

Andrea Cristina Tomazelli
Janaina Fernanda de Souza Gonçalves Neto
Marlene de Cássia Trivellato Ferreira
(Organizadoras)

PROGRAMAS PIBID E RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA

ARTICULAÇÃO ENTRE TEORIA E
PRÁTICA NA FORMAÇÃO DOCENTE

PROGRAMAS PIBID E RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA

**ARTICULAÇÃO ENTRE TEORIA E
PRÁTICA NA FORMAÇÃO DOCENTE**

Andrea Cristina Tomazelli
Janaina Fernanda de Souza Gonçalves Neto
Marlene de Cássia Trivellato Ferreira
(ORGANIZADORAS)

EDIÇÕES DO CENTRO UNIVERSITÁRIO BARÃO DE MAUÁ

Reitora

Valéria Tomás de Aquino Paracchini

Vice-Reitor

João Alberto de Andrade Velloso

Pró-Reitora de Ensino e Inovação

Patrícia Rodrigues Miziara Papa

Pró-Reitor de Graduação

Thiago Henrique de Moraes

Pró-Reitor Administrativo

Antônio Augusto Abbari Dinamarco

Pró-Reitor de Pós-Graduação e Investigação Científica

Felipe Ziotti Narita

Editores

Prof.^a Dr.^a Eloisa Gatti Regueiro

Prof. Dr. Felipe Ziotti Narita

Prof.^a Dr.^a Maria Olivia Barboza Zanetti

Prof.^a Dr.^a Milena da Silveira Pereira

Conselho Editorial

Prof.^a Dr.^a Natalia Avlona (Universidade de Copenhague, Dinamarca)

Prof.^a Dr.^a Lúcia Paschoal Guimarães (UERJ)

Prof.^a Dr.^a Maria de Fátima Reis (Universidade de Lisboa, Portugal)

Prof.^a Dr.^a Renata Pedrolongo Basso-Vanelli (UFSCar)

Prof.^a Dr.^a Fabiana Rossi Varallo (USP)

Prof.^a Dr.^a Ariana Cristina Barboza Zanetti (Instituto Butantan)

Prof. Dr. Luciano Ferreira (Instituto Universitário Egas Moniz, Portugal)

Bibliotecária

Iandra Honorato Fernandes – CRB8 9878

PROGRAMAS PIBID E RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA

ARTICULAÇÃO ENTRE TEORIA E PRÁTICA NA FORMAÇÃO DOCENTE

Andrea Cristina Tomazelli
Janaina Fernanda de Souza Gonçalves Neto
Marlene de Cássia Trivellato Ferreira
(ORGANIZADORAS)



RIBEIRÃO PRETO | 2022

ASSOCIADO



DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)

F82

Programas Pibid e Residência Pedagógica: articulação entre teoria e prática na formação docente / Organizadores. Andrea Cristina Tomazelli, Janaina Fernanda de Souza Gonçalves Neto, Marlene de Cássia Trivellato Ferreira. Ribeirão Preto: Centro Universitário Barão de Mauá, 2022.

130 p. il.

DOI 10.56344/1v3

ISBN 978-65-997843-2-3

1. Formação de professores 2. Educação, Escola 3. Interdisciplinaridade 4. Metodologias ativas 5. Licenciaturas I. Tomazelli, Andrea Cristina II. Neto, Janaina Fernanda de Souza Gonçalves III. Ferreira, Marlene de Cássia Trivellato IV. Título

CDU 37.011.31

Centro Universitário Barão de Mauá
Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Investigação Científica
Rua Ramos de Azevedo, 423 – Unidade Central
14090-180 | Ribeirão Preto, SP, Brasil
+55 (16) 3603-6600 | 0800 180 35 66



SUMÁRIO

AGRADECIMENTOS

CAPÍTULO 1

A formação de professores: os programas PIBID e Residência Pedagógica 7

Andréa Cristina Tomazelli, Marlene de Cássia Trivellato Ferreira

CAPÍTULO 2

PIBID: uma proposta pedagógica diferenciada para a formação de professores da educação infantil e dos anos iniciais da educação básica 25

Liliane Cury Sobreira, Gisele Idalgo Carvalho Toldo e Patricia Maria Barbosa Jorge Sparvoli Costa

CAPÍTULO 3

Ressignificando o fazer docente durante a pandemia: contribuições do PIBID para a alfabetização e letramento na educação infantil e formação dos professores 45

Caroline Paixão Corrêa, Emily Zancanaro Teixeira, Laryssa Corrêa Santana e Gisele Idalgo Carvalho Toldo

CAPÍTULO 4

O programa da Residência Pedagógica enquanto espaço formativo para a docência: contributos e desafios na perspectiva das orientadoras institucionais 68

Elaine Christina Mota, Janaina Fernanda de Souza Gonçalves Neto e Marília Ferranti Marques Scorzoni

CAPÍTULO 5

Escola-campo e suas vivências 88

Eleusa Jendiroba Guimarães, Isabel Muscari de Almeida

CAPÍTULO 6

A prática interdisciplinar e o uso de metodologias ativas como meio para transformação social e ética cidadã 97

João Pedro Carolo dos Santos

CAPÍTULO 7

**Novo Ensino Médio: uma avaliação crítica e prática observada
por residentes do programa Residência Pedagógica (CAPES)** 110

Igor Inacio de Faria, Laura Miyamoto Grepí

SOBRE OS AUTORES E ORGANIZADORES 125

AGRADECIMENTOS

O processo de formação docente passa obrigatoriamente pelo exercício profissional em campo que possibilitará a articulação entre a teoria trabalhada ao longo das aulas e a prática, seja no contexto das atividades em sala de aula ou no ambiente escolar. Neste sentido, os programas Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) e Residência Pedagógica (RP), promovidos pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), têm papel fundamental nesse processo.

Especialmente no contexto da pandemia causada pela COVID-19 as instituições de educação passaram por situações inusitadas, com necessidade de adaptações importantes, levando a uma disruptura do paradigma educacional anterior.

As preocupações e os cuidados que circundaram a educação foram intensos para garantir o processo de aprendizagem. A oportunidade de docentes e alunos participarem dos PIBID e RP, fez toda a diferença no processo de formação dos licenciandos, contribuindo efetivamente para o processo de desenvolvimento profissional dos futuros docentes. Desse modo, agradecemos o apoio da CAPES (Código de Financiamento 001) por todas as conquistas alcançadas durante o período de 2018 a 2022.

Consideramos essencial agradecer primeiramente às secretarias Municipal de Educação e Diretoria de Ensino de Ribeirão Preto por acreditar em nossos projetos e permitirem sua realização nas escolas campo. Agradecemos também às direções e as professoras preceptoras e supervisoras das escolas campo em que os Programas foram realizados, Escola Estadual Prof. Cid de Oliveira Leite, Escola Municipal de Educação Infantil Anita Procópio Junqueira, Escola Estadual de Ensino Fundamental Fabio Barreto, Escola Municipal de Educação Infantil Prof.^a Carmen Massaroto, Escola Municipal de Ensino Fundamental Prof. Alfeu Gasparini e Escola Estadual Otoniel

Mota, por acolherem prontamente a parceria Programas/CAPES e Centro Universitário Barão de Mauá (CBM).

Agradecemos também ao CBM por ser uma Instituição de Ensino superior que incentiva a atualização docente e a formação dos seus discentes. Em contrapartida à parceria com os programas da Capes, o CBM subsidiou a participação dos docentes orientadores e dos supervisores das escolas campo e ainda, possibilitou a publicação do presente *E-book*.

Deixamos também nosso agradecimento à equipe editorial por todo o apoio durante a elaboração desse trabalho, e à bibliotecária Iandra Marcela Honorato Fernandes, pela revisão das referências e citações de acordo com Associação Brasileira de Normas técnicas (ABNT).

Agradecemos a todos os participantes dos programas PIBID e Residência Pedagógica que não mediram esforços durante a Pandemia para que as atividades educacionais não perdessem seu propósito. A dedicação de vocês foi decisiva para encaminhar nosso trabalho.

E por último, às crianças e os adolescentes das escolas campo, que em processo de aprendizagem, oportunizaram aos licenciandos a aprendizagem de ser docente, contribuindo para a formação da identidade do ser professor.

Capítulo 1

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES: OS PROGRAMAS PIBID E RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA

Andréa Cristina Tomazelli
Marlene de Cássia Trivellato Ferreira

Introdução

A educação básica brasileira passou por várias mudanças desde 2001, com a aprovação do Plano Nacional de Educação (Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001), culminando com a reestruturação da educação infantil, ensino fundamental e ensino médio, publicadas no documento chamado de Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2018). Diante de tantas mudanças, as diretrizes relacionadas à formação de professores também tiveram que ser revisadas, considerando a formação docente baseada no desenvolvimento das competências previstas na BNCC. Desta forma, em 20 de dezembro de 2019 foi publicada a resolução CNE/CP nº 2 que define as diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial de professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a formação inicial de professores da educação básica (BNC-Formação) (BRASIL, 2019). A resolução define em seu artigo 2º:

A formação docente pressupõe o desenvolvimento, pelo licenciando, das competências gerais previstas na BNCC-Educação Básica, bem como das aprendizagens essenciais a serem garantidas aos estudantes, quanto aos aspectos intelectual, físico, cultural, social e emocional de sua formação, tendo como perspectiva o desenvolvimento pleno das pessoas, visando à Educação Integral (BRASIL, 2019).



Dessa forma, a formação de professores passa a considerar com mais ênfase a vivência dos licenciandos nas escolas como forma de desenvolvimento das competências e habilidades previstas na BNC-Formação. Tais competências podem ser desenvolvidas por meio dos estágios supervisionados que colocam os licenciandos em contato direto com o mundo do trabalho, mas podem ser ainda melhor desenvolvidas por meio de programas que viabilizem a imersão dos licenciandos nas escolas da educação básica, permitindo o exercício pleno da docência durante a graduação. Este é o caso dos programas Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) e Residência Pedagógica (RP), fomentados pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), fundação vinculada ao Ministério da Educação (MEC).

O PIBID, instituído em 2007, faz parte da Política Nacional de Formação de Professores do Ministério da Educação (MEC) e tem como objetivo principal “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” (BRASIL, 2021). Como incentivo à participação, o programa concede bolsas a alunos de licenciatura, professores da rede básica e coordenadores vinculados a instituições de ensino superior (IES) selecionados em processo seletivo promovido pela CAPES. De acordo com a CAPES:

Os projetos devem promover a iniciação do licenciando no ambiente escolar ainda na primeira metade do curso, visando estimular, desde o início de sua formação, a observação e a reflexão sobre a prática profissional no cotidiano das escolas públicas de educação básica. Os discentes serão acompanhados por um professor da escola e por um docente de uma das instituições de educação superior participantes do programa (BRASIL, 2021).

Os objetivos do programa são:

Incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica;

Contribuir para a valorização do magistério;

Elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre educação superior e educação básica;

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;

Incentivar escolas públicas de educação básica, mobilizando seus professores como conformadores dos futuros docentes e tornando-as protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério; e

Contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura (BRASIL, 2021).

O programa RP é uma modernização do PIBID e compõe a Política Nacional de Formação de Professores do MEC, atendendo a proposta de ampliação da qualidade e do acesso à formação inicial e continuada de professores da educação básica. A partir de uma parceria entre instituições formadoras e convênios com redes públicas de ensino, a CAPES também oferece bolsas auxílio para licenciandos, professores da rede de educação básica pública e docentes orientadores das IES participantes da RP. O programa foi implantado pela primeira vez em 2018 e visava aperfeiçoar a formação dos discentes dos cursos de licenciaturas por meio da imersão no ambiente escolar, exercitando de

forma ativa a relação entre teoria e prática, instigar a reformulação de estágios supervisionados, a partir das experiências da RP, promover a sinergia entre a instituição que forma professores e as que o recebem como egressos das licenciaturas, incentivando os protagonismos do ensino básico na formação de professores e ainda, proporcionar adequações na formação de professores às orientações da BNCC. Nota-se no edital vigente em 2022 que, os objetivos priorizam o papel das instituições formadoras do futuro professor, o ensino superior e as redes de ensino e escolas de educação básica.

I - fortalecer e aprofundar a formação teórico-prática de estudantes de cursos de licenciatura; II - contribuir para a construção da identidade profissional docente dos licenciandos; III - estabelecer corresponsabilidade entre IES, redes de ensino e escolas na formação inicial de professores; IV - valorizar a experiência dos professores da educação básica na preparação dos licenciandos para a sua futura atuação profissional; e V - induzir a pesquisa colaborativa e a produção acadêmica com base nas experiências vivenciadas em sala de aula (BRASIL, 2022, p.1).

A parceria entre escola de educação básica e universidade é necessária e importante, contribuindo de forma efetiva para o “desenvolvimento e o acompanhamento dos estagiários, para a produção de conhecimentos acerca do ensino e do agir pedagógico em diferentes cenários, para a apropriação do espaço escolar e, enfim, para a inserção profissional dos futuros docentes” (SOUZA NETO; BORGES, AYOUB, 2021, p.4).

O Centro Universitário Barão de Mauá (CBM) é uma IES de Ribeirão Preto (SP), com ampla experiência na formação de professores, oferecendo os cursos de Ciências Biológicas, Letras, História e Pedagogia. A integração do CBM aos programas RP e PIBID surgiu como oportunidade de ampliar a parceria com as escolas de

educação básica do município e promover de forma ainda mais efetiva a inserção profissional dos licenciandos na realidade das escolas.

PIBID no CBM

O CBM integrou o PIBID pela primeira vez em 2020, quando foi aprovado o projeto “Alfabetização: leitura, escrita e os diferentes gêneros textuais”, desenvolvido por discentes e docentes do curso de Pedagogia, e por professoras supervisoras de duas escolas municipais de Ribeirão Preto (SP), denominadas de escolas campo.

Após aprovado pela CAPES, o projeto teve início em setembro de 2020 com a publicação dos editais para seleção de discentes, que deveriam ter cursado 50% ou menos do curso de Pedagogia, e professores supervisores das escolas campo. Antes da publicação dos editais, foram realizadas reuniões com a secretaria da educação municipal (SME) para a definição das escolas que participariam do programa. Os editais previam realização de entrevistas e análise do currículo dos inscritos, além de produção textual apenas para discentes. Toda a articulação com a SME, publicação dos editais e seleção dos participantes foi realizada pela coordenadora institucional do PIBID da IES.

Realizada a etapa de seleção, deu-se início ao projeto que foi realizado em uma escola de educação infantil – EMEI Prof^a Carmem Massaroto e uma escola de ensino fundamental – EMEF Prof. Alfeu Luiz Gasparini; ambas escolas públicas municipais. O projeto contou com três professoras supervisoras, uma de educação infantil (EI) e duas do ensino fundamental dos anos iniciais (EF-I), duas professoras coordenadoras do CBM e 24 discentes bolsistas, que foram divididos em três grupos de oito discentes para cada supervisora. Ao longo do projeto, os grupos foram sendo alternados, de modo que todos os discentes realizaram atividades com as três supervisoras, passando pelas etapas da educação infantil, primeiro e segundo anos do EF-I.

O objetivo do projeto Alfabetização, em consonância com a Política Nacional de Alfabetização (PNA), instituída pelo Decreto nº 9765 de 11 de abril de 2019, foi desenvolver propostas/projetos de alfabetização, alinhados às diretrizes e orientações da BNCC, buscando o estímulo aos hábitos de leitura e escrita em crianças da EI e dos anos iniciais do EF, pautado nas demandas e nos desafios identificados nas escolas campo.

O projeto iniciou em outubro de 2020, momento em que havia orientações para o isolamento social em função da pandemia de COVID-19. Neste sentido, as atividades do projeto tiveram que ser adaptadas para que todas as ações previstas fossem realizadas, mesmo que parte delas acontecesse no modelo remoto.

No contexto pandêmico, os desafios impostos pelo isolamento social foram inúmeros, o que refletiu também no PIBID. Porém, assim como ocorreu no CBM, várias instituições redobram os esforços para superarem as dificuldades e proporcionarem a aprendizagem do fazer docente aos licenciandos, fazendo uso de plataformas e recursos digitais diversos, como é o caso Universidade Federal do Cariri (UFCA), Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB) e Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE) (ALVEZ; MARTINS; LEITE, 2021).

No CBM, para viabilizar a realização do projeto, foi criada uma sala de aula virtual (SAV) no portal institucional, no qual foram incluídos todos os participantes do projeto. A SAV foi utilizada até a finalização do projeto, que ocorreu em abril de 2022, e nela foram disponibilizados materiais para consultas, modelos de documentos, espaço para postagem de relatórios e compartilhamento de documentos, além de espaço para realização de reuniões síncronas, por meio da ferramenta *BigBlueButton* (BBB).

Para início do projeto, foram realizadas diversas reuniões pelo BBB para organização da equipe, apresentação das supervisoras, caracterização das escolas campo, discussão de referencial teórico, estudo da BNCC e do referencial curricular do município de Ribeirão

Preto. Semanalmente, os discentes reuniam-se com as coordenadoras do CBM para orientações e troca de experiências, e com as supervisoras para o reconhecimento das características das turmas e das escolas campo.

Com base no levantamento realizado na primeira etapa, a partir de janeiro de 2021 as discentes deram início ao processo de reconhecimento das turmas das escolas campo. A atividade seria realizada presencialmente, mas com a persistência da pandemia, as escolas continuaram em aulas remotas, inviabilizando a realização de atividades presenciais. Dessa forma, as discentes realizaram os primeiros contatos com as turmas por meio de atividades síncronas, realizadas por vídeo conferências, e assíncronas, por meio de vídeo aulas gravadas que foram disponibilizadas aos alunos da educação básica.

Ao longo de 2021, os discentes organizaram várias atividades relacionadas à alfabetização, sendo que algumas delas serão abordadas em capítulos deste *e-book*.

Em setembro de 2021, as escolas municipais de Ribeirão Preto voltaram às aulas presenciais, o que permitiu que os discentes pudessem realizar atividades nas escolas campo, interagindo com a comunidade escolar.

A finalização do projeto ocorreu em abril de 2022, com a entrega dos relatórios finais à CAPES e a realização do I Encontro Institucional do PIBID e RP, realizado pelo CBM, para a apresentação e compartilhamento com a comunidade acadêmica dos trabalhos desenvolvidos.

Ao longo do desenvolvimento do projeto integrante do PIBID, mesmo tendo ocorrido em um momento atípico devido à pandemia de COVID-19, foi possível identificar que o PIBID ultrapassa a união entre a teoria e a prática, em um importante espaço de formação de professores. A experiência enriqueceu não só o processo de formação dos futuros pedagogos, mas também contribuiu sobremaneira com o desenvolvimento das aulas das professoras supervisoras que

encontraram nos discentes do PIBID uma parceria importante para a organização e desenvolvimento de atividades utilizando tecnologias da informação e da comunicação, muitas vezes pouco familiares para as professoras supervisoras.

Programa Residência Pedagógica no CBM

O programa Residência Pedagógica publicou seu terceiro edital em 2022, o CBM participou dos dois primeiros e está concorrendo ao edital número três. Estreando junto com o programa RP, em 2018, com o projeto que envolvia os cursos de Pedagogia e Ciências Biológicas, contou com a participação de 24 licenciandos, sendo 16 do curso de Pedagogia e oito de Ciências Biológicas, todos com 50% dos cursos concluídos. Para a execução do programa foi necessária uma maior aproximação do CBM e Diretoria de Ensino do Estado de São Paulo.

O programa foi desenvolvido em duas escolas campo (EC) estaduais do município de Ribeirão Preto. Os residentes de Ciências Biológicas realizaram as atividades na Escola Estadual de Ensino Médio Otoniel Mota, e os residentes de Pedagogia na Escola Estadual Ensino Fundamental I Fabio Barreto. Para tanto, o projeto envolveu três professoras preceptoras da EC, duas docentes orientadoras da IES e uma coordenadora institucional. O objetivo geral do projeto foi promover a formação do licenciado em Ciências Biológicas e Pedagogia por meio de vivências e experiências que relacionassem teoria e prática no cotidiano escolar, contribuindo para a construção da identidade do ser professor.

Na primeira edição, o programa exigiu 440 horas de atividades, sendo 60 horas destinadas à ambientação na escola; 320 horas de imersão, sendo 100 horas destinadas à regência em sala de aula; e 60 horas para a elaboração de relatório final, avaliação e socialização de atividades.

Durante 18 meses, os residentes frequentaram semanalmente a escola, supervisionados pelas preceptoras da escola campo e orientados

pelas docentes orientadoras do CBM, a fim de desenvolverem um diagnóstico evidenciando os aspectos da gestão escolar e do planejamento escolar, que permitiu o levantamento das demandas para, enfim, planejarem as aulas em sala de aula e elaborarem os projetos extraclasse. Na sequência, as aulas e os projetos foram executados, supervisionados e avaliados pelas preceptoras. Semanalmente, os residentes postavam na SAV do portal do aluno, o relatório de diário de campo, das atividades desenvolvidas na semana, que eram avaliados e orientados pelas docentes orientadoras, em reuniões semanais no CBM. Preceptores e docentes orientadores se reuniam mensalmente, para avaliar todo o processo.

Em oito duplas, os residentes de Pedagogia atuaram em todas as salas dos anos iniciais do ensino fundamental e desenvolveram os seguintes projetos pedagógicos em sala de aula: Matemática: adição e subtração; Alimentação saudável; Quem sou eu?; Jogos; É hora da leitura e da conversa; Valores, entre outros. Extraclasse, participaram de reunião de pais e desenvolveram projetos lúdicos junto à escola.

As quatro duplas de residentes de Ciências Biológicas atuaram nas três salas do ensino médio, com os projetos pedagógicos: drogas; horta; microbiologia; vírus; alimentação; ISTs (Infecções sexualmente transmissíveis); primeiros socorros para animais peçonhentos; preservação de abelhas nativas; e tráfico de órgãos. Também desenvolveram projetos extraclasse, como, abuso infantil, conhecendo um laboratório de anatomia (laboratório do CBM), setembro amarelo, prevenção do suicídio.

Ao longo do processo, ocorreram vários momentos de socialização, como roda de conversa no CBM e nas EC e apresentações de relatos de experiências, durante as semanas de estudos no CBM. No Quadro 1 estão listados os temas dos trabalhos apresentados pelos residentes na III Semana de Licenciaturas (2019), que compõem o anais do evento.

Quadro 1- Trabalhos apresentados pelos residentes de 2018 na III Semana de Licenciaturas (2019).

TÍTULO	AUTORES
Residência pedagógica e o programa de alfabetização valores humanos	Jacqueline Pereira Silva; Zidonia Nunes Neotzold Carneiro; Damaris Simon Camelo Borges; Marlene De Cassia Trivellato Ferreira
Residência pedagógica e o ensino de ciências	Jéssica Cancilieri Alves Salvador; Laura Silva De Oliveira; Dâmaris Simon Camelo Borges; Marlene De Cássia Trivellato Ferreira
Residência pedagógica - uma vivência para além da sala de aula	Adrielle Cristina Urbinati da Cunha; Michelli Raimundo Martins; Dâmaris Simon Camelo Borges; Marlene De Cássia Trivellato Ferreira
Residência pedagógica: projeto alimentação saudável	Emanoelle Souza; Letícia Pereira Damaris Simon Camelo Borges; Marlene De Cássia Trivellato Ferreira
Relato de experiência: residência pedagógica	Manoel Gomes Fernandes Júnior; Maria Julia Coelho Pawlowicz; Dâmaris Simon Camelo Borges; Marlene De Cassia Trivellato Ferreira
Residência pedagógica e o projeto jogos educativos	Lilian Silva De Carvalho; Vitória Marini Precinotto; Dâmaris Simon Camelo Borges; Marlene De Cássia Trivellato Ferreira
Residência pedagógica: projeto "quem sou eu?"	Grayce Santos Silva; Ingrid Benati do Carmo; Damaris Simon Camelo Borges; Marlene De Cássia Trivellato Ferreira
Palestra sobre transplante de órgãos para alunos do ensino médio - uma experiência no projeto residência pedagógica	Samantha Gaspar Augusto; Neusa Regina Pires Barbieri; Marlene Trivellato Ferreira; Analu Egydio Santos; Andrea Cristina Tomazelli
Projeto "bate papo com a biologia" como objetivo de estudo teórico e prático sobre avanços em conhecimentos interdisciplinares e atuais aplicado em residência pedagógica para o ensino médio.	Mariane Mercedes De Souza; Petrus Henrique De Souza Ferreira; Vanessa Digilio Vanzo; Analu Egydio Dos Santos; Andréa Cristina Tomazelli; Marlene De Cássia Trivellato Ferreira

Residência pedagógica - aula em laboratório incentivo do conhecimento científico para alunos do ensino médio em rede pública	Maria Eduarda Dos Anjos Silva; Waldir Paulo Da Silva Junior; Analu Egydio Dos Santos
Orientações sobre prevenção e cuidados relacionados a escorpiões: uma experiência no projeto residência pedagógica	Talita de Oliveira Lenguer; Willian Ferreira Frigeri; Analu Egydio Dos Santos; Marlene de Cassia Trivellato Ferreira
Dinâmica de sensibilização a prevenção ISTs a alunos da Escola Estadual Otoniel Mota: uma experiência no projeto residência pedagógica.	Helena Goldoni Casare Napoleão; Marília de Oliveira; Analu Egydio Dos Santos

Fonte: Elaborado pelas autoras, 2022.

Segundo o relato dos envolvidos no programa RP em parceria com o CBM, a experiência atingiu os objetivos propostos, contribuindo de forma efetiva e positiva para a formação docente dos residentes, futuros docentes. A articulação entre teoria e prática foi favorecida pelas reflexões durante as atividades nas escolas campo, nas supervisões e orientações e no processo de socialização.

A formação de profissionais preparados para a inserção no mundo do trabalho, segundo as orientações da BNCC foi providenciada, por meio de minicursos e leituras de texto, envolvendo os professores das escolas campo. A reformulação dos estágios, que já vinha sendo realizada pelo CBM se concretizou; e a conscientização do espaço escolar da educação básica como formativo, em parceria com o ensino superior foi identificado e explorado, como parceria privilegiada para a formação inicial e continuada do professor.

Os benefícios às escolas campo puderam também ser percebidos. A possibilidade de realização de atividades diversificadas e inovadoras em sala de aula e extraclasse contribuiu de forma positiva para a formação dos alunos da educação básica e para a formação continuada dos professores.

No segundo edital da CAPES, publicado em 2020, o CBM foi contemplado com o subprojeto interdisciplinar Ciências Biológicas e Língua Portuguesa, envolvendo 16 alunos bolsistas dos cursos de

Ciência Biológicas e Letras, e o subprojeto Pedagogia – Alfabetização, que contou com oito alunos do curso de Pedagogia bolsistas. O subprojeto interdisciplinar Ciências Biológicas e Letras foi desenvolvido na escola estadual Cid de Oliveira Leite e o subprojeto Pedagogia – Alfabetização, na Escola Municipal de Educação Infantil Anita Procópio Junqueira e na Escola Estadual de Ensino Fundamental Fabio Barreto. Da mesma forma que na primeira edição, o programa contou com preceptoras e docentes orientadoras supervisionando e orientando as atividades dos alunos.

Como exigência da CAPES, na segunda edição do programa foram realizados processos seletivos para preceptores e residentes, que já tinham cursado pelo menos 50% do curso. O processo de seleção seguiu as mesmas etapas e critérios do processo realizado na seleção de supervisores e alunos no PIBID. Além da parceria com a Diretoria de Ensino do Estado de São Paulo, a segunda edição proporcionou o estreitamento da relação com a Secretaria Municipal de Educação de Ribeirão Preto.

No segundo edital da CAPES, os residentes realizaram 414 horas de atividades distribuídas em três módulos, como descrito nos quadros 2 e 3. No subprojeto interdisciplinar Ciências Biológicas e Letras, os residentes realizaram as atividades distribuídas entre os anos finais do ensino fundamental (6º a 9º) e os anos do ensino médio (1º a 3º). No Quadro 2, são apresentadas a distribuição da carga horária, por módulo e atividades.

Quadro 2 - Distribuição da carga horária por módulos das atividades realizadas pelos residentes do subprojeto interdisciplinar Ciências Biológicas e Letras.

Módulo	Turma	Total de horas	Atividades
1	6º e 7º anos do ensino fundamental	138 h	a) 86 horas de preparação da equipe, estudo, ambientação na escola e da observação semiestruturada em sala de aula,

			<p>elaboração de relatório junto com o preceptor e o docente orientador, avaliação da experiência;</p> <p>b) 12 horas de elaboração de planos de aula; e</p> <p>c) 40 horas de regências acompanhadas do preceptor</p>
2	8º e 9º anos do ensino fundamental	138 h	<p>a) 86 horas de preparação da equipe, estudo, ambientação na escola e da observação semiestruturada em sala de aula, elaboração de relatório junto com o preceptor e o docente orientador, avaliação da experiência;</p> <p>b) 12 horas de elaboração de planos de aula; e</p> <p>c) 40 horas de regências acompanhadas do preceptor</p>
3	1º, 2º e 3º anos do ensino médio	138 h	<p>a) 86 horas de preparação da equipe, estudo, ambientação na escola e da observação semiestruturada em sala de aula, elaboração de relatório junto com o preceptor e o docente orientador, avaliação da experiência;</p> <p>b) 12 horas de elaboração de planos de aula; e</p> <p>c) 40 horas de regências acompanhadas do preceptor</p>

Fonte: Elaborado pelas autoras, 2022.

No subprojeto Pedagogia-Alfabetização, os residentes realizaram as atividades distribuídas entre os anos da Educação Infantil e 1º e 2º anos do ensino fundamental, como pode ser observado no Quadro 3.

Quadro 3 - Distribuição da carga horária por módulos das atividades realizadas pelos residentes do subprojeto interdisciplinar Pedagogia-Alfabetização.

Módulo	Turma	Total de horas	Atividades
1	Educação Infantil	138 h	a) 86 horas de preparação da equipe, estudo, ambientação na escola e da observação semiestruturada em sala de aula, elaboração de relatório junto com o preceptor e o docente orientador, avaliação da experiência; b) 12 horas de elaboração de planos de aula; e c) 40 horas de regência acompanhadas do preceptor
2	1º ano do ensino fundamental	138 h	a) 86 horas de preparação da equipe, estudo, ambientação na escola e da observação semiestruturada em sala de aula, elaboração de relatório junto com o preceptor e o docente orientador, avaliação da experiência; b) 12 horas de elaboração de planos de aula; e c) 40 horas de regência acompanhadas do preceptor.
3	2º ano do ensino fundamental	138 h	a) 86 horas de preparação da equipe, estudo, ambientação na escola e da observação semiestruturada em sala de aula, elaboração de relatório junto com o preceptor e o docente orientador, avaliação da experiência; b) 12 horas de elaboração de planos de aula; e c) 40 horas de regência acompanhadas do preceptor.

Fonte: Elaborado pelas autoras, 2022.

Para atender a proposta do aluno percorrer os três módulos, os residentes da Pedagogia-alfabetização iniciaram as atividades na educação infantil e depois seguiram para o 1º ano do ensino fundamental, e finalmente o 2º ano. O mesmo aconteceu no subprojeto interdisciplinar Ciências Biológicas e Letras, iniciaram as atividades no 6º e 7º anos do ensino fundamental e finalizaram no ensino médio.

Assim como ocorreu no PIBID, as atividades do projeto tiveram que ser adaptadas ao modelo remoto, visto que foram iniciadas em outubro de 2020, em plena pandemia do COVID-19. O modelo remoto adotado na RP seguiu o mesmo padrão que o PIBID, com a criação de SAV no portal institucional e realização de atividades remotas pela SAV, incluindo todos os participantes do projeto.

O processo de ambientação foi realizado por meio de reuniões síncronas pelo BBB a fim de organizar a equipe, caracterizar as escolas campo, discutir o referencial teórico, estudar a BNCC e o referencial curricular do estado de São Paulo e do município de Ribeirão Preto. As observações das aulas na educação infantil aconteceram pelo canal Escola na TV de Ribeirão Preto e pelo *Facebook* das escolas, além de acompanhamento de aulas pelo *Google Meet*. Já para as demais etapas, utilizou a central de mídia da educação do estado de São Paulo.

Com base no processo de ambientação os residentes planejaram as aulas. No primeiro módulo foram feitas vídeo aulas gravadas e algumas foram encaminhadas aos alunos, com a supervisão das preceptoras; no segundo e terceiro módulos, optou-se pelo modelo de microaulas que foram apresentadas ao grupo de residentes, preceptores e docentes orientadores, que ofereciam *feedback* imediato aos residentes. Ao final do segundo módulo, também foi possível a experiência de regências presenciais nas escolas campo, o que foi mais presente no terceiro módulo, visto que as medidas sanitárias de isolamento social foram abrandadas.

A experiência de desenvolver o projeto no modelo remoto foi um desafio para todos, e que exigiu cumplicidade, cooperação, confiança e perseverança de todos os envolvidos. A frustração dos residentes de não

poder estar em sala de aula foi aos poucos sendo substituída pelo aprendizado em utilizar as novas tecnologias da informação e da comunicação, para atuação em sala de aula. Da mesma forma que na primeira edição os residentes puderam exercitar a reflexão entre teoria e prática, a escola campo pode se perceber como *locus* de formação docente, os preceptores e outros docentes da escola campo puderam aprofundar seu desenvolvimento profissional, por meio de encontros científicos promovidos pelo CBM e mesmo pelo próprio contato com os residentes, que sempre levavam inovação ao processo de aprendizagem.

Com o objetivo da socialização dos conhecimentos adquiridos pelo programa da RP, os residentes participaram relatando suas experiências na IV Semana das Licenciaturas (2021) e no I Encontro Institucional do PIBID e RP (2022).

O I Encontro Institucional do PIBID e RP (Figura 1) envolveu os alunos do PIBID e os residentes da RP. Os trabalhos em formato de relato de experiência foram apresentados em sessão de pôsteres, que foram avaliados por professores do CBM segundo critérios pré-definidos e os melhores foram premiados.

Figura 1 – I Encontro Institucional do PIBID e RP realizado no CBM em abril de 2022.



Fonte: Arquivo das autoras.

Considerações finais

Algumas experiências de discentes, supervisoras, preceptoras e docentes orientadores estão descritas nos capítulos deste e-book que tem como objetivo apresentar os resultados dos projetos desenvolvidos no PIBID e RP evidenciando a importância que os programas tiveram no processo de formação dos licenciandos participantes do programa e também dos demais licenciandos do CBM, uma vez que a troca de experiências foi constante em momentos de sala de aula, supervisão de estágio e também nos eventos já descritos anteriormente.

É importante destacar que o momento pandêmico foi um grande desafio para o desenvolvimento dos programas, mas que, ao mesmo tempo, permitiu pensar para além das práticas comuns e cotidianas valorizando a criatividade e a inovação, a busca por tecnologias e ferramentas que favorecessem o processo de ensino e aprendizagem (RAMOS *et al.*, 2022).

Ao percorrer os capítulos que se seguem neste *e-book* o leitor poderá ter uma pequena ideia das experiências e do que pode ser feito em favor da educação e do processo formativo. A criação de vínculos e a aproximação dos licenciandos com a realidade escolar é fundamental para a formação de bons professores que, acima de tudo, busquem estabelecer conexões e mobilizar conhecimentos que auxiliem os estudantes da educação básica no processo de ensino e aprendizagem e que contribua para a formação de cidadãos críticos e conscientes de seu papel na sociedade.

Referências

ALVES, F.C.; MARTINS, E.S.; LEITE, M.C.S.R. O PIBID e a aprendizagem do fazer docente em tempos de pandemia. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, Araraquara, v.16, n. 3 esp., p. 1586-1603, jun. 2021.

BRASIL. MEC. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2018. Disponível em:
http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf Acesso em: 18 jul. 2022.

BRASIL. *Resolução CNE/CP 2, de 20 de dezembro de 2019*. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNCFFormação), 2019b. Disponível em:
<https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Resolucao-CNE-CEB-002-2019-12-20.pdf> Acesso em: 18 jul. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. *Portaria nº 82, de 26 de abril de 2022*. Programa Residência Pedagógica. Brasília: CAPES, 2022. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-82-de-26-de-abril-de-2022-395720016>
Acesso em: 20 jul. 2022.

CAPES. Pibid – *Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência*. 26/04/2021. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-basica/pibid/pibid> Acesso em: 18 jul. 2022.

RAMOS, Mozart Neves *et al.* A erosão do ensino no Brasil. *Correio Brasiliense*, Brasília, 03 fev. 2022. Disponível em:
<https://www.correiobrasiliense.com.br/opiniao/2022/02/4982249-artigo-a-erosao-do-ensino-no-brasil.html>. Acesso em: 18 ago. 2022.

SOUZA NETO, S.; BORGES, C.; AYOUB, E. Formação de professores na contemporaneidade: desafios e possibilidades da parceria entre universidade e escola. *Pro-Posições*, Campinas, v. 32, p. 1-10, 2021. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/pp/a/gFgZh5rxH9mNW3VKfdzNMKj/#:~:text=Como%20pode%20ser%20constatado%2C%20o,prol%20de%20um%20trabalho%20mais>. Acesso em: 25 ago. 2022.

Capítulo 2

PIBID: UMA PROPOSTA PEDAGÓGICA DIFERENCIADA PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL E DOS ANOS INICIAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Liliane Cury Sobreira
Gisele Idalgo Carvalho Toldo
Patricia Maria Barbosa Jorge Sparvoli Costa

Esse relato apresenta a experiência de duas coordenadoras e uma professora supervisora no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), financiado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), programa que oferece bolsas para estudantes de cursos de formação de professores, as Licenciaturas plena.

As duas coordenadoras atuam no ensino superior, no curso de Pedagogia de um Centro Universitário da rede privada de ensino e a professora supervisora, atua na Educação Infantil de uma escola da rede pública municipal de ensino da cidade de Ribeirão Preto.

Segundo o edital 2020 nº. 02 CAPES, fundação pública promotora do PIBID, os objetivos do Programa são:

- I - Incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica.
- II - Contribuir para a valorização do magistério.
- III - Elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre educação superior e educação básica.
- 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.

V - Incentivar escolas públicas de educação básica, mobilizando seus professores como co formadores dos futuros docentes e tornando-as protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério.

VI - Contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura (CAPES, 2020).

Objetivos esses, traçados em favor de colocar os discentes do curso de Pedagogia em contato com o cotidiano das escolas, tendo em vista uma maior consistência na formação para o exercício da docência na Educação Básica e da melhoria do ensino nas escolas públicas.

No ano de 2020, quando as atividades escolares iniciaram, estávamos vivendo um momento de isolamento social provocado pela pandemia decorrente do vírus COVID-19. Inicialmente, todas as atividades do Programa, desde a seleção das discentes, a coordenação das atividades, às orientações institucionais e as das supervisoras, foram planejadas para serem realizadas *on-line*, semanalmente, possibilitadas pela plataforma *BigBlueButton* (BBB), recurso presente no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) do portal da Instituição de Ensino Superior.

O Programa teve um tempo total de 18 meses de duração, iniciando no mês de outubro de 2020 e finalizando no mês de março de 2022. Foi desenvolvido por 24 discentes do 2º e 4º períodos do curso de Pedagogia do Centro Universitário Barão de Mauá (CBM), instituição de ensino superior (IES) da rede privada da cidade de Ribeirão Preto. De acordo com o Edital PIBID nº 01/2020 para o processo seletivo de discentes para o PIBID/2020 – CAPES, disponibilizado no portal institucional em AVA destinado ao Programa, o(a)s discentes nos estudos e planejamento das atividades deveriam ser orientadas pelas professoras do IES, e no desenvolvimento das atividades com as

crianças da Educação Básica o acompanhamento deveria ficar por conta da supervisora, professora da escola conveniada. O foco do Programa foi o processo de alfabetização de crianças dos anos finais da Educação Infantil e iniciais do Ensino fundamental I das escolas públicas parceiras e para isso contou com três professoras sendo uma da Educação Infantil, uma do primeiro e outra do segundo ano do Ensino Fundamental I.

As professoras supervisoras participaram de um processo seletivo, tendo como critérios: estar em sala de aula nos seguimentos contemplados pelo programa (Educação Infantil, 1º e 2º anos do Ensino Fundamental I), ter experiência no magistério na educação básica, ou seja, atuação docente, formação e titulações inseridos no *Curriculum Vitae*, e possuir disponibilidade de tempo para acompanhar os discentes. A entrevista ocorreu de forma remota, via *Google Meet*.

Por sua vez, as 24 discentes participantes, participaram de um processo seletivo cujo edital foi disponibilizado no AVA do portal institucional, tendo como critérios de avaliação: elaboração de uma produção textual acerca de um tema da área da educação, entrevista com as duas professoras coordenadoras de área, e completando o processo, a análise do histórico escolar do ensino superior.

O processo seletivo, por ocasião do isolamento social, foi realizado via AVA do portal institucional, que continha um campo de tarefas para a postagem da produção textual e as entrevistas foram realizadas em modelo *on-line* pelo recurso *BBB* que permite reuniões de áudio e vídeo gravadas.

A produção textual foi avaliada por docentes do curso de Letras da IES e a análise do histórico escolar foi realizada pela coordenadora do Programa.

Após o processo seletivo, tendo em vista o desenvolvimento das atividades pedagógicas, as discentes foram divididas em três grupos: o primeiro deveria ser supervisionado pela professora da Educação Infantil; os segundo e terceiro grupos pelas professoras do 1º e do 2º ano do Ensino Fundamental I.

As primeiras atividades foram pautadas na apresentação das professoras, das discentes e das respectivas escolas. Posteriormente, as professoras filmaram as escolas e apresentaram às discentes para que pudessem conhecer o espaço físico e, posteriormente, o contexto social em que as escolas estão inseridas tendo em vista o estudo e o planejamento de projetos e atividades a serem desenvolvidas com os alunos.

Os grupos de discentes fizeram um rodízio semestral de orientação e supervisão das atividades, oferecendo oportunidade à toda(o)s a(o)s participantes de observarem, atuarem, refletirem e contribuírem com a prática docente na Educação Infantil, 1º e 2º anos do Ensino Fundamental I e decorrente disso, a formação para a docência.

Quanto aos objetivos estabelecidos pelo Programa, explicaremos aqui, a partir da experiência vivenciada, como eles foram sendo buscados.

Sobre os objetivos I e II: “Incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica” e “Contribuir para a valorização do magistério” (CAPES, 2020), a receptividade das professoras supervisoras às discentes do curso de Pedagogia, bem como o apoio, a supervisão e a orientação no planejamento e desenvolvimento das atividades, levou ao cumprimento desses objetivos, considerando que o início do desenvolvimento das atividades foi no modelo de ensino *on-line*, posteriormente híbrido, até finalizar presencialmente. Em todos os momentos que foram solicitadas, desde o planejamento ao acompanhamento das atividades, elas estiveram presentes, refletindo diretamente no amadurecimento da visão da profissão, o que refletiu diretamente na formação profissional.

Destacamos aqui a importância da relação estabelecida entre o grupo supervisionado e as supervisoras: uma relação de empatia, afeto, de profissionalismo e interatividade fundamental ao cumprimento de todos os objetivos estabelecidos pelo Programa, o que refletiu também na devolutiva das crianças e das famílias que assistiram as aulas.

Resultados altamente incentivadores tanto em nível pessoal quanto profissional.

No que se refere ao objetivo III: “Elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre educação superior e educação básica” (CAPES, 2020), foi perceptível a ação positiva do Programa no amadurecimento acadêmico e pessoal das discentes.

As discussões, reflexões e atividades desenvolvidas no PIBID, propiciou novos olhares para as disciplinas que os discentes haviam cursado ou estavam cursando. Foram construindo uma relação entre teoria e prática significativa e crítica, que refletiu na criação de novas possibilidades de ensino e aprendizagem.

Ademais, houve um processo interessante de troca de experiências e conhecimentos entre os objetos de conhecimento trabalhados nos componentes curriculares do curso de Pedagogia e a experiência em planejamento e docência vivenciada nas escolas sob a supervisão das professoras. Nesse contexto, as pibidianas se destacaram das outras colegas de turma pela reflexão crítica e madura sobre a teoria e a prática docente, refletida nas atividades acadêmicas disciplinares que elas cumpriam no curso de formação.

No que se refere ao objetivo 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, 2020), as disciplinas formadoras para a docência tiveram que rever seus Planos de ensino e adequar os objetos de conhecimento, tendo em vista argumentar as futuras pedagogas para planejar atividades utilizando metodologias ativas e inovadoras com caráter interdisciplinar, visando a redução dos problemas apresentados no processo de ensino e aprendizagem; lembrando que o PIBID tem como foco a alfabetização. Relato também que não somente as disciplinas voltadas para a formação e prática

docente fizeram as adequações; mas também outras, como a de Alfabetização e Letramento, Psicologia do desenvolvimento, Arte na Educação e Jogos, brinquedos e brincadeiras, em especial, buscaram o preparo e a argumentação teórica e prática das discentes para atuarem nas escolas.

Sobre o objetivo V: “Incentivar escolas públicas de educação básica, mobilizando seus professores como co formadores dos futuros docentes e tornando-as protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério” (CAPES, 2020), as professoras coordenadoras e as supervisoras orientavam as participantes do programa desde o planejamento das atividades até o desenvolvimento e a avaliação delas. Para isso, reuniões semanais foram realizadas entre as alunas e as professoras supervisoras, bem como com as coordenadoras tendo em vista a orientação e o acompanhamento e a avaliação das atividades do desempenho das alunas.

Nesse sentido, cada grupo de oito alunas foi orientado por seis meses por uma das supervisoras e, em sistema de rodízio, todas vivenciaram experiências com a Educação Infantil e 1º e 2º anos do Ensino Fundamental I. Nas atividades desenvolvidas pelas participantes com as crianças, as futuras pedagogas tiveram o espaço do protagonismo, tanto no planejamento, como no desenvolvimento e avaliação das atividades, porém, supervisionadas e orientadas pelas professoras responsáveis. A pauta sempre presente era planejamento, prática docente, avaliação da prática e a reflexão crítica sobre a prática desenvolvida, gerando novas possibilidades.

O último objetivo, o VI: “Contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura” (CAPES, 2020), os estudos teóricos citados no objetivo IV e as percepções dos professores sobre a maturidade diferenciada das discentes no cotidiano das práticas escolares citado no objetivo III, demonstram que esse objetivo teve êxito.

Quanto aos princípios e características da iniciação à docência eles foram alcançados a partir desta experiência da seguinte forma: princípios “I - o desenvolvimento de atividades em níveis crescentes de complexidade em direção à autonomia do aluno em formação; II - valorização do trabalho coletivo e interdisciplinar” (CAPES, 2020). Nesse sentido, a construção de um planejamento pedagógico inicial, foi realizado em conjunto, atendendo a necessidade do acolhimento das crianças no início do ano letivo de 2021, em que cada dupla realizaria uma interação pedagógica.

Através das reuniões realizadas por portal no ambiente *BBB* com a presença das coordenadoras, supervisoras e discentes ou por reuniões pelo *WhatsApp*® entre supervisora e as duplas de pibidianas, foi possível refletir e discutir sobre dúvidas e/ou ideias para o projeto, tempo necessário de realização da interação pedagógica, qual a melhor sequência de ações pedagógicas, escolha de materiais literários, musicais ou brincantes mais adequados à faixa etária, capacidade de atendimento a todas as crianças (com ou sem disponibilidade de materiais escolares neste momento de aula remota ou espaço físico na casa da criança).

Estas reflexões iniciais foram fundamentais para atingir o objetivo do planejamento. Ao final do programa PIBID, os discentes demonstraram maior autonomia pedagógica, cada dupla se responsabilizou pelo planejamento de sequências didáticas (com início, meio e fim), dentro do tema apresentado, de forma interdisciplinar, envolvendo vários campos de experiências conforme a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Na educação infantil:

Os campos de experiências constituem um arranjo curricular que acolhe as situações e as experiências concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes, entrelaçando-os aos conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural (BRASIL, 2018, p. 40).

Sobre o princípio “III - intencionalidade pedagógica clara para o processo de ensino-aprendizagem dos objetos de conhecimento da Base Nacional Comum Curricular” no início do projeto em 2020, foram realizados encontros virtuais para o estudo e melhor compreensão da BNCC, atingindo o objetivo deste princípio, foi apresentado também o Referencial Curricular do Município de Ribeirão Preto, observando as diferenças entre a estrutura dos campos de experiências na educação infantil e a estrutura curricular do ensino fundamental. Durante todo o programa do PIBID, os projetos construídos sempre foram alinhados à BNCC, sendo o referencial teórico mais utilizado.

Essa intencionalidade consiste na organização e proposição, pelo educador, de experiências que permitam às crianças conhecer a si e ao outro e de conhecer e compreender as relações com a natureza, com a cultura e com a produção científica, que se traduzem nas práticas de cuidados pessoais (alimentar-se, vestir-se, higienizar-se), nas brincadeiras, nas experimentações com materiais variados, na aproximação com a literatura e no encontro com as pessoas (BRASIL, 2018, p. 39).

O princípio “IV - estímulo à inovação, à ética profissional, à criatividade, à inventividade e à interação dos pares” foi amplamente atendido. Devido às circunstâncias provocadas pela pandemia, todos os envolvidos na educação utilizaram novas formas de comunicação, construindo recursos digitais ou impressos de forma clara, objetiva e criativa, de fácil acesso a todas as crianças, realizando adequações sempre que necessário.

Por fim, o princípio “V - aperfeiçoamento das habilidades de leitura, de escrita e de fala do licenciando”, verificou-se grande avanço em todo grupo, através dos planejamentos pedagógicos, relatórios,

produção de *banner* exposto à comunidade escolar da IES, com exposição oral aos docentes avaliadores.

Sobre as características da iniciação à docência:

I - estudo do contexto educacional; II - desenvolvimento de ações nos diferentes espaços escolares – como salas de aula, laboratórios, bibliotecas, espaços recreativos e desportivos, ateliês, secretarias – a par do diálogo e da articulação dos membros do programa, e destes com a comunidade escolar; III - desenvolvimento de ações em outros espaços formativos além do escolar (ambientes culturais, científicos e tecnológicos, físicos ou virtuais); IV - participação nas atividades de planejamento e no projeto pedagógico da escola, bem como participação nas reuniões pedagógicas e órgãos colegiados; V - análise do processo de ensino-aprendizagem dos conteúdos específicos ligado ao subprojeto e também das diretrizes e currículos educacionais da educação básica; VI - leitura e discussão de referenciais teóricos contemporâneos educacionais e de formação para o estudo de casos didático-pedagógicos; VII - cotejamento da análise de casos didático-pedagógicos com a prática e a experiência dos professores das escolas de educação básica, em articulação com seus saberes sobre a escola e sobre a mediação didática dos conteúdos; VIII - desenvolvimento, testagem, execução e avaliação de estratégias didático - pedagógicas e instrumentos educacionais, incluindo o uso de tecnologias educacionais e diferentes recursos didáticos; e IX - sistematização e registro das atividades realizadas no âmbito do subprojeto, com previsão de uma produção individual para cada discente.

Considerando as características da iniciação à docência, entende-se então, que as atividades propostas pelo Programa foram contempladas com sucesso.

Como contribuição para iniciação à docência, vale ressaltar que o momento de pandemia a princípio mostrou-se desafiador, porém, possibilitou diversas inserções pedagógicas diferenciadas com o uso das tecnologias digitais da informação e comunicação, as TDICs, bem como com o uso das redes sociais (*Youtube*®, *Whatsapp*®, *Google Meet*, indicação de *site* com jogos pedagógicos *on-line*).

A imersão no contexto escolar da educação infantil, mesmo que de forma remota (no primeiro e segundo grupo) com supervisão e acompanhamento, apresentou situações distintas para os grupos.

Para o primeiro grupo de pibidianos (as), foi proposta a gravação pelos discentes de vídeos personalizados. Este foi um desafio, pois, foi necessário ter tempo limite de cinco minutos, ser claro e lúdico o bastante para a compreensão e atenção das crianças.

Para exemplificar tal proposta, foram apresentados, os nomes das crianças das turmas de etapa 2 para um jogo de bingo com as letras iniciais dos nomes em uma das atividades, ou a contação de histórias da literatura infantil, ampliando o vocabulário e apresentando a estrutura narrativa.

As orientações das atividades a serem desenvolvidas pelas crianças em suas residências deveriam ser explícitas e simples, mas, também lúdicas e atrativas.

Outros exemplos interessantes realizados pelo primeiro grupo de pibidianos (as) foram a aproximação de diferentes gêneros textuais (confeção de cartões ou bilhetes para entregar a pessoa escolhida, entrevista com familiares realizadas pelas crianças sobre os personagens da história ouvida), escrita do nome próprio com massinha de modelar ou objetos, brincadeiras cantadas envolvendo músicas da cultura popular brasileira, caça ao tesouro de objetos a partir da letra inicial do nome da criança, identificação de seus sentimentos a partir de histórias e representação por *emojis* (símbolos digitais conhecidos pelas

crianças em seu cotidiano), jogo da memória a partir das imagens e palavras dos personagens da história.

Para o segundo grupo de pibidianos(as) além da aula gravada, foi possível realizar uma aula síncrona pelo *Google Meet*, com a autorização prévia dos familiares responsáveis pelas crianças.

Nesta etapa os discentes já haviam realizado atividades com as crianças da escola campo do Ensino Fundamental I (2º ano) e demonstraram maior confiança e autonomia em seus planejamentos, na produção de materiais digitais ou físicos sempre com o acompanhamento e orientações da professora supervisora e coordenadoras.

Nas aulas síncronas via *Google Meet*, foram realizadas atividades de construção de texto oral coletivo a partir de imagens, interações com brincadeiras cantadas, construindo expressões corporais e rítmicas, consciência fonológica com os nomes dos animais das cantigas populares (aliterações, consciência de palavras e sílabas), expressar suas preferências e curiosidades sobre animais sorteados e imitação dos sons que emitem, adivinhas com as partes do corpo (leitura coletiva das palavras mostradas, utilizando dicas com a sílaba inicial, por exemplo, uma parte do corpo que começa com BA, barriga), dança movimentando as partes do corpo.

A intencionalidade, contextualização e principalmente, a concepção da criança como sujeito ativo, com anseios e interesses, permeou as escolhas e as orientações deste programa, ficou clara a necessidade de propostas significativas, no contexto do universo infantil.

As dificuldades do momento pandêmico, foram divididas no grupo, diluindo as ansiedade e preocupações. Compreender o momento e a realidade da escola campo, influenciou nos planejamentos e apresentou realidades estruturais, tanto das famílias como do contexto escolar.

Cabe lembrar que o professor que compartilha sua prática pedagógica, está sujeito a expor suas concepções e crenças, a ser

avaliado em todas suas práticas. Para que isto ocorra de forma produtiva e saudável, o relacionamento entre coordenadores, supervisores e discentes deve ser de respeito, empatia e generosidade. Esta disposição de expressar suas ideias e anseios ao grupo é que permite a construção de uma nova prática, com objetivo comum: aprender ensinando, ensinar aprendendo, reforçando a prática reflexiva e crítica dos envolvidos. Este grupo demonstrou com consistência este ótimo relacionamento.

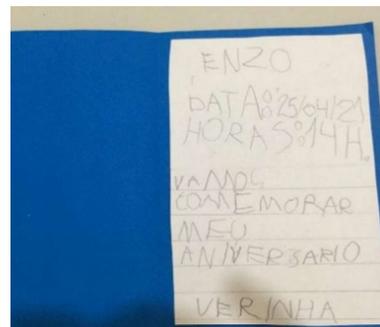
A constituição de duplas produtivas diferentes a cada projeto, o rodízio dos supervisores e seguimentos das turmas trouxe a perspectiva de contemplar a diversidade de pensamentos, multiplicar pontos de vista, agregar saberes à vida profissional e pessoal, dando ênfase ao processo de se tornar professor, reflexivo e autônomo. O professor se constitui a partir de suas relações com o outro, crianças, adultos, colegas de profissão, famílias.

A participação das famílias das crianças das turmas de etapa 2 foi fundamental para este processo, as devolutivas recebidas de forma virtual (pelo grupo de *WhatsApp*® da professora com as famílias) eram analisadas coletivamente nas reuniões com os pibidianos, professores supervisores e coordenadores.

Figura 1: Nome próprio, *emoji* sentimento. Figura 2: Gênero textual convite.



Fonte: Acervo da autora.



Fonte: Acervo da autora.

Figura 3: Animal preferido e letra inicial.



Fonte: Acervo da autora.

Figura 4: Objetos com letra inicial do nome (A).



Fonte: Acervo da autora.

Figura 5: Jogo da memória (história).



Fonte: Acervo da autora.

Figura 6: Bingo letras iniciais dos nomes.



Fonte: Acervo da autora.

No final do semestre de 2021, foi aprovado o retorno das aulas presenciais na rede municipal em sistema de revezamento (atendimento de 50% da turma, em dias alternados) seguindo as orientações dos protocolos sanitários orientadores.

Finalmente, os licenciandos poderiam conhecer a escola presencialmente e planejar algumas vivências e interações pedagógicas com a turma da etapa 2, em duplas.

Foram realizadas reuniões entre os licenciandos e a supervisora para compreender o contexto atual da escola, do retorno as aulas presenciais e das possibilidades para desenvolver as atividades com as crianças no espaço escolar. O tema escolhido foi diversidade, pois neste momento, o projeto da escola, atendia as questões de acolhimento onde a diversidade seria o eixo central.

Conhecer o espaço escolar presencialmente com visitas agendadas e acompanhadas pelas crianças e professora supervisora foi oportuno e importante para o planejamento utilizando os recursos da escola.

Ficou clara a necessidade de planejar as atividades de forma dinâmica e lúdica onde o protagonismo das crianças seria fundamental para o sucesso da proposta.

Partindo desse princípio, foi realizada a visita prévia dos licenciandos, onde alguns foram recebidos pelas crianças e professora supervisora e outros somente pela supervisora. No primeiro caso, as próprias crianças apresentaram os espaços externos da escola e acompanharam a visita, iniciando um primeiro contato. Foi apresentado o corpo docente, a diretora e secretária e os demais funcionários presentes. Algumas propostas que estavam sendo desenvolvidas no período da visita também foram apresentadas para uma melhor compreensão da proposta pedagógica da escola e da turma.

Nesta etapa, foi possível realizar interações em diferentes espaços da escola campo de educação infantil, além da sala de aula: risque e rabisque, quadra, espaço pintura no azulejo, pátio.

Realizou-se a construção coletiva de cartaz com utilização de elementos da natureza advindas das árvores e jardim da escola a partir da história, jogos com bola identificando diferenças e semelhanças entre os participantes da brincadeira (adultos e crianças), observação de características como cor da pele e utilização de giz étnico para o registro através do desenho, utilização do espelho como recurso de observação

de sua própria imagem e do colega, desenvolvimento da oralidade relatando suas observações ao grupo, todos objetivos alinhados à BNCC, fortalecendo o autoconhecimento e o respeito a todos do grupo.

Os licenciandos puderam participar desse momento da retomada às aulas presenciais, onde a não obrigatoriedade, trouxe um contexto diferente: poucas crianças em sala de aula, atendimento remoto pela professora supervisora às crianças onde as famílias optaram pela permanência no modo remoto, com devolutivas analisadas posteriormente, enfim, o contexto real da educação pública neste período.

A professora supervisora responsável pela educação infantil informou a todas as famílias das crianças matriculadas sobre as contribuições e benefícios da participação no programa PIBID em parceria com a CAPES, IES e Secretaria Municipal de Educação de Ribeirão Preto (SMERP) desde o início do projeto. Algumas famílias participaram de todas as propostas e relataram apreço pelo trabalho desenvolvido ao serem perguntadas. A comunicação realizada pelo *WhatsApp*® da professora supervisora, serviu como ponte de interlocução entre os pibidianos (as) e o grupo da turma.

Quando necessário, foi disponibilizado material impresso para a realização do jogo da memória, as famílias retiraram na secretaria da escola campo. Neste momento de afastamento, era crucial que as famílias compreendessem a importância do seu envolvimento, para que as crianças pudessem participar ativamente, através da orientação do adulto responsável, das propostas devolvidas pelos discentes. Conforme o artigo 205 da Constituição Brasileira de 1988

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 2018, n.p.).

Nota-se que as características da iniciação a docência foram amplamente atingidas, em diversos momentos e nos diferentes seguimentos (Educação Infantil, 1º e 2º anos do Ensino Fundamental I).

Nóvoa (2022), ao descrever sobre o programa PIBID, ressalta a importância deste programa,

Quando olhamos para programas como o PIBID, e a forma como foi concretizado em muitas instituições de todo o Brasil (...) movimento de transformação da formação de professores. Na verdade, é excepcional a decisão tomada em 2007 de atribuir à CAPES a missão de induzir e fomentar a formação inicial e continuada de profissionais da educação básica. A atribuição de tarefas na área da formação de professores a uma entidade da pós-graduação e pesquisa é um caso único no mundo, pois assenta na compreensão lúcida de que sem um investimento na qualidade da educação básica é impossível um país desenvolver-se do ponto de vista científico e tecnológico (NÓVOA, 2022, p. 70).

E continua:

[...] elemento fundamental, não só para assegurar uma entrada mais natural na docência, mas também para consolidar uma perspectiva mais coletiva, colegial, do exercício profissional docente. Ora, o futuro dos professores tem de passar, necessariamente, por uma vivência mais colaborativa, cooperativa, da profissão, que deve começar nestes primeiros anos de docência (NÓVOA, 2022, p. 100).

Os estudos teóricos, relatos de experiências, troca de ideias, relatórios e produção de textos reflexivos sobre o trabalho desenvolvido permeou todo o percurso do PIBID, enfatizando a importância da reflexão crítica sobre o próprio processo de aprendizagem docente.

A educação de qualidade se faz a partir de reflexões sobre nossa prática pedagógica e participar do projeto PIBID/2020 propicia este processo. Ninguém aprende sozinho, isolado em suas ideias. O processo de ensino-aprendizagem exige movimento constante para melhorar a qualidade da educação.

“(…) 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, 1996, p. 39).

Considerações finais

Considerando todos os envolvidos no programa PIBID, coordenadores, supervisores e pibidianos(as), as circunstâncias ocasionadas pela pandemia, os desafios apresentados verifica-se que todos os objetivos propostos pelo programa foram alcançados.

A parceria colaborativa entre a IES e as escolas campo municipais proporcionou momentos de consolidação da formação dos licenciandos, com amplo contato com a realidade escolar, tendo a escola como local privilegiado de formação dos futuros professores.

Como professora supervisora responsável pela educação infantil, cito algumas contribuições do programa PIBID em minha prática docente: a participação ativa e curiosa dos discentes em um momento de solidão pedagógica causada pela pandemia foi acolhedora e revigorante, aprofundamento nos estudos teóricos, acolhimento e parceria com as coordenadoras de área, coordenadora geral do programa e as supervisoras da escola campo do Ensino Fundamental I (1º e 2º anos). A interlocução com as pibidianas sobre alfabetização e letramento, aprendizagens docentes para reflexões sobre minha prática,

as conversas posteriores com o *feedback* percebido pelas envolvidos e no compartilhamento com o grupo.

Interessante ressaltar que mesmo aqueles que inicialmente relataram e estavam apreensivos por não ter contato com o ambiente escolar, aos poucos, perceberam como as interações, a escuta ativa, a atenção e disponibilidade geram vínculos essenciais para toda prática pedagógica.

O programa PIBID possibilitou a imersão no contexto da sala de aula das escolas campo, o planejamento, reflexão sobre a prática pedagógica, aprofundamento dos documentos oficiais BNCC, Referencial Curricular do Município, estudos teóricos, a implementação dos projetos adaptados ao cenário da pandemia e do seu retorno presencial, avaliação crítica das propostas pedagógicas. Este processo revelou-se produtivo para todos os envolvidos, reforçando a necessidade da indissociabilidade entre teoria e prática na formação inicial dos professores ou em formação continuada.

É preciso trabalhar no sentido da diversificação dos modelos e das práticas de formação, instituindo novas relações dos professores com o saber pedagógico e científico. A formação passa pela experimentação, pela inovação, pelo ensaio de novos modos de trabalho pedagógico. E por uma reflexão crítica sobre a sua utilização. A formação passa por processos de investigação, diretamente articulados com as práticas educativas (NÓVOA, 1992, p. 16).

É inegável que um grande obstáculo a ser superado foi a pandemia causada pelo COVID-19, porém, ao mesmo tempo, participar do projeto facilitou e fortaleceu a busca por soluções viáveis para este momento. Compartilhar ideias, buscar soluções, dividir dúvidas e anseios, receber e dar apoio. As dificuldades também nos fortalecem como profissionais da educação.

Para que o trabalho pedagógico fosse desenvolvido conforme planejado, o nosso relato tem como fundamento o campo das relações que estabelecemos por conta do processo de aprendizagem. Realçamos aqui que esse processo, decorre de diferentes sujeitos que se comunicam de forma horizontal tendo como princípio que todos ensinam e aprendem com todos.

O diálogo entre os coordenadores representantes da IES, professores supervisores das escolas campo da rede pública municipal e os futuros professores, foi essencial para os resultados do projeto e as boas práticas instituídas.

Referências

BRASIL. *Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC/SEB, 2018. Disponível em:

http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf Acesso em: 27 jul. 2022.

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

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm Acesso em: 27 jul. 2022.

BRASIL, Ministério da educação. *Programa Institucional de Bolsas à Iniciação à Docência*. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/pibid> Acesso em: 24 jul. 2022.

CAPES, Coordenação de aperfeiçoamento de pessoal de nível superior. *Programa institucional de bolsa de iniciação à docência - PIBID Edital N° 2/2020*. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/06012019-edital-2-2020-pibid-pdf> Acesso em: 24 jul. 2022.

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

NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, António. *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992. Disponível em: <<http://core.ac.uk/download/pdf/12424596.pdf>> Acesso em: 30 jul. 2022.

NÓVOA, António, ALVIM, Yara - colaboração. *Escolas e Professores, Proteger, Transformar, Valorizar*. Salvador: SEC/IAT, 2022

Capítulo 3

RESSIGNIFICANDO O FAZER DOCENTE DURANTE A PANDEMIA: CONTRIBUIÇÕES DO PIBID PARA A ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL E FORMAÇÃO DOS PROFESSORES

Caroline Paixão Corrêa
Emily Zancanaro Teixeira
Laryssa Corrêa Santana
Gisele Idalgo Carvalho Toldo

O reconhecimento da infância no passado, é diferente do cotidiano. Ao estudar a infância e a educação, percebe-se as transformações ocorridas com o passar dos tempos. É nessa direção que encontramos Jean-Jacques Rousseau (1712-1778), que compreende que se faz necessário pensar seriamente no significado da infância que começa com o nascimento da criança, ou seja, a educação deve começar a partir do momento em que a criança vem ao mundo.

A criança era vista como um adulto em escala reduzida, sua educação e seus cuidados eram de responsabilidade da mãe “[...] mal adquiria algum embaraço físico, era misturada aos adultos e partilhava de seus trabalhos e jogos” (ÁRIES, 1978, p. 11). A infância não era vista como uma fase de fragilidade, era apenas diferenciada do adulto no sentido de seu tamanho e força e o importante era que crescesse para enfrentar a vida adulta.

Rousseau por meio de sua obra *Emílio* (1762) considera que é necessário conhecer a infância como seu modo de ser mais natural a criança deve ser criança, porém é importante que convivam com razão assim se tornarão adultos equilibrados. [...] em compensação, julga, prevê, raciocina em tudo que se relaciona de perto consigo. Não discursa, age; não sabe uma palavra do que se faz na sociedade, mas sabe muito bem o que lhe convém (ROUSSEAU, 1995, p. 113).



Destaca-se ainda que era dada importância ao desenvolvimento infantil individual, ou seja, a criança deve se desenvolver de maneira autônoma e racional. Onde as lições [...] devem consistir mais em atos do que em palavras, pois, as crianças facilmente se esquecem do que disseram e do que lhes dissemos, mas não do que fizeram e do que lhes fizemos (ROUSSEAU, 1999, p.101).

A educação das crianças no Brasil, durante séculos colocou-se como responsabilidade exclusiva das famílias, pois, “era no convívio com os adultos e outras crianças que ela participava das tradições e aprendia as normas e regras da sua cultura” (PASCHOAL; MACHADO, 2009, p. 79), em seguida, destacou-se a objetivação de “uma educação mais moral do que intelectual, o que assegurava sua baixa posição na sociedade sem condições de pensarem em suas realidades” (SILVA; SOUSA, 2017, p.189) com o surgimento das creches ou asilos destinados a camada mais pobre da sociedade o que “[...] não resguardaria o direito da criança e da família ao pleno desenvolvimento social” (SILVA; SOUSA, 2017, p.189), entretanto,

[...] com a Constituição Federal de 1988, o atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a 6 anos de idade torna-se dever do Estado. Posteriormente, com a promulgação da LDB, em 1996, a Educação Infantil passa a ser parte integrante da Educação Básica, situando-se no mesmo patamar que o Ensino Fundamental e o Ensino Médio. E a partir da modificação introduzida na LDB em 2006, que antecipou o acesso ao Ensino Fundamental para os 6 anos de idade, a Educação Infantil passa a atender a faixa etária de zero a 5 anos. (BRASIL, 2018, p.35)

Nessa perspectiva, de acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a Educação Infantil constitui-se como primeira

etapa da Educação Básica e como tal representa “[...] a primeira separação das crianças dos seus vínculos afetivos familiares para se incorporarem a uma situação de socialização estruturada” (BRASIL, 2018, p.36). Essa educação está intrinsicamente ligada aos pilares do cuidar, educar e brincar, pois, a criança é definida nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a Educação Infantil, como um

[...] sujeito histórico e de direitos, que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (BRASIL, 2010, p.12).

Além disso, alguns teóricos discorreram sobre o desenvolvimento cognitivo da criança, assim como Jean Piaget, “ele parte do pressuposto de que o desenvolvimento mental não pode ser dissociado do crescimento físico e defende que há um paralelismo entre eles” (MELCHIORI, RODRIGUES, 2014, p.3). Portanto, para Piaget o desenvolvimento cognitivo da criança perpassa quatro estágios fundamentais, sendo eles, sensório-motor (de 0 a 2 anos), pré-operatório (de 2 a 6 anos), o operatório concreto (de 7 a 11 anos) e operatório formal (de 12 anos em diante).

Por fim, Vygotsky fundamentou sua teoria sociocultural para o desenvolvimento da criança e “defende que só há desenvolvimento tipicamente humano se a pessoa for exposta a uma cultura, apropriando-se das crenças, valores, tradições e habilidades do grupo social ao qual pertence” (MELCHIORI; RODRIGUES, 2014, p.4), no entanto, Vygotsky não desenvolve sua teoria por meio de estágios estruturados e pré-definidos, mas sim, focando em todos os processos e fatores por trás da aquisição dessa estrutura representativa na “Zona de Desenvolvimento Proximal, que é a lacuna entre o que a criança sabe

fazer com independência e o que precisa aprender com a ajuda de alguém mais experiente” (MELCHIORI; RODRIGUES, 2014, p.4).

A Educação Infantil é permeada por estímulos e experiências, os quais devem ser explorados durante a jornada escolar. A criança se torna um leitor passivo em um universo de letras, sons e agentes ativos no desenvolvimento das habilidades necessárias para se tornar um leitor ativo na sociedade.

A linguagem escrita é um sistema complexo e desde que a criança nasce ela está inserida no mundo da linguagem. Desde a gestação, a criança escuta a voz de seus pais e gradativamente vai se inserindo no mundo da linguagem, no escutar de uma canção, nas histórias e contos de fadas.

O brincar promove o desenvolvimento e aprimoramento de inúmeras habilidades essenciais para que a criança seja alfabetizada e letrada. Dentre elas o desenvolvimento afetivo, emocional, físico, motor, cognitivo, a autonomia, imaginação, criatividade, concentração, percepção sensorial e equilíbrio.

Como base, o documento BNCC (2018, p. 37) relata que,

A interação durante o brincar caracteriza o cotidiano da infância, trazendo consigo muitas aprendizagens e potenciais para o desenvolvimento integral das crianças.”, sendo assim, é fundamental que possibilite esses momentos para as crianças, promovendo esses processos de aprendizagens.

A transição da Educação Infantil para o Ensino fundamental requer atenção, equilíbrio e dedicação, é momento de adaptação. Conforme a BNCC (2017, p. 55) é preciso

[...] integração e continuidade dos processos de aprendizagens das crianças, respeitando suas singularidades e as diferentes relações que elas

estabelecem com os conhecimentos, assim como a natureza das mediações de cada etapa.

O docente possui tamanha importância na inserção desse aluno no processo de alfabetização e letramento.

Soares, (2004, p. 100) ressalta que,

Esse alfabetizar letrando, ou letrar alfabetizando, pela integração e pela articulação das várias facetas do processo de aprendizagem inicial da língua escrita, é, sem dúvida, o caminho para a superação dos problemas que vimos enfrentando nesta etapa da escolarização; descaminhos serão tentativas de voltar a privilegiar esta ou aquela faceta, como se fez no passado, como se faz hoje, sempre resultando em fracasso, esse reiterado fracasso da escola brasileira em dar às crianças acesso efetivo e competente ao mundo da escrita.

É preciso planejamento, criatividade, dedicação e pesquisa para poder desempenhar seu papel com êxito e propagar uma educação de qualidade, onde as singularidades e conhecimentos de mundo sejam respeitadas e valorizadas, tornando a criança protagonista do papel mais importante que desempenhará na sua jornada.

De acordo com Soares (27, p. 2020).

Alfabetização e letramento são processos cognitivos e linguísticos distintos, portanto, a aprendizagem e o ensino de um e de outro é de natureza essencialmente diferente; entretanto, as ciências em que se baseiam esses processos e a pedagogia por elas sugeridas evidenciam que são processos simultâneos e interdependentes. A alfabetização - a aquisição da tecnologia da escrita não precede nem é pré-requisito para o letramento, ao contrário, a

criança aprende a ler e escrever envolvendo-se em atividades de letramento, isto é, de leitura e produção de textos reais, de práticas sociais de leitura e de escrita.

Sendo assim, é necessário pesquisar, inovar e desenvolver práticas que facilitem a inserção dessa criança no mundo letrado.

Com o intuito de qualificar o processo de alfabetização e combater o analfabetismo no Brasil foram criados diversos programas de formação continuada para professores alfabetizadores ofertados para professores da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino fundamental.

O programa criado mais recentemente é a Política Nacional de Alfabetização (PNA) que foi instituída pelo Decreto nº 9.765, de 11 de abril de 2019 onde ressalta alguns princípios, diretrizes e objetivos como: elevar a qualidade do ensino e da aprendizagem no âmbito da alfabetização, da literacia e da numeracia, sobretudo nos primeiros anos do ensino fundamental, por meio de abordagens cientificamente fundamentadas; assegurar o direito à alfabetização a fim de promover a cidadania e contribuir para o desenvolvimento social e econômico do país; impactar positivamente a aprendizagem no decorrer de toda a trajetória educacional, em suas diferentes etapas e níveis; e promover o estudo, a divulgação e a aplicação do conhecimento científico sobre literacia, alfabetização e numeracia.

Desenvolvimento

As atividades relatadas neste capítulo têm o intuito de registrar e acompanhar a trajetória e o desenvolvimento das alunas e professoras supervisoras no decorrer das execuções das propostas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) tendo em vista o registro sistemático e reflexivo de tais atividades realizadas na Educação Infantil.

Nessa perspectiva, vale ressaltar que antes do início do planejamento dos projetos, foram realizadas: entrevista síncrona e remota com as professoras alfabetizadoras das escolas municipais participantes do Programa que atuam na Educação Infantil e dos 1º e 2º anos do Ensino Fundamental I, as futuras supervisoras das participantes que desenvolverão atividades nessas escolas. Foram também realizados estudos sobre BNCC, apresentação do Referencial Curricular do Município de Ribeirão Preto, reuniões via portal *BigBlueButton* (BBB) contando com a presença de todos os participantes envolvidos no Programa. A elaboração dos projetos a serem desenvolvidos nas escolas contaram com diversos temas, entre eles, acolhimento, nome próprio, alfabeto, ciências, diversidade, com enfoque no letramento e alfabetização.

Durante diversas reuniões com a supervisora da escola campo da Educação Infantil, conhecemos os alunos, a instituição, suas necessidades, objetivos, interações a serem trabalhadas, além das possíveis instabilidades emocionais apresentadas pelas crianças ocasionadas pela pandemia. Diante desses encontros, tornou-se possível planejar atividades que contemplassem o desenvolvimento dessa criança. As devolutivas por meio de grupos do *WhatsApp*® impulsionaram o planejamento, dando sequência as demais atividades.

Por fim, como forma de encerramento das atividades do PIBID cada participante desenvolveu um relato de experiência, como forma de registrar academicamente algumas das atividades realizadas, e apresentou oralmente na Instituição de Ensino para o público em geral e aos professores avaliadores do Centro Universitário Barão de Mauá (CBM), através de um *banner* expositivo.

Circunstâncias das aplicações dos projetos

Durante dois anos as escolas enfrentaram a necessidade do desenvolvimento de diversos modelos e práticas de aula em resposta ao

surgimento da pandemia da COVID-19 e seus agravantes, ou seja, ao decorrer dos anos de 2020 e 2021, surgiram diversos modos de ministrar aulas, sendo alguns deles, a partir de videoaulas produzidas pela professora e/ou pibidianas além, de videoaulas disponibilizados em canais de comunicação das escolas para as famílias (*Youtube*® – Escola na TV), orientações pelo *WhatsApp*® do grupo da turma e professora, *Facebook* da escola, Caderno de orientações as famílias de crianças pequenas, quatro e cinco anos em 2020, entrega de material impresso para as crianças sem acesso aos meios digitais planejado pela professora da turma em 2021), aulas síncronas pela plataforma *Google Meet* e, por fim, aulas rodízio que separavam as turmas em subgrupos, uma porcentagem de 50% dos alunos presencialmente e os outros 50% remotamente. Cada etapa precisou ser adaptada às circunstâncias do momento e, conseqüentemente, ao modelo vigente estabelecido pelos órgãos governamentais da educação e saúde pública.

Logo, para o planejamento dos projetos foi necessário levar em consideração todas essas circunstâncias, de forma a proporcionar a mesma experiência a todas as crianças da turma, pois, os acontecimentos agravados pela pandemia apontaram uma grande necessidade de acolhimento, atenção e, sobretudo, compaixão ao próximo por meio de atividades no período oportuno para dar atenção às competências socioemocionais descritas na BNCC, por meio do

[...] agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação. Desse modo, é possível tomar decisões com base em princípios democráticos, inclusivos, solidários e sustentáveis [...] (BRASIL, 2018, p. 9).

desenvolve-se a sensação de pertencimento ao grupo, mediando os alunos presencialmente e remotamente.

Portanto, nota-se que o isolamento social influenciou diretamente as aplicações dos projetos do PIBID nas escolas campos, entretanto, não impossibilitou o desenvolvimento do pilar principal do programa e atendeu todas as propostas deste, com ênfase em aproximar os discentes do curso de Pedagogia às práticas pedagógicas das escolas públicas, sendo estas, imersas no contexto e realidade atual.

Experiências e práticas pedagógicas

A primeira atividade elaborada e relatada a seguir foi desenvolvida para crianças da Educação Infantil 5 e 6 anos de idade. Aplicada de forma assíncrona decorrente ao cenário ocasionado pela COVID-19. Sendo toda comunicação realizada por ferramentas digitais como: *WhatsApp*® do grupo da turma, Google Meet, atividades impressas para os alunos sem acesso digital no início do segundo semestre do ano letivo de 2021.

O projeto desenvolvido teve como base teórica, a BNCC, o Referencial Curricular da Rede Municipal de Ribeirão Preto, as contribuições de Magda Soares, algumas abordagens de Reggio Emilia do livro “As cem linguagens” v. 2 e Vygotsky. A proposta pedagógica desenvolvida teve o intuito de facilitar o aprendizado das crianças nesse momento tão complexo que é a alfabetização e letramento.

A Educação Infantil é uma das etapas essenciais para o desenvolvimento do indivíduo.

De acordo com o Referencial Curricular da Rede Municipal de Ribeirão Preto (2019, p. 253) a educação infantil “É a primeira etapa da Educação Básica e tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de zero a cinco anos de idade em seus aspectos físico, afetivo, intelectual, linguístico e social.”

É nessa etapa que a criança amplia suas interações sociais, capacidades motoras, cognitivas, linguísticas e afetivas. Além do desenvolvimento da imaginação, autonomia, criatividade, aliteração e

personalidade. Tendo como eixo norteador e indissociável o cuidar e o brincar.

Sendo assim, podemos afirmar que:

O brincar faz parte do processo evolutivo neuropsicológico saudável, peculiar ao desenvolvimento infantil; é uma manifestação da organização de sua realidade; introduz a criança no universo histórico e cultural; abre caminhos para o processo de ensino e aprendizagem; favorece a construção da reflexão, da autonomia e da criatividade. Por isso, esse ato é fundamental como instrumento pedagógico para auxiliar o envolvimento das crianças nas atividades e seu consequente desenvolvimento integral (OLIVEIRA, 2000, p. 57).

Consequentemente foi proposta uma atividade lúdica - “Caixa Musical” - a qual se dividiu em três etapas, contribuindo para o desenvolvimento da consciência fonológica (consciência silábica, aliteração - letra inicial ou nome do animal escolhido, consciência de palavra), coordenação motora, preferências, sendo assim, abordou e desenvolveu diferentes campos de experiências, dentre eles Traços, sons, cores e formas; O eu, o outro e o nós, Escuta, fala, pensamento e imaginação; Corpo, gestos e movimentos.

A dinâmica da proposta consiste em facilitar e mediar de forma lúdica o processo de ensino aprendizagem das crianças da Educação Infantil em tempos de pandemia. A Caixa Musical é mais do que simplesmente sortear e cantar. É trabalhar a oralidade, imitar sons, movimentos, as expressões faciais, esquema corporal, desenvolvimento social, psicomotor, socioafetivo, cognitivo. É despertar as curiosidades e informações dos animais pertencentes à caixa musical.

A primeira etapa do projeto consistiu em sortear os animais presentes na caixa musical e cantar uma cantiga que tivesse o personagem sorteado. Nessa etapa, os alunos resgataram as cantigas de

rodas presentes na rotina escolar e no repertório cultural da infância, valorizando sua bagagem multicultural. De acordo com Piaget e Vygotsky (2006, p. 5) “[...] também enfatizou a aprendizagem ativa em vez da passiva. Para eles, é imprescindível identificar o conhecimento que a criança possui para, a partir de então, poder avançar”.

A segunda etapa objetivou o trabalho com os fonemas e grafemas dos animais sorteados, dando ênfase na quantidade de sílabas e posteriormente, na primeira letra das palavras. Foram abordadas palavras que tinham a mesma letra em comum, desenvolvendo assim, a consciência fonológica (aliteração, consciência de sílabas e palavras) das crianças. Na terceira e última etapa, as crianças ilustraram o animal que mais gostaram, podendo fazer a escrita do nome, com o auxílio do adulto se necessário.

Com base nas abordagens de Reggio Emilia, a criança é feita de cem maneiras de se expressar, brincar, falar e se manifestar. Sendo assim, o desenho é uma maneira da criança se expressar e comunicar-se com exterior principalmente na Educação Infantil compactuando no aperfeiçoamento de habilidades para o processo de codificação e decodificação do sistema alfabético. Segundo Rodrigues e Melchiori (2006, p. 5),

A aprendizagem da leitura e da escrita amplia o repertório funcional da criança, proporcionando o acesso às ideias e à imaginação de pessoas, lugares e tempos distantes. À medida que a escolaridade avança, a compreensão da leitura vai sendo aperfeiçoada.

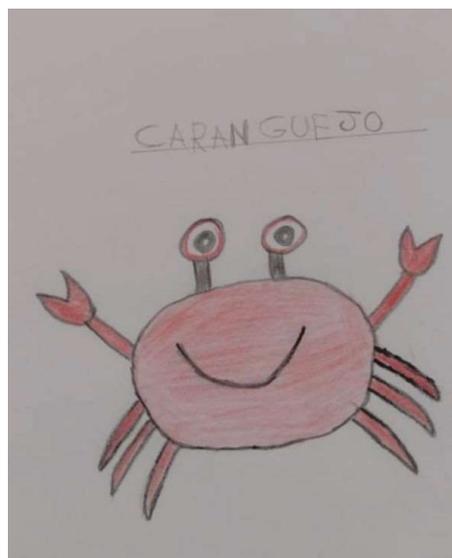
Ao finalizar a proposta, pode-se notar a importância de proporcionar atividades lúdicas que visem o desenvolvimento e aprimoramento das habilidades, considerando a turma como uma classe heterogênea, repleta de inseguranças, perdas e desafios, mas, curiosidade, entusiasmo e participação.

Figura 1 - Produção autoral: Caixa Musical



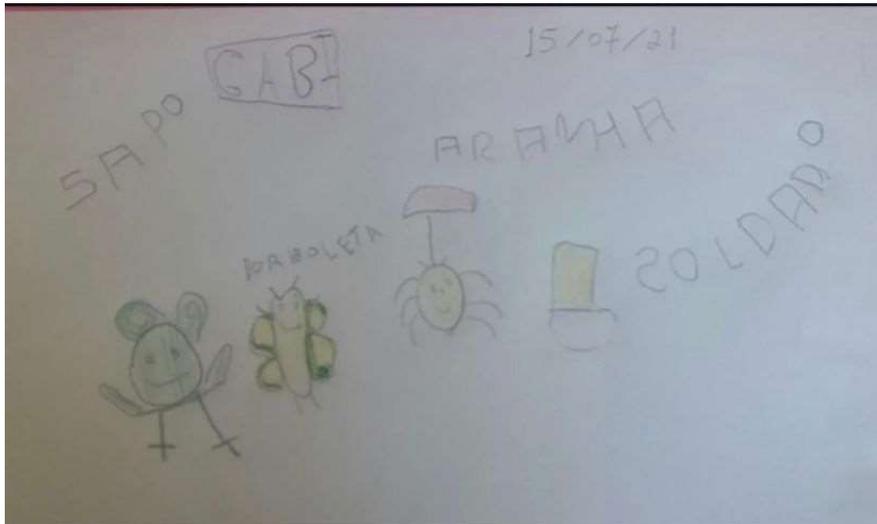
Fonte: Acervo da autora.

Figura 2 - Produção autoral: Devolutiva.



Fonte: Acervo da autora.

Figura 3 - Produção autoral: Devolutiva.



Fonte: Acervo da autora.

O segundo relato deste capítulo, refere-se ao desenvolvimento de projeto que ocorreu em outubro de 2021.

O primeiro contato presencial com a escola municipal de Ribeirão Preto, local utilizado como campo de atuação das aplicações dos projetos, foi por meio de uma visita ao espaço escolar onde, acompanhados pela professora supervisora, os próprios alunos da Etapa II acolheram os pibidianos e apresentaram os espaços internos e externos das salas de aula demonstrando pertencimento, autonomia e domínio da oralidade que estava inserida dentro de um contexto mais amplo exercitando “a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação. Isso, para fazer-se respeitar e promover o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade, sem preconceitos de qualquer natureza” (BRASIL, 2018, p. 10).

A proposta do projeto está atrelada ao processo de alfabetização, de acordo com o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) “a aprendizagem da leitura e da escrita se inicia na Educação Infantil” (BRASIL, 1998, p.120) e a um dos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento da BNCC “(EI03ET04) Registrar observações, manipulações e medidas, usando múltiplas linguagens

(desenho, registro por números ou escrita espontânea), em diferentes suportes” (BRASIL, 2018, p.51). Desse modo, a aplicação da atividade foi realizada por uma dupla de estudantes do Curso de Pedagogia do Centro Universitário Barão de Mauá (CBM) para uma turma da Etapa II, Grupo B do rodízio, com crianças pequenas de cinco e seis anos, cujo tema abordado pela escola pública da rede municipal de Ribeirão Preto era “Diversidade”, pois, “[...] nessa fase, as crianças vão se conscientizando de seus próprios sentimentos e dos sentimentos dos outros e começam a controlar melhor suas emoções em situações sociais” (MELCHIORI; RODRIGUES, 2014, p.7).

É evidente que a criança “[...] constrói seu conhecimento do sistema alfabético e ortográfico da língua escrita, em situações de letramento, isto é, no contexto de e por meio de interação com material escrito real” (SOARES, 2004, p.100), sendo assim, para a contextualização do tema proposto (Diversidade) em situação de letramento, utilizou-se alguns recursos, o primeiro foi a história “Tudo bem ser diferente” do autor Todd Parr, o livro retrata de forma simples diferentes formas de ser e viver, diferentes etnias, gêneros, condições cognitivas, físicas, crenças, cultura e constituição familiar. Com o auxílio das imagens que foram apresentadas junto a leitura da história, trouxe segurança para compreender as diferenças individuais. O segundo recurso foi o vídeo “Mundo Bitá - A diferença é o Que nos Une”, recursos estes que estão imersos no cotidiano das crianças e trazem realidades concretas do seu meio social, explorando assim ainda mais a diversidade, as diferenças e a sua forma de superá-las e lidar com aquilo de uma maneira natural.

Nessa perspectiva, vale ressaltar a importância do desenvolvimento de um vocabulário rico nas crianças desde o início por meio de livros da literatura infantil que auxiliam no processo de alfabetização e letramento, visto que, elas utilizarão essa bagagem como um dicionário que será sua fonte acessível individual, construído de acordo com suas necessidades, experiências e realidades sociais.

Assim sendo, essa etapa foi essencial para as licenciandas se aproximarem dos estudantes e estimularem as primeiras investigações acerca da temática, visto que, “[...] nessa idade a criança começa a reconhecer a imagem de seu corpo, o que ocorre principalmente por meio das interações sociais que estabelece e das brincadeiras que faz diante do espelho” (BRASIL, 1998, p.23), o livro aguçou a observação das crianças em frente ao espelho, desenvolvendo a consciência corporal através da análise das características de cada um aprendendo “[...] a reconhecer as características físicas que integram a sua pessoa, o que é fundamental para a construção de sua identidade” (BRASIL, 1998, p. 23) como a cor dos olhos, cabelos, pele e a altura dos indivíduos presentes na roda e, sobretudo, com a música conseguimos refletir “que a diferença é o que nos une de verdade”, ou seja, apesar de sermos tão diferentes cada um possui sua identidade e “somos especiais, quase super-heróis”, portanto, é necessário respeitar essas diferenças e ser compreensivo com o próximo.

Ademais, a proposta e o plano de apresentar o tema de modo a atingir toda a turma mostrou-se cativante, onde todas as crianças (com ou sem deficiência) conseguiram ter abertura para participar ativamente das atividades independente de suas necessidades ou dificuldades e interagir na leitura, pois o contato frequente com a escrita proporciona um leque de novos entendimentos sobre as informações e comunicações orais que elas recebem.

Figura 4 – Roda de Leitura



Fonte: Acervo Pessoal.

As crianças estão a todo momento em contato com um mundo letrado, entretanto, esse não é o único meio utilizado como forma de expressão pois “nessa idade, a percepção não é, em geral, um aspecto independente, mas ao contrário, é um aspecto integrado de uma reação motora. Toda percepção é um estímulo para a atividade” (VYGOTSKY, 1991, p. 127), ou seja, essas percepções motivam as crianças a se expressarem por meio da fala, escrita, brincadeira ou desenho é parte fundamental do universo da criança, pois é por meio deles que as a crianças desenvolvem-se integralmente levando em consideração os seus pensamentos e imaginações.

Desta maneira, a manifestação artística estimula o desenvolvimento da linguagem alfabética como uma forma de concretizar os seus pensamentos e auxilia o surgimento da imaginação ativa na qual as crianças descobrem o mundo e se comunicam com ele.

Nesse sentido, a proposta de atividade para finalizar o assunto colocou-se intrinsecamente ligada ao projeto pedagógico anual trabalhado no ano letivo 2021 pela escola “Arte em toda parte”, ou seja, após as reflexões sobre a diversidade e características individuais, as crianças se dirigiram para um ambiente exterior, nomeado de “Pintura no Azulejo”, um local acolhedor, seguro e ao ar livre disponibilizado pela escola onde as crianças podem pintar com tinta os azulejos de acordo com sua vontade e direcionamento. Neste momento, foi entregue a cada criança uma bandeja com tintas e pincéis e a partir de uma breve conversa lembrando suas características, foi proposto aos mesmos a realização de um autorretrato, onde ficaria exposto no decorrer da semana para se apresentarem aos demais colegas de turma.

Esse momento foi essencial para a expressão do autorretrato individual além de, aproximar as crianças da escrita alfabética de seus nomes, palavra significativa e estável, conectando a sua identidade ao autorretrato, como elas se veem no mundo e como se identificam neste. Além disso, essa etapa possibilitou a mediação da turma por parte das estagiárias para com a criação espontânea das crianças, apenas conversando e as auxiliando, não interferindo na criação do desenho,

com a orientação e acompanhamento da professora supervisora, que deixaram as crianças livres para desenharem e criarem de acordo com sua imaginação. Ao final da proposta, os alunos auxiliaram as estagiárias com a parte da organização do espaço coletivo e dos materiais, desenvolvendo pertencimento e autonomia na limpeza dos pincéis que foram levados de volta para sala de aula.

Portanto, a apresentação da aula para os alunos buscou ser dinâmica e trazer o aluno para o centro do processo de ensino aprendizagem, para “garantir o protagonismo dos estudantes em sua aprendizagem e o desenvolvimento de suas capacidades” (BRASIL, 2018, p.465), onde ele se tornasse o protagonista em toda atividade, para agir e para ser ele, mesmo dando-lhes total liberdade, torná-lo protagonista vai além de entender os conteúdos das disciplinas, ele desenvolve habilidades socioemocionais. A partir desta reflexão, toda a atividade foi elaborada.

Figura 5 – Apreciação do Autorretrato



Fonte: Acervo Pessoal.

Figura 6 – Mural da Turma



Fonte: Acervo Pessoal.

Considerações finais

Considerando a importância da formação do futuro educador para a prática docente, o PIBID a experiência relatada demonstra a preocupação da CAPES com a eficácia da aplicação do PIBID e, sobretudo, com a formação rica de significados e experiências aos docentes em um processo de ensino-aprendizagem, onde ao mesmo tempo que o aluno aprende, o professor também aprende com o aluno e através dessa troca rica de experiências formam-se cidadãos críticos para o mundo, pois “ [...] o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado [...]” (FREIRE, 1970, p.78).

O PIBID foi uma experiência impactante na formação docente. Foi composta por reuniões semanais, visitas às escolas, planejamento e desenvolvimento de atividades pedagógicas na Educação Infantil e 1 e 2 anos do Ensino Fundamental I, visando à alfabetização. Durante as divisões, as pibidianas passaram por um rodízio de supervisoras, as quais contribuíram nas pesquisas e aplicações das regências.

Devido a COVID-19, o projeto passou por três instâncias: aulas assíncronas, síncronas e presenciais.

Os encontros virtuais e presenciais durante o PIBID foram de extrema importância no desenvolvimento e formação das pibidianas. Foram momentos de amizade, conhecimento, pesquisas, dúvidas, feedback, amadurecimento, construção, transformação, compartilhamento de vivências e experiências entre coordenação, supervisores e estagiários, o que impactou de forma positiva na vida acadêmica e docente dos estudantes do Curso de Pedagogia do CBM.

Libâneo afirma que:

Por essa razão, o planejamento é uma atividade de reflexão acerca das nossas opções e ações; se não pensarmos detidamente sobre o rumo que devemos dar ao nosso trabalho, ficaremos entregues aos rumos estabelecidos pelos interesses dominantes na sociedade. A ação de planejar, portanto, não se reduz ao simples preenchimento de formulários para controle administrativo; é, antes, atividade consciente de previsão das ações docentes, fundamentadas em opções político-pedagógicas e tendo como referência permanente as situações didáticas concretas (isto é, a problemática social, econômica, política e cultural que envolve a escola, os professores, os alunos, os pais, a comunidade, que interagem no processo de ensino) (LIBÂNEO, 2013, p. 246).

A Educação Infantil em período pandêmico tornou-se desafiadora, cheia de carência, defasagem e muitas perdas, perdas afetivas, sociais, motoras que serão recuperadas em médio prazo. Conseqüentemente, o educador tem um impacto fundamental nessa recuperação e inserção desse aluno na nova realidade escolar. Durante as fases do projeto PIBID, em que podemos conhecer e sentir a diferença em realizar

atividades presenciais e de forma remota, o que de certa forma impactou no aprendizado das pibidianas.

O educador é um eterno aprendiz, agente transformador de uma sociedade. É nessa honrosa profissão que se encontra a transformação. Transformação em que todos os alunos, sejam da rede pública ou privada, obtenham as mesmas oportunidades na educação.

Nesse contexto, torna-se evidente que projetos como o PIBID são essenciais para uma melhor formação dos futuros docentes, pois o programa busca relacionar a teoria previamente estudada, em áreas como Alfabetização e Letramento, com práticas na sala de aula, contribuindo assim, para uma formação de qualidade desses futuros profissionais, além de conhecer novas experiências em escolas públicas com os seus espaços físicos internos e externos, imersos na realidade social vivida, proporcionando assim, um amplo repertório em salas de aula com a criação de planos de aula alinhados a BNCC.

Por fim, nota-se que tais experiências são resultados positivos da execução das propostas do PIBID tendo em vista que “[...] a gente se faz educador, a gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão da prática.” (FREIRE, 1991, p.58), ou seja, com o propósito de assegurar uma formação profissional de qualidade o programa atingiu o seu objetivo de proporcionar uma prática pedagógica experienciada com o futuro campo de atuação dos discentes que participaram desta jornada, colocando-os em uma constante reflexão sobre as aplicações dos projetos. Portanto, deixa-se os agradecimentos pela oportunidade e empenho nas práticas significativas do programa para a formação acadêmica dos docentes do país.

Referências

A DIFERENÇA é o que nos une. [S.l.]. Mundo Bitá, 2016. (3 min.), son., color. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=eLtzvypcurE> . Acesso em: 23 jul. 2022.

ARIÈS, Philippe. *História social da criança e da família*. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

BRASIL, Ministério da educação. *Programa Institucional de Bolsas a Iniciação à Docência*. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/pibid>. Acesso em: 25 jul. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC/SEB, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 02 jul. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil* Brasília: MEC/SEB, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares_2012.pdf Acesso em: 26 jul. 2022.

BRASIL. *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil* Versão Final. Brasília: MEC, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/volume3.pdf>. Acesso em: 23 jul. 2022.

CAPES - Coordenação de aperfeiçoamento de pessoal de nível superior. *Programa institucional de bolsa de iniciação à docência - PIBID Edital Nº 2/2020*. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/06012019-edital-2-2020-pibid-pdf>. Acesso em 25 jul. 2022.

EDWARDS, Carolyn et al, (org.). *As Cem Linguagens da Criança: A experiência de Reggio Emilia em transformação*. ed. Porto Alegre - RS: Penso Editora Ltda, 2016. 488 p. v. 2.

FREIRE, Paulo. *A Educação na Cidade*. São Paulo: Cortez, 1991.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.

MELCHIORI, Lígia Ebner; RODRIGUES, Olga Maria Piazzentin Rolim. *Aspectos do desenvolvimento na idade escolar e na adolescência*. Bauru: Universidade Estadual Paulista, 2014.

Disponível em:

https://acervodigital.unesp.br/bitstream/unesp/155338/3/unesp-nead_reei1_ee_d06_s01_texto01.pdf . Acesso em: 23 jul. 2022.

PARR, Tody. *Tudo bem ser diferente*. São Paulo: Panda Books, 2009.

PASCHOAL, Jaqueline Delgado; MACHADO, Maria Cristina Gomes. A história da Educação Infantil no Brasil: avanços, retrocessos e desafios dessa modalidade educacional. *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, n. 33, p.78-95, mar. 2009. Disponível em:

<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639555/7124> . Acesso em: 26 jul. 2022

RIBEIRÃO PRETO. Prefeitura Municipal da Cidade de Ribeirão Preto. *Referencial curricular da rede municipal de ribeirão preto*. 2. ed. Ribeirão Preto: Prefeitura da Cidade de Ribeirão Preto, 2019.

Disponível em:

<https://www.ribeiraopreto.sp.gov.br/files/seducacao/pdf/referencial-curricular.pdf> . Acesso em: 02 jul. 2022

ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens*. 5. ed. São Paulo: Nova Cultural, 1991.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Emílio, ou, Da Educação*: tradução, Roberto Leal Ferreira. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

SILVA, José Ricardo; SOUSA, Fabiana Lohani. Aspectos Históricos da Educação Infantil no Brasil. *Colloquium Humanarum*, Presidente Prudente, v. 14, n. esp. p.188-194, jul./dez. 2014. Disponível em: <http://www.unoeste.br/site/enepe/2017/suplementos/area/Humanarum/4%20-%20Educa%C3%A7%C3%A3o/ASPECTOS%20HIST%C3%93RICOS%20DA%20EDUCA%C3%87%C3%83O%20INFANTIL%20NO%20BRASIL.pdf>. Acesso em: 26 jul. 2022.

SOARES, Magda. *Alfabetrar: Toda criança aprende a ler e escrever*. 7 ed. São Paulo: Contexto, 2017. Disponível em: <https://plataforma.bvirtual.com.br/Leitor/Publicacao/184992/pdf/0?code=/fw6yxMNI3fV53pIeZIPvmI+3kPwI1YDWy0X8S9au1j8BdHyrHlB9tDeKcUos0cHQAQoEwmlLKKc5BgAqN4lJA==>. Acesso em: 02 jul. 2022.

SOARES, Magda. Alfabetização e letramento: caminhos e descaminhos. *Pátio: Revista Pedagógica*, [s.l.], p. 96-100, fev. 2004. Disponível em: <https://acervodigital.unesp.br/handle/123456789/40142>. Acesso em: 23 jul. 2022.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

Capítulo 4

O PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA ENQUANTO ESPAÇO FORMATIVO PARA A DOCÊNCIA: CONTRIBUTOS E DESAFIOS NA PERSPECTIVA DAS ORIENTADORAS INSTITUCIONAIS

Elaine Christina Mota
Janaina Fernanda de Souza Gonçalves Neto
Marília Ferranti Marques Scorzoni

Os estudos e as discussões sobre a formação de professores têm se ampliado nos últimos anos, refletindo a preocupação com os processos formativos e suas múltiplas dimensões, bem como o impacto da formação na qualidade da educação básica. Nesse contexto, segundo Gatti (2020), as discussões acerca da relação teoria e prática ao longo do percurso formativo no âmbito dos cursos de licenciatura, tem sido evidenciada enquanto objeto de estudo e reflexões em diferentes perspectivas.

Historicamente, a organização curricular dos cursos de licenciatura tem se constituído pelo agrupamento de disciplinas teóricas e práticas a partir do qual, inicialmente, é ofertado aos alunos a formação teórica básica e, após cursar as disciplinas teóricas iniciam-se as atividades práticas, incluindo o estágio. Esse modelo de formação tem conduzido os processos formativos em uma perspectiva fragmentada que dissocia a dimensão teórica da dimensão prática, fragilizando a experiência formativa dos licenciandos. Saviani (2009, p. 151) alerta que:

[...] a dissociação se deu por um processo de abstração, para recuperar a indissociabilidade será necessário considerar o ato docente como fenômeno



concreto, isto é, tal como ele se dá efetivamente no interior das escolas.

Nesse sentido, é preciso superar a visão dicotômica entre teoria e prática que, tantas vezes, permeia as propostas e processos formativos, empobrecendo a experiência dos licenciandos. Faz-se, assim, importante entender a relação teoria e prática enquanto práxis, socialmente constituída e determinada, considerando os diferentes sujeitos, contextos e as relações que se estabelecem na realidade concreta da escola.

Pimenta e Lima (2012, p. 43) apontam que:

O papel das teorias é iluminar e oferecer instrumentos e esquemas para análise e investigação que permitam questionar as práticas institucionalizadas e as ações dos sujeitos e, ao mesmo tempo, colocar elas próprias em questionamento, uma vez que as teorias são explicações sempre provisórias da realidade.

Depreende-se, então, que é necessário ressignificar a relação entre teoria e prática nos processos formativos de modo que as experiências desencadeadas sejam, efetivamente, uma oportunidade de analisar, refletir e compreender as ações pedagógicas e a instituição escolar em sua totalidade.

Refletindo juntamente com as colocações de Nascimento et al. (2019) sobre o processo formativo docente, destaca-se que ele deve nortear situações que resultem no desenvolvimento dos conhecimentos teóricos e práticos interligados, desde o início da trajetória formativa. Seu objetivo é a formação profissional dos licenciandos, para que estes tenham condições de construir um repertório próprio de saberes que estejam embasados na atuação docente e o conhecimento da complexidade sobre o ambiente escolar e educacional. Dessa forma, as

interrelações existentes entre a comunidade acadêmica, discente e gestores dentro de uma escola podem trazer benefícios à realidade do ambiente escolar e, conseqüentemente, propiciar experiências formativas importantes na formação e a atuação como professor em início de carreira.

No contexto das experiências formativas, reconhecemos que projetos que possibilitem a aproximação dos licenciandos com a realidade concreta das instituições de educação básica, superando a perspectiva praticista e reducionista da prática descontextualizada e desarticulada das múltiplas dimensões do processo de ensino e aprendizagem, constituem-se enquanto importante espaço para a formação docente pois possibilitam, em diferentes perspectivas, vivenciar a instituição escolar e os desafios que permeiam o processo de ensino e aprendizagem, articulando teoria e prática de modo refletido e contextualizado.

O Programa da Residência Pedagógica (PRP) é, nesse contexto, uma importante iniciativa que faz parte da política nacional de formação de professores da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), instituída pela Portaria nº 38 em 28 de fevereiro de 2018, que tem enquanto finalidade

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 (BRASIL, 2018, p. 1).

O objetivo do PRP é, assim, fomentar e aperfeiçoar a formação dos licenciandos, fortalecendo a relação entre as Instituições de Ensino superior (IES) e as escolas públicas de educação básica por meio do desenvolvimento de projetos que possibilitem a articulação teoria e

prática, bem como a ressignificação da experiência do estágio supervisionado no âmbito da formação de professores.

Concordamos com Silvestre e Valente (2014, p. 46) que as vivências desencadeadas no contexto do PRP, pela imersão dos licenciandos nas instituições de educação básica, é uma “oportunidade de conhecer com mais profundidade o contexto em que ocorre a docência, identificando e reconhecendo aspectos da cultura escolar”, da organização e da gestão escolar, acompanhando e avaliando o processo de ensino e aprendizagem.

No que tange à proposta pedagógica e a estrutura do PRP, cabe explicar que foram definidas pelo Edital CAPES nº 1/2020 que teve como objetivo selecionar IES “para implementação de projetos inovadores que estimulem articulação entre teoria e prática nos cursos de licenciatura” que serão desenvolvidos em parceria com a rede pública de ensino (BRASIL, 2020, p. 1).

O referido edital determinou que o PRP tem duração de 18 meses, com carga horária de 414 horas de atividades, organizadas em 3 módulos de 138 horas cada, possibilitando a imersão dos licenciandos na escola-campo¹, contemplando um período de ambientação à escola, planejamento da atividade de regência, participação nos encontros destinados à supervisão e orientação, elaboração do relatório final, avaliação e participação nos eventos científicos para socialização das experiências formativas (BRASIL, 2020).

Fazem parte da proposta formativa, delineada pelo PRP, diferentes atores, dentre eles os residentes, os preceptores, os coordenadores institucionais e os docentes orientadores que desenvolvem a proposta e acompanham o percurso formativo em parceria, primando pela dimensão humana ao longo de todo o processo.

¹ Escola-campo: escola pública de educação básica habilitada pela Secretaria de Educação ou órgão equivalente e selecionada pela IES para participar do projeto institucional de residência pedagógica (BRASIL, 2020, p. 1)

Residente: discente com matrícula ativa em curso de licenciatura que tenha cursado o mínimo de 50% do curso ou que estejam cursando a partir do 5º período; Preceptor: professor da escola de educação básica responsável por planejar, acompanhar e orientar os residentes nas atividades desenvolvidas na escola-campo. Docente Orientador: docente da Instituição de Ensino Superior (IES) responsável por planejar e orientar as atividades dos residentes de seu núcleo de residência pedagógica estabelecendo a relação entre teoria e prática; Coordenador Institucional: docente da IES responsável pela organização, acompanhamento e execução do projeto institucional de Residência Pedagógica (BRASIL, 2020, p. 2).

É certo que a relação profícua entre os diferentes atores envolvidos no processo é condição *sine qua non* para o bom desenvolvimento da proposta e, sobretudo, para o processo de planejamento e organização dos projetos entre IES e escola-campo. No que tange às propostas e projetos desenvolvidos no contexto institucional, foram criados dois subprojetos alinhados às áreas prioritárias, determinadas pelo Edital CAPES nº 1/2020, integrando 24 residentes, três docentes orientadores, quatro preceptoras e uma coordenadora institucional.

Programa de Residência Pedagógica: o contexto institucional e os desafios desencadeados pela Pandemia da COVID-19

Quando, em março de 2020, a pandemia foi anunciada e o fechamento de escolas e de outros estabelecimentos se fez necessário, a fim de que todos estivéssemos a salvo, docentes e discentes do mundo todo precisaram se reinventar e criar meios de estabelecer vínculos acadêmicos de acordo com a faixa etária e com os meios disponíveis no processo de ensino-aprendizagem.

Nesse contexto, Zurawski, Boer e Scheid (2020, p. 84) afirmam que

O ensino escolar, por diversos motivos, sempre é pauta de discussão, seja pela qualidade do ensino da educação básica seja pelas constantes transformações sociais. A verdade é que as famílias também se organizam em função da educação escolar de seus filhos. Em vista disso, e diante das transformações sociais, decorrentes da crise sanitária, geradas pela doença COVID-19, o ensino escolar precisou ser reestruturado. A escola não é a mesma de alguns meses atrás: mudou a funcionalidade e a modalidade escolar. Observa-se que algumas ferramentas e metodologias se tornaram insuficientes para suprir o atual cenário educacional, em que muitas redes de ensino suspenderam as aulas presenciais e passaram ao uso de meios digitais de aprendizagem.

Todos foram surpreendidos por uma situação totalmente inusitada e que realmente causou um impacto muito grande nas famílias de alunos e nos professores assim como na população mundial. Não estávamos preparados para enfrentar algo desconhecido e invisível aos olhos e muito menos em viver isolados, afinal, somos seres sociáveis.

O isolamento social trouxe resultados negativos em vários sentidos, mas principalmente na educação, pois a defasagem acarretada pelo ensino remoto em todos os níveis educacionais será refletida por um longo período nas escolas e universidades no cenário pós-pandemia. Essa defasagem é muito mais evidenciada na população escolar em áreas com baixo desenvolvimento econômico, ou seja, a pandemia acentuou as desigualdades sociais em relação a educação.

A falta de infraestrutura domiciliar, conhecimentos e ferramentas tecnológicas nas famílias mais carentes dificultaram ainda mais o processo de ensino e aprendizagem. Nessas famílias, geralmente, os pais não estavam preparados para auxiliarem os filhos nas atividades que tangem à educação e muitos não tinham escolaridade ou habilidades suficientes para poderem exercer o papel do professor em suas casas. Além disso, as obrigações necessárias de trabalho para manterem as famílias levaram pais a saírem de casa para trabalhar, e muitas crianças não tiveram o acompanhamento necessário para o desenvolvimento das atividades.

Naquilo que concerne à importância das escolas no processo da aprendizagem, Tardif e Lessard (2009, p. 23) afirmam que

a escolarização repousa basicamente sobre interações cotidianas entre os professores e os alunos. Sem essas interações, a escola não é nada mais que uma imensa concha vazia [...] e elas forma raízes e se estruturam no âmbito do processo do trabalho escolar e, principalmente, do trabalho sobre e com os alunos.

Assim, as interações mencionadas, que devem ser orgânicas e acontecer presencial e naturalmente, no período pandêmico, tiveram que ser modificadas, para que não fossem totalmente perdidas no quesito acadêmico. Para isso, as Tecnologias Digitais da Informação (TDIC) foram instrumentos cruciais para a educação, que se tornou remota, e teve que vencer obstáculos de todas as sortes para que não houvesse tanto prejuízo aos estudantes.

A partir desse período, surgiu então a necessidade inusitada da adaptação e utilização das novas tecnologias na educação. De acordo com Bacich (2018, p. 130), "tornar o professor proficiente no uso das tecnologias digitais de forma integrada ao currículo é importante para uma modificação de abordagem que se traduza em melhores resultados na aprendizagem dos alunos". Esta necessidade tornou-se essencial

durante o período de distanciamento social, que forçou profissionais da área da educação e alunos a criarem hábitos e comportamentos, assim como, as famílias e instituições de ensino, obrigando a reverem processos, estruturas e metodologias.

Com isso, um número significativo de professores necessitou de capacitação para o uso das novas ferramentas, artefatos tecnológicos e plataformas digitais. Os professores foram cruciais para estimular os alunos a se inserirem também nesse mundo tecnológico e, ainda, ajudá-los a superarem as dificuldades. Essa capacitação foi fundamental para que a docência conseguisse desfrutar da tecnologia de forma efetiva, uma vez que continuará sendo utilizada no período pós-pandemia.

Além disso, essa atualização e envolvimento com as TDIC se torna primordial porque os educadores têm, em suas salas de aula, uma geração de alunos com acesso rápido aos meios de comunicação virtual e muita facilidade na utilização das novas tecnologias. O uso da *Internet* faz parte do dia a dia em muitas escolas, dentro e fora da sala de aula, integrando-se, cada vez mais, na realidade do ambiente escolar, trazendo muitos benefícios no processo de aprendizagem.

Não diferente de todo o contexto mundial, a PRP também precisou adequar-se à nova realidade. Se o PRP sempre prezou pelas experiências proporcionadas em um campo prático e presencial, a pandemia provou que o mesmo poderia ir além de sua proposta inicial e que poderia atender à demanda de todos aqueles envolvidos no processo, considerando os cinco objetivos pertencentes a ele, a saber:

1. Fortalecer e aprofundar a formação teórico-prática de
estudantes de cursos de licenciatura;
2. Contribuir para a construção da identidade profissional
docente dos licenciandos;
3. Estabelecer corresponsabilidade entre IES, redes de

ensino e escolas na formação inicial de professores;

4. Valorizar a experiência dos professores da educação

básica na preparação dos licenciandos para a sua futura

atuação profissional;

5. Induzir a pesquisa colaborativa e a produção acadêmica

com base nas experiências vivenciadas em sala de aula.

(BRASIL, 2018).

Durante a pandemia, nosso PRP conseguiu atingir todos os objetivos de maneira ampliada, pois todos eles envolveram um esforço maior e alternativo para serem realizados. O primeiro deles envolveu experiências no período anterior a março de 2020 – como aluno ou como estagiário e pôde ser utilizado como comparação às experiências remotas em alguns casos. O que poderia ter sido apenas um saudosismo de um tempo recente transformou-se em ideais realistas e adaptáveis ao que o período exigia. Com a função de embasar as atividades práticas elaboradas e aplicadas pelos então licenciandos, textos teóricos que surgiam conforme a necessidade do isolamento social e textos academicamente consolidados tornaram-se nossa base.

A partir de reuniões realizadas por meio da plataforma da IES (*BigBlueButton*) ou, quando necessário, do *Google Meet*, coordenadora, preceptoras, docentes-orientadoras e alunos se reuniam e concretizavam o segundo objetivo. Nossas discussões acerca das experiências que estavam sendo construídas e adquiridas ao longo do processo, sempre embasadas por teorias clássicas e recentes, permitiam que os residentes pudessem encontrar uma identidade profissional permeada por obstáculos diversos.

O terceiro objetivo, que concerne a acertos mais burocráticos, não foi o mais difícil de ser atingido devido à vontade de todas as instituições, redes e profissionais envolvidos no processo de encontrar

soluções para problemas que, até aquela data, não tinham previsão de ser sanados. Uma vez que toda a burocracia não envolveria a necessidade de ser realizada exclusivamente de maneira presencial e, além disso, contava com profissionais experientes na área, ela não se tornou empecilho para o projeto, tendo sido apenas levemente modificada para melhor nos atender.

O quarto e o quinto objetivos puderam ser realizados o tempo todo. Afinal, o PRP tem como cerne esses propósitos, e os estudantes que participaram dele, com exceção das poucas desistências, empenharam-se tanto na parte prática quanto na teórica, observando professores atuantes há um tempo significativo e trocando experiências com eles, com os colegas e com as preceptoras e docentes-orientadoras.

Por se tratar de um período que obrigou que medidas extremas fossem tomadas, cada passo dado teve um peso maior e, conseqüentemente, cada resultado positivo também o teve. Os resultados negativos serviram como elementos catalisadores de discussões, ações e análises posteriores, para que os residentes pudessem estar mais próximos dos desafios da profissão escolhida. Se, por um lado, a pandemia fez com que os licenciandos encontrassem uma situação perto da caótica, por outro, é notório que o PRP proporcionou oportunidades valiosas, pois eles enfrentaram mais desafios do que qualquer outra oportunidade dentro de sua formação poderia lhes proporcionar habitualmente.

Sobre essas mudanças enfrentadas no PRP, Moran (2013, p. 16) afirma que “aprendemos pouco quando nos acomodamos na rotina, na segurança da previsibilidade, e não nos esforçamos para evoluir mais”. Baseados nessa afirmação, podemos pensar que a educação pedia por mudanças antes do período pandêmico, porém a direção na qual a educação se encontrava era de um caminho mais cômodo, que nos trazia mundos previsíveis, organizados e padronizados, mas que não nos preparavam para os tempos incertos. A partir deste momento, no entanto, descobrimos o quanto as mudanças poderiam ser positivas com o uso de novas metodologias e por meio da inserção das TDIC. Neste

momento, também se evidenciou a importância do docente no processo da aprendizagem, pois as mudanças tecnológicas sem a participação efetiva dos professores não teriam um resultado positivo. Durante o desenvolvimento do PRP, estas reflexões ficaram muito claras, principalmente, após o retorno às aulas híbridas e, depois, presencialmente.

Por outro lado, os autores Zurawski, Boer e Scheid (2020) ressaltam que as ferramentas e as metodologias se tornaram insuficientes no período de pandemia para suprir o cenário educacional e que, atualmente, a escola não é mais a mesma de alguns meses atrás. A partir das dificuldades enfrentadas por docentes e alunos, por falta de infraestrutura tecnológica nas escolas e nas residências, as mudanças no ambiente escolar e familiar foram forçadas em um tempo muito curto. As novas plataformas, os cursos preparatórios e a disponibilidade de internet com maior capacidade de conexão foram implementadas e, com isso, o professorado modificou suas práticas no retorno presencial, adicionando metodologias diferenciadas e mais ativas. As instituições de ensino disponibilizaram maior acesso às tecnologias e internet, reavaliaram seus planejamentos educacionais e estruturas curriculares nos cursos de graduação. Assim, a pandemia foi uma oportunidade de desenvolvimento profissional docente e de formação para futuro docentes, a ponto de existir perspectiva de continuidade da utilização dos métodos de aprendizagem aplicados durante esse período para o retorno das aulas presenciais.

Nesse sentido, sabe-se que os egressos de cursos de Licenciaturas têm enfrentado aquilo que Tardif (2002) chama de “choque com a realidade” antes mesmo da pandemia. Os ajustes que devem ser feitos entre a realidade anterior (acadêmica) e a profissional fazem com que a adaptação do graduado seja dura e complexa e, também, fazem com que os egressos percebam que a preparação não ocorreu eficientemente. Em um período pós-pandemia, todos aqueles que não tiveram a oportunidade de desenvolver habilidades práticas e de observação, com uma rede sólida de apoio, certamente terão um choque maior do que

aqueles que participaram de programas como o da Residência Pedagógica.

O início das atividades como docente é um período que geralmente envolve muita insegurança, dificuldade de ambientação e planejamento das atividades. O que fazer e como fazer são dúvidas frequentes dos egressos. Além disso, muitos ainda apresentam um alto nível de autocobrança que se torna um processo patogênico no início da carreira docente.

Sobre estas dificuldades, Guarnieri (2005) explicita uma visão mais positiva ao mencionar que a iniciação profissional pode ser um momento de grande dificuldade na vida docente ao mesmo tempo em que se pode constituir em um tempo profícuo de aprendizagens, momento quando as dúvidas, as incertezas e os problemas são possíveis de serem transformados em possibilidades de análise e de reflexão, em uma via de melhoria contínua. Nesses termos, a formação inicial deve contribuir na transição entre o processo formativo vivenciado e a inserção prática nos contextos escolares, delineando ações e atividades que remetam às necessidades dos futuros professores, em que estes possam ter subsídios para enfrentar as situações complexas e inconstantes oriundas do cotidiano escolar, transformando o processo de ensino-aprendizagem em ensino em perspectiva.

Por isso, Pimenta e Lima (2012) apontam a importância de o estudante de licenciatura ter contato com situações práticas, que ocorra uma relação com os conteúdos teóricos, favorecendo a análise crítica da realidade do cotidiano vivenciada, e assim, promover reflexões individuais e coletivas relacionadas a sua atuação profissional. Isso ocorreu de maneira diferente do que a esperada, pois, no período sombreado pela COVID-19, os residentes depararam-se não apenas com o inesperado de um campo profissional, mas, principalmente, com a insegurança e as surpresas que a pandemia oferecia diariamente. Obrigatoriamente, professores da escola-campo, residentes, preceptoras e docentes-orientadoras tiveram que potencializar sua criatividade com os recursos disponíveis e recorrer a seus saberes, suas habilidades e suas

competências. Nesse sentido, as reuniões que foram realizadas com a equipe da Residência Pedagógica foram fundamentais para auxiliar no planejamento das atividades e para dar suporte aqueles que estavam com dificuldades no exercício da docência.

Acerca do trabalho da docência, Libâneo (2018, p. 36) afirma que

saberes e competências profissionais supõem conhecimentos científicos e uma valorização de elementos criativos voltados para a arte do ensino, dentro de uma perspectiva crítico-reflexiva. A docência não estará reduzida a uma atividade meramente técnica, mas também intelectual, baseada na compreensão da prática e na transformação dessa prática.

Como se prevendo as dificuldades que seriam encontradas além das mais comuns, Libâneo (2018) caracterizou o período da pandemia e da pós-pandemia ao reiterar que a docência é compreensão e transformação. O cenário mudou e temos que pensar que a sala de aula, que ficou por um longo período fechada, já não pode ser entendida apenas como espaço físico, com alunos e carteiras enfileiradas ou em círculo. Na prática, esse cenário teve que ser reconstruído por professores, familiares e gestores, para darem continuidade ao processo educacional, mediados pelas TDIC. Entrou em cena o ensino remoto emergencial, que exigiu que gestores, coordenadores e professores se posicionassem e agissem na intenção de adaptar conteúdos curriculares, dinâmicas de sala, até avaliações, visando dar continuidade às aulas por meio do uso de tecnologias digitais.

Sendo assim, é incontestável que uma maneira transformadora de lidar com as responsabilidades da PRP foi o uso massivo das TDICs. Se, anteriormente, elas eram utilizadas modestamente ou, ainda, constantemente, sua importância se intensificou e se mostrou a única solução para a educação no período da pandemia. A função primária

das TDIC era apoiar os docentes em sua prática, principalmente, na quando utilizavam algumas metodologias ativas:

Na educação, as TDIC têm sido incorporadas às práticas docentes como meio para promover aprendizagens mais significativas, com o objetivo de apoiar os professores na implementação de metodologias de ensino ativas, alinhando o processo de ensino-aprendizagem à realidade dos estudantes e despertando maior interesse e engajamento dos alunos em todas as etapas da Educação Básica. (BRASIL, 2018)

Durante a pandemia, as TDIC foram utilizadas não apenas para implementar as metodologias ativas, mas como forma de exercer a prática docente e discente no processo de ensino-aprendizagem. Enquanto os alunos da Educação Básica da rede estadual do estado de São Paulo utilizavam o Centro de Mídias da Educação de São Paulo e o *WhatsApp*® como forma paliativa de mediação do processo, nossos residentes faziam uso da plataforma da IES, o BBB, do *WhatsApp*,® de *e-mails*, do *Google Meet* e de quaisquer aplicativos ou *sites* que eles julgassem adequados para a pesquisa e a elaboração de materiais.

Os encontros com as preceptoras, as docentes-orientadoras e a coordenadora que ocorreram de maneira sistemática duas vezes por semana, contribuíram significativamente no planejamento das atividades e superação dos desafios. Neles, os licenciandos tiveram Oficinas de Prática de Ensino e de Dicas nas áreas de Língua Portuguesa e de Biologia, discussão sobre textos teóricos comparados à prática, discussões acerca de suas experiências cotidianas no PRP, orientações e instruções segundo necessidades específicas.

Como um dos objetivos do PRP é favorecer a experiência docente por meio da elevada carga horária de regência obrigatória, um dos desafios enfrentados no desenvolvimento do PRP foi “como favorecer a regência no período da Pandemia?” Pois, segundo um protocolo

sanitário protetivo determinado por leis governamentais e municipais, escolas e universidades permaneceram fechadas durante o isolamento social, para evitar a disseminação do Coronavírus. Nesse sentido, durante discussões realizadas nas reuniões do PRP entramos no consenso que o desenvolvimento de microaulas gravadas supriria a carga horária da regência presencial na escola, mas sabemos que a gravação não resulta na mesma experiência que as aulas presenciais. A gravação de microaulas seguiu todas as etapas do planejamento de uma aula presencial, inclusive, as apresentações de microaulas foram avaliadas pelos colegas, pelas preceptoras e pelas docentes-orientadoras.

Apesar de as microaulas não substituírem as aulas na escola-campo, elas foram a solução temporária encontrada enquanto o isolamento social ainda era uma lei estabelecida pelos órgãos responsáveis. Por outro lado, o que poderia ter se tornado um fardo ou uma solução superficial provou ser um laboratório de experiências para os nossos estudantes.

A elaboração das microaulas foi desenvolvida para contemplar a interdisciplinaridade entre Ciências e Letras, Biologia e Letras, tendo um aluno do curso de Ciências Biológicas e outro de Letras responsáveis pelo mesmo tema. Ao dialogar e ao preparar a aula baseada em um tema que dialogasse com a BNCC e o Currículo Paulista, os residentes trocavam ideias, encontravam caminhos e soluções, a fim de mediar o processo de aprendizagem para o aluno da Educação Básica.

Geralmente, as microaulas eram elaboradas em programas como o *Powerpoint* ou em *sites* ou aplicativos como o *Canva* e apresentadas no BBB. Dessa forma, aquilo que é preconizado na BNCC sobre as TDIC era realizado com afinco e com diversos propósitos além dos presentes na Base:

Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica,

significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva (BRASIL, 2018).

Ao final de cada apresentação, as avaliações das microaulas ocorriam por parte de todos os envolvidos no PRP, que é algo que não ocorreria de forma presencial, pois os colegas não assistiriam às aulas uns dos outros. A experiência proporcionou a execução de uma outra função de professores: a avaliação criteriosa. Embora tenha havido uma ansiedade inicial por parte de quem apresentava as microaulas e dos residentes que as avaliavam, a dinâmica consolidou-se e mostrou como o processo de avaliação requer cuidados e critérios. Esse foi mais um efeito colateral positivo advindo das alternativas encontradas para a realização de boa qualidade do PRP.

As experiências vivenciadas pelos residentes na escola-campo durante as atividades do PRP vão ao encontro das observações feitas por Freitas e Cavalcante (2020), que afirmam que as experiências vivenciadas pelos licenciandos, nas escolas, configuram como momento essencial para observação, reflexão e aprendizagem da profissão docente, por intermédio do contato com práticas diversificadas elaboradas e aplicadas pelos professores e do contato com alunos reais, em uma via construtiva de um repertório próprio para futura inserção e a atuação profissional.

Considerações finais

No período do isolamento social, a ausência de todas as experiências reais na escola mostrou aos residentes o quanto o ambiente escolar e as interações que nele ocorrem fazem toda diferença no processo de aprendizagem. Entretanto, aquele momento também

mostrou que era possível continuar as interações de uma outra forma: com aulas remotas e com o uso de TDIC. Foram eles que permitiram a continuidade do ensino na escola-campo e que provaram que tempos de adversidade requerem criatividade. Desse modo, as microaulas, uma solução temporária, mostraram-se um instrumento de treinamento pré-ação em aula presencial.

A partir do momento em que os licenciandos puderam ir à escola-campo e atuar em sala de aula, os residentes observaram o quanto a presença de alunos reais e o ambiente escolar fazem toda a diferença. Ainda que as gravações de aulas virtuais tenham contribuído de forma positivamente na experiência docente dos residentes, é indiscutível o quanto as aulas presenciais com interação dos alunos são bem melhores.

Concluindo, por intermédio da experiência vivenciada e oportunizada pelo PRP, os licenciandos residentes participaram de situações práticas no ambiente escolar por meio das aulas de regência e das observações em sala de aula no momento das aulas presenciais. Notam-se, portanto, uma situação prática e real de ensino, exercitando à docência e refletindo sobre a complexidade em relação a atuação docente; os desafios profissionais, requerendo a necessidade de um planejamento efetivo das ações a serem realizadas em sala de aula; a distribuição temporal adequada entre conteúdo e tempo pedagógico; estabelecimento de uma relação dialógica professor-aluno; o domínio de conteúdo e a escolha dos recursos, dentre outros aspectos. Da mesma maneira, não se pode negar a importância do compartilhamento também do ambiente da sala dos professores, onde discussões ocorreram sobre o desenvolvimento das aulas, comportamentos de alunos, dificuldades e conquistas.

Certamente, fica clara a importância do PRP aos licenciandos uma vez que relataram estarem mais bem preparados para a prática docente tanto no ambiente real como no virtual. A pandemia trouxe desafios que jamais teriam sido pensados e, com ela, vieram os ensinamentos e a certeza de que obstáculos podem ser superados.

Referências

BACICH, Lilian. Formação continuada de professores para o uso de metodologias ativas. In: J. M. Lilian Bacich (ed.). *Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática*. Porto Alegre: Penso, 2018. p. 129-152.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. 2018. Disponível em:

<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/implementacao/praticas/caderno-de-praticas/aprofundamentos/193-tecnologias-digitais-da-informacao-e-comunicacao-no-contexto-escolar-possibilidades?highlight=WyJocSJd>. Acesso em: 21 jul. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. *Programa de residência pedagógica*. 2018. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/ acesso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-basica/programa-residencia-pedagogica#:~:text=O%20Programa%20de%20Resid%C3%Aancia%20Pedag%C3%B3gica,aperfei%C3%A7oamento%20da%20forma%C3%A7%C3%A3o%20inicial%20de>. Acesso em: 21 jul. 2022.

BRASIL. *Portaria nº 38 de 28 de fevereiro de 2018*. Institui o Programa de Residência Pedagógica. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/28022018-portaria-n-38-institui-rp-pdf>. Acesso em: 13 jul. 22

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. *Edital Capes nº 1/2020*. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/06012020-edital-1-2020-resid-c3-aancia-pedag-c3-b3gica-pdf>. Acesso em: 13 jul. 2022.

FREITAS, Bruno Miranda; FREITAS, Mônica Cavalcante de; CAVALCANTE, Gustavo Freitas. Elementos norteadores dos estágios supervisionados: o olhar docente. *Ensino em Perspectivas*, Fortaleza, v. 1, n. 1, p. 1-13, 2020. Disponível em:

<https://revistas.uece.br/index.php/ensinoemperspectivas/article/view/4510>. Acesso em: 16 jul. 2022.

GATTI, Bernardete A. Perspectivas da formação de professores para o magistério na educação básica: a relação teoria e prática e o lugar das práticas. *Revista da Faeeba - Educação e Contemporaneidade*, [s.l.], v. 29, n. 57, p. 15-28, 3 abr. 2020. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/faeeba/article/view/8265>. Acesso em: 13 jul. 22

GUARNIERI, Maria Regina (org.). *Aprendendo a ensinar: o caminho nada suave da docência*. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2005.

LIBÂNEO, José Carlos. *Organização e gestão da escola: teoria e prática*. São Paulo: Editora Heccus, 2018.

MORAN, José Manuel. Ensino e aprendizagem inovadores com apoio de tecnologias. In: MORAN, J. M.; MASSETTO, M. T.; BEHRENS, M. A. (ed.). *Novas tecnologias e mediação pedagógica*. Campinas: Papirus, 2013. p. 11-72.

NASCIMENTO, Francisco Jeovane do *et al.* Condições de trabalho de professores iniciantes de Matemática: possibilidades e desafios no processo de desenvolvimento profissional. *Revista Horizontes*, Itatiba, v. 37, n. 1, p. 1-28, 2019. Disponível em: <https://revistahorizontes.usf.edu.br/horizontes/article/view/626>. Acesso em: 09 jul. 2022.

PIMENTA, Selma G.; LIMA, Maria S. L. *Estágio e docência*. São Paulo: Cortez, 2012.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. *Revista Brasileira de Educação*, [s.l.], v. 14, n. 40, p. 143-155, jan./abr. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/45rkkPghMMjMv3DBX3mTBHm/?lang=pt>. Acesso em: 13 jul. 22.

SILVESTRE, Magali Aparecida; VALENTE, Wagner Rodrigues. *Professores em residência pedagógica: estágio para ensinar Matemática*. Rio de Janeiro: Vozes, 2014.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

TARDIF, Maurice. LESSART, Claude. *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. Petrópolis: Vozes, 2009.

ZURAWSKI, Rafaela Luana; BOER, Noemi; SCHEID, Neusa Maria John. O professor e os novos contextos de ensino: uma abordagem teórico-metodológica em tempos de pandemia. *Disciplinarum Scientia Ciências Humanas*, [s.l.], v. 21, n. 2, p. 81-93, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufn.edu.br/index.php/disciplinarumCH/article/view/3446>. Acesso em: 19 jul. 2022.

Capítulo 5

ESCOLA-CAMPO E SUAS VIVÊNCIAS

Eleusa Jendiroba Guimarães
Isabel Muscari de Almeida

O Programa de Ensino Integral, da qual a escola campo do programa Residência Pedagógica faz parte, compõe esforços no sentido de desenvolver melhorias na educação básica, direito de todos os brasileiros, conforme estipulado na Constituição Federal de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996.

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988).

Nas últimas décadas, não se pode negar a universalização do acesso à educação básica em nosso país, apesar de tal fato não ser garantia de permanência na escola até a conclusão do Ensino Médio, o que joga luz sobre a formação de professores e sua preparação para o trabalho, aliando teoria e prática. No sentido de possibilitar ao jovem espaços e tempo para novas maneiras de ensinar e de aprender que apresentem a ele sentido em sua permanência na escola, e atingir uma geração que aprende de diferentes maneiras, em escolas do Programa acima mencionado, o estudante permanece um tempo maior na escola, e esta, dedica-se ao desenvolvimento de competências e habilidades que o levem a sua formação integral, firmada nos aspectos cognitivos, afetivos e socioculturais, com bases no Currículo Paulista, algo não efetivo nas universidades que formam futuros professores.



Quando o desafio é aprimorar a qualidade das aprendizagens, é necessário que as orientações do Currículo Paulista sejam observadas por todos os envolvidos no processo educacional, refletindo-se nas práticas de docentes, estudantes, equipe gestora e funcionários, bem como nas relações que se estabelecem no interior da escola e no seu entorno. Também devem se refletir nas estratégias para o acompanhamento das práticas e dos processos escolares, bem como dos resultados de desempenho do estudante (SÃO PAULO, 2018).

Tais ações pautam-se nos quatro pilares da Educação, adotados pela UNESCO: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser, apoiando-se em cinco premissas: o Protagonismo Juvenil – considerando o estudante como centro do processo-, a Excelência em Gestão – em que se propõem metas a serem alcançadas por todos os atores do corpo escolar-, a Formação Continuada – caracterizada pelo processo contínuo no desenvolvimento profissional de tais atores-, a Corresponsabilidade – que assegura a participação de todos na construção da aprendizagem do aluno- e a Replicabilidade – que tem como característica o compartilhamento de boas práticas e aprendizagens entre as escolas do Programa e de toda a rede paulista. Esse cenário formará jovens autônomos, solidários e competentes, cidadãos com visão crítica e capazes de propor objetivos e atitudes para chegarem a eles.

O PEI E. E. Prof. Cid de Oliveira Leite, situado na cidade de Ribeirão Preto, tem uma trajetória de mais de quarenta anos na formação de jovens. No ano de 2021, a unidade escolar tornou-se PEI, o que trouxe novas perspectivas nesse caminho.

Esse processo mostrou a todos os componentes do corpo escolar diferentes formas de se alcançarem a excelência acadêmica e o

desenvolvimento dos estudantes em uma educação interdimensional, o que perpassa os conceitos já mencionados quanto aos pilares e às premissas do Programa, além da necessidade de formação dos professores.

Em tempos de desenvolvimento tecnológico, de gerações conectadas, de concorrência acirrada nos vestibulares e de exigências de um mercado de trabalho cada vez mais competitivo, ficou clara a necessidade de uma adaptação dos profissionais da escola, e da continuidade de sua formação, o que não se finda com diplomas ou certificados, mas que se constrói enquanto eles estiverem ativos em suas funções.

Esses profissionais dedicam-se exclusivamente a sua unidade escolar, com o cumprimento de quarenta horas semanais, o que inclui aulas, horários de estudo e alinhamentos que os unem em um mesmo objetivo, construído em conjunto, que consiste na formação de cidadãos.

Nesse sentido, é de extrema importância que estudantes universitários que se transformarão, em um futuro próximo, nesses profissionais, tomem contato com o ambiente escolar e percebam nele a necessidade da dedicação, do estudo e da valorização da Educação, para que se atinjam os objetivos constantes em nossa Carta Magna.

É o que propõe o programa de Residência Pedagógica, com iniciação à docência, desenvolvido no PEI E. E. Prof. Cid de Oliveira Leite, em consonância com o Centro Universitário Barão de Mauá, cujos alunos dos últimos anos de licenciatura em Língua Portuguesa e de Biologia buscaram aperfeiçoamento em sua formação como profissionais da educação, com a visão geral do funcionamento do ambiente escolar, observando e ministrando aulas, amadurecendo suas práticas com o objetivo de entrar para o mercado de trabalho com certa experimentação, convivendo com as preceptoras (professoras da escola), unindo o que aprenderam a e prática, a caminho da melhoria da qualidade da educação básica pública brasileira.

Os conhecimentos adquiridos na universidade necessitam de práticas a eles compatíveis, uma vez que a atuação do professor vai muito além do conteúdo a ser ministrado.

Conforme visto em Zeichner (2010),

Na visão tradicional sobre experiência de campo, já dominante por muitos anos, espera-se que esses professores formadores das escolas ofereçam um espaço para os estagiários praticarem o ensino e, geralmente, não se lhes dá a preparação e o suporte que eles precisariam ter para implementar uma concepção de tutoria mais ativa e educativa.

Se o objetivo é uma educação de qualidade, que atenda às demandas sociais e dos próprios estudantes da formação básica, tal trabalho é de suma importância.

A vivência dos residentes passa por visitas à escola campo, por entrevistas com os profissionais que ali desenvolvem seu trabalho, envolvendo gestão e administração, para focar posteriormente em observação do ambiente escolar como um todo, pois, ainda conforme Zeichner (2010),

Um problema perene em programas tradicionais de formação de professores mantidos por faculdades e universidades tem sido a falta de conexão entre os cursos de formação de professores nessas unidades e o campo da prática.

Obedecendo às demandas do Currículo Paulista, os futuros professores experienciaram o trabalho com habilidades aliadas a conteúdos e habilidades socioemocionais, em um fazer baseado na

interdisciplinaridade entre Língua Portuguesa e Ciências, para o Ensino Fundamental anos finais, e Língua Portuguesa e Biologia, para o Ensino Médio, em atividades pensadas por duplas de residentes, cada um em sua área, o que resultou no pensamento amplo da aprendizagem.

Nas escolas da rede estadual de São Paulo, o currículo se compõe, além da grade convencional, de inovações em componentes como Projeto de Vida, Eletiva e Tecnologia, o que também pode ser vivenciado pelos residentes na escola, uma oportunidade de, como já dito, aproximar-se de novas maneiras de aprender e de ensinar, tendo como centro do processo o estudante, seus sonhos, suas escolhas e sua formação integral.

A partir da observação das aulas em diferentes anos e séries, os residentes puderam perceber informações sobre o ambiente da sala, a diversidade dos estudantes e entre os próprios professores, desenvolvendo a noção de que tal trabalho tem como foco o desenvolvimento de seres humanos por seres humanos, o que o torna, em certo sentido, subjetivo, uma vez que a própria experiência ajudará na construção do profissional.

Portanto, o trabalho dos residentes não foi apenas um estágio, mas um mergulho na realidade escolar e nas relações que ela oferece, o que será objeto de seu trabalho no futuro.

Segundo Castro (2013),

Esse processo complexo pelo qual o sujeito se autoconstrói é marcado por experiências pessoais, formativas e profissionais e, neste percurso, vive e age em diversos cenários, a partir da interpretação que imprime aos fatos e ao mundo em que está inserido, trazendo uma diversidade de concepções, crenças, valores, atitudes, escolhas e mudanças educacionais, e até mesmo a forma de ver a educação, que marcam períodos históricos diferentes em sua trajetória de vida. Ao defender seus pontos de vista,

ao argumentar sobre suas ideias, o professor reflete sobre seu trabalho, que não é descolado do seu contexto e atribui significados a sua atividade que, por sua vez, nortearam a atividade efetivamente por ele realizada.

Tornar-nos preceptoras e acolher os residentes na escola campo foi uma experiência de redescoberta da docência. Não foi apenas sobre ensinar, foi sobre reaprender a olhar. Durante nossas reuniões, que ocorriam uma vez na semana, aproximávamo-nos dos residentes e do sentido mais amplo do “aprender a fazer”. Os residentes recebiam formação que foram do básico - saber o que era a Base Nacional Curricular Comum (BNCC), saber consultar, entendê-la e finalmente, aprender a utilizá-la no planejamento das aulas -, até formações específicas sobre o Currículo Paulista, que norteia o currículo no estado de São Paulo. Nessas formações, trazíamos pautas como os perfis dos estudantes de cada ano/série, tanto do Ensino Fundamental, quanto do Ensino Médio.

Devido à pandemia da COVID-19, a princípio as reuniões ocorreram de forma remota, assim como a observação dos materiais didáticos que foram utilizados pela escola neste período. Os residentes tiveram acesso a todos os planos de aula realizados pelas professoras de Ciências, Biologia e Língua Portuguesa dos Ensinos Fundamental e Médio. Os planos de aulas eram analisados, dúvidas sobre eles sanadas, e assim fomos construindo a trajetória de aprender sobre confecção, execução e importância desses documentos.

Durante o período de aulas híbridas, os residentes foram à escola campo e passaram pelo período de observação e regência presenciais, e então nosso olhar mudou, pois não era um estágio, era um aprender a fazer ainda na graduação, era a prática de regência da forma mais ampla possível, e isso trouxe mudanças aos residentes. Fomos percebendo, ao longo dos meses de residência, que o que havia no começo - o nervosismo, a insegurança, os materiais não compatíveis com a

idade/série dos alunos -, cederam espaço para aulas arrojadas, com metodologias ativas, uso de tecnologias e aulas interdisciplinares, construídas integrando língua portuguesa e ciências da natureza.

Essa interdisciplinaridade começou a ser construída a partir do estudo da BNCC de ambas as disciplinas, os residentes não se limitavam a conhecer o currículo apenas da sua disciplina de graduação. Após o conhecimento da teoria, iniciaram a prática da interdisciplinaridade, começando pelo planejamento e execução dos planos de aula, que contavam com pelo menos uma habilidade base de sua disciplina, alinhada a uma segunda habilidade da outra disciplina.

As aulas foram pensadas e regidas de maneira autônoma pelos residentes, que contavam com um professor de apoio em sala, apenas para observação e suporte quando necessário. Após a regência, os residentes recebiam uma devolutiva, em que nós, preceptoras, fazíamos comentários sobre materiais e metodologias utilizadas, sobre domínio do conteúdo e gestão de sala de aula.

As aulas interdisciplinares dos residentes trouxeram um novo olhar aos professores que acompanharam a regência das mesmas; e percebemos que algumas aulas dos residentes eram tão inovadoras, que foram compartilhadas com os professores da nossa unidade escolar, a fim de serem replicadas em outras salas.

Para Luck (2001, p. 68), o estabelecimento de um trabalho de sentido interdisciplinar provoca, como toda ação a que não se está habituado, sobrecarga de trabalho, certo medo de errar, de perder privilégios e direitos estabelecidos. A orientação para o enfoque interdisciplinar na prática pedagógica implica romper hábitos e acomodações, implica buscar algo novo e desconhecido. É certamente um grande desafio.

A residência pedagógica trouxe a nós preceptoras este olhar mais atento à importância da interdisciplinaridade, trouxe o romper de hábitos, e pode-se afirmar que trouxe mudanças inclusive na forma

como nós planejávamos e executávamos nossas próprias aulas, passamos a alinhar outras disciplinas a elas, começamos a colocar também em prática a interdisciplinaridade. A residência pedagógica foi de aprendizagem, mas não somente aos residentes, mas também para nós, preceptoras.

Por trazerem em sua bagagem o frescor da formação universitária e, em sua maioria, terem saído há pouco da educação básica, os residentes desenvolvem os temas propostos em diferentes linguagens, aliando a isso a tecnologia, o que está se tornando uma realidade nessa nova escola que se desenha.

Na perspectiva do Programa de Ensino Integral, ou em qualquer ambiente de ensino, tais condições são essenciais, fazendo com que se cumpram suas premissas, sem deixar de lado o protagonismo daquele que é o centro de todo o processo: um estudante imerso num mundo que se altera a todo momento.

Portanto, voltando à necessidade que tem nosso país de uma educação mais efetiva, que desperte no aluno o sentido de aprender, é de fundamental importância que se dediquem mais condições para programas de residência pedagógica, o que fará com que professores e futuros professores compartilhem experiências, cada qual em seu campo, seja a experiência ou a inovação, para que, ao longo do tempo, percebamos descobertas de profissionais já atuantes mescladas a inovações de jovens formandos.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, 2019.

BRASIL. Senado Federal. *Projeto de Lei n. 227*. Acrescenta dispositivos à Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para instituir a residência educacional a professores da educação básica. Brasília, 2007. Disponível em: <http://www.senado.gov.br>. Acesso em: 10 jul. 2013.

BRASIL. Senado Federal. *Projeto de Lei n. 284*. Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para instituir a residência pedagógica para os professores da educação básica. Brasília, 2012. Disponível em <http://www.senado.gov.br>. Acesso em: 10 jul 2013.

CASTRO, M. R.; MAIA, H.; ALVES-MAZZOTTI, A. J. Representações sociais do trabalho docente: um olhar sobre a subjetividade do professor em sala de aula. *Revista Educação e Cultura Contemporânea*, [s.l.], v. 10, n. 22, p. 151-177, 2013.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. S. (coord.). *Professores no Brasil: impasses e desafios*. Brasília: UNESCO, 2009.

SÃO PAULO (Estado). *Currículo Paulista: etapa Ensino Fundamental*. São Paulo: SEE-SP, 2019.

ZEICHNER, K. M. Repensando as conexões entre a formação na universidade e as experiências de campo na formação de professores em faculdades e universidades. *Educação*, Santa Maria, v. 35, n. 3, p. 479-504, set/dez 2010.

Capítulo 6

A PRÁTICA INTERDISCIPLINAR E O USO DE METODOLOGIAS ATIVAS COMO MEIO PARA TRANSFORMAÇÃO SOCIAL E ÉTICA CIDADÃ

João Pedro Carolo dos Santos

O seguinte capítulo é produto da experiência do autor durante sua participação no Programa de Residência Pedagógica (PRP), oferecido pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). O projeto faz parte da Política Nacional de Formação de Professores e busca aprimorar a formação prática nos cursos de graduação em todo o país. Consoante ao édito publicado pela CAPES, temos que:

O objeto do presente edital é selecionar, no âmbito do Programa de Residência Pedagógica, Instituições de Ensino Superior (IES) para implementação de projetos inovadores que estimulem articulação entre teoria e prática nos cursos de licenciatura, conduzidos em parceria com as redes públicas de educação básica (CAPES, 2020, p. 1).

O plano estabelecido em parceria com o Centro Universitário Barão de Mauá (CBM) e com a escola estadual (escola campo) Cid de Oliveira Leite teve como foco desenvolver o currículo e práticas interdisciplinares para aplicação aos estudantes do ensino fundamental e médio pelos graduandos dos cursos de Ciências Biológicas e Letras.

Os pensares a seguir descritos visam descrever e refletir acerca do uso da abordagem positiva como ferramenta para a construção de uma relação cordial, ética e empática com os estudantes. Fator primordial



para que se faça possível o trabalho através de práticas interdisciplinares, utilizando metodologias ativas, algo que será abordado mais especificamente adiante.

Por ora, o foco será nos quatro objetivos norteadores do PRP e em como eles foram estabelecidos pela coordenação responsável no CBM para que, posteriormente, seja possível relacionar sua efetividade nas observações e práticas realizadas. Os quatro objetivos norteadores são, resumidamente: incentivar a formação; adequar os currículos; fortalecer a relação entre o ensino superior e as escolas de educação básica, e integrar a rede de ensino a formação de futuros docentes.

Elucidados os objetivos, entende-se que a coordenação do projeto no CBM incentivou a formação de docentes para a educação básica através da observação e experimentação, transferindo e exercitando de forma ativa a teoria e a prática. Ademais, a adequação curricular fora extensamente trabalhada e explanada durante todas as etapas do projeto, passando pelas orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), do Currículo Paulista e até mesmo do Plano Nacional de Educação (PNE). Documentos fundamentais para o trabalho de todo o professor por proverem bases, justificativas, objetivos e orientações bem traçadas e compartilhadas por todo território nacional.

Além disso, o fortalecimento da relação entre a IES e as escolas públicas de educação básicas se tornou cabível e extremamente proveitoso graças a escolha da escola campo como base do projeto. Em primeiro lugar, pela proximidade física das duas instituições, o que permitiu um deslocamento rápido e seguro para os residentes; e em segundo lugar, por toda a organização, experiência e disposição da equipe de colaboradores do estado ante a participação na proposta.

Finalizando a reflexão acerca dos objetivos, compreende-se que a integração das redes de ensino na formação de futuros professores fora atingida e trabalhada durante e através todos os objetivos supracitados, ao longo dos dezoito meses em que se deu o programa.

Voltando a atenção aos três módulos desenvolvidos, cada um com 138 horas, temos como maior desafio enfrentado pela equipe, sem

dúvidas, a pandemia da COVID-19 e todas as adaptações que se tornaram indispensáveis a partir desta tragédia.

Iniciamos o projeto remotamente e sem contato com os estudantes. Passo a passo, à medida que os riscos da pandemia amenizavam, passamos a ter a oportunidade de participar do ambiente escolar, tendo acesso a estrutura da escola e a vivência dos estudantes.

Participar deste processo, e superar as dificuldades impostas por ele, possibilitou a formação de novas habilidades e conhecimentos. Dentre os conhecimentos, podemos citar a tecnologia e seu uso pedagógico em sala de aula; a tecnologia como auxílio organizacional para os estudantes; e a importância da clareza no gerenciamento de sala de aula. Sobre as habilidades, a que mais se fez necessária foi o desenvolvimento da empatia e o respeito pela situação familiar e individual de cada aluno.

Exercer os repertórios adquiridos nas aulas da graduação foi fator primordial para solidificar o novo e cristalizar o uso da interdisciplinaridade nas regências e atividades propostas aos alunos, elaboradas com base nas metodologias ativas.

Moran (2015, p.18) no seu artigo “Mudando a educação com metodologias ativas” afirma que quanto mais próximo da vida o aprendizado, melhor. O autor entende que ser ativo durante o processo de ensino-aprendizagem permite o desenvolvimento de processos cognitivos cada vez mais avançados, o que se tornou um imperativo para a geração que passou quase dois anos isolada de contato social intenso.

Sendo assim, ao reconhecermos – como residentes e estudantes que também sofreram as consequências da pandemia – que a inteligência emocional e as habilidades sociais e cognitivas foram amplamente afetadas nesse período, foi possível melhor adaptar as práticas nesse primeiro momento para que não houvesse sobrecarga aos estudantes.

Para isso, fez-se relevante o postulado por Fordellone e Ayres (2020, p. 2) que diz que é imperioso que o cidadão se aproprie de um

conhecimento plural, integrativo e interdisciplinar. Ao desenvolvermos um trabalho pautado nessa diretriz foi possível permitir que os alunos tenham um olhar especial para o que é ser um cidadão ativo e multicultural, além de compreender que a apropriação do conhecimento – diante do contexto pandêmico mais do que nunca – precisava ser aprendida.

Ademais, é possível compreender o uso da interdisciplinaridade – utilizando as metodologias ativas – como primordial para a modernização do processo ensino-aprendizagem.

Um estudante que resolve problemas, que pensa as soluções e está envolvido no processo ensino-aprendizagem, será capaz de desenvolver habilidades essenciais para o futuro de qualquer cidadão. Habilidades que não são usualmente desenvolvidas durante as práticas metodológicas tradicionais, já que os alunos não são expostos a situações problema que permitirão o avanço e percepção das habilidades imprescindíveis para suas posteriores soluções.

A fim de melhor qualificar e destrinchar as dificuldades encontradas no período, assim como para melhor entendimento da maneira em que se deu todo o processo, faz-se necessária apresentação acerca da cronologia dos módulos do projeto, e das atividades realizadas.

O primeiro módulo começou entre os meses de outubro e novembro de 2020. Tratava-se de observação sobre sexto e sétimo anos do ensino fundamental, a pandemia do COVID-19 estava em uma de suas piores fases, após longo período sem qualquer tipo de aulas, os alunos permaneceram remotamente.

Como formato de estudo estabelecido tínhamos aulas transmitidas aos estudantes de toda a rede estadual do estado de São Paulo através da plataforma/site Youtube – onde é possível postar vídeos e realizar transmissões ao vivo – os estudantes também possuíam auxílio de seus professores titulares da escola campo em plataformas como *Google Meet*, para as aulas ao vivo, e *Google Classroom*, para postar e receber as atividades dos alunos.

Para residentes, coordenadora, orientadoras e preceptoras o formato era: as reuniões ocorriam através do site Portal do Aluno, disponibilizado pelo CBM, onde também eram entregues as atividades solicitadas aos residentes. Na primeira etapa, essas atividades consistiram na entrega de diários de campo sobre a observação das aulas do sexto e sétimo ano no canal pelo canal do Centro de Mídias do Estado de São Paulo (CMSP) no *Youtube*®, reflexões acerca dos planos de aula disponibilizados no drive pelos professores da escola campo e dos vídeos sobre a estrutura da escola. Também houve planejamento e gravação de aulas. Material que fora disponibilizado para os alunos através do *Youtube*®.

O segundo módulo teve início meio a fevereiro e março, em 2021. Referia-se aos oitavos e nonos anos do ensino fundamental. A pandemia causada pelo Coronavírus continuava avassaladora, milhares de pessoas falecendo a cada dia, apenas breve avanço quanto ao desenvolvimento das vacinas, muitas incertezas e o certo medo de aglomerações. Devido tudo isso, o formato das aulas na escola campo e das reuniões do PRP na IES continuavam acontecendo da mesma maneira, remotamente.

A única alteração durante o primeiro período do segundo módulo foi nos diários de campo. O único elemento presente nos diários de campo da primeira etapa que se manteve para essa segunda etapa foi a observação das aulas do canal do Centro de Mídias do Estado de São Paulo na plataforma *Youtube*®, porém agora tratava-se da observação de aulas para oitavo e nono ano. O assunto adicional na observação e descrição nesses diários foram as microaulas apresentadas pelos residentes para os residentes, durante as reuniões semanais.

A mudança da gravação de videoaulas para a apresentação de microaulas foi um passo significativo no processo de evolução a qual toda equipe do projeto fora submetida. A alta demanda causada pelas videoaulas e a baixa adesão dos alunos a ela foi desestimulante, além disso, eram tantos vídeos que ficou impossível dar feedback para todos os residentes. Já a preparação e apresentação das microaulas permitiu um melhor desenvolvimento de habilidades de regência, assim como

feedback imediato das preceptoras, orientadoras e coordenadora. Assim como, foi possível compartilharmos experiências, portfólios e ideias com o grupo.

Durante o período de realização deste módulo a vacinação avançava e sinais de flexibilização das normas sanitárias para pandemia começaram a surgir. No dia 18 de outubro as aulas presenciais retornaram, porém em forma de revezamento, pois apenas 30% dos estudantes poderiam estar presentes na escola. Deste modo as observações e regências presenciais se tornaram possíveis e as reuniões passaram a ser em regime híbrido, com os residentes podendo optar entre ir até a sede do CBM, ou participar do encontro através do Portal do Estudante.

É importante notar que, devido a todo o caos sanitário e hospitalar que se deu no Brasil durante este período, a segunda etapa é a de maior duração do projeto, sendo também uma fase de transição e muita adaptação em relação as práticas docentes, uma vez que nem os coordenares, nem os residentes haviam passado por algo similar.

O terceiro módulo teve início no final do mês de janeiro de 2022 e tratou sobre os três anos do ensino médio, com a pandemia relativamente controlada e boa parte da população já tendo tomado suas duas doses da vacina contra o Coronavírus foi possível realizar observações, regências e reuniões sem grandes preocupações sanitárias.

As reuniões, observações e regências ocorreram cem por cento presencialmente. Apesar disso, as entregas dos relatórios e diários de campo continuaram acontecendo pelo portal do aluno do CBM.

Ante ao contexto pandêmico da COVID-19 juntamente com todas as adversidades que decorreram de seu acontecimento, o projeto propiciou - por meio das tecnologias - a vivência real na escola campo pública; a troca de experiências com preceptoras, orientadoras, coordenadora e equipe de gestão da escola; o aprendizado sobre as habilidades presentes no Currículo Paulista e na BNCC, assim como sua aplicação. Todas as atividades foram adaptadas para os residentes e estudantes, tudo de acordo com a progressão do projeto e com a

flexibilização das medidas sanitárias no país, o que tornou as experiências o mais próximas possível da realidade vigente.

Já que se esclareceu o formato das aulas nas três diferentes etapas, além das limitações impostas pela pandemia que assolou o mundo, faz-se necessário um debate acerca das barreiras presentes e quais caminhos foram encontrados para atingir os objetivos solicitados pela organização do PRP.

Posto o cenário tivemos no primeiro módulo as metodologias ativas utilizadas primeiramente pelos residentes, não pelos alunos da escola campo. Praticar a observação e preparar videoaulas, como proposto pela coordenação do projeto, se provou extremamente proveitoso. Moran (2015, p., 19) corrobora para essa afirmação, uma vez que para ele “nas metodologias ativas de aprendizagem, o aprendizado se dá a partir de problemas e situações reais”. Dessa forma, a partir da situação real a que estávamos expostos, a decisão de trabalhar com os residentes através de metodologias ativas foi fundamental para posterior aplicação, agora com os estudantes da escola campo onde se deu o projeto.

É necessário entender que, apesar do modelo de videoaulas não ter sido idealmente aproveitado pelos estudantes da escola, as práticas sempre envolveram a preparação de planejamentos e vídeos interdisciplinares. Por exemplo, a primeira sequência didática preparada para o sexto ano do ensino fundamental em língua portuguesa, utilizou-se da matéria apresentada na aula de ciências. A aula de ciências foi sobre misturas homogêneas e heterogêneas, sendo assim, aproveitaram-se os diferentes sentidos de palavras-chave apresentadas em ciências para discutir e apresentar os conceitos de sentido, significado e contexto.

Para Dewey (1950), Freire (2009) e alguns outros teóricos da educação, há muitos anos a importância de manter o foco na aprendizagem do aluno está no seu envolvimento e em sua motivação. Preparar um conteúdo que dialoga com este aluno, o motiva e o envolve, é permitir a experimentação da vivência cidadã, que tudo tem

a ver com a interdisciplinaridade entre as matérias, já que as questões apresentadas nas aulas de ciências foram utilizadas rumo a solução das dificuldades encontradas.

Como exemplo temos, para uma aula de ciências sobre programas e indicadores de saúde pública com temática “vacinas”, uma aula de língua portuguesa foi preparada sobre gênero jornalístico-midiático com tema *fake-news*, além de uma proposta de resenha sobre o tema.

Para finalizar as reflexões e explicações acerca do primeiro módulo, nota-se que seguiu – durante sua totalidade – os parâmetros expostos previamente, sempre a fim de integrar a teoria à prática e ampliar o repertório dos residentes. Possibilitando o desenvolvimento da resiliência, habilidade inerente a profissão de professor.

Seguindo para a segunda etapa, em apoio ao que fora anteriormente explicitado, e a fim de compreender como se deu a transição do ensino remoto para o híbrido no meio do segundo módulo, temos como ensino híbrido um programa que tem parte on-line, com o aluno tendo controle de seu tempo, e parte presencial supervisionada. (CHRISTENSEN; HORN; STAKER, 2013, p. 7).

A partir dos fundamentos proporcionados na vivência na primeira etapa e o aprendizado mãos na massa que praticamos intensamente como residentes, a transição para o modelo híbrido não enfrentou grandes dificuldades, apenas adaptações. Para Moran (2015, p.16), a transição para modelos de ensino diferentes do tradicional é algo:

Complexo, necessário e um pouco assustador, porque não temos modelos prévios bem-sucedidos para aprender de forma flexível numa sociedade altamente conectada” (MORAN, 2015, p. 16).

Certamente, ao escreverem, os autores não poderiam pensar que a necessidade de adaptação aconteceria por demanda de uma das piores pandemias da história do mundo moderno. Apesar do infortúnio,

podemos, mesmo que compulsoriamente, ter dado um passo fundamental para a modernização do ensino.

A primeira mudança no modelo de ensino aconteceu ainda no primeiro módulo e de maneira abrupta, o que tornou todo processo ainda mais complexo e assustador. Tendo um olhar altamente positivo para toda essa situação, uma primeira mudança repentina possibilitou que a segunda fosse, necessariamente, mais calma. Além disso, permitiu a experimentação de um modelo completamente remoto, o que – após reflexões e análises – pode-se entender como algo importante para estabelecer um contraponto entre os modelos presencial e remoto, evidenciando o que há de essencial no modelo híbrido.

O segundo módulo foi encerrado após observações e regências presenciais por parte dos residentes, mesmo que os alunos permaneceram em modelo híbrido devido ao revezamento proposto como medida sanitária de controle pelo governo do estado de São Paulo. Devido a experiência adquirida com o trabalho realizado no primeiro módulo, as metodologias ativas continuaram ao longo desta segunda etapa, permitindo a real experimentação do que fora proposto até aqui.

A interdisciplinaridade fora estabelecida com as Ciências Biológicas como eixo central, assim como na etapa anterior, o que permite a problematização das questões expostas através dos gêneros textuais nas aulas de Língua Portuguesa, significando e relacionando o ensino.

No desafio de aprimorar as práticas e adaptá-las em direção à chamada educação moderna, temos as metodologias ativas e a interdisciplinaridade como consistentes aliados. De acordo com Saes (2016), é preciso entender a indissociável correlação entre educação e a cidadania. Portanto, ao formar alunos protagonistas e empoderados, forma-se também cidadãos protagonistas e empoderados, que tomam parte em projetos e decisões importantes.

Á medida que se faz essa afirmação - ponderando que o PRP, da mesma maneira como a equipe da escola campo, protagoniza esforço

para permitir que os discentes ocupem a posição central – torna-se realidade o que afirma Berbel (1998) ao dizer que o propósito maior da educação é preparar o estudante para atuar intencionalmente na transformação de seu espaço.

Tomar consciência de seu mundo também significa ter discernimento de seus problemas e quais seriam as possíveis soluções para os problemas presentes em seu mundo. Propor atividades com os alunos como centro permite o desenvolvimento de habilidades essenciais que posteriormente o possibilitarão transformar sua realidade.

De acordo com Moran (2015, p.17) “as metodologias precisam acompanhar os objetivos pretendidos”, portanto trabalhar com situações reais e relevantes para a vida em sociedade é inserir o aluno no processo de cidadania, é também exercitar habilidades que serão cobradas deste aluno no futuro e que em modelos mais tradicionais de ensino não se exercita.

Henriques (2000) postula que as características de uma educação cidadã tocam todos os registros da existência humana, passando pela família, escola, comunidade e chegando até os grandes espaços da vida pública. Atravessar todo esse processo possibilita aos estudantes o gradual desenvolvimento da ética, valor fundamental à cidadania.

A partir da afirmação Santos (2008, p. 89), que “vê no senso comum uma forma de conhecimento utópica e libertadora que deve ser ampliado através do diálogo com o conhecimento científico”, podemos entender como funcionaram muitas das estratégias e práticas estabelecidas pelo projeto da residência pedagógica. O objetivo, para além da formação docente, sempre esteve pautado na fomentação do pensamento crítico, ético e cidadão.

Consequente o dito fica explícito o que significou Moran (2015, p. 22) ao afirmar que “ajustes necessários – mesmo progressivos – são profundos, porque são do foco: aluno ativo e não passivo, envolvimento profundo e não burocrático, professor orientador e não transmissor”.

Na tentativa de aprimoramento das práticas e adaptação rumo à educação moderna, as metodologias ativas e a interdisciplinaridade consistem em grandes aliados. De acordo com Saes (2016), é preciso entender a indissociável correlação entre educação e a cidadania. Logo, formando alunos protagonistas e empoderados, forma-se também cidadãos protagonistas e empoderados.

Tomar consciência de seu mundo é também ter consciência de seus problemas e possíveis soluções para eles. Trabalhar ativamente com os alunos permite o desenvolvimento de habilidades essenciais a esse fim.

Pensando todo o procedimento descrito e caracterizado durante este relatório, faz-se relevante a afirmação de que modernizar a educação não significa torná-la mais tecnológica, necessariamente, mas sim trabalhar habilidades que tracem rota rumo à transformação social. Tal processo pode ser trabalhado de diversas formas, nesse sentido a flexibilidade e a adaptação devem ser componentes fundamentais.

Por conseguinte, toda a experiência descrita neste texto corrobora e entende a educação moderna e a sua relação com a formação de estudantes éticos e envolvidos no processo de cidadania da mesma maneira postulada por Saviani (2013), ao dizer que permitir que o homem assuma consciência da dimensão ética de sua existência o fará adquirir consciência de seus direitos e deveres diante toda a sociedade.

Em termos de conclusão, o PRP teve papel essencial – sobretudo ao lidar com as dificuldades impostas pela pandemia – na aquisição de consciência relativa aos limites e importância da tecnologia, do uso de metodologias ativas e da interdisciplinaridade no processo ensino-aprendizagem através da experimentação nas diferentes práticas de ensino dentro do ambiente do colégio público.

Através da experimentação, cristaliza-se o processo de ensino aprendizagem, além de permitir-se observar e lidar com algumas das diversas possibilidades presentes no chamado currículo oculto. Hoje posso dizer que sou um regente, professor e ser humano melhor.

Referências

BERBEL, N.A.N. A problematização e a aprendizagem baseada em problemas: diferentes termos ou diferentes caminhos? *Interface – Comunic, Saúde, Educ* 2, [s.l.], v. 2, n. 2, p. 139-154, 1998. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/icse/a/BBqnRMcdxXyvNSY3YfztH9J/?lang=pt>. Acesso em: 25 ago. 2022.

CHRISTENSEN, C.; HORN, M.; STAKER, H. *Ensino Híbrido: uma inovação disruptiva?* Uma introdução à teoria dos híbridos. Boston: Clayton Christensen Institute, 2013. Disponível em: https://porvir.org/wp-content/uploads/2014/08/PT_Is-K-12-blended-learning-disruptive-Final.pdf. Acesso em: 05 fev. 2022.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. *Programa de Residência Pedagógica*: Edital n. 1/2020. 2019. Disponível em: https://portal.baraodemaua.br/pluginfile.php/756082/mod_resource/content/1/06012020-Edital-1-2020-Residência-Pedagógica.pdf. Acesso em: 18 ago. 2022.

DEWEY, J. *Vida e Educação*. São Paulo: Nacional, 1959a.

FREIRE, P. *Pedagogia da Autonomia*. 36. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2009.

HENRIQUES, M. C. Perspectivas conceptuais da educação para a cidadania. *Nação e Defesa*, Lisboa, n. 93, série 2, p. 35-52, 2000. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/62686109.pdf>. Acesso em: 18 ago. 2022.

MORAN, J. Mudando a educação com metodologias ativas. In: SOUZA, C. A.; MORALES, O. E. T. (org.). *Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens*. Ponta Grossa: UEPG/PROEX, 2015. v. 2. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4941832/mod_resource/content/1/Artigo-Moran.pdf. Acesso em: 05 mar. 2022.

SAES, D. A. M. *Cidadania e classes sociais: teoria e história*. São Paulo: Metodista, 2016.

SANTOS, B. S. *Um discurso sobre as ciências*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

SAVIANI, D. *Ética, educação e cidadania*. Revista n° 15. Disponível em: <<http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ccs/pebII/saviani.pdf>> Acesso em: 08 ago. 2022.

Capítulo 7

NOVO ENSINO MÉDIO: UMA AVALIAÇÃO CRÍTICA E PRÁTICA OBSERVADA POR RESIDENTES DO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA - CAPES

Igor Inacio de Faria
Laura Miyamoto Grepi

Na atualidade, o cenário da educação brasileira, frente às adequações às necessidades de interrelação entre Instituição de Ensino Superior (IES) e escola, e dos contextos que envolvem as políticas de formação docente no país, a preocupação com as condições de trabalho e a qualificação do processo de formação de professores têm se efetivado como uma demanda dos estudiosos da área (MONTEIRO *et al.*, 2020). Pode-se dizer a mesma coisa sobre a necessidade de reestruturação dos cursos de licenciaturas, para atenderem as demandas da implementação de uma nova estruturação da educação básica no cenário brasileiro, por meio da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), no ano de 2017, e recentemente, a implementação do Novo Ensino Médio.

Os cursos de licenciatura preconizam a formação inicial dos futuros docentes e/ou profissionais da educação e, para o desenvolvimento e estímulo das práticas pedagógicas, os licenciandos devem cumprir obrigatoriamente o estágio curricular. Durante o período de cumprimento da carga horária de estágio, o licenciando, por meio de observação, participação e regência, vivenciam o cotidiano das práticas pedagógicas e do ambiente escolar. No entanto, como a carga horária de regência contempla apenas uma parte da carga horária exigida, percebe-se a necessidade de complementação demais



atividades que evidenciem a experimentação das práticas pedagógicas dos licenciando nas escolas.

No sentido de complementar, aprimorar e oportunizar um período maior para vivenciar as práticas pedagógicas, o Programa Residência Pedagógica (PRP) da Coordenação Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), juntamente com o Centro Universitário Barão de Mauá (CBM), é uma iniciativa importante para a formação inicial de futuros professores, que possibilita aos alunos dos cursos de licenciaturas experimentar, de forma prática e atuante, no ambiente escolar, o dia a dia de uma escola, da sala de aula, das atividades de planejamento e execução destas atividades, assim como, os desafios da docência.

Nesse sentido, entende-se que o PRP é de extrema importância para a formação de um estudante de Licenciatura, pois as experiências práticas ao longo da formação dos licenciandos proporcionam a reinterpretção de saberes especializados de acordo com as experiências pessoais de cada indivíduo e ações não mediadas pelo processo formativo, contribuindo para construir e fortalecer a identidade profissional (PIMENTA; LIMA, 2012).

Participar de um programa que favoreça a inserção dos licenciandos na escola-campo, sob orientação das preceptoras na escola-campo e orientadoras na Instituição de Ensino Superior, com certeza é um privilégio e diferencial para aqueles que participam.

Entendemos que o momento em que o acadêmico adentra a escola é quando ele se depara com a realidade escolar e com as dificuldades do que é realmente ser um professor. Portanto, esse contato prévio, antes da inserção no mercado profissional, pode gerar experiências positivas, que os licenciandos aplicarão no exercício da docência assim como as experiências negativas que os ajudarão na reflexão para tomada de decisões importantes no cotidiano das salas de aula.

Dessa forma, por intermédio das experiências vivenciadas durante o PRP, as informações apresentadas nesse capítulo têm como fundamento comparar a realidade observada, na escola-campo de

Ribeirão Preto onde o PRP foi realizado, sobre a implantação do Novo Ensino Médio.

O ensino médio é considerado uma etapa da educação básica e, durante alguns anos, vários questionamentos acerca de suas finalidades e resultados sobre a preparação dos estudos para a vida profissional, fizeram com que muitas discussões surgissem sobre a necessidade de contínuas reformas. Diante disso, surge a proposta com mudança ampla, que pretende alterar desde aspectos de sua organização em termos de carga horária até questões relativas ao currículo e às suas finalidades (FERREIRA; RAMOS, 2018).

Nesse sentido, o Novo Ensino Médio é um modelo de aprendizagem por áreas de conhecimento que permitirá ao jovem optar por uma formação técnica e profissionalizante. Ao final do ensino médio, o aluno receberá além do certificado do ensino médio regular também o certificado do curso técnico ou profissionalizante que cursou.

Sabe-se que, no dia 16 de fevereiro de 2017, foi decretada e sancionada a Lei nº 13.415/2017, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) da Educação Nacional e estabeleceu uma reforma na estrutura curricular do Ensino Médio, visando à melhoria na qualidade do ensino nas escolas do Brasil e aproximar as escolas à realidade dos estudantes de hoje, considerando as novas demandas do mundo, da sociedade e do mercado de trabalho (BRASIL, 2017, lei n. 13. 415) e apresentando como proposta reformular a agenda da educação integral no Brasil.

Essa lei, sancionada em caráter emergencial, gerou muitas polêmicas, como relatam Costa e Silva (2019), porque o governo federal instituiu o novo ensino médio por meio da Medida Provisória (MP) nº 746/2016 (Lei nº 13.415/2017), atropelando o Plano Nacional de Educação 2014–2024 e todo o debate acumulado sobre a elaboração de metas e de políticas públicas referentes à educação brasileira. De acordo com estes autores, essas duas medidas refletem importantes mudanças na organização e no currículo do ensino médio brasileiro, entre elas, o estreitamento da formação, que causou indignação na sociedade e nos meios acadêmico, sindical e estudantil, cujas lutas e

resistências vêm se dando na defesa do direito à educação e às diferenças e a uma escola pública com gestão também pública, de qualidade social, cobrando as responsabilidades do Estado, e contrária à mercantilização e a privatização da educação.

Além disso, o contexto de surgimento dessa reforma evidenciou que a educação integral do jovem brasileiro, tornou-se uma grande mudança dentro da nova proposta. Entretanto, esse não é o único, ou principal, objetivo da intenção do Novo Ensino Médio. Diante de tantos problemas políticos existentes no período em que essa proposta começou, o que mais importa é entender e articular a educação para atender o grande problema em relação à educação integral.

De acordo com o contexto brasileiro, o conceito de educação integral está diretamente relacionado à ideia de tempo escolar ampliado, tanto ao que diz respeito à quantidade de dias letivos, como também, e principalmente, ao aumento da carga horária diária que um mesmo aluno passa na escola (SILVA; BOUTIN, 2018). Baseado na Portaria 1.145 de 10 de outubro de 2016, que instituiu o Programa de Fomento à Implementação de Escolas de Tempo Integral, criado por meio da Medida Provisória nº 746 de 22 de setembro de 2016. Segundo esta Portaria:

§ 1º A proposta pedagógica das escolas de ensino médio em tempo integral terá por base a ampliação da jornada escolar e a formação integral e integrada do estudante, tanto nos aspectos cognitivos quanto nos aspectos socioemocionais, observados os seguintes pilares: aprender a conhecer, a fazer, a conviver e a ser (BRASIL, 2016).

O Programa de Fomento à Implementação de Escolas de Tempo Integral tem sido uma característica marcante na agenda de educação integral no Brasil, aparentemente está muito mais no tempo ampliado do que na formação integral do ser humano do que na principal necessidade das escolas, que é a formação integral e integrada, pois, aos

olhos de educadores e cientistas na área educacional, “não é o tempo ampliado que está em prol da educação integral, mas ao contrário, a educação dita integral parece ser uma manobra pra contemplar o tempo ampliado” (SILVA; BOUTIN, 2018, p. 525).

Dentro das mudanças, destacam-se quatro principais, a saber: a carga horária, as disciplinas que serão obrigatórias, o novo Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e a formação dos professores, de acordo com a Tabela.

Tabela 1- Mudanças propostas relacionadas as questões do novo Ensino Médio.

MUDANÇAS	ANTES	DEPOIS
CARGA HORÁRIA	LDB – A cada ano, mínimo 800 horas de aula distribuídas em pelo menos 200 dias letivos.	Amplia progressivamente a carga horária. Dessa forma, foi estipulado que, no Ensino Médio, 1800 horas serão destinadas para a parte comum da Base.
OBRIGATÓRIO	Ensino de artes, educação física era obrigatório na educação básica. Filosofia e sociologia nos três anos do ensino médio.	Português e Matemática para os três anos. Inglês deve estar incluído no currículo. A BNCC incluirá obrigatoriamente estudos e práticas de educação física, arte, sociologia e filosofia.
LÍNGUA ESTRANGEIRA	Oferecer a partir do sexto ano pelo menos uma língua estrangeira com possibilidade de escolher.	O inglês passa a ser a língua obrigatória. As instituições podem oferecer uma segunda língua, sendo preferencial o espanhol.
PROFESSORES	Professores com diploma em área pedagógica ou afim.	Fica permitido a contratação de profissionais com notório saber para dar aulas “afins a sua formação”.
VESTIBULARES	A seleção dos alunos era mais livre, sempre considerando a exigência no ensino médio.	Determina-se que os conteúdos estejam de acordo com o que está definido na BNCC.

Fonte: FIRMINO, F. Pedagogia para concurso. Disponível em <https://pedagogiaparaconcurso.com.br/> Acesso em: 15 agosto, 2022.

A primeira mudança refere-se ao tempo que o aluno permanecerá na escola para o cumprimento da carga hora estimada de até 1.800 horas, que contemplam habilidades e competências relacionadas às quatro áreas do conhecimento, sendo elas: Matemática e suas Tecnologias; Linguagens e suas Tecnologias; Ciências da Natureza e suas Tecnologias; Ciências Humanas e Sociais aplicadas, estando todas as áreas preconizadas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Com isso, a mudança resulta no aumento da carga horária total ao longo dos três anos, passando de 2.400 horas para 3.000 horas. Das 3.000

horas, 1.800 são destinadas para as disciplinas obrigatórias da BNCC e 1.200, para os itinerários formativos profissionalizantes.

Sabe-se que a BNCC é um conjunto de orientações que deve nortear a elaboração dos currículos de referência das escolas de ensino de todo o Brasil, com o objetivo de promover a elevação da qualidade do ensino no país por meio de uma referência comum obrigatória para todas as escolas de educação básica, portanto ela norteia os conhecimentos essenciais, tais como as competências, habilidades e as aprendizagens pretendidas para atender os jovens.

Referente às mudanças da carga horária, conversamos com alunos da escola-campo onde o PRP do CBM foi realizado e observamos que a maioria dos alunos acham o Novo Ensino Médio injusto, pois muitos estudantes precisam trabalhar para ajudar em casa ou passam mais tempo em casa para cuidar dos irmãos. Alguns não se sentem motivados a continuar estudando porque sabem da realidade do contexto social brasileiro e muitos deles não têm a quem pedir ajuda e não conseguem se adaptar a essa nova carga horária.

Estas colocações que refletem a ansiedade dos alunos, vão ao encontro ao que Silva e Boutin (2018, p. 528) ressaltou “levando em conta os problemas socioeconômicos dos usuários da escola pública, há de se considerar que muitos jovens, matriculados no ensino médio, contribuem para a renda familiar”.

Sobre a organização dos conteúdos programados, que agora são divididos em áreas de conhecimento, similar ao ENEM, objetiva-se o acréscimo de uma Formação Técnica e Profissional por meio de Itinerários Formativos, visando a melhoria e o melhor desenvolvimento de mão de obra no país. Essa mudança gerou muita expectativa, mas, afinal de contas, o que são esses Itinerários Formativos? De que forma eles são aplicados?

Seguindo a orientação do Ministério da Educação (MEC), os Itinerários Formativos são conjuntos de disciplinas e projetos que podem aprofundar os conhecimentos de uma das áreas específicas e devem ser aplicados nas escolas públicas e privadas (BRASIL, 2017).

Nos Itinerários, os estudantes terão a oportunidade de escolher, para incluir em sua formação durante o ensino médio, qual Itinerário Formativo seguirá e, com isso, aprofundar os conteúdos e os conhecimentos de uma área específica (Matemáticas e suas Tecnologias, Linguagens e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas) e de formação técnica e profissional (FTP).

Cada rede de ensino tem a autonomia para definir quais Itinerários Formativos ofertarão, considerando alguns aspectos, como a possibilidade de investimento para melhorar o aprendizado dos alunos, uma infraestrutura que possa se adaptar de forma adequada e necessária para que ocorra o processo de aprendizagem, o interesse dos alunos e a quantidade necessária de professores para cada Itinerário.

Essas mudanças sobre a ampliação da carga horária e a organização de Itinerários formativos nos levam a concordar com as seguintes afirmações de Silva e Boutin (2018):

Ampliar a carga horária sem ampliar a estrutura física das escolas e o número de profissionais da educação é ampliar a precariedade. Temos vivenciado há tempos em nosso país problemas emergenciais como falta de merenda escolar e de professores, além do espaço físico muitas vezes insatisfatório, e antes de resolver problemas básicos como este, e diante da PEC 241 que congela investimentos para educação, emergiu a proposta de um aumento significativo da carga horária diária para o ensino médio (SILVA; BOUTIN, 2018, p. 528).

Para a implantação do novo Ensino Médio, recursos deverão ser destinados às escolas. Para isso, a contribuição da União no Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização

dos Profissionais da Educação (Fundeb) sofrerá um aumento gradativo, até atingir o percentual de 23% (vinte e três por cento) dos recursos que formarão o Fundo em 2026. Passará de 10% (dez por cento) do modelo do extinto Fundeb, cuja vigência se encerrou em 31 de dezembro de 2020, para 12% (doze por cento) em 2021; em seguida, para 15% (quinze por cento) em 2022; 17% (dezesete por cento) em 2023; 19% (dezenove por cento) em 2024; 21% (vinte e um por cento) em 2025; até alcançar 23% (vinte e três por cento) em 2026 (FNDE, 2022).

Simultaneamente ao fato apresentado anteriormente, é válido mencionar que os itinerários devem aprofundar conhecimentos das áreas que são cobradas no ENEM e a de uma formação técnica e profissional (Art. 4º), retomando a ideia dos anos 90, em que a concepção ampla de educação como formação humana foi ressignificada na LDB, como se a formação profissional fosse uma formação plena, e não apenas uma preparação para o mercado de trabalho (CIAVATTA, 2018). Dessa forma, os jovens poderão escolher ter uma formação profissional e técnica, dentro da carga horária estabelecida pela lei, saindo do ensino médio com o certificado do curso que escolheu realizar. Apesar de muitas discussões sobre esta mudança, esta proposta poderá favorecer muitos alunos que não têm condições financeiras ou tempo para realizar uma graduação. Desse modo, essa opção de formação é muito importante, pois além de atender a realidade uma parte dos jovens, também facilita a formação na escola pública, uma vez que cursos técnicos ou profissionalizantes, ainda que sejam bem reconhecidos, em sua maioria não são acessíveis a todos os jovens e adolescentes. Por outro, é importante questionarmos se as escolas e professores terão todo suporte financeiro para oferecer esta formação profissional?

Sobre este questionamento, fundamentamos com as colocações de Junkes (2016) quando esta afirma que

A escola pública de tempo integral tem como centralidade o aumento do tempo das crianças

pobres e desamparadas socialmente, sob responsabilidade do poder público, e desta forma, visa atender suas necessidades básicas de saúde (alimentação, higiene, atividade física) e educação (moral, civil, profissional). Tais características levam a reflexão sobre o ideal formativo posto, de ampliação das oportunidades de aprendizagem, em detrimento de um atendimento precarizado, sem investimento financeiro na estrutura física e pedagógica da escola, quando destinada à classe popular (JUNCKES, 2016, p. 12).

Outra mudança do novo Ensino Médio é o incentivo ao protagonismo juvenil, uma vez que existe a possibilidade de os estudantes escolherem o Itinerário Formativo no qual desejam aprofundar seus conhecimentos, tornando o aluno o protagonista de sua vida desde o ensino médio. Entretanto, na realidade, a lei deixa claro que esses itinerários estão à critério dos sistemas de ensino, e não do aluno. O aluno poderá optar dentro das possibilidades que serão ofertadas, mas não que necessariamente, os Itinerários ofertados estão vinculados com os interesses deles. Sobre estas colocações, observamos vários comentários na escola-campo, onde os alunos não se identificaram com as propostas dos Itinerários e que muitos nem sabiam como escolher, e acabavam escolhendo porque o colega de classe escolheu um Itinerário, ou seja, será que os alunos têm maturidade para estas escolhas no início do Ensino Médio? Será que compreenderam realmente as propostas dos Itinerários ofertados?

Em relação ao ensino de Língua Portuguesa e Matemática, ele deve permanecer obrigatório durante os três anos de ensino. Assim como na LDB, são obrigatórios os estudos e práticas de educação física, arte, sociologia e filosofia. (LDB, Art. 35-A, § 2º). No entanto, ao ouvir relatos espontâneos de alguns alunos da escola-campo, o ensino de algumas disciplinas não está acontecendo como deveria, como por

exemplo, as disciplinas de Educação Física e Inglês; pois, se o aluno escolher um Itinerário que tenha assuntos voltados para a área de Ciências da Natureza, dificilmente ele terá tanto contato com a língua inglesa. Da mesma forma, quem escolheu um Itinerário voltado para a área de linguagens não terá contato com a área de Ciências da Natureza. Nesse aspecto, uma lacuna é aberta, pois o conhecimento geral deveria ser acessível a todos.

Portanto, no vestibular, o aluno citado no exemplo acima pode gabaritar as questões de Ciências da Natureza e pode zerar as questões da área de línguas estrangeiras. Essa reflexão é válida e uma discussão sobre assunto se torna necessária para que seja encontrada uma solução para esse possível problema.

A pergunta que a maioria dos jovens estão fazendo é “como ficará o ENEM depois desse novo ensino médio?” A Lei do novo Ensino Médio, que altera a LDB, não trata especificamente do ENEM.

O ENEM conta com questões objetivas e uma redação dissertativa e, a partir de 2024, as questões passarão a ser discursivas, a redação ainda será mantida e a prova ainda será aplicada em dois dias. Além disso, o foco da prova será português, matemática e redação. Haverá também a presença da interdisciplinaridade, como, por exemplo, em uma questão de Geografia, cujo texto poderá estar em inglês, e, na segunda parte da prova, os estudantes escolherão, na hora de realizar a inscrição, a qual área do conhecimento responderão de acordo com os Itinerários que participaram durante os anos de ensino. Já os jovens que optarem pelos cursos técnicos ou profissionalizantes receberão uma bonificação em vagas do Ensino Superior pelo ENEM.

A última mudança que está sendo discutida no meio dos educadores é a LDB (Art. 61, IV), que permitirá que profissionais com “notório saber” atuem exclusivamente na formação técnica, profissional e nos Itinerários. Esses profissionais ministrarão conteúdos de áreas relacionadas a sua formação ou experiência profissional. Sobre esta discussão, Silva (2016) afirma que:

Ao propor que para ser docente nos cursos não há necessidade de formação especializada, bastando para isso que o sistema de ensino certifique um suposto “notório saber”, a medida provisória 746/2016 desconsidera que para o aprimoramento da qualidade do ensino, precisa também garantir aos profissionais da educação uma sólida formação teórico-prática (SILVA, 2016).

Será que ser professor é uma tarefa tão simples assim? Dessa forma, qual é o papel das disciplinas pedagógicas ministradas em cursos de Licenciaturas, uma vez que, na proposta do novo Ensino Médio, profissionais com experiência nas áreas de conhecimento na formação técnica ofertada nas escolas, poderão ministrar aulas?

Ser professor é muito mais que “apenas” ensinar, ser professor é um ato de amor e respeito, é poder utilizar a educação para transformar uma pessoa e, conseqüentemente, transformar o mundo. Os profissionais da área da educação nunca param de estudar e compartilham o conhecimento que possuem usando diversas metodologias e didáticas que foram estudadas e analisadas, para melhor atender uma turma inteira, portanto um saber notório não é o suficiente para Ensinar e Educar.

Ressalta-se ainda como a aplicação do novo Ensino Médio carrega consigo algumas ideias paradoxais à LDB, uma vez que essa lei prevê a valorização do profissional da educação (professores), todavia, ao permitir o simples notório saber como permissão para lecionar, pode-se enxergar como a necessidade da formação pedagógica é pouco valorizada e de certa forma perde boa parte de sua devida importância no Novo Ensino Médio.

Considerações finais

Conclui-se que, nesse primeiro mês de aplicação do Novo Ensino Médio observado na escola-campo em Ribeirão Preto - SP, foi possível observar que ainda há alguns pontos de insatisfação geral, tanto por parte dos alunos quanto dos professores. Entretanto, por ainda estar no início da aplicação, presumia-se que haveria falhas, tanto na parte teórica do projeto quanto em sua parte prática, ainda mais que a pandemia da COVID-19 teve efeitos significativos na alocação de verbas e conseqüentemente de preparação das estruturas das escolas e da própria discussão e monitoramento da aplicação do Novo Ensino Médio.

A LDB traz como premissa o objetivo de garantir ao estudante o seu pleno desenvolvimento por meio do preparo para o exercício da cidadania, da qualificação para o trabalho e do desenvolvimento de base para estudos posteriores. Tais objetivos podem ser alcançados no Novo Ensino Médio, entretanto é importante salientar que a base para estudos posteriores, nesses primeiros meses de aplicação vem sendo fornecida somente nas áreas escolhidas pelos estudantes nos Itinerários, uma vez que as demais disciplinas tiveram sua carga horária drasticamente reduzida ou até extinta, o que faz com que alunos saiam muito preparados em uma área do conhecimento e com defasagem em outras. Além disso, faz-se necessária a revisão sobre o período integral nas escolas e suas conseqüências aos estudantes, no que tange os aspectos sociais e econômicos.

Portanto, apesar desse novo formato ter-se fundamentado em ideias inovadoras e de qualidade, há algumas falhas que precisam ser corrigidas com rapidez, tendo em vista que se persistirem, prejudicarão os alunos concluintes. Assim como, investimentos na Educação serão necessários para subsidiarem toda infraestrutura de maneira adequada, tecnológica e inovadora para a formação técnica dos alunos.

Dessa forma, todas as observações aqui relatadas só foram possíveis devido ao PRP, que favoreceu aos residentes a oportunidade

de acompanharem de forma prática e real as mudanças em uma escola-campo onde foram inseridos para o desenvolvimento das atividades.

Referências

BRASIL. Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei nº 11.494 de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 23 set. 2016. Seção 1, p. 1. Disponível em:

https://educacao.mppr.mp.br/arquivos/File/informativos/2016/mp_746_2016_ensino_medio_integral.pdf Acesso em: 15 julh. 2022.

BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de Fevereiro de 2017. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, 16 fev. 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm. Acesso em: 01 mar. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. CAPES. *Programa Residência Pedagógica*. 2018. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-basica/programa-residencia-pedagogica>. Acesso em 01 mar. 2022.

BRASIL, Ministério da Educação. *Novo ensino médio: perguntas e respostas*. 2017. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/publicacoes-para-professores/30000-uncategorised/40361-novo-ensino-medio-duvidas#:~:text=Os%20itiner%C3%A1rios%20formativos%20s%C3%A3o%20o,poder%C3%A3o%20escolher%20no%20ensino%20m%C3%A9dio>. Acesso em: 02 mar. 2022.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB. 9394/1996*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 02 mar. 2022.

BRASIL. Ministério da educação. *O que muda no novo ensino médio?* Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/novo-ensino-medio>. Acesso em: 25 jul. 2022.

CIAVATTA, Maria. A reforma do ensino médio: uma leitura crítica da Lei n. 13.415/2017- adaptação ou resistência? *HOLOS*, v. 4, p. 207-222, nov. 2018. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/7152/pdf>. Acesso em: 02 mar. 2022.

COSTA, Marilda de Oliveira; SILVA, Leonardo Almeida da. Educação e democracia: Base Nacional Comum Curricular e novo ensino médio sob a ótica de entidades acadêmicas da área educacional. *Revista Brasileira de Educação*, [s.l.], v. 24, p. 1-23, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/ML8XWMp3zGw4ygSGNvbmN4p/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 19 ago. 2022.

FNDE. Fundo Nacional do Desenvolvimento da Educação. Ministério da Educação. *Sobre o Fundeb*. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/index.php/financiamento/fundeb/sobre-o-plano-ou-programa/sobre-o-fundeb>. Acesso em: 15 jun. 2022

FERREIRA, Rosilda Arruda; RAMOS, Luíza Olívia Lacerda. O projeto da MP nº 746: entre o discurso e o percurso de um novo ensino médio. *Ensaio: aval. pol. públ. Educ.*, Rio de Janeiro, v. 26, n. 101, p. 1176-1196, out./nov. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/tPGH7pYhJz8FGn9ZCNzKsCq/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 18 ago. 2022.

FIRMINO, Fabiana. *Novo ensino médio*. Disponível em: <https://pedagogiaparaconcurso.com.br/novo-ensino-medio/>. Acesso em: 25 jul. 2022.

JUNCKES, Cris Regina Gambeta. EDUCAÇÃO INTEGRAL, AMPLIAÇÃO DO TEMPO ESCOLAR E FORMAÇÃO DA CRIANÇA: possíveis relações. In: REUNIÃO CIENTÍFICA REGIONAL DA ANPED: EDUCAÇÃO, MOVIMENTOS SOCIAIS E POLÍTICAS GOVERNAMENTAIS, 11., 2016, Curitiba. *XI ANPED Sul*. Porto Alegre: Ufpr, 2016. p. 1-17. Disponível em: http://www.anpedsul2016.ufpr.br/portal/wp-content/uploads/2015/11/eixo4_CRIS-REGINA-GAMBETA-JUNCKES.pdf. Acesso em: 25 jul. 2022.

MONTEIRO, J. H. L. *et al.* O Programa Residência Pedagógica: dialética entre a teoria e a prática. *HOLOS*, [s.l.], ano 36, v. 3, p. 1-12, 2020. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/9545>. Acesso em: 20 ago. 2022.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro L. *Estágio e docência*. São Paulo: Cortez, 2012.

SILVA, Mônica. *A medida Provisória 746 e o ensino médio em migalhas*. 17 out. 2016. Disponível em: <https://observatoriodoensinomedio.ufpr.br/a-medida-provisoria-746-e-o-ensino-medio-em-migalhas/>. Acesso em: 19 ago. 2022.

SILVA, Karen Cristina Jensen Ruppel da; BOUTIN, Aldimara Catarina. Novo ensino médio e educação integral: contextos, conceitos e polêmicas sobre a reforma. *Educação*, [s.l.], v. 43, n. 3, p. 521-534, 2018. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/1171/117157485009/117157485009.pdf>. Acesso em: 19 ago. 2022.

SOBRE OS(AS) AUTORES(AS) E AS ORGANIZADORAS

Andrea Cristina Tomazelli

É graduada em Ciências Biológicas pela FFCLRP-USP, mestre em Ciências pelo CENA-USP e doutora em Biologia Comparada pela FFCLRP-USP. Atualmente, é docente e coordenadora do curso de Ciências Biológicas do Centro Universitário Barão de Mauá, onde atua também na comissão de Iniciação Científica e no Comitê de Extensão. É supervisora de estágios de licenciatura e coordena o programa de iniciação à docência (PIBID).

Contato: andrea.tomazelli@baraodemaua.br

Caroline Paixão Corrêa

É estudante do 8º Semestre do curso de Pedagogia (licenciatura plena). Cursos de Informática Básica e Gestão empresarial. Jornada acadêmica: "III Semana de Licenciatura Educação: contextos e tempos"; "I Encontro Institucional de Iniciação à Docência e Residência Pedagógica". Bolsista no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) tema “alfabetização e letramento”; estagiária e atualmente, auxiliar de docência.

Contato: carolinepaixao01@icloud.com

Elaine Christina Mota

Possui graduação em Letras - Português, Inglês e Literaturas pelo Centro Universitário Moura Lacerda (1998), especialização em Língua Inglesa pela Unifran (2001) e mestrado em Literatura Comparada - Brasileira e Norte-Americana - (Letras) pela UNESP (2005). Atuou em diversas instituições de ensino, desde o ensino fundamental II até Ensino Superior, e em instituições de ensino de Língua Inglesa. Atualmente, é docente no Centro Universitário Barão de Mauá nos cursos de Letras, Psicologia e Pedagogia presencial e EaD, no Centro de Línguas e no programa *High School* do SebCoc, na grade regular da Escola Planalto Verde e, atualmente, atua no ensino fundamental II na

Rede Municipal de Ribeirão Preto. É tradutora de textos literários e não literários.

Contato: elaine.mota@baraodemaua.br

Emily Zancanaro Teixeira

É estudante do 6º Semestre do curso de Pedagogia (licenciatura plena). Jornada Acadêmica: "III Semana de Licenciatura Educação: Contextos e Tempos", "I Encontro Institucional de Iniciação à Docência e Residência Pedagógica". Bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), tema “alfabetização e letramento”.

Contato: emilyzanc25@gmail.com

Gisele Idalgo Carvalho Toldo

É pedagoga com especialização em Psicopedagogia, Gestão e Coaching Educacional. Atuou como diretora de escola de educação infantil da rede municipal. Há 29 anos docente na Educação Infantil da Rede de Educação Municipal de Ribeirão Preto – SP. Professora Supervisora do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID).

Contato: giseletoldo20@gmail.com

Igor Inacio de Faria

É estudante do 8º período de Ciências Biológicas. Jornada acadêmica: Bolsista do Programa de Iniciação Científica do Centro Universitário Barão de Mauá no tema "Histopatologia da cicatrização da pele de ratos *Wistar* tratados com creme contendo extrato aquoso das folhas de goiabeira (*Psidium guajava L.*)”; Bolsista do Programa Residência Pedagógica da CAPES; “I Encontro Institucional de Iniciação à Docência e Residência Pedagógica”.

Contato: igor_faria22@outlook.com

Janaina Fernanda de Souza Gonçalves Neto

É graduada em Ciências Biológicas pelo Centro Universitário Barão de Mauá, mestre e doutora em Biologia Comparada com ênfase em

Parasitologia pela UNICAMP. Atualmente, é docente nos Cursos de Ciências Biológicas, Estética e Cosmética, Nutrição e Biomedicina, orientadora do Programa Residência Pedagógica – Capes, no Centro Universitário Barão de Mauá. Coordenadora, docente e supervisora do Estágio Supervisionado no Curso de Ciências Biológicas, e docente nos Cursos de Nutrição e Enfermagem na Faculdade de Educação São Luís.

Contato: janaina.souza@baraodemaua.br

João Pedro Carolo dos Santos

É graduando do 8º semestre do curso de Letras – Português/Inglês do Centro Universitário Barão de Mauá, com passagem pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Unesp), unidade de Araraquara. Curso “A BNCC nos anos finais do Ensino Fundamental” oferecido pelo Ministério da Educação. Jornada Acadêmica: “XXIII Semana de Pedagogia; IV Semana das Licenciaturas e XIII Fórum de Educação”; “I Encontro Institucional de Iniciação à Docência e Residência Pedagógica”; Bolsista no Programa de Residência Pedagógica (RP), com o tema “interdisciplinaridade entre os cursos de Letras e Ciências Biológicas; assistente de sala no ensino bilíngue e professor particular de Língua Inglesa.

Contato: jpcarolo@gmail.com

Laryssa Corrêa Santana

É estudante do 6º Semestre do curso de Pedagogia (licenciatura plena). Experiência como estagiária na Educação Infantil (Nível II) e, atualmente, no Ensino Fundamental I (1º ano). Jornada Acadêmica: "III Semana das Licenciaturas Educação: Tempos e Contextos"; "IV Semana das Licenciaturas Direitos e Diversidades: Educação em Tempos de Pandemia", "I Encontro Institucional de Iniciação à Docência e Residência Pedagógica". Bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) tema “alfabetização e letramento”, atualmente, no Programa de Iniciação Científica (PIC),

tema de pesquisa “O brincar e o desenvolvimento integral das crianças nos domínios afetivo, cognitivo e motor”.

Contato: laryssacorreasantana@gmail.com

Laura Miyamoto Grepi

É estudante do 7º Semestre do curso de Letras (licenciatura plena). Cursos de "Motivação em Sala de Aula"; "*Blended Learning in higher education*"; "Revisor de Texto"; "Nivelamento em Língua Portuguesa" e "Educação Especial: histórico, políticas e práticas". Jornada acadêmica: "Sarau do curso de Letras"; "Palestra da série Ensino no Japão (História do Ensino, Escolas Brasileiras e Educação Atual no Japão)."; "IV Jornada de História: Direitos Humanos"; "2ª Semana das licenciaturas e o XI Fórum de Educação"; XII Fórum de Educação - Educação: (trans)formações". Bolsista no Programa Residência Pedagógica (PRP) tema "intertextualidade Letras e Ciências Biológicas"; estagiária e, atualmente, professora de Produção Textual.

Contato: lauramiyamotogrepi@outlook.com

Liliane Cury Sobreira

É pedagoga de formação, especialista em História, Cultura e Sociedade; História da Arte e Teatro Música e Dança para Educadores. Mestre em educação no campo do currículo e formação de professores. Dentre outras atribuições institucionais atuou como docente da Educação Básica no Ensino Médio e do Ensino Superior nos cursos de graduação – as Licenciaturas e Pós-graduação presencial e EaD do Centro Universitário Barão de Mauá com disciplinas pedagógicas voltadas para a formação de professores e da Arte.

Contato: liliane.cury@baraodemaua.br

Marília Ferranti Marques Scorzoni

É doutoranda em Educação pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto (FFCLRP-USP). Possui Mestrado em ciências pela Universidade de São Paulo (USP), especialização em Teoria e

Crítica Literária pela Universidade estadual Júlio de Mesquita Filho (UNESP); Graduada em Letras pelo Centro Universitário Barão de Mauá, graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de São João Del Rey (UFSJ). Autora de livros e materiais didáticos para graduação e pós-graduação EAD nas áreas de Políticas Públicas e Legislação educacional, Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa, Alfabetização e Letramento. Atualmente é docente dos cursos de Pedagogia e Letras do Centro Universitário Barão de Mauá. Coordenadora do curso de pós-graduação *Lato sensu* em Alfabetização e Letramento. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Formação de Professores e Currículo (GEPEFOR USP).

Contato: marilia.marques@baraodemaua.br

Marlene de Cássia Trivellato Ferreira

É graduada em Psicologia pela Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Ribeirão Preto (FFCLRP)-USP, mestre e doutora em Ciências pela FFCLRP-USP. Atualmente, é docente dos cursos de Pedagogia e Psicologia e coordenadora do curso Pedagogia do Centro Universitário Barão de Mauá, atua como coordenadora dos estágios supervisionados das Licenciaturas, coordena o programa de residência pedagógica/CAPES (PRP) e compõe a equipe de docentes do programa institucional Fórum de Inovação, no mesmo Centro Universitário.

Contato: marlene.trivellato@baraodemaua.br

Patrícia Maria Barbosa Jorge Sparvoli Costa

É docente e coordenadora do Departamento Didático Pedagógico no Centro Universitário Barão de Mauá; e compõe a equipe de docentes do programa institucional Fórum de Inovação, no mesmo Centro Universitário. Doutora pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Campinas na linha de Formação de Professores e Práticas Pedagógicas, é Mestre em Educação pela mesma universidade e Graduada em Pedagogia também pela PUC-Campinas. Possui ainda formação em Licenciatura em Educação

Artística com Habilitação em Música pela Universidade de São Paulo. Tem experiência na área de Educação como professora na Educação Infantil e professora de música. Atua nos seguintes temas: desenvolvimento psicomotor, literatura infantil, contos de fadas, imaginação e alfabetização. Realizou Estágio Científico Avançado no Instituto de Educação da Universidade do Minho, Portugal.

Contato: patricia.costa@baraodemaua.br

A formação de professores é o grande desafio dos cursos de licenciaturas. Algumas experiências de discentes, professoras supervisoras e preceptoras, docentes orientadores e coordenadores institucionais dos Programas Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) e Residência Pedagógica da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), realizados nas redes de ensino estadual e municipal público de Ribeirão Preto, estão descritas nos capítulos deste e-book. Os capítulos apresentam os resultados dos programas evidenciando a importância que tiveram no processo de formação dos licenciandos do Centro Universitário Barão de Mauá (CBM), uma vez que a troca de experiências foi constante em momentos de sala de aula, supervisão de estágio e nos eventos acadêmicos e científicos. Os programas foram desenvolvidos em momento pandêmico, o que permitiu pensar para além das práticas comuns e cotidianos, valorizando a criatividade e a inovação, a busca por tecnologias e ferramentas que favorecessem o processo de ensino e aprendizagem.

ORGANIZADORAS

ANDREA CRISTINA TOMAZELLI. Docente do Centro Universitário Barão de Mauá.

JANAINA FERNANDA DE SOUZA GONÇALVES NETO. Docente do Centro Universitário Barão de Mauá.

MARLENE DE CÁSSIA TRIVELLATO FERREIRA. Docente do Centro Universitário Barão de Mauá.

EDIÇÕES |  **BARÃO**

 10.56344/lv3

ISBN 978-65-997843-2-3

