistas a ações afirmativas.

Podemos dizer que a primeira fase do projeto já se configurou como extremamente significativa e ponto de partida dessa viagem a qual nos propusemos a realizar. As atividades desenvolvidas e os registros feitos pelos residentes evidenciaram que a fase de observação e ambientação na escola marcou profundamente a maneira como o trabalho teve início e como progrediu. Houve uma aproximação real com os trabalhadores da instituição, reconhecimento dos vários





perfis profissionais que ali atuam e a vivência de uma acolhida bastante favorável. Nos relatos, se fazem presentes as conversas com professores da escola, com alunos, coordenadores, supervisores, pessoal de apoio e diretores. Além disto, enquanto núcleo, optamos por uma observação mais reflexiva e menos avaliativa em termos do outro, e por uma convivência pautada no diálogo e no respeito. Vejamos um dos primeiros relatos de E na fase de ambientação na escola-campo:

Mas antes de conversarmos sobre o resumo, decidimos conversar com o diretor da escola sobre o Projeto Pedagógico da escola (...) Ressalto aqui quão bem recepcionados nós fomos por todos/as os/as funcionários/as. As meninas da Secretária nos receberam e nos trataram muito bem (Relato - 24 de setembro de 2018).

De fato, o reconhecimento do contexto de atuação e as observações de aula promoveram o impulso necessário para que os residentes dessem início ao seu próprio planejamento e abriram caminhos para que eles fossem construídos de forma a contemplar as necessidades da escola.

Contudo, com a entrada dos residentes em sala para a ministração de aulas, e, como o processo de formação é, sem dúvida, um processo de “fazer-se reconhecer” como professor, houve certa ansiedade e inquietação entre os residentes. Alguns deles relataram que não se sentiam parte da escola; outros viam que, na condição de professores em formação, ainda não lhes era conferida a autoridade de um professor. Houve residentes que descreveram o desconforto





ao frequentarem a sala dos professores; outros descobriram que o desconforto podia se fazer presente inclusive na sala de aula, junto aos alunos. Enfim, essa etapa do trabalho foi crucial para o desenvolvimento dos residentes. Houve medo, houve coragem, houve superação, houve descoberta, conforme podemos observar a seguir:

Quando me dei conta que a primeira regência estava prestes a acontecer, o nervosismo bateu um pouco, porém, assim que entrei na sala junto com L [colega residente], o nervosismo passou, de verdade, daí fiquei mais livre para ministrar a aula. Persona de hoje: Professor E [...] Apesar dos problemas que tivemos, a sensação ao final da aula foi de alívio, gratidão e felicidade. A experiência de estar lá na frente como professor/regente e ter alunos/as olhando para você e te chamando de professor foi incrível. Inclusive, essa turma do 2º C é só amor. (...) Fazer a chamada é incrível. Eu amei muito! (Relato - 05 de abril de 2019).

Aos poucos, as relações também começaram a se estreitar. Obviamente, vivenciamos situações de conflito, mas ressaltamos no núcleo como um todo um perfil profundamente coletivo, que produziu uma ressignificação do próprio trabalho, como E documenta a seguir:

Durante a tarde fiquei na biblioteca junto com A e J [colegas residentes] preparando as oficinas do plano de intervenção. A preparação foi em conjunto pois A e eu estamos engajados no mesmo plano. J nos ajudou com dicas também. Viva o trabalho coletivo! A residência tem nos ajudado bastante a perceber como o trabalho





em conjunto pode ser positivo e mais prazeroso (Relato - 16 de julho de 2019).

Durante todo o percurso, coletivos foram tomando corpo e os integrantes passaram a ver no trabalho colaborativo uma ferramenta de desenvolvimento profissional e humano. Por isso mesmo, de forma geral, os relatos são recheados de elogios e de expressões afetuosas dirigidas aos colegas residentes, aos preceptores, aos orientadores, aos alunos.

Essa professora is an angel. A maneira como ela deu feedback para nós foi tão delicada e tão significativa. Acho ótimo que ela sempre pergunta: mas e você, como você avalia sua performance? (Relato - 06 de maio de 2019).

Considerando que as nossas atividades foram forjadas em espaços coletivos de trabalho, precisamos também sublinhar que este fato deflagrou a constituição de uma rede de inter-relações, na qual as angústias próprias do ser professor foram objetivadas e tratadas mediante a integração de todos para que as tarefas fossem realizadas, além do reconhecimento da essencialidade desse traço de unidade. Senão, vejamos o relato de E a seguir:

Se sobrevivi a esse dia. Sobreviverei a todos os outros. (...) No último horário ficamos com três turmas ao mesmo tempo. Eu não sabia quem era eu mais. Uma hora estava no 1ºB, outra hora no 1ºC, e outra hora no 3ºA. "Professor, preciso de uma tinta", "professor, precisamos de lápis". Todos os residentes presentes na escola se viraram em





milhões para dar conta de tudo em tão pouco tempo. A professora nem se fala. Nosso trabalho coletivo foi a coisa mais linda de se ver. Amo todos. Um amor que tem o inglês como cupido. Estar na residência com essas pessoas foi a melhor coisa que poderia ter acontecido (Relato - 07 de agosto de 2019).

O engajamento dos residentes na dinâmica da escola, em um contexto de Ensino Médio, foi realizado, conforme já expusemos, por uma formação que buscou mobilizar a capacidade que temos de fortalecer as relações para, desse modo, assegurar bons resultados. Esse momento fez brotar observações autênticas e responsáveis. Isto significa dizer que os residentes, a partir das observações feitas, identificaram pistas para elementos que precisavam de intervenção pedagógica. Do mesmo modo, procuraram estabelecer práticas intencionais no sentido de tomarem as vivências, as necessidades, as habilidades e os gostos dos alunos como ponto de partida para o trabalho por realizar.

No nosso núcleo isto se fez ver nas regências e nas inúmeras propostas de intervenção pedagógica. O grupo lidou com temáticas as mais diversas a partir das necessidades dos alunos, entre as quais podemos citar as questões de inclusão, o bullying, padrões de beleza, questões de autoestima e de dificuldades com relação ao aprendizado da língua inglesa.

Outrossim, apoiamo-nos na leitura e nas discussões realizadas nos encontros de formação em torno da BNCC, que recomenda esforços para desenvolver competências e habilidades nos alunos e envereda por um discurso de autonomia. Conforme podemos ler





numa das competências gerais para a Educação Básica - competência 10 (BRASIL, 2018), o residente pensou em um trabalho com gêneros diversificados que pudessem afetar, por exemplo, a relação dos alunos com a língua estrangeira, conforme ele registra no seu primeiro relatório parcial:

Eu, particularmente, comecei a pensar no desenvolvimento do meu plano de intervenção a partir dessa constatação. A ideia que ainda amadurece em minha mente tem a ver com o uso de textos multimodais, cujo gêneros seriam previamente escolhidos pelos/as alunos/as. (...) Além disso, as competências previstas na BNCC para área de linguagem dizem respeito à comunicação, uso de diferentes tipos de linguagem, textos, compreensão e inserção de novas culturas entre outras. Dessa forma, o uso de textos multimodais, além de ser posto como competência na BNCC, ainda pode possibilitar ao aluno/a diferentes visões acerca de língua (Relatório – agosto a novembro).

Ocorre que o trabalho em sala provocou alguns deslocamentos com relação à proposta inicial, porque o residente passou a ampliar sua visão no que diz respeito ao que acontecia durante as aulas. Um novo olhar foi sendo construído e elementos outros, como a questão da motivação dos alunos e a preocupação vinculada à bagagem cultural já trazida por eles, passaram a integrar esse exercício de planejamento:





Propor atividades que explorem o conhecimento de mundo dos/as alunos/as pode fazer com que eles/as se sintam mais próximos do regente e mais motivados para participar das aulas. Porque, relacionar o conteúdo de uma aula com a experiência trazida por eles, com o contexto no qual eles estão inseridos, faz com que a assimilação do conteúdo seja mais efetiva, além de promover maior engajamento por parte dos/as alunos/as (Relatório - agosto a novembro).

A partir daí, o residente construiu seu plano de intervenção, o qual consistiu em um Show de Talentos. O evento foi organizado em três eixos: literatura, dança e música, os quais foram coordenados por três residentes de língua inglesa que atuavam na mesma escola. Os orientadores e a preceptora, por sua vez, começaram a trabalhar juntamente com os residentes, e estes apresentaram um projeto no qual envolveriam todos os alunos do Ensino Médio da Escola.

Ora, a RP, lócus formativo, de fato configura-se como um espaço fronteiro entre os saberes que advêm da esfera universitária e as práticas sociais da própria escola. Assim, o caminho nela construído permite avanços, recuos, permite que o residente pise um chão por ele ainda não explorado e, às vezes, cheio de surpresas. Desse modo, o plano de intervenção foi realizado, mas ele assumiu uma proporção muito maior do que era esperado pelos próprios residentes. Houve intensa adesão ao projeto e toda a escola de alguma forma participou do evento, conforme E explicita:

L [colega residente] e eu ficamos responsáveis por conversar, junto com a Preceptora, com a coordenadora pedagógica da escola. Ela adorou a ideia, conversou





bastante com a gente sobre o desenvolvimento do plano, e aderiu a ideia para aplicar no Ensino Fundamental também. Conversou sobre datas, sobre limites no plano. Não tínhamos tido a oportunidade de conversar com ela ainda, mas nessa conversa ela se mostrou uma pessoa e profissional incrível. Cada dia que se passa eu entendo mais o conceito de escola cidadã, e ele é ótimo. (Relato – 11 de junho de 2019)

Convém ressaltar também o modo como as tarefas relativas ao evento foram organizadas, já que, neste momento, descrevemos em que consistia o plano. Os residentes, em parceria com outros profissionais da escola, promoveram uma série de atividades em prol do objetivo comum: realizaram oficinas, organizaram todo um processo de inscrição para o festival e chegaram, inclusive, a desenvolver um questionário de avaliação, aplicado após o evento.

Além disso, se empenharam e buscaram estratégias para que a intervenção de fato alcançasse todos os alunos, em um esforço evidente para incluí-los na atividade. Lembramos aqui que o compromisso com uma educação integral se assenta na tríade: “acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento pleno” do aluno (BRASIL, 2018, p. 14). Nos fragmentos abaixo, observamos como isso se concretizou:



F, coordenadora pedagógica, está nos dando muito suporte para a realização do festival também. Ela preparou cartões para que os inscritos pudessem almoçar mais cedo, para que assim, nós tenhamos mais tempo para ensaiar. [...] A oficina foi um sucesso. Os/as



alunos/as estão praticamente prontos para cantar no Festival. Eles/as estão muito engajados/as para participar de tudo. Marcamos pré-apresentações para próxima quarta, dia 31-07, na sala mesmo. Eles/as adoraram. Essa oficina me deixou mais tranquilo. Estava e ainda estou um pouco ansioso para o dia do Festival. Mas essa sexta serviu como um aliviador. Foi lindo! Chorei de emoção! (Relato - 26 de julho de 2019). [...]

Nós já vínhamos fazendo oficinas com os/as alunos/as interessados/as em participar do festival. Entretanto, surgiu um incômodo em um dos dias de observação. O Ensino Médio é repleto de alunos/as talentosos/as, todavia nem todos/as se sentiam à vontade para cantar, dançar ou recitar poema. Como incluí-los no festival, então? Afinal, o título do festival já sugere inclusão e diversidade (Relato - 31 de julho de 2019).

Para além do trabalho do residente desde a elaboração do projeto até a sua realização, destacamos três aspectos fundamentais sobre esse plano de intervenção, em específico, porque ele é representativo das dimensões alcançadas pelo núcleo.

Em primeiro lugar, ele teve início justamente quando o residente lançou o olhar sobre os alunos e empenhou-se em valorizar habilidades que eles já possuíam e que poderiam impactar sua relação com a língua e com seu entorno social. Mais do que se configurar como uma boa prática docente, esse aspecto nos mostra que o trabalho de conscientização que promovemos, como núcleo, a respeito da importância de considerar e atribuir valor ao Outro (aos seus gostos, necessidades, habilidades) durante todo o processo





de ensino-aprendizagem e pensar nos alunos, como “[...]sujeitos de aprendizagem, em suas singularidades e diversidades” (BRASIL, 2018, p. 14), foi alcançado.

Um segundo aspecto que julgamos relevante e que ilustra os resultados do trabalho no núcleo refere-se à concepção do plano de intervenção. Nele fica evidente a leitura e a transposição de elementos postos na BNCC para o trabalho na escola, o que demonstra o comprometimento para com os marcos regulatórios, inclusive os mais emergentes. O residente justifica o projeto a partir das competências específicas para a área de linguagens 1, 2 e 3, que tratam sobre a valorização e a fruição das mais diversas manifestações artísticas e culturais, bem como a compreensão sobre o funcionamento e a utilização de diferentes linguagens para a partilha de informações, conhecimento, ideias e sentimentos. Mais que isto, a partir da leitura do plano de intervenção, vimos que o residente não só se apropria do discurso da BNCC, mas ele empreende um esforço de interpretação com base nas reais necessidades do contexto escolar onde atua. Por isso, a ênfase em algumas competências específicas. Vejamos como esses dois primeiros aspectos ficam evidenciados no plano de intervenção de E:

A realização da Festival de Talentos também se justifica pelo fortalecimento da identidade dos sujeitos participantes, e esse é um ponto bastante discutido na competência 2 para área de linguagens. Essa competência discorre sobre “compreender os processos identitários, conflitos e relações de poder que permeiam as práticas sociais de linguagem, respeitando as diversidades e a pluralidade de ideias e posições, e





atuar socialmente com base em princípios e valores assentados na democracia..."(p.492),e esses aspectos podem ser trabalhados através da música, da dança, da literatura, entre outros. Uma das habilidades da própria competência enfatiza essa articulação entre identidade, diversidade e diferentes linguagens: "Utilizar as diversas linguagens (artísticas, corporais e verbais) em diferentes contextos, valorizando-as como fenômeno social, cultural, histórico, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso (p.492)" (Plano de Intervenção).

Um último e, a nosso ver, o mais importante aspecto é que o plano se apresenta, de fato, numa perspectiva de educação linguística, mediante a qual a língua é instrumento para a compreensão do nosso papel em sociedade. Os três primeiros eixos do plano de intervenção buscaram dar conta desse modo de pensar o processo de ensino e de aprendizagem.

No eixo *Música*, foram promovidas oficinas de canto, nas quais foi aberto espaço para os residentes trabalharem questões relativas à língua. No eixo *Dança*, a oficina de Breaking ensinou a descoberta de talentos, a valorização de habilidades dos alunos e proporcionou um espaço interessante e inovador de interação e participação em uma atividade na escola. O eixo *Literatura* despertou questões sobre a língua, discussões sobre literatura com foco em minorias sociais e, também, permitiu que os alunos tivessem acesso a poesias feministas e antirracistas. Neste mesmo eixo, houve exposição de textos, pôsteres e imagens representativas do tema no dia do evento.

Como nem todos os alunos se sentiam confortáveis com relação às apresentações nesses três eixos citados, os residentes





acrescentaram mais uma atividade de modo a atingir os demais. Como resultado, houve uma exposição sobre oito países falantes de língua inglesa organizada por cada turma do Ensino Médio.

Por fim, entre tantas outras ações durante o projeto que permitiram aos residentes romper com crenças equivocadas sobre a escola pública e com a insegurança para lidar com a sala de aula, o plano de intervenção de E é um exemplo daquilo que nosso núcleo, em última instância, deseja realizar: uma formação que permita aos residentes perceberem-se professores e parte de um coletivo de trabalho, que neles promova a percepção dos desafios que isto traz e a feliz tomada de consciência de que a docência é um trabalho possível:

A tarde foi repleta de protagonismo e celebração dos talentos da escola. Terminamos o plano com a maior sensação de dever cumprido. Fariamos tudo de novo. 10 vezes. (...) A realização do Festival resume bem o que a Residência Pedagógica significa. Promoção de atividades que integrem a escola, que mova todos/as os/as funcionários/as. O trabalho coletivo é a chave. (...) Existe um ditado que diz que a pessoa que escolhe ser professor/a é um aluno/a que não superou a escola, e as experiências na Residência Pedagógica estão me fazendo acreditar que essa afirmação é muito real. Não existe outro lugar além da escola pública que deseje estar (Relatório - maio a setembro).

Os textos produzidos por E – relatos, relatórios e planos de intervenção– evidenciaram a necessidade de acessarmos lugares por meio de caminhos possíveis, em decorrência dos rumos possibilitados



pela RP, para que, de fato, se efetivassem experiências formativas de professores em desenvolvimento. Esses foram alguns dos lugares aonde fomos, da maneira como fomos. Onde queremos chegar... Contamos isso a seguir.

3 AONDE CHEGAMOS...

A formação inicial de professores de línguas deve ser uma experiência capaz de formar profissionais comprometidos com a prática e aptos a reconhecer seu papel social, de modo a construir uma educação crítica e transformadora.

A RP constitui-se, nesse sentido, como um espaço privilegiado para essa formação, dadas as possibilidades de encontro com a escola pública e com situações de trabalho docente nas quais os residentes podem compreender as relações sociais que ocorrem neste âmbito e enfrentar os desafios da situação real de sala de aula, profundamente afetada e imbricada com a complexidade da sociedade em que vivemos.

Na dinâmica do nosso núcleo, reconhecemos que houve menos tensão com relação ao que fazer, como é comum nas situações nas quais os professores em formação inicial têm que lidar com a sala de aula, e mais preocupação com relação a quem as atividades se dirigiam. Entendemos que essa característica apontou para uma potencialidade dentro do grupo e favoreceu a criação de espaços de interação. Estes, aliados ao trabalho em torno da construção de conhecimentos, serviram de sustentação para as práticas docentes e produziram um processo no qual os residentes se colocaram como





agentes transformadores das condições que, inicialmente, não lhes pareciam favoráveis.

Chegamos ao fim dessa desafiadora, porém produtiva jornada que foi a RP. Vamos ficando por aqui (apenas textualmente falando). Embora cientes de que continuamos na caminhada, chegamos ao nosso destino: à compreensão de como nossos residentes transformaram e foram transformados no processo de se tornarem professores.





REFERÊNCIAS



BIAZI, T. M. D.; GIMENEZ, T.; STUTZ, L. O papel da observação de aulas durante o estágio supervisionado de inglês. *Signum: Estudos da Linguagem*, [S.l.], vol. 14, n. 1, p. 57-78, jun. 2011. ISSN 2237-4876. Disponível em: [http://www.uel.br/revistas/ uel/ index.php/signum/article/view/8644](http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/signum/article/view/8644). Acesso em: 01 jul. 2020.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 01 jul. 2020.

_____. Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio. Brasília: MEC/SEMT, 2000.

_____. Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

LEFFA, V. J. O ensino das línguas estrangeiras no contexto nacional. *Revista Contexturas/Ensino Crítico da Língua Inglesa*. v. 4. São Paulo: APLIESP, 1999, p. 13-24.

VILAÇA, M. L. C. Métodos de Ensino de Línguas Estrangeiras: fundamentos, críticas e ecletismo. *Revista Eletrônica do Instituto de Humanidades*, vol. VII, n. 26. 2008. Disponível em: <http://publicacoes.unigranrio.edu.br /index.php/reihm/article/viewFile/43/78>. Acesso em: 01 jul. 2020.





RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA NO CURSO DE PEDAGOGIA DA UFPB: contribuições para a formação docente

*Nádia Jane de Sousa
Rayssa Maria Anselmo de Brito
Camila de Lourdes Cavalcanti Paiva
Cláudia Maria de Lima*

1 INTRODUÇÃO

Este texto objetiva apresentar a participação do Curso de Pedagogia da Universidade Federal da Paraíba (UFPB) no Programa Residência Pedagógica (PRP) e suas contribuições para a formação docente. O trabalho realizado na Escola de Educação Básica (EEBAS) da UFPB com alunos(as) da educação infantil (EI) e do ensino fundamental (EF), teve como pressupostos a necessária integração entre teoria e prática na formação docente, a importância do planejamento e o uso de estratégias didáticas que contribuíssem para a autonomia do(a)s estudantes- residentes, a melhoria da prática docente e que possibilitasse aprendizagens significativas para os alunos da EEBAS.

Neste texto, as propostas didático-pedagógicas em torno de projetos e, a partir deles, a construção de sequências didáticas, serão demonstradas ancoradas na perspectiva de um processo formativo



em estreita relação com os desafios do cotidiano da prática docente, atividade que tem a interação como “[...] uma forma particular de trabalho sobre o humano” (TARDIF; LESSARD, 2005, p. 08).

2 O PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA NA EEBAS: RELAÇÃO TEORIA E PRÁTICA A PARTIR DE PROJETOS E SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS

Regulamentado pela Portaria nº 38, de 28 de fevereiro de 2018, o Programa Residência Pedagógica (PRP) vislumbrou estimular a integração entre teoria e prática no processo de formação docente por meio do desenvolvimento de projetos inovadores que fortalecessem o exercício prático da docência e a reflexão dos estágios supervisionados nos cursos de graduação em licenciatura.

No âmbito do Curso de Pedagogia da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), o PRP foi desenvolvido na Escola de Educação Básica (EEBAS) Articulada à Política Nacional de Formação de Professores, o programa objetivou o aperfeiçoamento da formação prática nos cursos de licenciatura a partir de uma imersão duradoura no ambiente escolar e a vivência de “[...] situações concretas do cotidiano escolar e da sala de aula” (CAPES, 2018, p. 2).

A imersão na escola-campo possibilitou, entre outras atividades, o alargamento das experiências de regência escolar, que, por 18 meses, convergiram para esse fim. Neste processo, a observação participante, o planejamento e a intervenção pedagógica





foram caminhos percorridos no aperfeiçoamento da prática formativa docente, possibilitando o desenvolvimento de habilidades e competências inerentes à docência na educação básica.

2.1 A observação participante e a intervenção pedagógica: caminhos metodológicos na formação docente

Utilizamos como recursos **teórico-metodológicos**, o diário de campo, a observação-participante e a regência. O diário de campo se constituiu como uma ferramenta de documentação das percepções construídas ao longo do desenvolvimento das ações, em que os residentes registravam o que percebiam de uma dada realidade. Esses registros, por sua vez, se tornavam objetos de problematizações e reflexões entre os(as) residentes e suas preceptoras.

A observação-participante (DAMIANI, 2013), concebida como uma prática pedagógica colaborativa-formativa, possibilitou a imersão dos(as) residentes nas ações de docência em sala de aula, em que, com a preceptora, participavam do cotidiano e da gestão de sala, intervindo e mediando, de maneira pedagógica, as atividades com os(as) alunos(as), tornando-se parte atuante no processo educativo.

A inserção no exercício da docência colaborou, de maneira dinâmica, com a aproximação entre os(as) residentes e alunos(as) e a integração entre preceptora e residentes, que, pela troca de

experiências e problematizações, possibilitava a ampliação do diálogo e a reflexão teórico-prática do cotidiano.

A regência, por sua vez, se constituiu na ação planejada e interventiva na sala de aula, buscando atingir determinados objetivos. Essas ações surgiram em meio às inquietações dos(as) residentes, fruto da observação participante e das percepções dos interesses e necessidades dos(as) alunos(as) da EEBAS.

Como metodologia de ação no trabalho docente, nos cercamos da Pedagogia de Projetos e da Sequência Didática, em que buscou-se articular os anseios mais imediatos dos(as) residentes e da instituição parceira do programa. Nesse processo, os residentes se tornaram copartícipes das ações metodológicas em sala de aula, e, de maneira autônoma, embora supervisionada, puderam intervir, mediar e avaliar as atividades em sala de aula. Essas ações se constituíram como parte do processo formativo, pois oportunizaram aos residentes maior aproximação e articulação entre a teoria e a prática.

2.1.1 A RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL (EI)

No contexto da EI, os(as) residentes acompanharam a prática pedagógica (observação participante) de várias professoras que atuam na EEBAS. A partir da participação no Projeto “João Pessoa, meu lugar no mundo”⁴, deu-se início a um direcionamento

4 Projeto Pedagógico Anual escrito pelas docentes da Educação Infantil da Escola de Educação Básica como proposta norteadora para o ano letivo de 2019.



comum, concentrando-se os(as) residentes com uma professora. Tal direcionamento, não impediu, todavia, a realização de atividades que agregassem crianças de diferentes faixas etárias, permitindo a realização de diversas vivências com elas.

Projetos com temáticas ligadas à corporeidade, ludicidade, contação de histórias e educação ambiental, foram escolhidas pelos(as) residentes para desenvolver suas propostas de atuação. Construídos coletivamente, a partir de sequências didáticas desenvolvidas semanal e/ou quinzenalmente, os projetos estavam diretamente relacionados ao Plano Anual⁵ elaborado pelas professoras da educação infantil da EEBAS. Foram os seguintes projetos apresentados, com seus objetivos e alguns exemplos de atividades (Quadro 1):

⁵ Documento construído coletivamente pelas docentes da Educação Infantil da Instituição, o qual é norteado pela BNCC (BRASIL, 2018), estruturando uma proposta curricular para esta etapa da educação básica.

»



Quadro 1 – Temas dos projetos desenvolvidos

Temas	Objetivos	Algumas atividades
A casa onde vivo	Refletir sobre o nosso corpo como sendo a nossa primeira casa, proporcionando o autoconhecimento bem como o autocuidado.	Teatro de sombras; Jogos utilizando o corpo; experiências dirigidas por meio do tato.
O lugar onde vivo	Compreender e situar-se no espaço físico onde vivemos, destacando as características do bairro e da cidade.	Contação de histórias; confecção de cartazes do “bairro imaginário”; representação com recorte e colagem da casa.
Fábulas e fantasias	Contar e recontar histórias, compreendendo as principais características do gênero textual fábula.	Uso de diferentes suportes como: palitoche, fantoche, teatro; confecção de fantoches;
As plantas da minha terra	Compreender as partes constituintes das plantas de modo a classificá-las; identificar as plantas encontradas no nosso dia a dia.	Caça às sementes; plantio do jardim da EEBAS; acompanhamento das fases de crescimento das plantas.
Brinquedos e brincadeiras	Vivenciar diferentes brincadeiras populares, experienciando também o processo de criação de brinquedos estruturados.	Contação de história, roda de conversa, e brincadeiras livres; confecção de brinquedos com materiais recicláveis; vídeos.

Fonte: elaborada pelas autoras.

As sequências didáticas, iniciadas por meio de rodas de conversa, proporcionavam vivências dos campos de experiência descritos na Base Nacional Comum Curricular referente à Educação Infantil (BRASIL, 2018).

2.1.2 A RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA NO ENSINO FUNDAMENTAL (EF)

No EF, os(as) residentes foram divididos(as) em dois grupos (grupo 01 e grupo 02), acompanhados(as) por preceptoras ao longo do Programa.

Os(as) residentes do Grupo 01 inicialmente experienciaram, com as observações participantes, a prática pedagógica desenvolvida em uma turma de alunos(as) do segundo ano do EF. Por questões de organização interna da Instituição, esse grupo foi subdividido em grupos do primeiro, segundo e quinto anos.

Os seguintes projetos foram apresentados por esse grupo, desenvolvidos nas turmas a partir de sequências didáticas (Quadro 2):

Quadro 2 – Temas dos projetos desenvolvidos

Tema	Objetivo	Algumas Atividades
Educação Emocional (Relaxamento)	Promover o autocontrole das crianças através de técnicas de relaxamento, após as atividades de recreação.	Oficinas de dança, relaxamento, massagem e alongamento. produção do pote da calma com material reciclado; trabalho com mandalas.
Contos e Recontos	Proporcionar a prática da leitura e desenvolver a oralidade com a recontagem de histórias.	Leitura de histórias infantis; desenhos e pinturas de personagens; recontos da história contada; recortes e colagens para produção de personagens.
Luz, câmera, Educação	Inserir a arte do cinema no processo de ensino-aprendizagem.	Exibição de filmes/curtas metragens; desenhos.
Educação em Direitos Humanos: o Estatuto da Criança e do Adolescente como porta de acesso à cidadania	Conscientizar acerca da relevância dos direitos humanos.	Histórias e atividades lúdicas sobre direitos humanos, Declaração Universal dos Direitos Humanos, Constituição Federal e o Estatuto da Criança e do Adolescente.
Jogos Didáticos	Produzir jogos de linguagem e de matemática para aprender de forma lúdica.	Produção de jogos de leitura de palavras como: pescaria das palavras, rolinho de papel higiênico, caixa mágica, entre outros; produção de jogos matemáticos, como a calculadora da adição.

Fonte: elaborada pelas autoras.

O grupo 02 desenvolveu atividades com alunos(as) do 4º ano do ensino fundamental. Após as observações participantes, os(as)

residentes elaboraram sequências didáticas a partir dos seguintes projetos (Quadro 3):

Quadro 3 – Temas dos projetos desenvolvidos

Tema	Objetivos	Algumas atividades
Projeto Cine Club	Oportunizar aos alunos o contato com a cultura cinematográfica brasileira, o estímulo à reflexão crítica e a prática de pesquisa.	Cine-debates e produção de curtas metragens, a partir de temas geradores, mobilizados pelos interesses das crianças.
Projeto de Leitura	Vivenciar no cotidiano escolar práticas de leitura prazerosas a partir do trabalho com diversos gêneros textuais.	Leitura individual e coletiva de diversas obras literárias; promoção de eventos literários na escola em geral e na sala de aula (Parada da Leitura; piquenique literário, dentre outros), integrando a leitura às várias expressões de artes, tais como: musicalização, teatro, pintura, etc.
Projeto Identidade Negra	Refletir sobre o processo de construção da identidade negra pelas crianças.	Musicalização e leituras literárias que refletem o contexto negro; produção de livretos, jornal televisivo e impresso, histórias em quadrinhos, cartazes, entre outros, sobre as temáticas abordadas.
Projeto Jogos matemáticos	Estimular o desenvolvimento de habilidades matemáticas de forma lúdica e criativa.	Atividades vivenciais com jogos matemáticos; produção de jogos e portfólio de atividades.
Projeto Brincando do Litoral ao Sertão	Resgatar e vivenciar brincadeiras populares.	Realização de dinâmicas, jogos e brincadeiras.
Projeto Cultura Paraibana	Conhecer e refletir sobre costumes e tradições da cultura paraibana.	Rodas de conversa e debate sobre a cultura paraibana; leitura de matérias de jornais; produções artísticas.

Fonte: elaborada pelas autoras.



3 CONSIDERAÇÕES FINAIS



As práticas vivenciadas durante o período do PRP no contexto do espaço escolar, especialmente no exercício da docência através da execução das sequências didáticas, possibilitaram aos(às) residentes um movimento reflexivo sobre os aprendizados teóricos obtidos no decorrer de sua formação inicial.

Nesse processo de construção de suas profissões, a autonomia na escolha dos percursos metodológicos e na elaboração dos recursos didáticos, possibilitaram maior segurança, verificada durante a mediação das vivências e experiências junto aos(às) alunos(as) da EEBAS.

O exercício crítico-reflexivo da docência, dado os feedbacks que tinham em torno das experiências realizadas, bem como as percepções sistemáticas, construídas pelas vivências e práticas do cotidiano escolar, possibilitaram maior conhecimento sobre os dilemas, as problemáticas educacionais e as possibilidades de enfrentamento deles, o que possibilitou ampliar as reflexões em relação ao trabalho docente e seu processo formativo.





REFERÊNCIAS

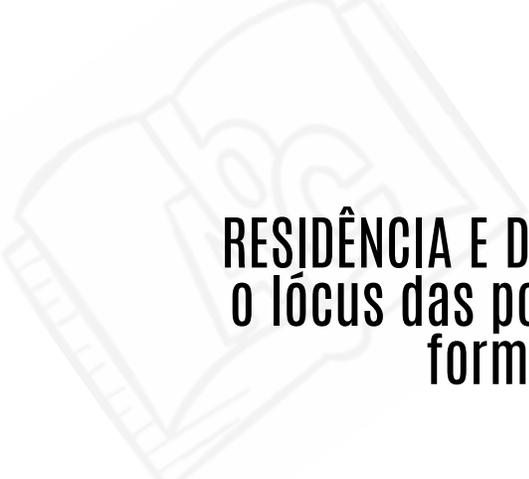
BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular, 2018.

_____. MEC/Coordenação de Aperfeiçoamento De Pessoal De Nível Superior. Portaria nº 38, de 28 de fevereiro de 2018.

DAMIANI, M. F. *et al.* Discutindo pesquisas do tipo intervenção pedagógica. **Cadernos de Educação**, Pelotas, n. 45, 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/view/3822/3074> Acesso em: 05 out. 2018.

TARDIF, M.; LESSAR, C. (Orgs.). **O ofício de professor: história, perspectivas e desafios internacionais**. Trad.: Lucy Guimarães. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.





RESIDÊNCIA E DOCÊNCIA EM PEDAGOGIA: o lócus das políticas públicas para a formação docente no Brasil

*Silvânia Lúcia de Araújo Silva
Albertina Maria R. B. de Araújo*

1 BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO INTRODUTÓRIA

O panorama vislumbrado, hoje, acerca das políticas públicas no Brasil para a formação de professores é oriundo das percepções, na forma e no conteúdo, que foram se construindo ao longo das últimas décadas pelas autoridades gestores da educação pública, sob a referência dos contextos políticos que as nortearam.

Dentre tais percepções, a figura do professor, especificamente sua formação, é pautada por várias tensões, uma vez que implica em constantes reformas por parte do Estado sob o respaldo das orientações de organismos internacionais (OI). Gestado a partir de uma forte conotação política e, em meio a tentativas de enfraquecimento do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid), o governo federal apresentou, no ano 2018, o Programa Residência Pedagógica (PRP), cujas principais características são similares ao Pibid, embora o PRP apresente mais robustez no que se refere à imersão

do estudante de licenciatura no ambiente e cotidiano escolar, bem como nas atividades inerentes à docência.

Nesse texto apresentamos nossa compreensão sobre o lugar da residência pedagógica, como programa institucional de política pública para formação de professores, sob a perspectiva da docência do pedagogo. Para fins de análise, ressalte-se que foi dado um recorte a partir das experiências vivenciadas em um dos núcleos do subprojeto de pedagogia do Programa de Residência Pedagógica, desenvolvido pelos licenciandos do Centro de Ciências Humanas, Sociais e Agrárias (CCHSA) da Universidade Federal da Paraíba (UFPB).

Em tempo, ao buscar responder à problemática sugerida: “Qual o *locus* do Programa de Residência Pedagógica, enquanto política pública, para a formação docente no Brasil?, adotou-se, como metodologia para a realização desse estudo, a abordagem qualitativa, cujos dados partem de observações realizadas junto aos participantes do PRP/CCHSA ao desenvolverem as atividades do núcleo, na instituição parceira, a Escola Municipal de Ensino Fundamental “Xavier Júnior”, localizada na cidade de Bananeiras/PB.

2 INTERFACES DO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA: DE POLÍTICA PÚBLICA À PROGRAMA FORMADOR NO BRASIL

Ao conjecturar sobre aspectos que envolvem a formação docente, *a priori*, poder-se-ia sugerir que essa pareceria ser uma temática esgotada, dado o rol de produção teórica a respeito.



Contudo, não é bem assim. E isso porque, mais do que nunca, tem sido uma necessidade urgente tratar da formação profissional do professor devido à gama de novidades que permeiam os processos educativos escolares, o que exige mais da docência na atualidade. Tal fato repercute, sobremaneira, na formação docente e nas instituições formadoras desse profissional, questionando papéis, funções, responsabilidades, enfim, as interfaces que, direta ou indiretamente, recaem sobre os itinerários formativos do professor.

A residência pedagógica é um exercício que se dá de forma convergente, ou melhor, através de uma “formação em convergência”, já que professores e futuros professores tencionam, em ato contínuo de prática, reflexão e práxis, o mesmo direcionamento: alternativas de superação, construção de métodos e metodologias, ressignificação dos saberes e fazeres docentes, reconfiguração de finalidades educativas.

Na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática (FREIRE, 2011, p. 39).

Como suas estratégias de formação articulam a teoria e a prática, no sentido de ampliar as possibilidades de aprendizado da prática no campo profissional, a residência pedagógica oportuniza, nessa direção, modelos de formação explicitados nas habilidades e competências descritas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC).





A aproximação da teoria com a prática, na perspectiva do PRP, possibilita criar bases reais e claras para o processo de formação dos futuros professores, pois é no cerne da realização das regências pedagógicas que é possível aplicar e ampliar os conhecimentos adquiridos durante o percurso acadêmico de formação.

A realidade escolar possibilita conhecer as práticas que são teorizadas na universidade, e o fundamental nessa empreitada, sem dúvida, é saber quando e como utilizá-las, reelaborando-as, construindo novos caminhos, respeitando tempos e realidades. Por isso, o PRP parte do princípio de imersão dos estudantes no ambiente escolar, em que é possível acompanhar as atividades desenvolvidas na escola, desde reuniões com os pais, até o planejamento escolar, passando pelo ato de observar e organizar a ação do professor que efetivamente atua na sala de aula, supondo, nesse movimento, ganhos relevantes para a formação do estudante de licenciatura.

[...] a formação centrada na escola envolve estratégias, empregadas conjuntamente pelos formadores e pelos professores para dirigir os programas de formação de modo que respondam às necessidades definidas da escola e para elevar a qualidade de ensino e aprendizagem em sala de aula nas escolas (IMBERNÓN, 2010, p. 85).

Nesse sentido, a residência pedagógica se apresenta como uma experiência que proporciona trocas, em função do contato com o docente orientador, com os preceptores, com os demais professores





da escola, que também contribuem para o processo formativo do licenciando

As orientações efetuadas pelo docente orientador e pelos preceptores aos residentes têm a finalidade de estimular as aprendizagens sobre o ambiente escolar, contribuindo, assim, para a construção de conhecimentos metodológicos e didáticos que permitem o diálogo sobre os saberes práticos e teóricos, fazendo a mediação entre a experiência, a reflexão e a ação.

3 O LÓCUS DO NÚCLEO DO SUBPROJETO DE PEDAGOGIA PARA A FORMAÇÃO DOCENTE: ENTRE A RESIDÊNCIA E A DOCÊNCIA

A construção da identidade profissional do professor inicia já no período de sua formação inicial e vai sendo alicerçada no exercício da profissão, sob a compreensão de que necessita se apropriar dos saberes e dos fazeres inerentes à docência: os conteúdos das áreas de conhecimento, os métodos e técnicas de ensino e o processo de aprendizagem. O período da formação identitária docente, nesse sentido, possibilita não apenas conhecer, mas compreender que é preciso aprender a aprender constantemente, pois, como ser incompleto, inacabado (FREIRE, 2011) que é, o ser humano, na construção de sua profissionalidade, precisa atentar para uma formação “circular”, dialogal e comprometida com a realidade.

Em busca dessa realidade, o PRP, através do núcleo do subprojeto de Pedagogia, localizado no CCHSA/UFPB, ao cancelar



o Edital 06/2018 da CAPES, retira os licenciandos do isolamento dos muros formativos da universidade, até então ultrapassados apenas pelos estágios supervisionados ou atividades práticas afins, e os conduz à imersão pedagógica na escola, cuja atividade se coloca como fundamental, possibilitando-lhes uma formação no confronto com a realidade, uma vez que facilita a articulação entre a teoria estudada na universidade e a prática.

A troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar simultaneamente, o papel de formador e de formando (NÓVOA, 1997, p. 26).

O subprojeto de Pedagogia foi desenvolvido com a participação de 30 estudantes, três preceptores, um orientador docente e 15 professores colaboradores, durante 18 meses de formação teórico-prática, com alunos do ensino fundamental, totalizando experiências que se acumularam com cerca de 330 crianças.

Os números não são representativos apenas no sentido da “quantificação”, mas, sobretudo, pelo significado da “qualificação”. Papéis foram ressignificados, trânsitos realinhados, materiais didáticos reconstruídos, relações compreendidas e metodologias experienciadas, tanto pelos residentes quanto pelos professores da escola. Nessa troca circular de saberes e fazeres, chamada de “formação em convergência”, que vai da formação inicial à continuada e vice-versa, há que se registrar o que Veiga (2002, p. 86) ressalta:





A relação entre formação inicial e continuada, significa integrar, no próprio currículo da formação inicial, professores já atuantes, que desde logo se tornam agentes da formação dos futuros docentes. A formação inicial deve fornecer ao futuro professor uma sólida bagagem nos âmbitos científico, cultural, social, pedagógico para o exercício profissional, ao passo que a formação continuada se centra nas necessidades e situações vividas pelos docentes.

A relação entre o professor da sala de aula e o residente interfere diretamente na construção da identidade profissional de ambos, ou seja, há melhorias para os dois grupos de atores, que culmina na melhoria da aprendizagem dos alunos, no tocante ao rendimento escolar, bem como para as instituições de ensino que oportunizam aos estudantes de pedagogia e de outras licenciaturas relacionar a teoria à prática durante seu processo de formação inicial.

A construção de métodos e metodologias, com a elaboração e utilização de tecnologias interativas para o desenvolvimento das intervenções pedagógicas, de fato, demonstra ser de suma importância para os participantes do Programa de Residência Pedagógica. E, nesse movimento, ao que se percebe, é possível chegar a uma via de mão dupla, uma vez que, ao tempo em que os residentes proporcionam às crianças aulas interativas, que os levam a uma aprendizagem mais significativa, eles desenvolvem habilidades para sua formação profissional, como preconizam as Diretrizes Curriculares Nacionais e a Base Nacional Comum para a





Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica (CNE, 2019).

Entre os aspectos que fomentam a “residência e a docência”, importa destacar que desde a elaboração do planejamento das aulas e construção de recursos didáticos, até o momento das intervenções em sala de aula, quando são aplicadas as teorias concebidas na instituição de ensino superior, percebe-se o quanto os princípios formativos do PRP são pactuados, permitindo a todos os envolvidos encontrarem e posicionarem sobre o relevante “lócus” da residência pedagógica para estudantes de licenciatura.

4 EM BUSCA DE UMA CONCLUSÃO

Historicamente, as ações formativas realizadas em larga escala⁶ não são suficientes para dar conta sustentada ao tipo de profissional em educação que, hoje, o mercado de trabalho requer. De fato, se o futuro professor não tiver apoio nas escolas, no “lócus” laboral em que as experiências acontecem, ao colocar em prática o que aprendeu, tenderá a se deparar com necessidades das mais variadas naturezas, ofuscando seu trabalho dentro dos processos educativos.

O Programa de Residência Pedagógica foi proposto para dar aos estudantes de licenciatura a possibilidade de conhecer o

⁶ Dentre os Programas de Formação instituídos pelo MEC, em larga escala, para professores, há que se destacar dois que são bastante simbólicos na história recente da educação brasileira, o Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA) e o Programa Pró-Letramento, ambos destinados para professores em exercício.



cotidiano e a realidade escolar, de maneira mais efetiva e propositiva, propiciando uma imersão contínua e relevante no ambiente escolar. Ao longo do texto, procuramos mostrar, em nosso caso, quanto o PRP permitiu trocas de informações entre professores e estudantes de licenciatura, o que, ao nosso ver, é o que materializa os objetivos dessa proposta formativa.

Com base no que vivenciamos na experiência com o núcleo do CCHSA, do subprojeto de Pedagogia da UFPB, percebemos a capilaridade do programa que, para além da teoria sobre a docência, conduz o estudante de licenciatura ao conhecimento da realidade escolar, permitindo-lhe confiança para, em seu exercício profissional, promover uma educação pública de qualidade.





REFERÊNCIAS



BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR**. Brasília, DF: MEC, 2017.

CNE (Conselho Nacional de Educação) (2019). **Resolução n. 1, de 2 de julho de 2019**. Altera o Art. 22 da Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2011.

IMBERNÓN, F. **Formação continuada de Professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 2017.

NÓVOA, António (Org). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

VEIGA (Org.). **Formação de professores**: políticas e debates. Campinas, SP: Vozes, 2002.





VIVÊNCIAS FORMATIVAS NO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA: narrativas das estudantes do curso de pedagogia/ UFPB/campus IV

*Aline Cleide Batista
Evelyn Fernandes Azevedo Faheina*

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho apresenta os resultados referentes à implantação e desenvolvimento do Programa de Residência Pedagógica (PRP) no contexto do curso de Pedagogia do campus IV, da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). O programa se situa dentro das ações da política nacional do governo federal, voltadas para a formação dos professores, sob a Coordenação de Aperfeiçoamento Pessoal de Nível Superior (Capes), em parceria com as instituições de ensino superior (IES), e escolas da educação básica. O programa foi lançado pelo edital Capes no 6º/2018 com o objetivo de colaborar com o aperfeiçoamento da formação dos discentes de cursos de licenciatura, através de projetos que viabilizem ao licenciando vivenciar a relação entre teoria e prática no ambiente escolar e fortalecer a relação entre as IES e as escolas de educação básica. No bojo desse programa, destacamos, portanto, as ações desenvolvidas no âmbito do subprojeto de pedagogia, do núcleo do campus IV da UFPB.



Para mostrar como se deu a implantação e o desenvolvimento do PRP no curso de Pedagogia do campus IV da UFPB, nos orientamos pelas narrativas das estudantes do curso que participantes do programa. Nesse sentido, buscamos nos registros feitos em seus relatórios aquilo que diz respeito à importância do programa em sua formação docente. As narrativas estão organizadas na forma de registro reflexivo das vivências desenvolvidas nas três etapas das atividades do subprojeto: a) preparação para atuar no programa, b) ambientação nas escolas e c) intervenção pedagógica na escola. Essas etapas, se referem ao primeiro momento, que foi o preparo delas para a atuação no ambiente escolar, sob a perspectiva do PRP; o contato com a escola, professores e salas de aula; e o momento em que elas deveriam colocar em prática suas propostas pedagógicas planejadas, ou seja, fazer a intervenção com os alunos. O objetivo é analisar o desenvolvimento do programa, em nosso contexto, a partir dessas três etapas e mostrar as contribuições dele para as licenciandas

2 ETAPAS E DESENVOLVIMENTO DO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA

Diante das discussões realizadas sobre a formação docente, focalizamos nosso olhar sobre o PRP, compreendendo-o como política que visa melhorar o processo da formação dos estudantes dos cursos de Licenciatura. Partindo dessa ótica, as análises serão apresentadas a partir de três eixos organizacionais do projeto, que são, justamente, as etapas das atividades que mencionamos acima, preparação das





estudantes para atuar no programa, ambientação delas nas escolas e intervenção pedagógica que realizaram com os alunos nas escolas. Por último serão apresentadas breves narrativas das residentes sobre as contribuições que o programa trouxe para a formação delas, a partir de informações extraídas de seus relatórios.

2.1 Preparação para atuar no PRP

Nessa primeira etapa do projeto foi oferecido às estudantes do curso de pedagogia e às professoras preceptoras formação teórica, com o objetivo de prepará-las para a participação no programa. Essa formação teve como subsídio alguns documentos legais, como a BNCC, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de nove anos e para a Educação Infantil, Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial de professores e outros textos sobre a formação docente no Brasil. Esse momento foi muito relevante para que os envolvidos entendessem a importância do programa na formação das licenciandas, o papel das preceptoras nesse processo e a contribuição das atividades e da presença delas na escola, sobretudo para os alunos da educação básica.

A preparação para atuar no PRP revelou às residentes a importância e compromisso que envolve uma formação contextualizada com o campo de atuação, cujo intuito é ampliar e consolidar os conhecimentos apreendidos no ambiente acadêmico, mostrando como a residência pedagógica pode, na condição de programa voltado à formação de professores, [...]desempenhar





um papel importante na configuração de uma nova personalidade docente (NÓVOA, 1995, p. 24).

2.2 Ambientação na escola

A fase da ambientação das residentes na escola, teve como objetivo facilitar a aproximação delas com o ambiente escolar, assim como, marcar a presença da IES no espaço público de educação básica, visando estabelecer laços de formação interativa entre a instituição formadora e o lócus de atuação profissional. O momento da ambientação possibilitou oportunidade para que as residentes tivessem contato com todos os setores das escolas para além da sala de aula, porém sem perder o foco central que era a formação para a docência. Uma formação que buscou superar o desequilíbrio na relação teoria e prática, que se revelou menos abstrata e mais contextualizada com o campo de atuação profissional onde o futuro professor vai atuar (GATTI, 2010).

Nessa etapa de ambientação foi possível ter acesso a documentos que orientam as ações da escola, seus princípios, sua rotina, seus objetivos/metapas, além de perceber suas fragilidades, estrutura física, realidade local e toda a organização institucional e social. Ademais, as residentes realizaram observações do cotidiano das turmas de alunos, anotando os respectivos pontos-chave das aulas, com o objetivo de identificar as dificuldades dos alunos, visando elaborar o projeto de intervenção pedagógica.



2.3 Intervenção pedagógica

A intervenção pedagógica foi o momento em que as residentes efetivaram as atividades que elaboraram em seus planos, em conjunto com as docentes orientadoras e as professoras preceptoras.

Para a elaboração dos planos de atividades, planos de aula e sequências didáticas o residente precisa estar inteirado sobre a realidade do seu local de atuação. Por isso, o momento de ambientação foi muito pertinente, haja vista que é necessário a nossa reflexão a respeito da relação entre teoria e prática. A prática reflexiva e dialogada com a teoria estará sendo realizada através da pesquisa e dos seus desdobramentos” (LIMA 2012, p. 91).

O período de intervenção, que durou oito meses do programa de residência pedagógica permitiu às estudantes vivenciar o campo de atuação por mais tempo, de forma prolongada comparando com as experiências ocorridas nos estágios supervisionados dos cursos de licenciatura. Com a atuação no PRP elas tiveram mais tempo para o convívio na realidade escolar, resultando em mais experiência e compromisso com seu processo formativo.

2.4 Narrativa das estudantes sobre as contribuições da Residência Pedagógica para sua formação

Após o término das atividades no PRP foi possível fazer um mapeamento das contribuições que o programa proporcionou para a

formação das residentes, principalmente em relação às intervenções pedagógicas nas escolas.

Os relatórios finais apresentados pelas residentes constituíram nossa principal fonte de informação, uma vez que são os indicadores a respeito do que elas perceberam sobre o processo formativo vivenciado no PRP. Vale salientar que tomar como ponto de partida seus dizeres, conduz-nos a um desvelamento, como testamento da docência que abre a possibilidade de que outras pessoas, na leitura desses testamentos possam, também, vivenciar uma experiência de aprendizagem (BRAGANÇA, 2010, p. 162).

Ao analisar os relatos das residentes quanto as contribuições propiciadas pelo programa, nota-se, de modo geral, que a ênfase recai sobre o conhecimento adquirido no âmbito das experiências e exercício da docência nas escolas, bem como na formação e acompanhamento das ações conduzidos pelas preceptoras e pelas docentes orientadoras do núcleo do CCAE/UFPB, do subprojeto de Pedagogia do PRP.

As falas expressam relatos positivos quanto a formação propiciada pelo programa, refletindo a incorporação de uma percepção crítico-reflexivo sobre todo processo vivenciado. Vamos transcrever alguns excertos dos depoimentos das residentes, para ilustrar o significado que a participação no programa possibilitou de ganho em sua formação. Para preservação de suas identidades, as estudantes serão identificadas por letras, residente A," "residente B", "residente C ", "residente D", e "residente E". Elegemos trechos de registros para representar o conjunto das residentes.



O programa Residência Pedagógica contribuiu significativamente para minha formação profissional [...]. Essa experiência me proporcionou muito conhecimento acerca da dinâmica escolar, do processo de desenvolvimento da aprendizagem dos alunos e dos desafios que se apresentam no cotidiano educacional dentro de uma unidade de ensino (Residente A).

A experiência vivenciada no programa propiciou-me momentos de formação profissional importantes, pois pude vivenciar na prática a teoria apresentada na sala de aula da universidade [...], bem como através dos encontros de formação ministrados pelas professoras coordenadoras do subprojeto Pedagogia (Residente B).

A imersão em sala oportunizada pelo Programa RP, os encontros de formação, socialização das experiências e das atividades além de ter nos proporcionado conhecer a realidade do chão da escola nos permitiu experienciar a ação docente de forma concreta (Residente C).

A residência contribuiu para minha formação profissional no sentido de proporcionar experiências da relação teoria-prática, como embasamento para a formação docente inicial e para a realização das regências em sala de aula (Residente D).

O programa Residência favorece o diálogo com aqueles que futuramente poderão ser nossos alunos ou até mesmo colegas de trabalho, possibilita conectar novas relações, trocas de saberes, de aprendizados e de dúvidas, um momento de reflexão da realidade e do trabalho que estamos realizando nas escolas em conjunto com a universidade e Capes (Residente E).





Como podemos observar nos excertos, a vivência nas escolas e a intervenção pedagógica em sala de aula contribuíram no sentido de fortalecer a base da prática formativa, inserindo residentes em um processo de formação real que se efetivou na imediatez da vivência da profissão docente, articulando teoria e prática, e colocando-as em movimento de ação-reflexão-ação.

Com base nos depoimentos das estudantes, percebe-se, ainda, a indicação de que os problemas e as dificuldades presentes no cotidiano da escola só serão solucionados quando o professor ou estudante em formação assumir o compromisso de se auto avaliar e se colocar em um constante processo de formação, para que a prática em sala de aula não se torne mera aplicação de métodos e técnicas, muitas vezes embasados em teorias pouco compreendidas por ele.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Programa de Residência Pedagógica possibilitou às estudantes do curso de licenciatura em Pedagogia do *campus* IV da UFPB, por meio de experiências na sala de aula, compreender a relevância da função do professor como profissional reflexivo, e da escola como espaço primordial para o desenvolvimento do processo educativo. Embora durante o desenvolvimento das atividades tenha ocorrido situações que desafiaram as residentes, assim como as preceptoras as docentes orientadoras, por meio do diálogo, das adaptações de espaços-tempos, de reorganização de estratégias





didáticas, elas foram contornadas e conseguiram estabelecer uma relação harmoniosa no ambiente e, assim, realizaram todas as etapas do projeto com seriedade, compromisso e dedicação. Esse é um fato importante a ser considerado, pois até mesmo as situações que de imediato parecem ser conflituosas, servem como elementos formativos.

Com base em nossa atuação como docentes orientadoras e nos depoimentos das estudantes avaliamos de forma positiva os momentos de formação prática possibilitados pelo PRP. As atividades que elas desenvolveram e as vivências no ambiente escolar lhes brindou com a oportunidade de refletir sobre os conhecimentos acadêmicos, e estabelecer o exercício da relação entre a teoria e a prática.

Além da oportunidade que o PRP ofereceu às estudantes de vivenciar de maneira sistemática e com a preceptoría dos professores das escolas a regência de sala de aula, também possibilitou a aproximação da universidade com as escolas públicas de educação básica. Isso, de modo geral e em particular em relação às estudantes do nosso curso, abriu os horizontes da formação acadêmica para novas experiências em relação ao trabalho docente, pois o convívio com a realidade escolar contribuiu significativamente para a construção da identidade profissional das licenciandas. Dessa forma, consideramos que o programa se revela como um diferencial na formação dos futuros professores, proporcionando-lhes mais segurança e confiança com o ambiente escolar, além de possibilitar que enxerguem essa experiência como um espaço e um meio de preparação para quando estiverem a frente da sala de aula.





REFERÊNCIAS

BRAGANÇA, I. F. S. Histórias de vida e formação de professores: diálogos entre Brasil e Portugal. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2010.

CAPES, Edital. **Programa Residência Pedagógica**. nº 06/2018.

GATTI, B. A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out. de. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v31n113/16.pdf>. Acesso em: 01 jul. 2020.

LIMA, M. S. L. **Estágio e aprendizagem da profissão docente**. Brasília: Líder Livro, 2012.

NÓVOA, A. **Vidas de Professores**. 2. ed., Porto: Porto Editora, 1995. (Coleção Ciências da Educação).





PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA: uma experiência formativa em música

*Carla Pereira dos Santos
Juciane Araldi Beltrame*

1 INTRODUÇÃO

O campo de atuação do professor de música envolve diferentes contextos, tais como: escolas especializadas de ensino de música, ensino particular de instrumento musical, escolas de educação básica, projetos sociais, dentre outros. A formação para trabalhar com música nas escolas em seus diferentes níveis de ensino traz uma série de desafios para além do ser professor na escola, alguns deles estão relacionados ao próprio lugar da música na escola enquanto componente curricular. Assim, experiências formativas para os licenciandos que possibilitam um engajamento e maior vivência na escola, que vão além dos estágios curriculares, apresentam resultados importantes. Exemplo disso são os programas de extensão, viabilizados pelas instituições de ensino superior, e outros de ordem governamental, como o Programa Institucional de Iniciação à Docência (PIBID), (MONTANDON, 2013; SOARES e DA COSTA, 2015).



O curso de licenciatura em Música da Universidade Federal da Paraíba (UFPB) integra desde o ano de 2014 o projeto institucional do PIBID/UFPB e se integrou ao Programa Residência Pedagógica no ano de 2018, que também é uma iniciativa do governo federal, que visa melhorar a qualidade da formação de professores, como a inserção sistemática e imersiva do licenciando no ambiente escolar, para que ele vivencie de fato o cotidiano da escola e, fundamentalmente, o processo de ensino e de aprendizagem com a preceptoria de um professor experiente da unidade escolar.

A partir dessas considerações, apresentamos neste texto uma reflexão sobre a experiência e os desafios de ser professor de música na escola e as aprendizagens no percurso formativo dos envolvidos nas ações do núcleo de Música dentro do projeto institucional da UFPB no Programa Residência Pedagógica.

O Programa Residência Pedagógica (PRP), lançado no primeiro semestre de 2018, teve 18 meses de duração, de agosto de 2018 a dezembro de 2019. As aprendizagens ocorreram de maneira coletiva, entre estudantes e docentes do curso de música e professores e alunos das escolas de educação básica, nas diferentes fases do programa: construção do projeto institucional da UFPB, elaboração dos subprojetos, específicos por área de conhecimento, das cadastro/habilitação das escolas pelas secretarias municipal e estadual, seleção dos residentes/licenciandos bolsistas e voluntários, seleção dos preceptores (professores das escolas), e instalação do programa em cada unidade escolar. Todas essas etapas demandaram diálogo entre as equipes dos subprojetos, com as escolas e com a coordenação institucional, e esta última, por sua vez, com a coordenação geral





do programa em âmbito nacional. No contexto desse coletivo, que envolveu diferentes pessoas, espaços e instituições, apresentamos as aprendizagens que ocorreram no núcleo de música do PRP/UFPB, no período de agosto de 2018 a janeiro de 2020.

O subprojeto da área de música abrangeu três escolas no município de João Pessoa. A escolha ocorreu a partir das habilitações das unidades feitas pelas secretarias municipal de João Pessoa e estadual da Paraíba e que tivessem professores na área de Artes interessados em participar da seleção para preceptores. Fato este que revelou, inicialmente, uma dificuldade, pois somente uma escola da lista de habilitações tinha professor de música, nas demais os professores eram graduados em artes visuais e artes cênicas.

No primeiro contato com os professores, para explicar sobre o projeto e os detalhes da seleção para preceptor, percebemos a oportunidade para o desenvolvimento de um trabalho coletivo entre os campos artísticos. Ademais, vislumbramos que os licenciandos em música poderiam aprender sobre outra área e que teriam com o preceptor o apoio pedagógico e escolar, ficando parte dos conteúdos específicos de música sob nossa responsabilidade enquanto orientadoras

Os residentes foram distribuídos entre as três escolas participantes do núcleo de música, sendo oito bolsistas e dois voluntários em cada escola. Esse quantitativo foi sendo alterado no decorrer do desenvolvimento do programa, devido a desistências de alguns residentes, bem como remanejamento entre escolas para adequação ao horário de frequência dos residentes no curso de licenciatura, assim como os horários das aulas de artes nas escolas.





Cada uma das escolas tinha suas especificidades. A Escola Municipal Antônio Santos Coelho Neto, conhecida como “Escola da Penha” estava envolvida em várias atividades e projetos relacionados à cultura popular, assim como práticas que dialogavam com o contexto litorâneo e de pescadores, no qual ela está inserida. A Escola Estadual Cidadã Integral Daura Santiago, tinha como característica funcionar em tempo integral e trabalhar o protagonismo juvenil. A Escola Municipal João Santa Cruz, que estava passando por mudanças de gestão, era a única que tinha o preceptor na área de música. Nela, um dos pontos que os residentes mais destacaram foi a possibilidade de atuar pedagogicamente com a inclusão de alunos deficientes no contexto da aula de artes.

A diversidade de contextos e de práticas das escolas, juntamente com os diferentes perfis de atuação dos próprios licenciandos, imprimiu uma aprendizagem coletiva entre todos os participantes do programa. Isso se mostrava evidente nas reuniões que realizávamos quinzenalmente e nelas era possível conhecer, discutir, encontrar soluções para as demandas apresentadas em cada uma das escolas.

Podemos sinalizar que o aprendizado dos envolvidos foi tomando corpo em cada fase do desenvolvimento das atividades do projeto do núcleo de música no PRP, desde o primeiro momento das ações que foi conhecer a escola, em que o trabalho incluiu o diagnóstico, os estranhamentos, as sensações acerca do que vimos, ouvimos, experimentamos. Na sequência, no momento de entrar em sala de aula como professores em formação, as reflexões, os desafios, as ideias para a elaboração de projetos e temas que pudessem





incentivar engajamento com alunos e professores das escolas foram se mostrando cada dia mais evidente, mostrando como a experiência formativa estava presente.

2 OS DESAFIOS DE SER PROFESSOR DE MÚSICA: RESULTADOS DE UMA EXPERIÊNCIA ENTRE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA E ESCOLA

Nosso olhar para os desafios de ser professor de música, mais especificamente no contexto escolar, no decorrer da atuação do núcleo música do PRP/UFPB, foi conduzido pelas ações cotidianas e pelos acontecimentos que foram sendo construídos a partir da dinâmica escolar.

A partir dessa perspectiva, entendemos que a escola é, ao mesmo tempo, ordenadora do social e produtora de sentimentos, valores, comportamentos e sensibilidades, como afirma Faria Filho (1998). Esse conjunto de especificidades indica a existência de uma cultura própria da escola, a chamada cultura escolar, que possui suas bases alicerçadas na história, mas que vai sendo constituída cotidianamente através das ações escolares.

Nessa direção, compreendemos a cultura escolar a partir da perspectiva de Viñao Frago (1995) como [...] toda a vida escolar: fatos e ideias, mentes e corpos, objetos e condutas, modos de pensar, dizer e fazer (VIÑAO FRAGO, 1995, p. 69, tradução nossa). Assim, a Cultura Escolar permite olhar para a escola e entender o que nela está sendo





produzido a partir das práticas e experiências escolares. Para Viñao Frago (2006), a cultura escolar possui a capacidade de gerar seus próprios produtos, que:

[...] nascem e evoluem. Transformam-se ou desaparecem, se separam e se unem, são rejeitados e absorvidos. Eles mudam seus nomes, modificam seus conteúdos. São, assim vistos, organismos vivos (VIÑAO FRAGO, 2006, p. 75, tradução nossa).

Nesse contexto, como ainda apontou o autor, os professores são o elemento chave nos processos de inovação, mudanças e ensino em sala de aula. E é então sob a lente da cultura escolar, auxiliada pela perspectiva de Viñao Frago (1995; 2006), que temos buscado compreender os resultados da formação dos residentes a partir dessa relação com a escola. Aqui, devido às delimitações do texto, apresentaremos um panorama desses resultados, dando destaque às nossas percepções como orientadoras nesse processo de atuação docente.

Olhar para as práticas musicais desenvolvidas na escola a partir da inserção da Residência Pedagógica, nos possibilitou perceber (trans) formações e aprendizagens que foram acontecendo gradativamente nesse contexto. Foi a partir das observações e desenvolvimento das atividades nas escolas, reuniões e, sobretudo da voz dos residentes, preceptores e estudantes das escolas participantes, que começamos a perceber a relevância do programa no processo formativo, não somente dos residentes, mas também dos estudantes da escola e



preceptores. O PRP teve significativa interferência na rotina e dinâmica cotidiana das escolas, que foram adequando-se e reorganizando-se para receber os residentes.

Em nossa análise, a rotina das escolas que não tinham aula de música como componente curricular, foi a que mais precisou ser alterada para receber os residentes de música. Essa alteração aconteceu, sobretudo, em relação aos preceptores, que não possuíam formação específica em música.

Foi a partir do diálogo e das construções de conhecimento geradas dessa relação, entre o PRP e a escola, que se deu a culminância dos resultados positivos para as duas instâncias, pois ao mesmo tempo em que o ensino é influenciado pela cultura escolar, ele também influencia as inovações da cultura das escolas. E isso pôde ser visto pelas práticas que foram constituídas ou agregadas às escolas e à vida acadêmica dos residentes.

O caráter colaborativo desencadeado no decorrer do processo de atuação com a residência, nas diferentes escolas, foi o fio condutor de todo processo e evidenciou um modo próprio de organização, troca de conhecimentos e coletividade construídas de forma recíproca entre residentes e seus preceptores. Essa dinâmica colaborativa surgiu da necessidade de os residentes se apropriarem de conhecimentos, saberes e procedimentos necessários para a atuação na escola.

Ouvir os colegas, assistir à aula do outro, planejar coletivamente, ministrar aulas em grupo, foram práticas recorrentes que parecem ter dado o suporte e apoio à construção do saber-fazer docente. Essa dinâmica contribuiu para que os próprios residentes se apoiassem nos momentos em que precisavam estar à frente das turmas, dividir



os conteúdos e reconhecer o seu papel em cada aula que ocorria em dupla, por exemplo. Mesmo esse não sendo o cenário real de atuação do professor, o arranjo que foi necessário devido ao ajuste dos horários da escola e do curso de licenciatura, aprender com o outro, na prática, se mostrou frutífero para a formação pedagógica dos residentes. Até as resoluções de conflitos entre as distribuições de tarefas, o compromisso com as atividades assumidas, dentre outros fatores, que fazem parte do dia a dia da atuação docente se revelaram momentos de formação.

Os preceptores exerceram papel fundamental para a imersão e aprendizagem pedagógica dos residentes, no contexto escolar. Foram eles que efetivamente conduziram os residentes, acolhendo-os sob o ponto de vista de cada perfil, e os direcionaram para as salas de aula. Os preceptores se desprenderam dos seus próprios planejamentos e, assim, deram espaço para a atuação dos residentes, modificando a dinâmica de trabalho, que passou a ser também coletiva. Isso porque os horários destinados ao componente artes nas escolas são restritos se comparadas a outros componentes, como o de matemática e de língua portuguesa.

Em cada escola havia 10 residentes que precisavam fazer observações, participações e regências de aulas, além de realizar projetos e oficinas. Isso provocou mudanças significativas na dinâmica dos preceptores. Há relatos nos diários de bordo dos residentes, sobre quanto a presença e apoio dos preceptores foi fundamental durante as aulas que ministravam, como, por exemplo, o gerenciamento do tempo da aula e dos conteúdos planejados. Também fizeram registros sobre suas aprendizagens a respeito do planejamento das





aulas, bem como sobre a avaliação dos alunos. Tudo isso foi de muita importância para a formação deles.

O olhar problematizador dos residentes diante das situações e dos desafios apresentados em sala de aula, principalmente no momento das definições do que ensinar e de como ensinar, evidencia que eles tiveram que mobilizar seus conhecimentos teóricos e pedagógicos para compreender a realidade da sala de aula e construir seus “saberes fazeres docentes, num processo contínuo de construção de suas identidades como professores” (PIMENTA, 1997, p. 6). E, como registra Pimenta e Lima (2012) é nesse processo que eles vão aprendendo a lidar com uma [...] prática social complexa, carregada de conflitos de valor e que exige opções éticas e políticas (PIMENTA; LIMA, 2012, p. 15).

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência dos licenciandos em música da UFPB no PRP se constituiu de grande importância para seu processo de formação, e impactaram diretamente na dinâmica escolar. Foram práticas que impactaram os diversos momentos de sua atuação no ambiente escolar e revelaram suas mudanças de olhar em relação ao espaço de atuação do professor de música na educação básica. Os residentes passaram a ver a escola com outros olhos, porque tiveram a possibilidade de experimentar um relacionamento mais próximo com os espaços, territórios e sujeitos envolvidos na escola. A Escola que



produz e retroalimenta diferentes práticas culturais, escola que cria sua própria cultura a partir das experiências dos alunos, professores, pais e comunidade em seu entorno.

REFERÊNCIAS

FARIA FILHO, L. M. O espaço escolar como objeto da história da educação: algumas reflexões. **Revista da Faculdade de Educação**, São Paulo, v. 24, n. 1, jan./jun. 1998. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-25551998000100010&lng=pt&tlng=pt. Acesso em: 01 jun. 2020.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. Estágio e docência: diferentes concepções. 7 ed, São Paulo: Cortez, 2012.

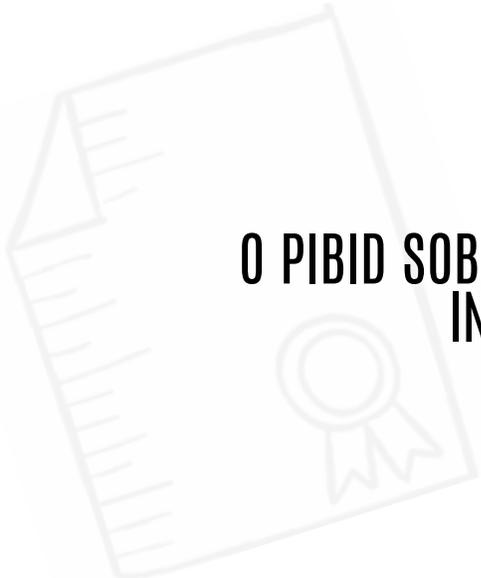
_____. Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor. **Nuances**, v. 3, p. 05-14, set. 1997. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/rfe/article/view/33579/36317>. Acesso em: 01 jun. 2020.

VIÑAO FRAGO, A. História de la educación y historia cultural: posibilidades, problemas, cuestiones. **Revista Brasileira de Educação**, n. 0, p. 63-82, set./out/nov/dez. 1995. Disponível em <http://educacao.uniso.br/pseletivo/docs/FRAGO.pdf>. Acesso em: 01 jun. 2020.

_____. *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas: continuidades y cambios*. 2. ed. Madrid: Ediciones Morata, 2006.

QUADROS JÚNIOR, J. F. S.; COSTA, F. S. Pibid e a formação inicial de professores de música no Brasil: uma análise exploratória. **Revista da ABEM**. Londrina, v. 23, n. 35, p. 35-48, jul. dez. 2015. Disponível em: <http://www.abemeducaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/548/451>. Acesso em: 01 jun. 2020.

MONTANDON, M. I. Políticas públicas para a formação de professores no Brasil: os programas Pibid e Prodocência. **Revista da ABEM**. Londrina, v. 20, n. 28, p. 47-60, 2012. Disponível em <http://www.abemeducaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/103>. Acesso em: 01 jun. 2020.



O PIBID SOB O OLHAR DA COORDENAÇÃO INSTITUCIONAL: trajetória de formação docente

Dayse da Neves Moreira

1 INTRODUÇÃO

Com esse texto apresentamos a trajetória do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid), desenvolvido na Universidade Federal da Paraíba (UFPB), sob o olhar da coordenação institucional. Mostramos como ele contribuiu, e ainda contribui, com a formação dos estudantes dos cursos de licenciatura da instituição, assim como a nossa própria formação continuada nesse processo de fazer a gestão de um programa dessa envergadura. Também abordamos, como não podemos deixar de fazer, os problemas, as limitações, que o programa tem e que nos desafia nessa gestão.

Podemos dizer que o envolvimento com o Pibid segue, quase, paralelamente à vida profissional acadêmica na UFPB. No ano de 2015, quarto ano de ingresso como docente da instituição, iniciamos a trajetória no Pibid. Inicialmente como coordenadora de área (substituta), no subprojeto de Química do campus de II da UFPB, na cidade de Areia (PB), com estudantes do curso de licenciatura que atuavam em duas escolas públicas estaduais locais. A experiência



foi muito rica e importante porque era o início do trabalho como formadora de professores. Embora durante o percurso de formação acadêmica tenhamos o curso de licenciatura em Química tenha sido uma etapa, a carga bacharelesca, sobretudo do mestrado e do doutorado, ainda parecia imperar na visão de formador universitário. Assim, a oportunidade com o Pibid, de estar mais próximos aos licenciandos, acompanhando suas práticas nas escolas públicas de educação básica, suas perspectivas como futuros professores, suas necessidades e expectativas com o desenvolvimento das atividades do programa nas duas escolas da cidade, possibilitando entender melhor nosso papel na formação deles. Daí, a importância também para o nosso processo de formação como formador.

2 O PIBID E SUA CONTRIBUIÇÃO PARA A FORMAÇÃO DOCENTE

A atuação no programa, naquele momento, estava centrada na orientação de um grupo de 20 estudantes (pibidianos) de licenciatura em Química que desenvolvia atividades em duas escolas. Semanalmente, eram realizadas reuniões com os estudantes na instituição para ouvi-los quanto ao desempenho de suas atividades na escola e orientá-los quando à aplicação dos seus planos de atividades nas escolas. Também havia momentos para a confecção de materiais pedagógicos e para o desenvolvimento de atividades com os alunos das escolas. Esse processo de orientação dos licenciandos ganhou uma dimensão de mão dupla, pois, ao mesmo tempo em que lhes era oferecido contribuições sobre o que e como fazer com os alunos nas



escolas, também era um momento de reflexão sobre nossa atuação em sala de aula, como formador de futuros professores.

O tempo com a orientação aos estudantes passou rápido, estava em substituição de uma colega de departamento que retornou ao seu posto de coordenação de área. Porém, em seguida surgiu o convite para integrar a equipe de gestão institucional do Pibid na UFPB, na condição de coordenadora de gestão pedagógica, com a responsabilidade de acompanhar o trabalho de um grupo de coordenadores de área (subprojetos). Essa atividade possibilitou a experiência de entender o processo de gestão de um programa como o Pibid, que na sua gênese, criado como uma política pública em um governo democrático, se mostrava como uma proposta voltada de fato para estabelecer momentos iniciais de prática na formação de professores.

O Pibid, criado no ano de 2007 e instituído a partir da Portaria Normativa nº 38/2007, pelo Ministério da Educação (MEC), com a operacionalização da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e recursos do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), tinha como propósito fomentar a iniciação à docência de estudantes de cursos de licenciatura presenciais e melhoria da educação básica pública. No ano de 2010, o Pibid se tornou política pública institucionalizada por meio do Decreto Presidencial nº 7.219. Tratava de um programa diferente do que temos atualmente, uma vez que o propósito era realmente fazer a inserção dos estudantes de licenciatura no ambiente escolar, dando-lhes condições materiais para confeccionar materiais pedagógicos para trabalhar com os alunos das escolas públicas de educação básica.



Essa etapa de atuação com os coordenadores de área, foi uma experiência muito frutífera, sobretudo para o processo de compreensão a respeito do papel de formador de professores, possibilitando o entendimento da necessidade da prática na formação inicial dos futuros professores. Participaram licenciandos bolsistas dos variados cursos de licenciatura da instituição e havia uma grande disposição dos estudantes e docentes coordenadores de área para a elaboração de materiais pedagógicos, realização de oficinas, palestras e trabalhos científicos.

Com a mudança de governo, mudaram também as políticas implementadas anteriormente, foi o que ocorreu na passagem do governo da Presidente Dilma Roussef, para o de Michel Temer. Embora o Pibid tenha se tornado política pública institucionalizada no ano de 2010, o que significa que ele alçou o status de entidade pública, algo que é instituído publicamente, que passa a existir como é. Havia uma tendência no novo governo de excluir o programa das políticas para a formação de professores e ofertar, em seu lugar, o Programa de Residência Pedagógica (PRP). Com o intuito de fazer com que o programa não fosse interrompido, o Fórum Nacional do Pibid concentrou esforços junto aos legisladores visando pressionar o governo para sua continuidade.



3 OS LIMITES DO PIBID PARA A FORMAÇÃO DOCENTE

O Pibid continuou em 2018, e foi oferecido juntamente com o PRP, porém sofreu várias alterações, principalmente no que se refere ao aspecto financeiro. A finalidade continuou a mesma da versão anterior:

[...] proporcionar aos discentes na primeira metade do curso de licenciatura uma aproximação prática com o cotidiano das escolas públicas de educação básica e com o contexto em que elas estão inseridas (CAPES, 2018, p. 2).

Porém, a estrutura operacional, a gestão do programa nas instituições de ensino superior (IES), a composição dos grupos de estudantes de licenciatura, a quantidade de bolsas oferecidas e o tempo de duração sofreram significativas alterações. A Capes, gestora nacional do Pibid, centralizou os processos de inclusão de integrantes, definindo limites no quantitativo de integrantes, em função do número de bolsas disponíveis e implementou duas plataformas virtuais para a execução do programa. Uma para a inserção do projeto institucional e dos subprojetos dos cursos e inclusão e exclusão de estudantes, outra para o acompanhamento das bolsas pagas aos integrantes (coordenadores institucional e de áreas, estudantes e professores supervisores das escolas), além de uma terceira para os recursos de compra de materiais para o desenvolvimento das atividades nas escolas. Isso gerou problemas para a gestão do



programa nas instituições, uma vez que as plataformas, em primeiro momento não suportaram a quantidade de dados e acesso, assim como não estavam interligadas.

Entre as mudanças que a Capes fez no Pibid, em relação à versão anterior, a que mais repercutiu foi a limitação no quantitativo de estudantes, em função do corte de bolsas. O edital do programa lançado no ano de 2018, com a nova gestão no governo federal, ofereceu 45 mil cotas de bolsas para serem distribuídas entre as instituições de ensino superior que se candidataram. Segundo levantamento de Gatti et al. (2014), com dados da Capes, anteriormente, eram disponibilizadas mais de 90 mil bolsas de iniciação à docência. Um corte, portanto, de 50%, com o agravante de que mais instituições de ensino superior se candidataram para receber o programa que na versão anterior. Com isso, no caso da UFPB, que no Pibid anterior chegou a ter aproximadamente 550 estudantes de cursos de licenciatura com bolsas, a partir da nova configuração só pôde atender a 235 estudantes de licenciatura. Uma redução de quase 60% que, considerando a divisão entre os cursos da instituição foi mais sentido ainda, uma vez que alguns cursos que não participavam no Pibid anteriormente também se candidataram. Assim, além da diminuição no quantitativo de cotas, houve aumento de candidatos.

No momento da elaboração e submissão do projeto institucional - que inclui os subprojetos de cada área/corso de licenciatura relativo ao componente curricular da educação básica - em atendimento ao chamado do edital 07/2018 da Capes, a expectativa era que, se o projeto da instituição fosse aprovado, haveria 24 cotas





de bolsas para estudantes, em cada um dos cursos participantes, pois o edital previa que só dessa maneira poderia dar início às atividades nas escolas, ou seja, cada subprojeto teria um núcleo composto por 24 bolsistas, três professores supervisores e um coordenador de área, cada um fazendo jus a uma bolsa. Como foi submetido um projeto com 15 subprojetos e 21 núcleos, a expectativa era que a UFPB receberia 504 cotas de bolsas. Mas, como registrado acima, só recebeu 45% aproximadamente do esperado.

Em função da quantidade de cotas recebida para distribuir entre os subprojetos/cursos que se candidataram, os problemas da coordenação institucional do Pibid na UFPB começaram antes mesmo de iniciar as atividades do programa. O primeiro grande desafio foi reorganizar os subprojetos multidisciplinares, com variados cursos, e núcleos com menor quantidade de bolsistas, anteriormente previsto para atuar com 24 estudantes, três supervisores e um docente coordenador, todos com bolsa.

Percebemos que o grande aspecto limitante do Pibid é sua abrangência em relação ao quantitativo de licenciandos no país. Embora o Pibid, em proposta inicial, que ainda continua apesar de duas mudanças de gestão no governo federal, tenha como objetivo incentivar a formação de professores em nível superior, promover uma formação que articule a teoria com a prática, que possa “[...] contribuir para a valorização do magistério e elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura [...]” (CAPES, 2013. p. 6), o que se pode constatar é que se trata de um ideal pouco provável de se efetivar, em função da reduzidíssima quantidade de licenciandos que se beneficia do programa. Isso se aplica também





à versão anterior a 2018, que se agravou atualmente, mas antes já se percebia. O programa com suas 45 mil bolsas atinge somente cerca de 2,5% dos mais de 1,5 milhão de estudantes matriculados em cursos de licenciatura no país, conforme apurado no censo do ensino superior de 2017 (INEP, 2019).

É um percentual muito baixo de futuros professores que se beneficiam de um momento da formação inicial que é tão importante. É notável a transformação dos estudantes que passam pelo Pibid. A experiência de ter vivenciado, logo no início do curso, o ambiente escolar, ser reconhecido na escola como aprendiz de professor, o trabalho em equipe com os colegas de turma, a possibilidade de elaborar materiais pedagógicos, de construir e colocar em prática projetos de aprendizagem com os alunos das escolas, a possibilidade de estar na sala de aula com o professor. Tudo isso é extremamente rico para seu processo formativo. Há relatos deles que ilustram a dúvida que tinham ao escolher o curso e, no final, a certeza de querer ser professor. O Pibid, realmente, figura como um incentivador ao ingresso e permanência dos estudantes nos cursos de licenciatura, ainda que para uma parcela muito pequena.

No atual momento estamos nos preparando para iniciar a “terceira fase” do Pibid, sob a égide de um terceiro governo federal cujo descaso com a educação, sobretudo de nível superior, é notório. O programa ainda resiste, porém há muito mais desafios e menos bolsas para os estudantes. O corte de investimentos do MEC no ensino superior público foi alto, isso afetou os programas de bolsas internos das instituições. Esse fato, possivelmente, também contribuiu para o aumento de IES que se candidataram ao Pibid nesse ano. O





edital Capes 02/2020 foi apresentado com uma redução maior que 20%, em relação ao de 2018 que já havia sido cortado em 50% do anterior. Novamente, é apresentada uma situação muito difícil para contemplar os cursos de licenciatura da instituição que elaboraram subprojetos para compor o projeto institucional.

Da expectativa do agradecimento com 504 cotas, recebemos apenas 144 no edital de 02/2020. No primeiro momento o abalo, em seguida a tentativa de se recompor, partindo para a hercúlea missão de contemplar, com esse quantitativo, todos os cursos participantes do projeto institucional. Após reivindicações junto à Capes para aumentar nosso quantitativo de bolsas, e tentativas de reorganização dos subprojetos para que todos pudessem ser contemplados, porém, nossa tarefa não foi exitosa. Pior ainda é, na condição de gestora institucional do programa, considerar critérios de exclusão em um contexto em que se trabalha para a inclusão, sobretudo em uma área tão necessária à sociedade e sensível às políticas governamentais que é a educação e, particularmente, a formação de professores.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apesar da limitação em termos de abrangência, que é o aspecto mais significativo, da centralização operacional e do sistema de dados e de comunicação ser de baixa capacidade, o programa, para aqueles que conseguem acesso, se configura como um excelente momento de aprendizagem. Ele se revela uma ótima





oportunidade para a formação dos envolvidos. Aos estudantes de licenciatura possibilita o contato com a prática escolar, onde eles percebem a dinâmica de ensino e aprendizagem acontecendo, o que possibilita, também, entender, interpretar e confrontar as abordagens teóricas que são realizadas nas salas de aulas dos seus cursos. Aos professores das escolas que fazem a supervisão dos licenciandos, se abre a oportunidade de rever suas práticas pedagógicas e os saberes que ministram, além disso a postura de co-formador lhe coloca a responsabilidade com a formação do outro e o impulsiona a repensar a sua. Aos docentes coordenadores de área, a oportunidade de se envolver com a escola, perceber, ouvir e analisar as práticas realizadas pelos estudantes, rever teorias, repensar suas abordagens didáticas e os saberes que ensinam aos licenciandos.

Nessa teia educativa-formativa que envolve vários atores, nos localizamos e nos percebemos como parte. A gestão institucional do programa vai além de fazê-lo funcionar do ponto de visto legal, fazendo cumprir as regras apresentadas. Há necessidade de envolvimento pedagógico, e isso é importante e necessário. É preciso estar próximo, saber das particularidades de cada grupo, de cada escola. Estar junto fortalece a confiança de todos e a responsabilidade de cada um, e sobre o seu papel no programa. Estar junto também nos faz aprender a ser formador. Observamos os estudantes e seus professores, isso nos faz pensar e repensar sobre os nossos próprios ideais de escola, de ensino e de formação.





REFERÊNCIAS



CAPES. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Portaria nº 096**. Anexo 1 - regulamento do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. Brasília: Capes, 2013.

_____. **Editais nº 07/2018**. Chamada pública para apresentação de propostas ao Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – Pibid. Brasília: Capes, 2018.

GATTI, B. *et al.* **Um estudo avaliativo do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID)**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2014. Disponível em <http://capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/24112014-pibidarquivoAnexado.pdf> Acesso em: 05 jun. 2020.

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Resumo técnico do censo da educação superior 2017**. Brasília: Inep, 2019. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/resumo_tecnico/resumo_tecnico_censo_da_educacao_superior_2017.pdf. Acesso em: 20 jul. 2020.





APRENDIZAGEM BASEADA EM PROJETOS: uma experiência vivenciada no PIBID-Biologia da UFPB

*Rivete Silva de Lima
Rubens Teixeira de Queiroz
Cassia Carvalho das Neves
Luciene de Sousa Araújo*

1 INTRODUÇÃO

Diante do déficit de educadores graduados em licenciatura, atuando nas escolas públicas e dentro de suas áreas de formação, o Governo Federal criou o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID. O programa surgiu como um importante instrumento de formação e valorização do magistério no Ensino Básico, por meio da interação entre a Universidade e as Escolas de Ensino Fundamental e Médio.

Desde a sua primeira edição (2009-2011) o Departamento de Sistemática e Ecologia/CCEN/UFPB participa com o subprojeto PIBID-Biologia e sempre direcionou suas ações para o ensino de Ciências e Biologia, com a finalidade de incentivar e melhorar a formação inicial dos licenciandos em Ciências Biológicas. Para isso, procurou promover um processo de acompanhamento pedagógico sistemático em sala de



aula e estabelecer um diálogo constante entre os saberes acadêmicos e escolares. Dessa forma, sempre foi discutida e construída, com os professores e gestores das escolas, uma linha de atuação que permitisse essa interação.

Desse modo, o subprojeto PIBID-Biologia, durante o período de agosto de 2018 a janeiro de 2020, permitiu que bolsistas e voluntários tivessem a oportunidade de atuar nas escolas e conhecessem o projeto político-pedagógico e a estrutura administrativa de cada uma delas. Isso possibilitou que eles trabalhassem junto aos professores e supervisores das escolas as atividades que seriam desenvolvidas em sala de aula, campo, laboratório e direcionadas ao atendimento aos alunos em momentos de dúvidas, acompanhamento e regência de aulas, orientação a grupos de alunos em trabalhos para Mostra Cultural, Gincanas, Feira de Ciências, entre outros eventos. A experiência vivenciada pelos bolsistas e voluntários nas escolas possibilitou a preparação de trabalhos e sua divulgação em eventos científicos como o Encontro de Iniciação à Docência da UFPB, Congresso Nacional de Educação, Congresso Nacional de Biólogos e Semana de Biologia da UFPB.

Assim, esse texto tem como objetivo fazer uma reflexão acerca das ações desenvolvidas no subprojeto PIBID-Biologia, em especial o desenvolvimento de projetos pedagógico, em duas escolas públicas municipais da cidade de João Pessoa.

2 AÇÕES DESENVOLVIDAS NO PIBID-BIOLOGIA

O subprojeto PIBID-Biologia desenvolveu suas atividades ao longo de 18 meses, de agosto de 2018 a janeiro de 2020, na Escola Municipal de Ensino Fundamental Antenor Navarro e na Escola Municipal de Ensino Fundamental Apolônio Sales de Miranda. O subprojeto contou com a participação 18 licenciandos do Curso de Ciências Biológicas, duas professoras supervisoras, e dois professores do curso de Ciências Biológicas da Universidade Federal da Paraíba, sendo um coordenador e um colaborador. Ao longo desse período foram atendidos 805 alunos do ensino fundamental II.

No decorrer das atividades os bolsistas e voluntários desenvolveram ações nas dependências da UFPB, onde produziram material didático, tiveram reuniões de planejamento, elaboraram projetos para serem desenvolvidos nas escolas e participaram de seminários. Enquanto nas escolas, acompanharam aulas, colaboraram com os professores na preparação de aulas, realizaram intervenções utilizando o material didático e desenvolveram, juntamente com os alunos, seus projetos pedagógicos.

2.1 Aprendizagem Baseada em Projetos

Segundo Bander (2014, p. 15) a Aprendizagem Baseada em Projetos - ABP é uma abordagem sistemática de ensino pela qual o



aluno pode construir seu conhecimento, trabalhando problemáticas do seu cotidiano para ter maior compreensão e envolvimento com as soluções de questões da sua comunidade.

Nessa perspectiva, os bolsistas e voluntários desenvolveram ao longo do ano de 2019, ações na forma de projetos. Essa estratégia foi utilizada para que os licenciados pudessem conduzir suas atividades de forma investigativa e assim conhecer novas possibilidades referentes a prática docente.

Moura e Barbosa (2012, p. 16-17) afirmam que atividades educacionais desenvolvidas com base em projetos promovem o crescimento pessoal, possibilitam novas experiências, ampliam os conhecimentos e aprimoram habilidades.

Durante a execução dos projetos os bolsistas e voluntários tiveram a oportunidade de colocar em prática seus conhecimentos e contribuir para o processo da aprendizagem dos alunos das escolas, como se pode ler nos relatos abaixo:

Bolsista 4 – *“Com o Programa, eu pude perceber o quão é prazeroso transmitir conhecimento, colaborar para a formação social e crítica de jovens, contribuir para um proveitoso processo de ensino-aprendizado, instigando a curiosidade de crianças e incentivando-as a fazer ciência, e contribuir de forma geral para uma melhoria da educação do país”.*

Bolsista 5 - *“As atividades realizadas nas dependências da escola contaram com a participação dos alunos em todas as etapas procedimentais sugeridas e se pode notar que*



o interesse e empenho de cada aluno contribuiu para um aprendizado significativo”.

Bolsista 15 - *“No decorrer do programa obtive grandes experiências necessárias para que futuramente eu tenha uma base para lidar com os desafios a serem encontrados no exercer da atividade docente com responsabilidade e aproveitamento”.*

Dos 14 projetos desenvolvidos, três trabalharam a questão da leitura e um deles merece destaque por ter criado um jornal para divulgação acerca de informações sobre ciências a partir de perguntas feitas pelos alunos do 7º ano da escola Municipal Antenor Navarro. Abaixo algumas dessas perguntas. *“pra que serve a ciência?”; “por que o mar tem ondas?”; “por que as plantas são verdes?”; “como nosso cérebro armazena memória?”; “como se forma o leite dentro do peito da mulher?”.*

Analisando essas perguntas observamos que os alunos questionam sobre o mundo a sua volta e isso demonstra que eles percebem fenômenos naturais como as ondas do mar, a cor das plantas e, também, o seu próprio corpo, comprovando que ABP é uma metodologia sistemática de ensino que pode trazer o interesse do aluno para o mundo da ciência.

A pergunta *“pra que serve a ciência”* feita por um aluno do 7º ano é intrigante e nos leva as várias reflexões, entre elas o que traz a Base Nacional Comum Curricular-BNCC ao tratar da competência referente ao pensamento científico, crítico e criativo.



Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas” (BNCC, 2018).

Sasseron e Carvalho (2008), afirmam que estudar ciência é uma forma do aluno se posicionar frente as diversas situações que acontecem no seu cotidiano, fazendo uso dos conceitos científicos de forma reflexiva e crítica para compreender a relação entre Ciência, Tecnologia, Sociedade e Ambiente - CTSA.

Por isso é importante a divulgação da ciência no ambiente escolar e a alfabetização científica tem sido o caminho recomendado por diversos autores (KRASILCHIK e MARANDINO, 2007; BIZZO, 2012; DEMO, 2013; BIZZO e CHASSOT, 2013; MORAN, MOSETTO, BEHRENS, 2013; CARVALHO et al., 2013).

Com isso surgem várias possibilidades de levar a pesquisa para a sala de aula, sendo uma delas por meio do ensino por investigação. Essa estratégia metodológica permite que o aluno possa investigar problemáticas da sua vida cotidiana e assim se posicionar criticamente diante delas.

Mas só podemos alcançar esse nível de aprendizagem dos alunos se alterarmos a estrutura e os currículos das escolas e modificarmos a prática docente. Currículos engessados e modelos de aulas expositivas e conteudistas, onde o aluno é apenas um agente passivo do processo de ensino aprendizagem é criticado por vários





estudiosos do campo da educação, indicando a necessidade de uma participação mais ativa dos alunos nesse processo (ZABALA, 1998; FREIRE, 2005; KRASILCHIK e MARANDINO, 2007; KRASILCHIK, 2012).

Em virtude disso um novo delineamento metodológico relacionado ao processo de ensino aprendizagem foi traçado e hoje se recomenda uso de metodologias que permitam o protagonismo do aluno.

Embora não seja novidade, o uso de metodologias ativas se faz cada vez mais presente no ambiente escolar. Mattar (2017, p. 19-20) mostra que entres os anos de 2001 e 2016, o número de citações da expressão “metodologias ativas”, no Google acadêmico, saltou de sete para 1.310. Isso significa que a postura, de teóricos da educação e de professores, está mudando rumo a um novo fazer pedagógico.

Para Bacich e Moran (2018, p. 2-3) existem várias formas de aprender e alcançar os objetivos que se deseja e que a nossa amplitude cognitiva aumenta através das metodologias ativas, devido as múltiplas ações e situações que se apresentam nesse modelo de aprendizagem, diferente do que ocorre nos modelos tradicionais. Aprendizagem baseada em projetos é uma dessas metodologia.

Outra questão trabalhada nos projetos foi a saúde e as parasitoses. Dois projetos foram desenvolvidos e tiveram seus resultados divulgados no Encontro de Iniciação à Docência-ENID da UFPB e no Congresso Nacional de Biólogos. Os relatos das autoras refletem a participação dos alunos da escola e uso de metodologias que tornaram as atividades em sala de aula mais dinâmicas.





Bolsista 4 - *“No decorrer do trabalho, os alunos demonstraram grande interesse em participar das ações. As intervenções despertaram grande curiosidade e fascínio nos escolares, ficando evidente a empolgação deles na participação das atividades, tendo em vista que eles tiraram várias dúvidas no decorrer das ações e as perguntas abriam espaço para uma roda de discussão em sala. O aprendizado adquirido pelos discentes cooperou para a formação dos indivíduos quanto cidadãos conscientes e preocupados com sua saúde, bem-estar e meio ambiente.”*

Bolsista 2 - *“Com a execução deste projeto, foi possível observar bastante interesse dos discentes no tema apresentado através de palestra, vídeos, animações e dinâmica utilizando modelos didáticos.”*

Portanto, não resta dúvidas que a ABP é uma ação que torna o ensino de ciências mais dinâmico e permite que professores e alunos possam se envolver de forma harmônica em todo processo que envolve o ensino e a aprendizagem.

O crescimento dos bolsistas e voluntários também foi observado quando transformaram os obtidos em seus projetos em trabalhos apresentados em encontros dentro e fora da Universidade.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pode-se afirmar que o PIBID – Biologia propôs aos alunos, aos professores das escolas atendidas pelo subprojeto, novas formas





de planejamento de aulas, assim como aulas dinâmicas abordando ideias inovadoras.

Além disso, o programa proporcionou para os licenciandos, bolsistas e voluntários, o aumento da qualidade de suas ações acadêmicas, como também uma melhor participação em experiências relacionadas a prática docente, por meio da busca de soluções para os problemas encontrados no decorrer do processo de ensino aprendizagem, não só nas escolas atendidas pelo subprojeto mas, também, dentro do próprio curso de licenciatura.

A partir das experiências vivenciadas nas escolas os licenciandos estão se preparando para o mercado de trabalho ao ampliarem seus conhecimentos e criarem condições metodológicas adequadas para o favorecimento da sua prática pedagógica.

Dessa forma, é buscando novos horizontes, que a licenciatura precisa ser um espaço para o exercício do magistério, e que ela sirva como um instrumento de identificação da identidade profissional, uma forma de diálogo entre professor-aluno, entre os saberes acadêmicos e escolares, entre a pesquisa científica e a pesquisa escolar.

Não resta dúvidas que o entendimento da ciência permitirá que professores e alunos possam ampliar o diálogo em sala de aula, que a compreensão do que é do que faz a ciência promover importantes avanços na construção do conhecimento de professores e aluno.

Portanto, a ABP é o caminho que todos que estão envolvidos com a educação, em especial a educação básica, têm que trilhar para que possamos, ao longo do século XXI, formar cidadãos críticos e reflexivos em um mundo globalizado e em constantes transformações.



REFERÊNCIAS




BACICHI, L.; MORAN, J. **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso, 2018.

BANDER, W. N. **Aprendizagem baseada em projetos: educação diferenciada para o século XXI**. Porto Alegre: Penso, 2014.

BIZZO, N.; CHASSOT, A. **Ensino de Ciências: pontos e contrapontos**. São Paulo: Summus, 2013.

BIZZO, N. **Pensamento Científico: a natureza da ciência no ensino fundamental**. São Paulo: Melhoramentos, 2012.

BRASIL. **BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR**. Brasília: MEC, 2020. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 20 jun. 2020.

CARVALHO, A. M. P.; OLIVEIRA, C. M. A.; SASSERON, L. H.; SEDANO, L.; SILVA, M. B.; CAPECCHI, M. C. V. M; ABIB, M. L. V. S.; BRICCIA, V. **Ensino de ciências por investigação: condições para implantação em sala de aula**. São Paulo: Cengage learning, 2013

DEMO, P. **Educação científica**. Campinas: Papirus, 2013

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

KRASILCHIK, M. **O professor e o currículo das ciências**. Reimpresso. São Paulo: E.P.U., 2012.

_____; MARANDINO, M. **Ensino de Ciências e cidadania**. São Paulo: Moderna, 2007.

MATTAR, J. **Metodologias ativas: para a educação presencial, *blended* e a distância**. São Paulo: Artesanato educacional, 2017.







MORAN, J. M.; MASETTO, M. T.; BEHRENS, M. A. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas: Papyrus, 2013.



MOURA, D. G.; BARBOSA, E. F. **Trabalhando com projetos**: planejamento e gestão de projetos educacionais. Petrópolis: Editora Vozes, 2012.



SASSERON, L.H.; CARVALHO, A.M.P. de. Almejando a Alfabetização Científica no Ensino Fundamental: a proposição e a procura de indicadores do processo. **Investigações em Ensino de Ciências**, v. 13, n. 3, p. 333-352, 2008. Disponível em: <https://www.if.ufrgs.br/cref/ojs/index.php/ienci/article/view/445/263>. Acesso em: 20 jun. 2020.

ZABALA, A. **A prática educativa**: como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998.





TEORIA E PRÁTICA DO PIBID MATEMÁTICA: uma relação bilateral entre a universidade e a escola

*Agnes Liliane Lima Soares de Santana
Claudilene Gomes da Costa*

1 INTRODUÇÃO

Existem vários problemas que consomem a Educação no Brasil, entre eles destacam-se o ensino e a aprendizagem da Matemática nos diferentes níveis de ensino. Neste sentido, no ano de 2009 foi criado o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid), administrado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), cujo objetivo foi incentivar e qualificar a formação dos licenciandos, aprimorando sua formação inicial, familiarizando com o ambiente escolar, valorizando assim o magistério.

Neste capítulo apresentaremos as ações desenvolvidas pelo subprojeto Pibid/Matemática da UFPB/campus IV do último edital de agosto de 2018 a fevereiro de 2020, cujo objetivo é descrever, de forma geral, as atividades que foram desenvolvidas nas escolas de Educação Básica nos municípios de Mamanguape e Rio Tinto, no Estado da Paraíba.

2 O SUBPROJETO PIBID/MATEMÁTICA UFPB/ *CAMPUS IV*

Na Universidade Federal da Paraíba, o subprojeto Pibid Matemática/campus IV já se faz presente desde maio de 2010. Ao logo destes 10 anos de projeto, o Pibid continua sendo um dos programas mais relevantes à educação básica pelo fato de ser a ponte entre a universidade e a escola pública, onde ocorre uma relação bilateral onde o licenciando adquire experiência e a escola é incitada a repensar seu projeto pedagógico.

Já em relação ao último edital, o projeto foi executado, com o total de 15 bolsistas, em duas escolas da rede pública do Litoral Norte. Uma foi a EECI Senador Ruy Carneiro, localizada no município de Mamanguape/PB onde o projeto foi desenvolvido com a participação de 08 (oito) bolsistas licenciandos do curso, 01 (um) supervisor (professor de Matemática da escola pública participante do projeto) e as 02 (duas) coordenadoras (ambas professoras do curso de Licenciatura em Matemática/ UFPB). Já a outra escola foi a EEEFM Frederico Lundgren no município de Rio Tinto/PB, onde o desenvolvimento do subprojeto contou com a colaboração de 07 (sete) bolsistas, 01 (um) supervisor (professor de Matemática da escola pública participante do projeto) e as 02 (duas) coordenadoras citadas acima.

3 AS ATIVIDADES DESENVOLVIDAS NO PIBID/ MATEMÁTICA UFPB/CAMPUS IV

As atividades do projeto foram realizadas nas 2 (duas) escolas conveniadas com o projeto. Porém, todo o material utilizado nas escolas, bem como as formações aconteceram no ambiente do Laboratório de Estudos e Pesquisa em Ensino de Matemática – LEPEM na UFPB/Campus IV. No primeiro momento, foi realizado com todos os participantes do projeto (bolsistas, supervisores e coordenadoras), um estudo e discussão dos documentos oficiais de orientação curricular, tais como: Base Nacional Comum Curricular - BNCC, Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM), Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio – PCNEM e os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio – PCN+.

Além dos documentos oficiais, também foram discutidos textos que discutiam os saberes docentes, como Libâneo (1994), Luckesi (2010), Pimenta (2002) e Tardif (2010), e a posteriori, textos que focavam na importância de se trabalhar com materiais didáticos manipulativos de autores como Lorenzato (2006), Colombo (2008), Sarmiento (2012) e Aragão e Vidigal (2012).

No segundo momento, partimos para o processo de planejamento do projeto: planos de aula, confecção dos materiais didáticos manipulativos que seriam utilizados nas intervenções didáticas (oficinas), bem como sua catalogação. Ao mesmo tempo em que acontecia o planejamento do projeto, os bolsistas já estavam em seus plantões de dúvidas diariamente nas duas escolas. As intervenções didáticas, sempre aconteciam nas aulas de Matemática



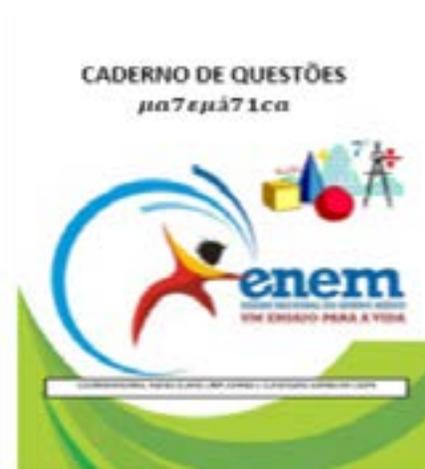
do professor supervisor do projeto. Nas reuniões semanais com a equipe relatávamos como aconteceram as atividades, destacando e discutindo seus pontos positivos e negativos e, ao mesmo tempo discutíamos possíveis sugestões para as próximas intervenções.

O terceiro momento, foi o processo de capacitação da equipe, após o término das atividades da escola, onde eram ministradas oficinas aos bolsistas sobre escrita de trabalhos científicos, normas da ABNT, elaboração de questões para o simulado do ENEM, análise de dados quantitativos (gráficos e tabelas 4.0), construção de gráficos para tomada de decisão, dentre outras.

As principais atividades desenvolvidas no subprojeto Pibid/ Matemática UFPB/*campus* IV, foram: plantões tira dúvidas, oficinas pedagógicas, aulas de preparação para OBMEP e ENEM, mostra de profissão, gincana matemática, Encontro de Iniciação à Docência (ENID), nivelamento para a Prova Brasil, com os alunos do Ensino Médio, que acontece bianualmente em todas as escolas da rede pública (Fig. 1 e 2).



Figura 1 – Simulado do ENEM



Fonte: Elaboração das autoras (2020)

Figura 2 - Mostra de profissão



Fonte: Elaboração das autoras (2020).

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao final do projeto foi possível observar que o objetivo do subprojeto Pibid/Matemática na UFPB, não foi apenas formar alunos de graduação, por meio da vivência em docência na escola, mas também incentivar a melhoria na formação dos futuros professores da Educação Básica, permitindo aprimoramento da formação continuada dos que já exercem o magistério na rede pública de ensino, valorizando o magistério, incentivando os alunos que optam pela carreira docente, por meio da consciência do seu papel como sujeito, a melhoria da Educação Básica na rede pública de ensino.

Dessa forma, o PIBID vem elevando a qualidade das ações acadêmicas na formação inicial dos Licenciandos em Matemática da UFPB-campus IV, buscando aproximá-los do cotidiano da Educação Básica na Rede Pública de ensino, permitindo estabelecer uma maior conexão entre o necessário desenvolvimento acadêmico e os desafios da prática escolar a ser vivenciadas quando do exercício do magistério. Proporcionando aos futuros professores a participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter diferenciado, que visem a superação dos problemas do processo ensino-aprendizagem com base na inserção de resultados de pesquisas acadêmicas na prática escolar, buscando a evolução dos indicadores de desempenho escolares disponíveis.

É importante destacar, também, que os alunos podem pleitear a inserção ao projeto Pibid/Matemática já no primeiro período de sua graduação. Neste sentido, desde cedo o licenciando bolsista já



apresenta uma predisposição para pesquisa. De fato, quando nós coordenadoras incentivamos os alunos a escrever trabalhos para eventos e congressos, estamos ao mesmo tempo incentivando a pesquisa na prática, uma vez que ao realizar a oficina na sala de aula, o licenciando também faz uso de um questionário avaliativo. Dessa forma, coletam, analisam e discutem os resultados. E assim desenvolvem e constituem seu próprio perfil de professor-pesquisador.





REFERÊNCIAS



ARAGÃO, H. M. C. A.; VIDIGAL, S. M. P. **Materiais Manipulativos para o Ensino do Sistema de Numeração Decimal**. São Paulo: Edições Mathema, 2012 (Coleção Mathemoteca. Organizadoras: SMOLE, Kátia Stocco; DINIZ, Maria Ignez).

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros Curriculares Nacionais Para o Ensino Médio**. Volume 3: Ciências da Natureza, Matemática e suas tecnologias. Brasília, MEC/SEB, 2000.

BRASIL, Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **PCN+ Ensino Médio: Orientações Educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais**. Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio**: ciências da natureza, matemática e suas tecnologias. Brasília: SEB/MEC, 2006.

COLOMBO, J. A. A. **Representações semióticas no ensino**: contribuições para reflexões acerca dos currículos de Matemática Escolar. Florianópolis: UFSC, 2008. Tese de Doutorado. 252 f.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

LORENZATO, S. Laboratório de ensino de matemática e materiais didáticos manipuláveis. *In*: _____ (org.). **O Laboratório de ensino de matemática na formação de professores**. Campinas: Autores associados, 2006.





LUCKESI, C. C. **O papel da didática na formação do educador.** In: CANDAU, Vera Maria (org). A didática em questão. 30a ed. Petrópolis: Vozes, 2010.



PASSOS, C. L. B. Materiais manipuláveis como recursos didáticos na formação de professores de matemática. In: LORENZATO, Sérgio (org.). **O Laboratório de ensino de matemática na formação de professores.** Campinas: Autores associados, 2006.

SARMENTO, A. K. C. (s.d). **A utilização dos materiais manipulativos nas aulas de matemática.** Disponível em: <http://voutecontaraprendizagem.blogspot.com.br/2013/12/3-encontro-daoficina-trilha-dos.html>. Acesso em: 12 fev. 2020.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** 11º ed. Petrópolis: Vozes, 2010.





ACÇÕES DO PIBID GEOGRAFIA: A CONSTRUÇÃO E UTILIZAÇÃO DE ATLAS ESCOLARES E MAPAS MUDOS NO ENSINO DE GEOGRAFIA

*Arielli Lima de Mendonça
Jailson de Araújo Macêdo
Marina da Silva Teixeira
Rita de Cassia Santos de Lira
Vanessa Ventura Fernandes*

1 INTRODUÇÃO

Este capítulo tem como principal objetivo destacar as atividades desenvolvidas pelo núcleo de Geografia, através do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência PIBID UFPB, na Escola Municipal Cônego João de Deus, localizada no bairro dos Expedicionários, na cidade de João Pessoa-PB. A referida escola compõe o conjunto de escolas integrais do município, ofertando o ensino fundamental I e II. O projeto acompanhou 4 turmas de 6º a 9º ano, nos anos de 2018 e 2019, contando com um total de 10 estudantes bolsistas, uma professora supervisora e uma coordenadora.

Dentre as várias ações desenvolvidas pela equipe do núcleo de Geografia do PIBID, destaca-se neste texto a produção e aplicação



de um atlas escolar e mapas mudos que passaram a ser utilizados como apoio nas aulas de Geografia da escola. A elaboração deste material teve como motivação discussões acerca da importância da Cartografia Escolar no processo de espacialização das informações para compreensão de vários fenômenos estudados pela Geografia, além do reconhecimento de uma ausência desse tipo de material paradidático na escola, apontada pela professora supervisora.

Muitos estudiosos colocam que a pesquisa sobre ensino e aprendizagem da linguagem cartográfica no ambiente escolar são indispensáveis para a melhoria da educação geográfica (CAVALCANTI, 1998; FONTANABONA e AUDIGIER, 2000; STRAFORINI, 2004; CALLAI, 2005; OLIVEIRA, 2005). A produção e uso do atlas escolar e dos mapas mudos tornaram-se uma maneira de complementar a formação inicial dos alunos na escola, bem como dos bolsistas do projeto que pretendem a docência.

2 O PROCESSO DE ELABORAÇÃO E PREPARAÇÃO DO ATLAS E DOS MAPAS MUDOS

Ler um texto escrito é como ler um mapa: atribuir significados ao mesmo e (re)elaborar conhecimentos acerca da realidade que nos rodeia, (re)construir representações, revisitar ou rever o que se conhece a partir da representação. Como afirma Almeida e Passini (1989, p. 15):





ler mapas, portanto, significa dominar esse sistema semiótico, essa linguagem cartográfica e preparar o aluno para essa leitura deve passar por preocupações metodológicas tão sérias quanto a de ensinar a ler e escrever, contar e fazer cálculos matemáticos.

O ensino da leitura cartográfica, em outras palavras, a alfabetização cartográfica, é de suma importância para o despertar dos alunos para a percepção espacial do meio e sociedade em que vivem. Ao longo do processo de aproximação dos bolsistas do PIBID com a realidade da escola, esse conteúdo se destacou nas discussões e elaborações de propostas de ação para complementação das aulas da professora supervisora, a partir da identificação da carência de materiais de qualidade que estivessem disponibilizados na internet ou mesmo na biblioteca da escola para uso em sala de aula.

Partindo da necessidade apresentada pela professora supervisora de desenvolver atividades complementares que abordassem a alfabetização cartográfica, o grupo passou a pesquisar e a produzir materiais atualizados e de qualidade para a aplicação do conteúdo, com o objetivo de produzir um atlas escolar que ficaria disponível na biblioteca da escola, livre para consulta de qualquer estudante independente do ano/série, além de mapas mudos que poderiam ser utilizados pela professora supervisora nas aulas em todas as séries.

Os mapas selecionados para compor o atlas escolar correspondem aos mapas políticos do Planisfério, das Américas do Norte, Central e do Sul, da Europa, da África, da Ásia, do Sudeste Asiático, do Oriente Médio, da Oceania e dos Pólos Norte e Sul. A





seleção dos mapas se deu tendo em vista os conteúdos abordados nas aulas, por servirem como principais referências de espacialização geográfica. Os mapas são acompanhados de legendas e símbolos que auxiliam na construção do raciocínio geográfico.

Inicialmente, realizou-se o escaneamento em alta resolução de mapas disponíveis no Atlas Escolar elaborado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), de modo a manter a qualidade das imagens para versão impressa. Foram reproduzidos 30 atlas escolares devidamente encadernados em formato de livro com recursos provenientes do Programa.

A elaboração dos mapas mudos se deu por meio da utilização de *softwares* de geoprocessamento e da manipulação de bases cartográficas digitais disponibilizadas em sites oficiais, a exemplo do Forest-GIS. Foram elaborados sete mapas, representando a divisão político administrativa dos continentes com possibilidade serem reproduzidos/impressos diversas vezes, pois as imagens digitais foram disponibilizadas para a professora supervisora. Tais mapas são classificados como mudos porque não apresentam cores e símbolos especificados em legendas e podem ser preenchidos de acordo com os objetivos e instruções estabelecidos pelo docente que está aplicando a atividade.

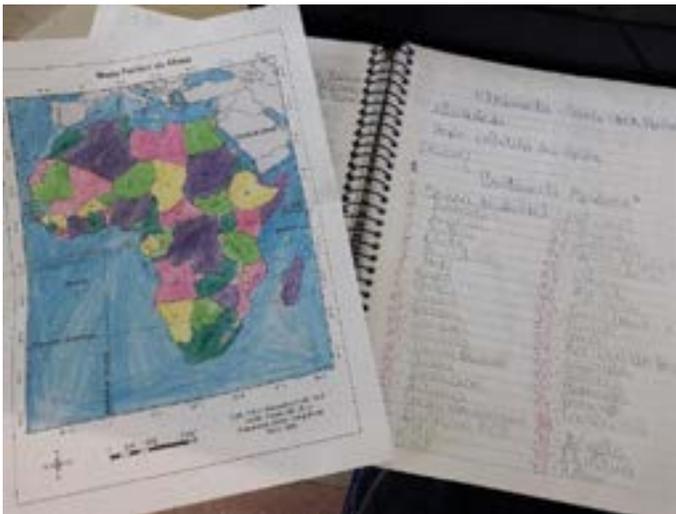
3 O USO DOS ATLAS E DOS MAPAS MUDOS EM SALA DE AULA

Depois de elaborados e impressos, o atlas escolar e os mapas mudos foram utilizados em sala de aula para aplicação de atividades complementares dos temas obrigatórios de acordo com o currículo. Uma das atividades foi realizada com o 8º ano do ensino fundamental, baseada no conteúdo sobre o continente africano e foi dividida em duas partes: identificar os nomes dos países e os colorir a partir dos conhecimentos sobre cartografia; e a problematização das observações feitas pelos alunos.

Com base nos conhecimentos obtidos por meio de aulas expositivas e dialogadas, ministradas pela professora supervisora, os alunos iniciaram a identificação dos países. Foi entregue um mapa mudo da África com numerações, a partir das quais os alunos identificavam o nome e a localização dos países, consultando o mapa político da África presente no atlas escolar (Figura 1).

Posteriormente, foi feita a coloração dos países, levando em consideração as convenções cartográficas estabelecidas e ensinadas para compor um mapa político adequado, como por exemplo o uso de cores diferentes para cada país, com exceção do azul claro, cor utilizada para representar a água na cartografia. Os oceanos e lagos também deveriam ser pintados, e aí sim usar o azul como cor correta (Figura 2).

Figura 2 – Mapa mudo da África preenchido de acordo com as convenções cartográficas.



Autora: Marina Teixeira, 2019.

Durante a realização da atividade, surgiram os questionamentos dos alunos que foram esclarecidos com o auxílio dos bolsistas: divisão



atual dos países, seus nomes, capitais, história e cultura. A partir disso, foi retomado o conteúdo acerca de como um território é formado e suas disputas. Com base na explicação e apresentação dos aspectos físicos e sociais, dá-se uma interação aluno-professor que pode ser complementada com o uso da cartografia no ambiente escolar.

É relevante destacar que a escassez de recursos financeiros dificulta ainda mais o acesso aos materiais didáticos e paradidáticos atualizados, sendo a ação do núcleo de Geografia do PIBID uma possibilidade de aproximação dos alunos com os mapeamentos mais modernos e adequados.

As ações dos bolsistas foram intensas no planejamento de aulas interativas com o atlas escolar. Além de levar este material rico para a escola e ver o resultado positivo que os alunos demonstraram, uma outra grande contribuição que pode ser citada está na riqueza de conhecimentos e experiências adquiridas pelos(as) bolsistas com a elaboração de tal material, fortalecendo as práticas cartográficas escolares e contribuindo para a formação profissional dos mesmos, em virtude da participação em todas as etapas do processo: da elaboração à aplicação.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O conhecimento da cartografia é fundamental para o ensino da Geografia pois está presente no cotidiano e em praticamente todo o currículo do ensino básico. A compreensão espacial proporciona uma





análise de forma crítica, que contribui para a leitura de características físicas, econômicas, humanas e sociais e, assim, conseqüentemente, compreensão da realidade, contribuindo para uma formação cidadã (BAGGIO, 2017).

No entanto, percebe-se que há deficiências na aprendizagem cartográfica, havendo conseqüências negativas, pois a leitura de um mapa não é uma tarefa simples e muitas vezes esse conteúdo é abordado em sala de aula de forma pouco atrativa, monótona e com materiais desatualizados. Sendo assim, a experiência relatada neste capítulo tem por finalidade afirmar a importância da utilização de recursos didáticos diversos no processo de aprendizagem dos estudantes, e que a disponibilidade destes recursos na escola pode facilitar interações discente-docente, cartografia-realidade.

O uso da cartografia escolar associada ao ensino da Geografia proporciona um processo diferenciado de análise e compreensão do espaço geográfico. A experiência de elaboração do atlas e dos mapas mudos, bem como a utilização enquanto recurso didático, possibilitaram uma experiência única e decisiva na formação dos(as) futuros(as) professores(as) de Geografia, que atuaram como bolsistas do PIBID, ressaltando, ainda, a importância do projeto de iniciação à docência para os cursos de licenciatura.

Pensado a longo a prazo, garantindo seu uso por diferentes professores e estudantes, a utilização deste material poderá se desdobrar em outras experiências de ensino-aprendizagem, enriquecendo a o componente curricular de Geografia na Escola Cônego João de Deus.



REFERÊNCIAS

ALMEIDA, R. D.; PASSINI, E. Y. **O espaço geográfico: ensino e representação**. 12a ed. São Paulo: Contexto, 2002.

BAGGIO, L. M. A importância do uso da cartografia nas aulas de Geografia. *In*: HASPER, R.; DEPETRIS, E. C.; de PAULA, I. A. (org.). **Os Desafios da Escola Paranaense na Perspectiva do Professor PDE: Produções Didático-Pedagógicas**, 2016. v. II. Curitiba: SEED, 2018. Disponível em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2016/2016_pdp_geo_uenp_lucilmamariabaggio.pdf. Acesso em: 01 abr. 2020.

CALLAI, H. C. Aprendendo a ler o mundo: A geografia nos anos iniciais do ensino fundamental. **Cadernos Cedex**. Campinas, v. 25, n. 66, p. 227-247, maio/ago. 2005.

CAVALCANTI, L. S. **Geografia, escola e construção de conhecimentos**. Campinas: Papyrus Editora, 1998.

FONTANABONA, J.; AUDIGIER, F. **Cartes et modèles graphiques: analyses de pratiques en classe de géographie**. Paris: INRP, 2000.

OLIVEIRA, A. R. Modelos de enseñanza y aprendizaje con el uso de mapas en los libros de texto en España y Brasil. **Didáctica Geográfica**. Madri, s/ v, n. 7, p. 473-485, 2005. Disponível em: <https://didacticageografica.age-geografia.es/index.php/didacticageografica/article/view/253/231>. Acesso em: 01 abr. 2020.

STRAFORINI, R. **Ensinar geografia: desafio da totalidade-mundo nas séries iniciais**. 2ª ed. São Paulo: Annablume, 2004.



“SELF-ESTEEM” NA AULA DE LÍNGUA INGLESA: letramento crítico na escola pública

*Renato de Medeiros Nóbrega
Barbara Cabral Ferreira
Francieli Freudenberger Martiny*

1 INTRODUÇÃO

O Letramento Crítico (doravante LC) tem sido uma pauta bastante recorrente nas pesquisas sobre formação de professores e ensino-aprendizagem de Língua Estrangeira (MATTOS; VALÉRIO, 2010; DUBOC, 2011; TAVARES; CAVALCANTI, 2011). Propondo uma prática que busca fomentar o pensamento crítico e debater as necessidades da comunidade escolar, esse ensino encoraja os alunos a conhecerem o poder das suas vozes, estimulando-os a desempenhar um papel ativo em suas realidades.

No contexto do ensino de Língua Inglesa (doravante LI), porém, ainda é comum professores optarem por uma abordagem dominante que desconsidera o contexto local de aprendizado e os sujeitos envolvidos nesse processo” (SOARES, 2014, p. 30). Entretanto, tal fato pode corroborar com uma não identificação do aluno com o que é abordado nas aulas.



O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), desenvolvido pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), oferta bolsas para alunos que cursam a primeira metade de cursos de licenciatura e tem como um de seus objetivos:

IV. inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem. (CAPES, 2018, p. 1)

No período de dezoito meses de vigência do Edital 07/2018, o subprojeto Letras Inglês da Universidade Federal da Paraíba (UFPB) atuou em uma Escola Municipal de João Pessoa – Paraíba, tendo como participantes oito⁷ bolsistas de Iniciação à Docência, duas coordenadoras – professoras do Curso de Licenciatura em Letras Inglês na UFPB e uma supervisora – professora efetiva da escola atendida. Durante as reuniões de formação e planejamento semanais, um dos temas estudados e discutidos foi LC e ensino-aprendizagem de LI, o que guiou boa parte do processo de formação docente dos integrantes do subprojeto.

7 O subprojeto teve início em agosto de 2018 com dez bolsistas. Com a saída de dois bolsistas, o projeto continuou suas atividades com oito, a partir do início de abril de 2019.



Este trabalho apresenta o relato de duas aulas⁸ ministradas por bolsistas do subprojeto em uma turma do oitavo ano do Ensino Fundamental em 2019, com o objetivo de explorar, de maneira mais abrangente, o conceito de autoestima através do ensino de adjetivos em inglês. A proposta surgiu a partir de perguntas que os alunos fizeram aos bolsistas, em diversas ocasiões, sobre autoestima e aspectos relacionados à autovalorização.

Dessa maneira, baseados em Freire (1968) e Janks et al. (2014), os bolsistas, orientados pelas coordenadoras do subprojeto, planejaram as aulas com o tema “*Self-esteem*”⁹ buscando, como ideia central, não apenas o ensino da LI, como também a promoção do pensamento crítico diante da imagem que eles tinham de si mesmos e dos outros.

A seguir o texto apresenta uma breve consideração sobre o conceito de Letramento Crítico e sua relação com o processo de ensino-aprendizagem de LI. Em seguida, é apresentado um relato das aulas ministradas acompanhado de sua análise, tendo em vista sua contribuição para o trabalho com Letramento Crítico junto aos alunos.

8 As duas aulas ocorreram em um único dia, configurando-se em um único encontro, de noventa minutos, com a turma.

9 Autoestima, em português.



2 LETRAMENTO CRÍTICO E ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA

A língua está ligada ao que entendemos por relações de poder. Logo, pensar criticamente e verbalizar isso é, inegavelmente, uma forma de empoderar-se, estando ciente da sua importância na sociedade. Freire (1968) discute a opressão advinda da alienação, uma vez que alguém que não entende o seu valor não é capaz de criar uma imagem positiva de si diante dos outros, sendo levado a acreditar que as suas concepções são frágeis por serem diferentes, o que o faz seguir as massas.

Compactuando com esse pensamento, Janks et al. (2014) dizem que “[...] as pessoas tendem a construir uma ideia de quem elas são a partir do contraste com as pessoas que diferem delas” (p. 43, tradução nossa)¹⁰. Tais autores discutem o potencial do LC no processo de criação de consciência crítica, pontuando a sua influência na formação da identidade do indivíduo, incentivando a desconstrução do perfil de oprimido e levando-o a caminhar em direção a uma transformação social em sua comunidade, na busca por justiça e igualdade.

Compreendendo a língua como discurso e não apenas código, nos filiamos à ideia de que ela deve ser ensinada/aprendida enquanto instrumento para descoberta de novos significados, pois:

¹⁰ “[...] people tend to construct a sense of who they are in contrast to people who are different from them.” (JANKS et al, 2014, p. 43)



A língua como discurso implica o entendimento de nossas práticas de linguagem como práticas de (re) significarmos o mundo e o que acontece em nossa volta, a forma como percebemos a realidade. Uma mudança em nossas práticas discursivas nos leva a uma mudança de identidade e a diferentes leituras do mundo. (FOGAÇA; JORDÃO, 2007, p. 87)

Fogaça e Jordão (2007) afirmam que os textos utilizados em sala de aula — em suas várias formas — levam o aluno a compreender discursos em prática na sociedade e os ajudam a compreender que nem toda linguagem funciona em qualquer contexto. Ainda, segundo Hall (1995)

A pedagogia e a teoria do ensino de línguas precisam dar relevância às forças sócio-históricas e políticas presentes não só nos significados dos recursos linguísticos, mas também nas identidades sociais daqueles que pretendem usá-los. (apud OKAZAKI, 2005, p. 175. Tradução nossa.)¹¹

Tal colocação reforça o quanto o incentivo à criticidade tem uma conexão direta com as vivências do aluno como um ser social. Ou seja, é necessário que, no ensino de línguas, não apenas os recursos

11 “Hall (1995) argues that language learning theory and pedagogy need to give attention to the larger sociohistorical and political forces residing in both the meanings of the linguistic resources and the social identities of those who aim to use them.” (apud OKAZAKI, 2005, p. 175)





linguísticos sejam considerados, mas também as identidades sociais de seus usuários.

Janks *et al.* (2014), ao discutir relações de poder e dominância dentro da sociedade, comentam que a língua pode ser usada para encorajar, aconselhar ou até lutar contra a injustiça. Percebemos, então, que as possibilidades na sala de aula de LI são inúmeras e que o incentivo ao pensamento crítico pode trazer consigo benefícios não só na prática do professor e do aluno, mas também na consciência cidadã de ambos.

3 REFLETINDO SOBRE A PRÁTICA

Como mencionado anteriormente, os bolsistas, durante sua atuação junto a uma turma de oitavo ano, perceberam a recorrência de dúvidas dos alunos sobre o que seria “autoestima”. A proposta de aulas sobre esse tema surgiu a partir dessa necessidade emergente, sendo debatida em reunião com os outros integrantes do subprojeto e levando-os ao planejamento do encontro, com duração de duas aulas.

O tema, em si, já parecia expressar LC e fazer jus ao que sempre se buscou no subprojeto: propiciar o desenvolvimento do pensamento crítico a partir de atividades que envolvessem o ensino-aprendizagem de LI. As reuniões semanais com toda a equipe foram fundamentais no planejamento, por trazerem outros olhares sobre aquilo que precisava ser abordado com a turma.





Discutir como esse tema poderia ser positivo para os alunos foi importante. Porém, tratar de autoimagem é delicado, especialmente, tratando-se de alunos adolescentes. Logo, precisávamos considerar que alguma emoção negativa poderia surgir naquele encontro e nos preparar para lidar com ela, caso surgisse.

No entanto, as constantes dúvidas dos alunos em relação ao tema comprovavam a necessidade de tê-lo em discussão e a confiança construída entre bolsistas, supervisora e alunos durante os cinco meses de trabalho conjunto na escola, além do fato de que outros temas envolvendo LC já haviam sido levados para a sala de aula, trazendo resultados positivos, foi considerado na decisão pelo tema.

Após decidirem que *“Self-esteem”* seria o tema do próximo encontro ministrado por eles, os bolsistas tiveram como tarefa planejar o desenvolvimento da língua inglesa ao LC no plano de aula.

Durante o planejamento das aulas, sempre foi um grande desafio unir os aspectos linguístico-discursivos da LE com a reflexão crítica sobre a temática abordada nas aulas que ministrávamos de maneira equilibrada, sem que um aspecto fosse “esquecido” em detrimento do outro. As discussões e o planejamento em conjunto nas reuniões, além das leituras teóricas e leitura de relatos de bolsistas de edições anteriores do PIBID, ajudaram nesse processo.

Embora inúmeros conteúdos linguístico-discursivos pudessem ser trabalhados na aula, considerando que autoestima tem relação com a maneira como alguém se vê ou descreve, a ligação entre o tema e o conteúdo linguístico-discursivo – adjetivos – ficou evidente. Além disso, esse era um dos conteúdos previstos no plano de curso da turma para aquele ano.



Sendo o público-alvo formado por 40 adolescentes, o desafio de manter a atenção e a motivação deles foram aspectos que levamos em consideração no planejamento e, com esse fim, decidimos partir daquilo que os alunos diziam gostar e fazer no seu tempo livre: assistir seriados e estarem conectados nas redes sociais. Desse modo, pesquisamos cenas de séries e conteúdo online que fossem interessantes para a faixa etária e nos quais o tema escolhido fosse abordado.

Os procedimentos do plano de aula, construído a partir dessas ponderações, estavam assim configurados:

Realizar um exercício de respiração guiada para acalmar, relaxar e fazer com que os alunos se concentrem nas aulas (que são logo após o intervalo);

Espalhar pelo chão vários adjetivos em inglês impressos em papéis. Escrever no quadro, como exemplo, uma lista com três qualidades e três defeitos dos bolsistas-professores. Pedir aos alunos para criarem suas próprias listas em seus cadernos, utilizando os adjetivos espalhados pelo chão, com a ajuda de dicionários fornecidos pela biblioteca da escola;

Discutir as listas criadas pelos alunos: "Which one was easier to write? And why?"¹²

Assistir uma cena da série Glee do 16º episódio da 1ª temporada, utilizando um projetor, na qual a personagem Mercedes faz um discurso sobre autoestima e, logo depois, canta uma música sobre autoaceitação;

Ler, analisar e conversar sobre imagens da página de Instagram: @deboricess_, traduzidas para o inglês, ainda com a ajuda do projetor, que falam sobre tipos diferentes de beleza e como todos devem ser apreciados;



Pedir aos alunos para escreverem um bilhete em inglês para o colega ao lado, enaltecendo suas qualidades e destacando que seus defeitos não o definem.

Entretanto, no dia da aula, que ocorreu em 29 de Julho de 2019, a escola onde o subprojeto atuava estava sem energia e os equipamentos não puderam ser ligados. Logo, os bolsistas precisaram adaptar o plano, substituindo o vídeo por uma conversa com os alunos, partilhando histórias próprias envolvendo autoestima e autoaceitação. E, para seguir com a discussão planejada, os bolsistas fizeram desenhos no quadro branco, inspirados no que havia sido previamente selecionado por eles da página do Instagram.

Embora tal imprevisto tenha sido remediado e não tenha prejudicado o andamento da aula, ele nos fez refletir que, durante o planejamento, devemos levar em consideração utilizar a tecnologia disponível na escola. Porém, não podemos depender completamente dela para que a aula seja desenvolvida de maneira satisfatória.

Consideramos que os resultados do encontro foram positivos, pois os alunos demonstraram interesse na aula: a turma manteve-se atenta e, nos momentos de discussão, foi bastante participativa, o que não é tão comum em um oitavo ano com quarenta alunos.

A troca dos bilhetes no final do encontro foi o momento que mais chamou nossa atenção, pois os alunos utilizaram os adjetivos estudados e, ainda, trouxeram sorrisos aos rostos dos colegas, com um grande abraço coletivo ao final do encontro.



12 “Qual das duas foi mais fácil de escrever? E por quê?”



A partir das atividades propostas, pudemos verificar a importância de reconhecer as realidades múltiplas vivenciadas pelos alunos, de desmistificar a ideia de que existe um padrão de beleza absoluto a ser seguido na sociedade e, ainda, de cada aluno aceitar-se e aceitar o outro como ele é, valorizando as características, experiências, pontos de vista e vivências de cada um.

Desse modo, acreditamos que os alunos puderam enxergar a língua como uma forma de expressão libertadora e tê-la como uma possível ferramenta para aproximá-los de um aprendizado que os faça repensar o seu valor dentro da comunidade onde vivem.

Por fim, no que diz respeito a nossa formação docente, a experiência no subprojeto nos deu a oportunidade de, como afirma Freire (1968), não dando ferramentas prontas, mas ensinando-nos a criar nosso próprio conhecimento, auxiliar os alunos no caminho da criticidade e do empoderamento.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As discussões teóricas aqui resumidas e discutidas no âmbito do PIBID e a prática realizada no grupo de oitavo ano nos levam a perceber a relevância do LC no processo de formação de professores e no ensino-aprendizagem de LI.

Ainda, programas institucionais como o PIBID proporcionam ganhos mútuos, o que justifica e comprova a sua importância, pois a comunidade escolar recebe bolsistas dispostos a ajudar e esses, por





sua vez, aprendem com a supervisora, os alunos, com o ambiente no qual estão inseridos e, ainda, com a interação e trabalho coletivo com os demais bolsistas, sob orientação das coordenadoras.

Além disso, o LC, quando atrelado ao ensino-aprendizagem de LI, proporciona uma aula multifacetada, com diversas possibilidades, como mostradas no processo de planejamento e na ministração das aulas relatadas.

Diante de todo o exposto, podemos afirmar que o professor poderá obter benefícios ao trabalhar com uma realidade conhecida por ele e por seus alunos, buscando temas dentro do seu contexto e da comunidade escolar.

Embora os materiais para o ensino de inglês sejam repletos de exemplos hegemônicos, com personagens e cenários estrangeiros, o que podemos concluir é que o rendimento dos alunos, como também do professor, pode aumentar consideravelmente quando uma situação usual ou uma necessidade da sala de aula são incluídas no planejamento, gerando discussões mais pertinentes, mais reais, mais produtivas, mais inclusivas e mais significativas.





REFERÊNCIAS




CAPES. PROCESSO Nº 23038.001433/2018-98. **EDITAL Nº 7/2018**, [S. l.], 1 mar. 2018. Disponível em: <https://capes.gov.br/images/stories/download/editais/01032018-Edital-7-2018-PIBID.pdf>. Acesso em: 14 jun. 2020.

DUBOC, A. P. M. A avaliação da aprendizagem de língua inglesa no contexto do letramento crítico. **Entretextos**, v. 7, p. 189-203, 2007. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/entretextos/article/view/18539>. Acesso em: 08 jun. 2020.

FOGAÇA, F. C.; JORDÃO, C. Ensino de inglês, letramento crítico e cidadania: Um triângulo amoroso bem-sucedido. **Línguas & Letras**, v. 8, n. 14, p. 79-105, out. 2007. Disponível em: <http://e-revista.unioeste.br/index.php/linguaseletras/article/view/906>. Acesso em: 22 ago. 2019.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1968.

JANKS, H. *et al.* **Doing Critical Literacy: Texts and Activities for Students and Teachers**. New York: Routledge, 2014.

MATTOS, A. M. A.; VALERIO, K. M. Letramento crítico e ensino comunicativo: lacunas e interseções. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**. Belo Horizonte, v. 10, n. 1, p.135- 158, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbla/v10n1/08.pdf>. Acesso em: 22 ago. 2019.

OKAZAKI, T. Critical Consciousness and Critical Language Teaching. **Second Language Studies**, v. 23, n. 2, p. 174-202, 2005. Disponível em: <http://www.hawaii.edu/sls/wp-content/uploads/2014/09/10-Okazaki-Taka.pdf>. Acesso em: 08 jun. 2020.

SOARES, E. A. C. **O letramento crítico no ensino de língua inglesa: identidades, práticas e percepções na formação do aluno-cidadão**. Dissertação de Mestrado. UFMG. Belo Horizonte, 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/MGSS-9HSLYC>. Acesso em: 05 jun. 2020.

TAVARES, R. R.; CAVALCANTI, I. S. Políticas linguísticas e letramentos críticos no ensino de línguas estrangeiras na Faculdade de Letras da UFAL. **Revista Letras & Letras**. Uberlândia: UFU, v. 26, n. 2, jul-dez 2010, p. 455-467. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/letraseletras/article/view/25636>. Acesso em: 04 jun. 2020.



SOBRE OS AUTORES

Agnes Liliane Lima Soares de Santana

Licenciada e Bacharela em Matemática pela Universidade Federal da Paraíba, mestre em Matemática pela Universidade Federal da Paraíba e doutoranda do Programa de Pós-graduação em Ciências e Engenharia de Materiais pela Universidade Federal da Paraíba. É professora Adjunta IV, classe C da Universidade Federal da Paraíba desde o ano de 2007, vice-coordenadora do Curso de Licenciatura em Matemática, lotada no Departamento de Ciências Exatas, com atuação na área de Matemática e na formação de professores no Curso de Licenciatura em Matemática e foi coordenadora do subprojeto da área de matemática do PIBID do ano de 2011. até fevereiro de 2018. É integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Matemática - GEPEM/Campus IV.

Albertina Maria Ribeiro Brito de Araújo

Doutora e Mestre em Educação pela Universidade Federal da Paraíba. É professora no Colégio Agrícola Vidal de Negreiros/Centro de Ciências Humanas Sociais e Agrárias/Universidade Federal da Paraíba (CAVN/CCHSA/UFPB). Possui graduação em Administração pela Universidade



Federal da Paraíba e especialização em Gestão de Negócios pela Universidade Federal de Campina Grande. Participa da Rede de Educação para a Convivência com o Semiárido Brasileiro (RESAB) desde 2006 e da Rede de Educação do Campo no Território da Borborema desde 2008. Está vinculada aos grupos de pesquisa: Agroecologia, Resistência e Educação do Campo-UFPB; e Grupo Interinstitucional de Ensino e Pesquisa em Extensão Rural/GIEPER-UNIR. Participa do Núcleo de Estudo, Pesquisa e Extensão em Agroecologia-NEPAL/Bananeiras. Atualmente, está como Coordenadora do Curso de Licenciatura em Pedagogia do CCHSA/UFPB/Campus III.

Aline Cleide Batista

Pedagoga, Mestre em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) e Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Professora Adjunto II da mesma instituição, vinculada ao Departamento de Educação (DED/CCA/E/UFPB), e pesquisadora do Grupo de Pesquisa: Práticas Educativas, Currículo e Cultura Escolar.

Andreia de Sousa Guimarães

Licenciada e Bacharel em Ciências Biológicas pela UEPB, mestre em Desenvolvimento e Meio Ambiente pela UFPB e doutora em





Agronomia, ambas pela UFPB. Professor do Departamento de Ciências Fundamentais e Sociais do Centro de Ciências Agrárias da UFPB. Orientadora do Programa Residência Pedagógica/CAPES.

Antonia Arisdélia Fonseca Matias Aguiar Feitosa

Professora Associada do Departamento de Sistemática e Ecologia do Centro de Ciências Exatas e da Natureza, DSE/CCEN da UFPB. Doutora em Educação (PPGE/UFPB). Mestre em Desenvolvimento e Meio Ambiente (PRODEMA/UFPB). Especialista em Educação Ambiental (UFPB). Graduada em Ciências Biológicas (UFPB). Docente do Programa de Mestrado Profissional em Ensino de Biologia, em rede (PROFBIO). Líder do Grupo de Pesquisas e Estudos Interdisciplinares em Ensino de Ciências Biológicas do DSE/CCEN/UFPB. Orientadora do Programa Residência Pedagógica – Biologia, Campus I/UFPB. Experiência de ensino e pesquisas nas áreas de Ensino, Ciências Ambientais e Educação, atuando nas linhas: Pesquisas e Estudos Interdisciplinares em Ensino de Ciências Biológicas, Ecologia Humana, Educação Ambiental, Formação Docente e Processos de Aprendizagens.

Arielli Lima de Mendonça



Licencianda em Geografia pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Foi bolsista no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação



Científica (PIBIC) e no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). Atualmente integra a Residência Pedagógica do curso de Geografia (UFPB).

Barbara Cabral Ferreira

Graduada em Licenciatura Plena em Letras (1999) e bacharelado em Direito (2007) pelo Centro Universitário de João Pessoa. Possui Especialização em Linguística Aplicada ao Ensino de Línguas Estrangeiras (2001), Mestrado em Letras (2004), pela UFPB e Doutorado em Linguística pelo PROLING/UFPB (2015). É professora do quadro permanente da Universidade Federal da Paraíba, lotada no Departamento de Letras Estrangeiras Modernas do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Campus I em João Pessoa, nas áreas de Língua Inglesa, Estágio Supervisionado e Linguística. Participou do Programa Departamental de Extensão em Línguas Estrangeiras do DLEM, na área de Língua Inglesa, nos anos de 2017, 2018 e 2020 e, desde 2017, é coordenadora o Subprojeto Letras Inglês do Programa de Bolsas de Iniciação à Docência - Capes - na UFPB.

Carem Meiryanny Martins Nobre do Nascimento

Bióloga, Licenciada e Bacharel em Ciências Biológicas pela UFPB. Ex-bolsista do Programa Residência Pedagógica/CAPES.



Carla Delania Monteiro Cavalcanti

Licenciada em Química (UFPB). Mestranda em Química Medicinal (UEPB). Recentemente tem pesquisado sobre os espaços de educação não formal; educação do campo; educação ambiental e metodologias e recursos para o ensino de Química. Participou do Programa de Licenciaturas (PROLICEN), do Programa de Bolsas de Extensão (PROBEX), do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) e do Programa Residência Pedagógica (PRP). Atualmente professora de Ciências e Química em escolas de ensino básico.

Carla Pereira dos Santos

Doutora em Música, área de concentração Educação Musical, pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Atualmente é professora e chefe do Departamento de Educação Musical e professora do Mestrado Profissional em Artes (ProfArtes) da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), integrante do Grupo de Pesquisa Práticas de Ensino e Aprendizagem da Música em Múltiplos Contextos (PENSAMus). Tem como tema de estudo e pesquisa a formação docente, educação musical escolar, ensino coletivo de instrumento e formação de grupos instrumentais, mais especificamente, com foco no ensino de violão. É coordenadora do projeto de extensão Orquestra de Violões da Paraíba e curso de violão coletivo, que é um laboratório de prática interpretativa e atuação docente e orientadora no Núcleo Música do Programa Residência Pedagógica. Foi professora da Escola de Música





da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) e da Escola de Música Anthenor Navarro, em João Pessoa. Foi Regente do Coral infantil da Paraíba, e é Regente titular da Orquestra de Violões da Paraíba.

Cassia Carvalho das Neves

Graduada em Licenciatura em Biologia pela Universidade do Vale do Acaraú - UVA. Possui Pós-Graduação em Ciências Ambientais, em nível de Especialização, pelo CINTEP. Atualmente é professora da Escola Municipal de Ensino Fundamental Apolônio Sales de Miranda e da Escola Municipal de Ensino Fundamental Comendador Cícero Leite. Atuou como supervisora do PIBID-Biologia. Tem participação como supervisora de alunos de Estágio supervisionado do curso de Ciências Biológicas da Universidade Federal da Paraíba - UFPB.

Claudilene Gomes da Costa

Possui graduação em Licenciatura e Bacharelado em Matemática pela Universidade Federal da Paraíba (1999), mestrado em Matemática pela Universidade Federal da Paraíba (2002) e doutorado em Engenharia Elétrica e da Computação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (2012). Atualmente é professora Adjunta IV da Universidade Federal da Paraíba, coordenadora do Curso de





Licenciatura em Matemática, lotada no Departamento de Ciências Exatas, com atuação na área de Matemática Computacional com ênfase em Lógica, Probabilidades Imprecisas e Tecnologias no Ensino da Matemática, atuando na formação de professores no Curso de Licenciatura em Matemática e como coordenadora do subprojeto da área de matemática do PIBID. É integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Matemática - GEPEM/Campus IV.

Dayse da Neves Moreira

Possui graduação em Bacharelado e Licenciatura em Química pela Universidade Federal de Pelotas (2006), Mestrado em Química Orgânica pela Universidade Federal de Santa Maria (2008), na área de Química de Heterociclos e Doutorado (2011) e pós-doutorado (2012) na mesma área pela Universidade Federal de Santa Maria. É professora da Universidade Federal da Paraíba, nível associado I, com experiência na área de metodologias alternativas para o melhoramento de rotas sintéticas para obtenção de compostos orgânicos e, também, desenvolve projetos na área de ensino de química, com foco na utilização de experimentos demonstrativos para estudantes de ensino médio. Foi coordenadora do PIBID/Química e do Prodocência, do campus II e coordenadora de gestão de processos educacionais do PIBID/UFPB. Desde 2018, é coordenadora institucional do PIBID/UFPB.





Eliete Lima de Paula Zárate

Doutora em Ciências Biológicas (Botânica) pela Universidade de São Paulo (2005), Mestrado em Criptógamos pela Universidade Federal de Pernambuco (1993) e Graduação em Ciências Biológicas pela Universidade Federal do Ceará (1989). Atualmente é Professora Associada II da Universidade Federal da Paraíba. Tem experiência na área de Botânica, com ênfase em Taxonomia e Fitogeografia de samambaias, licófitas e briófitas, principalmente nos seguintes temas: Morfologia, Ecologia e Sistemática. Coordenadora do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas a Distância UAB/UEAD; Docente do Programa de Mestrado Profissional em Ensino de Biologia, em rede (PROFBIO); Orientadora Colaboradora do Programa Residência Pedagógica – Biologia, Campus I/UFPB; Participa do Grupo de Pesquisa do CNPq - Pesquisas e Estudos Interdisciplinares em Ensino de Ciências Biológicas – CCEN/UFPB.

Evelyn Fernandes Azevedo Faheina

Pedagoga, Mestre e Doutora em Educação pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Professora Adjunto II da mesma instituição, vinculada ao Departamento de Educação (DED/CCAUE/UFPB), e pesquisadora do Grupo de Grupo de Estudos e Pesquisa: Discurso e Imagem Visual em Educação, na linha de pesquisa “Cultura Visual e Discurso.”





Francieli Freudenberger Martiny

É graduada em Língua Estrangeira – Inglês (2001) pela Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (UNIJUI). Possui Especialização em Ensino / Aprendizagem de Línguas (2002) pela mesma universidade, Mestrado em Letras (2004) pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e Doutorado em Linguística (2015) pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). É professora da UFPB, lotada no Departamento de Letras Estrangeiras Modernas. Atua nas áreas de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras e formação de professores. Coordena o Subprojeto Letras Inglês do Programa de Iniciação à Docência (PIBID) desde 2019.

Jailson de Araújo Macêdo

Licenciando em Geografia pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB) e Letras Inglês pelo Centro Universitário Leonardo Da Vinci (UNIASSELVI). Foi bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). Atualmente integra a Residência Pedagógica do curso de Geografia (UFPB).





José Wellisten Abreu de Souza

Graduado em Letras pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB), Mestre e Doutor em Linguística pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal da Paraíba (PROLING-UFPB), é professor do curso de Letras-Língua Portuguesa da UFPB, vinculado ao Departamento de Língua Portuguesa e Linguística (DLPL-UFPB). É membro pesquisador do Grupo de Pesquisa Semântica, Léxico & Cognição (G_SEL) e está Coordenador do Programa Linguístico-Cultural para Estudantes Internacionais da Universidade Federal da Paraíba (PLEI-UFPB) desde fevereiro de 2020. Atua/ou em disciplinas de Estágio Supervisionado e em projetos voltados à Licenciatura, como PROMEB e Residência Pedagógica, sempre buscando uma articulação entre as teorias e a formação para a prática docente em língua portuguesa.

Juciane Araldi Beltrame

Professora no Departamento de Educação Musical da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Doutora em Música (Música e Educação) pela UNIRIO. Mestre em Música (Educação Musical) pela UFRGS. Coordenadora do grupo de estudos e pesquisa em Tecnologias e Educação Musical (TEDUM). Desenvolve ações de ensino, pesquisa e extensão nas áreas de formação docente, educação musical online, ensino híbrido de música e cultura participativa digital.




**Luciene de Sousa Araújo**

Graduada em Licenciatura em Ciências e Licenciatura em Ciências Biológicas pela Universidade Federal da Paraíba. Atualmente é professora da Escola Municipal de Ensino Fundamental Antenor Navarro. Teve atuação como supervisora do PIBID-Biologia. Atualmente participa como supervisora de alunos de Estágio supervisionado do curso de Ciências Biológicas da Universidade Federal da Paraíba - UFPB e do Curso Licenciatura em Biologia da Universidade do Vale do Acaraú – UVA.

Lucinalva Azevedo dos Santos Vital

Licenciada em Ciências Biológicas e em Química, ambas pela UFPB. Mestre em Biodiversidade pela UFPB. Professora da Rede Estadual de Ensino da Paraíba. Preceptora do Programa Residência Pedagógica em Biologia/CAPES. Imagem Visual em Educação, na linha de pesquisa “Cultura Visual e Discurso”.

Maria Abílio Fragoso

Licenciada em Química (UFPB). Na atualidade tem se dedicado aos estudos voltados às contribuições da formação inicial na atuação dos docentes de Química na Educação Básica.





Maria Betania Hermenegildo dos Santos



Graduada em Química Industrial e Licenciatura em Química (UEPB), Especialista no Ensino de Química (UEPB), Mestre e Doutora em Engenharia Agrícola (UFCG). Doutora em Química Analítica (UFPB). Professora Adjunto IV do CCA/UFPB. Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas em Curriculares (GEPPC). Nos últimos anos tem se dedicado às pesquisas voltadas aos processos de ensino e aprendizagem de Química.

Maria de Fátima Camarotti

Doutora em Ciências Biológicas, UFPB (2004), Bacharela e Licenciada em Ciências Biológicas, UFRPE/UFPB, (1987 e 2006) e Pós-doutorado em Ensino de Ciências pelo PPGEC/UFRPE em 2018. Professora Associada do DME/CE/UFPB; Coordenadora do Mestrado Profissional em Ensino de Biologia em Rede Nacional – PROFBIO/UFPB; participa dos grupos de Pesquisa do CNPq em Educação Ambiental, Ensino de Ciências/Biologia e Malacologia – GPBioMA, Formação e prática Pedagógica de Professores de Ciências e Biologia – FORBIO/UFRPE e Pesquisas e Estudos Interdisciplinares em Ensino de Ciências Biológicas – PROFBIO/UFPB.





Marina da Silva Teixeira



Licenciada em Geografia pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e mestre em Geografia pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). É professora da rede municipal de João Pessoa atuando nas modalidades Fundamental 2 e EJA. Atuou como professora supervisora da área de Geografia do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID).

Mário Luiz Farias Cavalcanti

Biólogo, Licenciado e Bacharel em Ciências Biológicas pela UEPB, mestre e doutor em Engenharia Agrícola pela UFCG. Conselheiro do Conselho Regional de Biologia - 5ª Região (CRBio-05). Professor do Departamento de Biociências do Centro de Ciências Agrárias da UFPB. Orientador do Programa Residência Pedagógica/CAPES.

Mônica Mano Trindade Ferraz

Licenciada em Letras pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) e doutora em Linguística pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), é professora na Universidade Federal da Paraíba, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística (PROLING) e ao Mestrado Profissional em Linguística e Ensino (MPLE). Líder do





Grupo de Pesquisa Semântica, léxico e cognição da UFPB (CNPQ), atua nas áreas da Semântica e da Linguística Aplicada, desenvolvendo os projetos de pesquisa: Estudos Lexicais – da discussão teórica à aplicação e Semântica e Ensino. Já atuou em disciplinas de Estágio Supervisionado e em projetos voltados à Licenciatura, como PROMEB e Residência Pedagógica.

Paulo César Geglio

Bacharelado em Filosofia (USP); Mestrado em Educação: História e Filosofia da (PUCSP); Doutorado em Educação: Psicologia da (PUCSP). Professor Associado na Universidade Federal da Paraíba (UFPB), ministrando disciplinas de Fundamentos da Educação. Atua no Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Educação Matemática (*PPGECM*) da Universidade Estadual da Paraíba (*UEPB*). Realiza pesquisas no segmento da formação de professores, abrangendo práticas profissionais, identidade e políticas para a formação. É integrante do grupo de pesquisa sobre formação docente do Centro de Educação da UFPB




**Paulo Renan Rodrigues dos Santos**

Graduado em Licenciatura em Química (UFPB). Tem experiência no uso de metodologias ativas no processo de ensino e aprendizagem de Química.

Quézia Raquel Ribeiro da Silva

Licenciada em Química (UFPB). Atualmente tem se aproximado dos estudos pós críticos a fim de compreender as entrelinhas discursivas que garantem o esquecimento do feminino no contexto científico.

Renan Rodrigues Ferreira

Licenciado em Ciências Biológicas pela UFPB. Ex-bolsista do Programa Residência Pedagógica/CAPES.

Renato de Medeiros Nóbrega

Aluno no curso de Licenciatura Plena em Letras - Inglês na Universidade Federal da Paraíba (UFPB), Campus I. Atuou como bolsista no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) - Subprojeto Língua Inglesa, assim como no Programa de Bolsa







de Extensão (PROBEX), associado ao projeto “Literatura aplicada à sala de aula” que é vinculado ao programa Espaços para a Formação do Professor de Língua Inglesa (EFOPLI). Também integrou a equipe do Grupo de Pesquisa Agir de Linguagem, Docência e Educação Inclusiva (ALDEI). E, como voluntário, atuou no Programa Departamental de Extensão em Línguas Estrangeiras (PRODELE).

Rita de Cassia Santos de Lira

Licencianda em Geografia na Universidade Federal da Paraíba. Foi bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). Atualmente integra a Residência Pedagógica do curso de Geografia (UFPB). É membro do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Geográfica (GEPEG – UFPB).

Rivete Silva de Lima

Possui graduação em Ciências Biológicas pela Universidade Federal do Ceará (1988), mestrado em Botânica pela Universidade Federal Rural de Pernambuco (1994) e doutorado em Botânica pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2005). Atualmente é professor associado IV da Universidade Federal da Paraíba, onde leciona aulas nos cursos de Graduação em Licenciatura e Bacharelado em Ciências Biológicas. É professor efetivo do Programa de Mestrado Profissional em Ensino de Biologia – PROFBIO. Na UFPB, coordena o Laboratório de Anatomia Vegetal, o Laboratório Interdisciplinar de Ensino Pesquisa e Extensão e





o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID. Tem experiência na área de Botânica, com ênfase em Anatomia Vegetal, atuando principalmente nos seguintes temas: anatomia e morfologia vegetal, anatomia ecológica de espécies da caatinga e anatomia ecológica da madeira. Atua, também, área de ensino de ciências e biologia, ensino de botânica e formação inicial e continuada de professores da educação básica.

Rubens Teixeira de Queiroz

Possui graduação em Ciências Biológicas pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN (2004), mestrado em Ciências Biológicas pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte UFRN (2006) e doutorado em Biologia Vegetal pela Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP (2012) e Pós-doutorado pela Universidade de Brasília - UNB/EMBRAPA (2013). Professor Adjunto da Universidade Federal da Paraíba - UFPB/DSE - João Pessoa - PB. Professor Efetivo do Programa de Mestrado Profissional em Ensino de Biologia – PROFBIO, onde atua na área de Ensino de Botânica. Tem experiência na área de Botânica, com ênfase em Botânica, atuando principalmente nos seguintes temas: Chamaecrista, Tephrosia, Arachis, Fabaceae (Leguminosae), estudos florísticos com herbáceas e conhecimento de flora na Mata Atlântica, Cerrado e Caatinga.





Silvânia Lúcia de Araújo Silva

Doutora em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba. Mestre em Literatura e Interculturalidade pela Universidade Estadual da Paraíba. Licenciada em Letras e em Pedagogia. Professora Adjunta do Departamento de Educação do Centro de Ciências Humanas, Sociais e Agrárias (CCHSA), Campus III da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Atualmente, atua na Coordenação de Estágios do Curso de Licenciatura em Pedagogia, como Orientadora Docente do Núcleo de Pedagogia do Programa Residência Pedagógica e como Coordenadora Acadêmica do CCHSA. Está vinculada ao Grupo de Pesquisa Currículo e Práticas Educativas. Suas pesquisas e publicações têm privilegiado estudos que envolvem a Formação Docente, o Estágio Supervisionado, os Programas Acadêmicos, a Gestão Educacional e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Vanessa Ventura Fernandes

Licencianda em Geografia pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Foi bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). Atualmente integra a Residência Pedagógica do curso de Geografia (UFPB).





Editora
UFPB

Este E-book foi diagramado pela,
Editora UFPB em 2021.