

PIBID E RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA/UNESP

forma(a)ção de
professores em
Ciências Humanas
em tempos de pandemia

SUELI GUADELUPE DE LIMA MENDONÇA
RAQUEL LAZZARI LEITE BARBOSA
ORGANIZADORAS



**CULTURA
ACADÊMICA**
Editora



Pibid
PROGRAMA INSTITUCIONAL DE
BOLSAS DE INICIAÇÃO A DOCÊNCIA

Residência
Pedagógica

Pré-reitoria de Graduação / UNESP
prograd

PIBID E
RESIDÊNCIA
PEDAGÓGICA/UNESP
forma(a)ção de
professores em
Ciências Humanas
em tempos de pandemia

SUELI GUADELUPE DE LIMA MENDONÇA
RAQUEL LAZZARI LEITE BARBOSA
ORGANIZADORAS

PIBID E
RESIDÊNCIA
PEDAGÓGICA/UNESP
forma(a)ção de
professores em
Ciências Humanas
em tempos de pandemia

Marília/Oficina Universitária
São Paulo/Cultura Acadêmica

2024



**CULTURA
ACADÊMICA**
Editora





UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"
Campus de Marília

Diretora

Profa. Dra. Claudia Regina Mosca Giroto

Vice-Diretora

Profa. Dra. Ana Cláudia Vieira Cardoso

Conselho Editorial

Mariângela Spotti Lopes Fujita (Presidente)

Célia Maria Giacheti

Cláudia Regina Mosca Giroto

Edvaldo Soares

Franciele Marques Redigolo

Marcelo Fernandes de Oliveira

Marcos Antonio Alves

Neusa Maria Dal Ri

Renato Geraldi (Assessor Técnico)

Rosane Michelli de Castro

Parecerista:

Profa. Dra. Adriana de Fátima Vilela Biscaro

Professora Adjunta da Faculdade de Ciências Exatas e Tecnologia (FACET) da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD).

Ficha catalográfica

P584 Píbid e Residência Pedagógica/UNESP : forma(a)ção de professores em ciências humanas em tempos de pandemia / Sueli Guadalupe de Lima Mendonça, Raquel Lazzari Leite Barbosa, organizadoras. – Marília : Oficina Universitária ; São Paulo : Cultura Acadêmica, 2024.
316 p. : il.
Apoio: CAPES
Inclui bibliografia
ISBN 978-65-5954-474-5 (Impresso)
ISBN 978-65-5954-475-2 (Digital)
DOI <https://doi.org/10.36311/2024.978-65-5954-475-2>

1. Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. 2. Programa de Residência Pedagógica. 3. Professores - Formação. 4. Universidade Estadual Paulista (Unesp). 5. Ciências sociais. 6. Tecnologia educacional. 7. Pandemias. I. Mendonça, Sueli Guadalupe de Lima. II. Barbosa, Raquel Lazzari Leite.

CDD 370.71

Telma Jaqueline Dias Silveira –Bibliotecária – CRB 8/7867

Imagem capa: [https://stock.adobe.com/br - Arquivo "AdobeStock_479299135"](https://stock.adobe.com/br - Arquivo). Acesso em 01/04/2024

Editora afiliada:



Associação Brasileira de
Editoras Universitárias

Cultura Acadêmica é selo editorial da Editora UNESP

Oficina Universitária é selo editorial da UNESP - campus de Marília



Este trabalho está licenciado sob uma licença Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 International License.

Este livro é dedicado a todas e todos, professoras e professores, que tiveram de se reinventar e resistir para exercer seu compromisso com a docência em tempos tão difíceis!

SUMÁRIO

PREFÁCIO	11
<i>Ivanete da Rosa Silva de OLIVEIRA</i>	
APRESENTAÇÃO	15
<i>Sueli Guadalupe de Lima MENDONÇA</i> <i>Raquel Lazzari Leite BARBOSA</i>	
PROGRAMAS PIBID E RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA NA UNESP: DADOS EM FOCO	19
<i>Raquel Lazzari Leite BARBOSA</i> <i>Sueli Guadalupe de Lima MENDONÇA</i>	
PANDEMIA E MOBILIZAÇÃO DE SABERES NO ENSINO REMOTO: EXPERIÊNCIAS NO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA – GEOGRAFIA-NÚCLEO RIO CLARO	29
<i>Maria Bernadete Sarti da Silva CARVALHO</i> <i>Bruna Cristina PERIPATO</i> <i>Bianca Lopes da Cunha NOGUEIRA</i> <i>Leilson Antonio Carneiro da SILVA</i> <i>Mariana Aparecida Nunes da SILVA</i> <i>Paloma do Prado SANTIAGO</i>	

O PIBID NO CURSO DE PEDAGOGIA DA UNESP MARÍLIA: ESPECIFICIDADES DA MODALIDADE DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA)	47
<i>Claudia Pereira de Pádua SABIA</i>	
<i>Claudio Roberto BROCANELLI</i>	
<i>Camila Malimpensa de LYRA</i>	
<i>Laís Freitas Van OPSTAL</i>	
<i>Vanessa de Sousa GOMES</i>	
<i>Talita dos Santos GONÇALVES</i>	
 O PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UNESP BAURU: CONJECTURAS E ATUAÇÕES	 69
<i>Thaís Cristina Rodrigues TEZANI</i>	
 CONTRIBUIÇÕES NA FORMAÇÃO DOCENTE DOS LICENCIANDOS EM GEOGRAFIA DA FCT/UNESP, CÂMPUS DE PRESIDENTE PRUDENTE-SP, EM CONTEXTO PANDÊMICO DE COVID-19	 85
<i>Isabel Cristina Moroz-Caccia GOUVEIA</i>	
<i>Sandra Cruz da Silva WEBBER</i>	
 BRINQUEDOTECA E BIBLIOTECA NA ESCOLA DE EDUCAÇÃO INFANTIL: AMBIENTES DE DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM INTEGRAL DAS CRIANÇAS	 99
<i>Rita Melissa LEPRE</i>	
<i>Claudilaine Pereira de Lima FERES</i>	
<i>Débora Regina FONTANEZZI</i>	
<i>Alessa Egídio da SILVA</i>	
<i>Amanda Paulino ROSSINI</i>	
<i>Bruna Fernanda LOPES</i>	
<i>Caroline Jesus FERREIRA</i>	
<i>Denise Pan Darco de ALMEIDA</i>	
<i>Érica Vanessa RUBENS</i>	
<i>Larissa de Almeida JOSÉ</i>	
<i>Mayara Cristine Percides dos SANTOS</i>	
<i>Victoria MOLINARI</i>	
 EXPERIÊNCIA DO RP SOCIOLOGIA FCLAR/UNESP	 111
<i>Eva Aparecida da SILVA</i>	
 UMA EXPERIÊNCIA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA COM CONTEÚDOS DE MATEMÁTICA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: DESAFIOS E POSSIBILIDADES	 123
<i>Francisco José Carvalho MAZZEU</i>	

A LINGUAGEM ORAL COMO OBJETO DE ENSINO PARA CRIANÇAS MENORES DE SEIS ANOS DAS ESCOLAS DE ARARAQUARA-SP	141
<i>Eliza Maria BARBOSA</i>	
<i>Camila Macalli de OLIVEIRA</i>	
<i>Janaina Patricia Gussonato RIBEIRO</i>	
UMA PERSPECTIVA CARTOGRÁFICA DOS EFEITOS DO ENSINO REMOTO COM OS ALUNOS DA EE “FERNANDO COSTA”, EM PRESIDENTE PRUDENTE-SP	155
<i>José Mariano Caccia GOUVEIA</i>	
<i>Giovanna Aparecida Souza ANGELI</i>	
<i>Julia de Oliveira GUTIERREZ</i>	
FONTES HISTÓRICAS E APRENDIZAGEM HISTÓRICA: A FORMAÇÃO DE PROFESSORES-PESQUISADORES NO RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA HISTÓRIA DA UNESP ASSIS	167
<i>Ronaldo Cardoso ALVES</i>	
LEITURA E ESCRITA EM DIFERENTES ÁREAS DE CONHECIMENTO: O PRP DA FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS DE MARÍLIA ..	179
<i>Rosane Michelli de CASTRO</i>	
<i>Cyntia Graziella Guizelim Simões GIROTTO</i>	
<i>Elieuzza Aparecida de LIMA</i>	
<i>Tania Suely Antonelli Marcelino BRABO</i>	
<i>Tatiana Schneider Vieira de MORAES</i>	
A EXPERIÊNCIA DO PIBID FRANCA NO ENSINO DE HISTÓRIA ATRAVÉS DO USO DA ARTE: UMA REFLEXÃO NECESSÁRIA	197
<i>Márcia Pereira da SILVA</i>	
A EXPERIÊNCIA DO PIBID NA FORMAÇÃO DOS LICENCIANDOS EM GEOGRAFIA (2020/2022)	207
<i>Andréia Medinilha PANCHER</i>	
<i>Murilo de Godoi Caldeira da SILVA</i>	
AS TECNOLOGIAS DIGITAIS E SUAS DIFERENTES LINGUAGENS NO ENSINO DE GEOGRAFIA EM TEMPOS PANDÊMICOS: AÇÕES E REFLEXÕES SOBRE O “ENSINAR E APRENDER” EM AMBIENTE REMOTO COM APOIO DO PIBID GEOGRAFIA – NÚCLEO OURINHOS-SP	227
<i>Andréa Aparecida ZACHARIAS</i>	
<i>Amir El Hakim de PAULA</i>	

**EDUCAÇÃO BÁSICA E ENSINO NO CONTEXTO DA PANDEMIA:
CONTRIBUIÇÕES DO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA
SOCIOLOGIA DA UNESP MARÍLIA 263**

Alessandro Antonio RODRIGUES

Aline Cristina DOMINGUES

Carolina Baruel de MOURA

Henrique Abarca Schelini CARNEVALLI

Maria Valéria BARBOSA

Tiago Vieira Rodrigues DUMONT

**CONTRIBUIÇÕES DA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA NA FORMAÇÃO
INICIAL: SOBRE A EXPERIÊNCIA DOS RESIDENTES 283**

Vanda Moreira Machado LIMA

Renata Junqueira de SOUZA

Paulo César Almeida RABONI

Beatriz Amorim da SILVA

**CONTRIBUIÇÕES DO PROJETO PIBID: EDUCAÇÃO INCLUSIVA
PARA CONSTRUÇÃO DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS
INCLUSIVAS 303**

Klaus Junior SCHUNZEN

Jane Aparecida de Souza SANTANA

Caroline de Santana GARCIA

Selma Tessini FEBA

Amanda Louise do Nascimento ALVES

Camila Graton EGEA

Fabiana SANTOS

Iris Góes Fernandes FERNANDES

Luana Almeida PEREIRA

PREFÁCIO

A temática do livro “Pibid e Residência Pedagógica/Unesp - FORMA(A)ÇÃO de professores em ciências humanas em tempos de pandemia” aborda programas de valorização da docência, como o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) e o Programa Residência Pedagógica (RP).

Esses programas, criados pelo Ministério da Educação – Pibid em 2007 e o RP em 2018 - têm se mostrado fundamentais para aprimorar qualidade da formação inicial de professores e promover a melhoria do ensino. Ambos buscam aprimorar o percurso acadêmico de futuros docentes por meio da inserção e da vivência prática em escolas públicas de educação básica, fortalecendo a integralidade da teoria e prática.

No entanto, com a chegada da pandemia da Covid-19, a formação de professores enfrentou novos desafios, exigindo adaptação e aprimoramento dos programas de valorização da docência. O Governo Federal instalou o Ensino Remoto Emergencial como estratégia para atender às recomendações

e normas de biossegurança e viabilizar, por meio de mídias tecnológicas o acesso à educação. Essa ação impactou o processo de formação docente, promovendo alterações profundas nas rotinas de trabalho e estudo, para minimizar a disseminação do vírus. Assim, associado ao impedimento de acesso às instalações físicas da universidade e das escolas públicas estava a precariedade nas condições de acesso e de inclusão digital dos discentes.

Outro ponto de destaque foi que a centralidade do processo ensino-aprendizagem ficou sobre a usabilidade dos ambientes virtuais e das práticas mediadas por tecnologias, passando para segundo plano as questões decorrentes com a realidade dos atores sociais, que careciam, muitas vezes, neste cenário de exceção, de redes de apoio psicológico e de saúde mental.

Diante do exposto, a proposta do trabalho colaborativo decorrente do Pibid e do RP foram sofrendo alteração na forma de execução, sendo pautada por critérios de temporalidades e constante revisão ante o conjunto de orientações e diretrizes que fazia uma prospectiva para viabilizar a retomada das atividades escolares e universitárias.

Ressalta-se também que esse período pandêmico nos deixou um legado.

Nesse contexto, precisamos destacar o processo de valorização das experiências formativas nos dois programas produzidos pelo diálogo dos bolsistas ID e residentes com os professores da educação básica, que ampliaram o conceito de sala de aula e a participação ativa dos bolsistas. Outro ponto de destaque foi a (re)configuração, de forma híbrida e complexa, dos currículos das Licenciaturas que passaram a envolver ações desenvolvidas tanto no âmbito da cultura universitária, quanto da cultura escolar.

Não obstante, também precisamos registrar a precariedade da educação provocada pela falta de investimento nas políticas de formação docente e de estudos que diagnosticam as lacunas deixadas pela pandemia.

Dentre as ações que devem ser priorizadas para minimizar essas lacunas estão a relação com a rede de ensino por meio do Diálogo institucional permanente com as redes estadual e municipal de educação e a construção de uma agenda educativa que demanda equilíbrio entre

a nossa capacidade de reinvenção e a garantia da qualidade de formação defendida pelo Pibid e RP.

Nessa circunstância, o Pibid e o RP se mostram como uma iniciativa que amplia as oportunidades de formação dos estudantes de licenciatura. Além disso, a valorização da docência também contribui para a retenção de professores nas escolas e para a criação de um ambiente mais propício ao aprendizado.

Tal fato vai ao encontro de uma afirmação de Hargreaves sobre valorização docente que pode ser encontrada em seu livro “Professores em tempos turbulentos” (2016, p. 62), onde ele afirma que “a valorização dos professores é um pré-requisito para a melhoria da educação”. Nessa obra, Hargreaves argumenta que a valorização docente é fundamental para criar uma cultura escolar positiva e para garantir que os professores se sintam apoiados e capacitados para enfrentar os desafios da profissão.

Para tal, precisamos considerar que a educação política também é um tema crucial que deve estar presente no percurso formativo dos futuros professores, bem como também de docentes da educação básica e que atuam em cursos de licenciatura do ensino superior. Essa afirmativa se efetiva, pois a participação no Pibid e RP, além de aprimorar competências profissionais que asseguram a apropriação de conhecimentos, também contribuem para a formação de cidadãos críticos e participativos na sociedade. Nesse sentido, precisamos destacar o importante papel do Fórum Nacional de Coordenadores Institucionais dos Programas Pibid e Residência Pedagógica (Forpibid-rp) que — ao reunir os coordenadores institucionais e professores de diferentes áreas do conhecimento para discutir estratégias que possam contribuir para uma formação mais política e reflexiva dos futuros professores — materializa a sua missão, ao promover a integração entre esses programas e contribuir para a discussão de políticas públicas de formação de professores.

Diante deste cenário, o livro “Pibid e Residência Pedagógica/Unesp - FORMA(A)ÇÃO de professores em ciências humanas em tempos de pandemia” apresenta reflexões e experiências sobre como os programas de valorização da docência, especialmente o PIBID e o RP, podem contribuir

para a formação de professores em tempos desafiadores. Através dos capítulos escritos por colegas que foram protagonistas dessa história, a obra destaca a importância da Unesp para a formação profissional e para a educação em geral. Que este livro, que tenho a honra e privilégio de prefaciar, possa inspirar e contribuir para a formação de novos profissionais e para a construção de uma educação de qualidade, especialmente em tempos desafiadores como os que estamos vivendo.

Março de 2023

Ivanete da Rosa Silva de Oliveira

*Membro do Diretório Nacional do Forpibid-rp Centro Universitário
de Volta Redonda (UniFOA)*

REFERÊNCIA

HARGREAVES, Andy. *Professores em tempos turbulentos*. Porto Alegre: Penso, 2016.

APRESENTAÇÃO

Entre a diversidade de problemas que envolvem a dinâmica da formação de professores e também entre as incontáveis transformações sociais ocorridas ao longo do século XX e início desse século XXI, insere-se a necessidade de permanente discussão dos objetivos, das funções do professor, e de como tais questões podem ser vistas para se atingir um desempenho cada vez mais satisfatório, tanto sob o ângulo pedagógico-científico quanto sob o político social. Pode-se afirmar que a presença da escola no cotidiano das pessoas figura entre os aspectos mais impactantes da experiência da contemporaneidade. A tendência à universalização da educação gerou debates crescentes a respeito do papel da escola e conseqüentemente da formação de professores.

Nesse contexto cabe ressaltar a atualidade e a relevância das contribuições do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) e do Programa Residência Pedagógica (RP), sobre os quais apresentamos os trabalhos desenvolvidos no âmbito dos editais CAPES

01/2020 e 02/2020, respectivamente, que tiveram início em outubro de 2020 com 1.008 bolsistas, 15 campus e todas as licenciaturas da Unesp.

Assinalamos que os objetivos dos programas são:

Pibid

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 coformadores 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.

RP

I - incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica, conduzindo o licenciando a exercitar de forma ativa a relação entre teoria e prática profissional docente;

II - promover a adequação dos currículos e propostas pedagógicas dos cursos de licenciatura às orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC);

III - fortalecer e ampliar a relação entre as Instituições de Ensino Superior (IES) e as escolas públicas de educação básica para a formação inicial de professores da educação básica; e

IV - fortalecer o papel das redes de ensino na formação de futuros professores.

Os trabalhos aqui relatados foram apresentados em seminários realizados por áreas, culminando no seminário geral, realizado em março de 2022, momentos onde foi possível discutir e avaliar as ações desenvolvidas. Nos encontros foi possível verificar o desenvolvimento das atividades de cada licenciatura, com destaque para a grande produção que as licenciaturas desenvolveram, em que pese as dificuldades de acesso aos alunos das escolas da rede pública, que tiveram devido à pandemia. Os contatos com as escolas se deram de modo remoto, via encontros em diferentes formatos, com a participação dos docentes da rede pública e da Unesp. As atividades, desenvolvidas, foram no campo da formação teórica na área pedagógica e de conteúdos específicos, visando à formação ampla dos alunos e também na elaboração de atividades, às mais diversas, enriquecendo as aulas e trabalhando de forma que os licenciandos obtivessem uma formação rica e ampla. Os trabalhos foram sempre realizados em parceria com o professor da escola básica que atua como coformador.

As experiências — que os livros *Pibid e Residência Pedagógica/Unesp - FORMA(A)AÇÃO de professores em ciências humanas em tempos de pandemia*, *Pibid e Residência Pedagógica/Unesp - FORMA(A)AÇÃO de professores em linguagens em tempos de pandemia* e *Pibid e Residência Pedagógica/Unesp - FORMA(A)AÇÃO de professores em ciências exatas e da natureza* em tempos de pandemia trazem — põem em relação problemas e questões extremamente pertinentes para a educação brasileira. Assim é que as atividades centrais nas licenciaturas são objeto de exame em várias modalidades de práticas, experiências e configurações.

Os estudos das coformações e da presença de diferentes especificidades nas experiências constituem o eixo que permeia os trabalhos apresentados os quais versam sobre temáticas estruturadas de forma coerente e fértil.

A forma de organização dos estudos favorece pela compreensão, por parte dos autores, da complexidade das questões envolvidas na formação de professores. Assim, as retomadas das práticas e os contributos teóricos evocados permitem ao leitor situar-se perante os problemas centrais que circundam a organização dos trabalhos nas licenciaturas e abarcar práticas escolares ocorridas em diferentes componentes curriculares, além de trazer experiências que contemplam o momento pandêmico que transformou a realidade das escolas.

Ao reunir as experiências ocorridas nos programas Pibid e RP na Unesp os livros se tornam um importante documento que nos traz proposições relativas à atuação e formação de professores. Assim, a Unesp dá continuidade à socialização de conhecimentos decorrentes de sua participação nestes programas estratégicos contribuindo para a melhoria da formação de estudantes e docentes da educação básica e ensino superior públicos, avançando no embate com as dificuldades estruturais da sociedade brasileira.

Sueli Guadalupe de Lima Mendonça
Raquel Lazzari Leite Barbosa

PROGRAMAS PIBID E RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA NA UNESP: DADOS EM FOCO

*Raquel Lazzari Leite BARBOSA*¹

*Sueli Guadalupe de Lima MENDONÇA*²

RESUMO: O objetivo deste texto é apresentar dados referentes ao Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) e Programa Residência Pedagógica implementados na Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp) em diferentes editais cotejando os objetivos dos programas e o crescimento da participação da Unesp desde a sua primeira participação no edital de 2009 ao 2022. Os resultados são significativos e evidenciam o envolvimento das diferentes licenciaturas da universidade.

PALAVRAS-CHAVE: Pibid; Residência Pedagógica; Formação de Professores.

A formação de professores no Brasil representa um dos grandes desafios para a democratização do ensino no país, bem como para a sua melhoria. A formação de professores não é o único fator a interferir na qualidade da educação, mas é, sem dúvida, fundamental que se conte com docentes competentes para o ensino das novas gerações. A Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp) privilegiou nos cursos

¹ Livre-docente. Faculdade de Ciências e Letras, UNESP/Assis-SP, raqueleite@uol.com.br

² Livre-docente. Faculdade de Filosofia e Ciências, UNESP/Marília-SP, sueli_guadalupe@uol.com.br

<https://doi.org/10.36311/2024.978-65-5954-475-2.p19-28>

de formação de professores, desde a sua origem, um forte compromisso com a educação básica, o que se refletiu em ações voltadas para a parceria entre universidade e escola pública, a exemplo do programa núcleos de ensino, desde 1987, e da organização dos congressos sobre formação de educadores, desde 1990, entre outras ações. Tais compromissos a credenciaram a ter uma participação destacada nos programas da diretoria da educação básica/Capes (Mendonça, 2016). Assim, desde o segundo edital do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid), publicado em 2009, a Unesp tem participado sistematicamente e galgado resultados cada vez mais consolidados.

No período referente aos editais vigentes de 2009 a início de 2018, a universidade chegou a seu ápice de participação no edital de 2013, com o envolvimento de todas as licenciaturas e todos os campus onde estão implementadas, ou seja, 15 cidades de diferentes regiões do estado de São Paulo (Araraquara, Assis, Bauru, Botucatu, Franca, Guaratinguetá, Ilha Solteira, Jaboticabal, Marília, Ourinhos, Presidente Prudente, Rio Claro, São José do Rio Preto, São Paulo e São Vicente), desde a capital até o interior e litoral.

O quadro a seguir traz os números de tal período (editais 2009 – 2013):
Pibid/Unesp – 2009 a 2013

Dados	Edital 2009	Edital 2011	Edital 2012	Edital 2013	Total
Subprojetos	12	13	37	57	119
Coordenação Institucional	1	1	2	1	5
Coordenação de gestão de processos educacionais	0	1	2	4	7
Coordenadores de Área	12	13	37	78	140
Supervisores	30	24	79	162	295
Iniciação à Docência	240	103	555	931	1829

Fonte: organização das autoras.

Ainda em seu compromisso com o fortalecimento das licenciaturas, instigada pela portaria Capes nº 158/2017, a qual propôs que as universidades formassem políticas institucionais voltadas para a formação de professores, a Unesp elaborou o documento “Princípios Norteadores à Política Institucional de Formação de Professores – Unesp/2017”, que tem norteado as ações da universidade nessa área. Tal fato se reveste de maior importância, pois o documento vai se tornando referência na instituição, considerando a realidade da educação brasileira, com seus inúmeros problemas agravados quando se descuida da formação de profissionais da educação. Assim, tendo por objetivo a melhoria do ensino e o enfrentamento das dificuldades no processo de formação de professores, a Unesp continua integrando o Pibid e, desde 2018, também integra o Programa Residência Pedagógica (RP).

O Pibid é um programa de incentivo e valorização do magistério, e de aprimoramento do processo de formação de docentes para a educação básica, vinculado à Diretoria de Educação Básica (DEB) da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). O programa oferece bolsas para que alunos de licenciatura exerçam atividades pedagógicas em escolas públicas daquele nível de ensino, contribuindo para a integração entre teoria e prática, para a aproximação entre universidades e escolas, e para a melhoria da qualidade da educação básica brasileira. Para assegurar os resultados educacionais, os bolsistas são orientados por coordenadores de área – docentes das licenciaturas – e por supervisores – docentes das escolas públicas onde exercem suas atividades.

O RP é uma das ações que integram a Política Nacional de Formação de Professores e tem por objetivo induzir o aperfeiçoamento do estágio curricular supervisionado nos cursos de licenciatura, promovendo a imersão do licenciando na escola de educação básica, a partir da segunda metade de seu curso. Essa imersão deve contemplar, entre outras atividades, regência de sala de aula e intervenção pedagógica, acompanhadas por um professor da escola com experiência na área de ensino do licenciando e orientadas por um docente da sua instituição formadora.

Neste novo contexto, a Unesp continuou a participar dos editais dos dois programas, com cotas expressivas de bolsas para suas licenciaturas, conforme quadro a seguir:

Quadro de bolsas de estudantes

Programas	Pibid	RP	Total
2009	240	-----	
2011	103	-----	
2012	555	-----	
2013	931	-----	
2018	624	576	1200
2020	456	552	1008
2022	480	540	1020

Fonte: organização das autoras.

Nesta oportunidade, vimos apresentar as principais atividades desenvolvidas nos programas Pibid e Residência Pedagógica no âmbito da Unesp na vigência dos editais que vigoraram de 2020 a 2022.

A metodologia utilizada para a coleta de dados foram os relatórios dos docentes participantes dos programas e as reuniões realizadas. Apresentamos dados quantitativos que muito ilustram as informações qualitativas sobre os trabalhos e nos ancoramos na pesquisa documental. Devemos ressaltar que o RP e o Pibid, seguindo os editais Capes nº 1/2020 e nº 2/2020, respectivamente, tiveram início em outubro de 2020, com 1.008 bolsistas de 14 campus, envolvendo todas as licenciaturas da Unesp.

As atividades com os alunos foram, na maior parte do tempo, realizadas de forma remota e acompanhadas pelos professores da universidade, com orientações e suporte das coordenadoras institucionais. Foram realizadas reuniões periódicas com todos os professores responsáveis (docentes da Unesp) para acompanhamento e discussão dos trabalhos, bem como orientações sobre dúvidas e compartilhamento de sugestões. Nas avaliações realizadas, foi possível verificar o desenvolvimento das práticas pedagógicas, com destaque

para a grande produção de materiais e as ações didáticas desenvolvidas, em que pese as dificuldades de acesso aos alunos das escolas da rede pública, devido à pandemia. Os contatos com as escolas de ensino básico se deram de modo remoto, via encontros em diferentes formatos, com a participação dos docentes da rede pública e da universidade. As ações foram no campo teórico e prático, voltadas para a formação pedagógica e outros conteúdos específicos, visando à formação ampla dos alunos, com o objetivo de enriquecer as aulas, tanto da escola básica como da universidade, trabalhando para que os licenciandos obtivessem uma formação rica e ampla. As atividades foram sempre realizadas em parceria e o professor da escola básica atuou como coformador. Além disso, todos os envolvidos organizaram eventos para socialização e troca de experiências, bem como organizaram debates, com convidados de livre escolha, sobre a temática “O ensino de ... no contexto da pandemia”, para incorporar novos diálogos advindos de outras localidades.

Dessa forma, conforme já exposto, apresentamos dados sobre as atividades realizadas na Unesp, privilegiando o enfoque quantitativo. Ao apresentar os números e tipos de atividades, trazemos à tona as características essenciais que nos permitem entender o desenvolvimento dos trabalhos. Considerando as informações coletadas, podemos afirmar que o trabalho realizado pelos docentes e alunos tem sido bastante profícuo.

A seguir, apresentamos quadros com o número de envolvidos e o resumo das produções realizadas no âmbito dos dois programas.

Pibid e RP – UNESP – 2020/2022

1. DADOS GERAIS	PIBID	RP	TOTAL
Coordenador(es) de Área	40	34	74
Número de licenciandos bolsistas	456	552	1.008
Número de supervisores	57	69	126
Número de professores colaboradores internos	47	43	90
Número de colaboradores pós-graduandos	18	30	48
Número de professores colaboradores das escolas	70	90	170
Número de alunos voluntários	76	79	155
Número de alunos diretamente envolvidos por escola	8.948	8.349	17.297

Número de alunos indiretamente envolvidos por escola	10.301	13.443	23.744
Número de escolas envolvidas	42	57	99

2. PRODUÇÕES DIDÁTICO-PEDAGÓGICAS PIBID		RP	TOTAL
Sequências didáticas	396	407	803
Proposta de trabalho com projetos	96	76	172
Desenvolvimento de jogos	37	57	94
Oficinas e minicursos	53	77	130
Softwares	3	1	4
Banco de imagens	21	93	114
Blogs e sites	26	33	59
Construção de instrumentos musicais	1	0	1
Produção de cadernos didáticos ou livros paradidáticos	7	0	7
Criação de kits de experimentação	15	36	51
Outros	207	236	443
TOTAL	862	1016	1.878

3. PRODUÇÕES BIBLIOGRÁFICAS PIBID		RP	TOTAL
Publicação de resumo em anais de eventos	22	11	33
Publicação de trabalhos completos em anais de eventos	7	5	12
Publicação de artigos em periódicos	9	11	20
Publicação de livros	1	5	6
Publicação de capítulos de livros	10	18	28
Publicação de resenhas	0	0	0
Dissertação de mestrado em andamento ou concluída	7	4	11
Tese de doutorado em andamento ou concluída	4	0	4
Produção de cadernos didáticos ou livros paradidáticos	3	0	3
Trabalho de conclusão de curso	1	6	7
Projeto de iniciação científica em andamento ou concluído.	10	16	26
Outros	22	64	86
TOTAL	96	140	236

4. PRODUÇÕES ARTÍSTICO-CULTURAIS PIBID		RP	TOTAL
Adaptação de peças teatrais	0	4	4
Atividades de grafiteagem	0	0	0
Atividades de restauração de obras artísticas	0	2	2
Exposição de fotos e imagens	3	5	8
Criação de rádio escolar	2	0	2
Festival de dança	0	0	0
Maquetes	0	0	0
Semana de arte e cultura	0	1	1
Outros	2	27	29
TOTAL	7	39	46

5. PRODUÇÕES DESPORTIVAS E LÚDICAS PIBID		RP	TOTAL
Gincanas escolares	0	0	0
Competições esportivas	0	1	1
Criação de materiais para recreação	9	10	19
Criação de rodas de capoeira	0	0	0
Desenvolvimento de novas modalidades esportivas na escola	0	0	0
Jogos populares	0	0	0
Jogos para inclusão	1	0	1
Outros	3	0	3
TOTAL	13	11	24

6. PRODUÇÕES TÉCNICAS, MANUTENÇÃO DE INFRAESTRUTURA E OUTRAS		RP	TOTAL
Atualização de acervo da biblioteca escolar	2	0	2
Criação de laboratórios portáteis para o ensino de ciências	1	0	1
Manutenção de ateliê para atividades artísticas	0	0	0
Revitalização de laboratórios de informática	0	0	0
Revitalização de laboratórios de ciências	0	0	0
Outros	11	3	14
TOTAL	14	3	17

TOTAL GERAL DAS PRODUÇÕES	PIBID	RP	TOTAL
	992	1209	2.201

Fonte: organização das autoras.

Conforme pode ser visto, a quantidade dos materiais produzidos certamente contribuiu para qualificar a formação de professores da Unesp, uma vez que os professores da universidade estão muito mais envolvidos com a dinâmica da escola básica, conhecem melhor suas demandas e participam das propostas para atendê-las. Os professores da escola básica estão mais envolvidos com seu papel de coformador, uma vez que todos participaram sistematicamente da elaboração dos materiais didáticos, das reuniões pedagógicas, minicursos sobre as temáticas desenvolvidas na escola básica e sobre temáticas estruturantes na formação de professores. Foram realizados eventos científicos envolvendo os participantes do Pibid e do RP, o que proporcionou trocas de experiências ricas que certamente já fazem parte do repertório de saberes mobilizados para a melhoria dos trabalhos de formação docente. Além disso, ao reconhecer o papel da escola pública como espaço de produção e apropriação de conhecimento, portanto, partícipe e beneficiária das ações conjuntas desenvolvidas nos programas de formação, o trabalho se torna mais profícuo, ou seja, os materiais didáticos já produzidos, os blogs e sites criados e mantidos pelos alunos e professores envolvidos com os programas, os artigos e capítulos de livros publicados trazem subsídios para a melhoria das ações nas licenciaturas e nas escolas de ensino básico. Ainda como exemplos de como as experiências contribuíram para os trabalhos de formação, podemos citar as formas de planejamento estratégico, registro e avaliação contínua desenvolvidas, em conjunto, pelos participantes, e também as grandes reuniões com professores de todas as licenciaturas envolvidas. Cabe destacar algumas metas sobre as quais a Unesp avançou, sobre o que se ressalta que os resultados adquiridos no âmbito dos programas certamente favoreceram tal avanço. Tais metas sempre estiveram atreladas aos projetos políticos pedagógicos (PPP) dos cursos e ao plano de desenvolvimento institucional (PDI) da Unesp.

Seguem algumas metas:

- *Promover o aprimoramento das atividades de ensino participativas e com tecnologia digital:* isto pode ser verificado por meio do aumento do número de atividades de ensino desenvolvidas usando metodologias participativas e tecnológicas, em especial durante a pandemia;
- *Promover a iniciação à docência na graduação:* isto pode ser verificado mediante o grande interesse dos alunos pelos programas a porcentagem de alunos que optaram por fazer licenciaturas, após tomar conhecimento dos programas Pibid e RP;
- *Oferecer aos discentes, formação em Inovação, meio ambiente, direitos humanos, inclusão e diversidades:* isto pode ser verificado devido ao aumento do número de atividades realizadas sobre as temáticas e de materiais didáticos que abordam tais questões;
- *Incentivar e capacitar o corpo docente e discente para a utilização de metodologias participativas socialmente referenciadas:* isto pode ser verificado analisando-se o envolvimento, em trabalho remoto, de todos os participantes dos programas durante o isolamento social;
- *Capacitar os professores da Unesp, futuros professores e professores da escola básica para trabalhar com avaliação contínua e formativa:* isto pode ser verificado por meio dos cursos de formação pedagógica ministrados que tratam da temática.
- *Promover ensino multidisciplinar e interdisciplinar aproveitando as competências das unidades da Unesp:* isto pode ser verificado pelos trabalhos realizados de forma multi e interdisciplinar;
- *Ampliar, incluir e orientar discentes na promoção de ações de educação formal e informal:* isto pode ser verificado analisando-se os relatórios dos alunos, que trazem ações conjuntas realizadas com a comunidade do entorno das escolas, discutindo conteúdos formais e temas gerais de interesse ético, técnico, artístico, entre outros;
- *Promover a aproximação e parceria da universidade com a escola básica:* isto fica evidente ao se analisar a dinâmica de trabalho nos programas Pibid e RP, calcada nessa parceria;

- *Promover formação para atuação no desenvolvimento de políticas públicas:* isto pode ser verificado no desenvolvimento dos Programas, uma vez que, ao ingressarem, os alunos tomam conhecimento da legislação e são chamados a discutir questões referentes às políticas do campo educacional.

Conforme exposto, ações desenvolvidas juntamente com os resultados obtidos favoreceram a institucionalização de um modelo de formação que supera a racionalidade técnica e a dicotomia entre teoria e prática. Esses dados corroboram com estudo anterior (Fernandes; Mendonça, 2013, p. 228-231), o qual destaca as contribuições do Pibid na Unesp, entre elas: fortalecimento da relação universidade/escola pública; melhoria do ensino público; valorização da pesquisa e do projeto político pedagógico na formação do professor; avanços na pesquisa sobre metodologias de ensino; divulgação das atividades dos subprojetos em eventos científicos; aumento do interesse dos cursos de licenciatura pelo Pibid; e contribuições para as reflexões acerca do currículo dos cursos de licenciatura.

Enfim, consideramos que a participação da Unesp nos programas Pibid e RP contribui para a continuidade do enfrentamento do constante desafio da educação básica, fazendo com que a escola e seus sujeitos ganhem em dimensão e em possibilidades de reconhecimento para a melhoria do processo de ensino e aprendizagem, tendo como foco a formação de professores e o desenvolvimento de novas metodologias de ensino.

REFERÊNCIAS

FERNANDES, M.J.S.; MENDONÇA, S.G.L. PIBID: uma contribuição à política de formação docente. *EntreVer*, Florianópolis, v. 3, n. 4, p. 220-236, 2013.

MENDONÇA, S.G.L. Núcleo de ensino e PIBID: sintonia diferenciada para a formação de professores. In: PENITENTE, L.A.A.; MENDONÇA, S.G.L. *Políticas para a formação de professores da educação básica: modelos em disputa*. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2016. p. 87-100. DOI: <https://doi.org/10.36311/2016.978-85-7983-774-6.p87-100>.

PANDEMIA E MOBILIZAÇÃO DE SABERES NO ENSINO REMOTO: EXPERIÊNCIAS NO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA – GEOGRAFIA, NÚCLEO RIO CLARO

*Maria Bernadete Sarti da Silva CARVALHO*¹

*Bruna Cristina PERIPATO*²

*Bianca Lopes da Cunha NOGUEIRA*³

*Leilso Antonio Carneiro da SILVA*⁴

*Mariana Aparecida Nunes da SILVA*⁵

*Paloma do Prado SANTIAGO*⁶

¹ Departamento de Educação/Instituto de Biociências/Universidade Estadual Paulista (Unesp)/Rio Claro/SP/Brasil/maria.carvalho@unesp.br

² Licencianda no curso de licenciatura em Geografia/Instituto de Biociências/Universidade Estadual Paulista (Unesp)/Rio Claro/SP/Brasil/

³ Licencianda no curso de licenciatura em Geografia/Instituto de Biociências/Universidade Estadual Paulista (Unesp)/Rio Claro/SP/Brasil/

⁴ Licencianda no curso de licenciatura em Geografia/Instituto de Biociências/Universidade Estadual Paulista (Unesp)/Rio Claro/SP/Brasil/

⁵ Licencianda no curso de licenciatura em Geografia/Instituto de Biociências/Universidade Estadual Paulista (Unesp)/Rio Claro/SP/Brasil/

⁶ Licencianda no curso de licenciatura em Geografia/Instituto de Biociências/Universidade Estadual Paulista (Unesp)/Rio Claro/SP/Brasil/

RESUMO: No presente texto, trazemos a formação de professores como questão central e a escola como local *a priori* para que professores em formação e professores atuantes na educação básica possam desenvolver formas de ensinar e de aprender Geografia. Por outro lado, este texto revela o que foi vivenciado por professores em formação na escola básica durante uma pandemia global, consistindo em um registro dos acontecimentos escolares nesse contexto histórico, ao mesmo tempo em que traz importantes contribuições para pensar a educação e o ensino de Geografia numa situação de caos social. Como pesquisa qualitativa, elaboramos a análise interpretativa de 18 relatos de experiência de bolsistas participantes do programa Residência Pedagógica ao longo dos dezoito meses do Edital 01/2020. Como resultados, identificamos, nos relatos de experiência, dois principais eixos de problematização e de reflexão: 1 – O ensino remoto em seus limites e possibilidades; 2 – As regências de aula, a participação em projetos e os desafios da docência. A análise interpretativa a partir dos excertos dos textos nos permite afirmar que, no processo, os residentes elaboraram um repertório de conhecimentos e de produção didática que será utilizado quando estiverem no campo profissional, bem como os tornarão mais capazes para lidar com a realidade da educação pública brasileira, podendo transformar o proposto pronto, instituído, em outro saber: articulado, dialógico. Um saber docente que emerge da práxis, realimentando a teoria ou construindo outras.

PALAVRAS-CHAVE: saberes docentes; práticas pedagógicas; práxis.

INTRODUÇÃO

No presente texto, trazemos a formação de professores como questão central e a escola como local *a priori* para a compreensão de como podem se estruturar, no dia a dia e na produção coletiva de conhecimentos, novas formas de ensinar e de aprender Geografia. Passos (1999), ao se referir à necessidade de aproximação entre escola e universidade, considera que “o contexto escolar pode ser apontado como o espaço onde o professor encontra as maiores possibilidades para o seu desenvolvimento profissional contínuo e autônomo”. Sem dúvida, os chamados **saberes docentes** não se resumem aos inúmeros conhecimentos adquiridos no meio acadêmico, tampouco na habilidade para utilizar livros didáticos ou ter fluência para falar em público. Essas são, entretanto, algumas das representações que se faz sobre ser professor e que circulam, inclusive, entre professores em exercício e entre alunos das licenciaturas.

Recentemente, em discussão sobre o tema, Souza e Otto (2019, p. 9), afirmaram: “tornar-se professor é um processo longo e complexo,

repleto de influências e dilemas. Conhecer um conteúdo a fundo, em todos os seus detalhes e pontuações prontas e acabadas, não o torna professor de Geografia.”

A atividade docente requer o desenvolvimento de inúmeros conhecimentos teóricos e práticos, entre eles o de ser autor de suas aulas, tanto quando as planeja (reflexão) como quando as desenvolve (ação), num movimento de permanente alimentação de sua autoria, por meio da análise crítica de seus resultados.

Almeida (2004), sobre como se dá a formação inicial dos professores, observa que os estudantes sabem conteúdos fragmentados (geomorfologia, climatologia, SIGs, geopolítica etc.), mas demonstram dificuldades para preparar, de forma independente, uma atividade de ensino a respeito de itens do programa.

Assim, enquanto os professores nas escolas vão, pouco a pouco, perdendo o contato com a produção do conhecimento acadêmico, os estudantes possuem um vasto conhecimento da ciência, mas, supostamente, saem da universidade despreparados para lidar com questões teórico-práticas do ensino como, por exemplo, preparar suas aulas e dar um tratamento didático aos conteúdos geográficos. Esse conhecimento é de fundamental importância para a formação de nossos jovens, tendo em vista as rápidas e nem sempre positivas transformações que ocorrem no espaço geográfico, desde a escala local até a global, e que precisam ser lidas, interpretadas e questionadas pelos cidadãos.

Nesse sentido, pretendemos colocar a público, por meio desse texto, parte do que foi vivenciado por professores em formação, juntamente com professores em exercício, nesse recente momento da educação brasileira cujos desafios envolveram não apenas o domínio do conteúdo da ciência de referência, mas, em maior grau, a capacidade dos professores para produzir e propor atividades de ensino que promovessem o interesse, a participação e a aprendizagem dos alunos em situação de distanciamento social. Assim, o propósito dessa escrita é o de analisar e produzir um conhecimento sobre como se deu a formação docente a partir da realidade das escolas, das famílias, dos professores e dos gestores na condução do que chamaremos de ensino remoto, em seus limites e possibilidades.

O CONTEXTO HISTÓRICO DA ESCRITA

A presente discussão volta-se para a educação e o ensino de Geografia em um contexto histórico inesperado e preocupante: a pandemia do novo Coronavírus e a existência de uma nova doença respiratória aguda grave – a Covid-19, que impôs medidas de distanciamento social, além das medidas preventivas como uso de máscara, lavagem constante das mãos e uso de álcool em gel, até que se iniciasse o processo de vacinação/compra de vacinas. Em meio às polêmicas geradas pelas ações do atual governo quanto à eficácia da vacina para o controle da pandemia, a imunização chegou às escolas somente após mais de 660 mil brasileiros mortos pela Covid-19.

A demora na compra e na liberação das vacinas teve um resultado desastroso em muitos setores brasileiros, sobretudo na educação, dada a demora em retomar as atividades presenciais e todas as adversidades vivenciadas no ensino remoto, tomando como exemplo as experiências relatadas a seguir.

Em meio a esse caos sanitário, a modalidade “ensino remoto” foi colocada como alternativa para atender aos estudantes e não paralisar o processo de aprendizagem, o que foi inevitável, apesar dos esforços, principalmente na educação pública.

Ao longo do período, foram muitos os questionamentos e incertezas sobre a validade do uso de tecnologias para manter a comunicação com os alunos, sendo necessário revisar-se o aporte teórico sobre o que é o processo de ensino e aprendizagem, ao mesmo tempo em que se consultou novos referenciais para a compreensão da necessidade urgente de distanciamento físico sem prescindir do contato social e sua importância para construir conhecimentos.

A teoria não dá conta de toda a realidade, principalmente a escolar, pela sua grande complexidade. Pelo contrário, ela é elaborada e reelaborada diante de situações práticas. Assim, entendemos que as afirmações, as reflexões e as análises feitas pelos futuros professores são o resultado de um movimento de ida e volta entre a dimensão teórica e a dimensão prática, fazendo emergirem dúvidas, contradições, “estranhezas”, singularidades e incoerências presentes no movimento de oferecerem atividades de ensino

que buscassem manter o contato dos alunos com o conhecimento escolar, além de lhes oferecerem espaço de diálogo sobre os acontecimentos da pandemia. Sobre isso, lembramos que “como professor preciso me mover com clareza na minha prática. Preciso conhecer as diferentes dimensões que caracterizam a essência da prática, o que me pode tornar mais seguro no meu próprio desempenho.” (Freire, 1996, p. 28). Consideramos que este movimento entre a teoria e a prática foi fundamental, produzindo significados para a construção de uma identidade profissional. A imersão no contexto escolar em meio à pandemia, inclusive sob a influência da cultura escolar, resultou em registro e análise de diferentes caminhos escolhidos pelas redes de ensino para darem continuidade ao trabalho pedagógico.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS E OS RESULTADOS EM DISCUSSÃO

Escolhemos, como caminho metodológico, a pesquisa qualitativa e a análise interpretativa de dados obtidos em documentos produzidos pelos alunos do curso de licenciatura em Geografia participantes do Programa Residência Pedagógica (Capes), quais sejam, os 18 relatos finais de experiência na escola após um período de 18 meses de atuação no programa.

A solicitação da escrita de um relato de experiência como parte das atividades dos residentes consistiu num exercício de levantar questões, problematizar as experiências e buscar respostas, no plano teórico-prático, para aquilo que observaram e vivenciaram. Nesse processo, os residentes se pautaram pelo conceito de *práxis*, que, ao longo do desenvolvimento do programa, tem sido o princípio orientador do projeto implementado no Núcleo Geografia de Rio Claro.

Para o presente trabalho, buscamos identificar, nos textos escritos, as temáticas que foram abordadas: o que foi problematizado de forma central em meio às experiências, e o que foi produzido como reflexão principal sobre elas.

Dessa forma, o primeiro movimento, resultante de um processo de leitura flutuante (Bardin, 2011), trouxe-nos dois principais eixos de problematização e de reflexão presentes nos relatos:

1. O ensino remoto em seus limites e possibilidades;
2. As regências de aula, a participação em projetos escolares e os desafios da docência.

Para explorar os textos, no sentido de trazer unidades de significação, ou seja, de explorar os excertos que revelam os sentidos produzidos pelo residente sobre sua experiência como parte de um dos eixos de problematização identificados e trazê-los como dados de pesquisa, usaremos a letra **R** acompanhada de um número de identificação.

O ENSINO REMOTO EM SEUS LIMITES E POSSIBILIDADES.

Do conjunto, três trabalhos trouxeram, a partir da experiência com o ensino remoto, os aprendizados que resultaram de um movimento urgente de se adaptar as metodologias de ensino presenciais para as remotas, mas preocupados com as consequências dessa medida.

Assim, de acordo com o **R1**, a questão do acesso à educação é trazida como um grave problema devido à carência de dispositivos tecnológicos para a participação dos alunos, principalmente os que residem em áreas rurais ou que pertencem aos segmentos de baixa renda. O relato destaca essa preocupação no seguinte excerto:

[...] é necessário ter em vista que, apesar dos recursos tecnológicos terem se tornado a alternativa na educação, eles acentuaram a desigualdade de oportunidades em relação ao acesso educação, visto que grande parte dos estudantes não conseguiram acompanhar as aulas e atividades em função da falta de recursos adequados. Segundo a Unicef (2022), no Brasil, em novembro de 2020 já havia mais de 5 milhões de meninas e meninos sem acesso à educação – número semelhante ao que o país tinha no início dos anos 2000. Diante deste cenário, torna-se urgente a necessidade de

buscar os alunos que abandonaram as escolas ou não conseguiram aprender de forma adequada na pandemia, especialmente aqueles em situação mais vulnerável (**R1**).

No **R7**, cuja escola de atuação foi a mesma do **R1**, a questão da falta de acesso e de como isso foi contornado pela escola, mostra a acentuada desigualdade resultante das limitações tecnológicas nesses casos:

[...] muitos alunos não possuíam acesso aos equipamentos tecnológicos e internet adequados - isso quando tinham algum tipo de acesso. Como a comunicação era feita através do WhatsApp com imagens, vídeos e plantões de dúvidas por parte tanto dos professores como dos residentes, a internet para baixar e visualizar esses arquivos era essencial. Os alunos que não possuíam essas ferramentas tinham como “opção” [...] apenas fazer as atividades impressas disponibilizadas pela escola, sem direito a tirar dúvidas e a acompanhar as explicações proporcionadas pelo app (**R7**).

Em um dos relatos (**R9**), a constatação de que temos um problema histórico aparece apoiada em uma referência teórica, denotando o movimento dos residentes em analisar a prática junto com a teoria:

[...] a crise educacional vai muito além dos problemas envolvendo o vírus, sendo uma questão que envolve o descaso governamental que contribuiu para agravar o sucateamento da escola pública. Assim, diante dos acontecimentos, foi possível compreender o que Darcy Ribeiro afirmava, de que “a crise na educação brasileira não é uma crise, é um projeto”. Essa “crise” foi evidenciada pela pandemia, mas essas adversidades já existiam antes (**R9**).

Em outro relato (**R8**), é trazida a preocupação com os reflexos das adaptações necessárias para a proteção das pessoas durante a pandemia, mas colocando-se em perspectiva as consequências do distanciamento social para o processo de ensino e aprendizagem.

O ensino remoto apresenta limitações enquanto ferramenta de ensino-aprendizagem. É muito difícil tanto para os professores e residentes, como para os alunos, não ter o mínimo de contato pessoal [...] É de grande complexidade para os professores se adaptarem a dar aula sem poder olhar o rosto dos alunos e saber se eles estão compreendendo a proposta da aula e se eles realmente estão assistindo a aula. [...] Essa distância também foi responsável por diminuir o interesse dos estudantes em realizar as atividades e em participar das aulas, o que tornou o trabalho do professor mais cansativo ainda, pois eles não tinham como atender todas as demandas da sala de aula nem saber quais são as suas necessidades. No meio disso tudo, os residentes precisavam buscar maneiras de participar efetivamente do ensino remoto [...] **(R8)**.

A partir dos relatos, trazemos o que já está em destaque pelos especialistas em educação: o grande déficit educacional que se configura inevitável para esta geração. No entanto, sabemos que, para alguns grupos sociais, essa questão parece não ser tão grave. Nas classes abastadas, os alunos já faziam uso da tecnologia no processo de ensino e aprendizagem, havendo apenas um deslocamento de ambiente: da escola para casa. Algumas dificuldades existiram, mas nada comparável ao que se passou com a população pobre, despojada de seus direitos básicos, e com suas crianças, que se viram sozinhas e sem acesso aos recursos mínimos que possibilitariam algum aprendizado durante o distanciamento social. Em texto publicado logo no início da pandemia, Santos (2020, p. 15) escreve:

Qualquer quarentena é sempre discriminatória, mais difícil para uns grupos sociais do que para outros e impossível para um vasto grupo de cuidadores, cuja missão é tornar possível a quarentena ao conjunto da população. [...] analiso outros grupos para os quais a quarentena é particularmente difícil. São os grupos que têm em comum padecerem de uma especial vulnerabilidade que precede a quarentena e se agrava com ela. Tais grupos compõem aquilo a que chamo de Sul. Na minha concepção, o Sul não designa um espaço geográfico. Designa um espaço-tempo político, social e cultural. É a metáfora do sofrimento humano injusto causado pela exploração capitalista, pela discriminação racial e pela discriminação sexual.

No ensaio, o autor aponta para a necessidade de mudanças sociais e de políticas que se preocupem especialmente com os segmentos mais atingidos pela pandemia, em decorrência da forte discriminação que sofrem, destacando alguns que considera os mais atingidos, por exemplo, mulheres, populações de rua e deficientes. Boaventura de Souza Santos indica, a partir da crítica aos caminhos do capitalismo mundial, a necessidade de uma nova articulação entre governos, instituições, organizações e movimentos sociais, o que “pressupõe uma viragem epistemológica, cultural e ideológica que sustente as soluções políticas, econômicas e sociais que garantam a continuidade da vida humana digna no planeta.” (Santos, 2020, p 32-33). Nesse caminho, educar os jovens a partir dessa nova perspectiva é tarefa fundamental, sendo que a escola e seus profissionais precisam ser incluídos nas pautas das mudanças sociais que o autor propõe, pressupondo atenção aos processos formativos e às condições objetivas e subjetivas necessárias ao exercício profissional.

Sobre o que se apresenta como tragédia social no campo da educação, podemos nos apoiar nos dados divulgados recentemente pelo Inep. Estudiosos veem nos resultados um aprofundamento das desigualdades no que diz respeito à aprendizagem de conteúdos mínimos, principalmente na alfabetização. No Ensino Médio, o destaque é para o abandono – o que colocará em risco o acesso dos jovens ao trabalho e, conseqüentemente, trará um impacto sem precedentes para a vida social e para a economia do país.

AS REGÊNCIAS DE AULA, A PARTICIPAÇÃO EM PROJETOS ESCOLARES E OS DESAFIOS DA DOCÊNCIA

Em relação ao segundo eixo de problematização e reflexão, verificamos uma preocupação dos residentes em relatar como foi o processo de ensinar e aprender em meio à pandemia, por meio do ensino remoto, na perspectiva pedagógica. Propostas de aulas com utilização de inúmeros recursos, incluindo jogos e aplicativos, além das já conhecidas apresentações, mas com uma preocupação maior em incorporar imagens e sons, foram

produzidas e auxiliaram os professores em exercício a incrementarem as aulas assistidas pelo Centro de Mídias do Estado de São Paulo.

Sobre isso, o **R17** discorre da seguinte forma:

A prática de montar uma sequência didática, gravar a aula e editar o vídeo para que fique o mais educativo e atraente possível, a partir de uma aula já pronta e disponibilizada pelo Centro de Mídias, foi importante para trabalharmos nossa capacidade de pesquisa, de síntese e de relacionar o conteúdo com o cotidiano e a vivência dos alunos, já que as aulas do CMSP possuem um caráter muito generalizante por serem oferecidas para os alunos do Estado todo. Nessa circunstância, apesar de conhecermos a cidade de Rio Claro, que é onde eles vivem, elaborar uma aula sem conhecer a realidade dos estudantes para quem estamos lecionando é muito complicado, pois cada indivíduo carrega uma bagagem, cada um passa por experiências e possui relações distintas que agregariam muito para a aula se fosse possível obter uma comunicação com eles. Dentre todas, essa foi a regência que ocorreu de forma mais tranquila, visto que nos foi designada uma turma, que já vínhamos acompanhando durante o ano, e como todos estavam presentes, mesmo que distantes geograficamente, era possível a comunicação, sanando as dúvidas que iam surgindo. A maior dificuldade, apesar de existirem várias outras que já foram mencionadas nesse relato, foram os problemas com a conexão de internet da escola (**R17**).

Por outro lado, em meio aos relatos – alguns entusiasmados sobre como foi interessante o processo – vieram também as críticas à falta de preocupação com a saúde mental dos trabalhadores e dos alunos, como no caso do relato **R15** e **R6**.

É sabido e obrigatório, como em todas as carreiras, que é necessário um tempo de descanso, bem como um período estipulado para o planejamento de aulas e atividades, a fim de proporcionar o aprendizado. Porém, o novo modelo de ensino causou cansaços absurdos aos docentes; esses, encarregados de possibilitar o acesso aos alunos, muitas vezes tiveram que lidar com diversas situações desconfortáveis e em diversos horários, além de terem que utilizar seus próprios bens tecnológicos para darem o suporte que suas turmas necessitavam, em suas casas, fora do horário de

trabalho, mas também em sala, devido ao retorno híbrido de forma híbrida. Tiveram que se adequar ao CMSP [...] enquanto também enfrentavam a pandemia, seus medos e possíveis perdas. Enquanto residentes, participando das reuniões com o Núcleo, em HTPC e grupo escola, víamos o cansaço da nossa professora preceptora. Conversamos sobre isso e mesmo com todos os desafios que o período nos colocava, ela sempre se mostrou esperançosa e acolhedora, conosco e com seus alunos principalmente. Mas sim, seu desgaste era nítido (R15).

Ao analisar sua experiência, R6 traz um depoimento de grande sensibilidade e importância, pois relata o questionamento sobre a escolha profissional diante dos desafios, denotando o estresse pelo qual estavam passando todos os envolvidos.

De todas essas experiências relatadas e dado o contexto em que tudo ocorreu, é impossível não falar do peso emocional que isso gerou na minha expectativa sobre o trabalho docente. Ser exposta, ainda na graduação, às dificuldades do ensino público, tão acentuadas pelo ensino remoto, me fizeram repensar minha vocação docente. “Será que a docência é mesmo para mim?”, foi o questionamento que se perpetuou em minha mente até o dia da minha última experiência no RP. Ser impedida de ter contato com meus alunos, não saber se eles leram o material, se entenderam a explicação da videoaula, se têm dúvidas. Não experimentar sujar os dedos de pó de giz, aperfeiçoar a letra escrita na lousa. Não ouvir os alunos, não passear entre as mesas. Não poder olhar no rosto deles e começar a compreender a expressão de dúvida ou de entendimento de cada um. Não poder observar o comportamento e reparar se algo de diferente aconteceu no dia deles. Não poder criar um laço de afeto com meus alunos, sequer saber quem eles são por trás da foto de personagem que colocam no perfil das redes, tudo isso foi tirado de professores, residentes e estagiários (R6).

Nesses dois excertos, vemos aflorar uma questão fundamental: a saúde mental dos profissionais durante a pandemia, que parece ainda não ser foco de atenção por parte do Estado, exceto pelo oferecimento do programa “Psicólogos da Educação”, que se propõe a oferecer apoio

aos alunos, professores e demais servidores, cujo atendimento é realizado online. Ainda não existem dados compilados sobre como tem se dado esse serviço, mas os depoimentos coletados em diálogos com a rede é que ainda está em fase inicial, não atendendo a toda a demanda.

Concretamente, o que existe é um movimento de desmonte de direitos adquiridos pelos profissionais ao longo do tempo, extintos ou bastante alterados pela Lei Complementar 1374, influenciando a vida desses trabalhadores e dos que ainda ingressarão, acarretando, de um lado, o desânimo e a frustração e, de outro, uma incerteza sobre o que será o futuro em termos de vida profissional, mesmo que, de início, haja uma certa atratividade em termos salariais.

Continuando as análises do material produzido, surgem outros apontamentos importantes, como sobre o atendimento aos alunos de inclusão, destacado no **R12**:

Tivemos que nos adaptar, na medida em que adaptávamos as atividades, afinal houve certo choque na constatação de que, objetivamente, a licenciatura em Geografia não nos prepara para pensar atividades específicas para alunos e alunas com suas particularidades de compreensão ou sua capacidade de resposta ou de escrita, o que exige determinado repertório de estratégias didáticas capazes de levar esses estudantes ao entendimento no mesmo grau que os demais da mesma faixa etária. Ainda segundo Neto e Silva (2019, p. 37), “os estudantes com deficiência intelectual aprendem melhor quando as instruções são claras e curtas, bem como quando cada tarefa é dividida em pequenas partes”, e acrescento ainda que, esta estratégia pode se aplicar a qualquer estudante com dificuldades de aprendizagem (**R12**).

Sobre a participação na disciplina intitulada Projeto de Vida, que foi instituída no currículo das escolas estaduais a partir da experiência com o modelo de Ensino Integral, o **R2** escreve que:

Tenho inúmeras críticas, assim como elogios a essa disciplina. Ao mesmo tempo que acho que ela trata tudo de maneira meritocrática, levando os alunos a pensarem que se eles quiserem muito alcançar um objetivo, basta eles fazerem tudo certo na vida,

como se fosse uma receita de bolo, não levando em consideração a realidade de cada um dos alunos, por outro lado, uma disciplina que tem potencial para ser um espaço de autoconhecimento, pois no cotidiano não paramos para pensar sobre quem somos, o que gostamos ou queremos (R2).

Entre outras preocupações, alguns relatos de experiência apontam para questões específicas relacionadas à formação para a docência em Geografia, salientando a importância e o domínio dos conhecimentos da ciência de referência, como em R11:

Em razão disso, pude perceber o quanto é importante e necessária a construção teórica e prática dos conceitos básicos da Geografia, pois embora não estivéssemos tratando diretamente desses conceitos, eles estavam implícitos no conteúdo abordado. Tais conceitos são estudados ao longo de todo o Ensino Fundamental, porém, especificamente no sexto ano é que os alunos começam a ter o seu primeiro contato com os termos estruturantes (paisagem, espaço, lugar...), logo, tais conceitos funcionam como peças-chave na organização cognitiva, no que se refere à análise espacial (R11).

Em outros relatos, surgem apontamentos importantes sobre a participação em projetos de ensino propostos pelas escolas participantes do programa. Na Escola Municipal Agrícola Eng^o. Rubens Foot Guimarães, os residentes tiveram oportunidade de contribuir com o projeto “Semana do Conhecimento”, produzindo oficinas para revisão e consolidação de conhecimentos já trabalhados pelos professores, assim como discussões importantes no momento da pandemia.

Nesse caminho, o R14 comenta a oficina sobre a importância da vacina, como segue:

A oficina foi pensada como forma de suporte e combate às *fake news*, pois as inverdades acerca da vacinação [...] buscando esclarecer as dúvidas que os alunos tinham ou poderiam ter quanto à vacinação [...] que acabou se tornando uma atividade muito produtiva, não só para os alunos, mas para os residentes que ao construírem a proposta foram modificando suas próprias percepções acerca do

assunto. [...] a vacinação no Brasil, o surgimento do SUS foram discutidos, bem como a apresentação dos institutos de pesquisa brasileiros que estão envolvidos com a pesquisa e produção das vacinas utilizadas no combate à Covid-19, contribuindo para a reflexão dos alunos [...] conhecendo seus direitos e a luta para obtê-los [...] **(R14)**.

O relato dessa oficina demonstra a preocupação dos residentes em estabelecerem conexões entre a realidade do país na pandemia, que passava por momentos de grande tensão devido à circulação de notícias falsas, principalmente sobre as vacinas, e os conteúdos que serviriam de base científica para o esclarecimento dos alunos.

Todo esse movimento contribuiu para a formação da autonomia dos residentes, ou seja, para a capacidade de organizar o trabalho, planejar ações e encontrar alternativas para situações complexas na sala de aula e na escola, e para a construção da sua identidade enquanto professores, uma vez que tiveram contato com diferentes situações escolares e de sala de aula no retorno ao presencial, ainda que de forma remota. Tudo isso resultou na elaboração de um repertório de conhecimento e de produção didática que será utilizado quando estiverem no campo profissional, resultando em compromisso com os alunos das escolas e com a graduação; bem como os tornou mais capazes para lidar com a realidade da educação pública brasileira.

Nosso entendimento é o de que todos os licenciandos deveriam ter a possibilidade de participar desse programa e, por isso mesmo, é importante que as licenciaturas, as universidades, e a educação de forma geral, sejam valorizadas e que os recursos destinados a elas não sejam compreendidos como gastos que podem ser cortados com uma assinatura, mas sim como investimentos que devem ser feitos em patamares cada vez maiores se quisermos evoluir para uma sociedade justa e igualitária, com respeito à diversidade.

CONCLUSÕES

A análise das reflexões presentes nos relatos de experiência dos residentes – professores em formação inicial em conjunto com os professores em exercício – nos permite afirmar que a prática da reflexão sobre o próprio trabalho, com um olhar investigativo forjado pela academia, pode ser um caminho para que o ensino da Geografia cumpra seu importante papel na formação de pessoas conhecedoras e socialmente responsáveis pelo espaço em que vivem, além de engajadas politicamente.

Temos que aqui considerar as dificuldades para aproximar teoria e prática, advindas da organização do espaço-tempo da escola e da falta de políticas de formação continuada sincronicamente articuladas com a realidade dos ambientes escolares e dos professores em exercício.

Ao encaminharmos os alunos, futuros professores, para o campo da experiência profissional, pela participação em programas de formação inicial como o Residência Pedagógica, a maior parte dele constituído por escolas da rede pública estadual, encontramos a seguinte situação: professores “amarrados” ao material produzido para implementar o currículo oficial (Currículo em Ação), preocupados com a “vigilância” exercida sobre eles por exigência da Secretaria Estadual da Educação de São Paulo e, talvez mais ainda, preocupados com o desempenho dos alunos em uma avaliação externa que pode determinar sua gratificação anual. Diante disso, coloca-se a seguinte questão: como esse futuro docente colocará em prática seus conhecimentos para organizar planos de aula, atividades de ensino, fazer a escolha de recursos e materiais didáticos, definir procedimentos e instrumentos de avaliação, ao se depararem com esse quadro?

Ainda estamos na busca por compreender os caminhos curriculares que a rede paulista tem proposto, articulada com as políticas nacionais representadas nesse momento pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), supostamente para promover a melhoria da educação básica. Embora as mudanças já estivessem planejadas e anunciadas por outros caminhos há alguns anos, elas foram implantadas de forma clara e definitiva, e de maneira abrupta – em termos de programas e de ações efetivas para a sala de aula –, durante a pandemia.

O Centro de Mídias surge em meio à pandemia como a “solução mágica” para oportunizar a aprendizagem dos alunos, porém, quem esteve em contato com a sala de aula sabe que esta medida, em meio a uma série de outras políticas implementadas como resultado da influência do setor empresarial na educação brasileira há décadas⁷, apenas gerou tensão e expectativas frustradas com relação a essa aprendizagem.

À parte o discurso oficial que alardeia melhorias na qualidade do trabalho escolar, refletidas nas estatísticas sobre o rendimento dos alunos, suposto resultado de uma política de valorização do trabalho docente, o que vemos são professores cada vez mais descontentes diante da realidade de horas exaustivas em sala de aula, sem tempo suficiente para celebrar o que os documentos oficiais indicam: novas metodologias, uso de novos recursos, incorporação de tecnologias etc.

Tem sido inegável, mediante relatos dos que se aproximam ano a ano do ambiente escolar, o quanto as políticas educacionais, principalmente advindas de nichos políticos comprometidos com as políticas econômicas globais, interferem nas práticas dos professores, impedindo que, num movimento natural de ação e reflexão sobre o próprio trabalho e sobre o trabalho coletivo, esses profissionais possam exercer suas capacidades teóricas e técnicas, tanto na relação com os saberes que advêm do seu campo de conhecimento específico (ciência de referência) e da didática, como daqueles construídos na experiência.

Sobre essa questão, há que se salientar que, no espaço fora do proposto como oficial, circula outro domínio de saberes, mais singular, mais afeito à escola e a tudo o que nela se define como currículo. Neste território de saberes, é o vivido que se coloca como objeto de análise e de síntese na construção do conhecimento sobre o espaço como totalidade: paisagem e lugar, região e território, local e global se interpenetram e se complementam para dar origem a propostas construídas num outro espaço – o colaborativo.

⁷ Para compreensão desse processo, recomenda-se a leitura da obra “Classe dominante em tempos de pandemia: uma tragédia anunciada”, organizada por Rodrigo Lamosa em 2020, e prefaciada por Roberto Leher.

Professores e pesquisadores devem, sem dúvida, colaborar na apresentação de projetos que, desenvolvidos no interior das escolas, redescubram a Geografia e seu ensino, revigorando o proposto para convertê-lo no ensinado, para além dos currículos e das orientações oficiais.

Esse outro espaço de produção de saberes, articulado em pequenas esferas, em pequenas escalas, pode reafirmar o professor como autor e como pesquisador, podendo, ele mesmo, na relação com os documentos curriculares, transformar o proposto, pronto, instituído, em outro saber: articulado, dialógico. Um saber docente que emerge da práxis, realimentando a teoria ou construindo outras.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, R. D. *Do desenho ao mapa: iniciação cartográfica na escola*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2004.
- BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2011.
- FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- PASSOS, L. F. Universidade e escolas: experiências de colaboração em processos de mudança na formação dos professores. *Educação: teoria e prática*, Rio Claro, v.7, n. 12/13, p. 51-59, 1999.
- SANTOS, B. S. *A cruel pedagogia do vírus*. Coimbra: Almedina, 2020.
- SOUZA, L.A.; OTTO, C.S. A formação de professores de Geografia: um olhar para as estratégias metodológicas de ensino. *GEOSABERES*, Fortaleza, v. 10, n.21, p.1-10, 2019.

O PIBID NO CURSO DE PEDAGOGIA DA UNESP MARÍLIA: ESPECIFICIDADES DA MODALIDADE DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA)

*Claudia Pereira de Pádua SABIA*¹

*Claudio Roberto BROCANELLI*²

*Camila Malimpensa de LYRA*³

*Lais Freitas Van OPSTAL*⁴

*Vanessa de Sousa GOMES*⁵

*Talita dos Santos GONÇALVES*⁶

¹ Departamento de Administração e Supervisão Escolar/Faculdade de Filosofia e Ciências/Universidade Estadual Paulista (Unesp)/Marília/SP/Brasil/claudia.sabia@unesp.br

² Departamento de Administração e Supervisão Escolar/Faculdade de Filosofia e Ciências/Universidade Estadual Paulista (Unesp)/Marília/SP/Brasil/claudio.brocaneli@unesp.br

³ Graduada em Pedagogia/Faculdade de Filosofia e Ciências/Universidade Estadual Paulista (Unesp)/Marília/SP/Brasil/camila.delira1@gmail.com

⁴ Graduada em Pedagogia/Faculdade de Filosofia e Ciências/Universidade Estadual Paulista (Unesp)/Marília/SP/Brasil/laisfreitasv@hotmail.com

⁵ Graduada em Pedagogia/Faculdade de Filosofia e Ciências/Universidade Estadual Paulista (Unesp)/Marília/SP/Brasil/vanessa.s.gomes@unesp.br

⁶ Graduada em Pedagogia/Faculdade de Filosofia e Ciências/Universidade Estadual Paulista (Unesp)/Marília/SP/Brasil/talita.s.goncalves@hotmail.com

RESUMO: A modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA) foi instituída pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em 1996. O direito à educação dos jovens e adultos já havia sido contemplado pela redação da Constituição Federal de 1988 no ensino obrigatório, ou seja, no Ensino Fundamental. A Emenda Constitucional 59/2009 ampliou a obrigatoriedade dos quatro aos 17 anos. Desse modo, a EJA também deve ser estendida até o Ensino Médio. Entretanto, persiste em nosso país um elevado contingente de jovens e adultos analfabetos. O objetivo deste trabalho é apresentar e refletir sobre o processo de desenvolvimento das atividades do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) de Educação de Jovens e Adultos (EJA) do Curso de Pedagogia da Unesp de Marília e identificar as especificidades desta modalidade de ensino. A metodologia utiliza a abordagem qualitativa e as pesquisas bibliográfica, documental, com as narrativas de bolsistas Pibid. Como resultados do estudo, identificamos a necessidade de o educador considerar na sua proposta pedagógica o contexto de vida dos educandos, seus interesses, suas histórias, suas demandas e o atendimento “quase” que individualizado para apoiar a aprendizagem dos alunos. O estudo exalta a atualidade das diretrizes pedagógicas freirianas para o trabalho desenvolvido na EJA: a pesquisa, o diálogo e a problematização, destacando-se a alfabetização e a conscientização.

PALAVRAS-CHAVE: Educação de Jovens e Adultos; Pibid EJA; Formação de Professores.

1. INTRODUÇÃO

O direito que cada cidadão tem dentro de uma sociedade sempre foi um assunto muito discutido nos congressos e convenções realizadas internacionalmente, com o intuito de estabelecer direitos básicos para todas as pessoas. Conforme a Constituição Federal de 1988, no seu artigo 6º, os direitos sociais são: “a educação, saúde, previdência social, trabalho, lazer, segurança, proteção à maternidade e à infância e a assistência aos desamparados” (Brasil, 1988). A educação foi reconhecida como direito para todos na Declaração Universal dos Direitos Humanos, no ano de 1948, em Paris. No artigo 26, o documento afirma que “todos os seres humanos têm direito à educação. A educação será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A educação elementar será obrigatória” (ONU, 1948).

A valorização da educação passou a ser cada vez mais introduzida nas pautas das reivindicações, paulatinamente se tornando mais importante na vida das pessoas. Segundo Bobbio, “os direitos são construções históricas,

relacionadas às demandas particulares de cada sociedade” (Bobbio, 1996, p.76 *apud* Haddad, 2017, p. 25).

Com a Constituição Federal (CF) de 1988, a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1996, e a Emenda Constitucional 59/2009, a Educação Básica no Brasil é dever do Estado, ou seja, a educação não é apenas direito dos cidadãos brasileiros, mas, concomitantemente, obrigação do Estado de oferecê-la a todos com padrão de qualidade. O estabelecimento, na CF, do conceito de que a educação é um “direito público subjetivo” trouxe a possibilidade para a população denunciar ao Ministério Público caso a oferta não seja cumprida pelos governos (estadual ou municipal), conforme o nível de ensino e a respectiva competência. Destacamos, ainda, que os governos poderão ser responsabilizados por não oferecerem a educação no período obrigatório (dos quatro aos 17 anos) ou por sua oferta irregular. Vieira (2001) explicita esse aspecto, ao afirmar:

A educação, como direito público subjetivo, cria a situação em que é preciso haver escolas para todos, seguindo o disposto no regime jurídico constitucional e dando maior realce ao Poder Judiciário neste setor. Os indivíduos têm o direito de requerer ao Estado a prestação educacional, porque o descumprimento deste dever traz como consequência a responsabilização da autoridade competente, segundo o artigo 208, parágrafos 1º e 2º, da Constituição Federal de 1988 (Vieira, 2001, p.22-23).

Em relação à Educação de Jovens e Adultos (EJA), Cury e Ferreira (2010) entendem que esta modalidade de educação “também assume o caráter obrigatório, gerando direito público subjetivo à educação de jovens e adultos em face do critério constitucional da obrigatoriedade da educação em relação à idade” (Cury; Ferreira; 2010, p.136).

Segundo Haddad (2007), “o direito à educação é também chamado de síntese porque possibilita e potencializa a garantia de outros direitos”. O autor complementa afirmando que as “pessoas que passam por processos de escolarização exercem melhor sua cidadania, pois, inevitavelmente, tem melhores condições de realizar e defender outros direitos humanos como

saúde, habitação, meio ambiente, participação política etc.” (Haddad, 2017, p.27).

Assim, quando as pessoas não têm acesso a esse direito, o processo de conscientização dos demais direitos estará comprometido. Portanto, a EJA vai muito além da alfabetização de jovens e adultos, tendo outras funções em nossa sociedade que extrapolam a área educacional, possibilitando ao indivíduo exercer a sua cidadania conscientemente.

Com o dever do Estado de oferecer a educação para aqueles que não tiveram o aprendizado na dita “idade correta”, a EJA tem o poder de alfabetizar e colocar os alunos dentro de uma sociedade alfabetizada, dando a eles maior capacidade de entender seus direitos e, conseqüentemente, de conseguir lutar por eles. Cabe ao Estado propiciar as condições para que os alunos não apenas tenham acesso, mas consigam permanecer e concluir as etapas da Educação Básica com qualidade. Nessa perspectiva, recorreremos a Tomasevski (2001) *apud* Haddad (2017), que apresenta quatro características do direito humano à educação, enfatizando o papel do estado para o seu desenvolvimento adequado, ou seja, disponível, acessível, aceitável e adaptável.

- disponível: significa que a educação gratuita deve estar à disposição de todas as pessoas. A primeira obrigação do estado brasileiro é assegurar que existam escolas de Ensino Fundamental para todas as pessoas. O Estado não é o único investidor para a realização do direito à educação, mas as normas internacionais de direitos humanos obrigam-no a ser o investidor de última instância;
- acessível: é a garantia de acesso à educação pública, disponível, sem qualquer tipo de discriminação. A não discriminação é um dos princípios primordiais das normas internacionais de direitos humanos e se aplica a todos os direitos. A não discriminação deve ser de aplicação imediata e plena;
- aceitável: é a garantia de qualidade da educação, relacionada aos programas de estudos, aos métodos pedagógicos e à qualificação dos (as) professores (as). O Estado está obrigado a assegurar que todas as escolas se ajustem aos critérios mínimos de qualidade e a certificar-se de que a educação seja aceitável tanto para os pais como para os estudantes.

- adaptável: requer que a escola se adapte a seus alunos e alunas; que a educação corresponda à realidade imediata das pessoas, respeitando sua cultura, costumes, religião e diferenças; assim como as realidades mundiais em rápida evolução (Tomasevski, 2001, p.43 *apud* Haddad, 2017, p.30).

Diante das características apresentadas, entendemos que, nos últimos trinta anos, o Brasil ampliou a acessibilidade e a disponibilidade de vagas e incluiu um enorme contingente de pessoas nas redes de ensino públicas. Entretanto, ainda não conseguimos atingir as características de aceitabilidade, ou seja, a implantação de critérios mínimos de qualidade para as escolas, e, do mesmo modo, a adaptabilidade ainda se encontra em estágio rudimentar, pois prevalece a cultura de que o aluno deve se adaptar à escola e não o contrário, particularmente nesta modalidade de ensino. A EJA não pode tão somente ter o intuito de alfabetizar para o ingresso no mercado de trabalho e a qualificação da mão de obra. Conforme Haddad (2017), “a educação como direito humano pressupõe o desenvolvimento de todas as habilidades e potencialidades humanas, entre elas o valor social do trabalho, que não se reduz à dimensão do mercado.” (Haddad, 2017, p. 29).

Entretanto, apesar de toda a legislação nacional e internacional que estabelece o direito à educação para todos, o contingente da população brasileira com analfabetismo ou baixo grau de escolarização continua elevado. Segundo Catelli Jr. (2017, p.3), “os demandantes dessa educação plural são os mais de 80 milhões de brasileiros jovens e adultos que não tiveram a oportunidade de concluir a educação básica ou se alfabetizar”.

Diante do exposto, enfatizamos a contribuição que a atuação de programas de formação de professores, como o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid), na EJA, pode propiciar o enfrentamento dessa dívida social com o público-alvo dessa modalidade de ensino. Ressaltamos o dever do Estado brasileiro com o financiamento, a manutenção e a expansão de programas para a qualificação inicial e continuada dos profissionais da educação e para o compromisso social da universidade pública junto às demandas e problemas da sociedade.

METODOLOGIA

Este texto é resultado de estudos bibliográficos, documentais, análise e reflexões acerca do processo de desenvolvimento das atividades desenvolvidas no Pibid “Educação de Jovens e Adultos e Inclusão Social” com os editais 2018 e 2020, iniciadas em agosto/2018 por docentes e discentes do curso de Pedagogia da Faculdade de Filosofia e Ciências (FFC), da Unesp de Marília. Destacamos que o foco, neste estudo, são as atividades de iniciação à docência que envolveram toda a equipe, com dezesseis bolsistas, dois orientadores da universidade e professores supervisores de campo de uma escola municipal de Marília.

Com isso, o objetivo primordial deste trabalho é refletir sobre o processo de desenvolvimento das atividades do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) de Educação de Jovens e Adultos (EJA) do curso de Pedagogia da Unesp de Marília, além de identificar as especificidades dessa modalidade de ensino e seu valor na sociedade.

A pesquisa utiliza abordagem qualitativa e realizou pesquisas de cunho bibliográfico e documental, e algumas narrativas. A pesquisa bibliográfica utilizou autores que são referência para a Educação de Jovens e Adultos e o Pibid. A pesquisa documental consistiu na análise da Declaração de Direitos Humanos, da Constituição Federal de 1988, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), assim como das Diretrizes Curriculares para Educação de Jovens e Adultos (Brasil, 2000). Analisou, também, material didático elaborado por bolsistas. Em relação às narrativas, tomamos como referência os autores Lima, Geraldi e Geraldi (2015), que apresentam quatro tipos de usos de narrativas: 1) narrativas como construção de sentidos de um evento; 2) narrativa (auto)biográfica; 3) narrativa de experiências planejadas para pesquisas; e 4) narrativas de experiências do vivido. Neste trabalho, utilizamos as narrativas de experiências do vivido. Para os autores citados,

[...] No quarto e último grupo incluímos as pesquisas que só passam a existir porque, havendo uma experiência significativa na vida do sujeito pesquisador, este a toma como objeto de compreensão. Essas pesquisas decorrem de uma situação não experimental,

mas vivencial. A especificidade delas reside no fato de que o sujeito da experiência narra para, debruçando-se sobre o próprio vivido e narrado, extrair lições que valham como conhecimentos produzidos a *posteriori*, resultando do embate entre a experiência e os estudos teóricos realizados após a experiência narrada (Lima; Geraldi; Geraldi, 2015, p. 26-27).

Portanto, as narrativas de experiência vividas pelas bolsistas Pibid EJA nas respectivas turmas das escolas parceiras foram objeto de reflexão em diálogos com autores referência da modalidade de ensino. Do mesmo modo, o material elaborado pelos bolsistas oferece subsídios para a reflexão da especificidade da EJA.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A EJA é destinada às pessoas maiores de 18 anos que não concluíram o Ensino Fundamental e o Ensino Médio. Essa modalidade da educação é a oportunidade para que iniciem ou prossigam a escolaridade. Conforme Di Pierro (2017), a Educação de Jovens e Adultos é delimitada não só por critérios de idade ou geração, mas, sobretudo, pelas condições socioeconômicas desfavoráveis às quais se associam o analfabetismo, a baixa escolaridade ou a insuficiente formação profissional.

A autora citada explicita quem faz parte do público-alvo da EJA:

um público formado por agricultores familiares ou sem-terra, extrativistas e pescadores, jovens desempregados e trabalhadores urbanos pouco qualificados que auferem baixos salários ou que sobrevivem de ocupações eventuais no mercado de trabalho informal. [...] Engloba também aquela parcela da juventude que teve acesso a escola na infância e adolescência em virtude de preconceitos, de ausência ou distância de escolas, de trabalho precoce e frequência breve ou descontínua a instituições de ensino de má qualidade, onde não tiveram êxito na aprendizagem. [...] Compreende também idosos que tiveram seu direito privado de frequentar a escola ainda na sua infância, por diversos motivos, como por exemplo, mulheres/ meninas que deveriam trabalhar

no campo ao invés de estudar obrigadas por seus pais. Além do público-alvo da educação especial, que por falta de oferta e adequação curricular no ensino regular não conseguiram concluir o estudo (Di Pierro, 2017, p.11-12).

Apesar da diversidade do público-alvo, o planejamento didático deve ser pensado a partir do histórico e da experiência de cada um e, assim, desenvolver a alfabetização, o conhecimento das disciplinas etc. A Educação de Jovens e Adultos caminha, porém, em grande parte, com a visão da educação compensatória.

Essa concepção preocupa-se sobretudo com a reparação dos direitos educativos violados na infância e na adolescência, e com a reposição da escolaridade não realizada nessas etapas do ciclo de vida, por vezes chamadas de “idade própria”. [...] O problema reside na frequente transposição para a formação de jovens, adultos e idosos de formas de organização do ensino, de currículos e metodologias da educação de crianças e adolescentes (Di Pierro, 2017, p. 14).

Portanto, significa utilizar a “mesma” forma de organização, o “mesmo” currículo e as “mesmas” metodologias utilizadas para as crianças reproduzidas para jovens, adultos e idosos. A autora acrescenta que os cursos para jovens e adultos baseados nessa concepção compensatória é muito parecido com o antigo Ensino Supletivo, criado nos anos 1970, que consistia em cursos acelerados voltados à reposição dos mesmos conteúdos escolares utilizados no ensino infanto-juvenil.

Essa abordagem compensatória ignora a riqueza de saberes e experiências de que as pessoas jovens e adultas são portadoras e pode também infantilizar os estudantes. Para Di Pierro (2017) a EJA é enriquecida pelas experiências de vida, e a experiência é um saber que contribui para a ligação do novo conhecimento. Nessa perspectiva, as aulas devem fazer sentido com a realidade vivida de modo a despertar o interesse dos educandos.

Outra concepção de Educação de Jovens e Adultos vem da corrente da Educação Popular. Conforme Mota Neto (2017),

[...] a educação popular é, possivelmente, a tradição pedagógica mais original na América Latina. Não se trata apenas de um pensamento educacional, mas também de um movimento de educadores, ambos profundamente conectados com a realidade própria das classes populares latino-americanas, suas experiências reais, seus saberes culturais, suas necessidades e seus projetos de vida (Mota Neto, 2017, p.149).

Essa é a concepção que foi defendida por Paulo Freire e seus interlocutores. No Brasil, esta corrente é associada às experiências inovadoras de educação e cultura popular de Paulo Freire, a partir do início da década de 1960. Segundo Mota Neto (2017, p.151), foi a partir das “experiências teórico-práticas de Paulo Freire com os movimentos de cultura popular no nordeste brasileiro que a educação popular de orientação libertadora ganhou contornos mais nítidos no Brasil e na América Latina”, incorporando o legado anterior de outros movimentos de resistência à sociedade excludente e à pedagogia tradicional.

De acordo com Di Pierro (2017), para Paulo Freire, o sentido da educação seria a construção da autonomia do sujeito, e a educação dialógica constituiria o caminho da emancipação. Em seu livro “Educação como Prática da Liberdade” (1967), Paulo Freire expõe o seu “Método” de Alfabetização de Adultos de maneira minuciosa, contextualizando historicamente a proposta e expondo seus pressupostos filosóficos e políticos. Para Freire, a alfabetização e a conscientização caminham juntas – a tomada de consciência da situação real vivida pelo educando deve acompanhar todo processo de aprendizado.

O educador estabelece uma convivência em que “homens igualmente livres e críticos, aprendem no trabalho comum de uma tomada de consciência da situação que vivem” de forma que se constrói uma pedagogia capaz de eliminar “pela raiz as relações autoritárias, onde não há ‘escola’ e nem ‘professor’, mas círculos de cultura e um coordenador cuja tarefa essencial é o diálogo” (Freire, 1967, p.26).

Resumidamente, as práticas da Educação Popular adotam metodologias ativas, dialógicas, participativas e interculturais. Consideramos que a Educação de Jovens e Adultos é muito mais ampla do que uma formação restrita ao mercado de trabalho e a alfabetização. É uma formação para a vida, para autonomia do cidadão e para a vida em sociedade. Precisamos considerar a identidade social do aluno visando auxiliar o seu desenvolvimento na busca por uma educação emancipatória.

Para que seja viabilizada uma oferta da EJA que contemple a identidade cultural dos educandos e voltada à emancipação dos sujeitos, indo muito além da alfabetização da formação restrita ao mercado de trabalho, é fundamental a formação de professores que compreendam suas demandas e especificidades. Trazemos a contribuição de Paiva (1973) *apud* Soares e Pedroso (2016), que recupera essa discussão no I Congresso Nacional de Educação de Adultos, no Rio de Janeiro, em 1947. Foi abordada a necessidade de um preparo específico para esse educador. Em 1958, aconteceu o II Congresso Nacional de Educação de Adultos, momento em que a falta de uma formação específica para esse educador foi duramente criticada. Conforme Paiva (1973).

Uma grande preocupação dos educadores em redefinir seu espaço próprio, bem como as características específicas da educação de adultos. Reconhecia-se que a atuação dos educadores de adultos, apesar de organizada como sistema próprio, reproduzia, de fato, as mesmas ações e características da educação infantil, considerando o adulto como um ignorante, que deveria ser atualizado com os mesmos conteúdos formais da escola primária, e reforçando o preconceito com o analfabeto (Paiva, 1973, p.207-208 *apud* Soares: Pedroso, 2016, p.255).

A LDB 5.692/1971 tem um capítulo exclusivo para o ensino supletivo e as especificidades na formação do educador, necessidade também destacada pela nova LDB (1996). A Resolução 01/2000 do Conselho Nacional de Educação (CNE), de 5 de julho de 2000, estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos e enfatiza a necessidade de formação específica para a atuação na EJA. Todavia, as diretrizes curriculares para os cursos de Pedagogia (Resolução

CNE/CP N.1, de 15 de maio de 2006) não trazem nenhuma normativa específica sobre a formação do educador da EJA (Soares; Pedroso, 2016). No Brasil, os cursos superiores de licenciatura, não oferecem formação para atuar nessa modalidade de ensino; somente alguns cursos de Pedagogia a têm como disciplina optativa, projeto de extensão ou estágio à formação para atuação na EJA (Silva; Soares, L.; Soares, R.; 2018, p. 95).

Os autores citados realizaram pesquisa em 2002 e identificaram que, das 519 Instituições de Ensino Superior (IES) brasileiras que ofereciam o curso de Pedagogia, apenas nove (2%) ofereciam a habilitação de EJA (Silva; Soares, L.; Soares, R.; 2018, p. 95). Na época da pesquisa, existiam ainda as habilitações no curso de Pedagogia. Essa escassez de formação específica para atuação na EJA, nos cursos de graduação e licenciatura, mostra o quadro atual das salas de EJA no Brasil, onde essa formação específica não é obrigatória.

Mesmo com alguns avanços no sentido legal, ou seja, no sentido de preconizar a necessidade de formação específica para esta modalidade de ensino, a produção científica sobre formação do educador para atuar na EJA ainda é muito escassa:

Outro aspecto importante a ser destacado em relação à formação de educadores de jovens e adultos é a inexistência de parâmetros oficiais que possam delinear o perfil desse profissional. Isso pode ser associado ao fato de não termos ainda uma definição muito clara da própria EJA, pois trata-se de uma área em processo de amadurecimento e, portanto, com muitas interrogações. Nesse contexto, deve-se registrar que mesmo após quinze anos do GT-18 da ANPEd5 e da realização de 13 Encontros Nacionais de Educação de Jovens e Adultos e cinco Seminários Nacionais sobre a Formação de Educadores de EJA6, os seus fundamentos permanecem em discussão. Tal fato é reiterado por Arroyo, quando afirma que “o perfil do educador de EJA e sua formação encontram-se ainda em construção” (Arroyo, 2006, p. 18 *apud* Soares; Pedroso, 2016, p. 257).

Ribeiro (1999) complementa a análise de Arroyo (2006), apontando a necessidade da efetivação de conhecimentos que contribuam para a formação dos professores de EJA, destacando que “os estudos sobre

a insuficiência da formação de professores já foram suficientemente reiterados, e a necessidade da produção e sistematização de conhecimentos que contribuam teoricamente para formação deste campo pedagógico” (Ribeiro, 1999, p.190 *apud* Silva; Soares, L.; Soares, R., 2018, p. 93).

Essa inexistência de parâmetros oficiais para o perfil do educador da EJA contribui para o quadro atual, em que temos professores do Ensino Fundamental atuando na EJA, reforçando a ideia inicial de que qualquer pessoa pode ensinar jovens e adultos. Ao refletirmos sobre a formação do educador de Jovens e Adultos, partimos do pressuposto de que esse profissional tenha um preparo específico, tendo em vista que não é aceitável oferecer a esse público as mesmas atividades que são utilizadas para uma criança.

Verifica-se a necessidade de uma formação que capacite o educador para atuar na EJA, reconhecendo as especificidades desses alunos e tendo consciência deles como sujeitos que fazem parte da sociedade, com ela contribuem de forma ativa e, como tal, merecem respeito e dedicação. Entretanto, conforme Ribeiro (1999), a insuficiência da formação de professores para a EJA já foi devidamente reiterada, assim como a necessidade da produção e sistematização de conhecimentos teóricos para a formação de professores para a EJA. Conforme Nascimento e Sabia (2021), nos cursos de Pedagogia da Unesp, três unidades oferecem a disciplina de EJA como grade obrigatória.

Buscamos quais campus da UNESP apresentavam a matéria de Educação de Jovens e Adultos para analisar como era oferecida para os alunos de Pedagogia. As grades curriculares contidas nos Projetos Políticos Pedagógicos (PPPs) disponibilizados nos sites de cada unidade permitem observar que a formação dos professores que exercerão sua profissão dentro das salas de EJA é pouca ou nula em quase todas elas. Dentro dos cursos da UNESP, os campus de Araraquara e São José do Rio Preto não contam com uma disciplina para a EJA. As Unidades de Bauru, Presidente Prudente e Rio Claro oferecerem a disciplina na grade obrigatória do curso e o campus de Marília oferece em caráter optativo. Na unidade de Marília, a disciplina é oferecida por um grupo de professores a fim de ofertar pontos de vista e conteúdos diferentes para os alunos (Nascimento; Sabia, 2021, p.64).

Pelo exposto, o fato de os cursos de Pedagogia não terem disciplina obrigatória de EJA torna a atuação dos professores limitada e, com isso, o Pibid se torna ainda mais relevante como uma oportunidade para contribuir para a formação inicial e continuada de professores desta modalidade.

O Programa Institucional de Iniciação à Docência (Pibid) teve seu primeiro edital publicado em dezembro de 2007. O Programa está vinculado à Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica (DEB/Capes) e tem por objetivo promover o aperfeiçoamento e a valorização da formação de professores para a Educação Básica. O referido programa concede suporte financeiro, por meio de bolsas e auxílios, para a inserção de licenciados nos contextos das escolas públicas objetivando o desenvolvimento de atividades didático-pedagógicas supervisionadas por um professor da escola, sob a orientação de docentes da universidade. Conforme Mendonça *et al.* (2018), a participação da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp) nos editais Pibid começou no Edital Capes/2009. Os autores afirmam que

Após esse primeiro momento, a presença da UNESP no PIBID só veio a crescer, com a participação em novos editais em 2011, 2012 e 2013. De 12 subprojetos no edital de 2009, para 57 no edital de 2013, envolvendo todos os cursos de licenciatura da Universidade. Além disso, os subprojetos desenvolvidos ao longo desse período envolveram 2.276 bolsistas (Mendonça *et al.*, 2018, p. 19).

Os autores citados informam ainda que a Unesp se encontra na sétima posição entre as universidades, em nível nacional, no que se refere ao número total de bolsas, sendo a primeira no estado de São Paulo. De acordo com Mendonça *et al.* (2018), desde os fins dos anos 1980, a Unesp iniciava uma relação de parceria entre a universidade e a escola pública, por meio da criação de seus Núcleos de Ensino.

[...] Ainda de forma embrionária, os elementos constitutivos do Pibid já se faziam presentes no Núcleo de Ensino, em especial, ao desenho de parceria, que permitia o envolvimento dos três sujeitos estratégicos: licenciando, o professor da rede pública e o professor formador da Universidade (Mendonça *et al.*, 2018, p. 17).

Diante do exposto pelos autores, os Núcleos de Ensino acabaram se constituindo como base de sustentação para o Pibid e, de certo modo, explicando a participação de todos os cursos de licenciatura da Universidade Estadual Paulista.

Após essas considerações preliminares sobre o Pibid na Unesp como um todo, destacamos apenas o Pibid EJA na unidade de Marília. Enfatizamos que, anteriormente, foi realizado pelos docentes desse câmpus – Faculdade de Filosofia e Ciências (FFC), o Pibid Interdisciplinar – EJA, com professores dos cursos de Pedagogia, Ciências Sociais e Filosofia. Conforme Brocanelli *et al.* (2018, p. 148), este Pibid ocorreu em duas escolas: na Escola Municipal de Ensino Fundamental “Prof. Nelson Gabaldi” e no Centro Estadual de Educação de Jovens e Adultos (CEEJA) “Profª Sebastiana Ulian Pessine”.

Os autores informam, ainda, que parte dos docentes participantes do Pibid Interdisciplinar desenvolveram o Programa Unesp de Educação de Jovens e Adultos (Peja) desde o ano de 2001, além do oferecimento de disciplinas na graduação e na pós-graduação sobre a temática da Educação de Jovens e Adultos. Portanto, vale ressaltar que esta unidade da Unesp vem desenvolvendo atividades junto às escolas há bastante tempo.

Cabe explicitar, também, que a oferta da modalidade da Educação de Jovens e Adultos é compartilhada entre o governo estadual paulista (anos finais do Ensino Fundamental) e o governo municipal (anos iniciais do Ensino Fundamental). O propósito dos projetos foi o de discutir com professores da rede pública, com estagiários e/ou bolsistas, ações e estratégias pedagógicas colaborativas, disseminá-las na prática docente, articulando tais ações com a educação inclusiva, valorizando e potencializando a participação de todos na escola.

Aqui, abordaremos especificamente o subprojeto Pibid EJA “Educação de Jovens e Adultos e Inclusão Social”, que foi desenvolvido em uma escola pública municipal localizada na zona sul da cidade de Marília e oferece a EJA nos anos iniciais do Ensino Fundamental, no período noturno. Os componentes deste subprojeto são dezesseis bolsistas, dois orientadores da universidade e dois professores supervisores da escola.

Relatamos, a seguir, o desenvolvimento das atividades desenvolvidas no Pibid (EJA) na escola parceira. Na primeira reunião, identificamos que o material pedagógico utilizado era o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) EJA para o Ensino Fundamental. Nesse primeiro contato, foi apresentada pela professora supervisora Pibid na escola a dificuldade dos alunos para o processo de alfabetização e o aprendizado da matemática.

Na primeira reunião com os bolsistas na universidade, assistimos e discutimos o vídeo “O Desafio da Educação de Jovens e Adultos”, disponível no *YouTube*. Participaram desse debate três pesquisadores renomados na temática de EJA, os professores: Maria Clara Di Pierro, da Universidade de São Paulo (USP); Leôncio Soares, da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG); e Jane Paiva, da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ).

Os pesquisadores ressaltaram a importância de se saber qual o motivo do retorno às salas de EJA pelos alunos. Assim, as bolsistas levaram essa primeira questão para identificar, junto aos matriculados, exatamente o motivo pelo qual estavam retornando aos estudos. Além do motivo do retorno à escola, outras questões foram relacionadas ao perfil dos alunos, como faixa etária, sexo, se portador ou não de necessidades especiais.

A ideia era produzir materiais didáticos que partissem do interesse dos educandos e do seu contexto de vida, visando a melhorar sua aprendizagem. A partir dessa perspectiva, apresentamos algumas narrativas de bolsistas Pibid EJA sobre o processo vivenciado na escola parceira.

Começamos tentando compreender os motivos dos alunos terem voltado para a escola e quais seus objetivos. A grande maioria relatou a dificuldade em viver em uma sociedade alfabetizada, e como isso os impedia de realizar atividades simples como pegar um ônibus ou conferir o troco após uma compra. O desejo de aprender, que tinha sido interrompido em sua maioria, pela necessidade de trabalhar logo cedo, não os desmotivou a voltar a escola “fora” da idade para realizar esse sonho. Notamos que, na EJA as particularidades de cada aluno são mais visíveis que em uma sala regular, tendo em vista toda a trajetória, dificuldade e nível escolar que cada aluno está, o que torna o aprendizado um pouco mais demorado. Porém, notamos que com a ajuda do PIBID dentro da escola, os alunos

passaram a ter o dobro de atenção e ajuda e consequentemente vimos o avanço de muitos alunos, conseguindo desenvolver algumas leituras e contas de matemática, que antes julgavam impossíveis de realizar (Opstal, 2019).

As atividades realizadas com os alunos da EJA têm o objetivo de alfabetização e desenvolvimento lógico-matemático. No processo de alfabetização, desenvolvimento da linguagem e do raciocínio lógico-matemático utilizamos materiais concretos como: alfabeto móvel, jogos educativos, silabário, material dourado, dinheiro falso e palitos de sorvete. A sala é multisseriada, sendo assim, cada aluno está em um nível de aprendizado e requer uma atenção individual o que limita, devido ao tempo, um acompanhamento de todos os alunos (Lyra, 2019).

Atuar como bolsista do PIBID contribuindo com os alunos na especificidade da EJA permiti estabelecer um novo olhar ao processo de ensino e aprendizagem. Durante a participação na sala de aula, auxiliando os alunos em um contato mais direto, conseguimos perceber quais aspectos dos conteúdos deveríamos ainda ofertar. Assim preparamos algumas atividades de língua portuguesa. Nem todos os alunos são alfabetizados, para desenvolver a leitura preparei uma lista de compras com itens do supermercado, por ser algo presente no cotidiano de todos. O objetivo era que reconhecessem esses itens descritos, foi entregue uma folha para cada aluno com três questões também, então realizei a leitura coletiva e fui dialogando com os alunos até conseguirem reconhecer aquela determinada palavra, foi uma aula proveitosa pois avançaram no aprendizado, a todo momento foi respeitado o tempo de cada aluno para realizar atividade. Em outro dia, em um determinado momento da aula, um aluno relatou não saber escrever o nome do ônibus que pegava diariamente, isso indica que se o ônibus passasse em um local diferente não iria reconhecer, diante deste argumento o objetivo daquela noite foi trabalhar a escrita e leitura do nome do ônibus. Destaquei este momento, para exemplificar, ao sentar-se individualmente, ao lado de um aluno, muitas vezes alterava o rumo da atividade, pois a dúvida levantada pelo aluno, naquele momento seria mais relevante para o seu contexto de vida. Para aqueles alunos que já dominam a escrita, a atividade desenvolvida foi trabalhar uma música chamada “Meu ex-amor”, do cantor Amado Batista, escolhida pelo próprio aluno, o objetivo era que lê-se a letra e escrevesse um texto de acordo com

contexto da música e as lembranças que ela carregava em sua vida. Na matemática os alunos apresentaram não compreender a operação da divisão, então diante dessa questão, na lousa expliquei de uma forma mais simplificada, permitindo os esclarecimentos das suas dúvidas. Uma maneira acessível encontrada, indicada em um curso de formação na universidade foi desenvolver esses valores numéricos em forma de dinheiro e dessa forma que os alunos conseguiram realizar a operação. Auxiliar os alunos na educação de jovens e adultos, em meio ao processo de formação como professora é um grande desafio, pois é reconhecer que o caminho de ensino da EJA não abrange as especificidades dos seus alunos e o material didático oferecido não é enriquecedor. Minha maior dificuldade de colaborar com esses alunos, foi o próprio ato de ensinar, pois determinados assuntos não fazem sentido para eles, pois não vivenciaram na sua infância, então foi necessário ultrapassar os paradigmas e trazer a descrição desse conteúdo mais próximo a realidade, em uma linguagem mais simples, em exemplos reais. Outra dificuldade é a falta de formação para os professores que trabalham na EJA. Identifico que os mesmos entendem como algo fácil, muitas vezes perdem tempo com atividades irrelevantes, que infelizmente caminham ao contrário do seu público-alvo, que são pessoas idosas em sua maioria e estão correndo contra o tempo, mas não é qualquer tempo, é o próprio tempo da vida (Gomes, 2019).

Embora a educação de jovens e adultos esteja assegurada por lei, na qual visa o desenvolvimento humano, tratando a educação como um bem social, sendo, portanto, um direito inquestionável de qualquer cidadão que não teve oportunidades e condições de usufruir desta educação, a qual tem direito em idade regular, e deseja iniciar ou retomar os estudos quando já são adultos e idosos ainda enfrentamos grandes barreiras e desafios para que esse direito se cumpra em verdade. Por essas barreiras e desafios podem-se citar alguns exemplos tais como: baixas disponibilidades de horários e instituições de atendimento, onde se prevalece em maioria o horário noturno, dificultando o acesso daqueles que tem crianças pequenas e não tem com quem deixar a noite para poder frequentar as aulas, a dificuldade de acesso à instituição onde se oferecem as aulas sendo muitas vezes preciso utilizar até dois ônibus para chegar até a escola, temos também o mais preocupante desses, a carência de uma formação especializada do professor que atuará nesta modalidade e a falta de investimento para tal pra que este possa

ter um currículo adaptado para as necessidades destes educandos. Em suma, o profissional que ali está atuando não tem o mínimo preparo para atuar com este público, em geral são professores que atuam na educação básica e assumem o cargo para atuar com a educação de jovens e adultos como uma forma de complementar a renda, se valendo dos mesmos materiais e conteúdos aplicados a crianças e não focalizando os sujeitos que estão ali diante deles, suas histórias e reais necessidades oferecendo sempre o mais do mesmo. Para o aluno que já tem uma vivência, que traz uma bagagem de vida, que já trabalhou o dia inteiro seja em um emprego formal ou nos afazeres do lar não lhes é interessante muito menos atribuirá conhecimento algum identificar as cores das notas de cinco, dez ou vinte reais, tão pouco quantos feriados tem determinado mês. Para esses alunos a apropriação da leitura e da escrita é fundamental e indispensável, mas, além disso, é necessário atribuir sentido a essa aprendizagem, trazer-lhes conhecimentos e principalmente esclarecimentos sobre algo que eles ainda não possuem e que possa de fato beneficiá-los e também proporcioná-los o deleite como o acesso as artes e tecnologias possibilitando que acompanhem as novas gerações e esse novo mundo que os cercam. A pedagogia de Paulo Freire parece ser esquecida, burlada. Os jovens, adultos e idosos ao invés de receber uma educação de qualidade recebem no lugar apenas uma fatia daquilo que lhes é de direito e enfrentam ainda o preconceito e o fato de serem vistos muitas vezes como uma pedra no sapato, um fardo para a sociedade. A prática vai na contramão do discurso de que a educação é um processo que ocorre ao longo da vida, de que é um direito de todo cidadão e que faz parte do processo de humanização quando esses sujeitos são discriminados e por consequência tendo os seus lugares como sujeitos de direito roubados. Para estes sujeitos que tiveram seus direitos a educação barrada ou interrompida durante a infância por qualquer que seja a situação/ocasião e buscam agora desfrutar deste bem recebem uma educação que no lugar de libertar os aprisionam quando não são ofertadas todas as oportunidades para explorar todas as suas potencialidades suas capacidades de produzir cultura (Gonçalves, 2019).

Todo o trabalho desenvolvido durante a vigência do Pibid foi registrado com fotos das reuniões da universidade e na escola parceira, dos

eventos, dos materiais pedagógicos elaborados e das atividades desenvolvidas com os educandos. Os relatórios elaborados pelos bolsistas resgatam todo o processo de formação e atuação vivenciado, que sintetizamos nas narrativas apresentadas.

Pelo que pudemos apreender das narrativas das bolsistas Pibid EJA, elas explicitam as especificidades desta modalidade de ensino, ou seja, a necessidade de se considerar o contexto de vida dos educandos, seus interesses, suas histórias, suas demandas e o atendimento quase que individualizado. Evidenciam, também, como a falta de formação específica para a atuação na EJA compromete o avanço da aprendizagem dos educandos, pois a metodologia utilizada não faz sentido para os demandantes dessa modalidade. Informamos, ainda, que durante o período de 18 meses do Pibid EJA, os orientadores da universidade organizaram vários cursos de formação para os bolsistas visando contribuir para sua atuação.

Citamos, como exemplo, o curso sobre Metodologia do Ensino de Matemática, ministrado pelo Professor José Carlos Miguel da FFC/Unesp. O conteúdo do curso contemplou a metodologia de ensino das operações básicas da matemática: adição, subtração, multiplicação e divisão. Nesse curso, as bolsistas aprenderam a usar o material dourado e outros materiais que auxiliam no aprendizado. O professor orientou ainda a começarem usando dinheiro “de mentira”, depois material dourado, depois quadriculado e, por último, fazer contas. Segundo o professor, esse processo facilita o aprendizado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após apresentarmos, neste estudo, a EJA como um direito humano, suas funções sociais, a política de formação de professores para essa modalidade, a atuação da Unesp no Pibid – particularmente o compromisso da unidade de Marília com a EJA, em vários projetos desenvolvidos em parceria com as redes municipal e estadual, além das narrativas do processo vivenciado pelas bolsistas, reiteramos as especificidades da EJA e a

atualidade das diretrizes pedagógicas freirianas para o trabalho desenvolvido nessa modalidade de ensino: a pesquisa, o diálogo e a problematização, conforme já indicado. Nesse sentido, o educador da EJA deve orientar sua proposta pedagógica priorizando o trabalho colaborativo em sala de aula, a pesquisa permanente, o diálogo com os alunos, a problematização e a contextualização dos conteúdos escolares, conforme mencionado nas narrativas.

Recorremos a Mota Neto (2017), que explicita que os conteúdos trabalhados na educação freiriana não são uma doação ou uma imposição dos educadores, mas sim a devolução sistematizada e acrescentada, ao povo, daqueles elementos que lhe foram entregues. Nessa perspectiva, o conteúdo sempre deve ser organizado a partir da situação presente, concreta e existencial. Com isso, permanecemos na luta, ao lado dos esfarrapados do mundo.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*: promulgada em 5 de outubro de 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 10 jul. 2019.
- BRASIL. *Emenda Constitucional 59*, de 11 de novembro de 2009 [...]. Dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica. [...] Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm. Acesso em: 22 ago. 2020.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Aviso de Chamamento Público MEC/CAPES/FNDE Nº 1/2007*. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/pibid.pdf> Acesso em: 15 ago. 2020.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 1, de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 16 maio 2006. Seção 1, p. 11.
- BRASIL. Ministério da Educação. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 12 ago. 1971. Seção 1, p. 6377.

BRASIL. Ministério da Educação. *Lei nº 9.394*, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 19 jul. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. *Resolução CNE/CEB Nº 1*, de 5 de julho de 2000. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/CNE/arquivos/pdf/CEB012000.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2020.

BROCANELLI, C.R. *et al.* PIBID Interdisciplinar – EJA e formação de professores: desafios históricos e pedagógicos. *In: MENDONÇA, S.G.L. et al. (org.). PIBID/UNESP Forma(a)ção de Professores: percursos e práticas pedagógicas em Ciências Humanas.* Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, p.143-162. 2018.

CATELLI JR., R. Apresentação. *In: CATELLI JR., R. (org.). Formação e práticas na educação de jovens e adultos.* São Paulo: Ação Educativa, 2017. p. 3-6.

CURY, C. R. J.; FERREIRA, L.A. M. Obrigatoriedade da educação das crianças e adolescentes: uma questão de oferta ou de efetivo atendimento? *Nuances*, Presidente Prudente, v. 17, n. 18, p. 124-145, 2010.

DI PIERRO, M.C. Tradições e concepções de educação de jovens e adultos. *In: CATELLI JR., R. (org.). Formação e Práticas na Educação de Jovens e Adultos.* São Paulo: Ação Educativa, p. 9-22. 2017.

FREIRE, P. *Educação como prática da liberdade.* Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

HADDAD, S. Educação de jovens e adultos, direito humano e desenvolvimento humano. *In: CATELLI JR., R. (org.). Formação e práticas na educação de jovens e adultos.* São Paulo: Ação Educativa, 2017. p. 25-42.

LIMA, M.E.C.C.; GERALDI, C.M.G.; GERALDI, J.W. O trabalho com narrativas na investigação em educação. *Educação em revista*, Belo Horizonte, v. 31, n. 1, p. 17-44, 2015.

MOTA NETO, J.C. A educação popular e o desenvolvimento de propostas pedagógicas na educação de jovens e adultos. *In: CATELLI JR., R. (org.). Formação e Práticas na Educação de Jovens e Adultos.* São Paulo: Ação Educativa, 2017. p. 147-160.

NASCIMENTO, L.F.V.O.; SABIA, C.P.P. A formação para EJA no curso de pedagogia da Unesp de Marília e a contribuição do PIBID. *Educação em Revista*, Marília, n. esp. 2, p. 55-72, 2021.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. *Declaração Universal dos Direitos Humanos*, 1948. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/direitoshumanos/declaracao/>. Acesso em: 14 jul. 2019.

SILVA, F.A.O.R; SOARES, L.; SOARES, R.C.S. Políticas públicas de formação de professores de jovens e adultos no brasil: impactos no poder local. *In: SILVA et al. (org.). Diálogos da Formação Docente com diferentes sujeitos e espaços educativos*. Curitiba: CRV, 2018. p. 91-101.

SOARES, L.J.G.; PEDROSO, A.P.F. Formação de educadores na educação de jovens e adultos (EJA): alinhando contextos e tecendo possibilidades. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 32, n. 4, p. 251-268, 2016.

VIEIRA, E. A política e as bases do direito educacional. *Cadernos Cedes*, Campinas, v. 21, n.55, p. 9-20, 2001.

O PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UNESP BAURU: CONJECTURAS E ATUAÇÕES

Thaís Cristina Rodrigues TEZANI¹

RESUMO: O texto apresenta as conjecturas e atuações dos 18 meses de atividades (2020/2021/2022) do Núcleo do Programa Residência Pedagógica (RP) do curso de Pedagogia da Unesp de Bauru-SP. Em resposta ao Edital nº 1 de 2020 da Capes, e em conformidade com o documento “Princípios Norteadores à Política Institucional de Formação de Professores – Unesp/2017”, o RP apresentou objetivos aderentes ao respectivo Projeto Político Pedagógico e foi desenvolvido por um grupo formado por uma docente orientadora, três preceptoras, vinte e quatro residentes bolsistas e quatro residentes voluntários. Seguimos as seguintes etapas para construção deste trabalho: 1) revisão da literatura sobre formação de professores, políticas e programas; 2) estudo dos documentos oficiais dos cursos de Pedagogia da Unesp e do Edital nº 1/2020 da Capes; 3) análises das conjecturas e atuações; 4) coleta de dados com os participantes; 5) descrição e categorização dos dados; 6) análise e interpretação dos resultados. Como resultado, foi possível constatar o impacto da pandemia da Covid-19 na formação dos participantes, as contribuições do RP na tentativa de proporcionar reflexões acerca da prática pedagógica, além de novas possibilidades de formação de professores em resistência às políticas públicas voltadas para a Educação Básica.

PALAVRAS-CHAVE: Programa Residência Pedagógica; formação de professores; Educação Básica.

¹ Departamento de Educação/Faculdade de Ciências/Universidade Estadual Paulista (Unesp)/Bauru/SP/Brasil/thais.tezani@unesp.br

INTRODUÇÃO

A preocupação com a educação e, em decorrência, com a formação de professores e as suas condições de trabalho aparece como uma questão importante na sociedade, em razão das demandas e das pressões de variados grupos sociais, considerando os novos ordenamentos estruturais no mundo contemporâneo (Gatti; Barreto; André, 2011, p. 13).

A formação de professores na Universidade Estadual Paulista (Unesp) segue os princípios afirmados no documento “Princípios Norteadores à Política Institucional de Formação de Professores – UNESP/2017”, o qual enfatiza que a formação profissional sólida na licenciatura só será possível com o envolvimento entre universidade e escola pública, sendo ambas corresponsáveis por essa formação, e defende a escola pública básica como seu *locus* central, articulando permanentemente teoria e prática a partir dos problemas cotidianos da instituição escolar, tanto nos aspectos pedagógicos, como nas suas diferentes dimensões: gestão, relação com a comunidade, inovação pedagógica e trabalho interdisciplinar, entre outras.

Dessa forma, o principal fator considerado enquanto política institucional é a formação do licenciando para o desenvolvimento do trabalho comprometido com a sala de aula, participando não apenas de projetos pontuais, mas vivenciando o cotidiano da instituição escolar expresso em todas as dimensões da rotina num contexto social que exige posicionamentos e iniciativas do professor como profissional atento e comprometido com as demandas sociais contemporâneas, numa perspectiva democrática, inclusiva e de avanços sociais no combate às desigualdades.

Tal política vai ao encontro dos estudos de André (1995), Brasil (2006, 2018a, 2018b), Candau (1999), Gatti, Barreto e André (2011), Gatti e Barreto (2009), Libâneo (2011), Gauthier (1998), Reali e Mizukami (2002, 2003), que apontam a necessidade de articulação da teoria com a prática na formação de professores como necessária para a inovação e a socialização de conhecimentos científicos, interdisciplinares e escolares no âmbito da escola e da universidade.

O Programa de Residência Pedagógica teve como objetivos: (1) incentivar a formação de docentes em nível superior para a Educação Básica, conduzindo o licenciando a exercitar de forma ativa a relação entre teoria e prática profissional docente; (2) promover a adequação dos currículos e propostas pedagógicas dos cursos de licenciatura às orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC); (3) fortalecer e ampliar a relação entre as Instituições de Ensino Superior (IES) e as escolas públicas para a formação inicial de professores da Educação Básica; (4) fortalecer o papel das redes de ensino na formação de futuros professores.

A proposta destinou-se aos licenciandos do Núcleo do curso de Pedagogia da Faculdade de Ciências da Unesp de Bauru-SP, fomentando a iniciação à docência, a convivência com a função docente e a vivência de experiências educativas e profissionais em condições diversificadas e de qualidade. O foco foi a docência na Educação Infantil, no que tange aos direitos de aprendizagem e desenvolvimento e aos campos de experiência; e no Ensino Fundamental – Anos Iniciais, quanto às áreas de conhecimento e suas competências específicas, contemplando aspectos da realidade das escolas com reflexões acerca da prática pedagógica, formação de educadores e das políticas públicas. Para o desenvolvimento das ações de formação de professores, adotamos como diretrizes análises críticas da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e os currículos oficiais dos respectivos sistemas de ensino.

A justificativa pela escolha da Educação Básica como foco deu-se em virtude do Projeto Político Pedagógico do referido curso de Pedagogia, que, por meio de estudos teóricos e práticos, de investigação e reflexão crítica e social, proporciona ao profissional em formação a aplicação ao campo da educação com contribuições, entre outras, de conhecimentos filosófico, político, antropológico, histórico, ambiental-ecológico, psicológico, linguístico, sociológico, econômico, cultural e artístico, por meio do planejamento, execução e avaliação das atividades educativas, com ênfase no uso das tecnologias.

Assim, o aluno desenvolve seus estudos a partir de um repertório de informações composto por pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos, cuja consolidação será proporcionada no exercício da

profissão, fundamentando-se em princípios de interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social, além de ética e sensibilidade afetiva e estética.

Ao final do curso, esse profissional deverá ter construído sólida fundamentação teórica quanto à organização escolar, às raízes históricas, concepções políticas, ideológicas e filosóficas que as embasam, assim como ao conhecimento da legislação que determina as funções e o funcionamento da instituição escolar. Além disso, o curso deve oferecer outros espaços educativos que perpassam a sociedade, bem como a relação desses com a instituição escolar, tendo como fundamento a Prática Pedagógica enquanto eixo articulador.

A Prática Pedagógica e o Estágio Supervisionado estão vinculados entre si e as demais disciplinas e áreas de formação docente, exigindo, pois, um trabalho não só de articulação, mas, sobretudo, de interdisciplinaridade e diálogo entre os diferentes campos do saber.

A articulação da tríade Política Institucional de Formação de Professores da Unesp, Projeto Político Pedagógico do curso de Pedagogia da Faculdade de Ciências da Unesp de Bauru, e o Edital nº 1 de 2020 da Capes, resultou nas conjecturas e atuações de dezoito meses de atividades, as quais apresentaremos e analisaremos a seguir.

Cabe ressaltar que, no mês de março de 2020, iniciamos o isolamento social em virtude da pandemia do vírus *SARS-CoV-2*, da família dos *coronavírus* que, ao infectar humanos, causa uma doença chamada *Covid-19*. Durante todo o período de desenvolvimento das atividades, permanecemos distantes socialmente, porém conectados via tecnologias digitais e seus recursos, o que trouxe impactos positivos e negativos para todo o processo.

Destacamos que as pesquisas desenvolvidas no âmbito do Núcleo estão sob autorização do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Faculdade de Ciências do Câmpus de Bauru-SP sob CAAE nº 44467421.3.0000.5398 e aprovação nº 022471/2021.

AS ETAPAS DO PROCESSO

Após aprovação institucional e divisão do número de bolsas, iniciamos o processo de seleção dos bolsistas por meio de edital divulgado pela coordenação de curso via Portal de Sistemas e na página da Faculdade de Ciências.

Após seleção, classificação e entrega da documentação, formamos uma equipe composta por uma docente orientadora, três preceptoras, vinte e quatro residentes bolsistas e quatro residentes voluntários. Organizamos as atividades dívidas em três módulos de seis meses com carga horária de 138 horas, cada módulo, ou seja, 18 meses com carga horária total de 414 horas de atividades.

O núcleo de formação delimitou seu campo de atuação na Escola Municipal de Educação Infantil “Isaac Portal Roldan”, com uma preceptora, e na Escola Estadual “Prof. Henrique Bertolucci”, com duas preceptoras.

Para cada um dos módulos, contamos com as seguintes atividades, em conformidade com o Edital nº 1 de 2020, da Capes: (a) 86 horas de preparação da equipe, com estudo sobre os conteúdos da área e sobre metodologias de ensino, familiarização com a atividade docente por meio da ambientação na escola e da observação semiestruturada em sala de aula, elaboração de relatório do residente juntamente com o preceptor e o docente orientador, avaliação da experiência, entre outras atividades; (b) 12 horas de elaboração de planos de aula; (c) 40 horas de regência com acompanhamento do preceptor.

Dividimos os módulos por meio de atividades organizadas no Google Classroom e criamos grupos no WhatsApp para facilitar o processo de comunicação. Cabe destacar que, desde o edital anterior, temos uma rede social e que esta continuou ativa no edital em discussão: <https://www.instagram.com/pedagoresidentes/>.

Os alunos do curso de Pedagogia participantes do Programa Residência Pedagógica (Prograd/Capes), conforme aprovado por unanimidade na reunião do Conselho de Curso de Pedagogia realizada em 26 de junho de 2018, têm o aproveitamento de estudos nas disciplinas

do eixo articulador “Prática Pedagógica”, a saber: Práxis Pedagógica na Docência: Educação Infantil, e Estágio Supervisionado na Docência: Educação Infantil; Práxis Pedagógica na Docência: Anos Iniciais do Ensino Fundamental, e Estágio Supervisionado na Docência: Anos Iniciais do Ensino Fundamental; Práxis Pedagógica na Gestão Educacional: Educação Infantil, e Estágio Supervisionado na Gestão Educacional: Educação Infantil; Práxis Pedagógica na Gestão Educacional: Anos Iniciais do Ensino Fundamental, e Estágio Supervisionado na Gestão Educacional: Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Assim, as *lives* e os estudos teóricos precisavam também estar relacionados com os conteúdos das referidas disciplinas do semestre no qual a maior parte dos alunos está matriculado.

Quadro 1- Atividades do Módulo 1

Módulo 1		
Atividades do item (a)	Atividades do item (b)	Atividades do item (c)
Apresentação dos membros e planejamento geral do semestre. Esclarecimento de dúvidas.	Elaboração de planos de aula conforme: Educação Infantil – Proposta Pedagógica municipal Ensino Fundamental – Centro de Mídias.	Regência com acompanhamento do preceptor.
Análise de filme.		Elaboração de videoaulas.
Identificação da instituição por chamada de vídeo e vídeo institucional.		
Live 1.		
Estudo do texto 1.		
Familiarização com a atividade docente por meio da observação semiestruturada em sala de aula via chamada de vídeo.		
Live 2.		
Texto do texto 2.		
Live 3.		
Participação de atividades da docência com auxílio do professor por chamada de vídeo ou em atividades remotas.		
Live 4.		
Avaliação da experiência.		
Socialização das experiências com os alunos do Pibid - Pedagogia		
Relatório.		
Avaliação final e entrega do relatório.		

Fonte: autoria própria.

Conforme apresentado no Quadro 1, fizeram parte das atividades do item (a) a análise do filme “O primeiro da classe” e o estudo dos textos “O diretor frente ao processo de exclusão escolar” e “Relação professor-aluno, disciplina/indisciplina e processos de ensino e aprendizagem”.

Atividade relevante para apresentação e discussão das propostas e das ações realizadas no âmbito do Programa Residência Pedagógica, as *lives* foram organizadas em torno de temas que envolvessem experiências na Educação Básica com egressos do curso de Pedagogia ou do Programa de Pós-Graduação em Docência para a Educação Básica (Mestrado Profissional da Faculdade de Ciências – Unesp-Bauru) com o objetivo de fundamentar teoricamente o trabalho realizado e contribuir para a socialização das práticas desenvolvidas nas escolas de

Educação Básica. As *lives* contaram com organização e participação da Profa. Dra. Maria José da Silva Fernandes, docente do curso de Pedagogia.

No Módulo 1, a primeira *live*, intitulada “Docência na Educação Básica: as contribuições do Programa Residência Pedagógica”, foi proferida pelas professoras preceptoras do edital anterior do PR, Me. Aline Fernanda Colacino e Me. Mirela Francelina Medeiros Telles.

A segunda *live*, intitulada “Educação Infantil e Anos Iniciais: organização e planejamento das atividades”, foi proferida pelas professoras Me. Aline Diniz de Amorim e Me. Cláudia Amorim Francez Niz.

A terceira, intitulada “De Professor a Gestor: trocas de experiências na Educação Básica”, foi proferida pelos professores Me. Edson Lima e Esp. Natália Ferreira Garcia (preceptora).

A terceira *live*, intitulada “Docência nos anos iniciais e as dificuldades de aprendizagem”, foi proferida pelas professoras Me. Ângela Cristina Rodrigues Russo (preceptora), Dra. Joana d’Arc Teixeira e Esp. Patrícia Ghiraldelli Santos Lima (preceptora).

Durante o Módulo 1, participamos virtualmente da reunião de pais da EE “Prof. Henrique Bertolucci”, tanto da parte geral da direção e coordenação sobre os avisos e recomendações, quanto das salas com as professoras das turmas e os pais.

A avaliação da experiência foi realizada por meio de formulário eletrônico, reunião síncrona e elaboração de relatórios individuais.

Sobre as atividades do item (b), houve elaboração de planos de aula conforme a Proposta Pedagógica Municipal para a Educação Infantil, e, no que tange ao Ensino Fundamental, conforme o currículo oficial e as aulas observadas e analisadas via Centro de Mídias.

As atividades do item (c) foram realizadas por meio de chamadas de vídeo, com acompanhamento do preceptor (regência) e elaboração e gravação de videoaulas, disponíveis em: <https://padlet.com/thaistezani/pplz6ulrmzki6hcx>, material amplamente divulgado nas escolas participantes e pelo Instagram do RP.

A atividade de Avaliação dos Bolsistas e Voluntários do Programa de Iniciação à Docência (Pibid) e do Programa Residência Pedagógica (RP) – Pedagogia apresentou como objetivo contribuir para socialização e avaliação das propostas e ações desenvolvidas pelo curso de Pedagogia da Faculdade de Ciências (Unesp), por meio da atividade conjunta denominada “Conhecendo e avaliando experiências”, coordenada pelas professoras responsáveis pelos Programas, no curso, e com apresentação das escolas, atividades, dificuldades e soluções, com a participação de residentes e preceptoras.

Quadro 2 - Atividades do Módulo 2

Módulo 2		
Atividades do item (a)	Atividades do item (b)	Atividades do item (c)
Apresentação dos membros e planejamento geral do semestre.	Elaboração construído em parceria com as preceptoras em virtude das regências.	Regência com acompanhamento do preceptor.
Familiarização com a atividade docente por meio da observação semiestruturada em sala de aula via chamada de vídeo.		Atendimento pedagógico individualizado – a ser organizado pelas preceptoras conforme as necessidades de atendimento aos alunos.
Estudo do texto 1.		
Live 1.		

Live 2.		
Estudo do texto 2.		
Live 3.		
Live 4.		
Texto do texto 3.		
Participação de atividades da docência com auxílio do professor por chamada de vídeo ou em atividades remotas.		
Avaliação da experiência.		
Socialização das experiências com os alunos do RP – Pedagogia da Universidade Federal de Alfenas MG.		
Relatório.		
Avaliação final e entrega do relatório.		

Fonte: autoria própria.

Conforme apresentado no Quadro 2, fizeram parte das atividades do item (a) o estudo dos textos “PNE e o direito à educação em tempos de pandemia”, “Desenvolvimento, educação e educação escolar: a teoria sociocultural do desenvolvimento e da aprendizagem” e “Espaços de aprendizagem”, todos capítulos de livros disponibilizados via Classroom.

No Módulo 2, a primeira *live* foi intitulada “Educação Infantil: docência e gestão”, ministrada pela egressa do curso de Pedagogia – Parfor, Profa. Adriana Marianeli de Matos Mascaró, Diretora da EMEII “Madre Teresa de Calcutá”.

A segunda *live*, intitulada “A Educação Infantil no Sistema Municipal de Ensino de Bauru SP”, foi ministrada pela Profa. Esp. Vanessa Marinho Cunha Pescarollo, Coordenadora de área de Educação Infantil da Secretaria Municipal de Educação de Bauru-SP.

A terceira *live*, intitulada “O cotidiano da gestão de uma escola municipal de educação infantil”, foi proferida pela Profa. Sara Rossi, Diretora de Escola Municipal de Educação Infantil – EMEI.

A quarta *live*, intitulada “O cotidiano da gestão de uma escola de educação infantil particular”, foi proferida pela Profa. Me. Cassiany Amaral Navas Leite, Coordenadora Pedagógica de escola particular.

A avaliação da experiência foi realizada por meio de formulário eletrônico, reunião síncrona e elaboração de relatórios individuais.

Com o objetivo de aproximar os residentes dos alunos e, dessa forma, da prática pedagógica, criamos a proposta denominada “Atendimento pedagógico individualizado”, a qual consistia na elaboração de materiais, roteiros de aprendizagem, sequências didáticas voltadas para os alunos, conforme necessidades identificadas pelos professores, com a orientação das preceptoras. Por meio de chamada de vídeo, previamente agendada com os pais, os residentes mantiveram contato com os alunos de modo direto e permanente, mesmo com o retorno gradativo das atividades presenciais nas escolas.

Ainda durante o Módulo 2, houve a participação com apresentação de trabalhos no VIII Encontro Nacional das Licenciaturas / VII Seminário do Pibid / II Seminário do Residência Pedagógica, sendo que a residente Aline Pereira Bessi, apresentou o trabalho intitulado “Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo em uma Escola Estadual de Educação Básica: Um Estudo de Caso”. e a coordenadora local, o trabalho “Formar Professores em Tempos de Pandemia: Desafios e Avanços do Programa Residência Pedagógica”, ambos retratando aspectos do RP em discussão.

Durante o Módulo 2, contamos com a socialização das experiências com os alunos do RP – Pedagogia da Universidade Federal de Alfenas-MG, cujos objetivos foram: apresentar e discutir as propostas e ações realizadas no âmbito do Programa Residência Pedagógica – Pedagogia; fundamentar teoricamente o trabalho dos residentes da Educação Básica; contribuir para a socialização das propostas e ações desenvolvidas pelos cursos de Pedagogia do Instituto de Ciências Humanas e Letras (Unifal) e da Faculdade de Ciências (Unesp). Denominada “Atividade conjunta: conhecendo experiências – Universidade Federal de Alfenas e Universidade Estadual Paulista sobre Programa Residência Pedagógica – Pedagogia” contou com a mediação da Profa. Dra. Maria José da Silva Fernandes e a coordenação das Profa. Dra. Helena Maria dos Santos Felício e Profa. Dra. Thaís Cristina Rodrigues Tezani.

Quadro 3 - Atividades do Módulo 3

Módulo 3		
Atividades do item (a)	Atividades do item (b)	Atividades do item (c)
Apresentação dos membros e planejamento geral do semestre.	Elaboração construído em parceria com as preceptoras em virtude das regências.	Regência com acompanhamento do preceptor.
Familiarização com a atividade docente por meio da observação semiestruturada em sala de aula via chamada de vídeo.		Atendimento pedagógico individualizado – a ser organizado pelas preceptoras conforme as necessidades de atendimento aos alunos.
Oficina de currículo Lattes.		Produção de material didático.
Live 1.		
Live 2.		
Estudo do texto 1.		
Live 3.		
Live 4.		
Texto do texto 2.		
Participação de atividades da docência com auxílio do professor por chamada de vídeo ou em atividades remotas.		
Avaliação da experiência.		
Elaboração de relato de experiência para publicação conjunta com os alunos do RP – Pedagogia da Universidade Federal de Lavras MG.		
Avaliação final e entrega do relatório final.		

Fonte: autoria própria.

Conforme apresentado no Quadro 3, fizeram parte das atividades do item (a) o estudo dos textos “As práticas pedagógicas e o material didático do Programa Ler e Escrever no 1º ano do ensino fundamental” e “Prática docente: considerações sobre o planejamento das atividades pedagógicas”, disponibilizados via Classroom.

Iniciamos o Módulo 3 com a atividade “Oficina de currículo Lattes”, ministrada pelo Prof. Ms. Matheus Ganiko Dutra, doutorando

do Programa de Pós-graduação em Educação para Ciência, cujo objetivo foi oferecer subsídios e informações para elaboração ou atualização do Currículo Lattes dos participantes do Programa Residência Pedagógica.

No Módulo 3, a primeira *live* foi intitulada “Práticas de Alfabetização: docência e supervisão”, proferida pelas professoras Adriana Abujanra Ferreira e Maria Angélica Rego, mestrandas do Programa de Pós-Graduação em Docência para a Educação Básica.

A segunda *live* intitulou-se “Sequência Didática: propostas e práticas” e foi proferida pela Profa. Me. Ângela Cristina Rodrigues Russo (preceptora) e pela Profa. Esp. Patrícia Ghiraldelli Santos Lima (preceptora).

A terceira *live*, intitulada “Organização do Trabalho Pedagógico: conhecendo práticas”, foi proferida pelas egressas do curso de Pedagogia Profa. Heloisa Baptista Nery (SESI) e Profa. Izabelle Rodrigues Santos (PM de São Paulo e Taboão da Serra).

A quarta *live*, intitulada “Da docência à supervisão: atuação e desafios”, foi proferida pelas egressas do Programa de Pós-graduação em Docência para a Educação Básica Profa. Me. Adriana Cristina Lázaro (supervisora de ensino da cidade de São Manuel SP) e Profa. Me. Aletéia Cristina Bergamin (Núcleo Pedagógico da Diretoria de Ensino de Bauru).

A avaliação da experiência foi realizada por meio de formulário eletrônico, reunião síncrona e elaboração de relatórios individuais.

Continuamos com o “Atendimento pedagógico individualizado” e ampliamos para a produção de material didático.

Durante o Módulo 3, elaboramos relatos de experiência para publicação de E-book em parceria com os alunos do RP – Pedagogia da Universidade Federal de Alfenas.

Finalizamos o edital com a elaboração dos relatórios finais.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

O processo de ensino é um constante vai-e-vem entre conteúdos e problemas que são colocados e as características de desenvolvimento e aprendizagem dos alunos. É isto que caracteriza a dinâmica da situação didática [...] (Libâneo, 2011, p. 93).

Nos últimos anos, com a proposta de minimizar as dificuldades na formação de professores, programas específicos têm alterado significativamente o cenário da formação de professores no Brasil, como é o caso do Parfor, Pibid e RP.

Ao participarmos desses programas, verificamos a aproximação efetiva entre a universidade e as escolas envolvidas, além de identificarmos melhoras significativas na formação dos participantes no que se refere ao papel do professor e à importância da práxis pedagógica na Educação Básica, além das mudanças na equipe escolar e do reconhecimento da comunidade acerca do trabalho desenvolvido (Gatti; Barreto; André, 2011).

O RP articula-se com o curso de Pedagogia da Faculdade de Ciências, Unesp Bauru, pois, por meio de estudos teóricos e práticos, investigação e reflexão crítica e social, propicia, ao profissional a ser formado, a aplicação ao campo da educação, com contribuições de conhecimentos como o filosófico, político, antropológico, histórico, ambiental-ecológico, psicológico, linguístico, sociológico, econômico, cultural e artístico, por meio do planejamento, da execução e da avaliação das atividades educativas, com ênfase no uso das tecnologias de informação e comunicação (Unesp, 2017).

Além disso, o curso deve oferecer outros espaços educativos que perpassam a sociedade, bem como a relação desses com a instituição escolar, tendo como fundamento a Prática Pedagógica como eixo articulador, a qual se materializa em várias disciplinas do curso, entretanto destacamos as disciplinas de Práxis Pedagógica e Estágio Curricular Supervisionado.

Conforme exposto nos Quadros 1, 2 e 3, com a apresentação das conjecturas e ações, elaboramos a figura síntese do processo.

Figura 1: Síntese do RP



Fonte: autoria própria.

Com foco na docência, o RP em análise apresentou diversas possibilidades formativas, num contexto nada favorável e totalmente desanimador, na tentativa de superar as várias dificuldades existentes atualmente no âmbito da formação de professores no Brasil, além da pandemia: a falta de articulação entre a teoria e a prática, o distanciamento do ensino superior em relação à Educação Básica, e o desprestígio da formação de professores frente à relação licenciatura/bacharelado, conforme apresentado nos Princípios Norteadores à Política Institucional de Formação de Professores, da Universidade Estadual Paulista (Unesp, 2018).

Diante do apresentado ficou evidente que a análise e a compreensão da realidade escolar e da organização do trabalho pedagógico, visando à construção de práticas pedagógicas que valorizem o desenvolvimento integral dos alunos e os processos de aprendizagem e desenvolvimento, com proposta interdisciplinares, que possibilitem articulações por meio da práxis pedagógica, contribuem para a formação docente (Gatti; Barreto, 2009; Gatti; Barreto; André, 2011).

Os dados evidenciaram a contribuição do RP para a formação profissional e pessoal dos residentes, em virtude das ações desenvolvidas, pois houve articulação da teoria com a prática (Reali; Mizukami,, 2003), num contexto nenhum pouco propício para tal.

Para além de uma nova concepção de estágio curricular supervisionado na formação de professores, a compreensão da articulação teoria e prática (Gauthier, 1998), a coerência entre os objetivos e a fundamentação da teórica evidenciou a necessidade de ampliação do processo de formação de professores por meio de programas dessa natureza. Foi notório que o distanciamento físico entre escola, universidade, professores, alunos, residentes e preceptores trouxe consequências para o edital em análise, mas consideramos que inúmeras ações formativas e significativas foram realizadas, para além das lamúrias.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Programa Residência Pedagógica do curso de Pedagogia da Faculdade de Ciências da Unesp de Bauru-SP apresentou aos alunos/residentes em formação as articulações, por meio da práxis pedagógica, na escola pública de Educação Básica, de modo a formar um profissional que valorize a criança como sujeito de direitos e sua potencialidade para produzir (e ser produzida pela) cultura.

O RP atingiu os objetivos a que se propôs, proporcionou conjecturas e ações que visaram, mesmo no contexto pandêmico, a integração da escola pública de Educação Básica com a universidade de forma colaborativa e articulada, contribuindo, assim, para o processo de formação inicial de professores.

REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, M.E.D.A. *Etnografia da prática escolar*. 15. ed. Campinas: Papirus, 1995.
- BRASIL. Ministério da Educação. Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Edital nº 1/2020. Programa de residência pedagógica. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 06 jan. 2020. Seção 3, p. 78.
- BRASIL. *Resolução CNE/CP n.º 1, 05/2006*. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Brasília: MEC, 2006.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2018a.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Política Nacional de Formação de Professores*. Brasília: MEC, 2018b.
- CANDAU, V. M. *Magistério: construção cotidiana*. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.
- GATTI, B.A. (coord.); BARRETTO, E.S.S. *Professores do Brasil: impasses e desafios*. Brasília: UNESCO, 2009.
- GATTI, B.A.; BARRETO, E.S.S.; ANDRÉ, M.E.D.A. *Políticas docentes no Brasil: um estado da arte*. Brasília: UNESCO, 2011. Disponível em: <http://unesco.org/images/0021/002121/212183por.pdf>. Acesso em: 13 mar. 2017.
- GAUTHIER, C. *Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente*. Ijuí: Unijuí, 1998.
- LIBÂNEO, J.C. Didática e o trabalho docente: a mediação didática do professor nas aulas. In: LIBÂNEO, J.C.; SUANNO, M.V.R.; LIMONTA, S.V. (org.). *Concepções e práticas de ensino num mundo em mudança: diferentes olhares para a didática*. Goiânia: CEPED; PUC Goiás, 2011. p. 85-100.
- REALI, A.M.M.R.; MIZUKAMI, M.G.N. (org.). *Formação de professores: práticas pedagógicas e escola*. São Carlos: EduFscar, 2002.
- REALI, A.M.M.R.; MIZUKAMI, M.G.N. (org.). *Formação de professores: tendências atuais*. São Carlos: EduFscar, 2003.
- UNESP, Faculdade de Ciências. *Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia*. Bauru, SP, 2017.
- UNESP. PROGRAD. *Princípios Norteadores à Política Institucional de Formação de Professores*. São Paulo, 2018.

CONTRIBUIÇÕES NA FORMAÇÃO DOCENTE DOS LICENCIANDOS EM GEOGRAFIA DA FCT/UNESP, CÂMPUS DE PRESIDENTE PRUDENTE-SP, EM CONTEXTO PANDÊMICO DE COVID-19

*Isabel Cristina Moroz-Caccia GOUVELA*¹

*Sandra Cruz da Silva WEBBER*²

RESUMO: O artigo objetiva averiguar as contribuições que o Programa de Residência Pedagógica (PRP) proporcionou para a formação profissional e a constituição da identidade dos licenciandos do curso de Geografia da FCT/Unesp, entre setembro de 2020 e março de 2022, período que envolveu o isolamento social imposto pela pandemia da Covid-19. Pela natureza investigativa e de análise das práxis adotadas, a pesquisa se caracteriza como qualitativa e de construção coletiva, pois partiu da análise dos relatos dos residentes, onde se buscou identificar indícios da contribuição do PRP para a sua formação profissional, bem como para o desenvolvimento da identidade como futuros professores de geografia. Foram elencados, em nossas considerações finais, os pontos positivos e negativos expostos pelos estudantes e preceptores. Para a análise das contribuições na formação profissional dos licenciandos, buscamos conexões em publicações de pesquisadores que abordam, em suas investigações, questões relacionadas à formação inicial e à prática profissional de professores. Identificamos que as contribuições do PRP, no período de imersão dos

¹ Departamento de Geografia/Faculdade de Ciências e Tecnologia/Universidade Estadual Paulista (Unesp)/Presidente Prudente/SP/Brasil/isabel.moroz@unesp.br

² Bolsista da Residência Pedagógica/Faculdade de Ciências e Tecnologia/Universidade Estadual Paulista (Unesp)/Presidente Prudente/SP/Brasil/sandra.webber@unesp.br

residentes na Educação Básica, possibilitaram o resgate dos conhecimentos aprendidos durante a sua formação inicial na licenciatura em Geografia, entretanto, no quadro pandêmico que vivemos, observou-se certo desconforto e sentimento de frustração em função da relação professor-aluno ter se dado obrigatoriamente à distância. A experiência vivenciada nos mostrou o quanto são importantes para o aprendizado docente a articulação entre a teoria e a prática e a relação humana entre professor e estudantes, a qual, infelizmente, limitou-se às telas de computadores e celulares.

PALAVRAS CHAVES: Programa de Residência Pedagógica; ensino de Geografia; formação profissional; identidade docente; Covid-19.

INTRODUÇÃO

A formação de professores tem passado por diversas mudanças nas Instituições de Ensino Superior (IES), resultando em transformações na formação acadêmica-profissional, fato que desencadeia uma série de discussões sobre construção, formação da identidade e pertencimento docente.

Ao encaminhar os alunos das licenciaturas às escolas, seja como auxiliares, estagiários, seja em programas amparados pela Capes, percebemos que a construção da teoria e da prática resulta na reflexão e no diálogo sobre suas práticas pedagógicas futuras.

No sentido de aprimorar essa formação inicial, a política nacional de formação de professores tem desenvolvido programas, dentro das IES, nos quais os graduandos, em contato direto (presencial ou online), vivenciam o que de fato é o ambiente escolar e o cotidiano dos professores e gestores escolares em suas práxis pedagógicas.

Dentro dessa perspectiva, destaca-se o Programa de Residência Pedagógica (PRP), cujo objetivo é proporcionar aos licenciandos a construção da identidade docente, por meio das atividades desenvolvidas, nas IES, sob a orientação de um(a) professor(a) doutor(a); e nas escolas da Educação Básica – nomeadas pelo programa de escolas-campo –, com o auxílio direto de um(a) professor(a) preceptor (a).

Implantado nacionalmente em fevereiro de 2018, o PRP foi implementado pela Portaria nº 38 da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes)

Com a finalidade de apoiar Instituições de Ensino Superior (IES) na implementação de projetos inovadores que estimulem a articulação entre teoria e prática nos cursos de licenciatura, conduzidos em parceria com as redes públicas de ensino (Brasil, 2018, p. 1).

O PRP tem como objetivo, segundo o Edital 06/2018 (Brasil, 2018, p. 2),

Induzir o aperfeiçoamento da formação nos cursos de Licenciatura promovendo a imersão do licenciando na escola da educação básica a partir da segunda metade do seu curso”. Outro objetivo do programa, destacado por Mota et al. (2018, p. 4), “[...] [é] aperfeiçoar, induzir, fortalecer e promover a formação adequada da prática nos cursos de licenciaturas, consolidando a relação entre Universidade e Escola.”

Desse modo, o Programa de Residência Pedagógica (PRP) possibilita aos bolsistas e voluntários “conhecer e experienciar o chão da escola”, acompanhando o trabalho do professor preceptor, realizando atividades, auxiliando-o e ministrando aulas. Dessa forma, então, o desenvolvimento do programa consiste na efetivação das práticas pedagógicas estudadas em ambiente acadêmico, por meio de acompanhamentos pedagógicos e das atividades da escola-campo propostas aos residentes, inseridos diretamente na sala de aula.

O PRP do curso de licenciatura em Geografia da FCT/Unesp, de acordo com os relatos dos bolsistas, de um modo geral, concretizou essa inserção, mesmo com todos os fatores impeditivos impostos pela pandemia da Covid-19, reinventando-se, adequando as propostas e metodologias para dar continuidade às atividades escolares, buscando cumprir os objetivos do programa, agora de forma online, mesmo diante das inúmeras dificuldades que surgiram ou se acentuaram.

A crise sanitária implicou não somente na obrigatoriedade do uso das tecnologias da informação, ou mesmo no uso de máscaras para a proteção humana contra o vírus, mas no desmascaramento do que antes era camuflado, no que se refere à situação atual do ensino e à precariedade das estruturas das escolas em todos os sentidos.

O PRP baseia-se na concepção de imersão dos estudantes (bolsistas e voluntários) cumprindo as horas estabelecidas em contrato, juntamente com os estudos teóricos nas reuniões com a coordenação do programa, possibilitando a construção de sua identidade e contato com os professores e estudantes, seja do Ensino Básico ou Médio.

Nesse contexto, buscamos responder à seguinte pergunta investigativa para o curso de licenciatura em Geografia: quais as contribuições do Programa de Residência Pedagógica para a formação docente dos licenciandos em Geografia da FCT/Unesp em contexto pandêmico da Covid-19? Para atingir esse objetivo geral, a pesquisa teve como objetivos específicos: identificar, nos relatos, indícios da contribuição do PRP para a formação profissional; identificar o desenvolvimento da identidade como futuro professor de geografia; e compreender o que significa ser professor na escola pública (escola-campo) no contexto de uma situação de pandemia.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Consideramos esta como sendo uma pesquisa de construção coletiva, pois se deu a partir dos trabalhos e atividades desenvolvidos e relatados pelos residentes. Alvarado Prada (1997, 2006) define a pesquisa coletiva como sendo uma forma de construção do conhecimento na partilha com o outro, com o objetivo de conhecer e transformar a realidade, coletivamente. A pesquisa coletiva, de acordo com esse autor, é entendida como um processo que forma pesquisando e pesquisa formando. Desse modo, são valorizados os conhecimentos dos participantes, seu pensar e agir, antes que aqueles universalmente sistematizados.

O PRP em Geografia da FCT/Unesp contou com 16 bolsas para os residentes atuarem em duas escolas-campo: a Escola Estadual “Fernando

Costa”, em Presidente Prudente-SP, e a Escola Estadual do Assentamento Santa Clara, em Mirante do Paranapanema-SP, sob a orientação de dois professores preceptores. Ao longo do projeto, em função das substituições que se fizeram necessárias, tivemos o envolvimento de 26 alunos na condição de bolsistas e oito alunos que atuaram como voluntários.

Inicialmente, foram realizadas reuniões com a docente orientadora para a preparação dos residentes para o contato, tanto com o ambiente escolar – alunos e equipe gestora das escolas, no intuito de fortalecer a autonomia e desenvolver a identidade de pertencimento à prática docente, dando condições para que se fizessem reflexões críticas e construtivas de todas as ações relativas à postura profissional que um professor precisa ter – bem como o domínio do que ele se propõe a apresentar e desenvolver com seus alunos. Também foram realizadas reuniões periódicas para planejamento, acompanhamento e avaliação das atividades e realização de seminários de estudos, além de seminários de avaliação em conjunto com os núcleos de Residência Pedagógica da Unesp Rio Claro e da Unesp Ourinhos, e núcleos de Pibid em Geografia da Unesp (Presidente Prudente, Rio Claro e Ourinhos).

Dentre as atividades desenvolvidas pelos residentes e voluntários, destacam-se a organização e oferecimento de *lives* no canal “Residência Geo Unesp” (<https://www.youtube.com/channel/UCZJvn1JZjeMBd0M610m67iA>), juntamente com os núcleos da Unesp Ourinhos e Unesp Rio Claro; elaboração de videoaulas interativas; “Pipoca pedagógica” (criatividade em desenvolver a escrita interpretativa de fatos cotidianos); artigos e texto sobre os desafios da pandemia; além das atividades realizadas nas escolas-campo.

Tais atividades serão analisadas e referenciadas, aqui, para se identificar as contribuições do PRP na formação profissional dos licenciandos residentes, buscando evidenciar a importância da permanência do programa e incentivar outros licenciandos a dele participarem, no futuro.

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE GEOGRAFIA

Para compreender a formação e a construção da identidade profissional do professor de Geografia, vamos nos respaldar em conceitos já consagrados, presentes na literatura.

A identidade docente refere-se aos atributos, conhecimentos e posicionamento de sujeitos. É, ao mesmo tempo, um processo de identificação e de diferenciação, que envolve todo histórico do profissional em sua carreira de construção de sua própria identidade.

A partir da sociologia das profissões e do interacionismo simbólico, a identidade docente refere-se a um conjunto de “formas identitárias”, que resultam de uma variedade de processos de socialização dos docentes, nos quais ocorrem transações entre uma “identidade para si” (a que o sujeito se atribui numa tensão entre o real e o ideal) e uma “identidade atribuída” (os “mandatos” que os outros e a cultura atribuem ao sujeito) (Dubar, 2005).

Historicamente, ressaltamos a identidade docente elencando a inquietação educacional que remonta ao final dos anos oitenta, sob influência de olhares marxista e neomarxista, abordando pontos de vista sociológico, privilegiando análises da situação ocupacional, levando em consideração seu lugar em espaços escolares e no trabalho docente.

Nesse sentido, assuntos como a autonomia profissional e o menor ou maior grau de proletarização, além dos atributos de profissionalismo dos docentes, foram e têm sido problematizados.

No final da década de oitenta, o principal debate sobre a profissão docente era em torno da conceituação de classe social e da natureza do trabalho dos professores, como afirmam os autores:

Debatia-se, então, se os professores e as professoras realizavam um trabalho produtivo ou improdutivo ou, em outras palavras, se a natureza do trabalho que realizavam era capitalista ou não, e se pertenciam, como grupo social, à classe trabalhadora ou à classe média, como tradicionalmente haviam sido considerados até então por estudos sociológicos clássicos (Garcia; Hypolito; Vieira, 2005, p.48).

Outros autores, em meio às alterações sobre a conjuntura imprecisa dos docentes enquanto trabalhadores (Enguita, 1991), adicionavam o gênero aos diagnósticos de classe social, como categoria importante para a explicação da profissionalidade docente, perspectiva que se consolidou ao longo dos anos noventa e nos anos posteriores (Hypolito, 1997; Nóvoa, 1991).

Os saberes, esses sim, devem ser levados em conta, pois a identidade docente mobiliza o exercício de seu trabalho e produção, ou seja, de experiências através das quais se desenvolvem a profissionalidade e seu prestígio profissional.

De acordo com Tardif *et al.* (1991) e Tardif (2002), a identidade docente é construída a partir de uma variedade de experiências e saberes adquiridos ao longo da trajetória de vida dos professores, abrangendo desde a socialização familiar e escolar à formação inicial e socialização profissional no decorrer da carreira docente.

Entendemos que é essencial que os estudantes de licenciatura em Geografia, além de adquirirem domínio dos conhecimentos ligados à disciplina, busquem ampliar seus olhares para a profissão docente e seus percalços. Isto pode ser alcançado tanto por meio de estágios quanto de projetos ou subprojetos como o PRP e o Pibid, pois possibilitam um olhar sobre a prática e a regência. Porém, sempre será através da formação e dedicação de cada indivíduo que ocorrerá a formalização do conhecimento para que seja utilizado cotidianamente.

Dentro desse processo de formação profissional dos estudantes da licenciatura em Geografia, é primordial que o aluno reflita e tenha atitudes positivas sobre a sua formação, levando em consideração as oportunidades que lhe são apresentadas sobre a sua imersão na sala de aula, como também que socialize, em momentos oportunos, as suas indagações, inquietações, questionamentos, aprendizagem e práticas docentes.

Callai (1995) afirma que muitas vezes o professor:

[...] despreza o seu poder de reflexão sobre os seus problemas, de se conhecer como esfera que também teoriza e não somente pratica, percepção que provoca o equívoco dicotômico: universidade (campo da teoria) *versus* escola (campo da prática). Sendo que, na verdade, o professor, melhor do que outros, é o principal intérprete para refletir acerca dos problemas da escola, dos quais ele mesmo enfrenta.

A idealização de fatores que contribuam primordialmente, no sentido de inspirar no licenciando a consciência de que atuar como docente na escola, pressupõe afirmar sua prática, alicerçada em um modelo teórico-pedagógico que o conduza e o norteie no ensino, dando substância à aprendizagem de seus alunos, com a finalidade da educação, visando à formação integral do educando.

O PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA (PRP)

O Programa de Residência Pedagógica nacional foi instituído por meio da portaria normativa nº 38, de 28 de fevereiro de 2018, da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), “[...] com a finalidade de apoiar Instituições de Ensino Superior (IES) na implementação de projetos inovadores que estimulem a articulação entre teoria e prática nos cursos de licenciatura, conduzidos em parceria com as redes públicas de educação básica”.

O PRP é conduzido por quatro tipos de participantes que atuam de forma articulada para o funcionamento do programa: o coordenador institucional, que é o docente responsável pelo acompanhamento do PRP nos cursos de licenciatura na IES; o docente orientador, responsável pelas orientações dos residentes em suas atividades; o preceptor, que é um professor da Educação Básica selecionado para ser responsável pelo acompanhamento dos residentes em suas atividades na escola-campo; e, por fim, o residente, que é o licenciando acompanhado em suas atividades na escola-campo durante o período de imersão nas escolas.

Assim, o PRP visa preferencialmente que os licenciandos tenham a possibilidade de experienciar e indagar acerca do que aprenderam nos primeiros anos sobre a formação de professores no curso de licenciatura em Geografia, principalmente nas disciplinas relativas à educação, nas quais, através do programa, se espera que os futuros professores adquiram o agir instrumental e técnico da profissão docente.

Nesse sentido, o PRP é aliado à política nacional de formação de professores, promovendo o fortalecimento da relação universidade e escola-campo de aprendizagem prática; a relação teoria *versus* prática e a valorização da rede de ensino na formação de professores.

Como já discutido anteriormente, a identidade docente surge a partir de contextos vividos e observados pelos estudantes e professores recém-formados no chão das escolas ao longo do tempo, visto que não se nasce sabendo ser professor.

Atualmente, podemos indagar sobre o que é ser um bom professor? Essa pergunta nos remete à atual situação de professores polivalentes, onde, em meio à situação pandêmica, viram-se diante de novos desafios, tendo que se reinventar para suprir as necessidades de seus estudantes, pois a responsabilidade de ensinar é sua, e aprender a ensinar também, nesse caso em específico, (re) aprender tudo.

Nesse processo de se reinventar, houve, claro, momentos de insatisfação de todos os lados. Perdeu-se, de certa forma, a essência do PRP que insere o estudante no meio escolar, e as relações humanas passaram a ser virtuais, sem contato. As câmeras fechadas e microfones mudos no decorrer das aulas, assim como as máscaras, mantiveram estudantes e professores distantes, escondendo as expressões faciais que possibilitam avaliar se o desenvolvimento de aprendizagem está sendo positivo ou não.

O PRP está em constante adaptação para melhor atender às escolas parceiras, com estudantes das licenciaturas preparados. Entretanto, a crise sanitária, dada a realidade evidenciada e algumas vezes negligenciada por alguns negacionistas, dificultou cada vez mais a volta esperada a um “novo normal”, ou seja, viver e enfrentar o caos juntos, com protocolos de saúde, para não se perder ano letivo após a vacinação.

Nesse sentido, certamente a crise pandêmica que marcou a história da educação brasileira ressaltou a importância de programas como o PRP e também o Pibid, pois estes cumpriram seus objetivos, buscando contribuir para a formação de cidadãos, educadores e profissionais que têm discernimento educacional, social e político ativos.

Assim, o PRP garantiu aos licenciandos, mesmo em meio a tantas atribuições, a reinvenção e o aprimoramento de estudos e práticas do ensino de Geografia, e com certeza mais uma lição foi aprendida, que nada acontece por acaso, basta olharmos para os residentes, professores da rede, estudantes e professores que se mantiveram à frente dessa luta diária e cotidiana escolar para o bem-estar de seus alunos.

ANÁLISE DOS RELATOS DOS RESIDENTES

Após leitura e análise de todos os relatos escritos pelos residentes, ficou clara e explícita a tristeza gerada pela impotência pessoal diante de tantas crises pelas quais o nosso país vem passando – crise sanitária, crise econômica (aguçada ainda mais pelo atraso de pagamento de bolsas), crise política e educacional – vivenciadas principalmente ao longo desses últimos quatro anos, sob um governo marcado por retrocessos e retirada de direitos, outrora conquistados com tanta luta.

Mencionaram também as dificuldades do ensino a distância. Lembramos que o EaD exige uma plataforma específica e professores preparados para atuar nesse formato, o que não é o nosso caso.

Embora no estado de São Paulo tenha sido utilizado o Centro de Mídias em caráter emergencial, sabemos que nenhuma plataforma digital substituiu o professor em sala de aula.

Um ponto muito importante mencionado pelos residentes refere-se às dificuldades ou à impossibilidade de acesso de estudantes vulneráveis ao uso das tecnologias. Alguns alunos só tinham acesso à internet na escola que até então frequentavam, como é o caso dos alunos da EE “Santa

Clara”, que moram em assentamentos da reforma agrária, onde o sinal de provedores de internet é fraco.

As atividades a distância, tanto no meio acadêmico como nas escolas parceiras, deixaram um vazio na relação que poderíamos ter vivido com a prática observada atentamente e ao vivo do cotidiano escolar, substituída pela tela de uma máquina, totalmente impessoal, mas que teve seus momentos positivos (reinventar as práxis de educação) e negativos (o não comparecimento presencial nas escolas parceiras). Faltou a humanização e sempre faltará se, no futuro, formos obrigados a utilizar esse recurso ambíguo e de castigo emocional; faltou também o ensino personalizado; para alguns residentes, a forma tecnológica constituiu um aprendizado, sobre a qual preveem constante utilização no futuro.

A crise educacional foi citada muitas vezes nos relatos, sendo que a pandemia, ao mesmo tempo em que gerou novos problemas, explicitou outros já existentes. A reforma do ensino médio, dando destaque às disciplinas de português e matemática, também foi colocada nas considerações dos residentes, pois de acordo com sua leitura crítica, é uma formação articulada para produzir mão-de-obra barata e massa de manobra, criando trabalhadores que saibam ler e contar, e não indivíduos capazes de pensar de forma crítica como cidadãos que buscam e lutam por seus direitos.

O PRP nesse momento de pandemia evidenciou aos estudantes/residentes, o contínuo processo de resistir, com todo o significado dessa palavra, tanto na escola de assentamento quanto na escola da zona urbana central de Presidente Prudente, observando os estudantes vulneráveis vindos das áreas periféricas que buscaram formas de estudar e se atualizar.

Todos os residentes, sem exceção, desde o primeiro dia do programa, ou mesmo os que entraram depois, demonstram sentimento de gratidão pelas experiências vividas. Segundo relato de uma das residentes, “a profissão docente é maravilhosa” e exige “cartas na manga”, ou, em outras palavras, é preciso se tornar uma “fênix”, “morrer e ressuscitar a cada desafio como um recomeço, com força para persistir e resistir sempre”.

O sentimento que ficou para os residentes, após essa experiência, foi de certa impotência, por não poderem estar nas escolas presencialmente, usufruir dos espaços e dos lugares escolares com os professores e estudantes através do contato presencial, além da imensa tristeza por perdas de familiares e amigos com a pandemia e por todas as vidas perdidas no país. Por outro lado, os residentes também demonstraram gratidão ao PRP, pois se sentiram amparados pelos professores preceptores e, segundo os relatos, a professora orientadora sempre buscou tranquilizá-los e encorajá-los diante de todas as inquietações desse momento inusitado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando as particularidades do PRP, mesmo diante de um período totalmente atípico devido à pandemia, é possível afirmar sua indiscutível importância para a formação docente, estruturando e oportunizando experiências no ambiente escolar.

O presente trabalho ressalta, a partir dos relatos dos residentes, os subsídios oferecidos pelo PRP para a sua formação como professores de geografia e a construção da sua identidade docente. Assim, reafirma a importância de programas institucionais que instiguem os licenciandos para a prática docente.

É possível perceber, de fato, principalmente nas entrelinhas de cada relato, que obtivemos uma resposta bastante positiva à nossa pergunta inicial, no que tange à contribuição do programa para a formação docente em contexto pandêmico, pois foram evidenciados pelos residentes todos os esforços conjuntos (escola e universidade) para reinvenção e adaptação de metodologias e práticas, com o intuito de os estudantes não ficarem estudantes à deriva.

Resta agora o grande desafio de trazer de volta os estudantes para o ambiente escolar, sanar as perdas educacionais e de aprendizagem, sobretudo num contexto de restrições sanitárias e dificuldades econômicas, que ainda persiste em nosso meio. Como apresentar para os estudantes a importância da escola e da educação como caminho para um futuro mais

digno e para a construção de uma sociedade mais justa, num momento de tanta desvalorização da educação, da cultura e da ciência?

REFERÊNCIAS

- ALVARADO PRADA, L. E. Pesquisa Coletiva na Formação de Professores. *Revista de Educação Pública*, Cuiabá, v. 15, n. 28, p. 101-118, 2006.
- ALVARADO PRADA, L. E. *Formação participativa de docentes em serviço*. Taubaté: Cabral Universitária, 1997.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular: educação é a base*. Brasília, 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação. Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Edital nº 6/2018. Programa Residência Pedagógica. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 01 mar. 2018. Seção 3, p. 23.
- BRASIL. Ministério da Educação. Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Portaria nº 38, de 28 de fevereiro de 2018. Institui o Programa de Residência Pedagógica. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 01 mar. 2018. Seção 1, p. 28.
- CALLAI, H. C. *Geografia Um Certo Espaço, Uma Certa Aprendizagem*. 1995. Tese (Doutorado) - Departamento de Geografia, USP, São Paulo, 1995.
- DUBAR, C. *A socialização: construção das identidades sociais e profissionais*. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2005.
- ENGUITA, M. F. A ambiguidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarianização. *Teoria & Educação*, Porto Alegre, n. 4, p. 41-61, 1991.
- GARCIA, M. M.; HYPOLITO, A. M.; VIEIRA, J. S. As identidades docentes como fabricação da docência. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 31, n. 1, p. 45-56, 2005.
- HYPÓLITO, A. M. *Trabalho docente, classe social e relações de gênero*. Campinas: Papirus, 1997.
- NÓVOA, A. Para o estudo sócio-histórico da gênese e desenvolvimento da profissão docente. *Teoria & Educação*, Porto Alegre, n. 4, p.109-139, 1991.
- TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2002.
- TARDIF, M.; LESSARD, C.; LAHAYE, L. Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente. *Teoria & Educação*, Porto Alegre, n. 4, p. 215-233, 1991.

BRINQUEDOTECA E BIBLIOTECA
NA ESCOLA DE EDUCAÇÃO
INFANTIL: AMBIENTES DE
DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM
INTEGRAL DAS CRIANÇAS

*Rita Melissa LEPRE*¹

*Claudilaine Pereira de Lima FERES*²

*Débora Regina FONTANEZZI*²

*Alessa Egídio da SILVA*³

*Amanda Paulino ROSSINI*³

*Bruna Fernandes LOPES*³

*Caroline Jesus FERREIRA*³

*Denise Pan D'Arco de ALMEIDA*³

*Érica Vanessa RUBENS*³

*Larissa de Almeida JOSÉ*³

*Mayara Cristine Percides dos SANTOS*³

*Victoria MOLINARI*³

¹ Departamento de Educação/Faculdade de Ciências/Universidade Estadual Paulista (Unesp)/Bauru/SP/Brasil/melissa.lepre@unesp.br

² Professoras da EMEII Buritis - Márcia Ernesta Zwicker Di Flora - SME/Bauru/SP/Brasil

³ Bolsistas. Discentes do curso de Pedagogia/Faculdade de Ciências/Universidade Estadual Paulista (Unesp)/Bauru/SP/Brasil

RESUMO: Neste artigo, pretendemos apresentar o processo de planejamento para a estruturação da biblioteca e da brinquedoteca escolar da EMEII “Buritys”, durante o desenvolvimento do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid), com foco nas principais ações voltadas para este fim. Para tanto, discorreremos sobre a importância desses espaços e ambientes no desenvolvimento do trabalho pedagógico na Educação Infantil e refletiremos sobre os resultados iniciais de nossa proposição, baseados na premissa de que o brincar é a atividade principal da infância, por meio da qual as crianças interagem com o mundo físico e social, desenvolvem-se, aprendem e estimulam sua criatividade e possibilidades de representações mentais.

PALAVRAS-CHAVE: biblioteca; brinquedoteca; Educação Infantil.

1. INTRODUÇÃO

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) é uma ação da Política Nacional de Formação de Professores do Ministério da Educação (MEC) que, visando a formação de profissionais capazes de refletir sobre sua prática, no intuito de requalificá-la, proporciona aos discentes da primeira metade dos cursos de licenciatura uma aproximação com o cotidiano das escolas públicas, bem como a oportunidade de vivenciarem o contexto socioeducacional no qual a escola está inserida (Capes).

Desenvolvido junto ao curso de licenciatura em Pedagogia da Universidade Estadual de São Paulo “Júlio de Mesquita Filho”, Câmpus Bauru, em parceria com a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), o edital Pibid 2020-2022 se vinculou à EMEII “Buritys” – “Márcia Ernesta Zwicker Di Flora”, situada na cidade de Bauru-SP, buscando contribuir tanto para a formação de licenciandos em Pedagogia, oferecendo o contato com a realidade da Educação Básica do ensino público desde o primeiro ano do curso, como na promoção de novas perspectivas pedagógicas à escola parceira.

O trabalho pedagógico desenvolvido junto à Educação Infantil, para que se configure enquanto práxis, deve ser intencional e planejado. A Proposta Pedagógica para o Sistema de Ensino Infantil de Bauru (2016) reconhece o espontaneísmo como um dos maiores obstáculos a serem superados pela Educação Infantil, uma vez que se atrela à visão assistencialista e a de que a escola infantil é voltada, apenas, ao cuidado.

Segundo a Proposta, que se fundamenta na teoria sócio-histórica de Vygotsky e na Pedagogia Histórico-Crítica de Saviani, é preciso que o professor exerça seu papel de intelectual e alinhe a teoria à prática, trazendo à realidade do aluno aquilo que não faz parte de seu cotidiano e a que, muitas vezes, não teria acesso se não fosse na escola, de forma que a criança possa reverter esse conhecimento em prática social (Pasqualini; Tshako, 2016).

É nesse sentido que objetivos de intervenção devem ser definidos e explorados no trabalho pedagógico desenvolvido na escola de Educação Infantil, visando à aprendizagem e ao desenvolvimento integral de todas as crianças. Por meio do cuidar e do educar, tendo o brincar como eixo central, tivemos como plano de trabalho para o Pibid/Pedagogia 2020/2022 a proposição e estruturação de dois ambientes na escola parceira: a brinquedoteca e a biblioteca, que visam atender todos os grupos da EMEII “Buritis” entre os quatro meses e seis anos de idade.

Os objetivos propostos foram: propor e realizar coletivamente a estruturação da brinquedoteca e da biblioteca da EMEII “Buritis” enquanto espaços educativos integrados ao projeto pedagógico da escola; estudar a importância dos espaços e ambientes, com ênfase na brinquedoteca e na biblioteca, para a aprendizagem e o desenvolvimento infantil; desenvolver, em parceria com as educadoras, projetos de intervenção nesses ambientes que visem ao desenvolvimento integral e à aprendizagem das crianças; realizar formação continuada com a equipe Pibid e a escola parceira sobre o tema brincar e sua importância para a práxis pedagógica na Educação Infantil.

O brincar é a atividade fundamental da infância. Por meio dele, as crianças interagem com o mundo físico e social, desenvolvem-se, aprendem e estimulam sua criatividade e possibilidades de representações mentais.

Se o brincar é social, a criança não brinca sozinha, ela tem um brinquedo, um ambiente, uma história, um colega, um professor que media essa relação e que faz do brincar algo criativo e estimulante, ou seja, a forma como o brincar é mediado pelo contexto da escola é importante para que seja de qualidade e realmente ofereça a oportunidade de diferentes aprendizagens para

a criança. Entendendo isso, as instituições de educação infantil que respeitam os direitos e as necessidades das crianças não podem deixar de incluir o brincar em seu currículo, com planejamento, materiais adequados, espaço próprio e incentivo por parte da direção e da professora (Navarro, 2009, p. 2125).

Desde o início do desenvolvimento psíquico da criança, as brincadeiras, os jogos, a invenção e a interpretação de papéis são atividades que se mostram dominantes e permanecem em posição central ao longo de toda a infância. É por meio da ludicidade que o intelecto infantil trabalha livremente, podendo exercitar seus conhecimentos, interpretações, sentimentos e percepções. Na Educação Infantil, os espaços da biblioteca e da brinquedoteca podem se converter em importantes ambientes para o aprendizado e o desenvolvimento desse público estudantil.

Bueno e Steindel (2006) consideram a biblioteca na escola como espaço mediador da relação que a criança constrói com o livro, ou seja, um ambiente propulsor e estimulador do desejo pela leitura, fazendo com que ela estabeleça uma boa relação com os livros, associando o ato de ler a um momento prazeroso. A biblioteca escolar é definida por essas autoras como uma “parte integrante da escola sujeita a suas normas e regulamentos. O material contido em uma biblioteca escolar se destina a apoiar atividades didático-pedagógicas pautadas nos objetivos da instituição escolar, enquanto espaço educacional, cultural e recreativo” (Bueno; Steindel, 2006, p. 14)). Dessa forma, para que a biblioteca ofereça suporte às atividades pedagógicas, auxiliando os educadores na formação de leitores, é necessário que ela não tenha o seu lugar delimitado, devendo fazer parte da prática pedagógica como um todo, ao participar do processo de ensino e aprendizagem. As pesquisadoras relacionam os livros e o ato de ler ao lúdico, sugerindo que a leitura é um ato lúdico, pois por meio dela se descobre e se compreende o mundo de forma participativa e interativa. Portanto, para as autoras, a biblioteca aliada à brinquedoteca promove um contato entre a criança e o livro, de tal forma que este assume papel de objeto lúdico, transformando-se em brinquedo e despertando o interesse das crianças pela leitura (Bueno; Steindel, 2006).

A brinquedoteca, por sua vez, é um espaço preparado para estimular a criatividade da criança, possibilitando o acesso a uma grande variedade de brincadeiras e garantindo interações com jogos, brinquedos e instrumentos, dentro de um ambiente apropriado e intencionalmente planejado, podendo ser utilizado de forma livre ou orientada para o fim de desenvolver a ludicidade na infância. Configura-se, também, como um lugar onde as crianças podem passar algum tempo, interagindo e socializando com os pares, construindo conhecimentos. Kishimoto (1998) afirma que a brinquedoteca incentiva a autonomia e desenvolve a capacidade crítica e de escolha da criança, além de promover o trabalho em equipe, a socialização, o desenvolvimento infantil, a comunicação, a criatividade, a imaginação e a elaboração de atividades lúdicas (Kishimoto, 1998). Por meio de jogos, brinquedos e brincadeiras, a criança pode explorar, sentir, experimentar, fantasiar e, assim, satisfazer suas necessidades, além de aprender a se comunicar, expressar emoções, desenvolver sua criatividade, sua autoestima, e adquirir conhecimentos em um espaço mais descontraído e lúdico do que a sala de aula.

A brinquedoteca escolar, diferentemente de uma brinquedoteca em outros locais, contém outros aspectos, e é resumida nas palavras de Muniz (2000, p. 86): “a brinquedoteca da escola, diferente da brinquedoteca em outros espaços, estrutura-se de forma organizada no cotidiano escolar”. Por entrar nessa ritualização, ela ocupa um espaço do “fazer escolar”. Negrine (1997) cita algumas das diferentes funções de uma brinquedoteca, destacando: função pedagógica – oferecer brinquedos bons e de qualidade; função social – promovendo acesso a todas as crianças sem discriminação; função comunitária – estimular o aprendizado do trabalho em grupo ensinando valores morais; função de comunicação familiar – envolver a família no processo educativo através do lúdico e contribuir para novas amizades, unir pais e educadores para trocas de experiências e utilização do ambiente.

Portanto, a biblioteca e a brinquedoteca escolar na Educação Infantil são importantes espaços voltados ao brincar. Neles, o professor deve intencionar e planejar as ações pedagógicas, propondo ambientes de interação e intervindo junto às crianças: “Com isso, o professor está

ensinando a criança a brincar! Elkonin (1998) explica que as crianças passam a brincar ativamente após alguns jogos conjuntos: basta o professor propor-lhes o tema” (Pasqualini; Eidt, 2016, p.136).

2. METODOLOGIA

Para atender ao objetivo central de estruturação da brinquedoteca e biblioteca da EMEII “Buritis”, procedemos da seguinte forma:

- a) Inicialmente, realizamos estudos compartilhados sobre a proposta pedagógica do município de Bauru, a proposta pedagógica da escola parceira e as possibilidades de estruturação da biblioteca e da brinquedoteca escolar.
- b) Por meio de encontros síncronos, via Google Meet, estudamos textos selecionados pela coordenadora de área, voltados ao desenvolvimento e aprendizado infantil, e à importância da biblioteca e da brinquedoteca escolar. Estudo inicial dos espaços físicos possivelmente destinados a esses locais e projeções junto à equipe, a partir de fotos e filmagens enviadas, no grupo de WhatsApp da equipe Pibid, pela supervisora da escola.
- c) Levantamento do mobiliário necessário e reconhecimentos do mobiliário já existente na escola, assim como o levantamento dos móveis e materiais disponíveis na Secretaria da Educação.
- d) Levantamento e estudo dos materiais, do acervo lúdico e dos livros necessários para a montagem dos ambientes.
- e) Descrição do material e disponibilização do projeto para a escola parceira, assim como reunião de formação com a equipe de educadores da EMEI “Buritis”, durante a Atividade de Trabalho Pedagógico Coletiva (ATPC).
- f) Estruturação inicial dos espaços com os materiais disponíveis na escola e outros recebidos durante o desenvolvimento do projeto.
- g) Início da proposição de projetos de intervenção a serem desenvolvidos e avaliados numa possível nova edição do Programa.

Para a estruturação da brinquedoteca, propusemos a criação dos seguintes “Cantinhos”, que não se configuram como espaços únicos e/ou definidos para determinado tipo de trabalho pedagógico, mas como apoio às intenções e planejamento docente:

- Cantinho do “Faz de Conta” (fantasias, chapéus, maquiagem, capas, marabus coloridos, espelhos etc., apoio para os jogos de papeis);
- Cantinho do Teatro e Fantoche (fantoches e palco para encenação);
- Cantinho da Oficina e das Invenções (sucata, material para construção de brinquedos, ferramentas etc.)
- Cantinho das Compras (supermercado, lojas, restaurantes, dinheiro cenográfico etc.)
- Cantinho dos Jogos Coletivos (jogos diversos: quebra-cabeça, jogos de tabuleiro e outros)
- Cantinho das Artes Visuais (pintura, desenhos, esculturas, artesanato, fotografia, materiais diversos como cartolina, folhas coloridas, elementos da natureza, botões, sulfite, cola, lápis de cor, tinta, glitter, entre outros).

3. RESULTADOS E DISCUSSÕES

As limitações impostas pela pandemia da Covid-19 dificultaram a plena estruturação dos espaços e ambientes propostos no projeto. A supervisora da escola assinalou, em seu relatório final, que o período de pandemia foi de muita insegurança e de novos desafios para toda comunidade escolar, incluindo as necessárias adaptações para o desenvolvimento do ensino remoto emergencial, sem que os profissionais da educação tivessem repertório suficiente para desenvolver ações pedagógicas que pudessem atingir o aprendizado e o desenvolvimento infantil a partir de atividades realizadas em suas casas.

Para auxiliar o desenvolvimento do trabalho pedagógico, as “pibidianas” acompanharam as atividades propostas pelas professoras para serem desenvolvidas pelos alunos em casa, e também propuseram, sob a orientação da coordenadora de área, atividades para as crianças de diferentes idades (creche e pré-escola), considerando os campos de experiências, propostos pela Base Nacional Comum Curricular (2017), buscando ampliá-los, a partir do planejamento pautado na tríade conteúdo-forma-destinatário (Martins, 2016), entendendo o brincar como atividade principal da infância.

Como a escola parceira oferece o atendimento de creche e pré-escola, propusemos atividades voltadas aos bebês (zero a 1 ano e 6 meses), às crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses) e às crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses), conforme definido pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC). As atividades foram propostas em todos os campos de experiência: O eu, o outro, o nós; Corpo, gesto e movimento; Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala e pensamento; e Espaço, tempo, quantidade e relações. Na proposição das atividades, foram definidos: Objetivos da BNCC atendidos; Materiais a serem utilizados; Metodologia adotada; Resultados esperados; e Processos de Avaliação. Tal trabalho gerou um e-book que foi disponibilizado a todos os professores no repositório eduCapes, podendo ser acessado no link abaixo: <https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/643076/2/Pibid-reposit%C3%B3rio.pdf>.

Em relação à brinquedoteca e à biblioteca escolar, foi possível iniciar a montagem das salas com o apoio das supervisoras e professoras, que organizaram os espaços com os materiais disponíveis na escola e outros enviados pela Secretaria da Educação do Município. Os objetos lúdicos foram separados e organizados na sala destinada à brinquedoteca e os livros disponibilizados em estantes na altura das crianças, possibilitando o livre acesso e a manipulação do material.

Na Figura 1 estão os livros infantis selecionados coletivamente e disponibilizados às crianças na escola. Na primeira organização, sem a participação presencial da equipe do Pibid, os livros ficaram no mesmo espaço da brinquedoteca. Com a possibilidade de novo edital e da continuidade do projeto, pretendemos organizar um espaço mais interativo

com os livros, para que as crianças possam tocar, cheirar e “ler” as histórias, uma vez que o trabalho pedagógico com a literatura infantil impulsiona e estimula a utilização das diversas linguagens da criança, qualificando seu pensamento. Atualmente, as crianças podem colocar as caixas nos colchonetes e ter contato com os livros que, até então, ficavam guardados, fora do alcance dos pequenos.

Figura 1 - Livros disponibilizados às crianças.



Fonte: Arquivos Pibid 2021.

Os brinquedos disponíveis em diferentes espaços da escola foram separados, higienizados e levados para a sala destinada à brinquedoteca, começando a ser organizados e disponibilizados às crianças, conforme demonstra a Figura 2. É importante reiterar, no entanto, que, nos outros espaços da escola, os brinquedos e materiais diversos continuam presentes e que a brinquedoteca não pode ser, em nenhuma hipótese, considerada o único espaço para a brincadeira, uma vez que as interações e as brincadeiras são o eixo central de todo o trabalho pedagógico desenvolvido na Educação Infantil.

Figura 2 - Separação e organização inicial dos brinquedos



Fonte: Arquivos Pibid 2021.

Ainda que a organização dos cantinhos e dos brinquedos não tenha sido completamente realizada, conforme orientações disponibilizadas no projeto, as crianças já começaram a interagir com o espaço, que passou de uma sala sem ocupação a um ambiente de trocas e brincadeiras coletivas e individuais.

A preocupação com o brincar e com as interações, como eixos centrais do trabalho pedagógico na Educação Infantil, impulsionou a nossa proposta de estruturação desses espaços e ambientes que, longe de se configurarem como espaços únicos para algumas atividades, convertem-se como possibilidade interativas importantes para o cotidiano das crianças na escola, podendo estar presentes em todas as ocasiões nas quais queiram acessá- los, de acordo com a intencionalidade e o planejamento dos professores, em busca de uma prática pedagógica cada vez mais qualificada com os pequenos.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A opção de ter, como tema central do projeto Pibid, a estruturação da brinquedoteca e da biblioteca escolar se baseou na premissa de que o brincar é a atividade central da infância: “Na infância um dos atos mais importante é o brincar, pois através do brincar que a criança constrói o imaginário, aprende a trabalhar com suas emoções e a lidar com seus sentimentos” (Liberatto; Motta, 2022, p.10).

Brincando, a criança interage com o meio físico e, assim, o meio físico, quando planejado intencionalmente, pode enriquecer o brincar. Na brinquedoteca, como colocado por Kishimoto (1998), são desenvolvidas atividades lúdicas que favorecem a socialização, a imaginação, a autonomia e a criatividade. A principal função da biblioteca escolar é, de acordo com Bueno e Steindel (2006), aproximar a criança do livro, entretanto, muitas vezes esse espaço é usado apenas para acompanhamento das atividades didático-pedagógicas, o que acaba fazendo com que a criança não se interesse pelo livro. Assim, ao pensarmos nesses dois espaços de forma integrada, pretende-se trazer a vivência lúdica da brinquedoteca para a biblioteca, permitindo que as crianças tenham contato com o livro em situações de brincadeira, para que, mais do que fonte de informação e cultura, ele possa ser percebido como um objeto de prazer.

Apesar de as limitações impostas pela pandemia da Covid-19 terem dificultado a plena estruturação dos espaços e ambientes propostos no projeto, foi possível organizar parte dos cantinhos e dos brinquedos, de forma que um espaço que estava sendo subutilizado passou a ser ocupado pelas crianças, que já estão interagindo com os materiais e ambiente, tendo, assim, a possibilidade de brincadeiras individuais e coletivas mais enriquecidas, com a promoção da autonomia, socialização, criatividade e aprendizagem.

REFERÊNCIAS

- BUENO, S.B.; STEINDEL, G.E. A biblioteca e a brinquedoteca: mediadores do livro, objeto prazeroso de saber e lazer no ambiente escolar. *Ciências e cognição*, Rio de Janeiro, v. 8, p. 10-21, 2006.
- KISHIMOTO, T. M. *O brincar e suas teorias*. São Paulo: Pioneira, 1998.
- LIBERATTO, N.V.D.; MOTA, R.S. O brincar na Educação Infantil. *Revista Latino-Americana de Estudos Científicos*, Salvador, v. 3, n. 13, 2022.
- MARTINS, L.M. Fundamentos da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica. In: PASQUALINI, J.C.; TSUHAKO, Y. N. (org.). *Proposta pedagógica para a educação infantil do sistema municipal de ensino de Bauru/SP*. Bauru: Secretaria Municipal da Educação, 2016.
- MUNIZ, Maria Cristina Soto. A brinquedoteca no contexto escolar da educação infantil. In.: SANTOS, Santa Marli Pires dos. *Brinquedoteca: a criança, o adulto e o lúdico*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.
- NEGRINE, A. Simbolismo do jogo. SANTOS, S. M. P. (org.). *Brinquedoteca: lúdico em diferentes contextos*. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 1997. p.37-53.
- NAVARRO, M. S. O brincar na educação infantil. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 9., 2009, Curitiba. *Anais [...]*. Curitiba: PUCPR, 2009. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2009/2693_1263.pdf. Acesso em: 18 set. 2023.
- PASQUALINI, J. C.; TSUHAKO, Y. N. (org.). *Proposta pedagógica para a educação infantil do sistema municipal de ensino de Bauru/SP*. Bauru: Secretaria Municipal da Educação, 2016.
- PASQUALINI, J.C.; EIDT, N.M. Periodização do desenvolvimento infantil e ações educativas. In: PASQUALINI, J.C.; TSUHAKO, Y.N. (org.). *Proposta pedagógica para a educação infantil do sistema municipal de ensino de Bauru/SP*. Bauru: Secretaria Municipal da Educação, 2016.

EXPERIÊNCIA DO RP SOCIOLOGIA FCLAR/UNESP

*Eva Aparecida da SILVA*¹

RESUMO: Este texto traz uma exposição das atividades desenvolvidas no âmbito do programa Residência Pedagógica Sociologia, durante o período de outubro de 2020 a março de 2022, em duas escolas-campo da rede estadual de Ensino Médio do município de Araraquara-SP, no contexto da pandemia de Covid-19 e do ensino remoto. A equipe do Residência Pedagógica Sociologia foi composta por dezesseis residentes bolsistas, duas residentes voluntárias, duas professoras preceptoras e uma docente orientadora, e, ao longo do programa, envolveu-se com atividades de formação pedagógica, acompanhamento e observação da prática de ensino de Sociologia, elaboração de planos de aulas, regências de aulas, semanas temáticas e seminários acadêmico-científicos, de avaliação e de troca de experiências.

PALAVRAS-CHAVE: Residência Pedagógica; ensino de Sociologia; regência de aula; experiência.

1 INTRODUÇÃO

O Residência Pedagógica Sociologia (RP Sociologia), que envolve alunos(as) do curso de licenciatura em Ciências Sociais, da Faculdade de Ciências e Letras, Câmpus de Araraquara (FCLAr), compõe o projeto aprovado pela Universidade Estadual “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp) no Edital 2020

¹ Departamento de Educação/Faculdade de Ciências e Letras/Universidade Estadual Paulista (Unesp)/Araraquara/SP/Brasil/eva.silva@unesp.br

<https://doi.org/10.36311/2024.978-65-5954-475-2.p111-122>

da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), desenvolvido no período de outubro de 2020 a março de 2022.

O RP Sociologia objetiva aproximar os licenciandos em Ciências Sociais da prática de ensino de Sociologia em escolas de Ensino Médio da rede estadual paulista, no município de Araraquara, como forma de observá-la, acompanhá-la e de exercitar metodologias e recursos didático-pedagógicos na abordagem de diferentes temas do currículo desse componente curricular pertencente à área de Ciências Humanas Sociais Aplicadas.

A relação teoria e prática se faz imprescindível na formação dos licenciandos dos diferentes cursos de licenciatura, entre eles o de Ciências Sociais, assim como a relação universidade e escolas, em particular as públicas. Dessa forma, o RP Sociologia busca promover a inserção dos licenciandos do curso de Ciências Sociais na prática de ensino de Sociologia para o Ensino Médio, de modo que possam exercitar a docência mediante a articulação entre os conhecimentos adquiridos durante sua formação acadêmico-científica e pedagógica, e aqueles decorrentes das experiências de ensino a serem observadas e analisadas junto aos professores que já estão no exercício profissional.

Tendo em vista o intercâmbio de conhecimentos e experiências entre licenciandos(as) e professores(as) das escolas, é possível colocar em relação a formação inicial e continuada de professores, como forma de construir e redimensionar experiências metodológicas e didáticas.

Neste Edital 2020 da Capes, no âmbito do projeto da Unesp, o RP Sociologia contou com a participação de 19 licenciandos(a) residentes (16 bolsistas² e duas voluntárias³), sendo oito bolsistas em cada uma das duas escolas-campo participantes⁴ e duas preceptoras (uma professora de cada escola)⁵.

² Ana Beatriz Giacchetto Barbieri; Bárbara Barbieri Vieira; Beatriz Danielle Piccacio; Camila Leite Ondei; Diogo José Ferreira; Eduarda Pereira Costa da Conceição; Ester Karina Paiva de Souza; Fernanda Milan de Carvalho; Jonas Ferreira de Castro Neto; Larissa Maria do Nascimento; Luana Daniela Cornejo; Maria Clara Gaiotto; Paulo Rodrigues Barbosa; Sofia Mara de Souza Coelho Ortolano; Thâmila Rodrigues de Andrade; Thiago Rodrigues Costa.

³ Ádrima Paloma Alves Possadas e Marina Kuranaga.

⁴ Escola Estadual Bento de Abreu (EEBA) e Escola Estadual João Batista de Oliveira (JBO).

⁵ Profa.Dra. Eliane da Conceição Silva e Profa. Eliana Maria Alfonsetti.

2. METODOLOGIA

Em função da pandemia de Covid-19, as diversas atividades desenvolvidas pelo RP Sociologia, ao longo dos 18 meses de vigência do programa, aconteceram de forma remota, por meio da plataforma Google Meet, assim como de outras ferramentas, como Google Forms e WhatsApp, para interação com as preceptoras e suas turmas de alunos da disciplina de Sociologia.

O planejamento das ações a serem realizadas nas duas escolas-campo se deu nas reuniões semanais da equipe (residentes, preceptoras e docente orientadora), assim como a avaliação das atividades e a troca de experiências entre os dois grupos de residentes de cada escola-campo. No entanto, as reuniões semanais de cada um desses grupos, com suas respectivas preceptoras, permitiram o aprofundamento do planejamento, da construção e da avaliação das atividades realizadas.

A ambientação dos residentes em cada uma das escolas-campo participantes aconteceu, ainda que de forma remota, através de conversas online com as preceptoras e gestoras, e do contato com o Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola, o que possibilitou o mapeamento sociocultural e ambiental da instituição escolar, a partir do seguinte roteiro: 1) Caracterização do Projeto Político-Pedagógico da escola e como se dá o processo de construção; 2) Caracterização dos projetos educacionais complementares ao currículo escolar; 3) Caracterização dos projetos de atendimento à comunidade; 4) Caracterização da escola e de sua estrutura física: histórico, arquitetura, ambientes, estado de conservação, áreas verdes; 5) Caracterização dos cargos e funções da equipe escolar; 6) Caracterização do tipo de gestão escolar (direção) e pedagógica (coordenação); 7) Caracterização do bairro ou região onde a escola está inserida: moradias, recursos hídricos, mananciais, atividades comerciais e/ou industriais, transporte público, infraestrutura e saneamento; 8) Caracterização das atividades culturais, de lazer e esportivas promovidas pela escola; 9) Caracterização da relação entre escola e comunidade externa: atividades ou iniciativas promovidas pela instituição a fim de promover a integração e a construção da identidade entre escola e comunidade;

10) Caracterização da relação escola e comunidade interna: atividades ou iniciativas promovidas pela instituição a fim de promover a integração e a socialização entre estudantes, professores, direção e servidores públicos; 11) Caracterização da relação entre a gestão escolar e pedagógica com funcionários, professores e alunos; 12) Grêmio estudantil: participação e atuação no movimento secundarista; 13) Expressões culturais juvenis na escola.

Somada às reuniões semanais para planejamento das ações, também aconteceu a formação pedagógica da equipe, imprescindível para o desenvolvimento das atividades propostas, sobretudo as regências de aulas. Os temas abordados nessa formação foram: Reforma do Ensino Médio (Brasil, 2017); BNCC Ensino Médio (Brasil, 2018); Programa Ensino Integral de São Paulo (São Paulo, 2012); Currículo Paulista (São Paulo, 2020); Sequência Didática (Araújo, 2013; Giordan; Guimarães; Massi, 2011); Pedagogia Histórico-Crítica (Aksenen, 2015; Marsiglia; Martins, 2013); Pedagogia Histórico-Cultural (Veer; Valsiner, 2009); Educação de Jovens e Adultos (Pinto, 2007); Oficina de *Podcast* (Alves Neto; Silva, 2019); e Oficina de Jogos Didáticos (Valentim; Almeida, 2021). Algumas experiências de formação aconteceram na parceria com o Residência Pedagógica Sociologia do Câmpus de Marília, da Unesp.

A ambientação dos dois grupos de residentes em cada uma das duas escolas-campo iniciou-se com o acompanhamento semanal da prática de ensino de Sociologia, ministrada pelas respectivas professoras preceptoras, e, ainda, com o planejamento, elaboração e regência de aulas.

A participação dos residentes nos Seminários que reuniram os programas Residência Pedagógica Sociologia, Pedagogia e Letras, da Faculdade de Ciências e Letras, Câmpus de Araraquara, os programas Pibid Sociologia e Filosofia do Câmpus de Marília, e RP Sociologia Câmpus de Araraquara e Marília, e todos os programas (Pibid e Residência

Pedagógica) da Unesp, contribuiu para a avaliação e o compartilhamento das atividades desenvolvidas e das experiências vividas.

Alguns residentes também participaram, com apresentação de trabalhos, em eventos acadêmico-científicos, como o VII ENALIC – Encontro Nacionais das Licenciaturas (VII Seminário do Pibid e II Seminário do Residência Pedagógica) e o Congresso de Pesquisadores Negros (Copene) Sudeste.

Por fim, após todo o período de forma remota, houve uma atividade presencial de encerramento do RP Sociologia nas duas escolas-campo, na qual os residentes apresentaram a Unesp, seus cursos – em particular os oferecidos pela Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara (FCLAr), entre eles o de Ciências Sociais –, políticas de acesso e permanência na universidade pública, ações de pesquisa e extensão, e cursinhos populares do município de Araraquara, principalmente aqueles os ofertados pela Unesp.

2. RESULTADOS E DISCUSSÕES

Neste item, far-se-á a apresentação de cada escola-campo e, em seguida, uma breve descrição acerca das atividades nelas realizadas por cada um dos dois grupos de residentes.

2.1 PRIMEIRA ESCOLA-CAMPO – EE “BENTO DE ABREU” (EEBA)

A EEBA está localizada no centro da cidade de Araraquara-SP, próxima a parques, praças, centro comercial, pontos de ônibus, e, por este motivo, atende alunos de diferentes locais da cidade, no Ensino Fundamental II, Médio regular e também na Educação de Jovens e Adultos (EJA), nos períodos matutino, vespertino e noturno. A maioria das famílias dos alunos atendidos pela escola faz parte das chamadas classes C e D, com ocupações variadas nos setores primário, secundário e terciário da economia. Em 2021, a EEBA tinha uma equipe de 134 professoras e

professores, atendendo 1374 estudantes distribuídos em 45 turmas, dos quais 393 eram estudantes do Ensino Fundamental II (17 turmas), 846 do Ensino Médio (24 turmas) e 135 do EJA (4 turmas). A equipe gestora conta com uma pessoa na direção, duas na vice-direção e três na coordenação.

De acordo com o PPP, o espaço físico da escola conta com 17 salas de aula, um anfiteatro com capacidade para 400 pessoas, biblioteca, quadra coberta, laboratório e sala de informática com acesso à internet. Nela, foi realizado o acompanhamento semanal das aulas da disciplina de Sociologia, ministradas no Ensino Médio regular e/ou na EJA, cuja professora preceptora buscou a inserção dos residentes da EEBA no cotidiano da sala de aula e da prática de ensino – em suas possibilidades e limites, sobretudo com a adoção do ensino remoto emergencial, no contexto da pandemia da Covid-19 –, bem como na relação consigo e com os estudantes. Assim, os residentes puderam não só acompanhar e observar a prática de ensino, mas também auxiliar a preceptora.

Já as regências de aulas aconteceram ao final de cada bimestre, de forma individual, em dupla ou em trio, a depender da distribuição das aulas da professora, as quais foram organizadas em coletivo nas reuniões semanais do grupo da EEBA, resultando nos planos de aulas, a partir do cronograma já previsto e dos conteúdos propostos para a disciplina de Sociologia, conforme indicado pelo currículo paulista para o Ensino Médio e em consonância com as competências e habilidades expressas pela BNCC Ensino Médio.

Os temas escolhidos para as regências – quais sejam Cidadania e Participação Política, Estado e Contrato Social, Relações de Poder no Estado: Paralelos entre Afeganistão e Brasil, Estado, religião e imperialismo no Oriente Médio, Indústria Cultural, Movimentos Sociais: LGBTQIA+, Os clássicos da Sociologia e o isolamento social, Conceito de cultura, Neoliberalismo: a era das novas alienações, *Fake news* e seus impactos no campo da política; dentre outros – sempre estiveram relacionados aos conteúdos discutidos ao longo do bimestre pela disciplina de Sociologia, buscando-se aproximá-los da realidade vivida pelos estudantes, bem como envolvê-los e incentivá-los a participarem das aulas. Para isso, as regências foram realizadas por meio da exposição dos temas e da discussão em grupo,

com o uso de slides, fotografias, matérias jornalísticas, dentre outros recursos didático-pedagógicos.

Todo o planejamento de datas, temas e distribuição entre os residentes, bem como a organização do plano de aula, foi acompanhado pela professora preceptora, que, após a execução de cada regência, realizava um balanço como feedback, o que também acontecia nas reuniões com toda a equipe, imprescindível para a troca de experiências entre os dois grupos de residentes.

Somada às regências de aulas, uma outra atividade foi realizada pelo grupo da EEBA – a I Semana Temática: reflexões sobre os impactos da pandemia, resultante da aplicação de um questionário elaborado no Google Forms, cujo link foi compartilhado com os alunos, objetivando saber sobre a saúde mental, o ensino remoto e a pandemia da Covid-19.

Os dados coletados, no contexto do isolamento social imposto pela pandemia e do consequente ensino remoto, evidenciaram um quadro de adoecimento mental dos estudantes, a sobrecarga de atividades e o distanciamento discente e docente na relação pedagógica. A partir disso, essa Semana Temática foi organizada em três dias de debate, de forma online, acerca dos seguintes temas: Ensino remoto e as condições psicológicas das(os) estudantes – EAD, estresse, ansiedade e depressão; O que a Sociologia diz sobre a pandemia? (diálogo com os clássicos); e A importância das vacinas e o impacto das *fake news* sobre saúde. Cada tema foi apresentado por dois residentes enquanto outro mediava a conversa e as interações. O evento foi aberto e divulgado para toda a escola.

No contexto da mobilização nacional pelo pagamento das bolsas em atraso dos programas Pibid e Residência Pedagógica, o grupo de residentes da EEBA realizou uma roda de conversa intitulada “Ciência e Educação”, abordando a atual situação dessas áreas no Brasil, sobretudo frente às constantes ameaças de corte de investimentos e à desvalorização, e dando destaque à relação e à importância da produção científica para o desenvolvimento da sociedade.

2.2 SEGUNDA ESCOLA-CAMPO – EE “JOÃO BATISTA DE OLIVEIRA” (JBO)

A EE “João Batista de Oliveira” (JBO) está localizada na região central da cidade de Araraquara-SP, porém, apesar de sua localidade, ela atende alunos de bairros periféricos, do seu entorno, e também de áreas rurais. As famílias dos alunos são, em sua maioria, compostas por trabalhadores do comércio, de indústrias e do setor informal. A JBO faz parte, desde 2020, das escolas que participam do Programa de Ensino Integral (PEI) do estado de São Paulo, com aulas das 7h30 às 16h30, para o Ensino fundamental II (6º ao 9º anos) e para o Ensino Médio. Anteriormente, a escola também oferecia o ensino regular e a Educação de Jovens e Adultos (EJA).

A JBO se mostra aberta à comunidade externa, em particular através do programa estadual Escola da Família, incluindo ainda outros programas, como é o caso da Residência Pedagógica Sociologia, do Pibid Química, composto por licenciandos do Instituto de Química da Unesp, e do Pibid Matemática, oferecido pelo Instituto Federal de São Paulo.

Durante o acompanhamento, pelos residentes da JBO, da prática de ensino de Sociologia, e antes do início das regências de aulas, foi realizada a pesquisa sobre as condições de acesso ao ensino remoto pelos estudantes do Ensino Médio, por meio da aplicação de um questionário estruturado na ferramenta Google Forms, cujo link foi enviado para o WhatsApp das turmas. Nas questões elaboradas, buscou-se apreender: a situação socioeconômica dos estudantes; o acesso à internet; o acesso ao computador, tablet ou celular; e a relação com o ambiente de estudo, para saber se eles possuíam um local apropriado e silencioso para acompanharem as aulas remotas.

Após a análise dos dados coletados por meio desse questionário, constatou-se que a maioria dos estudantes possuía acesso à internet, via celular. No entanto, muitos relataram que o celular não era suficiente para acessar os conteúdos da escola, já que a internet por dados móveis não suporta muitos carregamentos, o que limitou acesso às aulas remotas, para além de outros fatores, como o ambiente doméstico e familiar não adequado às online.

Um segundo questionário foi aplicado para saber sobre as preferências, *hobbies* e interesses dos estudantes, como forma de selecionar recursos didático-pedagógicos que pudessem servir de apoio às regências de aulas, como filmes, músicas, jogos, dentre outros aspectos que pudessem auxiliar no planejamento das aulas e garantir maior aproximação dos estudantes e envolvimento nas atividades propostas.

As aulas de Sociologia acompanhadas pelos residentes, ministradas pela professora preceptora da JBO, aconteciam, semanalmente, via Google Meet, de forma síncrona, e pelos grupos de WhatsApp de cada ano do Ensino Médio, onde eram enviadas atividades com questões para que os estudantes respondessem e entregassem no final da semana. A escolha do compartilhamento dessas atividades pelo WhatsApp foi o meio encontrado para minimizar as dificuldades de acesso dos estudantes às plataformas digitais. As aulas ministradas pela professora preceptora traziam os mesmos conteúdos oferecidos pelo Centro de Mídias de São Paulo (CMSP) em suas videoaulas, efetuando o download dos slides e documentos disponibilizados, apresentando-os para os alunos numa aula expositiva. Os residentes podiam interagir com as aulas e com os alunos das respectivas turmas do Ensino Médio, inclusive tirando dúvidas sobre os conteúdos trabalhados pela preceptora.

As regências de aulas realizadas pelos residentes foram organizadas bimestralmente, ao longo da vigência do RP Sociologia, contemplando diversos temas das Ciências Sociais/Sociologia propostos pelo currículo paulista, na interface com as competências e habilidades estabelecidas pela BNCC – Ensino Médio, tais como: “O que é sociologia? O que é construção social? Qual o papel do sociólogo? Processo de sociabilidade, socialização e fatos sociais.”; Diversidade social brasileira – o que é ser brasileiro? Cultura do Brasil e etnocentrismo; Cultura, consumo, consumismo e comunicação de massa; Cidadania e os Movimentos Sociais; As Fronteiras, Territórios e Conflitos; Democracia: eleições, partidos políticos e o voto.

Para a abordagem desses temas, optou-se pela apresentação dos principais conceitos e pela articulação dos temas com a realidade sociocultural dos estudantes, por meio de aulas expositivas e do uso de recursos didático-pedagógicos diversos, como slides, contendo pouco texto

e bastante imagens, como forma de envolver os alunos, enquetes, charges, filmes, dentre outros.

No trabalho com o tema Culturas Juvenis, como parte do grande tema Cultura, consumo, consumismo, e comunicação de massa, houve a produção de um *podcast* intitulado “Socio dos Parças”, resultado da entrevista com um MC de Araraquara, periférico, que abordou a cultura da juventude nas batalhas de rima na cidade. Ele foi gravado via plataforma Google Meet e editado em outra plataforma de áudio e vídeo, o Wondershare Filmora X, com inspiração num outro *podcast* famoso entre os adolescentes, no mesmo formato de entrevista.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ainda que as atividades e as experiências do programa Residência Pedagógica Sociologia tenham sido desenvolvidas no ensino remoto, implementado em decorrência do isolamento social emergencial imposto pela pandemia da Covid-19, exigindo das escolas e das universidades adequações metodológicas e pedagógicas, que incluíram, inclusive, o uso de Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs), destaca-se a importância desse programa para a formação de futuros docentes da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, ao possibilitar a inserção na realidade escolar, o acompanhamento, a observação e a iniciação à docência na sala de aula, a partir da interlocução entre os conhecimentos acadêmico-científicos e pedagógicos adquiridos ao longo da formação e a prática de ensino, em suas possibilidades e desafios.

Neste processo, as regências de aulas se fizeram imprescindíveis para o exercício da prática de ensino, do planejamento e da elaboração dos planos às aulas ministradas. Para tanto, porém, também se mostrou necessário diagnosticar e conhecer as condições de acesso ao ensino remoto, de estudo e de saúde mental dos estudantes do ensino médio envolvidos com o programa nas duas escolas-campo, neste contexto pandêmico, bem como seus gostos e preferências culturais, como forma de melhor planejar e desenvolver as atividades propostas. Daí a importância do mapeamento

realizado pelos dois grupos de residentes, um em cada escola, e das semanas temáticas promovidas, para além das regências e dos temas restritos ao currículo escolar, mas em diálogo e em consonância com ele.

Por fim, ressaltamos a importância da parceria e da interlocução entre universidade e escolas-campo, do protagonismo das professoras preceptoras na construção, orientação e execução do programa RP Sociologia, e da Capes, pela proposição e financiamento do programa em mais essa edição – Edital 2020.

REFERÊNCIAS

AKSENEN, Elisângela Zarpelon. A pedagogia histórico-crítica no bojo das teorias educacionais. In: EDUCERE - CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 12., Curitiba, 2015.

ALVES NETO, Henrique Fernandes ; SILVA, Ileizi Fiorelli. Uma experiência de produção de vídeos de animação de Sociologia: proposta de ensaio de Sociologia no século XXI. *Revista Perspectiva Sociológica*, n. 24, p. 141-150, 2. sem. 2019.

ARAÚJO, Denise Lino. O que é (e como faz) sequência didática? *Entre palavras*, Fortaleza, v. 3, n. 1, p. 322-334, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. *Resolução CNE/CP nº 4, de 17 de dezembro de 2018*. Institui a Base Nacional Comum Curricular na Etapa do Ensino Médio (BNCC-EM). Brasília: MEC, 2018.

BRASIL. Lei 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília: 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. *Resolução n. 2, de 22 de dezembro de 2017*. Institui a Base Nacional Comum Curricular na Etapa do Ensino Fundamental Anos Iniciais (BNCC-EF). Terceira versão. Brasília: MEC, 2017.

GIORDAN, Marcelo; GUIMARÃES, Yara A.F.; MASSI, Luciana. *Uma análise das abordagens investigativas de trabalhos sobre sequências didáticas: tendências no ensino de Ciências*. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS (ENPEC), 8., 2011, Campinas. *Anais [...]*. Rio de Janeiro: ABRA, 2011.

MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão; MARTINS, Lígia Márcia. Contribuições da pedagogia histórico-crítica para a formação de professores. *Germinal: Marxismo e Educação em Debate*, Salvador, v. 5, n.2, p.97-105, dez. 2013.

PINTO, Álvaro Vieira. *Sete lições sobre educação de adultos*. São Paulo: Cortez, 2007.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Educação. *Currículo paulista: etapa ensino médio*. São Paulo, 2020.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. *Diretrizes do programa de ensino integral*. São Paulo, 2012.

VALENTIM, Daniel; ALMEIDA, M. T. P. Por uma pedagogia das fantasias digitais: olhares críticos sobre “Final Fantasy VII Remake”. In: ALMEIDA, Marcos Teodorico Pinheiro de. (org.). *Jogos analógicos, digitais e híbridos: experiências e reflexões*. Fortaleza: Instituto Nexos, 2021, v. 1, p. 165-180.

VEER, Rene Van Der; VALSINER, J. *Vygotsky: uma síntese*. São Paulo, SP: Loyola, 2009.

UMA EXPERIÊNCIA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA COM CONTEÚDOS DE MATEMÁTICA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: DESAFIOS E POSSIBILIDADES

Francisco José Carvalho MAZZEU¹

RESUMO: Este artigo traz um relato e a reflexão sobre a experiência do Núcleo Matemática Articulada à Prática Social (Maps), do Programa de Residência Pedagógica financiado pela Capes, envolvendo 24 residentes, três preceptores e um docente orientador. O projeto foi desenvolvido em três escolas públicas do município de Araraquara-SP, atendendo a alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental, na modalidade regular e na Educação de Jovens e Adultos. Com a implantação do ensino remoto, em razão da pandemia, as atividades tiveram que ser adaptadas a esse contexto, tendo sido focadas em estudos e na elaboração e aplicação de sequências didáticas apoiadas em videoaulas, áudios e outros materiais que pudessem ser enviados aos alunos através do celular, que era o recurso mais acessível a eles. Utilizando uma metodologia dialética, envolvendo a integração dos processos de ensino, pesquisa e extensão, o Núcleo procurou construir uma relação dialógica com as escolas-campo. Os resultados indicam que a experiência foi positiva para todos os envolvidos, apesar das circunstâncias adversas. Foram recolhidos dados importantes para a compreensão dos fenômenos ocorridos nesse período, em que os residentes puderam vivenciar, mesmo à distância, problemas enfrentados pelas escolas e conseguiram criar soluções inovadoras e fundamentadas teoricamente, como ficou evidenciado nos relatos de experiência enviados à Capes ao final do projeto. Como

¹ Departamento de Educação/Faculdade de Ciências e Letras/Universidade Estadual Paulista (Unesp)/Araraquara/SP/Brasil/francisco.mazzeu@unesp.br

conclusões, ressalta-se a importância do projeto como espaço formativo para estudantes de Pedagogia e professores da rede pública, o caráter insubstituível do ensino presencial e a necessidade de se construir ações efetivas de reforço e recuperação da aprendizagem.

PALAVRAS-CHAVE: Residência Pedagógica; ensino de Matemática; atividades remotas.

INTRODUÇÃO

O objetivo deste texto é refletir sobre a experiência desenvolvida no âmbito de um Núcleo do Programa de Residência Pedagógica, implementado com recursos da Capes no período de outubro de 2020 a março de 2022 em três escolas públicas do município de Araraquara-SP, da modalidade regular e da Educação de Jovens e Adultos (EJA). O projeto realizado procurou possibilitar ao 36 licenciandos do curso de Pedagogia (foram 24 bolsas, que atenderam a 30 alunos, em razão da substituição dos que se formaram, e mais seis residentes voluntários) uma ampliação da sua formação para o trabalho docente, no sentido de:

- revisitar, rever e consolidar conceitos e habilidades relativas ao ensino de matemática, aspecto que por vezes não é suficientemente contemplado no currículo do curso de Pedagogia;
- aprofundar sua compreensão teórica e sua capacidade de elaboração prática no sentido de relacionar e integrar os conteúdos escolares com a prática social, na perspectiva mediadora sugerida pela Pedagogia Histórico-Crítica e pela Psicologia Histórico-Cultural;
- explorar as possibilidades de uso de novas tecnologias no ensino de matemática, como as videoaulas e os aplicativos móveis, em articulação com “velhas” tecnologias como o ábaco e outros materiais manipuláveis;
- elaborar e aplicar sequências didáticas envolvendo conceitos matemáticos em articulação com outros componentes curriculares, tendo como referência os cinco grandes temas definidos pela Base Nacional Comum Curricular – BNCC:

Números, Álgebra, Geometria, Grandezas e Medidas, e Probabilidade e Estatística;

- compreender com mais profundidade o contexto da escola pública, seus desafios e possibilidades.
- O projeto se estruturou em torno de quatro eixos de atuação:

Eixo 1: compreensão da realidade escolar, seus sujeitos e contextos socioculturais;

Eixo 2: levantamento de recursos, objetos ou instrumentos didáticos que pudessem constituir pontos de referência para a produção de atividades específicas para cada nível de ensino ou grupos específicos de alunos;

Eixo 3: elaboração e aplicação coletiva, envolvendo residentes, professores(as) e preceptores(as), de sequências didáticas para o ensino dos conteúdos previstos em cada etapa/modalidade;

Eixo 4: registro, avaliação e socialização das sequências didáticas aplicadas, dos recursos pedagógicos elaborados e das experiências realizadas, por meio de reuniões com toda a equipe, encontros, HTPCs, bem como do uso de redes sociais e outros canais de divulgação.

O conhecimento matemático é essencial para a formação humana e para a compreensão dos processos e produtos do trabalho e da tecnologia que daí resulta. Na disciplina Conteúdos, Metodologia e Prática de Ensino de Matemática, no curso de Pedagogia da FCL/Araraquara, são comuns os relatos de insegurança dos graduandos em relação aos conceitos básicos dessa disciplina, renunciando eventuais problemas no trabalho com esse componente curricular nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Os resultados de avaliações em larga escala, como o Sistema de Avaliação do Ensino Básico (Saeb) e a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), também apontam para um baixo nível de proficiência dos alunos nessa área. Sendo assim, aprimorar esse aspecto da formação do pedagogo revela-

se essencial para a melhoria desses indicadores, com implicações relevantes na prática social.

METODOLOGIA

Os projetos desenvolvidos no âmbito do Programa de Residência Pedagógica (PRP) têm sido caracterizados pela Unesp como projetos de ensino. No entanto, possuem uma dimensão de pesquisa e extensão intrínsecas. Realizam extensão porque produzem intervenções no ambiente escolar, promovendo um diálogo e troca de saberes entre a universidade e a sociedade. Envolvem pesquisa porque não se pode intervir na realidade sem conhecê-la. Portanto, a questão metodológica do projeto se apresenta como uma unidade tridimensional: pedagógica, epistemológica e teórico-prática. Para a compreensão e o trabalho com essa unidade, é importante recorrer-se às categorias do materialismo histórico dialético, como: a contradição, a mediação, a práxis etc.

Como processo de pesquisa, o trabalho realizado se insere nos quadros gerais de uma pesquisa-ação. Conforme Thiollent (1986, p. 14),

A pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação da realidade a ser investigada estão envolvidos de modo cooperativo e participativo.

Em consonância com essa abordagem, o desenvolvimento do projeto em suas várias etapas e ações, desde os contatos iniciais com os gestores e professores até a aplicação de sequências didáticas, ocorreu em permanente diálogo com as escolas parceiras, estabelecendo com os professores e a equipe gestora uma relação horizontal, seguindo o modelo de “coformação”, onde universidade e escola se colocam como responsáveis pela formação dos futuros professores (Unesp, 2017).

Para tanto, o ponto de partida foram os problemas e necessidades constatados nas atividades remotas relacionadas ao ensino de matemática,

dentre os quais se pode destacar: a baixa adesão de parte dos alunos; a ausência de materiais de apoio no ambiente familiar; e, conseqüentemente, a dificuldade em se dominar conceitos fundamentais da matemática como a base decimal e o valor posicional do nosso sistema de numeração, o conceito de fração, entre outros.

Um das exigências da regulamentação do PRP, feita pela Capes, foi no sentido de adotar a BNCC (Brasil, 2017) como referência para o planejamento e as intervenções em sala de aula. No entanto, o projeto partiu da compreensão de que a BNCC oferece orientações e diretrizes para a elaboração curricular e não um currículo pronto. Considerou-se como referência o conceito proposto por Dermeval Saviani, para quem “currículo é o conjunto das atividades nucleares desenvolvidas pela escola” (Saviani, 2011, p. 15) e tem relação com o conhecimento científico e o saber erudito (Saviani, 2011, p. 14). Para esse autor, a função clássica da escola é a transmissão-assimilação do saber historicamente acumulado, permitindo às novas gerações avançarem na construção de novos conhecimentos, a partir dessa base já elaborada. Nessa perspectiva, destaca-se a importância de ancorar o domínio de habilidades e competências sugeridas explicitamente na BNCC em uma sólida formação conceitual, a fim de evitar o esvaziamento de conteúdos (Marsiglia *et al.*, 2017). Para isso os residentes foram desafiados a elaborar propostas de atividades focadas na formação de conceitos envolvendo as cinco unidades temáticas previstas na BNCC (números, álgebra, geometria, grandezas e medidas e probabilidade e estatística). Um dos exercícios realizados coletivamente foi a identificação de conteúdos essenciais que se encontram diluídos nas habilidades apresentadas no documento da Base.

Para enfrentar as dificuldades de aprendizagem os residentes precisaram aprimorar sua formação teórica e conceitual, revendo conceitos que foram assimilados muitas vezes de forma mecânica e superficial na sua trajetória escolar. Para tanto, foram oferecidos textos e palestras sobre esses conteúdos, principalmente sobre o sistema de numeração, fundamento dos conceitos a serem assimilados posteriormente. Cada residente escolheu um dos cinco temas citados e organizou suas atividades com as professoras da escola-campo em torno desse tema. A elaboração e aplicação de sequências

didáticas partiu dos conteúdos de cada tema para buscar na BNCC as habilidades correspondentes ao ano de atuação.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A dificuldade preliminar enfrentada pelo projeto foi a necessidade de replanejar as ações para adaptá-las ao contexto do ensino remoto. Para entender como as professoras estavam trabalhando nesse formato, os residentes fizeram entrevistas com elas. Os resultados² revelaram vários desafios e o esforço para minimizar os prejuízos aos alunos. Em relação ao perfil das professoras das escolas-campo, a maioria é formada em universidades públicas em cursos na modalidade Normal ou Pedagogia, e já atua há mais de cinco anos na rede pública. As professoras entrevistadas geralmente têm turmas entre 17 e 27 alunos. Quando perguntadas sobre quantos alunos estavam tendo acesso às aulas remotas, a maioria respondeu que apenas alguns alunos vinham de fato acessando essas aulas regularmente; com exceção de uma professora, que tem 27 alunos e relata a participação da maioria da turma. Segundo afirmou, ela é insistente com os pais e cobra participação e realização das atividades dos alunos. Outra professora informa que, de um grupo de 17 alunos, por exemplo, apenas seis indicaram ter tido acesso às aulas remotas. De modo geral, as docentes afirmam que, no início da suspensão das aulas presenciais, houve maior participação, mas que no decorrer do tempo foi acontecendo evasão e desinteresse.

As aulas e orientações eram feitas principalmente pelo aplicativo de celular WhatsApp, pois, segundo as professoras, a maior parte dos alunos não tinha computador para ter acesso a aulas síncronas com outras plataformas. Alguns pais não tinham nem mesmo um aparelho de celular que permitisse instalar o aplicativo, então os professores tinham que ligar para dar as orientações por telefone. Geralmente não enviavam aulas em vídeo, apenas áudios explicando as atividades propostas, que seriam feitas pela criança em folhas impressas ou no livro didático. Algumas professoras

² Parte desses dados foi apresentada pelos orientandos de Doutorado Elaine de Melo Duarte e Izac Trindade Coelho, na VI Jornada Pedagógica da UEMG/Ibirité, em março de 2021.

relataram a dificuldade de alguns pais, que têm mais de um filho, para dar conta de orientá-los usando muitas vezes apenas um único aparelho celular. Houve relato de uma professora do 1º ano do Ensino Fundamental de que algumas mães se recusaram a acompanhar as atividades, alegando vários motivos: falta de tempo devido ao trabalho fora de casa, não ter jeito para ensinar, não gostar de fazer isso, ou preferir que o filho refaça a série de forma presencial.

Algumas escolas ofereceram atividades impressas para os alunos, que eram retiradas semanalmente ou quinzenalmente pelos pais. No momento da retirada, os pais devolviam as atividades já feitas. Algumas professoras também recebiam fotos das atividades realizadas, enviadas pelo celular. O processo de avaliação ocorreu por meio dessas atividades. Segundo as orientações dos órgãos de gestão, os professores não deveriam se prender à quantidade de atividades realizadas pelos alunos, mas à qualidade delas, atribuindo os seguintes conceitos: S – Satisfatório, I – Insatisfatório, e NA – Não avaliado. Ao final do ano letivo, os alunos foram automaticamente aprovados, mesmo quem entregou poucas atividades, o que gerou descontentamento em várias professoras e muitas famílias.

Quando feita a pergunta sobre o relacionamento das professoras com pais durante a pandemia, a maioria respondeu que, de certa forma, ficaram mais próximos, que o ensino remoto permitiu saber mais a realidade das famílias, mas que, por outro lado, acabou ocorrendo um distanciamento entre professores e alunos, já que eram os pais que repassavam as orientações dos professores para os filhos, o que tornava impossível saber se as atividades eram mesmo realizadas pela própria criança. Sobre os pontos negativos e positivos do ensino remoto, as professoras consideram que um ponto positivo é que supõem que, a partir de agora, serão mais valorizadas e que ocorreu maior aproximação com as famílias. Os pontos negativos apontados foram: excesso de trabalho, pois recebiam mensagem dos pais e atividades a serem corrigidas a todo momento e até aos finais de semana, e muitas, por trabalharem em duas escolas, tiveram sua carga de trabalho e de horário muito intensificada. Outro ponto negativo relatado pela maioria é a falta de interação entre professores e alunos, além das dificuldades de aprendizagem que não podiam ser acompanhadas mais de perto, e da falta

de comprometimento de alguns dos pais em ajudar com a educação dos filhos no momento da pandemia.

O projeto teve também que lidar com as dificuldades de realizar as suas atividades de forma remota. Para facilitar os trabalhos, foi utilizada a plataforma do Google, disponibilizada pela Unesp, com a criação de uma sala no Google Classroom, reuniões pelo Meet e armazenamento de arquivos no Drive. A fim de possibilitar um contato inicial com a escola, os residentes buscaram fazer a leitura do PPP, o que foi mais viável em uma das escolas, que acabara de atualizar o documento. Em outras, estava desatualizado ou ainda estava em processo de reelaboração. Foi estabelecida uma rotina de trabalho, com reuniões quinzenais ou semanais com as preceptoras e com o grupo todo. Nessas reuniões, eram feitos o planejamento e a avaliação do andamento das atividades com as escolas. A partir das dificuldades constatadas pelos residentes, foram promovidas três palestras sobre conceitos matemáticos e uma sobre o processo de elaboração de videoaulas. Para complementar a formação dos residentes e fortalecer a articulação do projeto com o curso de Pedagogia, foi oferecida uma disciplina optativa intitulada “Recursos didáticos e tecnológicos para a alfabetização e o ensino de matemática”. Os residentes elaboraram mais de 30 planos de aula e sequências didáticas, tendo como destaque a produção de vídeos de conteúdo e outros materiais de apoio, vinculados ao respectivo plano. As videoaulas criadas foram inseridas em um canal na internet (www.youtube.com/channel/UCW2lb5dPe9EyoYpoyf_obpw), ficando disponíveis para acesso aos interessados.

DIFICULDADES E DESAFIOS ENFRENTADOS

Destacam-se, nesse tópico, os principais desafios encontrados no decorrer do projeto e as estratégias usadas para enfrentá-los:

1. Interação dos residentes com os alunos e a escola no contexto das atividades remotas

Conforme relatado pelas professoras, nas entrevistas, muitos alunos (crianças, jovens ou adultos) não conseguiram acompanhar o ensino

remoto, ficando com pouco contato com a escola e com a professora, em razão de limitações no acesso à internet, dificuldades socioeconômicas, falta de apoio e condições da família para ajudar nas tarefas, entre outros problemas. Embora as escolas tenham fornecido materiais impressos para serem retirados pelo aluno ou pela família em momentos determinados, para as atividades de ensino foram utilizadas, como ferramentas principais, as videoaulas disponíveis em plataformas como a Central de Mídias e redes sociais para se estabelecer o contato com os alunos. No entanto, os relatos das professoras apontam que a interação nesses espaços virtuais ficou muito aquém do esperado. Sendo assim, quando os residentes se integraram a esse processo, acabaram enfrentando os mesmos obstáculos. No caso das escolas que trabalham com crianças, essa dificuldade foi maior, uma vez que havia restrições para que os residentes pudessem contatar diretamente os alunos, fato que não ocorreu no caso da Educação de Jovens e Adultos.

O enfrentamento deste desafio envolveu várias ações articuladas. Uma das opções adotadas foi a produção de sequências didáticas e recursos a serem utilizados nas escolas no formato de materiais audiovisuais, como pequenos vídeos e áudios com duração aproximada de 10 minutos, que pudessem ser disponibilizados para acesso por meio de telefones celulares, já que esse foi o recurso tecnológico mais comum utilizado pelos alunos. Nas sequências didáticas elaboradas e aplicadas, os residentes estabeleceram uma estrutura básica que consistia no envio de uma explicação geral em áudio ou em vídeo acompanhada de uma atividade a ser impressa em casa, fotografada e enviada, ou uma atividade já disponível no material didático em poder dos alunos. Todas as propostas de materiais e recursos eram enviadas previamente para análise da professora, da preceptora e do docente orientador.

Os relatos dos residentes apontam que o retorno obtido após o envio dessas atividades não foi muito significativo, embora esse problema estivesse sendo vivenciado também pelas professoras da escola. Outra estratégia adotada foi enviar atividades diretamente para professora, que poderia reformular e enviar para a turma, aumentando a chance de um retorno.

De modo geral, a constatação foi de que, apesar do esforço das professoras, da equipe escolar e dos residentes, ocorreram severos prejuízos

na aprendizagem dos alunos durante a suspensão das aulas presenciais. As atividades remotas conseguiram minimizar esse prejuízo apenas nos casos em que os alunos possuíam melhores condições socioeconômicas e suporte familiar.

2. Mudanças constantes na programação das escolas

Outro desafio enfrentado foram as constantes mudanças na programação das escolas e nas orientações adotadas em relação à pandemia. Especialmente na rede municipal, ocorreram mudanças nos materiais didáticos adotados e nos procedimentos das aulas remotas. Em alguns momentos foi autorizado um retorno presencial, com posterior suspensão das aulas. Ao final do ano de 2021, as escolas das duas redes retomaram as atividades presenciais, mas a Unesp manteve por mais tempo a suspensão, gerando um descompasso, pois, com o retorno, as escolas abandonaram o contato por redes sociais e o envio de materiais, sendo, em alguns casos, vedado aos professores continuar com esse tipo de atividade remota.

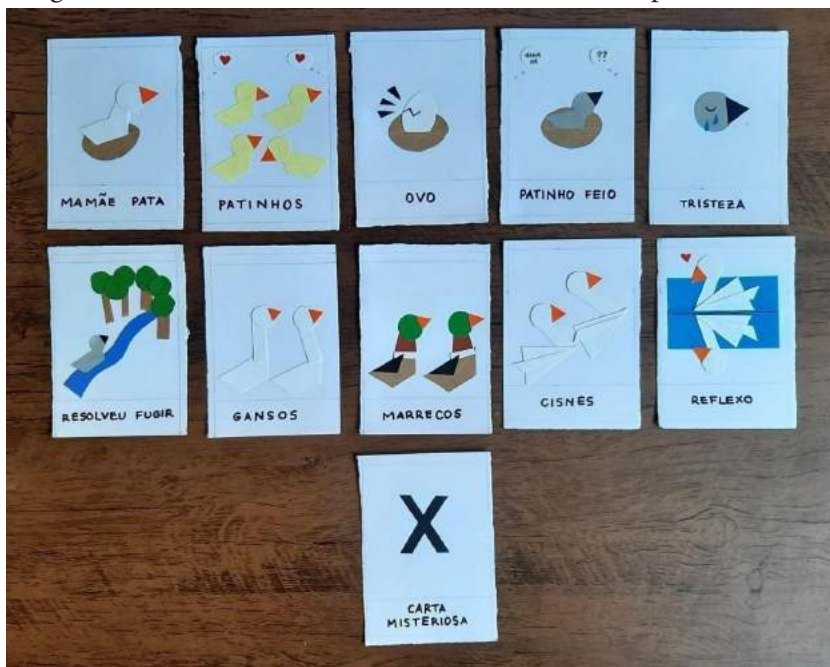
Esse quadro provocou a necessidade de um replanejamento constante da ação dos residentes para se adaptarem a cada novo cenário definido. Também foi possível notar uma grande sobrecarga de trabalho das professoras, como relatado por elas, com atendimento a alunos fora do período regular das aulas, elaboração de atividades diárias, atendimento aos sistemas de controle das redes de ensino, que se tornaram mais detalhados e exigentes, aprendizado acelerado no domínio de novas tecnologias, como a produção de videoaulas, entre outras demandas; sobrecarga essa que diminuiu a sua disponibilidade para atender e orientar os residentes. Uma das saídas foi sugerir aos residentes que tomassem a iniciativa de propor atividades, sequências didáticas e materiais, preferencialmente com mais de uma opção, para que as professoras pudessem escolher o que poderia ser usado com os alunos, o que acabou sendo um exercício importante para que os residentes pudessem perceber e aprimorar a viabilidade prática das suas propostas. Em contrapartida, os residentes deram auxílio a algumas delas quanto ao uso dos recursos tecnológicos.

3. Falta de domínio da leitura pelos alunos

Se o domínio dos conceitos matemáticos se mostrou precário no período pandêmico, o mesmo ocorreu até em grau mais elevado com o domínio do sistema alfabético de escrita, o que limitou, por exemplo, a autonomia dos alunos para lerem enunciados de atividades ou questões. As escolas reivindicaram uma atuação dos residentes que contemplasse também esse componente curricular, o que levou à elaboração de algumas atividades interdisciplinares. Um exemplo dessas atividades foi o “baralho narrativo”, material elaborado pela residente Vanessa Nakano Tobar e pelo docente orientador para trabalhar, de forma integrada, a leitura de contos tradicionais e palavras com conceitos da álgebra como a variável oculta, a análise combinatória e o reforço ao uso dos números. Utilizando como base a história do Patinho Feio, a residente produziu um conjunto de cartas com personagens, ações, lugares e acontecimentos que as crianças utilizaram para, num primeiro momento, compreender melhor a narrativa e, num segundo momento, recombina-los para criar novas histórias.

Para desenvolver o baralho narrativo foi utilizada como referência inicial a proposta das “Cartas de Propp” sugeridas por Gianni Rodari em seu livro *Gramática da Fantasia* (Rodari, 1982). O autor se fundamentou nos estudos sobre a morfologia dos contos de fadas russos feita por Vladimir Propp (Propp, [1928] 2006). Também foi usado como referência o material apresentado na dissertação de mestrado de Prando (2019), para a montagem das cartas do baralho narrativo com a técnica de colagem. A Figura 1 mostra algumas das cartas elaboradas.

Figura 1 – Cartas do baralho narrativo, elaboradas pela residente



Fonte: Relato de experiência de Vanessa N. Tobara, enviado à Capes em abril de 2022.

O material foi aplicado pela residente na etapa final do projeto, quando foi possível, por um breve período, desenvolver algumas atividades presencialmente. Foram feitas atividades de contagem, comparação, com especial atenção ao uso da carta “X”, a carta desconhecida, que poderia ser usada pela criança como qualquer personagem, ação, lugar ou acontecimento. Uma das crianças decidiu que a carta representaria a reconciliação do patinho com os irmãos que zombaram dele. Outra sugeriu que representasse o momento em que o patinho cresce e se casa, vivendo feliz para sempre. O principal resultado é que compreenderam a ideia de que a carta X poderia assumir diferentes valores dependendo das circunstâncias.

4. Dificuldades dos alunos em várias séries com conceitos fundamentais da matemática

A formação de conceitos matemáticos pelos alunos constitui um dos objetivos centrais desse componente curricular. Como explica Vigotski (2001), a formação de conceitos científicos requer um ensino sistemático e altera todo o processo de pensamento da criança, relacionando-se dialeticamente com os conceitos cotidianos, que se formam pela atividade prática e o convívio social da criança. O que foi relatado pelos residentes foram grandes dificuldades das crianças para utilizar o sistema de numeração, revelando falta de domínio dos seus princípios básicos. Analisando os materiais didáticos utilizados nas escolas-campo e algumas atividades aplicadas pelas professoras, foi possível verificar a ausência de um trabalho mais sistemático com os conceitos fundamentais do sistema de numeração, particularmente a noção de valor posicional. Uma das residentes abordou com mais detalhe esse tema e produziu uma sequência didática com videoaulas baseada no chamado “material dourado”, que aparece corriqueiramente nas escolas e nos livros didáticos de matemática dos anos iniciais. Dada a importância desse conteúdo para o desenvolvimento posterior do ano, formando parte essencial do que se poderia chamar de alfabetização matemática, foi realizado um trabalho específico de estudos e discussão desses conceitos, envolvendo palestras sobre o assunto, estudo de textos de Duarte (1985a, 1985b), e análise conjunta com os residentes e preceptoras do material dourado e da abordagem predominante no ensino. Nesses estudos de textos e palestras, foi apresentado o ábaco como material alternativo para apoiar o ensino desses conceitos. Foram apontadas as principais diferenças entre o ábaco e o material dourado, esclarecendo que este último baseia-se no conceito de agrupamento, que é conflitante com a ideia de valor posicional, apresentando-se com mais clareza no ábaco. Na Figura 2, aparece um uso comum do material dourado, inserindo seus elementos (cubinhos, barrinhas e placas) no Quadro Valor de Lugar (QVL).

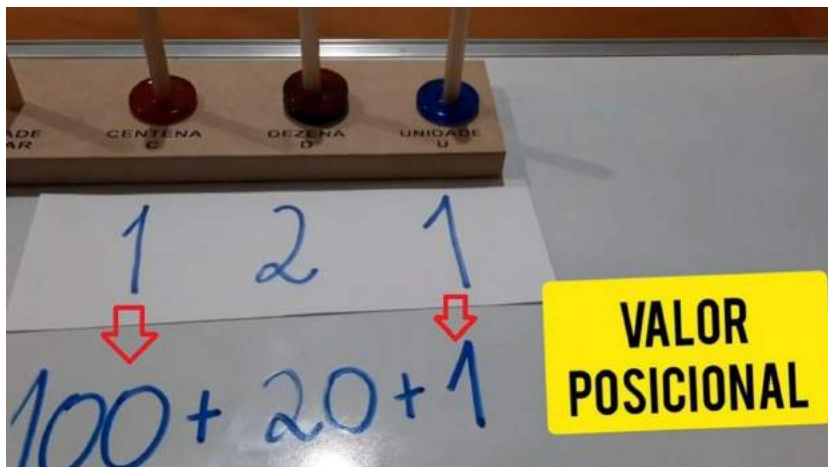
Figura 2 – Representação do número 145 com o material dourado e o quadro valor de lugar



Fonte: Relato de experiência da residente Mariana Zaváglio de Carvalho, enviado à Capes em abril de 2022.

Pode-se notar aí um conflito entre os conceitos implícitos no QVL e o material dourado. Neste último, por exemplo, as barrinhas constituem um agrupamento de 10 cubinhos, correspondendo, portanto, a dez unidades ou uma dezena, independentemente da posição que ocupam no QVL. Se, inadvertidamente, a barrinha fosse colocada na posição correspondente às unidades, seu valor não se alteraria, continuaria sendo dez. Da forma como foi usada, uma barrinha colocada na posição das dezenas corresponderia, na verdade, a 100 unidades e não a dez. O material dificulta, portanto, a formação do conceito de valor posicional em que nosso sistema de numeração se baseia. O mesmo não ocorre com o ábaco, como se pode ver na figura 3.

Figura 3 – Representação do número 121 no ábaco



Fonte: Relato de experiência da residente Mariana Zaváglio de Carvalho, enviado à Capes em abril de 2022.

É possível perceber, nesse caso, uma coerência da representação no ábaco e nos símbolos gráficos, pois temos duas peças na posição das dezenas, correspondendo a 20 unidades, e uma peça na casa das centenas, equivalendo a 100 unidades. Portanto, o que determina o valor de cada peça não são suas características visuais, o que reforçaria na criança o uso do que Vigotski (2001) denominou “pensamento por complexos”, e sim sua posição relativa, o que configura um nível mais elevado de abstração, próprio do pensamento por conceitos. É através desse engenhoso processo de representação, resultado de milhares de anos de conhecimentos acumulados pela humanidade, que se pode dispor de um sistema que permite registrar qualquer quantidade utilizando somente dez algarismos.

A partir desses debates teórico-metodológicos, os residentes reformularam suas propostas de intervenção, utilizando o ábaco como suporte para a explicação dos princípios do sistema de numeração. As preceptoras relataram que sabiam da existência desse recurso, mas não utilizavam em sala de aula por não estar presente nos materiais e propostas oficiais. Indicaram a intenção de passar a adotar como recurso tanto para ensinar esse conteúdo, quanto para ajudar alunos com dificuldades ou

defasagens na aprendizagem. Esse exemplo demonstra a necessidade de aprofundamento conceitual e metodológico na formação dos pedagogos, bem como o caráter formativo do PRP também para as professoras das escolas- campo.

CONCLUSÕES

Avaliando as atividades desenvolvidas no Núcleo durante o período 2020-2022 é possível fazer um balanço positivo, apesar dos grandes limites que o contexto da pandemia impôs. O ensino de matemática possui uma presença limitada no currículo do curso de Pedagogia, dada a necessidade de atender a muitos ditames legais, e o projeto enriqueceu bastante a formação dos estudantes residentes, e também das preceptoras, em relação ao trabalho com esse componente.

A experiência do ensino remoto, ainda que tenha havido um grande empenho das professoras que se dedicaram a produzir atividades e aprenderam a lidar com recursos tecnológicos, como aplicativos para a produção de videoaulas, uso das redes sociais para interagir com os alunos etc., demonstrou o caráter insubstituível do ensino presencial. As crianças em pior situação socioeconômica ficaram parcial ou totalmente excluídas das atividades remotas, agravando as desigualdades educacionais já existentes.

Ao final do projeto, quando houve o retorno a certa normalidade nas escolas públicas, foi possível perceber um esforço para promover ações de recuperação da aprendizagem, o que tem prosseguido até o momento, porém com muitas dificuldades, sobretudo pela falta dos investimentos necessários em contratação de docentes, recursos didáticos, auxílio com transporte e alimentação dos alunos para realizarem atividades no seu contraturno, e até mesmo vestimentas para a chegada dos meses de inverno, dada a nítida pauperização das famílias ocorrida nos últimos anos. Essa realidade foi objeto de reflexão pelos participantes do projeto, no sentido de renovar o compromisso com a escola pública, com a redução

das desigualdades e com a luta por melhores condições de trabalho para todos os docentes.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. *Base Nacional Comum Curricular*. Secretaria de Educação Básica e Conselho Nacional de Educação. Brasília: SEE/ CNE, 2017.
- DUARTE, Newton. Recriando o ábaco e o sistema de numeração. *Educação & Sociedade*, Revista Quadrimestral de Ciências da Educação, São Paulo, v. 20, p. 141 - 157, 1985a.
- DUARTE, Newton. O ensino de adição e subtração para alfabetizando adultos. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v.66, n. 154, p. 448-475, 1985b.
- MARSIGLIA, A.; PINA, L.; MACHADO, V.; LIMA, M. Os Pressupostos Filosóficos da Base Curricular Comum Nacional (BNCC). *Germinar: Marxismo e Educação em Debate*, Salvador, v. 9, n. 1, p. 107, 2017.
- PRANDO, Fabiana Corrêa. *Narrativa e Resiliência: a invenção de si*. Um estudo das narrativas produzidas a partir do jogo Enredo. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019.
- PROPP, V. *Morfologia do conto*. Brasília: Editora CopyMarket.com, 2001.
- RODARI, Gianni. *Gramática da Fantasia*. Tradução de Antonio Negrini; direção da coleção de Fanny Abramovich. São Paulo: Summus Editorial, 1982.
- SAVIANI, D. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2011.
- THIOLLENT, M. *Metodologia da pesquisa-ação*. 2. ed. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1986.
- UNESP. *Princípios Norteadores à Política Institucional de Formação de Professores*. São Paulo: Unesp, 2017.
- VIGOTSKI, L. S. *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

A LINGUAGEM ORAL COMO OBJETO DE ENSINO PARA CRIANÇAS MENORES DE SEIS ANOS DAS ESCOLAS DE ARARAQUARA-SP

*Eliza Maria BARBOSA*¹

*Camila Macalli de OLIVEIRA*²

*Janaína Patrícia Gussonato RIBEIRO*³

RESUMO: Apresentamos as ações formativas realizadas pelo Núcleo “A docência na Educação Infantil e o compromisso com a escola pública”, do Programa Institucional de Iniciação à Docência, do Curso de Pedagogia da Faculdade de Ciências e Letras em Araraquara. O projeto foi composto por 16 bolsistas de Iniciação à Docência, duas supervisoras e a coordenadora de área. Envolveu, aproximadamente, 30 professoras e agentes educacionais e beneficiou aproximadamente 526 crianças com idades entre 4 meses e 5 anos e 11 meses de idade, de dois Centros de Educação e Recreação. O objeto nuclear orientador das ações formativas e das propostas de sequências didáticas desenvolvidas pelos bolsistas de iniciação foi a linguagem em suas diversas formas de expressão, tendo em vista que o desenvolvimento dos gestos, expressões, oralidade, desenho e escrita já se apresentavam como objetos de ensino que desafiavam os professores das escolas parceiras,

¹ Departamento de Psicologia da Educação/Faculdade de Ciências e Letras/Universidade Estadual Paulista (Unesp)/Araraquara/SP/Brasil/eliza.barbosa@unesp.br

² Professora de Educação Infantil da rede municipal de Araraquara e supervisora do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência.

³ Professora de Educação Infantil da rede municipal de Araraquara e supervisora do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência.

aprofundando-se com o distanciamento social imposto pela pandemia da Covid-19 e pela necessidade de adequação dos conteúdos aos objetivos de aprendizagem da Base Nacional Comum Curricular. As ações formativas tiveram como referencial os estudos da Psicologia Histórico-Cultural, pois conforme nos explica esse referencial de tradição filosófica materialista dialética, a linguagem surge para fixar a experiência de produção de instrumentos e artefatos recém-criados pelos homens, assegurando aos demais homens a apropriação dessa experiência por meio dos significados dados pelas palavras. Nosso objetivo foi assegurar um amplo domínio das formas de linguagem pelas crianças, logrando consequentemente as condições para o seu processo progressivo de humanização.

PALAVRAS-CHAVE: Pibid; linguagem; Educação Infantil; Psicologia Histórico-Cultural.

INTRODUÇÃO:

A rede municipal de Educação Infantil de Araraquara é composta por aproximadamente 42 Centros de Educação e Recreação (CER), instituições que atendem crianças de 4 meses a 5 anos e 11 meses. Dentre elas, estão as duas escolas parceiras do Núcleo Pibid – Pedagogia da Faculdade de Ciências e Letras, CER “Maria da Glória Fonseca Simões” e CER “Maria Pradelli Malara”. Juntas, essas instituições reúnem aproximadamente 60 professores e 40 agentes educacionais, profissionais responsáveis pelo atendimento dos Berçários I e II, cujas crianças têm entre 4 e 24 meses de idade. No ano de 2020 e 2021, esses dois Centros de Educação e Recreação atenderam, aproximadamente, 526 crianças, todas beneficiadas direta ou indiretamente pelas ações do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência “A docência na Educação Infantil e o compromisso com a escola pública”.

Como em editais anteriores, a primeira providência tomada após firmarmos a parceria com as escolas de Educação Infantil (Centros de Educação e Recreação) foi, através da mediação das supervisoras, ouvir professores e gestores a fim de identificar a principal demanda para suas práticas, desde que também atendesse aos objetivos propostos pelo núcleo de Pibid – Pedagogia/FCLAr, sobretudo o objetivo de contribuir para a valorização da docência na Educação Infantil, refletindo sobre a especificidade e a legitimidade desta etapa como espaço formativo e constituinte das crianças, seja a docência dos professores que estão nas

escolas parceiras, seja os que estão se formando para a docência, nossos bolsistas do programa. Em nossa compreensão, são múltiplos os fatores que contribuem para a valorização da docência, entre eles, a garantia de uma formação inicial e continuada que assegure aos professores uma autonomia teórico-prática e política para pensar sobre os conteúdos essenciais a serem ensinados às crianças, tendo em vista suas necessidades de humanização. Nesse sentido, os anos de 2020 e 2021 foram desafiadores para os professores da rede de Araraquara, que se viram diante da tarefa de adequar os conteúdos e objetivos presentes em seus documentos curriculares às diretrizes e objetivos previstos na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Para os professores das escolas parceiras do núcleo Pibid – Pedagogia/FCLAr, um dos maiores desafios já materializado anteriormente, redimensionado pelas condições impostas pela pandemia da Covid-19 e pelas exigências de adequação curricular imposta pela BNCC, é o desenvolvimento da linguagem oral das crianças, sobretudo porque a fala é a principal via para o processo de comunicação e mediação e, assim, veículo fundamental para o estabelecimento dos vínculos no processo de ensino e aprendizagem. Os professores relatam que as crianças têm apresentado um baixo domínio da linguagem oral, comprometendo os diálogos necessários na execução das tarefas escolares, principalmente as do âmbito da oralidade.

Nossos estudos sobre a linguagem amparados no referencial da Psicologia Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica nos orientam a partilhar dessa preocupação apresentada pelos docentes, pois, de fato, conforme nos explicam esses referenciais de tradição filosófica materialista dialética, a linguagem ou mais propriamente a palavra, surge como forma de fixar a experiência de produção de instrumentos e artefatos recém-criados pelos homens, assegurando aos demais homens a apropriação dessa experiência, por meio dos significados dados pelas palavras. As crianças constroem sua trajetória de humanização apoiada na experiência humana que está condensada em objetos e artefatos, na religião, nos conhecimentos científicos, filosófico e artístico, e a palavra (signo) é o elo fundamental entre a experiência sensória e a formação das ideias.

METODOLOGIA:

Convencidos de que através do ensino deve-se desenvolver a oralidade das crianças em suas máximas possibilidades, decidimos que as formações nas reuniões e as ações dos bolsistas deveriam ter como objeto o ensino da oralidade, comprometendo-nos tanto com a adequação dos conteúdos impostas pela implementação da BNCC quanto com o referencial teórico que nos orienta. Para isso, propusemos o projeto “Variações sobre o mesmo tema: a linguagem em foco”. O objetivo era apoiar as práticas pedagógicas dos professores e agentes educacionais fornecendo-lhes sugestões de materiais didáticos, recursos literários, produções musicais e artísticas pesquisadas e disponibilizadas pelos bolsistas de Iniciação à Docência. Para cumprir tal objetivo, foi necessário realizar, nas reuniões de formação, um aprofundamento da discussão sobre a gênese e o desenvolvimento da linguagem oral, e sobre como o ensino sistematizado e intencional pode assegurar esse desenvolvimento às crianças. A segunda ação proposta era a elaboração por parte dos bolsistas de uma sequência didática que tivesse como conteúdo a oralidade e como objetivo a ampliação do repertório de palavras e frases das crianças desde um 1 até 5 anos de idade.

RESULTADOS E DISCUSSÕES:

Cientes de que deveríamos começar pela ação de aprofundamento teórico sobre os estudos da linguagem, segundo a perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural, dedicamos alguns encontros às leituras e discussões desse objeto.

O texto central utilizado, “O problema da linguagem e da consciência”, escrito por Luria (1986), apresenta definições importantes sobre o conceito de consciência, atividade vital, comunicação dos animais e linguagem humana, e sobre as relações existentes entre eles. Para abordar a formação da consciência, o autor faz um resgate sobre sua conceituação a partir de análise de psicólogos, filósofos e fisiólogos de sua época. Para Luria (1986), os conceitos trazidos por outros estudos explicavam a constituição dos processos conscientes de modo

reducionista, com definições idealistas, empiristas, mecanicistas e até mesmo comportamentais. Isto porque os fenômenos eram analisados como uma construção interna do organismo, sem considerar as condições externas de vida de cada indivíduo. É neste contexto que Vigotski introduz novas ideias, gerando uma crise na Psicologia, onde o modelo tradicional passa a se confrontar com o de base marxista.

Para a Psicologia marxista, a atividade consciente só pode ser estudada de modo científico se colocada como um produto complexo de desenvolvimento histórico e social, cuja base é de origem material, ou seja, forma-se nas relações que o indivíduo mantém com a realidade. Assim, como a consciência se produziria? Ela seria elaborada a partir da atividade do homem com a natureza, no qual ele capta “o real” fazendo uso do seu aparato sensorial. Essa relação com o mundo torna a experiência objetiva (material) uma imagem mental subjetiva (ideal). No entanto, diferentemente dos animais, que a captam de modo imediato, os seres humanos vão além da experiência sensível, tornando-a abstrata, categórica e racional.

A atividade que os seres humanos realizam com a natureza (de modo consciente) é denominada atividade vital. Ela é responsável pela sobrevivência da nossa espécie. Para os seres humanos, essa ação é chamada especificamente de trabalho e consiste na produção de objetos para dominar os meios naturais e transformá-los, tendo em vista garantir a própria existência. Diferentemente, os animais já encontram no ambiente algo que satisfaça suas necessidades e garanta sua vida, sem a exigência de criar instrumentos para que se adaptem à realidade.

A organização do trabalho humano e a produção de instrumentos deram origem a novas formas de comportamento e ao aparecimento da linguagem. Ela surge, nesse contexto, como necessidade de comunicação porque, para se dividir tarefas, é necessário fazer uso da fala e de outros meios de expressão. No processo histórico, a linguagem segue de sons, gestos e movimentos iniciais para a construção complexa de um sistema de códigos capaz de transmitir qualquer ideia, seja oralmente seja pela escrita.

Luria (1986) esclarece que os animais também se comunicam, mas utilizam uma “transmissão de informação afetiva”, expressando apenas um

estado físico. Nesse caso, os demais membros da espécie “entendem” as ações e os barulhos como um sinal externo e adaptam seu comportamento à situação, incluindo-se nela. Pensando a linguagem enquanto produto do trabalho humano, a partir de uma necessidade histórico-social, podemos compreender sua trajetória a partir das explicações de Luria (1986). Para ele, ela se inicia como uma comunicação colada na prática, com gestos e sons inarticulados, seguindo para a construção de um sistema de códigos com a produção de palavras e frases, com objetivo de caracterizar objetos, ações e suas relações. Com isto, foi possível transmitir informações (agora descolada da necessidade da presença das coisas e das pessoas) superando os limites da experiência sensorial. Essa superação nos permitiu a generalização das situações, a constituição do pensamento abstrato e a organização de um comportamento categorial (salto do sensorial ao racional), gerando a formação de novas ideias como instrumento de transmissão do conhecimento humano.

Mediados por essa teorização, os bolsistas e supervisores foram orientados a pensar em materiais pedagógicos, produções artísticas e sequências didáticas que tivessem como critérios de escolhas, além do conteúdo já previamente escolhido – a oralidade, as questões sobre quem está sendo ensinado, ou seja, quem são, em suas múltiplas determinações, as crianças das turmas. Outra questão dizia respeito a quais os principais meios para se viabilizar o ensino deste conteúdo e qual a sua finalidade. Nesse sentido, pensar nas condições concretas que condicionam as aprendizagens das crianças, em contexto de distanciamento social imposto pela pandemia, significava pensar que o contato dos professores com elas estava ocorrendo precariamente, via ligações de vídeo de WhatsApp, portanto, optamos pela seleção de materiais curtos, mas de boa qualidade tanto em termos de conteúdo quanto de forma para serem enviados e assistidos pelas crianças, acompanhados de orientações sobre como os pais poderiam explorar aqueles recursos audiovisuais.

Criamos, assim, um banco de imagens, vídeos e indicações de livros infantis que têm, em seu conteúdo e forma, o potencial de auxiliar as crianças a passarem de um uso prático da linguagem para o uso de palavras e a construção de frases nas quais os significados importam para quem

as comunica. Isso nos orientou a optar por materiais desconhecidos pelas crianças, que introduziam palavras e frases novas usadas em contextos que lhes são cotidianos, tais como, o ambiente doméstico e escolar e que incitem o diálogo, motivando as crianças à interação com os pais ou adultos que os acompanhavam nas atividades.

Quanto à elaboração das sequências didáticas pelos bolsistas, devemos preliminarmente esclarecer que elas foram pensadas sabendo-se de antemão que não teriam sua eficácia testada, já que não seriam aplicadas às crianças, pois o retorno presencial e a retomada das atividades nas escolas não estavam previstas. Sendo assim, foram elaboradas seguindo alguns princípios teórico-práticos da Psicologia Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica, buscando articular esses referenciais com a atenção que se deve ter com a organização do ensino, ou seja, refletindo sobre quais os melhores meios para assegurar a apropriação da oralidade pelas crianças.

Segundo Saviani (2011), a especificidade do trabalho escolar consiste em duas decisões fundamentais que são o conteúdo que será ensinado e as melhores formas de realizá-los. Temos aqui um imperativo pedagógico, ou seja, não basta saber o que se quer ensinar, tampouco sua finalidade, é preciso considerar quais os meios mais eficientes para ensinar e, nesse ponto, buscamos articular com os princípios da Psicologia Histórico-Cultural, em particular o que nos orienta sobre a observância da atividade principal que se caracteriza para esta teoria como a principal via, em cada período do desenvolvimento, de acesso e compreensão consciente da realidade humana e social.

Buscando promover essa articulação e garantir a sua compreensão por parte dos bolsistas e supervisores, realizamos estudos de partes importante da obra de Leontiev *O desenvolvimento do psiquismo na criança*, escrito em 1978. Esse autor também defende a ideia de que se compreenda a formação psicológica a partir das condições reais e concretas de existência da vida dos indivíduos. Isso quer dizer que seu desenvolvimento (qualitativo) depende da atividade que a criança realiza na infância e de seu contato com as demais pessoas. Para ele, essa relação com a realidade é denominada de atividade dominante ou principal e pode ser caracterizada como a forma

de relacionamento com o mundo, tendo em vista atingir uma necessidade ou um fim.

Se observarmos o comportamento das crianças maiores de 1 ano, verificaremos que elas conhecem e percebem o mundo através da manipulação de objetos, da brincadeira e do estudo escolar. Essa apreensão da realidade influencia a formação do seu psiquismo (constituído pelos processos de sensação, percepção, atenção, memória, imaginação, linguagem e pensamento) e pode se modificar (qualitativamente) de acordo com as relações que são estabelecidas com elas e com o lugar que elas ocupam (e que se alteram) na convivência familiar, escolar, social etc. De acordo com Leontiev (1978), a brincadeira (ou o jogo) é a sua atividade dominante em fase pré-escolar, portanto seria fundamental conhecer seus aspectos para se entender a sua influência sobre o desenvolvimento psíquico.

A atividade dominante e o psiquismo não podem ser compreendidos somente na definição de idades, pois é preciso observar que tipo de conteúdo é produzido na experiência a partir de cada faixa etária. Para o autor, ela possui três características: produz novas ações no interior do seu desenvolvimento, reorganiza os processos psíquicos, e produz mudanças na personalidade infantil. Porém, como se realizaria a passagem da manipulação para a brincadeira, seguindo o estudo? De acordo com Leontiev (1978), ela acontece quando há uma “crise”, ou seja, uma contradição entre o modo de vida da criança e as suas possibilidades (que já estão superadas). Em outras palavras, quando ela “percebe” que o lugar que ocupa (dentro de uma relação) já não mais corresponde às suas necessidades, é impulsionada a mudar a situação e, ao mesmo tempo, é transformada por ela.

Até a essa altura dos estudos, buscávamos demonstrar aos bolsistas e supervisores como as relações da criança com a experiência histórico-social, produzida pelo mundo adulto, alteram e modificam seu comportamento, o processo de formação de sua consciência, a organização de suas funções psíquicas e as mudanças em sua atividade dominante. Depois dessa explicação, o último passo foi trazer a importância do jogo (ou da brincadeira) e da evolução da ação lúdica como conteúdo para o desenvolvimento da criança pequena, apresentando seus processos de transição. Para isto, utilizamos as ideias trazidas por Elkonin (1978).

Para o autor, a evolução do ato lúdico está ligada ao modo como a criança se desenvolve e à relação que o adulto vai estabelecendo com ela. Assim, no primeiro momento existe uma atividade conjunta entre esses indivíduos que envolve uma comunicação emocional direta e a apresentação de objetos em diferentes situações diárias. Ao apresentar coisas à criança, o adulto estimula a manipulação primária e promove o desenvolvimento da orientação espacial, do campo sensorial, da percepção visual e da coordenação viso-motora, que são ampliados e aperfeiçoados com o aumento e acúmulo de experiências.

Em um passo seguinte, na ação com objetos, a criança é capaz de apalpá-los e também examiná-los, unificando o que ela pode ver com aquilo que consegue tocar, ou seja, o movimento dos olhos junto com o das mãos. Nessa fase, a apresentação de coisas novas atrai sua curiosidade, porque sua atividade objetal (manipulatória) é usada de acordo com todas as suas possibilidades e o estímulo é sempre uma novidade. De acordo com Elkonin (1978), este instante é propício à tarefa pedagógica à medida que, fora disso, ela poderá usá-los apenas para a sucção e uma solta e descoordenada movimentação motora.

Para o autor, entre o adulto e a criança existem objetos e a manifestação motora infantil se submeterá às suas propriedades. Portanto, a tarefa pedagógica deve servir para que se esgotem as possibilidades de sua utilização, isto é, as atividades orientadas e dirigidas devem contemplar a investigação das coisas até suas máximas descobertas. Está aí a definição de ações reiteradas e concatenadas. Nesse momento, a ação lúdica infantil busca com mais interesse a atenção, o elogio e a aprovação de uma figura adulta, por isso a intervenção e o controle das relações objetais são tão importantes para o desenvolvimento e a evolução da brincadeira. De acordo com Elkonin (1978), aqui está o embrião do jogo protagonizado (ato simbólico) ou mais conhecido como “faz-de-conta”.

Se a princípio a ação objetal manipulatória era suficiente e mantinha um caráter utilitário, prático e sensorial, com seu desenvolvimento e o domínio das características físico-químicas dos objetos, as ações com eles se transformam e ganham um novo significado, dando origem à atividade simbólica. A nova significação acontece porque os esquemas de uso das

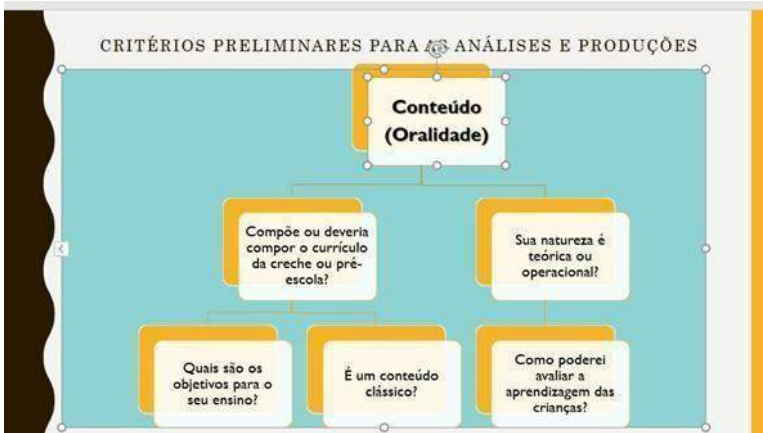
coisas passam para outras situações e um objeto (em uma situação de brincadeira, por exemplo) poderá ser substituído por outro, bem como um brinquedo, em uma escala de evolução posterior na criança. Ela faz isso diante da necessidade de completar uma situação habitual colocando algo no lugar daquilo que está ausente, ou seja, faz tentativas de substituição e, assim, de princípios de simbolização.

Para Elkonin (1978), essa substituição apresenta algumas características específicas e segue uma ordem de organização. Primeiro, precisa existir semelhanças entre o objeto substitutivo com o representado. No segundo momento, a representação de uma mesma coisa pode ser feita por objetos diferentes. Para o passo seguinte, é possível executar com o objeto substituto ações que costumam ser feitas com objetos autênticos e, por último, semelhanças entre as propriedades das coisas não são mais consideradas nas atividades de brincadeira.

Com maior autonomia, interagindo mais, comunicando-se melhor e fazendo uso dos objetos de modo cada vez mais adequado, apropriado e organizado, a criança passa, além de substituir as coisas, também a “substituir” as pessoas de acordo com a necessidade que a situação de brincadeira promove. Nesse momento, ela é incentivada pela vida adulta a usar coisas e a imitar seus comportamentos dentro de uma determinada situação. E, em um processo posterior, ela não apenas observará e copiará suas condutas com os objetos e com outros indivíduos, mas imitará o papel de um adulto que deseja representar. Isto acontece quando o contexto lhe impõe a necessidade de imitação, protagonização e simbolização, tendo como objetivo conhecer e dominar a realidade.

Orientados por essa fundamentação teórica, os bolsistas e supervisores elaboraram suas sequências didáticas tendo a oralidade como objeto de ensino, tal como apresentado na Figura 1, abaixo. Esta e as demais figuras, respectivamente, Figuras 1 e 2, compuseram as orientações previstas no projeto e apresentadas aos participantes do núcleo.

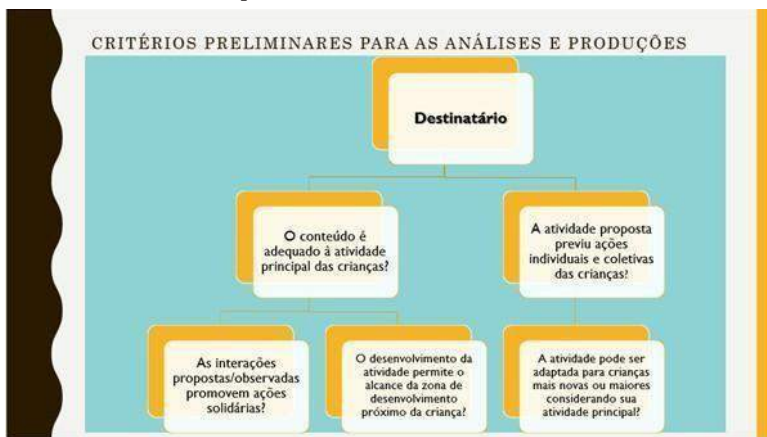
Figura 1- Apresenta as questões sobre o conteúdo



Fonte: Autora

Para a elaboração das sequências, considerou-se que, conforme havíamos entendido pela discussão teórica sobre o desenvolvimento e a periodização em Leontiev (1978) e Elkonin (1978), elas teriam resultados mais promissores do ponto de vista pedagógico à medida em que incluíssem ações dominantes das atividades de comunicação emocional, no caso dos bebês, de manipulação e domínio dos objetos, em se tratando de crianças de 2 e 3 anos, e na ampla exploração das brincadeiras de papéis sociais, para as turmas pré-escolares. Para tanto, outras questões deveriam ser observadas e previstas, sendo elas: o desenvolvimento da atividade permite o alcance da zona de desenvolvimento próximo da criança? A atividade pode ser adaptada para crianças mais novas ou maiores considerando sua atividade principal? A atividade proposta previu ações individuais e coletivas das crianças? As interações propostas/observadas promovem ações solidárias? Essas questões podem ser observadas na Figura 2, abaixo.

Figura 2 - Apresenta as questões relativas à coerência com as atividades principais dos períodos do desenvolvimento



Fonte: Autora

Nessa mesma direção de pensar a organização do ensino e com base no pressuposto da Pedagogia Histórico-Crítica sobre a importância de os professores decidirem sobre os procedimentos e recursos para assegurar a aprendizagem, os bolsistas e supervisores ainda deveriam tomar as seguintes questões como balizadoras: quais os recursos que devo utilizar? Quais outros recursos poderiam ser usados? Eles permitem a adequada exploração visual e tátil das crianças? A linguagem usada seja no recurso ou pelo docente é compreensível e adequada ao domínio das crianças? A relação espaço-tempo observada é adequada aos objetivos do conteúdo proposto? A Figura 3 contém as questões relativas às formas, ou seja, aspectos relativos aos materiais, recursos e à sua adequação ao ensino do conteúdo da oralidade.

Figura 3 - Descreve as questões relativas à forma



Fonte: Autora

As sequências didáticas foram apresentadas em reuniões de formação, com adequações avaliadas e sugeridas. Elas foram disponibilizadas aos professores das respectivas turmas e compõem o acervo de materiais didáticos criado pelo núcleo. A avaliação de supervisores e bolsistas é de que o projeto cumpriu não somente o objetivo de fortalecer e inspirar novas práticas como também lhes permitiu a compreensão do que nos afirma Martins (2009): a autora nos lembra que, independentemente da faixa etária que atende, à escola cabe a função de transmitir a cultura para além das esferas cotidianas. Para isso, as práticas educativas escolares, além de assegurar que os conhecimentos científicos tornem-se presentes no ensino das crianças menores de 6 anos, devem ocupar-se também em promover os conteúdos que incidem de modo direto no desenvolvimento das crianças, acrescentando-lhes novos hábitos e habilidades tais como: “autocuidados; hábitos alimentares saudáveis; destreza psicomotora; acuidade perceptiva e sensorial; habilidades de comunicação significativa; identificação de emoções e sentimentos; vivência grupal; dentre outras” (Martins, 2009, p. 95). Nesse sentido, as ações do projeto voltaram-se para o desenvolvimento das formas humanas de representação, a exemplo de gestos e expressões, fala, pois compreendemos que garantir novos domínios dessas formas de representação às crianças é uma das funções fundamentais da Educação Infantil.

CONSIDERAÇÕES FINAIS:

A desvalorização e a precarização da docência no Brasil afetam todos os níveis de atuação, com um realce maior na Educação Infantil que, em seus primórdios, assume a função assistencialista, de guarda e preparatória e, portanto, informal e não sistemática. Ações como as que se desenvolvem no interior de programas como o Pibid têm a pujança para instituir, seja na formação inicial dos alunos de graduação em Pedagogia seja na formação continuada dos professores das escolas básicas, uma consciência comprometida com as demandas de uma sociedade democrática, inclusiva e combatente da desigualdade social. Orientados por essa compreensão a proposta de núcleo que delineamos teve como objetivo mais amplo contribuir para a valorização da docência na Educação Infantil, refletindo sobre a especificidade e a legitimidade dessa etapa como espaço formativo e constituinte das crianças; e, como objetivos mais específicos, desenvolver metodologias e refletir sobre conteúdos ensinados na educação infantil, com destaque para o conteúdo da linguagem. Consideramos que as ações desenvolvidas cumprem esses objetivos à medida em que ofereceram contribuições diretas às escolas no que se refere a qualificação dos seus professores, reforçaram e qualificaram a opção pela docência entre os bolsistas de iniciação docente e promoveram uma integração real entre as escolas e a universidade, fator decisivo para uma adequada articulação teórico-prática que as beneficia igualmente.

REFERÊNCIAS

- ELKONIN, D.B. A origem do jogo na ontogenia. In: ELKONIN, D.B. *Psicologia do jogo*. São Paulo: WMF Martins Fontes, 1978. cap. 4.
- LEONTIEV, A. *O desenvolvimento do psiquismo*. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.
- LURIA, A.R. *Pensamento e linguagem: as últimas conferências de Luria*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.
- MARTINS, L. M. O ensino e o desenvolvimento da criança de zero a três anos. In: ARCE, A.; MARTINS, L. M. (org.). *Ensinando aos pequenos: de zero a três anos*. Campinas: Alínea, 2009. p. 93-121.
- SAVIANI, D. *Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações*. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2011.

UMA PERSPECTIVA CARTOGRÁFICA DOS EFEITOS DO ENSINO REMOTO, COM OS ALUNOS DA EE “FERNANDO COSTA”, EM PRESIDENTE PRUDENTE-SP

José Mariano Caccia GOUVEIA¹

Giovanna Aparecida Souza ANGELI²

Julia de Oliveira GUTIERREZ³

RESUMO: A partir da dificuldade realizarmos algumas atividades com os alunos de Presidente Prudente do Ensino Fundamental, de escolas públicas, através do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid), surgiu a necessidade de entender o motivo da falta de devolutivas dos alunos quanto às tarefas atribuídas. Logo, o presente artigo tem o objetivo de buscar compreender os motivos dessa falta de estudantes, baseando-se no mapeamento da sua moradia, o que ressalta a falta de políticas públicas específicas presentes em alguns bairros. Para isso, foram utilizados alguns mapas, cruzando suas informações, além de uma pesquisa com os alunos, através de questionários, para saber suas dificuldades durante esses tempos de ensino remoto na pandemia de SARS-COV-2. Com isso, conseguimos obter alguns resultados e hipóteses, mas também pudemos observar aspectos não esperados, como a precariedade do acesso à internet e a falta de suporte pedagógico em casa, dentre outros fatores, realidade que só foi possível conhecer devido à pesquisa direta realizada.

Palavras-chave: Pibid; distribuição de internet; ensino remoto na pandemia; análise cartográfica; Presidente Prudente-SP.

¹ Departamento de Geografia/Faculdade de Ciências e Tecnologia/Universidade Estadual Paulista (Unesp)/Presidente Prudente/SP/Brasil/mariano.caccia@unesp.br

² Graduanda em Geografia/Faculdade de Ciências e Tecnologia/Universidade Estadual Paulista (Unesp)/Presidente Prudente/SP/Brasil/giovanna.s.angeli@unesp.br

³ Graduanda em Geografia/Faculdade de Ciências e Tecnologia/Universidade Estadual Paulista (Unesp)/Presidente Prudente/SP/Brasil/j.gutierrez@unesp.br

INTRODUÇÃO

Com o avanço dos debates e trabalhos no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid), notamos algo que já vinha sendo percebido pelos professores das escolas durante o período do ensino remoto: a falta de participação dos alunos nas aulas e na entrega de atividades. Além de ser desmotivador para os docentes da escola, é preocupante ver uma média de apenas 10% da sala entregando as atividades do ano letivo, em uma das maiores escolas de Presidente Prudente-SP, a EE “Fernando Costa”. Esses dados instigaram nosso grupo, nessa edição do Pibid, fazendo-nos refletir sobre quais os principais motivos que causaram essa falta de retorno pelos estudantes, sendo uma das hipóteses levantadas a localização de moradia desses alunos, que, em sua maioria, estão em bairros carentes da cidade, com o acesso restrito à internet e locais precários para os estudos.

Dessa forma, pretendeu-se investigar se essa falta de participação dos alunos pode correlacionar-se com suas localizações urbanas, e como isso pode afetar diretamente em seu desempenho escolar. Para tanto, buscou-se apoio teórico para o entendimento da produção desigual do espaço (Silva; Souza, 2021), principalmente relativas ao setor educacional de Presidente Prudente-SP, que segrega os estudantes das áreas mais carentes da cidade.

METODOLOGIA

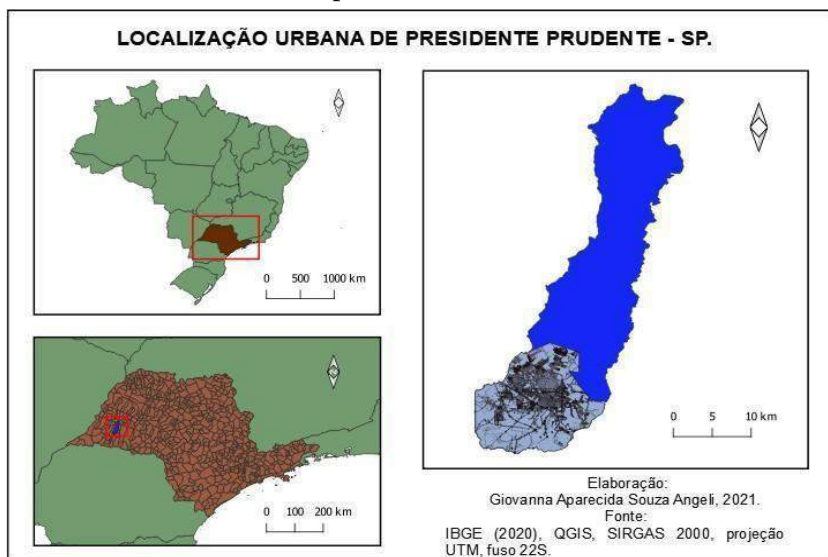
Inicialmente, foi feito um levantamento bibliográfico voltado aos aspectos relativos à relação ensino/aprendizado sob condições de isolamento social, às diretrizes e normativas focadas no enfrentamento da pandemia, às metodologias baseadas em análises cartográficas, e a outros temas correlatos ao problema. Com o propósito de dimensionar o problema da baixa adesão de alunos, o ensino remoto foi de fundamental importância para a elaboração deste material, a elaboração de um questionário pelo professor preceptor do Pibid, Sérgio Marchezi Chaves, em agosto de 2021, a fim de compreender as condições estruturais e materiais desses alunos e alunas, além de entender as dificuldades de acompanhar os estudos durante a pandemia.

Para as representações cartográficas (Mapas 1 e 2), a partir dos dados obtidos nos questionários aplicados, foi feito um mapeamento dos bairros onde os alunos possuem sua moradia, mostrando possíveis concentrações onde esses dados foram georreferenciados por coordenadas, facilitando a compreensão espacial dos processos resultantes das interações sociais (Harley, 1991). O software que possibilitou essa representação foi o QGIS 3.10.14, com o SIRGAS 2000 sendo adotado como sistema de coordenadas.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Inicialmente, para a elaboração deste artigo, foi elaborado o Mapa de Localização Urbana de Presidente Prudente-SP (Mapa 1), a partir de bases pré-disponíveis. Em seguida, iniciou-se a coleta, elaboração e análise dos resultados obtidos nos demais produtos cartográficos.

Mapa 1 - Localização



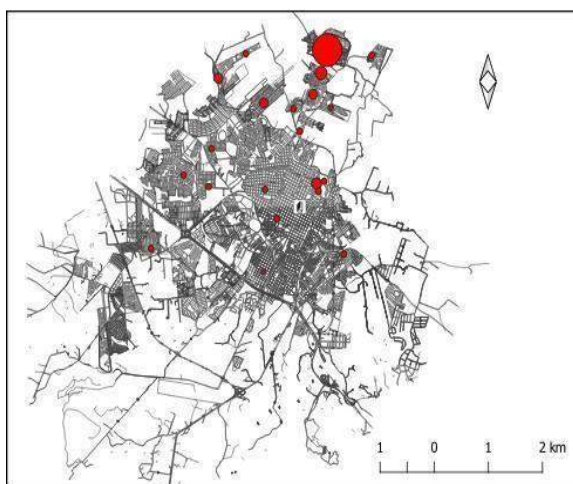
Análise da localização domiciliar dos alunos

Com o total de 56 respostas dos alunos que disponibilizaram a informação do bairro onde moram, conseguimos realizar o mapeamento da quantidade de alunos por bairro, de modo a notar possíveis fenômenos no espaço geográfico que os impossibilitam de realizar as atividades remotas e o contato com os professores (Mapa 2).

Nota-se que a maior concentração de alunos está localizada na região norte de Presidente Prudente, onde se situam os bairros mais carentes da cidade. Observa-se também que mais da metade dos alunos moram nessa região mais necessitada de melhorias nas políticas públicas, o que implica diretamente no empenho em seu aprendizado, que se precarizou ainda mais nos tempos de aulas remotas.

Mapa 2 - Distribuição domiciliar de alunos por bairros

Relação da quantidade de alunos por bairro. Considerando os estudantes de 7º ano da escola E.E Fernando Costa em Presidente Prudente - SP (2021).



Legenda

- 1 Aluno
- 2 Alunos
- 3 Alunos
- 5 Alunos
- 27 Alunos
- ▭ E.E Fernando Costa
- Ruas da cidade



Apoio:

Elaboração:

Giovanna Aparecida Souza Angeli, 2021.

Fontes:

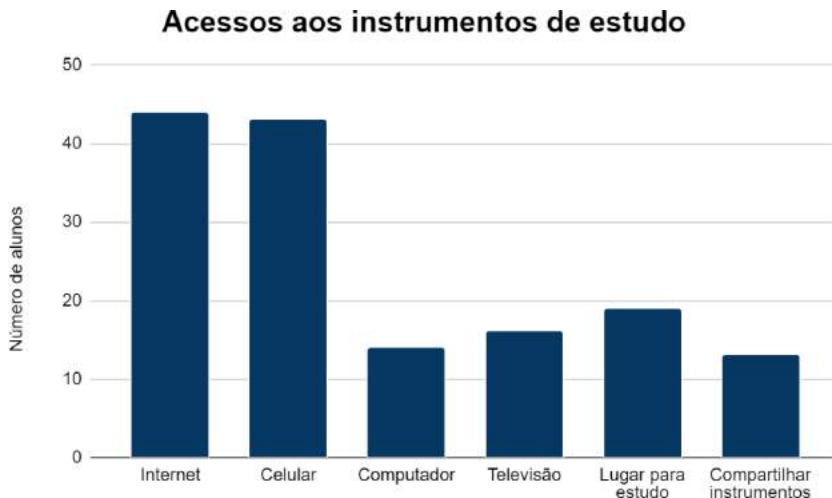
Malha Presidente Prudente, municípios - SP (IBGE, 2020); QGIS; Projeção UTM fuso 22S, datum SIRGAS 2000.

O isolamento social explicitou de forma clara as considerações de Cardoso, em 2013:

Entretanto, o que se observa atualmente, sem desmerecer a importância dessas residências para a população, é a implantação de grandes aglomerados habitacionais sem a preocupação com a qualidade de vida nesses locais, onde o afastamento da cidade muitas vezes limita o acesso às infraestruturas, serviços e equipamentos públicos necessários no dia-a-dia da população (Cardoso, 2015, p. 34).

Conforme o questionário realizado com esses alunos, cerca de 75% possuem acesso à internet, contudo não chega a 30% o número dos que possuem condições ideais para o melhor aproveitamento das aulas, como o uso de computadores e de lugares exclusivos para seus estudos (Gráfico 1). Salienta-se, ainda, que um número significativo de estudantes (aproximadamente 20%) serve-se de aparelhos celulares compartilhados com outros membros da família, fato que pode inviabilizar o seu envolvimento em atividades remotas síncronas, ou mesmo dificultar o acesso a atividades assíncronas nos momentos dedicados por estes aos seus estudos.

Gráfico 1: Distribuição domiciliar de alunos por bairros



Fonte: Dados obtidos dos questionários aplicados na pesquisa.

Outro fator que pode agravar as dificuldades dos alunos são as condições climáticas, que influenciam diretamente no nosso humor,

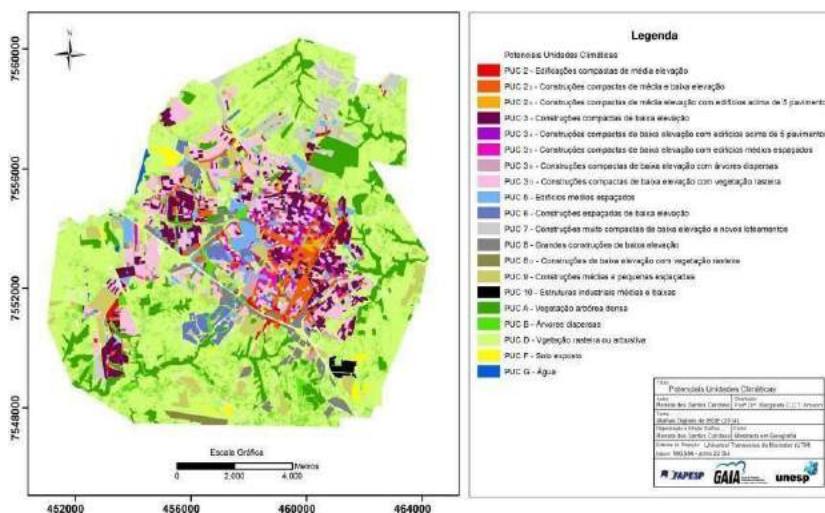
conforto térmico e concentração: “O clima urbano é submetido a uma forte variabilidade espacial devido às rápidas mudanças no uso da terra que mudam localmente e rapidamente as características da ilha de calor urbana.” (Amorim *et al*, 2015, p. 31). O conforto térmico é essencial para melhorar o desempenho nas atividades intelectuais, e quando há a sua falta, pode gerar consequências psicológicas, como ansiedade e oscilações de humor, e até mesmo dificuldades ao dormir.

Logo, esses fatores atingem diretamente os alunos no ensino remoto, visto que sofrem com as altas temperaturas prudentinas, ocasionando em um aumento do cansaço do estudante, dificultando a concentração dos poucos que têm a possibilidade de um bom acesso à internet.

Associado ao perfil socioeconômico da população à qual os bairros são destinados, têm-se lotes majoritariamente pequenos e impermeabilizados, e um padrão construtivo aquém do adequado às características climáticas que a cidade se encontra para a garantia do conforto térmico aos habitantes (Cardoso, 2015, p. 34).

Segundo Renata Cardoso (2015), alguns conjuntos habitacionais não possuem essa garantia de conforto térmico, e justamente a maior concentração de alunos está morando nesses bairros. Ao analisarmos o mapa das Potenciais Unidades Climáticas em Presidente Prudente (Mapa 4), podemos notar que os estudantes estão mais presentes nas áreas de PUC 7 – construções muito compactas de baixa elevação e novos loteamentos, ou PUC 2 – também referentes a construções muito compactas, mas em áreas de média elevação. Então, a partir da congruência dos seguintes itens: calor extremo de Presidente Prudente, falta de conforto, e, muitas vezes, falta de espaço que essas construções trazem, o resultado é uma desmotivação para a realização das atividades solicitadas pelos professores.

Mapa 3 – Mapa das Potenciais Unidades Climáticas em Presidente Prudente.



Fonte: Renata dos Santos Cardoso (2015),

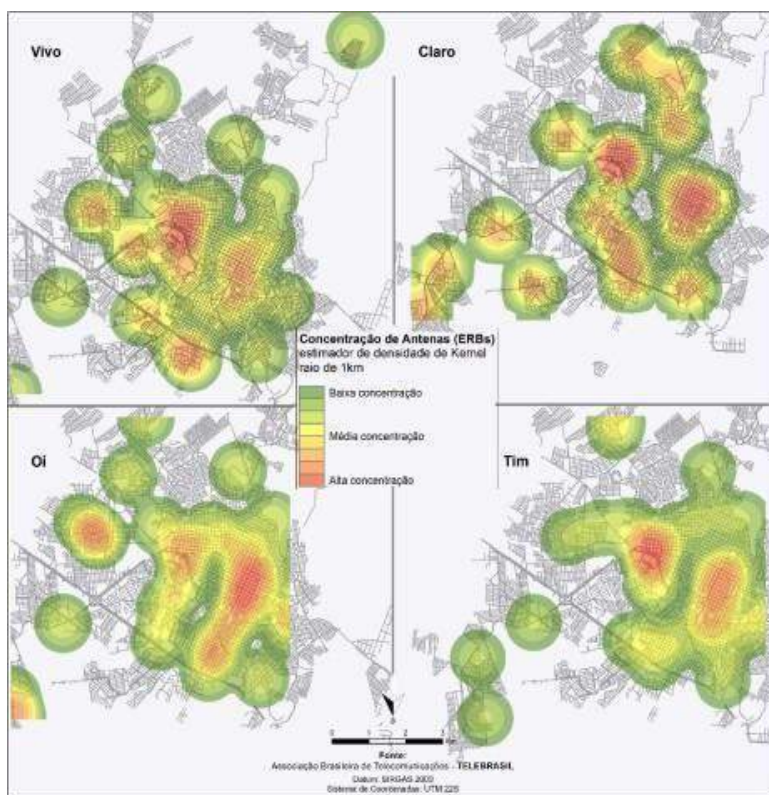
Disponibilidade de internet e outros meios de acesso às aulas

Como já visto, a questão do acesso à internet para os alunos de escolas públicas se tornou uma das maiores problemáticas nos tempos da educação por meios remotos. Atualmente, possuir o acesso à internet deixou de ser algo de *status* e luxo para o ser humano, tornando-se cada vez mais imprescindível, onde muitas coisas são efetuadas exclusivamente de modo online. Essa questão se intensificou a partir de março de 2020, com o começo da pandemia de Covid-19. Inicialmente, as escolas anteciparam as férias escolares por julgarem que não seria nada duradouro, contudo, com as proporções que a epidemia tomou, seria impossível retornar às escolas sem correr algum risco. Logo, a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo determinou a continuidade do ensino através de atividades à distância, aprimorando canais de comunicação, como o Centro de Mídias (CMSP).

Nas pesquisas realizadas em torno dos alunos de 7º ano, os dados obtidos mostram que 75% dessas pessoas possuem alguma categoria de

acesso à internet, com a disponibilidade de um celular; todavia, apenas 23% teriam a possibilidade de utilizar o computador, item mais adequado para os estudos em casa; logo, mais da metade desses alunos não possuem um verdadeiro aproveitamento das aulas remotas. Outro fator que implica nesse acesso às plataformas de educação é a qualidade dessa internet.

Mapa 4 - Concentração de antenas (sinais) de internet na área urbana de Presidente Prudente-SP



Fonte: Setec – Presidente Prudente (2021). Elaboração: Silva e Souza, 2021.

No Mapa 4 podemos observar o acúmulo de antenas de internet pelos bairros de Presidente Prudente-SP, no qual nota-se uma grande concentração destas nas regiões mais centrais da cidade. Essa concentração diminui fortemente em direção às periferias, realidade principalmente

perceptível na porção Norte e Noroeste da mancha urbana. Essa é, justamente, a região onde está localizada grande parte da totalidade alunos que responderam ao questionário (Vide Mapa 2). Sendo assim, pode-se dizer que há uma concordância e coerência com os dados relatados pelos alunos. Pesquisa realizada pela Colemarx (Coletivo de Estudos em Marxismo e Educação), em 2020, reafirma essas condições, demonstrando que esses não são fenômenos isolados da cidade de Presidente Prudente, relatando que:

20% dos domicílios brasileiros – o equivalente a 17 milhões de unidades residenciais – não estão conectados à internet, o que impossibilita o acesso de alunos ao material de ensino à distância disponibilizado em seus portais por muitas escolas públicas do ensino fundamental e do ensino médio. Vivem nesses domicílios cerca de 42 milhões de pessoas, entre as quais, 7 milhões são de estudantes, 95% matriculados em escolas públicas e 71% cursando o ensino fundamental. Mais de 40% das residências não possuem computador e, entre os que possuem, poucos possuem softwares atualizados e capacidade de armazenamento. E são de uso comum de 3 ou mais pessoas (Colemarx, 2020, p.16).

Porém, a questão da internet não é o único fator que implica na reduzida participação dos estudantes em aulas remotas. Com base nos dados obtidos, a realidade dos sujeitos demonstra que há, em sua maioria, acesso à internet, porém não há especificidade quanto à qualidade e sua capacidade de dados. Além das aulas assistidas pelo CMSP, alguns estudantes relatam no questionário que acompanhavam também por WhatsApp as atividades remotas. O desânimo demonstrado por eles se torna crescente, visto que há alunos que não entregaram as atividades mesmo tendo internet, por falta de vontade. Palavras em comum: preguiça, desânimo, falta de atenção e indisposição foram frequentes nas respostas dadas pelos alunos quando perguntados sobre os fatores que mais dificultaram seus estudos na pandemia. Essa junção de falta de incentivos vinda dos pais com as várias distrações presentes dentro de uma casa, que, por mais adaptada que seja, não foi organizada para ser um ambiente educativo (Catanante, Campos, Loiola, 2020), ocasiona em um grande aumento no desinteresse do

aprendizado, refletindo nos preocupantes resultados na educação remota. A essa realidade, somam-se, segundos dados relatados, as metodologias ineficientes, a falta da ajuda de alguns professores, a ausência de suporte de internet e até mesmo da instituição de ensino. Logo, concordamos com Catanante, Campos e Loiola (2020, p. 982), quando afirmam:

No entanto, se os membros familiares não conferirem à educação formal a valoração necessária, crianças e jovens podem se sentir sozinhos e ter maiores dificuldades em seus estudos. Tarefas domésticas impostas, interferências auditivas por barulhos oriundos de rádio e televisão, ou mesmo o consentimento ao estudante para que brinque ou se entretenha com atividades diversas, em momentos que deveriam ser destinados aos estudos, podem detrair a atenção do aluno e usurpar o lugar das aulas.

O estado de pandemia da Covid-19, afetou diversos âmbitos da vida da população, incluindo o cotidiano escolar tanto de discentes quanto de docentes. A educação brasileira enfrentou, e ainda enfrenta, desafios que relativizam sua importância e prestígio (Alves, 2020), mas, com a pandemia, as instituições de ensino (tanto públicas quanto privadas) tiveram de adaptar-se à nova realidade. A imposição à educação remota foi ampla e geral, porém as condições entre o público e privado diferenciam-se muito, devido à realidade educacional do ensino público brasileiro, que evidencia essa desigualdade em que destacamos: a precariedade material, a evasão escolar, a desvalorização e o subfinanciamento (Instituto Tricontinental, 2021).

Em suma, como citado anteriormente, há carência de suporte tecnológico e didático no oferecimento das atividades pedagógicas de maneira remota. Diante disso, identificamos que há grande defasagem no ensino no período da pandemia, devido às diferentes condições dos estudantes, em relação: à ausência de suporte didático, à desmotivação, aos horários das aulas, às dificuldades de atenção e concentração etc.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através da análise de informações cartográficas, conseguimos notar o desmonte da educação pública, que foi evidenciado pelo vírus da Covid-19. Sabemos que esse sucateamento não surgiu com a pandemia, mas constatamos que, por ela, essa realidade foi escancarada para a sociedade. Contudo, concordamos com Paulo Freire (1984, p. 89) ao afirmar que “seria na verdade uma atitude ingênua esperar que as classes dominantes desenvolvessem uma forma de educação que proporcionasse às classes dominadas perceberem as injustiças sociais de maneira crítica.”

Percebemos que são inúmeros os fatores relacionados a essa grande defasagem de alunos nos tempos de pandemia, e que o entendimento desses fenômenos pode ser facilitado a partir da Geocartografia, instigando-nos a pensar em como podemos realizar uma ligação entre as informações disponibilizadas, cujo produto final vem de um governo negacionista que contribui cada vez mais para desse desmonte e precarização educacional no Brasil.

A junção desses fatores que provocam o difícil acesso de alguns alunos à educação remota é a mais completa interpretação geográfica, já que deriva de causas sociais e físicas para seu entendimento. Dessa maneira, dizemos que “mapas são ativos: eles constroem conhecimento ativamente, eles exercitam poder e eles podem ser meios poderosos de promoção de mudanças sociais” (Crampton; Krygier, 2008, p. 15). Mapas podem ser utilizados para os mais diversos fins, sendo assim, devemos utilizá-los como meio de conscientizar a população de uma realidade mascarada e predatória.

REFERÊNCIAS

ALVES, L. Educação remota: entre a ilusão e a realidade. *Interfaces Científicas*, Aracaju, v. 8, n. 3, p. 348-365, 2020. Disponível em: <https://periodicos.set.edu.br/educacao/article/view/9251/4047>. Acesso em: 18 set. 2023.

AMORIM, M.C.C.T.; DUBREUIL, V.; CARDOSO, R.S.C. Modelagem espacial da ilha de calor urbana em Presidente Prudente (SP), Brasil. *Revista Brasileira de Climatologia*, Curitiba, v. 16, p. 29-45, 2015. Disponível em: <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-01187918/document>. Acesso em: 18 set. 2023.

CARDOSO, R.S. *Classificação de potenciais unidades climáticas em Presidente Prudente-SP*. 2015. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2015. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/138512>. Acesso em: 18 set. 2023.

CATANANTE, F.; DANTAS, I.L.S.; CAMPOS, R.C. Aulas on-line durante a pandemia: condições de acesso asseguram a participação do aluno? *Revista Científica Educ@ção*, Miracatu, v. 4, n. 8, p. 977-988, 2020. Disponível em: <https://periodicosrefoc.com.br/jornal/index.php/RCE/article/view/122>. Acesso em: 18 set. 2023.

COLEMARX. Coletivo de Estudos em Marxismo e Educação. *Em defesa da educação pública comprometida com a igualdade social: porque os trabalhadores não devem aceitar aulas remotas*. Rio de Janeiro: Colemarx, 2020. Disponível em: <https://esquerdaonline.com.br/wp-content/uploads/2020/04/Colemarx-texto-cr%C3%ADtico-EaD-vers%C3%A3o-final-b-1.pdf>. Acesso em: 18 set. 2023.

CRAMPTON, J.W.; KRYGIER, J. An introduction to critical cartography. *ACME*, Vancouver, v. 4, n.1, p.11-33, 2006.

FREIRE, P. *Ação cultural para a liberdade e outros escritos*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.

HARLEY, J.B. A nova história da cartografia. *O Correio da Unesco*, São Paulo, v.19, n.8, 1991. Disponível em: <http://www.comitepp.sp.gov.br/mestrado/files/Texto%2002%20-%20Harley%20B.pdf>. Acesso em: 18 set. 2023.

INSTITUTO TRICONTINENTAL DE INVESTIGACIÓN SOCIAL. O CoronaChoque e a educação brasileira: um ano e meio depois. *Dossiê do Instituto Tricontinental de Pesquisa Social*, n. 43, ago. 2021. Disponível em: https://thetricontinental.org/wp-content/uploads/2021/08/20210802_Dossier-43_PT_Web.pdf. Acesso em: 18 set. 2023.

SILVA, L.Y.W.; SOUZA, W.V.F. Padrões locacionais de escolas públicas e particulares e relação com áreas com diferentes níveis de renda em Presidente Prudente - SP. *Revista Geopauta*, v. 5, n. 2, 2021. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/geo/article/view/8212>. Acesso em: 18 set. 2023.

FONTES HISTÓRICAS E APRENDIZAGEM HISTÓRICA: A FORMAÇÃO DE PROFESSORES-PESQUISADORES NO RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA HISTÓRIA DA UNESP ASSIS

*Ronaldo Cardoso ALVES*¹

RESUMO: O Residência Pedagógica História Unesp Assis tem como objetivo articular Teoria e Prática no Ensino de História, visando à formação de professores autônomos que considerem a pesquisa em suas ações, seja na interpretação dos diferentes grupos identitários que se apresentam no espaço escolar, seja na elaboração e desenvolvimento de atividades que trabalhem com fontes históricas nas aulas de História considerando os princípios epistemológicos da ciência histórica, por meio do repertório epistemológico da teoria da consciência histórica, oriunda da Didática da História e da Educação Histórica, com vistas à discussão em torno da relação entre a formação do pensamento histórico e sua função pública. Dessa forma, contribui para que os estudantes dos anos finais do curso de licenciatura em História possam enfrentar os desafios que se apresentam, tanto no âmbito da convivência com os diferentes entes da escola (alunos, professores, equipe de gestão, funcionários) quanto na aprendizagem, teórica e metodológica, de ações que possibilitam a construção do conhecimento histórico na sala de aula, com vistas à relação desses saberes com a vida.

PALAVRAS-CHAVE: aprendizagem histórica; fontes históricas; professor-pesquisador; consciência histórica; formação histórica.

¹ Departamento de Estudos Linguísticos, Literários e da Educação/Faculdade de Ciências e Letras/ Universidade Estadual Paulista (Unesp)/Assis/SP/Brasil/rc.alves@unesp.br.

<https://doi.org/10.36311/2024.978-65-5954-475-2.p167-178>

INTRODUÇÃO

Em tristes tempos de negacionismo científico, social, ambiental e de outros matizes, promovido por ideias e ideais extremistas presentes em parcela significativa da sociedade brasileira, que atua como caixa de ressonância do atual desgoverno à frente do país, o estudo da História na escola básica, baseado em princípios teórico-metodológicos da ciência histórica, constitui-se como fundamental. Infelizmente, muitas são as representações de passado, oriundas de diferentes lugares, que têm adentrado a sala de aula, as quais nem sempre consideram as premissas dessa ciência para sua constituição. Nesse sentido, faz-se mister um ensino de História que possibilite, aos estudantes do Ensino Fundamental e Médio, uma aprendizagem histórica que forneça mecanismos para enfrentar, conscientemente, os desafios de seu tempo.

Destarte, a formação docente, inicial e continuada, deve prover caminhos para que se estabeleça a mentalidade de um professor-pesquisador – perspectiva que não dissocia pesquisa e docência, pois aos futuros e atuais professores de História se reserva o desafio de desenvolver atividades que permitam, aos estudantes da Educação Básica, uma aprendizagem por meio de diferentes linguagens, ou seja, da análise da diversidade de fontes (escritas, imagéticas, sonoras, audiovisuais, orais, da cultura material, imaterial etc.), pois é nessa ação didática, mediada pela racionalidade histórica, que reside a função de promover o embate com a produção cultural, historicamente concebida, a fim de criar possibilidades de reflexão. A aprendizagem histórica ocorre, assim, por meio de um processo gerador de habilidades que se origina na seleção de informações acerca da experiência histórica da sociedade e do mundo, passa pela atividade interpretativa desses saberes, e enseja a criação de perspectivas de orientação temporal no cotidiano vivido, contribuindo, portanto, para a formação de consciência histórica do estudante a respeito de si e de sua relação com o mundo:

Quando o historiador mergulha no passado, ultrapassando suas próprias vivências e recordações, conduzido por perguntas, mas também por desejos, esperanças e inquietudes, ele se confronta primeiramente com vestígios, que se conservaram até hoje e que, em maior ou menor número, chegaram até nós. Ao transformar

esses vestígios em fontes [...] ou ele analisa fatos que já foram anteriormente articulados na linguagem ou então, com a ajuda de hipótese e métodos, reconstrói fatos que ainda não chegaram a ser articulados, mas que ele revela a partir desses vestígios (Koselleck, 2006, p.305).

Assim, os historiadores-professores têm o desafio de usar as linguagens do cinema, da literatura, da fotografia, dos objetos, dentre outras, não somente como suporte didático para construção do conhecimento, mas, fundamentalmente, enquanto documento histórico a ser historicizado, ou seja, interpretado à luz de sua concepção, de forma que aspectos como a autoria, o contexto de criação, o público-receptor, elementos linguísticos, dentre outros, possam contribuir para que o estudante da Educação Básica compreenda que a História pode ser construída a partir do estudo de qualquer produção cultural.

Esse percurso, obviamente, não transforma esses estudantes em pequenos historiadores, mas faz com que os professores de História percebam que a melhor maneira de construir a aprendizagem no espaço escolar é possibilitar a seus alunos a investigação/pesquisa do passado histórico, por meio da diversidade tipológica documental, com o fim de discutir problemas do presente e gerar perspectivas de orientação para o futuro. Assim, uma formação que considera as diferentes linguagens no ensino de História, na perspectiva do professor-pesquisador, possibilita a formação do pensamento histórico dos estudantes de forma que eles possam, conscientemente, enfrentar os desafios de seu tempo.

É nessa perspectiva que se constituiu a formação de professores de História na Unesp Assis nas disciplinas de Metodologias do Ensino de História e Estágio Supervisionado Prático de História, às quais se somaram as ações do Programa Residência Pedagógica. Nesse sentido, o Residência Pedagógica História Unesp Assis tem como objetivo articular Teoria e Prática no Ensino de História, visando à formação de professores autônomos que considerem a pesquisa em suas ações, seja na interpretação dos diferentes grupos identitários que se apresentam no espaço escolar, seja na elaboração e no desenvolvimento de atividades que trabalhem com

fontes históricas nas aulas, considerando os princípios epistemológicos da ciência histórica. Tal objetivo contribuiu para que os graduandos dos anos finais do curso de licenciatura em História, mesmo com as limitações decorrentes da pandemia da Covid-19, pudessem enfrentar os desafios que se apresentaram, tanto no âmbito do acesso aos diferentes entes da escola (alunos, professores, equipe de gestão, funcionários), quanto na aprendizagem, teórica e metodológica, de ações que possibilitaram a construção do conhecimento histórico no contexto remoto.

METODOLOGIA

O Programa Residência Pedagógica – História da Unesp Assis (Edital 2020-2022) desenvolveu-se em duas escolas estaduais da cidade de Assis – Escola Estadual “José Augusto Ribeiro” e Escola Estadual “Professor Ernani Rodrigues” – e contou, somando-se os três módulos semestrais do edital, com 20 residentes bolsistas e oito residentes voluntários graduandos da licenciatura em História, que foram supervisionados por duas professoras preceptoras². Além de possibilitar a formação continuada dos residentes licenciandos e das professoras preceptoras das escolas, no intuito de desenvolver atividades didático-pedagógicas, o Programa contribuiu para o surgimento de pesquisas referenciadas no ensino de História, pautada no repertório epistemológico oriundo da Didática da História e da Educação Histórica, como as voltadas para a análise de práticas de professores e estudantes, a utilização de fontes históricas como meio para formação do pensamento histórico, a análise do desenvolvimento de políticas públicas referentes ao ensino de História no espaço escolar, a análise de conteúdo

² **Residentes bolsistas:** Dominique Tamie Ohki; Emely de Almeida Souza; Guibson Douglas Romão da Silva; Larissa Soares Machado; Ian Felipe Braziel Fernandes; Jade Rodrigues Schimith de Assis; João Pedro Vargas Frandsen; João Victor Tuckmantel de Azevedo; Renata Caroline de Andrade Braga; Victor Hugo Bueno Gomes; Augusto Ribeiro Bueno; Gustavo Ribeiro Bueno; Helen Borges Oehler; Jean Carlos Ortolani Prado; Daniel Domingues Abreu; Kauany Dandary Coelho Correa; Larissa Santa Rosa; Raif Matheus Pinheiro; Talita Vasconcelos Caramel e Gabriela Pinto Reis Mendes;

Residentes voluntários: Artur Patei Vinturini; Camila da Silva Martins; Larissa Reato Diniz; Leonardo Akira Fukushima; Luísa Silva Trematerra; Maria Eduarda Lemes Zancanaro; Natalia Felipin de Souza e Rafael Policarpo Trinca.

Professoras-preceptoras: Ana Carolina Nunes Petry Piedade (EE “Prof. Ernani Rodrigues”) e Juliana Mota Silva (EE “José Augusto Ribeiro”).

do material didático e de sua apropriação, na escola, por estudantes e professores, dentre outras. Em consonância com esses princípios teórico-metodológicos, as reuniões de formação foram essenciais para se refletir sobre o ensino de História e suas possibilidades, promovendo uma discussão em torno da Didática da História e da Educação Histórica.

A Didática da História, concepção de origem alemã que diretamente tem influenciado pesquisas brasileiras voltadas para o ensino de História, parte de referenciais epistemológicos que têm como premissa relacionar a produção historiográfica, oriunda da ciência da História, com a vida dos indivíduos na sociedade, com vistas a promover a formação histórica, por meio de uma modificação estrutural nos princípios de aprendizagem desta disciplina:

[...] as perspectivas da didática da história foram grandemente expandidas, indo além de considerar apenas os problemas de ensino e aprendizado na escola. A didática da história analisa agora todas as formas e funções do raciocínio e conhecimento histórico na vida cotidiana, prática. Isso inclui o papel da história na opinião pública e as representações nos meios de comunicação de massa; ela considera as possibilidades e limites das representações históricas visuais em museus e explora diversos campos onde os historiadores equipados com essa visão podem trabalhar (Rüsen, 2010, p. 32-3).

A Educação Histórica (*History Education*) que hoje é, reconhecidamente, campo do conhecimento no Reino Unido, Portugal e Brasil, dentre outros países, surgiu da necessidade de fortalecer o ensino de História e legitimar esse campo específico do conhecimento na Grã-Bretanha. Para isso, construiu um percurso investigativo com o objetivo de estudar a ocorrência de progressão no pensamento histórico dos estudantes da Educação Básica, por meio da análise de narrativas por eles construídas a partir da interpretação de fontes históricas imagéticas e escritas, em sala de aula – estudos que possibilitaram a construção de uma metodologia de investigação com vistas a verificar os diferentes níveis de compreensão, explicação e interpretação de fontes presentes nas narrativas discentes. Nessa perspectiva, a intersecção entre a docência e a investigação, na perspectiva do professor-pesquisador possibilita

[...] discutir a relação entre a formação do pensamento histórico no âmbito escolar e sua aplicação prática no cotidiano vivido. Em outras palavras, temos a possibilidade de aprofundar nossas investigações a respeito do uso do raciocínio histórico, por parte dos estudantes, como meio de reflexão acerca das demandas da cultura histórica contemporânea. Certamente o encontro epistemológico entre a Didática da História e a Educação Histórica nos fornece uma série de possibilidades de reflexão, enquanto professores e pesquisadores do Ensino de História no Brasil, com vistas à construção de caminhos que qualifiquem a formação histórica escolar, tanto para discentes quanto para docentes, seja na educação básica, seja nos bancos das Universidades (Alves, 2013, p. 67-8).

Nessa perspectiva, os residentes atuaram como professores-pesquisadores na criação de uma série de atividades que possibilitaram, aos estudantes das escolas participantes do Programa, a investigação e interpretação de fontes históricas de diferentes tipos, contribuindo para a mediação entre o que o aluno conhece e o novo conhecimento construído. Ao se apropriar e elaborar novos conhecimentos, o estudante realiza operações mentais próprias do raciocínio histórico, que o fazem estabelecer uma conexão entre o que sabe e o novo saber. Assim, o Residência Pedagógica se constituiu como uma oportunidade ímpar de ser um espaço laboratorial dessas ações tanto na escola pública de Educação Básica quanto na universidade, como pode ser observado num breve resumo das experiências desenvolvidas em cada escola participante do Programa neste edital.

RESULTADOS E DISCUSSÕES³

ESCOLA ESTADUAL “JOSÉ AUGUSTO RIBEIRO”

A experiência do Programa Residência Pedagógica na Escola Estadual “José Augusto Ribeiro” foi profícua, tendo em vista todas as adversidades impostas pelo cenário de pandemia da Covid-19, pois o diálogo com a

³ Este tópico foi escrito a partir das observações presentes no quadro-síntese final elaborado por uma comissão formada pelos residentes Helen Borges Oehler, Kauany Dandary Coelho Correa, Renata Caroline de Andrade Braga e Victor Hugo Bueno Gomes; pelas professoras preceptoras Ana Carolina Nunes Petry Piedade e Juliana Mota Silva, e pelo docente orientador.

gestão da escola e a professora preceptora ocorreu de maneira adequada, dado que os licenciandos tiveram autonomia para explorar a criatividade e trabalhar com diversas abordagens, temas e habilidades. Os residentes participaram de reuniões de formação, devolutivas de notas e de trabalhos, bem como das aulas dadas pela preceptora no âmbito remoto. Além disso, desenvolveram roteiros de atividades, aulas e oficinas (gravadas e/ou ofertadas por plataformas digitais, como Google Meet e Google Drive). As sequências didáticas (roteiros de atividades) e oficinas trabalharam habilidades e temáticas previamente estabelecidas com a professora preceptora, tratando, assim, de temáticas como Pré-História; Colonialismo e Neocolonialismo; Primeira Guerra Mundial; a importância da função do historiador e das fontes históricas; as noções de tempo e fronteira; cidadania e desigualdade territorial, dentre outras.

A elaboração de relatos de experiência e resumos para a XXXVII Semana de História – Cultura e Consciência Histórica: Paulo Freire e os desafios para o Século XXI da Unesp Assis, bem como os projetos realizados em conjunto – “Dia da Consciência Negra” e “Religião e Diversidade: respeito e liberdade!” – constituíram-se não somente em atividades importantes que possibilitaram aos residentes a criação e a aplicação de ações didáticas, como também o registro dessas experiências na formatação demandada por eventos científicos. Nesse sentido, tais projetos geraram ações didático-pedagógicas e artístico-culturais, no formato de videoaulas, que tiveram o intuito de combater preconceitos e estereótipos raciais, étnicos e religiosos, a fim de promover a diversidade cultural.

Da mesma forma, o projeto “Áudio Visual e Ensino de História”, do Núcleo de Ensino Prograd Unesp, desenvolvido em conjunto com o Residência Pedagógica História na escola, contribuiu na elaboração de propostas de trabalho que utilizaram materiais audiovisuais⁴ como fonte histórica para construção do conhecimento dos estudantes, bem como ofereceu elementos teórico-metodológicos que possibilitaram a análise das representações elaboradas pelos alunos a partir de interpretação e discussão

⁴ Este tópico foi escrito a partir das observações presentes no quadro-síntese final elaborado por uma comissão formada pelos residentes Helen Borges Oehler, Kauany Dandary Coelho Correa, Renata Caroline de Andrade Braga e Victor Hugo Bueno Gomes; pelas professoras preceptoras Ana Carolina Nunes Petry Piedade e Juliana Mota Silva, e pelo docente orientador.

dessas fontes. Além disso, favoreceu o Programa ao tentar captar a realidade concreta dos alunos por meio dos questionários de investigação, bem como da elaboração de atividades didáticas que se valeram das animações como fontes históricas, as quais contribuíram para os estudantes relacionarem passado, presente e futuro em suas narrativas.

ESCOLA ESTADUAL “PROFESSOR ERNANI RODRIGUES”

Apesar de todas as dificuldades em função da nova realidade trazida pelo ensino remoto, o grupo de residentes da Escola Estadual “Professor Ernani Rodrigues” avaliou positivamente sua atuação. Uma das atividades que contribuiu na formação docente foi a participação nos conselhos de classe da escola, uma vez que essa oportunidade deu chance aos residentes de compreenderem, coletivamente, como os colegas professores e os alunos representantes de classe presentes nas reuniões do conselho enxergavam o andamento das atividades remotas. Os residentes puderam se inteirar das dificuldades agravadas pela pandemia e as respectivas consequências para as famílias através dos relatos presentes nos formulários produzidos pela escola, ao final de cada bimestre, e preenchidos pelos alunos. Nesse sentido, foi possível, inclusive através da avaliação conjunta dos professores a respeito de cada turma, considerar o contexto retratado no momento de elaborar atividades, o que possibilitou, também, importante reflexão, uma vez que os residentes, próximos do final de sua formação universitária, logo lidarão com as consequências deste período de ensino remoto no que concerne à ampliação das dificuldades de aprendizagem e socialização dos estudantes.

Entre as ações didáticas avaliadas de forma positiva está também a criação de um jogo de tabuleiro online feito para turmas do 7º ano de História cujo tema era as Cruzadas. O jogo, que ficou disponível online, teve uma boa recepção dos alunos, pois participaram ativamente das aulas e se mostraram ainda mais interessados no tema.

Outra ferramenta didática utilizada ao longo de praticamente todo o período do edital foi a produção da série de vídeos “5 minutos de História”,

cujo objetivo inicial era complementar as aulas que os alunos tinham remotamente com a professora preceptora. Entretanto, o que começou como uma espécie de reforço, paulatinamente foi se desenvolvendo conforme os estudos das reuniões de formação a respeito das metodologias do Ensino de História, a ponto de fazer dos vídeos uma possibilidade de trabalho estrutural sobre a questão das fontes e dos patrimônios materiais e imateriais, como foi o caso do conteúdo de América Pré-Colombiana.

Além dessas ações, outro projeto de destaque, intitulado “Mulheres Negras Protagonistas”, foi desenvolvido por duas duplas de residentes que trabalharam em conjunto na elaboração de aulas e vídeos, os quais destacaram o papel de mulheres negras na construção da sociedade. Por fim, convém destacar a elaboração, por parte de bolsistas e voluntários, de resumos, apresentações e relatos de experiências para eventos acadêmicos, ações que além de contribuírem na formação do professor-pesquisador, também valeram como forma de documentação das atividades desenvolvidas no Programa.

DIFICULDADES

Com o advento da pandemia do novo coronavírus (Covid-19) e a suspensão das aulas presenciais na universidade e nas escolas estaduais “José Augusto Ribeiro” e “Professor Ernani Rodrigues”, as intervenções se deram de maneira remota – um enorme desafio em um contexto novo e de muitas adaptações de todas as partes envolvidas. Tais circunstâncias acarretaram obstáculos, como a falta de contato direto com os alunos, o que dificultou saber como estavam lidando com as atividades e os conteúdos. Além disso, outras complicações ocorreram por conta das diversas mudanças no calendário escolar e da transição entre o ensino remoto, híbrido e presencial. Todavia, mesmo com esses empecilhos, não se perdeu de vista a comunicação entre todos os integrantes do Programa Residência Pedagógica História, bem como o empenho de esforços para contribuir a uma Educação Básica e pública de qualidade, o que enriqueceu a formação dos futuros professores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A interpretação da escola no contexto remoto vivenciado na pandemia também foi desafiadora para professores e estudantes, pois se viram obrigados a vivenciar experiências que apresentaram, praticamente, o embate com as dificuldades locais e globais. Fator que demandou um necessário planejamento das atividades do Residência Pedagógica História da Unesp Assis por parte de todos os participantes (docente orientador, professoras-preceptoras e residentes), possibilitando uma imersão no cotidiano remoto da escola e, respectivamente, de sua comunidade, nesse contexto pandêmico que suscitou a construção de ações didático-pedagógicas, bem como a elaboração de materiais didáticos adaptados à realidade virtual, de forma que o ensino de História ocorresse por meio da interpretação da produção cultural do tempo presente, relacionando-o com o passado histórico e desenvolvendo, assim, possibilidades de geração da argumentação histórica por parte dos alunos da Educação Básica.

Observa-se, portanto, que o ensino de História por meio das linguagens permitiu, mesmo neste contexto remoto, a interpretação de diferentes tipos de documentos históricos, de forma que os estudantes da educação básica pudessem utilizar elementos do trabalho do historiador para construir sua argumentação, de forma oral ou escrita, acerca dos temas históricos que se apresentaram nas aulas. Nesse sentido, presente, passado e futuro se relacionaram, pois tanto os residentes, quanto as preceptoras e, sobretudo, os estudantes da Educação Básica, puderam construir conhecimento histórico a partir do diagnóstico dos problemas do presente, da imersão interpretativa no passado e, conseqüentemente, da geração de possibilidades de orientação no cotidiano, ou seja, a prospecção do futuro. O estudo da História se tornou, assim, com sentido para a vida prática.

Importante mencionar que o contexto pandêmico demandou dos participantes do Programa a construção de caminhos para a publicização do conhecimento científico gerado na universidade em seu encontro com a Educação Básica, principalmente pelas videoaulas elaboradas e disponibilizadas para as professoras-preceptoras e estudantes. Além disso, a publicização das ações didáticas ocorreu com a apresentação de trabalhos

em eventos que possibilitaram a reflexão teórico-metodológica no âmbito do ensino de História.

Destarte, a mentalidade desenvolvida no Programa Residência Pedagógica História Unesp Assis, em consonância teórico-metodológica com o preconizado na disciplina de Metodologias do Ensino de História e Estágio Supervisionado Prático de História, possibilitou, aos estudantes dos anos finais do curso de licenciatura em História, adentrar o espaço escolar, ainda que no contexto remoto da pandemia, com formação adequada para o enfrentamento dos desafios que se apresentaram, tanto no âmbito da convivência virtual com os diferentes entes do espaço escolar quanto na aprendizagem, teórica e metodológica, de ações didático-pedagógicas que possibilitaram a construção do conhecimento histórico, com vistas à relação destes saberes com a vida. Assim, as ações de estudantes do Ensino Básico, residentes licenciandos, professoras preceptoras e docente orientador contribuíram para a satisfação do objetivo de construir caminhos para a formação histórica de professores-pesquisadores e estudantes da Educação Básica.

REFERÊNCIAS

- ALVES, R.C. História e Vida: o encontro epistemológico entre Didática da História e Educação Histórica. *História & Ensino*, Londrina, v. 19, n. 1, p. 49-69, 2013.
- KOSELLECK, R. *Futuro passado*: contribuição à semântica dos tempos históricos. Tradução de Wilma Patrícia Maas e Carlos Almeida Pereira; Revisão de César Benjamin. Rio de Janeiro: Contraponto; Ed. PUC-Rio, 2006.
- RÜSEN, J. Didática da História: passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão. In: BARCA, I.; MARTINS, E.R.; SCHMIDT, M.A. (org.). *Jörn Rüsen e o ensino de História*. Curitiba: Editora UFPR, 2010. p. 23-40.

LEITURA E ESCRITA EM DIFERENTES ÁREAS DE CONHECIMENTO: O PRP DA FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS DE MARÍLIA

*Rosane Michelli de CASTRO*¹

*Cyntia Graziella Guizelim Simões GIROTTO*²

*Elieuzza Aparecida de LIMA*³

*Tania Suely Antonelli Marcelino BRABO*⁴

*Tatiana Schneider Vieira de MORAES*⁵

RESUMO: Neste relato, apresentamos resultados de atividades desenvolvidas no contexto do Programa de Residência Pedagógica (PRP), subprojeto “Leitura e escrita em diferentes áreas de conhecimento”, vinculado à Faculdade de Filosofia e Ciências de Marília,

¹ Departamento de Didática/Faculdade de Filosofia e Ciências/Universidade Estadual Paulista (Unesp)/Marília/SP/Brasil/r.castro@unesp.br

² Departamento de Administração e Supervisão Escolar/Faculdade de Filosofia e Ciências/Universidade Estadual Paulista (Unesp)/Marília/SP/Brasil/cyntia.girotto@unesp.br

³ Departamento de Didática/Faculdade de Filosofia e Ciências/Universidade Estadual Paulista (Unesp)/Marília/SP/Brasil/elieuzza.lima@unesp.br

⁴ Departamento de Administração e Supervisão Escolar/Faculdade de Filosofia e Ciências/Universidade Estadual Paulista (Unesp)/Marília/SP/Brasil/tania.brabo@unesp.br

⁵ Departamento de Didática/Faculdade de Filosofia e Ciências/Universidade Estadual Paulista (Unesp)/Marília/SP/Brasil/tatiana.moraes@unesp.br

realizado de outubro de 2020 a março de 2022. Esse subprojeto estendeu suas ações às escolas parceiras de Educação Infantil e do Ensino Fundamental I (1º ao 5º anos) da rede municipal de educação da cidade de Marília. O objetivo geral dos trabalhos realizados no PRP foi tornar o residente, o preceptor e o docente orientador, sujeitos ativos na dinâmica especial do ambiente escolar com a parceria efetiva entre a universidade e a escola básica. O percurso metodológico foi estruturado a partir da elaboração de planos de ensino configurados como atividade de regência do PRP e desenvolvidos nas escolas parceiras vinculadas ao programa. As ações efetivadas apresentam potencialidade para repensar o processo de instrumentalização docente no contexto da formação inicial bem como o estágio curricular obrigatório, considerando o PRP um elemento articulador para as discussões afetas à formação do educador.

PALAVRAS-CHAVE: educação; Educação Básica; formação de professores; Residência Pedagógica.

INTRODUÇÃO

Neste relato, apresentamos resultados de atividades desenvolvidas junto ao Programa de Residência Pedagógica, subprojeto “Leitura e escrita em diferentes áreas de conhecimento”, vinculado à Faculdade de Filosofia e Ciências de Marília, realizado de outubro de 2020 a março de 2022. Esse subprojeto estendeu suas ações às escolas parceiras de Educação Infantil e do Ensino Fundamental I (1º ao 5º ano) da rede municipal de educação da cidade de Marília.

Marília é uma cidade de médio porte do interior paulista, com muitas escolas públicas de Educação Infantil, Ensino Fundamental I e II, e de Ensino Médio. Essas escolas são frequentadas por crianças e jovens de famílias constituídas por pessoas consideradas com menor capital econômico e pais que precisam trabalhar o dia todo.

O projeto PRP foi composto de momentos importantes para a formação de professores em nível inicial, sendo o primeiro centrado em reuniões e em debates teóricos sobre referenciais teóricos voltados às ofertas pedagógicas intencionalmente planejadas às apropriações teórico-práticas para o desenvolvimento humano o segundo momento, centrado em imersões e contato com elementos das escolas parceiras; o terceiro, na elaboração conjunta com as preceptoras, professoras das escolas parceiras das regências

a serem realizadas pelos residentes; e, os últimos momentos, centrados em avaliações individuais, em pequenos e nos grandes grupos do PRP.

Centralmente, neste relato, são apresentados resultados de atividades realizadas com os seguintes objetivos: 1) identificar e analisar elementos para um estudo sobre práticas pedagógicas na Educação Infantil, tendo como referencial teórico as formulações de Freinet; 2) compreender o valor da educação de crianças menores de 3 anos, intencionalmente voltada à formação humana; 3) compreender as práticas de leitura na Educação Infantil na perspectiva da Pedagogia Freinet, bem como analisar contribuições das técnicas Freinet como elemento mediador para tais práticas leitoras promovidas pelo educador da infância; 4) contribuir, por intermédio dos procedimentos pedagógicos de uma sequência didática sobre o gênero textual ficha catalográfica, com a aprendizagem da produção de texto para as crianças; 5) compreender elementos necessários às práticas pedagógicas para a formação e humanização das nossas crianças, centradas nos Direitos Humanos, em questões sobre gênero e diversidades na escola; 6) investigar se a criança, ao se engajar em atividades de cunho investigativo, registra as ações que vivencia.

METODOLOGIA

As ações realizadas junto às escolas parceiras do PRP foram acompanhadas por seis professoras preceptoras vinculadas às escolas de Educação Infantil e de Ensino Fundamental I (1º ao 5º ano), e orientadas por seis docentes orientadoras do PRP, no âmbito acadêmico, as quais atuaram em pequenos grupos de orientação.

Para a elaboração dos planos de ações do PRP, além das leituras propostas em cada pequeno grupo supervisionado por uma professora orientadora, foi oportunizada aos alunos residentes a participação em um curso de formação denominado “Metodologias de Trabalho de Freinet na escola de Educação Infantil: Pressupostos teórico-práticos”⁶, oferecido pelo

⁶ Esse curso foi ofertado mediante encontros virtuais/lives via *google meet*, nos dias 24/03/2021 – 1º encontro / 28/04/2021 – 2º encontro / 26/05/2021 – 3º encontro e 4º encontro estava programado para 08/2021, porém foi adiado e está sem data definida.

núcleo PRP de Marília em parceria com o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) da Universidade Federal de São João Del Rei (UFSJ).

Esses encontros foram essenciais para a ampliação do olhar dos futuros professores sobre os espaços da escola como possibilidades de apropriação pedagógica na Educação Infantil e no Ensino Fundamental a luz da teoria freinetiana.

A partir do referencial teórico que foi disponibilizado nas diversas ações promovidas pelo PRP, foram elaborados os planos de trabalho desenvolvidos como atividade de regência, em parceria colaborativa entre docentes orientadoras da universidade, professoras preceptoras das escolas parceiras e alunos residentes. De acordo com a Portaria Capes 259/2019 (Brasil, 2019, art. 3º) “o PRP tem por finalidade promover a experiência de regência em sala de aula aos discentes da segunda metade dos cursos de licenciatura, em escolas públicas de educação básica, acompanhados pelo professor da escola”.

Destacamos que as ações propostas foram planejadas na expectativa de realização presencial, o que foi impedido pelo agravamento da pandemia provocada pelo coronavírus, que teve como consequência a suspensão das aulas presenciais e o isolamento social, desde março de 2020, por meio da publicação de leis estaduais e municipais. Assim sendo, as ações foram realizadas em formato virtual nas escolas parceiras vinculadas ao PRP.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Algumas das ações desenvolvidas nas escolas parcerias são apresentadas e discutidas nos relatos descritos abaixo:

A) POSSIBILIDADES DIDÁTICAS A PARTIR DO PRP NOS ESPAÇOS FÍSICOS DA EMEI “PROFª SIMONE DORETO CAMPANARI” – “SÍTIO DO PICA-PAU AMARELO” (2021)

Para o desenvolvimento dos planos de trabalho dos residentes, em um primeiro momento, foi analisado o Projeto Político Pedagógico da

EMEI “Prof.^a Simone Doreto Campanari – Sítio do Pica-Pau Amarelo”, o qual foi discutido neste pequeno grupo de atuação.

A escola EMEI “Prof.^a Simone Doreto Campanari – Sítio do Pica-Pau Amarelo” possui uma grande área verde e é bem arborizada. Segundo o relato da professora preceptora do PRP, Janaine Braga, em uma de nossas reuniões⁷ de regência de estágio, durante uma aula⁸ presencial, enquanto as crianças brincavam em um dos parques da escola, elas avistaram uma árvore Monguba (*Pachira Aquática Aubl*), nativa da América Central e da América do Sul. Sendo assim, essa árvore é bastante comum em nosso país e, por consequência, em nossa cidade e na EMEI em questão.

Enquanto brincavam embaixo da árvore, uma das crianças apontou para a copa da planta, onde havia pendurado um fruto da árvore e perguntou: “O que tem dentro dessa árvore?” Ainda, segundo relato da professora Janaine, após escutar essa pergunta, houve a percepção da oportunidade de se desenvolver um projeto investigativo com essa problemática. A partir daí, em nossas reuniões de regência de estágio, começamos a trabalhar e a desenvolver atividades relacionadas a essa temática.

Os objetivos desse projeto foram: conhecer o nome científico e popular da árvore Monguba, compreender qual a história e a relação geográfica da planta com o Brasil, investigar o que há dentro do fruto da Monguba e descobrir curiosidades do fruto, tais como se ele é comestível ou não. Esse projeto foi desenvolvido e trabalhado com as crianças da turma infantil II-A da professora Janaine Braga, durante um mês, com diversas atividades relacionadas a essa temática.

Para alcançar um dos objetivos desse projeto, que é investigar o que há dentro do fruto da Monguba, uma das possibilidades de atividades sugeridas para as crianças foi a Aula Passeio, em família, pelas ruas do bairro, pois nesse momento as aulas presenciais estavam suspensas devido ao agravamento da

⁷ Essas reuniões de regência de estágio foram realizadas semanalmente com a Prof.^a preceptora do PRP Marília, Janaine Braga e quinzenalmente com a Prof.^a orientadora do PRP Marília, Rosane Michelli de Castro. Esses encontros tiveram duração de 1 hora aproximadamente e foram realizados estudos do referencial teórico e planejamento de atividades para a turma da preceptora Janaine.

⁸ Nesse momento as aulas presenciais não haviam sido suspensas, mas logo em seguida foram suspensas devido ao agravamento da pandemia do corona vírus, sendo assim as aulas passaram a ser via google meet. Eu participei semanalmente das aulas juntamente com as professoras Janaine e Marineide.

pandemia do corona vírus. Mediante a Aula Passeio, as crianças puderam identificar as árvores que compõem o bairro e a rua onde moram e assim, com a ajuda da família, participaram do projeto de forma empírica, como protagonistas de suas descobertas. Outra possibilidade didática a partir das atividades propostas no PRP nos espaços físicos da escola foi a Roda de Conversa. A Roda de Conversa é um momento que proporciona e leva a criança à livre expressão, onde o educador pode intencionalmente ofertar e ensinar às crianças diversas habilidades humanas como saber falar em grupo, saber ouvir, esperar sua vez, respeitar a vez do outro, realizar escolhas, entre outras. A partir da Roda de Conversa, surgiu a necessidade de se registrar o que foi conversado e acordado no grupo, encaminhando para outra possibilidade didática: a construção do Jornal Escolar. Por meio da técnica Freinet, a criança aprende a se comunicar e expressar seus sentimentos utilizando diversas formas de linguagem, seja oral, escrita, desenho, pintura, entre outras.

Pelo exposto, é possível observar algumas possibilidades didáticas a partir das atividades propostas do PRP nos espaços físicos da EMEI “Prof.^a Simone Doreto Campanari – Sítio do Pica- Pau Amarelo”.

B) EDUCAÇÃO DE BEBÊS E SEU VALOR À FORMAÇÃO HUMANA: QUESTÕES SOBRE A AUTORIA DE EDUCADORES E CRIANÇAS

A escola de bebês onde foram realizadas as ações do PRP foi a EMEI “Nossa Senhora da Glória”. As vivências das crianças do subgrupo do PRP atuante nessa escola aconteceram na turma do Nível I – E, “Turma do Arco-íris”, contendo 14 crianças, com a mediação da professora titular, em cada período.

No contexto pandêmico vivido nos últimos anos, o distanciamento social se fez necessário para preservação da vida e contenção da disseminação do vírus entre adultos e crianças. Em virtude desse cenário, a equipe gestora da EMEI “Nossa Senhora da Glória” e as professoras optaram por momentos de formação docente efetivados por meio de leituras de textos e reflexões, essenciais à formulação de propostas de atividades para serem enviadas às famílias, e ao desenvolvimento das máximas potencialidades das crianças, com o envolvimento dos familiares.

Para contribuir com a elaboração dessas atividades, foram organizados encontros quinzenais com a professora preceptora atuante na escola na parte da manhã e com a professora orientadora do PRP para discussões sobre as propostas de ações a serem enviadas para as famílias. Nesses momentos de estudo, os planos de ação destinados às famílias foram desenvolvidos coletivamente.

Os planos de ação foram configurados em dois tópicos principais: a intencionalidade para retratar as intenções das situações educativas propostas e o desenvolvimento (texto dirigido diretamente à família do bebê). No tópico destinado à intencionalidade, calcadas pelos princípios da Teoria Histórico-Cultural e pelos fundamentos do Projeto Político Pedagógico da escola, foram reunidas pretensões da proposta, destacando como a ação planejada poderia contribuir para o aprendizado e o desenvolvimento do bebê. Na parte “Desenvolvimento”, foram feitas sugestões de como a atividade poderia ser realizada. Além disso, era solicitado, de forma gentil, o envio, pelas famílias, de vídeos, fotos ou relatos sobre as vivências. Dos planos organizados, considerando os limites deste relato, é possível destacar aspectos da devolutiva de uma família sobre uma proposição denominada “Bons Sonhos”. Um dos argumentos científicos orientadores da proposta foi a importância de um sono de qualidade para o aprendizado e o desenvolvimento do bebê. Além de sua função reparadora e de recarregar as energias, é durante o sono que são produzidos hormônios essenciais para o desenvolvimento físico e cognitivo nos anos iniciais da vida. Em acréscimo, a proposta buscou promover relações potencialmente humanizadoras no momento de colocar a criança para dormir. Nesse sentido, a proposta teve a perspectiva de contribuir para que:

A atividade de comunicação emocional da criança [orientadora e guia de aprendizagens promotoras de desenvolvimento no primeiro ano da vida] com o adulto [...] [possibilitasse] a formação de imagem positiva de relacionamento afetivo, bem como de conhecimento da outra pessoa e de si própria, formando as principais necessidades e os motivos de comunicação da criança com o outro e no entorno em que se está inserida (Lima, 2018, p. 101).

Com essa compreensão, a sugestão foi para que, a princípio, os pais ou responsáveis, preparassem a cama, o travesseiro, o lençol, reduzindo os estímulos, como televisão, luz etc. Propusemos também que a família escolhesse uma cantiga de ninar para cantar para o bebê, especialmente uma que despertasse sentimentos, emoções e lembranças positivas em quem vai cantar e em quem vai ouvir, observando e respeitando uma possível recusa da criança. Outra orientação necessária foi que a cantiga fosse realizada com um tom de voz baixo, sereno e amoroso. É válido considerar que apontamos como sugestão duas cantigas cantadas por Vinicius de Moraes e Milton Nascimento, para que pudessem ter acesso a formas de cultura mais elaboradas.

No conjunto da proposição educativa, pais e responsáveis foram convidados a cantarem e a fazerem afetuoso carinho no bebê, respeitando suas preferências e recusas. A proposta foi idealizada para composição de relacionamentos permeados pelo toque físico afetuoso para motivar na criança os sentimentos de proteção, segurança e autoestima, por exemplo.

c) CONTRIBUIÇÕES PEDAGOGIA FREINET NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL, ESPECIALMENTE DAS TÉCNICAS FREINET COMO ELEMENTO MEDIADOR DE PRÁTICAS LEITORAS PROMOVIDAS PELO EDUCADOR DA INFÂNCIA

Freinet (1978) trouxe à tona uma proposta de mudança do ensino tradicional, pois o considerava muito teórico e fora da realidade vivida pelas crianças. Concebia uma educação para além dos portões da escola. Para o educador, a prática de ensinar e aprender deveria propiciar às crianças a realização de um trabalho real e, deste modo, vivo e genuíno.

Desde esse ponto de vista, Freinet trouxe uma enorme contribuição para a Pedagogia, mostrando que a educação baseada em exemplos do cotidiano, integra a criança ao seu meio, trazendo maior engajamento, mediante a associação do que é estudado, ao vivido, visto e experimentado. Juntamente com a Pedagogia do Trabalho, Freinet trouxe um bom senso mediante a educação advinda da relação dialética entre ação e pensamento, teoria e prática.

Em relação às práticas de leitura, também elas deveriam ser contextualizadas e integradas à vida das crianças. O educador propunha a ampliação de momentos vívidos na dimensão dos atos de ler e escrever, através de processos contínuos, por exemplo, na criação de livros de histórias, narrativas pessoais, albúms, correspondências interescolares etc., bem como na exploração de materiais dados a ler, como os livros de literatura.

A Pedagogia Freinet foi retomada, estudada e ampliada junto com as preceptoras e os residentes no contexto de uma escola de Educação Infantil: a EMEI “Sambalelé”. Com início dos trabalhos em 2021, ainda no tempo pandêmico, as reuniões do subgrupo foram acontecendo semanalmente de forma remota, com duração média de duas horas. Nessas reuniões foi (re)apresentada a abordagem pedagógica criada por Celéstin Freinet (1896–1966) e, em conjunto, estabeleceu-se um objetivo a ser alcançado junto às crianças da escola campo, onde se esperava o desenvolvimento de autonomia, cooperação, comunicação e afetividade. A participação no curso de → extensão → “Metodologia → do → Trabalho → Freinet → na → Educação → Infantil: → Pressupostos Teórico-Práticos”, em que foram esclarecidas e apresentadas várias atividades metodológicas sob a perspectiva freinetiana, muito contribui com a reflexão, preparação e implementação das atividades. Um enorme conhecimento sobre a vida, obras e ensinamento humanizado deixado por Celéstin Freinet como legado cultural e pedagógico foi abordado com os profissionais da educação.

Produziu-se diversos materiais e propostas, para as crianças realizarem em suas casas junto aos pais, devido à pandemia. Com a retomada paulatina das atividades na escola, pudemos continuar na colaboração das atividades, mesmo a distância, e, para a avaliação final dos trabalhos deste subgrupo, foi realizado um encontro dialogal com as professoras.

D) CONTRIBUIÇÕES PEDAGÓGICAS DE UMA SEQUÊNCIA DIDÁTICA SOBRE O GÊNERO TEXTUAL FICHA CATALOGRÁFICA SOBRE A APRENDIZAGEM DA PRODUÇÃO TEXTUAL DAS CRIANÇAS

Este relato é fruto da experiência vivenciada junto ao PRP na EMEF “Edmea Braz Rojo Sola”, em Marília-SP. O projeto didático desenvolvido

foi elaborado com o objetivo de contribuir com a aprendizagem da produção textual das crianças do 2º ano do Ensino Fundamental daquela unidade escolar e foi planejado e executado em uma perspectiva dialógica e problematizadora, envolvendo sempre a professora da classe, as residentes (duas alunas do curso de Pedagogia), a preceptora da escola e a docente orientadora da universidade.

A sequência didática escolhida para ser trabalhada com os alunos foi sobre o gênero textual ficha catalográfica que, além do objetivo nuclear de ampliar os conhecimentos sobre a produção textual, buscou também|: a) demonstrar como a aplicação de uma sequência didática colabora para que os alunos se desenvolvam como produtores de textos; b) evidenciar de que maneira esse trabalho em sequência ajuda os alunos na ampliação de saberes sobre a organização e a função social do gênero ficha catalográfica. O trabalho ocorreu a partir da investigação etematização “sobre” e “na” prática docente, tanto da professora da sala de aula, como do residente, com planejamento e regência de dez aulas de língua portuguesa para uma turma composta por 23 alunos de 2º ano do Ensino Fundamental.

A partir das etapas da sequência didática – apresentação da situação, produção inicial, módulos, produção final –, foram planejadas aulas de análise e escrita de textos: um projeto de escrita de ficha catalográfica de “Animais de Jardim” para publicação em uma coletânea elaborada pelos próprios alunos. A partir disso, foram construídas atividades modulares de intervenção. Considerando que a leitura é um processo de produção de sentidos e que não pode haver produção textual sem a compreensão da linguagem escrita, as atividades modulares contaram com momentos de leitura de fichas catalográficas para que fosse ampliado o repertório das crianças sobre esse gênero textual, bem como suas “massas aperceptivas” (Jakubinskij, 2015) acerca de seu contexto de produção, da forma, do conteúdo e da linguagem desse gênero textual.

A experiência no PRP, por intermédio da participação no presente subprojeto permitiu, de acordo com a avaliação dos próprios residentes, a percepção da sala de aula como um local de comprometimento com a formação humana, e esse ato não pode ser neutro. Sendo assim, o ensino da produção textual deve se comprometer com a participação do aluno no

mundo – cada criança deve saber escrever a sua própria história para ajudar na elaboração da história de sua comunidade.

E) DIREITOS HUMANOS E GÊNERO NA ESCOLA: FORMAÇÃO E DESENVOLVIMENTO DA DIVERSIDADE HUMANA

As contribuições deste subprojeto foram no sentido de propiciar o processo de formação e desenvolvimento das crianças com base nos conhecimentos e atitudes fundamentadas nos princípios dos Direitos Humanos e da diversidade no contexto escolar, em particular, e na sociedade em geral. Também propiciou a formação inicial e continuada dos discentes bolsistas, da preceptora e dos(as) docentes da escola participante, quanto aos conhecimentos relacionados aos Direitos Humanos, instituídos pelo Plano Nacional em Direitos Humanos (PNEDH, 2009), fruto do comprometimento do Estado em parceria com a sociedade organizada, em defesa da construção histórica da sociedade civil. As ações do PNEDH (2009) resultam da articulação entre os poderes da República brasileira – a saber Poder Executivo, envolvendo os governos estaduais, municipais e do Distrito Federal –, os organismos internacionais, as instituições de educação superior e a sociedade civil organizada.

A temática abordada no subprojeto se embasa na inserção da temática dos Direitos Humanos nas diferentes modalidades da Educação Básica, consistindo em “[...] promover a inserção da educação em direitos humanos nos processos de formação inicial e continuada dos(as) trabalhadores(as) da educação, envolvendo-os em um diálogo sobre maneiras de aplicar os direitos humanos em sua prática cotidiana [...]” (Brasil, 2009, p. 29 *apud* Brabo, 2012, p. 226).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) também apresentam, em seu texto, os pressupostos do reconhecimento dos valores humanos, tendo como objetivo explícito a formação para o exercício da cidadania, evidenciando a questão de gênero. A metodologia utilizada para o desenvolvimento das atividades teórico-práticas se fundamentou na perspectiva da pesquisa-ação (Thiollent, 2008), na qual as intervenções didático-pedagógicas podem interferir no processo de formação e

desenvolvimento dos sujeitos envolvidos como as crianças, bolsistas, professores e preceptores, propiciando transformações qualitativas no processo de ensino e aprendizagem, ou seja, nas relações humanas e sociais. Nesse sentido, foram desenvolvidas estratégias didáticas como a realização de rodas de conversas, debates, leitura informativa, artes manuais, música, dança, vídeos, produções textuais, leituras e análises de diferentes enunciados orais e escritos junto às crianças sobre a temática de Direitos Humanos e Gênero na Escola.

Nessa perspectiva, devido à situação histórica da pandemia da Covid-19, as aulas presenciais foram suspensas e a interação entre professoras e crianças ocorreu por meio das aulas remotas, com base na utilização da tecnologia digital. Dessa forma, os encontros entre professores e bolsistas ocorreram mediante lives, via Google Meeting, organizadas pela equipe gestora da unidade escolar. Assim, os(as) bolsistas, professora preceptora e professora orientadora participaram dos encontros de estudos, podendo melhor conhecer e compreender a organização e dinâmica de funcionamento da unidade escolar frente ao desafio do ensino remoto, participando dos encontros de estudos coletivos, realizando as leituras e discussões teóricas e das orientações didático- pedagógicas.

O processo de imersão dos(as) bolsistas com as professoras e crianças também ocorreu por meio das participações nas aulas remotas síncronas via Google Meeting, na plataforma Google for Education. Os(as) bolsistas participaram das aulas remotas de forma efetiva, contribuindo nas discussões e colaborando com a professora na organização, pesquisa e planejamento das aulas virtuais, e, dessa forma, puderam acompanhar o cotidiano da rotina escolar das turmas de 1º a 5º anos do Ensino Fundamental durante o ensino remoto.

A partir desse processo, os(as) bolsistas passaram a melhor interagir com as crianças e as professoras e, já no momento da elaboração e aplicação das regências, desempenhar com competência a formação didático-metodológica vivenciada nas aulas remotas. Assim sendo, os(as) bolsistas elaboraram seus planos de regências a partir das especificidades e interesses das crianças das turmas que acompanhavam. Os planos de regências eram elaborados pelos(as) bolsistas e supervisionados pela professora preceptora

e orientadora e, somente depois, era aplicado com as crianças nas aulas virtuais, sempre com a participação e acompanhamento da professora regente da turma e da professora preceptora e professora orientadora, que também estava presente nos encontros.

Com o retorno presencial das aulas nas unidades escolares, no segundo semestre de 2021, os(as) bolsistas continuaram mantendo contato com as professoras e com as crianças mediante o planejamento e a realização de lives temáticas, pois ainda não tinham a permissão da universidade para que pudessem frequentar as escolas presencialmente.

Os resultados do desenvolvimento do presente subprojeto foram muito produtivos, pois contribuíram para a formação e o desenvolvimento humano das crianças, dos professores e familiares que participaram direta e indiretamente, bem como para a formação docente dos(as) bolsistas residentes, futuros docentes, demonstrando transformação nas ações e atitudes, melhorando as relações humanas, sociais e culturais entre os sujeitos envolvidos.

F) CONTRIBUIÇÕES PEDAGÓGICAS DO ENSINO DE CIÊNCIAS POR INVESTIGAÇÃO NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Com base no referencial teórico e metodológico do Ensino de Ciências por Investigação, foi estruturada uma Sequência de Ensino Investigativa (SEI) (Carvalho, 2013), a qual foi aplicada online, em formato de Oficina Pedagógica.

Para esta comunicação, são detalhadas as ações desenvolvidas no âmbito da SEI “A cobertura vegetal e a sua importância para o ciclo da água”, que teve por objetivo discutir os diferentes tipos de solos, bem como a importância de se prever a construção de casas ou rodovias que respeitem a natureza. A SEI foi organizada com cinco encontros, os quais contemplaram diferentes linguagens: proposição de problema investigativo, leitura de textos científicos, discussão de notícias e imagens, aulas teóricas, roda de conversa, produção textual, apresentação de vídeos e realização de atividade experimental. A oficina contou com a participação de 12 crianças

matriculadas no 5º ano, as quais receberam um kit pedagógico contendo materiais experimentais, textos de apoio e material para registro das ações realizadas.

Ao término de cada encontro, foi solicitado que os alunos realizassem os registros gráficos das ações vivenciadas por eles, bem como foram transcritos alguns trechos das discussões. Esses dados foram analisados com base nos indicadores de Alfabetização Científica (Sasseron; Carvalho, 2008).

No contexto dos limites desse relato, são apresentadas dados de dois encontros realizados. No Encontro 4, a residente conversa com as crianças sobre o ciclo da água. Nesse trecho, fica evidente a presença do indicador “Levantamento de hipóteses”, no qual a criança “coloca a prova as suposições anteriormente levantadas” (Sasseron; Carvalho, 2008, p. 339). As autoras argumentam ainda que esse indicador pode se apresentar na forma de afirmação ou pergunta. Outro indicador presente nesse trecho é a “Serição de informação”, que “pode ser um rol de dados, uma lista de dados trabalhados” (p. 338). No Encontro 5, as crianças refletiram, a partir da análise do experimento, sobre a importância da mata ciliar no solo. Nesse momento, ficou evidente o indicador “Explicação”, proposto para o entendimento da situação analisada, o qual “surge quando se busca relacionar informações e hipóteses já levantadas” (Sasseron; Carvalho, 2008, p. 339).

A abordagem Ciência, Tecnologia, Sociedade e Ambiente (CTSA) está vinculada à educação científica e ambiental do cidadão e tem como princípio básico formar os alunos para conviver em sociedade, permitindo uma articulação entre os saberes pessoais e cotidianos com o universo das Ciências (Pinheiro, 2007).

A organização da Oficina Pedagógica e sua consequente aplicação, em formato online, para as crianças participantes, representa uma etapa importante do processo de imersão dos licenciandos no cotidiano da sala de aula, mesmo que em condições atípicas, fomentadas pelo distanciamento entre as pessoas. A vivência das interações estabelecidas possibilitou

oportunidades reais para a reflexão de aspectos essenciais do Ensino de Ciências por Investigação.

CONCLUSÕES

O contributo da participação dos graduandos de Pedagogia no PRP, diz respeito à formação inicial que, em muito, excedeu os espaços acadêmicos, produzindo ecos no âmbito da escola. Por meio da vivência nesse projeto, os participantes – residentes, professora, preceptora e docente orientadora – ampliaram o fenômeno da tomada de consciência que leva ao desenvolvimento profissional que, por consequência, gera impactos e valida a formação, tanto inicial como continuada. Ficou evidenciada aos participantes, a percepção de que os modelos de ensino da produção textual precisam ser repensados. Os modelos de formação não podem reproduzir concepções já ultrapassadas, por isso precisam assumir desenhos que evidenciem o papel de intelectual e protagonista, tanto do professor, como dos alunos. Modelos formativos que valorizam o espaço coletivo, que atribuem protagonismo aos seus participantes, que consideram a prática como objeto de estudo são tendências que precisam ser assumidas e valorizadas. O residentes tiveram oportunidade de reconhecer e valorizar a formação inicial como fruto de um diálogo efetivo entre teoria pedagógica e prática docente (Machado; Formosinho, 2009). A relação entre a teoria e a prática é um aspecto do qual não se pode nem se deve prescindir, e é a partir dela que os futuros professores agregaram significado aos momentos em que atuaram na observação da sala de aula e na regência vivenciada nas ações do PRP.

No projeto desenvolvido, foi possível trabalhar a prática e sobre ela refletir, de modo que a dicotomia teoria *versus* prática fosse descaracterizada. Isso ocorreu de forma mais efetiva nos momentos das tematizações, quando os participantes se distanciavam do que faziam, olhavam para suas ações, pensavam sobre como faziam, planejavam novos fazeres: olharam, viram e repararam. Essa tematização foi facilitada pelo fato de as aulas – tanto as regulares, como as de regência –, estarem sendo ministradas

via plataforma digital e gravadas. Isso tornou possível a avaliação dos procedimentos adotados nas situações de ensino e de seus resultados para a aprendizagem dos alunos, destacando-se que a presença da universidade pública no cotidiano da Educação Básica se mostrou importante, necessária e um diferencial para a implantação de um novo olhar para cada um dos segmentos envolvidos.

REFERÊNCIAS

- BRABO, T. S. A. M. Políticas de formação de educadores e educadoras: Direitos Humanos e Gênero. In: BRABO, T. S. A. M.; CORDEIRO, A. P.; MILANEZ, S. G. (org.). *Formação da pedagoga e do pedagogo: pressupostos e perspectivas*. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012.
- BRASIL. Ministério da Educação. Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Portaria nº 259, de 17 de dezembro de 2019. Dispõe sobre o regulamento do Programa de Residência Pedagógica e do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 19 dez. 2019. Seção 1, p. 111. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-259-de-17-dezembro-de-2019-234332362>. Acesso em: 08 out. 2021.
- CARVALHO, A. M. P. O ensino de ciências e a proposição de sequências de ensino investigativas. In: CARVALHO, A. M. P. (org.). *Ensino de ciências por investigação: condições para implementação na sala de aula*. São Paulo: Cengage Learning, 2013.
- FREINET, E. *Nascimento de uma Pedagogia Popular*. Lisboa: Editorial Estampa, 1978. Disponível em: <http://www.redefreinet.com.br/bibliografia-sobre-freinet/>. Acesso: 10 abr. 2016.
- JAKUBINSKI, L. *Sobre a fala dialogal*. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.
- LIMA, V. G. A atividade principal no processo de educação de bebês. In: SILVA, J. R. S et al. (org.). *Educação de bebês: cuidar e educar para o desenvolvimento humano*. São Carlos: Pedro & João, 2018. p. 211-248.
- MACHADO, J.; FORMOSINHO, J. Professores, escola e formação: política e práticas de formação contínua. In: FORMOSINHO, J. (org.). *Formação de professores: aprendizagem profissional e ação docente*. Porto: Porto Editora, 2009. p. 287-302.
- PINHEIRO, N.A.M.; MATOS, E.A.S.A.; BAZZO, W.A. Refletindo acerca da ciência, tecnologia e sociedade: enfocando o ensino médio. *Revista Iberoamericana de Educación*, Madrid, v. 44, p. 147-165, 2007.

SASSERON, L. H.; CARVALHO, A. M. P. Almejando a alfabetização científica no ensino fundamental: a proposição e a procura de indicadores do processo. *Investigações em Ensino de Ciências*, Porto Alegre, v. 13, n. 3, p. 333-352, 2008.

THIOLLENT, M. *Metodologia da pesquisa-ação*. 16. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

UNESCO. Comitê Nacional em Direitos Humanos. *Plano Nacional de Direitos Humanos*. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, 2009.

UNESCO. *Declaração Universal dos Direitos da Criança*. 1959.

A EXPERIÊNCIA DO PIBID FRANCA NO ENSINO DE HISTÓRIA ATRAVÉS DO USO DA ARTE: UMA REFLEXÃO NECESSÁRIA

*Márcia Pereira da SILVA*¹

RESUMO: O presente texto apresenta o trabalho desenvolvido pelo Núcleo de Franca da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais da Unesp, junto ao subprojeto História, do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid). Na oportunidade, apresentamos o projeto, a equipe do projeto e refletimos sobre a metodologia adotada. Trata-se de proporcionar protagonismo aos discentes no processo de seu próprio aprendizado, por meio do uso das diferentes manifestações artísticas, aqui compreendidas como uma metodologia ativa possível. O texto também trata da importância do Programa tanto para a formação docente na habilitação licenciatura, quanto para os professores da escola pública envolvida e os próprios alunos do Ensino Fundamental II.

PALAVRAS-CHAVES: História; ensino; metodologia; arte.

INTRODUÇÃO

[...] É, sobretudo, na formação inicial, nos cursos superiores de graduação, que os saberes históricos e pedagógicos são mobilizados, problematizados, sistematizados e incorporados à experiência de construção do saber docente. Trata-se de um importante momento

¹ Departamento de História/Faculdade de Ciências Humanas e Sociais/Universidade Estadual Paulista (Unesp)/Franca/SP/Brasil/marcia.pereira@unesp.br

<https://doi.org/10.36311/2024.978-65-5954-475-2.p197-206>

de construção da identidade pessoal e profissional do professor, espaço de construção de maneiras de ser e estar na futura profissão (Fonseca, 2001, p. 72).

Crise financeira, extremismos políticos, falta de reconhecimento social, múltiplos compromissos cotidianos oriundos da aceleração das percepções do tempo na modernidade: esses são apenas alguns dos muitos desafios que se impõem ao professor na atualidade. E mais, o docente ainda precisa atualizar-se, abordar conteúdos de forma transdisciplinar, trabalhar com projetos, apropriar-se das novas tecnologias e, por fim, estar atento às novas correntes pedagógicas e metodologias de ensino.

A profissão docente exige vocação, dedicação e preocupação com o outro, com o meio e com o desenvolvimento social. Se ser professor requer tantos atributos, é possível imaginar o quão efetiva deve ser a formação daqueles que almejam essa profissão. É nesse sentido que as universidades que oferecem cursos de licenciatura responsabilizam-se por propiciar à sociedade em geral os próximos formadores de opiniões, de caráter, de cidadãos, de pessoas. Outrossim, são mesmo os professores os portadores da esperança no futuro de quaisquer sociedades.

A preocupação e responsabilidade na formação docente é o que justifica e define a participação da Unesp no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid).

Nesse sentido, o presente texto trata de um dos subprojetos do Pibid da Unesp, especialmente o de História do Núcleo da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais (FCHS), Câmpus de Franca.

O curso de História, habilitação licenciatura, do Câmpus de Franca participa do Pibid, de forma ininterrupta, desde o ano de 2012. Para o Edital Capes nº 2/2020, a proposta, intitulada “As diferentes modalidades artísticas enquanto metodologia de ensino de História”, teve como objetivo propiciar aos licenciandos a experiência no cotidiano escolar por meio de um recurso que pode significar tanto a formação integral do ser, como o manejo das chamadas metodologias ativas.

O subprojeto envolveu um coordenador (docente do curso de História), dois professores de História bolsistas, um professor de Geografia voluntário, dezesseis discentes bolsistas do curso de História, quinze discentes voluntários da mesma licenciatura e, é claro, os alunos da escola pública parceira, matriculados no Ensino Fundamental II. A Escola Estadual “Professor Dante Guedine Filho” recebeu o projeto, que contou também com o apoio dos profissionais envolvidos com a administração escolar.

METODOLOGIA

As atividades que compuseram o projeto abarcaram observação *in loco*, presença nas reuniões escolares, efetiva participação nas aulas cotidianas dos docentes supervisores e, então, planejamento de atividades relacionadas à produção de arte (música, curtas-metragens, histórias em quadrinhos, desenhos, cordel, poemas, pintura etc.), no sentido de propiciar o protagonismo dos estudantes no seu próprio processo de ensino e aprendizagem.

Infelizmente, as intenções iniciais foram frustradas, pelo menos em parte, pela pandemia da Covid-19. A incerteza gerada pelo necessário afastamento social adiou o início das atividades, sendo o projeto então desenvolvido de 1º de outubro de 2020 a 31 de março de 2022. Assim, quando o planejamento começou a ser executado, o ensino das escolas públicas estaduais já estava remoto. A opção da escola parceira foi utilizar o Centro de Mídias do Estado de São Paulo e, ao mesmo tempo, complementar tais conteúdos através de aulas síncronas e demais atividades, por meio do Google Classroom e das plataformas digitais. Foi nesse espaço virtual, com a presença do supervisor, dos bolsistas e dos estudantes do Ensino Fundamental que o Pibid se concretizou.

Desnecessário é apontar as limitações desse período, bem como o entusiasmo que tomou conta da equipe quando, finalmente, e nos últimos meses de vigência do projeto, pôde comparecer fisicamente na escola. Mesmo assim, as atividades, embora com limitações, parecem ter cumprido

o papel de fornecer subsídios tanto para a formação dos licenciandos quanto para a apreensão de conteúdos e a interiorização de conceitos e vivências pelos alunos.

RESULTADOS E DISCUSSÕES (OU SOBRE METODOLOGIAS ATIVAS, PROTAGONISMO, ENSINO DE HISTÓRIA POR MEIO DAS ARTES EM GERAL E REFLEXÕES SOBRE O PIBID)

A capacidade de crianças, adolescentes e jovens de tomar parte da decisão de o que e como aprender chamou a atenção dos profissionais do ensino quando o acesso às novas tecnologias e à informação foi disseminado no Brasil. Crianças passaram a se interessar por acontecimentos e temas variados com o simples contato com computadores, demonstrando capacidade de organizar seu processo de apreensão de conteúdos, sem a necessidade de extensa supervisão e listas de tarefas preparadas por adultos, nem sempre sintonizados e atualizados em relação ao interesse e ao desenvolvimento infanto-juvenil. Nesse sentido, as últimas décadas do século XX assistiram à multiplicação e sobreposição de propostas pedagógicas que, no limite, buscavam atualizar os tradicionais processos das escolas públicas, no sentido de reconhecer competências e habilidades dos discentes quanto ao ato de aprender.

Nesse contexto entrou em voga o tema das Metodologias Ativas (MA), as quais se constituem em procedimentos e ferramentas de trabalho baseadas em significativas mudanças das práticas docentes, que propiciam ao estudante ser mais ativo e protagonista de seu próprio aprendizado.

A escola pública, ao incluir a ideia das metodologias ativas no seu cotidiano já burocratizado em rotinas tradicionais, tomou, inicialmente, o caminho de associá-las às novas tecnologias. Com efeito, a utilização das metodologias ativas no ambiente educacional pode ocorrer com auxílio de tecnologia digital (MA digitais) ou sem elas (MA não digitais), já que se trata mais de uma nova compreensão sobre o aprender que de habilidades digitais. Com tal afirmação, não pretendemos minimizar a importância dos recursos tecnológicos e da necessidade de se aparelhar

as escolas em conformidade com as exigências da modernidade, mas apontar como metodologias ativas não digitais podem contribuir para três reflexões, a saber: a) MA não digitais podem minimizar os problemas das escolas públicas em adquirir e atualizar equipamentos e programas; b) MA não digitais podem ajudar o docente, oriundo de formação tradicional, a compreender os princípios de uma educação que promova interações entre conteúdos e o protagonismo infanto-juvenil; c) MA não digitais podem, enfim, colocar essa nova percepção sobre o aprender no cotidiano das escolas, sem fazer parte do rol das atividades que ocorrem em “dias especiais” e/ou quando “a sala de multimídia está desocupada”.

Um dos precursores das metodologias ativas foi Willian Glasser, através de sua “pirâmide de aprendizagem” (ver Figura 1).

Figura 1



Fonte: Santos, W. P.; Santos, R. M. F.; Santos, P. V. (2020).

Nota-se que na base da pirâmide está o “ensinar o conteúdo a alguém”, o que significa que os papéis de docentes e discentes podem, por muitas vezes, inverterem-se. Explica-se: ao serem incentivados a construir conhecimento sobre um dado conteúdo de modo a compartilharem com

outros alunos, crianças e adolescentes se veem estabelecendo seu próprio modo de apreensão da realidade e “aprendendo” conteúdos ao “ensinarem”, enquanto o professor desempenha o papel de mediador do processo.

Outro importante pesquisador e defensor das metodologias ativas é José Moran (2022, p.1):

Os modelos curriculares uniformes, de sequência linear não fazem o menor sentido numa sociedade com amplo acesso às informações, às redes sociais e comunidades e que cada pessoa precisa resolver problemas complexos de forma rápida e eficiente. Hoje podemos redesenhar as melhores combinações possíveis na integração de espaços, tempos, metodologias, para oferecer as melhores experiências de aprendizagem à cada estudante de acordo com suas necessidades e possibilidades.

Em muito, as deficiências técnicas das escolas públicas foram, senão sanadas, minimizadas, com o advento da pandemia da Covid-19, que, de algum modo, forçou os poderes públicos a dotarem os espaços educacionais de computadores etc. Mesmo assim, ainda é preciso mantê-los atualizados e, mais importante, refletir como esses espaços impactarão no retorno às aulas presenciais. José Moran (2022, p. 1) assim refletiu sobre os impactos da pandemia:

Depois de dois anos tão excepcionais vivendo realidades tão inesperadas em todos os campos, enfrentamos agora cenários bem desafiadores e desiguais na educação. O que manter e o que modificar a partir de agora? A experiência do digital forçado deixou o país mais dividido ainda: uma parte conseguiu se sair relativamente bem, enquanto outra ficou bem para trás seja pelas condições econômicas ou por não se adaptar ao modelo online. Avançou na sociedade a percepção de que podemos aprender de múltiplas formas, em diferentes espaços físicos e digitais, síncronos e assíncronos; sozinhos, em grupos, redes e com mentoria; no curto e longo prazo e ao longo da vida.

No que toca à educação, afirmou, ainda, o autor:

A educação escolar precisa ser redesenhada em um mundo muito mais híbrido, conectado e, no Brasil, tão desigual. A separação entre espaços físicos presenciais e digitais diminuiu, se reconfigurou – como em outras áreas da nossa vida – e há um crescente consenso de que construiremos, a partir de agora, muitas propostas diferentes de ensinar e de aprender híbridas, mais flexíveis, personalizadas e participativas, de acordo com a situação, necessidades e possibilidades de cada aprendiz. As arquiteturas pedagógicas serão mais abertas, personalizadas, ativas e colaborativas, com diferentes combinações, arranjos, adaptações num país com realidades muito desiguais (Moran, 2022, p. 01).

De todo modo, com ou sem o uso da tecnologia e do ensino remoto, é fato que as metodologias ativas vieram para ficar, sobretudo porque se referem ao protagonismo estudantil no processo do aprender.

A ênfase no protagonismo não apareceu com a emergência das metodologias ativas, pois já integrava as recomendações de pesquisadores e pedagogias que defendiam a “educação reflexiva”.

John Dewey (1859-1952), pedagogo e filósofo norte-americano, ficou mundialmente conhecido por refletir e defender uma educação baseada na prática. O autor influenciou o debate sobre a educação no Brasil em dois momentos distintos: o primeiro, com a Escola Nova, por meio da atuação de Anísio Teixeira; e o segundo, em finais do século XX, com autores como Antônio Nóvoa (1992), Peter MacLaren (1997) e Donald Schön (2000). A respeito de seus estudos, destaca-se que “a epistemologia prática reflexiva”, ou a “ação reflexiva”, de Dewey, incorpora

racionalidade e defende “a riqueza da experiência” (...) (Souza; Martinelli, 2009, p. 7).

O problema do método na formação do pensamento reflexivo é o problema de estabelecer condições que despertem e guiem a curiosidade; de preparar, nas coisas experimentadas, as conexões que, ulteriormente, promovam o fluxo de sugestões, criem problemas e propósitos que favoreçam a consecutividade na sucessão de ideias (Dewey, 1959, p. 63).

Quando o assunto é criar experiências concretas, naturalmente vem à mente de todo educador o “laboratório”, o que certamente exigiria um investimento de recursos na educação pública, nem sempre disponíveis e/ou interessantes ao Estado. Mas, fica-nos a indagação: é possível propiciar inúmeras vivências sem recorrer aos laboratórios? O grupo que compôs o Pibid História, do Câmpus de Franca, acredita que sim, por meio da arte.

A produção artística aguça a curiosidade, transporta os alunos para quaisquer lugares, uma vez que as atividades cênicas, por exemplo, podem ser experimentadas sob quaisquer condições, bastando um pouco de conhecimento e material humano. E foi assim, aliando os referenciais sobre protagonismo e produção nas artes que o Pibid de História do Núcleo de Franca desenvolveu suas atividades durante os anos de 2020, 2021 e 2022.

Encerrado o trabalho, o grupo apontou diversos aspectos positivos. O primeiro e mais importante deles refere-se à valorização dos cursos de licenciatura, muitas vezes tomados como menores, em relação aos bacharelados, geralmente apontados como lugar de formação do cientista e da construção do conhecimento. Não menos importante foi a vivência do cotidiano escolar, mesmo que remotamente, por licenciandos que geralmente descobrem esse universo quando as exigências de sobrevivência os colocam na docência das escolas públicas. Soma-se, ainda, o reconhecimento da competência dos docentes do “Ensino Fundamental”, notadamente criticados pela universidade e caracterizados como desatualizados, desmotivados e incompetentes. Os licenciandos, com o Pibid, compreenderam a complexidade do ensino público no Brasil, reconhecendo o esforço e a contribuição daqueles que os supervisionaram e guiaram os seus muitos passos na profissão docente. A universidade ganhou, enfim, a oportunidade de cumprir o papel que lhe cabe junto à sociedade em geral.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No início do presente texto, os docentes foram caracterizados como “portadores da esperança”, no sentido de que certamente a educação é a

única via para o aprimoramento e o desenvolvimento social. Nesse sentido, é também verdade que

o professor não opera no vazio. Os saberes históricos, os valores culturais e políticos são transmitidos na escola a sujeitos que trazem consigo um conjunto de crenças, significados, valores, atitudes e comportamentos, adquirido nos outros espaços educacionais (Fonseca, 2003, p.90).

Ao se considerar todos os espaços em que atua o ser humano como lugar de aprendizagem, é possível afirmar que, ao compreender como aprender, o ser torna-se protagonista do seu universo de vivência, o que também significa que o fazer docente impactará toda a existência humana. Assim, programas em favor da formação docente são, repetimos, acima de tudo, portadores da esperança.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Ministério da Educação. Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Edital nº 2/2020. Programa institucional de bolsa de iniciação à docência - PIBID. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 06 jan. 2020. Seção 3, p. 78.
- DEWEY, J. *Democracia e Educação: introdução à filosofia da educação*. 3. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959.
- FONSECA, S.G. *Didática e práticas de ensino de história: experiências, reflexões e aprendizados*. Campinas: Papirus, 2003.
- FONSECA, S.G. Dilemas políticos pedagógicos na formação do professor de história no Brasil. *Linhas críticas*, Brasília, v. 7, n. 12, 2001.
- MCLAREN, P. *A Vidas nas Escolas*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- MORAN, J. Redesenhando os caminhos da educação. *Educação Transformadora*, 30 jan. 2022b. Disponível em: <https://moran10.blogspot.com/2022/01/redesenhando-os-caminhos-da-educacao.html>. Acesso em: 12 abr. 2022.
- NÓVOA, A. *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

SANTOS, W.P.; SANTOS, R.M.F.; SANTOS, P.V. Novas formas de ensinar e aprender matemática, numa perspectiva das metodologias ativas. *Revista Acadêmica Faculdade Progresso*, Guarulhos, v. 6, n. 2, 2020.

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

SOUZA, R.A.; MARTINELLI, T.A.P. John Dewey e a formação dos professores: aspectos da influência sobre a formação docente no Brasil. *In: Congresso Nacional de Educação, 9., Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia, 3., 2009, Curitiba. Anais [...]*. Curitiba: PUCPR, 2009. p. 1-15.

A EXPERIÊNCIA DO PIBID NA FORMAÇÃO DOS LICENCIANDOS EM GEOGRAFIA (2020/2022)

*Andréia Medinilha PANCHER*¹

*Murilo de Godoi Caldeira da SILVA*²

RESUMO: O objetivo fundamental deste trabalho é apresentar a experiência do Pibid/ Geografia, edição de 2020, desde o início das atividades até a fase da avaliação. Para o desenvolvimento, foram realizadas: reuniões gerais com todos os participantes e reuniões por grupos-escola, com os professores da Educação Básica; análise da bibliografia sobre educação brasileira, bem como de documentos oficiais; elaboração e aplicação de materiais didáticos, intermediadas pelos supervisores das escolas parceiras e/ou aplicados pelos “pibidianos”; organização de eventos na forma de Rodas de Conversa e *Lives*; ações políticas em defesa do Programa; e reuniões de avaliação. Os resultados demonstraram que o Programa reflete no aprimoramento da formação dos licenciandos, oportunizando o aprofundamento das discussões sobre a educação brasileira, bem como uma imersão na realidade escolar, numa perspectiva crítico-reflexiva. Para finalizar, realizou-se a avaliação dos programas Pibid e RP, da Unesp, permitindo-se a socialização de experiências entre todos os envolvidos, além da elaboração de propostas relativas à continuidade de programas dessa natureza, ampliando-se o tempo de duração para dois anos, com início compatível com o ano letivo das escolas da rede básica de ensino.

PALAVRAS-CHAVE: Pibid; licenciatura em Geografia; formação docente.

¹ Departamento de Geografia e Planejamento Ambiental/Instituto de Geociências e Ciências Exatas/ Universidade Estadual Paulista (Unesp)/Rio Claro/SP/Brasil/am.pancher@unesp.br

² Instituto de Geociências e Ciências Exatas/Universidade Estadual Paulista (Unesp)/Rio Claro/SP/Brasil/mgc.silva@unesp.br

INTRODUÇÃO

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) é uma iniciativa do governo Federal, no âmbito da Política Nacional de Formação de Professores do Ministério da Educação e teve início nas instituições estaduais em 2009. O objetivo é aprimorar a formação de licenciandos através de uma imersão no contexto escolar, em todos seus âmbitos (ensino, gestão, cultura escolar etc.), além de promover a melhoria na qualidade do trabalho desempenhado pela comunidade escolar como um todo, incentivando a integração entre a Educação Básica e a Educação Superior. Tal programa possibilita, aos graduandos (bolsistas e voluntários) que estão cursando a primeira metade do curso de licenciatura, uma imersão nas escolas públicas parceiras, ou seja, uma aproximação prática com o cotidiano das escolas públicas de Educação Básica, por meio de diversas atividades são realizadas no ambiente onde essas unidades estão inseridas. Nesse enfoque, o Pibid se mostra essencial ao processo de construção acadêmica e profissional do futuro professor, possibilitando o desenvolvimento da prática pedagógica.

Segundo Barbosa (2014), o Pibid é um importante programa no princípio da formação do licenciando, enfatizando a profissão do professor na universidade. Para a autora, o Programa envolve licenciandos e docentes da universidade e da escola parceira, permitindo uma formação sólida, integrada, resultado do debate entre a universidade e a escola, criando-se um ambiente propício para a elaboração de propostas de formação de professores, tanto no âmbito do Pibid como em outros espaços de reflexão sobre a licenciatura na universidade. Nesse sentido, deve-se instigar no professor em formação a aplicação da teoria como base para a construção de sua prática de ensino, principalmente visando a elaborar entendimentos sobre as demandas e desafios evidenciados pela escola.

Outro aspecto destacado por Barbosa (2014, p. 22) refere-se a que “[...] a pesquisa é um meio de construir leituras do contexto escolar, enfrentar a reprodução e, principalmente, possibilitar que o futuro professor produza leituras próprias sobre sua prática de ensino e também sobre as teorias que mobiliza.”

Também de acordo com a autora, “[...] a formação para a docência não é só teórica nem só prática. Ela é o resultado da construção de estratégias colaborativas entre pares vindos de diferentes áreas e com diferentes formações.” (Barbosa, 2014, p. 23).

Para Dantas (2014, p. 43), a universidade:

[...] tem buscado ressignificar suas atividades de ensino e de extensão, a partir de uma realidade concreta, como prática viva nos contextos sociais e institucionais onde ocorre, procurando substituir a simples transmissão do conhecimento pelo engajamento do futuro professor num processo que lhe permita atuar como leitor e construtor de sua prática e de sua ação.

Na perspectiva da formação de professores (inicial e continuada), é essencial levar em conta a análise das práticas pedagógicas experienciadas na rotina das escolas, integrando conhecimentos e práticas de modo reflexivo, permitindo ao graduando adquirir uma postura com relação ao saber. É necessário que o licenciando tenha uma formação consistente, preparando-o para uma prática pedagógica criativa, de forma que atenda aos interesses de todos os envolvidos – professores e alunos. Para tanto, os currículos devem ser elaborados de modo coletivo, permitindo-se a participação dos professores que estão atuando nas escolas (Dantas, 2014).

De acordo com Dantas (2014), para preparar o licenciando para o exercício da profissão, é importante oportunizar a reflexão crítica sobre a prática pedagógica, para que o embasamento teórico seja colocado frente a frente com a realidade educacional. Sob esse aspecto, o Pibid fornece um espaço privilegiado, pois insere o graduando na escola desde o início da sua formação, permitindo que o professor do Ensino Básico seja seu supervisor.

No caso do Pibid Geografia, destacado neste capítulo, a edição de 2020 abrangeu o período de outubro de 2020 a março de 2022. Desse modo, primeiramente estabeleceu-se um contato inicial entre os alunos selecionados (bolsistas e voluntários) e os professores envolvidos com o programa. As primeiras aproximações entre os envolvidos foram

realizadas sob mediação da professora Prof^a Dr^a Andréia Medinilha Pancher, coordenadora do Pibid do curso de graduação em Geografia da Unesp. Na etapa da organização, as atividades foram discutidas coletiva e democraticamente no grupo, resultando na divisão dos alunos entre as duas escolas parceiras e as respectivas séries escolares com as quais foram realizados os trabalhos durante os meses seguintes. Em meio ao contexto pandêmico, ferramentas de comunicação online não foram apenas necessárias, mas essenciais ao andamento dos trabalhos realizados, sendo a principal via de contato entre integrantes do grupo, professores, escolas e discentes. A periodicidade das reuniões baseou-se na divisão entre as duas escolas parceiras, da seguinte forma: reuniões quinzenais gerais, com a participação de todos, intercaladas com reuniões, também quinzenais, por grupo-escola, visando à troca de informações entre alunos, bolsistas e voluntários, e os seus respectivos professores supervisores.

O referido edital se inseriu em meio a uma conjuntura econômica, política e sanitária que impactou de maneira sem precedentes as vivências individuais e sociais, devido à pandemia de Covid-19. Assim, foi necessário adotar medidas sanitárias rígidas, incluindo, em primeiro momento, a suspensão de aulas presenciais. As políticas adotadas para evitar contaminações e infecções pelo SARS-CoV-2 exigiram a adaptação de inúmeras atividades a métodos de trabalho remoto. As instituições de ensino, particularmente, adotaram o Ensino Remoto Emergencial (ERE), utilizando-se de atividades de ensino realizadas através de plataformas de comunicação como o Google Meet, o Google Classroom, o Zoom e o Microsoft Teams, além daquelas criadas exclusivamente por instituições públicas como recurso comunicacional durante a pandemia e o isolamento social, podendo-se citar o Centro de Mídias da Educação de São Paulo (CMSP), criado em 2020 pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (Seduc-SP), que teve como precursor principal o Centro de Mídias de Educação do Amazonas (Cemeam), implantado de maneira pioneira em todo o país, em 2007, pela Secretaria de Estado de Educação e Qualidade do Ensino (Seduc-AM).

Nas universidades, observou-se o aproveitamento de recursos pré-existent, como os Ambientes Virtuais de Aprendizagem (Moodle, AVA

etc.). A modalidade de ensino adotada possibilitou que professores e alunos de uma turma tivessem interações nos mesmos horários em que as aulas da disciplina ocorreriam no modelo presencial. À vista disso, as atividades desenvolvidas pelo Pibid tiveram que ser adaptadas para essa nova modalidade, requerendo o uso de novas ferramentas para a elaboração de aulas e demais atividades escolares e didáticas.

Nesse sentido, o presente capítulo discorre sobre as experiências vivenciadas durante a vigência do programa, baseando-se no trabalho realizado em conjunto e supervisionado pelos professores Regina Riani Costa, supervisora da EE “Barão de Piracicaba” (Fundamental II), e Cícero Dias da Silva, supervisor da EE “Marciano de Toledo Piza (Ensino Médio) – ambas as instituições se localizam no município de Rio Claro-SP. Sendo assim, serão apresentados o delineamento programático das ações realizadas, as metodologias utilizadas para os objetivos inicialmente estabelecidos, bem como os resultados e o balanço efetuados coletivamente. Nesta oportunidade, sintetizamos as discussões realizadas durante as reuniões ordinárias do grupo, em sua totalidade, e as reuniões dos grupos-escola; as atividades e ações praticadas dentro e fora de sala de aula; e as avaliações individuais e coletivas feitas em discussões, reuniões, relatos e eventos.

METODOLOGIA

O Pibid tem como característica fundamental a atuação de licenciados nos anos iniciais de seus cursos de graduação, oportunizando aos discentes que estão cursando a primeira metade da licenciatura, uma imersão no ambiente escolar. Cabe destacar que, em razão da pandemia, os integrantes do Pibid Geografia não tiveram acesso às aulas por um período de aproximadamente seis meses. Desse modo, as primeiras ações realizadas pelo núcleo basearam-se em reuniões gerais nas quais diferentes textos complementares foram discutidos, debatidos e comentados. As recomendações de literatura partiram especialmente da professora coordenadora Andréia Medinilha Panher, em conjunto com os professores supervisores e os alunos bolsistas e voluntários.

Os textos escolhidos abrangeram temáticas transversais à prática docente, englobando assuntos como Currículo, Didática, Política Educacional, Geografia Escolar, dentre outras, como se verifica no Quadro 1. A leitura foi realizada por todos os integrantes, enquanto a exposição se dividiu entre tópicos, temas e/ou subtítulos, sendo que cada discente ficou responsável por uma das partes. Essa prática foi incorporada pelo grupo durante todas as reuniões gerais realizadas, embora com maior peso no período inicial.

Quadro 1 - Referências analisadas e debatidas

TÍTULO	TIPO	AUTORIA
CONSTRUÇÃO DO RACIOCÍNIO GEOGRÁFICO: conceitos e práticas na escola	Artigo	QUINCAS; LEÃO; LADEIRA, 2018
A AULA-INTRODUÇÃO AO JOGO E SUAS REGRAS	Capítulo do livro: CONVERSAS COM UM JOVEM PROFESSOR	KARNAL, 2012
A PROPRIEDADE DO OLHAR GEOGRÁFICO E O PAPEL DO	Capítulo do livro: PENSAR E SER EM GEOGRAFIA	MOREIRA, 2007
MÉTODO E DA ESCOLA		
A EDUCAÇÃO BÁSICA COMO DIREITO	Artigo	CURY, 2008
A GEOGRAFIA E A REALIDADE ESCOLAR CONTEMPORÂNEA: AVANÇOS, → CAMINHOS, ALTERNATIVAS	Anais de evento	CAVALCANTI, 2010
DOS PCNS À BNCC: O ENSINO DE GEOGRAFIA SOB O DOMÍNIO NEOLIBERAL	Artigo	GIROTTO, 2017
PODE A POLÍTICA PÚBLICA MENTIR? A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E A DISPUTA DA QUALIDADE EDUCACIONAL	Artigo	GIROTTO, 2019

ENTRE → O → ABSTRACIONISMO PEDAGÓGICO → E OS TERRITÓRIOS DE LUTA: a base nacional comum curricular e a defesa da escola pública	Artigo	GIROTTO, 2018
BASE → NACIONAL COMUM CURRICULAR – BNCC	Documento normativo	MEC, 2017

Fonte: Autores, 2022.

Concomitantemente às leituras realizadas, os grupos-escola se reuniram, no primeiro momento, com o objetivo de apreender a realidade na qual sua escola e a respectiva comunidade escolar se inserem histórica, geográfica e socialmente. Nessa fase, o cenário de emergência sanitária também foi discutido de maneira extensiva e intensiva, na tentativa de avaliar seus efeitos sobre os alunos do Ensino Básico e suas subjetividades, elaborações e experiências, ao atravessarem esse período, sempre tendo em vista as situações de vulnerabilidade social, econômica e ambiental preexistentes à pandemia e agravadas por essa situação. Após essa etapa inicial, de adaptação à realidade virtual, especialmente durante o ano de 2021, a prática de observação de aulas e posterior preparação de materiais didáticos foi incorporada de maneira concisa.

O acompanhamento das aulas foi feito quase que exclusivamente de maneira remota, com exceção das últimas semanas de vigência do edital (em março de 2022), quando alguns alunos tiveram a oportunidade de visitar presencialmente as escolas – em virtude do retorno presencial da Unesp.

Na etapa seguinte, de criação e elaboração colaborativa de aulas, slides, avaliações e atividades, os licenciandos foram orientados pelos supervisores das duas unidades escolares parceiras (EE “Barão de Piracicaba” e EE “Prof. Marciano de Toledo Piza”) a se engajarem no

planejamento e no cronograma das aulas de Geografia. Depois, foram orientados a elaborarem um Plano de Aula para cada aula, indicando o tema/assunto e o público-alvo, abrangendo as seguintes características:

habilidades e atitudes a desenvolver, objetivo principal da aula, procedimentos metodológicos, avaliação e bibliografia. Os participantes se separaram em duplas, direcionando-se para o público-alvo do Ensino Fundamental II ou Ensino Médio, e as tarefas foram distribuídas no grupo. Dentre as tarefas, destacam-se as pesquisas em referências bibliográficas, materiais e sites sobre os temas geográficos, que serviram de base para a estruturação das apresentações das aulas na forma de slides. Vale salientar que, para as aulas do Ensino Médio, as apresentações abrangeram três momentos: o de sensibilização, período em que foram feitas perguntas aos alunos para identificação de suas referências em relação ao tema, principalmente por meio de exemplos cotidianos; o de contextualização, onde procuramos apresentar a base teórica e científica do tema, sempre retomando o conhecimento prévio dos alunos; e o de proposta de uma atividade prática para forçar e resgatar os pontos importantes abordados na aula. O material preparado era enviado previamente aos supervisores, que, por sua vez, realizavam correções, adaptações e sugestões. Assim, após aplicação e observação direta das aulas preparadas, os grupos se reuniam e realizavam a avaliação do desenvolvimento das atividades com a finalidade de aperfeiçoar as propostas frente às dificuldades ou afinidades dos alunos com o método, a metodologia, os recursos e as estratégias utilizadas.

A regência de aulas deu-se, principalmente, durante o segundo semestre de 2021. Com base no acúmulo de experiências na preparação de planos de aulas, materiais didáticos, avaliações e demais atividades, os alunos bolsistas e voluntários passaram a ministrar e aplicar o que produziam, diretamente em contato com os alunos da Educação Básica. Cabe esclarecer que esse período foi marcado pelo retorno presencial na rede pública de ensino, num cenário em que os licenciandos tiveram que permanecer acompanhando e desenvolvendo seus trabalhos remotamente (a Unesp ainda não havia retornado as atividades presenciais), enquanto professores e alunos das escolas parceiras estavam quase que integralmente de volta ao modelo presencial. Também foi possível acompanhar as atividades de planejamento escolar no início do ano letivo de 2022.

Os últimos trabalhos executados pelo grupo tomaram como subsídio a trajetória e a experiência adquirida durante os meses antecedentes.

Assim, as ações de leituras de textos de formação, a preparação de aulas e de materiais didáticos e as regências foram finalizadas conjuntamente com o encerramento do programa desta edição de 2020-2022.

Como forma de avaliar a execução e o andamento do Pibid na Unesp, realizou-se o “Seminário de Avaliação Pibid e RP” (Residência Pedagógica, programa de formação inicial incorporado à Política Nacional de Formação de Professores em 2017 pelo MEC), na Unesp, durante os dias 22 e 23 de março de 2022, que contou com a participação de todos os envolvidos –alunos bolsistas e voluntários, professores supervisores e professores coordenadores de cada núcleo, subprojeto e curso de licenciatura da universidade, abrindo espaços para a construção e a análise crítica da aplicação dessa política pública na instituição.

O evento foi realizado de modo remoto, sendo que as atividades foram distribuídas por salas no site da Realize Eventos, organizado através da seguinte programação: abertura pela reitoria e coordenadores dos programas; reuniões dos grupos de trabalho em salas simultâneas; organização dos assuntos discutidos; sistematização dos trabalhos pelos coordenadores das salas de cada subprojeto/licenciatura; reunião dos estudantes por grupos; reunião entre docentes para a sistematização das discussões dos subprojetos e organização da apresentação dos relatos pelas grandes áreas do conhecimento (Linguagens, Ciências Humanas, Ciências da Natureza e Matemática), além de uma reunião em paralelo entre os estudantes para a sistematização da reunião dos grupos pelos respectivos relatores; apresentação dos relatos das grandes áreas e dos estudantes; e mesa de encerramento com as coordenadoras institucionais.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

As atividades do Pibid foram desenvolvidas em etapas, de modo gradual. Primeiramente, foram discutidos os textos apresentados no Quadro 1, permitindo-se conhecer melhor as questões relativas à educação – especialmente à educação brasileira –, o trabalho do professor, os documentos oficiais que orientam o seu trabalho na escola, entre outros

aspectos. Assim, evidenciou-se que a legislação brasileira destaca que a educação é um direito de todos os cidadãos e é dever do Estado propiciar o acesso à Educação Básica, visando preparar os alunos para atuarem em sociedade. Ainda com relação ao aspecto legal, a educação também deve ser inclusiva do ponto de vista racial, social e para as pessoas com especificidades físicas e intelectuais, combatendo preconceitos, estereótipos e atitudes discriminatórias.

Além disso, ficou claro o relevante papel das escolas para a formação de cidadãos críticos/reflexivos e ativos na sociedade. Também, foram debatidas as características da práxis docente, desde a primeira experiência em sala de aula aos desafios enfrentados no dia a dia escolar, como o medo de lidar com a turma, ou de não conseguir a atenção e o interesse dos alunos, além do anseio em saber qual é a relação interpessoal que será estabelecida entre os alunos e o professor. Nesse diálogo, ficou claro que é preciso considerar o preparo emocional e profissional do professor, as condições externas que interferem na aula e o perfil dos alunos, pois cada aluno é único, portanto, cada turma também o será.

Nessa primeira etapa, foram debatidas também as características do professor de Geografia, destacando-se a preocupação com o ensino significativo para os alunos, transitando por escalas locais, regionais, nacionais e internacionais, partindo-se do espaço de vivência dos estudantes.

Evidenciou-se que o profissional da educação enfrenta muitos desafios e que o professor de Geografia precisa conhecer a realidade dos alunos e da escola para mediar o ensino de modo seguro, privilegiando o diálogo entre todos os envolvidos. Os temas a serem abordados nas aulas devem ser selecionados de modo criterioso, esclarecendo-se a sua importância para as turmas. Com relação aos conteúdos de Geografia, dialogou-se como o raciocínio geográfico pode ser construído no decorrer das aulas, através da apresentação de conceitos e conteúdos externados no dia a dia das salas de aula aproveitando-se os conhecimentos, experiências e vivências dos alunos, professores e da própria comunidade escolar.

As discussões realizadas a partir da análise do documento oficial da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o ensino de Geografia

no Ensino Fundamental II e Médio permitiram verificar as mudanças ocorridas em relação à distribuição de conteúdos de Geografia. No caso do Ensino Médio, os assuntos geográficos foram organizados na área de Humanidades. A fim de adquirir uma compreensão mais profunda sobre a BNCC, foram debatidos textos que abordam análises críticas sobre esse documento, evidenciando-se que os recursos destinados à educação vêm diminuindo pois os governos tendem a tratar o ensino sob uma ótica estritamente financeira e gerencialista. Nessa perspectiva, a educação pública brasileira tem passado por um processo de precarização e tem sido direcionada cada vez mais para atender aos objetivos do mercado. Com isso, o professor vem perdendo autonomia, à medida que suas atividades têm sido intensamente avaliadas e vigiadas, censurando-se sua liberdade criativa. Nesse caminho, a infraestrutura das escolas se mostra cada vez mais precária, as quais também têm sido enquadradas em processos de avaliação e ranqueamentos, reduzindo-se suas práticas a protocolos e padrões uniformizados.

Outro aspecto debatido no grupo foi quanto à desigualdade de acesso à educação. Durante a realização do Pibid, esse problema foi bastante ressaltado, pois o ensino remoto intensificou as disparidades socioeconômicas existentes no Brasil, excluindo ainda mais parte considerável dos estudantes da escola pública. Devido à falta de equipamentos de informática de uso pessoal e de acesso à internet, problemas de conexão, entre outros fatores, muitos alunos não tiveram garantidos os seus direitos básicos educacionais durante a pandemia da Covid-19.

Diante do exposto, através de leitura e análise bibliográfica, o grupo ampliou a compreensão sobre a complexidade do ensino e das diretrizes políticas que regem a educação brasileira, bem como dos desafios de ser professor de Geografia.

Na sequência da obtenção desse embasamento teórico, no segundo semestre do programa, os integrantes do Pibid tiveram a liberação para acessar as escolas de modo remoto, intermediados pelos supervisores. Nesta fase, fizeram a observação das atividades da dinâmica escolar, verificando que a profissão de professor envolve muito trabalho e que é extremamente importante que ele seja organizado, faça um bom planejamento e

sempre pesquise para se manter atualizado e bem embasado teórica e metodologicamente. Nessa oportunidade, foi possível observar a didática dos professores e compreender sua relação com os alunos da escola. Além disso, percebeu-se que as turmas são diversas e plurais, pois cada uma apresenta uma reação própria frente ao conteúdo, portanto, o professor deve estar preparado a se adaptar.

A partir da aproximação com as escolas, os graduandos puderam colocar em prática os fundamentos teóricos e metodológicos que estão aprendendo durante o curso de graduação em Geografia. Ainda, se envolveram com todas as atividades das escolas, incluindo observação das aulas, planejamento escolar, reuniões de Horas de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC) e de conselhos, regência de aulas, entre outras, o que promoveu uma compreensão ampla sobre o contexto e a dinâmica escolar, pois o Programa abrangeu as dimensões do ensino, política, administração, gestão etc.

No caso dessa edição do Pibid, iniciada em 2020, o período da pandemia da Covid-19 foi muito desafiador e demandou várias mudanças e adaptações das ações planejadas na proposta inicial. No início do programa, não foi possível acessar as escolas por alguns meses, pois elas precisaram de um tempo para se adaptar ao ensino remoto, tanto em termos de infraestrutura, como em relação ao preparo de seus servidores no uso dos recursos digitais. Após um período, as escolas ficaram mais aptas a desenvolverem suas atividades, porém os graduandos ainda não tiveram acesso às mídias disponibilizadas pelo governo. Desse modo, os planos de ensino e as aulas e atividades foram preparados pelos participantes do Pibid, porém apresentadas e aplicadas pelo professor da escola. Então, os professores foram intermediários, fornecendo um feedback aos graduandos da Unesp nas reuniões quinzenais com cada grupo.

Todos os participantes, bolsistas e voluntários, relataram a dificuldade logística de desenvolverem as atividades de forma remota na maior parte do tempo do Edital (instabilidade da internet, carência de estrutura adequada e de conexão de boa qualidade por parte dos alunos das escolas, dos participantes do Pibid e das escolas, e dos professores parceiros, principalmente nos primeiros meses do isolamento), sem contar a falta de

contato humano. Além disso, destacaram que na fase final do Programa, o modelo híbrido criou uma situação ainda pior, pois o professor de Geografia ficou dividido para atender os alunos que estavam presentes e os graduandos de modo remoto, comprometendo em muito a qualidade do acompanhamento das atividades.

Cabe destacar, ainda, que os alunos apresentaram dificuldades para entender conceitos geográficos, devido às restrições e instabilidades do ensino remoto. Em razão da complexidade do contexto pandêmico, os integrantes do Pibid, juntamente com os professores das escolas, sempre procuraram preparar as aulas numa linguagem o mais acessível possível para facilitar o entendimento pelos alunos. As experiências na elaboração de planos de aula e avaliações ampliaram a percepção dos participantes sobre a complexidade do trabalho docente.

O programa permitiu que os graduandos se aproximassem de modo mais efetivo do ser professor, criando um verdadeiro sentimento pela educação. No decorrer das atividades, os participantes entenderam que ser docente vai muito além de uma explicação, pois abrange também a elaboração de materiais e metodologias variadas, dinâmicas interessantes, visando aprofundar conceitos, desenvolver senso crítico e compreender as limitações e potencialidades dos alunos.

Outra atividade realizada pelo grupo foi a organização dos eventos, permitindo aos graduandos desenvolverem melhor as habilidades de comunicação e aprenderem a usar ferramentas digitais novas, a exemplo da reativação e manutenção da página do Pibid no Facebook e no Instagram, e a criação e divulgação dos eventos. Como o meio remoto facilita o trabalho com diversas pessoas, independentemente da localização, houve uma melhor integração, melhorando a habilidade de escuta e diálogo, algo muito importante para o trabalho docente.

As experiências na realização de eventos, especialmente de modo remoto, exigiram maior conhecimento sobre recursos tecnológicos e uma mudança de estratégia, para o envolvimento dos participantes. Apesar das dificuldades, o meio remoto viabilizou a participação de pessoas externas à universidade, inclusive de outros municípios, estados, e até países. Essas

atividades possibilitaram conhecer a diversidade de formas de trabalho que foram aplicadas no contexto da pandemia, com as especificidades dos contextos em que cada grupo e escola estavam inseridos.

No final de 2021, houve cortes nas verbas dos ministérios da Ciência e Tecnologia e da Educação, com atrasos no pagamento das bolsas dos participantes do Pibid e do RP. Em razão desse cenário, os participantes dos programas se mobilizaram nacionalmente para se defenderem, desenvolvendo um senso crítico e político coletivo. Apesar da dificuldade enfrentada, essa situação criou um sentimento de grupo e de luta, e, depois de meses de espera e muita pressão do movimento estudantil, os projetos de leis que garantiam o pagamento das bolsas até o final do edital foram aprovados. O grupo aprendeu que é necessário lutar não apenas pelos investimentos nesses programas, mas também pelo direito a uma educação pública, gratuita e de qualidade.

Entre os dias 22 e 23 de março foi realizado um Seminário de Avaliação do Pibid e do Residência Pedagógica (RP), visando fazer um balanço das ações realizadas pelos referidos programas. Na oportunidade, foi possível ouvir os relatos dos participantes e perceber que as dificuldades e desafios enfrentados para o desenvolvimento das atividades foram bastante convergentes. Os supervisores e preceptores das escolas relataram que precisaram de um tempo para se adaptarem ao ensino remoto, tanto com relação à infraestrutura física das escolas, como quanto à conexão da internet e ao preparo para usar os recursos informacionais disponíveis para ministrarem as aulas e atividades. As coordenadoras de área enfatizaram que, embora os projetos e atividades propostos tenham sido realizados, a relação interpessoal com os alunos foi comprometida pelo ensino a distância. Os licenciandos relataram que ficaram um tempo sem acesso à plataforma digital utilizada pelas escolas e que puderam apenas assistir as atividades realizadas pelos professores através do compartilhamento de tela, sem contato com os alunos. Após um tempo, começaram a preparar aulas, atividades e avaliações. Essas eram apresentadas pelas professoras das escolas, que forneciam um feedback para os licenciandos nas reuniões de grupo-escola. Com o passar do tempo, começaram a ministrar aulas para

as turmas, abrangendo temas previamente combinados e planejados com a supervisora/preceptora, utilizando-se a plataforma Google Classroom.

Para o encerramento das reuniões do primeiro dia do Seminário de Avaliação, foram efetuadas duas questões ao grupo de trabalho. As Figuras 1 e 2 demonstram os mapas conceituais com as respostas às 1ª e 2ª Questões.

Figura 1 - 1ª Questão: “Escreva em poucas palavras os pontos positivos da sua participação no PIBID ou RP”



Fonte: Mentimeter, 2022.

Com base na Figura 1, verifica-se que foram apontados vários pontos positivos, destacando-se inovações na educação, trabalho em conjunto, novas experiências únicas, críticas construtivas, novas tecnologias, entre outros. Quanto às respostas da 2ª Questão (Figura 2), referentes aos pontos negativos, ressalta-se a falta de participação e a distância.

Figura 2 - 2ª Questão: “Escreva em poucas palavras os pontos negativos da sua experiência com o PIBID ou RP”



Fonte: Mentimeter, 2022.

Apesar das dificuldades, ficou evidente que a experiência proporcionada pelos programas permitiu aos grupos desenvolverem estratégias para se adequarem a novas situações. A maioria demonstrou muita frustração por não vivenciar o ambiente das salas de aula e por não interagir presencialmente com os alunos, mas, por outro lado, ficou claro também que devemos ser resilientes, criativos, na busca de soluções para esse momento ímpar, permitindo modificar nossa atuação. O período da pandemia levou os graduandos a utilizarem novos meios de comunicação e tecnologias, e algumas dessas mudanças poderão se tornar permanentes. Desse modo, analisando-se os relatos apresentados durante as atividades do Seminário, ficou claro que, se não fosse por esses programas, não seria possível aos graduandos terem contato com a realidade das escolas. Essas experiências foram muito enriquecedoras, preparando-os de modo consistente para a profissão de futuro professor.

No final do evento, várias propostas foram apresentadas, destacando-se:

1. Fomento de uma relação mais próxima da Unesp com as prefeituras dos municípios, visando melhorar a relação da universidade com as diretorias das escolas;

2. Sugestão para que as reuniões e eventos entre os núcleos continuem, além da realização das *lives*, os quais podem ser viabilizados pelas tecnologias;
3. Reajuste do valor da bolsa, considerando-se que já está bastante defasado;
4. Duração de dois anos para ambos os programas, Pibid e RP;
5. Sincronização dos editais com o período das escolas, iniciando em janeiro, para que seja possível acompanhar as turmas durante todo o ano letivo.

No último mês do Pibid, alguns licenciandos tiveram a oportunidade de participar de algumas atividades de modo presencial, quando puderam ministrar aulas e interagir diretamente com os alunos, possibilitando uma troca de afetos até então não vivenciada, em virtude do ensino remoto.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As ações do Pibid Geografia, realizadas entre outubro de 2020 e março de 2022, permitiram, aos participantes, aprofundar o conhecimento sobre a educação brasileira, o trabalho do professor, as metodologias de ensino e os documentos oficiais que orientam o trabalho docente. Além disso, foi possível uma aproximação com as atividades escolares de modo intenso, criando-se oportunidades de trabalho coletivo entre todos os envolvidos: coordenadora da área da Geografia, 20 “pibidianos” (bolsistas e voluntários), dois professores supervisores e os alunos das escolas parceiras.

O ensino remoto evidenciou muitas limitações e a complexidade das disparidades sociais. No início do ensino remoto, as escolas precisaram aprimorar a infraestrutura computacional e de internet, demandando um tempo de adaptação. Por sua vez, os alunos também apresentaram dificuldades de acesso a esse modelo de ensino. Parte considerável dos alunos não tinham condições para participar das aulas, devido à falta de infraestrutura, fato que comprometeu os estudos de muitos jovens,

excluindo-os do processo de ensino e aprendizagem. O modelo de ensino híbrido também apresentou restrições, pois os professores ficaram divididos para dar atenção aos alunos presentes nas salas de aula, bem como aos alunos e pibidianos que estavam participando de modo remoto.

O Seminário de Avaliação permitiu fazer um balanço dos programas Pibid e RP na Unesp, oportunizando a troca de experiências entre todos os coordenadores de área, licenciandos, supervisores e preceptores. Nessa oportunidade, verificaram-se vários aspectos positivos e negativos, os quais foram bastante convergentes, haja vista que todas as ações ocorreram num período de pandemia.

REFERÊNCIAS

- BARBOSA, M.V. O Pibid e as culturas formativas no âmbito dos cursos de licenciaturas. In: BARBOSA, M.V.; DANTAS, F.B.A. (org.). *Reflexões sobre a formação inicial de professores no Pibid*. Campinas: Mercado de Letras, 2014. p. 13-24.
- CAVALCANTI, Lana de Souza. A GEOGRAFIA E A REALIDADE ESCOLAR CONTEMPORÂNEA: avanços, caminhos, alternativas. In: SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO, 1., 2010, Belo Horizonte. *Anais do I Seminário Nacional: Currículo em Movimento - Perspectivas Atuais*. Belo Horizonte: Ministério da Educação, 2010. p. 1-16.
- CURY, Carlos Roberto Jamil. A Educação Básica como direito. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 38, n. 134, p. 293-303, ago. 2008. <http://dx.doi.org/10.1590/s0100-15742008000200002>.
- DANTAS, F.B.A. Impactos do Pibid na formação inicial e continuada de professores em Uberaba – MG. In: BARBOSA, M.V.; DANTAS, F.B.A. (org.). *Reflexões sobre a formação inicial de professores no Pibid*. Campinas: Mercado de Letras, 2014. p. 41-62.
- GIROTTO, Eduardo Donizeti. Dos PCNS a BNCC: o ensino de geografia sob o domínio neoliberal / from PCN's to BNCC. *Geo Uerj*, Rio de Janeiro, n. 30, p. 419-439, 18 out. 2016. <http://dx.doi.org/10.12957/geouerj.2017.23781>. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/geouerj/article/view/23781>. Acesso em: 15 jun. 2021.
- GIROTTO, Eduardo Donizeti. Pode a política pública mentir? a Base Nacional Comum Curricular e a disputa da qualidade educacional. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 40, n. 1, p. 1-21, 23 set. 2019. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/es0101-73302019207906>.

KARNAL, Leandro. *Conversas com um jovem professor*. São Paulo: Contexto, 2012.

MOREIRA, Ruy. *Pensar e ser em geografia: ensaios de história, epistemologia e ontologia do espaço geográfico*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2015.

QUINCAS, André Luiz do Nascimento; LEÃO, Vicente de Paula; LADEIRA, Francisco Fernandes. Construção do raciocínio geográfico: conceitos e práticas na escola. *Revista Brasileira de Educação em Geografia*, Campinas, v. 6, n. 8, p. 112-129, dez. 2018.

AS TECNOLOGIAS DIGITAIS E SUAS DIFERENTES LINGUAGENS NO ENSINO DE GEOGRAFIA EM TEMPOS PANDÊMICOS: AÇÕES E REFLEXÕES SOBRE O “ENSINAR E APRENDER” EM AMBIENTE REMOTO COM APOIO DO PIBID GEOGRAFIA – NÚCLEO OURINHOS-SP

Andréa Aparecida ZACHARIAS¹

Amir El Hakim de PAULA²

RESUMO: Este capítulo de livro explicita sobre o uso das tecnologias digitais e suas diferentes linguagens no ensino de Geografia, resgatando de forma qualitativa três aspectos importantes, durante a atuação do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – Pibid Geografia (núcleo de Ourinhos-SP), junto a EMEF Prof^a Maria Adelaide Pedroso Racanello, a partir da reflexão sobre a ação: a) das práticas metodológicas adotadas com o Ensino Fundamental II; b) a proposta colaborativa entre educador, educando e pibidianos em tempos pandêmicos e; c) a necessidade de constante readequação das intervenções pedagógicas entre os envolvidos, com o avanço da pandemia. A partir de um caminho metodológico fundamentado pela pesquisa colaborativa, com base na análise qualitativa e descritiva das ações e suas reflexões, os resultados mostraram que, mesmo diante das incertezas instaurada na Educação pelo Covid-19, houve ganhos de autonomias: a)

¹ Departamento de Geografia e Planejamento/Faculdade de Ciências, Tecnologia e Educação/Universidade Estadual Paulista (Unesp)/Ourinhos/SP/Brasil/andrea.zacharias@unesp.br

² Departamento de Geografia e Planejamento/Faculdade de Ciências, Tecnologia e Educação/Universidade Estadual Paulista (Unesp)/Ourinhos/SP/Brasil/amir.paula@unesp.br

dos educandos da escola básica a partir de novas experiências pedagógicas pelo acesso às aulas em ambiente virtual; b) *do professor supervisor*, a partir da ampliação do uso de recursos didáticos, compostos por tecnologias e ferramentas digitais, para a mediação de conteúdos geográficos e; c) *dos pibidianos* pela melhoria significativa na comunicação oral e intervenções, além das possibilidades de efetuarem regências, ao planejarem as sequências didáticas dos materiais pedagógicos desenvolvidos pelo Projeto Jornada Geográfica Virtual (JGV), que pensado e elaborado unicamente pelos pibidianos possibilitou intervenções pedagógicas a partir de Vídeos, Youtube, Canva, Tik tok, Jogos interativos, pelo ambiente virtual, frente às Novas Tecnologias de Informação e Comunicação (NTIC), associadas à atual cultura digital dos estudantes.

PALAVRAS-CHAVES: Tecnologias Digitais. Diferentes Linguagens. Pesquisa Colaborativa. Ensino de Geografia.

1. INTRODUÇÃO

O final da segunda década do século XXI (2020) e o início da terceira (2021-2022), foram marcados por uma grande transformação nos diferentes aspectos da sociedade mundial, intensificadas pelo avanço do coronavírus (COVID-19), doença infecciosa causada pelo vírus SARS-CoV-2, que pela rápida proliferação nos diferentes hemisférios mundiais (norte, sul, leste e oeste), exigiram mudanças de hábitos, quebras de paradigmas, bem como novas formas de relações sociais impostas à sociedade, além da implantação de novas tecnologias no ensino.

Essa nova “ordem mundial sanitária”, inesperadamente e rapidamente instalada foi caracterizada pela necessidade de isolamento social, como resposta ao rápido contágio e ao crescente número de mortes, que desencadeou em novas formas de comunicação, entre sujeitos e cidadãos, no mundo e no Brasil. Quase tudo que era possível se realizou pelo ambiente remoto e contato virtual.

E, assim como todos os segmentos da sociedade civil, a educação não ficou alheia a essas mudanças. Talvez, dentre suas partes, foi uma das mais impactadas pelas constantes incertezas às perguntas que surgiam de: “como?”, “quando?”, “de que forma?” e “em que momento?”, poderíamos continuar o processo do ensino e aprendizagem, na busca pelo desenvolvimento do conhecimento no ambiente escolar. Sem dúvida, essas

questões para a Educação foram os maiores desafios prevalentes impostas aos governos, gestores escolares, professores, alunos, pais e mães, em todos os níveis de ensino, desde a educação infantil até ao ensino superior em todas as áreas de conhecimentos.

Diante deste cenário, Barros (2021, p. 669) afirma que pelo fato de o “Ministério da Educação aprovar o decreto nº 343 de 17 de março de 2020; autorizando a substituição das aulas presenciais em aulas remotas (por meios digitais)” para as instituições de ensino superior e, pouco depois, para todas as escolas da educação básica, enquanto a necessidade do isolamento social pela pandemia perdurasse; “impôs a necessidade dos professores (re)inventarem estratégias e meios para dar continuidade no processo de ensino e aprendizagem”, em sala de aula. Ainda,

[...] por esses motivos, o MEC lançou a portaria nº 544 de junho de 2020, e, estendeu as aulas a distância, pelo ensino remoto, até o final do ano, reforçando a utilização de recursos educacionais digitais e as novas tecnologias de informação e comunicação digitais (NTIC), para dar continuidade no processo de ensino (Oliveira, 2021, p. 2, grifo nosso).

Essa deliberação do governo por encerrar as atividades nas escolas desde os níveis de ensino pré-escolar ao básico e secundário, de acordo com Barros (2021, p. 666-667), “fez com que gradualmente, as instituições de ensino superior, igualmente, fossem seguindo o mesmo propósito” e, rapidamente, as tecnologias digitais com suas diferentes linguagens se tornassem a maior realidade escolar, diante do estabelecimento pelo ensino remoto.

Nesta lógica, cerca de 48 milhões de estudantes da educação básica – números levantados com base no censo escolar divulgado pelo Inep (2019) -, deixaram de frequentar as atividades presenciais, nas mais de 180 mil escolas de ensino básico no Brasil, como forma de prevenção à propagação do coronavírus (Grandisoli, 2020; Oliveira, 2021). Tanto que,

[...] essas mudanças no ambiente escolar trouxeram novos desafios ao processo de ensino-aprendizagem, desafios antes já questionados, tais como “o que ensinar e como ensinar” [...]. A forma como se

deu a instauração do ensino remoto, sem um planejamento prévio, sem discussão acerca de sua aplicação, sem uma preparação dos profissionais envolvidos, sobretudo aos mais interessados - os professores -, agregou consigo uma série de dificuldades que evidenciam a falta de preparação do sistema educacional brasileiro, sobretudo em momentos de crise como o vivenciado [...]. Presenciamos um contexto em que o professor teve que readaptar e reinventar sua prática de ensino, seu ambiente de trabalho, seu tempo e toda a sua agenda de trabalho para atender as novas demandas educacionais. Os alunos de todas as idades, alguns com pouco ou nenhum entendimento real do que estávamos vivendo, viram suas rotinas de estudo, do modelo presencial adaptas ao modelo remoto, sendo transportadas à uma nova realidade, que os fizeram estudar sozinhos ou com algum familiar, além ao fato de verem o professor através da tela, algumas vezes na semana, quando lhes eram permitidas as aulas síncronas (tempo real) ou assíncronas (vídeos aulas gravadas e atividades diversificadas) (Silva *et al.*, 2020, p. 2-3, grifo nosso).

E, se levarmos em conta:

[...]a Rede Estadual de Educação de São Paulo, a maior do país, notaremos que cerca de 3,8 milhões de estudantes, além dos respectivos 200 mil professores educadores, tiveram que rapidamente se adaptar, não somente a um novo estilo de vida frente à necessidade do afastamento social, mas também a ensinar (e aprender), dentro de um novo modelo de educação mediada por tecnologia (Grandisioli, 2020, grifo nosso).

Todavia, apesar de todo o suporte, a enorme diversidade de realidades educacionais, sociais, ambientais e econômicas dentro do Estado é, por si só na atualidade, o maior desafio independentemente de períodos emergenciais (Grandisioli, 2020), de forma que notadamente o ensino público em tempos pandêmicos, tornou-se heterogêneo, com diferentes estruturas e suportes, entre suas escolas estaduais e municipais.

No Estado de São Paulo, por exemplo, a rede estadual de ensino visando garantir aos alunos suporte e estrutura, compostas por mediações

pedagógicas síncronas, fez uso do Centro de Mídias da Educação de São Paulo, elaborado em julho de 2019 por meio do Planejamento Estratégico 2019-2022 da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (SEDUC-SP), que passou a oferecer pelas plataformas aulas, atividades, além de formação aos seus educadores em tempo real, por meio de tecnologias digitais. Explica São Paulo (2019, online) que nesse espaço as aulas são “[...] transmitidas a partir de estúdios de TV e podem ser acompanhadas, ao vivo, pelo aplicativo do Centro de Mídias SP, pelas redes sociais, e, ainda, pelos canais digitais da TV Educação (Anos Finais, Ensino Médio e EJA – Educação de Jovens e Adultos) e da TV Univesp (Educação Infantil e Anos Iniciais)”.

Ao passo que na rede municipal do Estado de São Paulo, o ensino ficou à margem de decretos, orçamentos e estruturas das cidades, onde de acordo com o TCESP - Tribunal de Contas do Estado de São Paulo (2020), a paralisação das atividades presenciais, na rede municipal, atingiu 607 municípios de abril/2020 a dezembro/2021, o que representou 94,25% do total, com exceção da Capital. E, das 644 Prefeituras fiscalizadas pelo TCESP: a) 529 (82,14%) decidiram interromper totalmente as aulas in loco; b) 78 (12,11%) optaram pela paralisação parcial e; c) em apenas 37 municípios (5,75%) não houve suspensão como tentativa de conter a pandemia, adequando suas aulas com metodologias síncronas, assíncronas e, até mesmo híbridas, em total consonância com as Secretarias Municipais de Saúde e de Ensino frente à realidade pandêmica do lugar.

Ainda, na realidade municipal, ao todo, 569 (88,35%) Prefeituras Paulistas declararam possuir: a) um Plano de Retomada para as aulas presenciais (a partir de 2022) e; b) um planejamento de acompanhamento das medidas mitigadoras de impactos sobre a recomposição e a recuperação de aprendizagens. Mas, destas, apenas 254 (44,64%) divulgaram o plano na internet, onde em 496 (77%) dos municípios pesquisados, as propostas estão sendo e/ou foram preparadas pela Secretaria Municipal de Educação e enviadas às escolas.

Assim, diante da maior pandemia mundial do século XXI, pela proliferação do coronavírus o COVID-19, mudanças emergenciais na Educação foram necessárias e implementadas para evitar o contágio com

o vírus. E, essa nova perspectiva que envolveu as incertezas da realidade escolar no tocante a todas as áreas do conhecimento atingiu também o ensino de Geografia, que é uma ciência que tem como objetivo a formação de sujeitos críticos e de pensamento autônomo acerca dos desdobramentos socioespaciais à sua volta (Oliveira, 2021; Sanchez, 2022; Souto; Morais, 2021) e, que historicamente, tem se dedicado, em suas múltiplas visões e abordagens metodológicas, a compreender a relação sociedade-natureza no processo de produção do espaço, alcançando, inclusive, o ambiente escolar.

Face ao exposto, este trabalho tem como objetivo abordar de forma qualitativa, três aspectos importantes, durante a atuação do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID GEOGRAFIA (núcleo de Ourinhos-SP), junto a Escola Municipal de Ensino Fundamental - *EMEF Prof^a Maria Adelaide Pedroso Racanello* -, com a intencionalidade de refletir sobre: a) as práticas metodológicas adotadas com o ensino remoto em tempos pandêmicos (2020-2021) e o uso das tecnologias digitais nos processos de ensino-aprendizagem da Geografia; b) a ação colaborativa estabelecida entre a coordenação local, o professor da rede (supervisor), alunos bolsistas do Pibid Geografia e os alunos (sujeitos e estudantes) dos anos finais do EF e; c) as necessidades de constantes adequações nas estratégias de ensino quanto às diferentes linguagens digitais pelo avanço da pandemia.

2. METODOLOGIA

2.1 A ESCOLA PARCEIRA

A Escola Municipal de Ensino Fundamental Prof^a Maria Adelaide Pedroso Racanello (figura 1), parceria do projeto Pibid Geografia Ourinhos, localiza-se na região NE da cidade de Ourinhos/SP (**figura 1**), e é considerada pela Secretaria Municipal de Educação uma importante escola central, que oferece o Ensino Fundamental desde os anos iniciais (EFI - 1º ao 5º ano) até os anos finais (EFII- 6º ao 9º).

Figura 1 – Localização da EMEF Prof^a Maria Adelaide Pedroso Racanello



Fonte: Plataforma Google Maps, adaptado pelos Autores (2023)

Além, há uma preocupação com a formação continuada de professores possibilitando ampliação da qualidade no trabalho desenvolvido, tanto para o educador quanto para o educando. (PPP, 2018). Segundo critérios estabelecidos pela escola o número máximo é de até 30 alunos por turma, mas em média contam com cerca de 25 estudantes por turma. Números reduzidos e inferiores quando comparado com as escolas estaduais da cidade e, que melhora, consideravelmente, o trabalho do professor educador.

A escola conta com um laboratório de ciências, um laboratório de informática, sala de leitura, 2 quadras poliesportivas, 17 salas de aulas, entre outros espaços destinados à gestão e professores. No ano de 2011, a escola atendeu um total de 941 alunos, no ano de 2014 1021 alunos foram atendidos e, durante o período pandêmico (2020 a 2021), mesmo com todas as incertezas, uma estimativa de até 1053 alunos foram beneficiados. No geral, a escola possui uma boa infraestrutura, quadro de professores completo, e aceita parcerias para projetos que agreguem à escola, seus professores e alunos. E, por ser considerada uma escola pública municipal de excelência, vem ganhando visibilidade, que tem demandado filas de esperas em alguns anos dos EFI e EFII.

2.2 A EQUIPE DO PIBID GEOGRAFIA (NÚCLEO OURINHOS-SP)



Fonte: Autores (2023)

2.3 Os CAMINHOS METODOLÓGICOS

Nas pesquisas de Ensino é clássica a discussão de que quando se trabalha com a Educação um leque de métodos é possível. Essas possibilidades levam, muitas vezes, o pesquisador adotar àquele que melhor conduz aos objetos, realidades escolares, bem como foco de análise de sua pesquisa.

Portanto, não fugindo a esta “regra”, frente ao avanço pandêmico no Estado de São Paulo, a necessidade do distanciamento e isolamento social, além das incertezas cada vez mais crescentes no ensino escolar, metodologicamente as ações do PIBID Geografia (núcleo Ourinhos-SP) e suas intervenções, adequaram-se às instruções e normativas publicadas pela Secretaria Municipal de Educação de Ourinhos-SP, que por meio do ensino remoto no período da pandemia (2020-2021) instituíram três momentos diferentes entre si:

- a) **1º momento**, caracterizado pelo início da pandemia (**março de 2020**) e a ruptura no convívio social em sala de aula, onde pela falta de uma Normativa Municipal com instrução assertiva de como

deveriam ocorrer as mediações pedagógicas pelo ensino remoto, a única exigência para as Escolas Municipais era o preparo de atividades e roteiros de estudos que deveriam ser inseridos na Plataforma do Google Classroom;

b) **2º momento**, caracterizado pela Normativa Municipal nº 01/2021 (**fevereiro/2021 a julho/2021**), publicado sob o Decreto nº 7.358 (restrição à covid), de 12 de janeiro de 2021, indicando que as aulas deveriam ser: 1) *Síncronas*, pela Plataforma Google Meet; 2) *Assíncronas*, como aula opcional, ao passo que na; 3) *Plataforma Google Classroom*, constariam apenas roteiros de estudos, atividades e/ou exercícios escolares;

c) **3º momento**, caracterizado pela Normativa Municipal nº 02/2021 (**agosto/2021 a dezembro/2021**), publicado sob Decreto nº 7.365 (retomada às atividades presenciais), de 02 de fevereiro de 2021, indicando que as aulas ocorrerem com pelo: 1) *Ensino presencial* na escola; 2) *Aulas Síncronas*, pelo Google Meet, como opção; ao passo que na; 3) *Plataforma Google Classroom*, poderiam continuar com apenas roteiros de estudos, atividades e/ou exercícios escolares.

Considerando, por um lado que a escola é o reflexo da sociedade, é inevitável que tantas transformações adentrem esse espaço, diante dessa excepcionalidade, impondo rápidas mudanças, adaptações e trazendo exigências para os que nele desenvolvem suas atividades profissionais e pedagógicas, como os professores (Souto; Moraes, 2021, grifo nosso). E, por outro, ao constatar as dificuldades que professores e alunos, enfrentaram ao longo desse período para a adaptação as novas tecnologias, além da importância da educação geográfica, neste modelo de ensino, a ação do PIBID Geografia (núcleo de Ourinhos-SP), em todo momento de atuação procurou adotar um caminho metodológico fundamentado pela:

a) **pesquisa colaborativa**, por possibilitar que os professores da rede, auxiliados pelas ações e intervenções dos alunos bolsistas de Iniciação à Docência, ampliassem suas práticas frente as tecnologias digitais e suas linguagens, estabelecem relações entre teoria e prática durante

o processo do ensino aprendizagem, e desse modo transformem seus novos conhecimentos – pelas tecnologias e o ensino remoto – em novas práticas pedagógicas no ambiente escolar.

E, para isto, formamos uma articulação de maneira colaborativa, visando os processos de ensino e aprendizagem da Geografia em sala de aula, onde: a) a **universidade**, por meio de professores universitários coordenadores do projeto (que colaboraram com orientações acerca da elaboração de materiais pedagógicos e planos de aulas) e os alunos de graduação (8 alunos bolsistas e 5 alunos voluntários, vinculados ao PIBID no período de 2020 a 2022, que elaboraram os materiais pedagógicos de apoio ao professor, no ambiente virtual, com o uso de diferentes linguagens tecnológicas e digitais) e; b) a **escola parceira**, por meio do professor da rede municipal (professor supervisor); de forma que todos os envolvidos pelas suas intervenções pedagógicas motivassem os alunos da rede municipal pela continuidade do ensino no ambiente escolar e da educação geográfica em suas aulas e;

b) **análise qualitativa**, por permitir maior adequabilidade para uma investigação didático-interpretativa no momento da elaboração e aplicação das linguagens e tecnologias digitais, durante as aulas. Assim, a pesquisa colaborativa, ancorada nas bases da análise qualitativa, possibilita:

[...] aproximações com a etnografia em ambiente escolar e vem sendo ricamente utilizada no sentido de ampliar a participação do pesquisador (aluno bolsista) na escola. Seu objetivo maior atende à necessidade de estreitar laços entre escola e academia, promovendo resultados profícuos relacionados diretamente à prática docente, contribuindo para a elaboração de novas compreensões acerca dos trabalhos realizados na instituição escolar, estabelecendo um compromisso da academia de também se engajar na busca das soluções para as problemáticas aí apresentadas (Horikawa, 2008, p. 27, grifo nosso).

E para corresponder às propostas supracitadas, o uso da pesquisa colaborativa com base na análise qualitativa, organizarmos um

Planejamento de Atividades, composto por uma carga horária de até 15 horas semanais, compartilhada por: *a) monitoria, intervenção e acompanhamento das aulas* (até 8 horas semanais); *b) reuniões para discussões de textos* (até 2 horas quinzenalmente); *c) estudo do material pedagógico* (até 3 horas semanais) e; *d) elaboração e sistematização de atividades pedagógicas* (4 horas semanais).

Nesta lógica, a: (1) *leitura, discussão de texto e estudo dos materiais pedagógicos municipais*, buscou estimular autonomias, além de melhor articulação entre a teoria e a prática para os pibidianos (bolsistas e voluntários); (2) *elaboração e sistematização de atividades pedagógicas*, em conjunto com a professora supervisora, proporcionou atividades pedagógicas com linguagens digitais diversificadas, que em sala de aula do Google, facilitaram e dinamizaram o Ensino Remoto da Geografia; (3) *organização de roteiros de estudos geográficos específicos*, permitiu complementar a mediação de competências e habilidades sobre alguns temas específicos do componente curricular Geografia pelo ambiente virtual.

3. RESULTADOS

A importância da Geografia Escolar, na educação básica, visa contribuir com uma formação voltada ao desenvolvimento de habilidades em que os educandos despertem uma percepção crítica de suas realidades e estejam instrumentalizados de maneira a atuar sobre estas (Sanchez, 2022; Souto; Morais, 2021).

Neste tocante, compartilhando com as ideias de Sanchez (2022), é sempre válido lembrar que:

[...] um dos pilares da educação geográfica, nos processos de escolarização é a formação de cidadãos críticos e, na medida do possível, atuantes sobre as complexidades que envolvem as diferentes realidades deste sujeito. A partir do momento que o indivíduo percebe seu lugar no mundo, identificando as diferentes contradições que envolvem seu entorno, a Geografia cumpre

sua função social enquanto Componente Curricular, que é o de possibilitar uma interpretação significativa da sociedade. Dessa maneira, este sujeito passa a estar dotado de um repertório que, ampliado, o torna um agente participativo do processo de sua formação socioespacial. (Sanchez, 2022, p. 5-6, grifo nosso).

Neste sentido, como trabalhar, então, os conteúdos do Componente Curricular da Geografia Escolar pelo Ensino Remoto, que estimule o adequado desenvolvimento de competências e habilidades do aluno do EFII durante o processo de ensino e aprendizagem da Geografia durante o uso do ambiente virtual?, foi a questão prevalente que permeou durante toda atuação do PIBID Geografia (núcleo de Ourinhos-SP), em tempos pandêmicos.

Por outro lado, sabemos que a entrada de um grupo de pesquisadores na escola, mesmo que fazendo parte do estágio à docência como a realidade do PIBID, nem sempre é bem aceita pela comunidade escolar. Muitas vezes, são confundidos como aqueles “alunos” que apenas observam unicamente para avaliar, sem oferecer contribuições à realidade encontrada.

Mas, a pandemia impôs a necessidade de mudanças rápidas, práticas e dinâmicas, reforçando a reflexão de apresentada por Bortoni-Ricardo (2011) ao destacar que, em uma pesquisa qualitativa o trabalho colaborativo contribui para a transformação da realidade, por meio de atividades que permitem ação (prática) e reflexão (avaliação e observação) dos alunos perante as intenções pedagógicas realizadas. O que tornou a proposta pela pesquisa colaborativa no âmbito escolar, diante de um cenário composto por um Ensino Remoto apoiado por tecnologias digitais em ambiente virtual, um trabalho coparticipativo entre os alunos pibidianos, o professor supervisor e os escolares, que para efetivar o processo de ensino e aprendizagem, compreenderam a realidade (o Ensino Remoto) e buscaram construir novas ações (apoiadas pelas tecnologias digitais e suas diferentes linguagens) para um melhor desenvolvimento do ensino de Geografia na pandemia.

A natureza virtual que passou a fazer parte da realidade das aulas exigiu que o docente procurasse por novas metodologias para manter os alunos estimulados ao aprendizado, tendo em vista que o distanciamento

social causou impactos diversos aos estudantes, como o desestímulo, a depressão, o pânico e até mesmo a evasão. Dessa maneira, buscar estratégias com vistas a minimizar os impactos para a educação geográficas, a fim de promover uma aprendizagem prazerosa e significativa, tornou-se um dos maiores desafios do ensino em tempos pandêmicos. (Souto; Morais,2021).

Nesta lógica, o Grupo PIBID auxiliou a prática docente nas aulas de Geografia, a partir de Plataformas (vide o Quadro 3) que permitiram: a) mediar conhecimentos a partir do Ensino Remoto pelo ambiente virtual; b) o amplo uso de tecnologias digitais, com suas ferramentas tecnológicas, que além de atenderem às premissas das Novas Tecnologias da Informação e Comunicação (NTIC), foram fundamentais para auxiliar o professor com metodologias educativas que agregaram o uso de diferentes linguagens na mediação pedagógica do ensino de geografia, em sala de aula virtual.

3.1 DISCUSSÕES DE TEXTOS E A AUTONOMIA

Dentre as funções fundamentais do professor de Geografia, está a mediação, a proposição de problemas os quais os alunos refletem e debatem, atingindo o conhecimento técnico e científico. Entretanto, para o professor organizar seu trabalho, é preciso compreender o que é prioritário ensinar em geografia, quais são os conceitos e conteúdo que devem ser priorizados por ano e turma, respeitando o desenvolvimento cognitivo, o que significa dar condições para que o aluno possa fazer a sua leitura de mundo, que poderá ser feita a partir do conhecimento geográfico relacionado com a sua realidade (Castellar, 2005).

Destarte em consonância ao supracitado, as discussões de textos (**Quadro 1**) reafirmam-se positivamente como um procedimento imprescindível durante o planejamento das atividades internas e sua dinâmica na elaboração de conteúdos pedagógicos e orientação de estudos geográficos, uma vez que:

- a) o exercício da leitura e da escrita proporcionaram maior autonomia aos pibidianos bolsistas e voluntários, para o fazer-se pesquisador

ativo, crítico e reflexivo sobre a importância da educação e sua interação no Componente Curricular de geografia;

b) o fichamento de referências bibliográficas para o debate crítico-científico, permitiu um maior amadurecimento teórico-metodológico aos pibidianos, sobretudo aos alunos ingressantes do curso de graduação em Geografia (1º ano), uma vez que ainda não tinham tido contado com as disciplinas pedagógicas da Grade Curricular do Curso de Licenciatura em Geografia;

c) contribuiu para uma ressignificação dos conteúdos apresentados entre teoria e prática, de forma que algumas das atividades constantes nos currículos, a partir do uso de diferentes linguagens digitais e ferramentas tecnológicas, despertassem maiores interesses dos escolares do EF II pelo ensino remoto, tendo como referência a situação particular vivenciada pela educação;

d) permitiu diálogos e rodas de conversas expositivas entre os pibidianos, relatando suas vivências no decorrer das monitorias, além de outras atividades realizadas nas salas de aulas do Google Classroom da escola.

Quadro 1 – Textos Selecionados para Debate Crítico – Científico pelos PIBIDIANOS

<p>Todos PIBIDIANOS - 21/11/2020 e 05/12/2020</p> <p>TEXTO: BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR – EDUCAÇÃO INFANTIL AO ENSINO MÉDIO. Autores: Ministério da Educação</p>
<p>Todos PIBIDIANOS – 27/02/2021 e 20/03/2021</p> <p>TEXTO: CURRÍCULO PAULISTA – ETAPA ENSINO FUNDAMENTAL. Autores: Secretária do Estado de São Paulo</p>
<p>Aline Da Silva Ferreira Dos Santos - 24/04/2021</p> <p>TEXTO: EVASÃO E ABANDONO ESCOLAR NA EDUCAÇÃO BÁSICA NO BRASIL: FATORES, CAUSAS E POSSÍVEIS CONSEQUÊNCIAS. Autores: Raimundo Barbosa Silva Filho, Ronaldo Marcos de Lima Araújo</p>
<p>Mirelli Santos De Oliveira (dupla com Taynara) – 08/05/2021</p> <p>TEXTO: O LÚDICO NO ENSINO E APRENDIZAGEM DE GEOGRAFIA. Autores: Igor de Araújo PINHEIRO; Valéria de Sousa SANTOS; Francisco Gomes RIBEIRO FILHO</p>

<p><u>Maria Clara Fernandes Rodrigues – 22/05/2021</u> TEXTO: BNCC NA PRÁTICA - TUDO QUE VOCÊ PRECISA SABER SOBRE GEOGRAFIA. Autora: Rita Trevisan</p>
<p><u>Luiza Erica Neto Carvalho e Geraldo Luís Andreta – 05/06/2021</u> Texto: INCLUSÃO ESCOLAR EM TEMPOS DE PANDEMIA. Autor: Fundação Carlos Chagas</p>
<p><u>Pedro Antônio De Souza Militao – 19/06/2021</u> TEXTO (Dissertação de Mestrado) O PAPEL DA EDUCAÇÃO: OBSTÁCULOS E DESAFIOS PARA UMA EDUCAÇÃO TRANSFORMADORA (CAPÍTULO 3). Autora: Márcia Silvana Silveira Barbosa</p>
<p><u>Murilo Afonso De Campos Avanzi – 03/07/2021</u> TEXTO: METODOLOGIAS PARA O ENSINO DE GEOGRAFIA FÍSICA. Autores: Camila de Oliveira Louzada; Armando Brito da Frota Filho</p>
<p>Taynara Lauane Carlos (dupla com Mirelli) - <u>08/05/2021</u> TEXTO: O LÚDICO NO ENSINO E APRENDIZAGEM DE GEOGRAFIA. Autores: Igor de Araújo PINHEIRO; Valéria de Sousa SANTOS; Francisco Gomes RIBEIRO FILHO</p>
<p><u>Natalya Crivellaro Pires – 03/07/2021</u> TEXTO: METODOLOGIAS ATIVAS, REFLEXÕES PARA REINVENTAR O ENSINO DE GEOGRAFIA, EM ÉPOCA DE PANDEMIA. Autores: Rodrigo Dalosto Smolareck e Rothieri Serres Luiz</p>
<p><u>Raira Sato – 14/08/2021</u> TEXTO: JOGOS NO ENSINO EM GEOGRAFIA: FERRAMENTAS QUE CONTRIBUEM NO ENSINO-APRENDIZAGEM Autora: Zilmar Rodrigues de Souza</p>
<p>Juliano Aparecido Romano de Oliveira – <u>28/08/2021</u> TEXTO: AFETIVIDADE E APRENDIZAGENS NO ENSINO REMOTO. Autor: Nei Alberto Pies</p>
<p>Bethânia Santos Carvalho – <u>11/09/2021</u> TEXTO: CONCEPÇÕES ACEERCA DAS GEOTECNOLOGIAS COMO RECURSO DIDÁTICO PARA O ENSINO DE GEOGRAFIA. Autor: Márcio Silveira Nascimento</p>

Fonte: Autores (2023)

3.2 PRIMEIRO MOMENTO: O INÍCIO DA PANDEMIA E OS ROTEIROS DE ESTUDOS COM ATIVIDADES

Com o avanço da pandemia e a substituição das aulas presenciais em aulas remotas, com apoio de tecnologias e ferramentas digitais, em um primeiro momento a única exigência para as Escolas Municipais de Ourinhos-SP, no período de março de 2020 a dezembro de 2020, foi o preparo de roteiros de estudos com atividades que foram inseridos nas

Salas de Aulas, de cada uma das turmas do Ensino Fundamental II, por meio da Plataforma Google Classroom .

Diante da condição pré-existente, pandemia e ensino remoto, que o Programa PIBID Geografia (núcleo de Ourinhos-SP) iniciou suas atividades, a partir de novembro de 2020 na EMEF Prof^a Maria Adelaide Pedroso Racanello, onde através do e-mail institucional (*como exemplo: geraldo.andretta@smeourinhos.sp.gov.br*), assim como os todos os professores³ e alunos inseridos na turma da Sala de Aula, diariamente acessavam a plataforma e acompanhavam os roteiros de estudos e atividades propostos, pela professora supervisora, aos escolares durante os horários das aulas de Geografia (**Quadro 2**).

O Quadro 2 destaca que PIBID Geografia acompanhou 15 (quinze) salas de aulas Google, sendo: a) 5 (cinco) salas de aula de 6º anos; b) 5 (cinco) salas de aula de 7º anos e; 5 (cinco) salas de aula de 8º anos. Onde em cada uma das turmas estavam inscritos cerca de aproximadamente 25 (vinte e cinco) alunos por Sala, totalizando em 375 (trezentos e setenta e cinco) alunos matriculados no Ensino Fundamental II. Todavia, deste valor, efetivamente cerca de 10 (dez) a 15 (quinze) alunos que compareceriam nas aulas, neste primeiro momento, pelo Ensino Remoto.

Quadro 2 – Horário das Turmas da Sala de Aula Google Classroom

PERÍODO DA MAMHÁ						
AULAS	HORÁRIO	2ª FEIRA	3ª FEIRA	4ª FEIRA	5ª FEIRA	6ª FEIRA
1ª AULA	07h00 – 07h55	Sala 802	Sala 802	Sala 902		Sala 902
2ª AULA	07h55 – 08h50	Sala 805	Sala 804	Sala 904		Sala 904
3ª AULA	08h50 – 09h45	HEPP	Sala 801	Sala 901	801	Sala 901
INTERVALO	09h45 – 10h05					
4ª AULA	10h05 – 11h00	Sala 803	Sala 805	Sala 903	HE	Sala 903
5ª AULA	11h00 – 11h55	Sala 804	Sala 803		HE	
PERÍODO DA TARDE						
AULAS	HORÁRIO	2ª FEIRA	3ª FEIRA	4ª FEIRA	5ª FEIRA	6ª FEIRA
1ª AULA	13h00 – 13h55			Sala 704	Sala 701	Sala 702
2ª AULA	13h55 – 14h50			Sala 602	HEPP	Sala 601

³ Vale destacar que todos os professores das diferentes disciplinas e alunos, acessavam a Sala de Aula Google da Turma para o processo de ensino e aprendizagem pelas atividades curriculares propostas.

3ª AULA	14h50 – 15h45	Sala 604	Sala 705	Sala 604	Sala 702	Sala 605
INTERVALO	15h45 – 16h05					
4ª AULA	16h05 – 17h00	Sala 602	Sala 603	Sala 601	Sala 605	Sala 704
5ª AULA	17h00 – 17h55	Sala 703	Sala 703	Sala 603	Sala 705	Sala 701
HE – Horário de Estudo (Quinta Feira) HEC – Horário de Estudo Coletivo (Quarta Feira) HEPP – Horário de Estudo em Práticas Pedagógicas						

Fonte: Autores (2023)

Relataram os pibidianos que essa dinâmica, imposta pela Secretaria Municipal de Educação de Ourinhos-SP, proporcionaram inúmeras incertezas além de uma certa evasão momentânea, haja vista que a dinâmica adotada transpassava pelas dificuldades impostas pela (o):

- a) falta de interação, entre o professor e os escolares no horário da sala de aula Google, uma vez que a mediação pedagógica era apenas realizada por atividades estáticas onde o professor postava o roteiro de estudo e, por meio de chat todos se comunicavam quando as dúvidas surgiam pelos alunos;
- b) falta de domínio tanto dos professores quanto dos alunos com as Novas Tecnologias de Informação e Comunicação (NTIC) do Google e suas ferramentas digitais;
- c) número limitado de acesso ao Google Classroom, que era limitado até 20 pessoas por sala em detrimento do modelo de convênio da Prefeitura com o Google. Assim, para resolver esta limitação, as Escolas Municipais de Ourinhos-SP, estimulavam as cópias de materiais impressos aos alunos que não tinham equipamentos, e condições de acessos para os acompanhamentos das aulas remotas.

Na perspectiva de manter um melhor diálogo com os alunos, os Pibidianos durante os acompanhamentos das aulas remotas, buscavam deixar mensagens de “boas-vindas” de forma a decodificar que não estavam sozinhos, naquele horário e plataforma de estudo.

3.2 SEGUNDO MOMENTO: AULAS SÍNCRONAS E ASSÍNCRONAS

Diante da constatada ineficiência do método remoto proposto anteriormente, observadas pela pequena participação dos escolares nas realizações e entregas das atividades pedagógicas previstas, a Prefeitura Municipal de Ourinhos publica a Normativa Municipal nº 01/2021, trazendo novas proposituras para o ensino municipal, a partir da realidade imposta à educação e à prática docente, frente ao avanço da pandemia cada vez mais constante no município.

Baseadas nas orientações advindas pela Secretaria Municipal de Educação, esse segundo momento que vigorou no período de fevereiro de 2021 a julho de 2021, implementou as aulas:

- 1) *Síncronas*, em tempo real pela Plataforma Google Meet, tornando-se obrigatórias ao menos 1 a cada 15 dias;
- 2) *Assíncronas*, como complemento opcional pedagógico, a partir da inserção de vídeos aulas e/ou outras linguagens digitais como ação educativa, ao passo que na;
- 3) *Plataforma Google Classroom*, deveriam constar apenas orientações com roteiros de estudos, além de atividades e exercícios para fixação da matéria.

Todavia, com a dificuldade manifestada pela professora supervisora com as tecnologias e plataforma digitais, o grupo PIBID Geografia conquistou maior protagonismo no auxílio da prática docente, onde foi possível colaborar de forma mais eficiente com as aulas de Geografia, a partir do momento em que, apresentou ações para o ensino e aprendizagem que valorizou a experimentação, a mediação pedagógica e a formação de conceitos do espaço geográfico e suas interações, por meio do uso de diferentes linguagens, cujos recursos didáticos apoiaram-se em linguagens digitais e ferramentas tecnológicas (**Quadro 3**), para auxiliar a educadora com as aulas síncronas, assíncronas e as plataformas do google classroom.

Quadro 3 – Linguagens Digitais e Ferramentas Tecnológicas utilizadas no Ensino Remoto

Linguagens Digitais e Ferramentas Tecnológicas	Objetivos e principais características na mediação pedagógica
Google Meet	Plataforma online e gratuita, onde foi possível realizar as aulas síncronas e as monitorias dinâmicas aos alunos das turmas do EFII.
Google Classroom	Principal plataforma que possibilitou criar a sala virtual, por turma, para interagir com os alunos, onde nela foi possível inserir: a) slides com conteúdo pedagógico; b) roteiros de estudos geográficos específicos; c) vídeos interativos (canva e tik tok); d) vídeos educacionais do Youtube; e) atividades com prazo de entrega; f) textos para impressão; g) além de desenvolver questionários.
Google Forms	Plataforma utilizada para criar e distribuir atividades com prazos de entregas, onde inseriu-se, também, as correções automáticas com os pesos nas questões.
Vídeos aulas interativas (Canva)	Plataforma com ferramenta de design online utilizada para a criação de vídeos-aulas interativas, associados aos slides com conteúdo pedagógico da Geografia Escolar.
Vídeos interativos de Rede Social (Tik Tok)	Plataforma de rede social utilizada para realização de vídeos interativos com temas geográficos, cuja captura rápida, entre 15 segundos a 1 minuto, visou a publicação em diferentes feed das páginas sociais dos alunos.
Youtube	Plataforma que viabilizou o compartilhamento de vídeos educacionais utilizados como complemento pedagógico ao conteúdo do Componente Curricular Geografia.
Discord /Jogos Digitais	Plataforma que possibilitou a ferramenta tecnológica para realizar algumas atividades didáticas envolvendo streaming de jogos digitais, interação com por canais de voz e texto, com os alunos, a partir de prática geográficas.

Fonte: Autores (2023)

Nesta perspectiva, com uma proposta de trabalho colaborativo, visando um melhor ensino remoto para o Componente Curricular Geografia, paulatinamente o PIBID foi sendo corresponsável pela organização de:

- a) *aulas síncronas com monitorias dinâmicas*, realizadas pelo menos uma vez ao mês pelo Google Meet, com duração de 50 minutos, onde foi possível desenvolver aulas de reforço sobre o conteúdo pedagógico, correção e discussão acerca de atividades, além de

esclarecimentos sobre eventuais dúvidas antes das entregas das atividades de aprendizagens encaminhadas pela professora;

b) *aulas assíncronas*, com a seleção de vídeos educacionais pela plataforma youtube, que foram organizadas e inseridas nas Salas de Aula do Google Classroom das turmas, com as devidas orientações sobre os roteiros de estudos.

E para legitimar ações voltadas ao ensino e aprendizagem a partir de ferramentas tecnológicas (Quadro 3), entre maio de 2021 a junho de 2021, os pibidianos criaram e sistematizaram o **Projeto Jornada Geográfica Virtual (JGV – figura 3)** – e sua página de Instagram (**figura 4**), com o objetivo de: a) ampliar a utilização de diferentes linguagens com tecnologias digitais para auxiliar a mediação pedagógica dos conceitos geográficos; b) minimizar as perdas de conteúdo pedagógico, frente as possibilidades de mediação advindas pelos uso de “novas tecnologias” no momento pandêmico; c) criar uma estratégia de maior aproximação da “nova escola remota” com as linguagens tecnológicas, habitualmente, utilizadas pelos alunos durante o cotidiano de interação e relação social; d) desenvolver materiais pedagógicos de fácil acesso, tomando como base as realidades socioeconômicas dos alunos, além de buscar atividades dinâmicas e interativas.

Assim, logo que inserimos o Projeto JGV, associados às aulas síncronas da professora, observamos que essa abordagem associativa pressupôs que a relação entre os agentes do processo de ensino-aprendizagem ocorresse de modo mais participativo e recíproco pelos alunos, viabilizando a elaboração de conceitos geográficos na sua amplitude, observados a partir das manifestações, expressividades, análises e até pequenos debates que se formulavam no decorrer das aulas, ao mesmo tempo que resignificavam e potencializavam a aplicabilidade do conhecimento geográfico, pelo ambiente virtual e as ferramentas digitais.

Figura 3 – Logotipo da Jornada Geográfica Virtual – JGV



Fonte: Autores (2023)

Figura 4 – Interface da Página do Instagram da JGV PIBID GEOGRAFIA (núcleo Ourinhos-SP)



Fonte: Autores (2023)

Disponível em: <https://www.instagram.com/pibidourinhos/>

E, nesse contexto que, um primeiro momento mesmo baseado em apenas 2 meses de aplicação, qualitativamente pudemos constatar que o JGV contribuiu para a ampliação da mediação didática ao permitir que o aluno desenvolvesse o raciocínio, formulando perguntas e problematizações que geravam outras reflexões e, assim desencadeavam em novas ideias e aprendizados.

3.3 TERCEIRO MOMENTO: A VOLTA DO ENSINO PRESENCIAL E JORNADA GEOGRÁFICA VIRTUAL (JGV)

Com o avanço das vacinas e as novas medidas protetivas em relação ao Covid-19, a Prefeitura Municipal de Ourinhos-SP publica a Normativa Municipal nº 02/2021, que ficou vigente de agosto de 2021 a dezembro de 2021, indicando que as aulas retornariam pelo: 1) *Ensino presencial* e já no ambiente escolar; 2) *as Aulas Síncronas*, pelo Google Meet, seriam opcional de cada escola e professor, ao passo que na; 3) *Plataforma Google Classroom*, poderiam permanecer com roteiros de estudos, atividades e exercícios, além de materiais pedagógicos de acordo com as necessidades de complemento às práticas metodológicas, no presencial, adotadas por cada professor.

Com a nova dinâmica para a educação municipal proposta pela Normativa Municipal nº 02/2021, os Pibidianos que também seguiam as recomendações do Comitê Unesp Covid-19 obrigatoriamente estendida aos segmentos de sua comunidade (docentes, discentes e técnicos administrativos), pela não autorização da volta no ambiente escolar em formato presencial, passaram a realizar suas atividades junto à escola somente pelo ambiente virtual, onde através da **JGV** desenvolveram: a) *aulas síncronas*, pelo Google Meet, somente para as regências denominadas como monitorias dinâmicas; b) *aulas assíncronas* com a produção e elaboração de vídeos aulas (Canvas e Tik Tok) envolvendo diferentes linguagens das tecnologias digitais e; c) *Plataforma Google Classroom interativa*, onde produziram diversos materiais pedagógicos complementares de apoio,

em forma de slides (em arquivo pdf), para alguns temas específicos da Geografia solicitados pela professora.

Notamos que, a partir desta proposta colaborativa nesse terceiro momento, as aulas de Geografia da Escola EMEF Racanello, passaram a contar com conteúdo geográficos a partir de aulas presenciais (no ambiente escolar) e, também a partir dos suportes pelas aulas virtuais (na plataforma Google), onde foram inseridas atividades síncronas, assíncronas, além de material de apoio nas salas google classroom.

Considerando os princípios geográficos⁴ do Componente Curricular como ferramentas relevantes na educação geográfica e na aplicabilidade dos conceitos, esse reforço assertivo entre aulas - *presenciais, síncronas, assíncronas e de apoio* – reforça o que Castellar (2011), Araújo (2022) e Sanches (2022) asseveram, quando estabelecem relação dialógicas ao destacarem que a elaboração de conceitos geográficos é uma habilidade fundamental para a vida em sociedade e para desenvolvimento do modo de pensar geográfico, pois são provenientes de vários referenciais culturais e teóricos, e, por vezes, são pontuais ou fragmentados. O desafio está em organizá-los, visto que para essa construção torna-se necessária a contextualização do momento, a pandemia, já socialmente estabelecido. Entretanto, a sua elaboração não é exclusividade da escola, uma vez que o processo de aprendizagem ocorre na vivência do sujeito, nas interpretações sobre o mundo, nas representações sociais, sendo a escola uma instituição auxiliar na estruturação e/ou transformação dessas percepções. Daí a importância do papel da mediação pedagógica estabelecida pelo professor que, em tempos pandêmicos, contou com a parceria do PIBIDI e suas ações colaborativas, pelo suporte de aulas no ambiente virtual.

⁴ Nogueira e Carneiro (2009) destacam o papel dos princípios geográficos (extensão, delimitação, localização, casualidade, analogia, comparação, conexidade e atividade) como ferramentas essenciais do Componente Curricular na formação escolar, especialmente para o desenvolvimento de práticas educativas comprometidas com a formação cidadã.

3.3.1 AS AULAS SÍNCRONAS E AS REGÊNCIAS COM MONITORIAS DINÂMICAS

As aulas síncronas desenvolvidas pela JGV, a partir de agosto de 2021, foram denominadas como “aulas regências com monitorias dinâmicas”, cuja finalidade foi desenvolver pelo menos uma vez ao mês um sistema, pelo Google Meet, um “plantão de dúvidas” realizado de forma contínua e de vivências com a prática docente, pelos pibidianos, a partir da mediação de alguns conteúdos de desenvolvimento teóricos e pedagógicos da unidade de ensino já trabalhada em sala de aula pelo formato presencial.

Ao todo, neste processo, foram desenvolvidas 4 (quatro) regências com monitorias dinâmicas (**Quadro 4**), que foram agrupadas para todas as turmas de cada ano, onde a compreensão dos conceitos geográficos, partiram das análises mais empíricas (conhecimento geral) para as mais abstratas (conhecimento científico), viabilizadas pelos conteúdos inseridos nas unidades de ensino mediadas pelo professor.

Quadro 4 – Encontro com as regências com Monitorias Dinâmicas
Plataforma Google Meet

ANO	REGÊNCIAS COM MONITORIAS DINÂMICAS	Duração	Nº alunos atendidos
6º ANOs	Formação do Povo Brasileiro: população espaço e diversidade	1h30 minutos	20
7º ANOs	A Dinâmica da População Brasileira e Mundial	1h30 minutos	15
8º ANOs	O Recursos Hídricos e as Bacias Hidrográficas	1h30 minutos	35
9º ANOs	Sociedade no mundo Globalizado, Blocos Econômicos e o Comércio Internacional	2h30 minutos	40

Fonte: Autores (2023)

3.3.2 AS AULAS ASSÍNCRONAS E AS SALAS GOOGLE CLASSROOM: MATERIAL DE APOIO E VÍDEOS AULAS

As aulas assíncronas e as Salas Google Classroom organizadas pela JGV, foram compostas pela elaboração de diferentes linguagens digitais e ferramentas tecnológicas, compostas por:

a) *material de apoio*, em formato de slides (pdf), textos para impressão (pdf), além da produção de vídeos aulas interativas (pelo Canva) e Vídeos interativos de Rede Social (pelo Tik Tok);

b) *salas google classroom*, organizadas para auxiliar a mediação pedagógica e a formação de conceitos geográficos por meio do uso de vídeos educativos do youtube, plataformas com mapas interativos multimídias e jogos digitais, hiperlinks para acessos à filmes documentários, acervo de fotografias, músicas, literaturas, entre outros.

Ao todo, neste processo, foram desenvolvidos 13 (treze) materiais de apoios, 6 (seis) videoaulas com explicação pelo Canva e 5 (cinco) vídeos interativos, com tempo de até 1 minutos, pelo Tik Tok (**Quadro 5 e figuras 5, 6 e 7**), que foram agrupadas para todas as turmas de cada ano, onde tanto os materiais pedagógicos complementares de apoio (aulas em slides), quanto as videoaulas gravadas demandam uma série de etapas fundamentais a serem consideradas, uma vez que:

c) promoveram a valorização da educação básica, onde foi possível educador, educando e aluno em formação (pibidianos) construir diversos saberes pedagógicos, e desse modo transformem seus novos conhecimentos em novos saberes geográficos pelo ambiente escolar (google classroom) virtual;

d) possibilitou o contato do aluno em formação (bolsista PIBID) com a Geografia escolar e, os aproximou da realidade vivenciada pelo professor de geografia da escola básica com as atuais propostas teórico-metodológicas previstas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), desenvolvendo sobretudo nos alunos bolsistas em formação, maiores autonomias;

e) a preparação das videoaulas envolve um fluxo de processos que é bem definido, sendo que este fluxo deve ser constantemente atualizado, pois com a evolução de recursos com Novas Tecnologias da Informação e Comunicação (NTICs), voltados principalmente para

a inserção de áudio, links e vídeos interativos, é possível enriquecê-los de maneira a potencializarem cada vez mais o processo de ensino/aprendizagem a partir de seus recursos interativos (Oliveira; Costa; Parreira Jr, 2012).

Quadro 5 – Elaboração de Material de Apoio (Slides), Videoaulas (Canva) e Videoaulas (Tik Tok)

ANO	MATERIAL DE APOIO SLIDES	VIDEOAULAS (CANVA)	VIDEOS INTERATIVOS (TIK TOK)
6º ANOS	Formação do Povo Brasileiro: população espaço e diversidade		X
	Formação do Povo Brasileiro: os indígenas	X	
	Formação do Povo Brasileiro: influência africana na cultura brasileira	X	
	Alterações das Paisagens: diferentes ritmos e apropriações	X	X
	Cultura e natureza: bens patrimoniais dos lugares onde vivemos		
7º ANOS	A Dinâmica da População Brasileira e Mundial		
	Transformações produtivas no campo e na cidade e os setores da economia	X	X
8º ANOS	Bacias Hidrográficas		X
	Fontes de Energia	X	
	Fontes de Energia: meu diário		
9º ANOS	Sociedade no mundo Globalizado		
	Os Blocos Econômicos e o Comércio Internacional	X	
	Fusos horários e os meios de transporte e comunicação		X

Fonte: Autores (2023)

Figura 5 – Material de Apoio para auxiliar a formação de conceitos geográficos

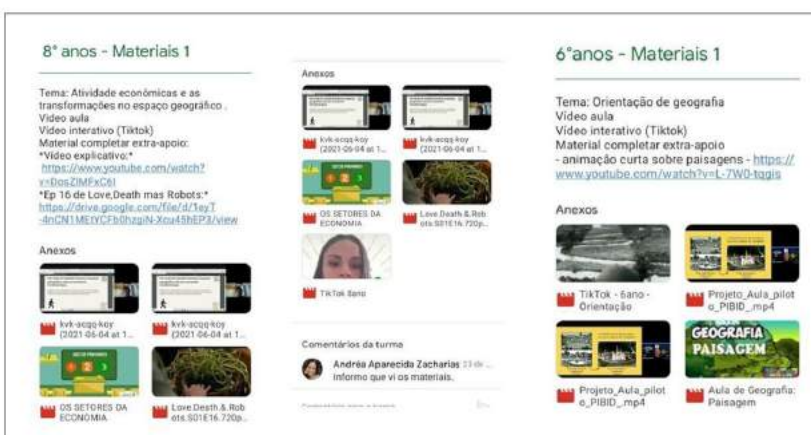
The image displays a collection of educational resources for geography. On the left, a vertical list titled 'GEOGRAFIA - PROF. EL...' contains 10 numbered activity items, each with a date and time. The main content is a collage of posters and illustrations. At the top center is a poster for 'Dia de Orientação Geográfica' by EMEF Adelaide Pedrosa Racanello, titled 'Sociedade no mundo Globalizado Unidade 3'. To its right is a text block about cultural influences from television and the internet. Below these are two illustrations: one of a globe with arrows and another of a person reading a book. The middle section features a large poster titled 'A FORMAÇÃO DO POVO BRASILEIRO: População, espaço e diversidade cultural Unidade 2' by EMEF Adelaide Pedrosa Racanello. To its right is a poster titled 'Quem somos nós?' with a DNA helix and a group of people. Below the 'A FORMAÇÃO DO POVO BRASILEIRO' poster is a 'Quadro de Tarsila do Amaral' and a poster about ethnic diversity in Brazil. At the bottom right is a poster titled 'Bom fim de Semana' with cartoon figures.

Fonte: Autores (2023)

Figura 6 – Salas Google Classroom organizadas para auxiliar a mediação pedagógica e a formação de conceitos geográficos



Figura 7 – Salas Google Classroom organizadas para auxiliar a mediação pedagógica e a formação de conceitos geográficos





Fonte: Autores (2023)

3.4 ENCONTROS E A SOCIALIZAÇÃO DOS RESULTADOS DOS PROGRAMAS PIBID E RP

A fim de viabilizar uma ação-integração entre as Propostas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) e do Programa Residência Pedagógica (RP), mais os Princípios norteadores à Política Institucional de Formação de Professores – Unesp/2017, foram realizados dois encontros, sendo: a) *um local*, que reuniu apenas as Subáreas GEOGRAFIA do PIBID e RP, por meio dos núcleos Rio Claro-SP, Presidente Prudente-SP e Ourinhos-SP e; b) *outro geral*, que envolveu todas as Subáreas dos Programas PIBID e RP da Unesp, organizadas pela Pró-reitoria de Graduação (PROGRAD), através das Coordenações Centrais dos Programas pela Unesp/Reitoria.

O objetivo central de ambos os encontros foi a socialização de resultados e as trocas de experiências acerca do desenvolvimento das atividades previstas pelos Programas, em tempos pandêmicos, onde debateu-se sobre o importante papel de fortalecimento e articulação entre a universidade e a escola pública, valorizando a escola como um lócus de formação inicial e continuada do processo de ensino e aprendizagem.

Com esta propositura, no dia 28/09/2021, organizamos o “**2º Encontro PIBID/RP de Rio Claro, Presidente Prudente e Ourinhos**” (figura 8), com o tema “*O Ensino de Geografia no Contexto da Pandemia*”, onde em um primeiro momento cada um dos núcleos dos Programas PIBID e RP da Subárea Geografia, tiveram até 20 minutos para apresentar as atividades desenvolvidas, respeitando-se o tempo para os debates. E, em um segundo momento, encerramos com uma Mesa Redonda, composta por um Professor Universitário externo convidado, um Professor Supervisor (PIBID) e um Professor Preceptor (RP).

Figura 8 – Cartaz de Divulgação do 2º Encontro do PIBID/RP da Unesp Rio Claro, Presidente Prudente e Ourinhos

Programação:

14h: Abertura

14:15: Apresentação das ações por grupo escola, na forma de relato de experiências (fotos, figuras, textos):

- PIBID: 4 grupos escola (2 Rio Claro, 1 Ourinhos e 1 Pres. Prudente)
- RP: 6 grupos escola (2 Rio Claro, 2 Ourinhos e 2 Pres. Prudente)

17:00: Debate

17:30: Encerramento da primeira etapa do evento

19:00 : Sarau com Renan Inquérito

19:30h: Mesa Redonda com o Prof. Dr. Denis Richter-RP/UFG) e 1 supervisor (PIBID) e 1 preceptor (RP)

20:50: Debate

21:20: Encerramento do evento.

Fonte: Autores (2023), adaptado da Subárea PIBID/RP GEOGRAFIA da Unesp

Dentre os pontos convergentes por todos levantados, a partir do contexto de pandemia, ficou evidenciado que os Programas PIBID/RP, professores (supervisores e preceptores) e escolas, tiveram a necessidade de readequar suas práticas, buscando adaptar-se ao *modus operandi* do ensino remoto, repentinamente instalado e sem a estrutura da qual todos necessitavam para desenvolver o processo de “ensino e aprendizagem” a partir de ações sobre o “como ensinar para aprender”. Nesta condição, os acontecimentos marcam longos meses de incertezas, “tumultos”, preocupações, além do excesso de trabalho e desgaste de todos os

envolvidos (educador, educandos e alunos PIBID e RP em formação), para adequarem as propostas que forma possíveis de serem realizadas, em tempos pandêmicos, para a educação dos conceitos geográficos.

E, também, entre os dias 22/03/2022 a 24/03/2022, a PROGRAD/UNESP/Reitoria organizou o **“Seminário de Avaliação do PIBID e RP da Unesp”** com o objetivo maior de promover uma discussão mais ampla entre os subprojetos e, a partir das sínteses registradas, apresentar os relatos encaminhados pelas grandes áreas do conhecimento (Linguagens, Ciências Humanas, Ciências da Natureza e Matemática). Dentre os pontos convergentes destacados na subárea da Geografia, foram destaques: **a)** os desafios com o ensino remoto e o ambiente virtual; **b)** possibilidades de renovações e alternativas para o processo do ensino e aprendizagem; **c)** o papel do professor e a força tarefa maior para refletir sobre o planejamento das aulas; **d)** a necessidade do uso da tecnologia e ferramentas digitais, sem adequação e preparo prévio pelo educador e educando; **e)** o desafio de trabalho colaborativo e em equipe entre todos os envolvidos; **f)** os caminhos que cada núcleo trilhou para garantir a continuidade da educação básica e por último; **g)** a questão do Espaço/Tempo na pandemia.

Assim, para finalizar foi organizado uma nuvem de palavras, a partir de duas perguntas aos alunos, acerca de suas experiências com os Programas PIBID e RP, onde obtivemos com:

Pergunta 1: *Escreva em poucas palavras os pontos POSITIVOS de sua experiência com o PIBID ou o RP?*



Fonte: Menti (2022), organizado por Sena (2022) em comunicação oral

Pergunta 2: *Escreva em poucas palavras os pontos NEGATIVOS de sua experiência com o PIBID ou o RP?*



Fonte: Menti (2022), organizado por Sena (2022) em comunicação oral

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao final do trabalho escolar realizado pelo Programa Institucional de Bolsa à Docência, núcleo Geografia Ourinhos/SP, durante o edital 2020/2022, foi possível desenvolver de várias competências e habilidades, que foram associadas às questões técnica/conceitual e pedagógica/metodológica, e que estão imbuídas no ato de ensinar e de aprender pelo processo da mediação didática. Também, qualitativamente, foi possível observar que as ações em torno dos conceitos dialogaram e estabeleceram uma relação direta com as teorias educacionais geográficas e as abordagens pedagógicas, já estabelecidas pelo professor em sala de aula (virtual e presencial).

Tanto que, os pontos positivos destacaram-se pela(o):

a) autonomia dos educandos da escola básica, para que o ensino oferecido pela escola em ambiente virtual (de março/2020 a julho/2021) e presencial (de agosto/2021 até os dias atuais) se transformasse em um espaço de cooperação colaborativa, trabalho em equipe e fomentadora de novas experiências;

- b) igualmente, também foi importante que o professor supervisor e os pibidianos compreendessem suas inserções nessa dinâmica, discutindo, adequando e reelaborando, constantemente, os roteiros de estudos e atividades didáticas com os conteúdos geográficos;
- c) paralelamente, pela diversidade de plataformas utilizadas para o Ensino Remoto proposta pelo JGV, houve uma melhora de comunicação entre alunos, professor supervisor e pibidianos. Como, também, foi possível observar as dificuldades mais de perto, dos alunos que estavam com falta de entendimento em qualquer tipo de acesso ao conteúdo pedagógico e aprendizado geográfico;
- d) possibilidade dos Pibidianos efetuarem regências, ao planejarem as sequências didáticas dos Vídeos (aulas e interativos), além dos textos explicativos pela JGV. Além de melhoria significativa na comunicação oral dos bolsistas e, o aumento de suas autonomias em relação às intervenções;
- e) aprendizado sobre as possibilidades de mídias que fazem parte da atual cultura digital dos estudantes, tais como: Vídeos, Youtube, Canva, Tik tok, Instagram, Jogos interativos, Word wall e, que fizeram parte da JGV;
- f) participação em reunião de Planejamento, formação de professores e reunião de conselho da Escola Racanello.

Ao passo que os pontos negativos, surgiram no decorrer da pandemia, pela (o):

- a) falta de domínio de Professores e Alunos com as Tecnologias do Google (Meet e Classroom);
- b) número limitado de acesso ao Google Classroom, sendo limitado até 20 pessoas por sala para a função professor, além do convênio da Prefeitura com Google limitar os tipos de ferramentas disponíveis para uso;

c) disponibilização de cópias de materiais impressos aos alunos, que não tem internet e equipamentos para acompanhamentos das aulas remotas;

d) manutenção de um melhor diálogo com os alunos, sem as aulas síncronas, onde em tempo real em todo o momento das aulas eles se apresentaram, relativamente, bem participativos. Talvez, o isolamento social e a falta do convívio escolar, potencializaram a necessidade de “falar” e se “comunicar” pelo ambiente virtual.

Assim, face ao exposto, ao pensarmos que a aprendizagem se dá por meio do envolvimento do aluno com as questões propostas e seu posicionamento crítico nas análises, respeitando os diferentes pontos de vista, constatamos a dificuldade de desenvolver essas habilidades e competências, pelo ambiente virtual, apenas com um ensino descritivo e denso. Constatamos de que este núcleo, totalmente em consonância com a professora supervisora e a escola parceira, buscou flexibilizar a partir da experimentação de recursos didáticos onde foi possível educador, educando e alunos em formação (pibidianos) construir diversos saberes pedagógicos e geográficos, a partir do uso de linguagens e ferramentas tecnológicas pelo ambiente virtual, durante o período pandêmico.

AGRADECIMENTO

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior -Brasil (CAPES) - Códigos de Financiamentos 88887.539685/2020-00 (Coordenador de Área); 88887.562850/2020-00 (Supervisora) 88887.562860/2020-00; 88887.647278/2021-00; 88887.565199/2020-00; 88887.562868/2020-00; 88887.562876/2020-00; 88887.562856/2020-00; 88887.642345/2021-00; 88887.642344/2021-00; e 88887.516945/2020-00 pela Universidade Estadual Paulista – Unesp-Reitoria pelo Programa Institucional de Iniciação à Docência – PIBID.

REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, J. G. *O atlas municipal escolar em sala de aula: proposta teórico-metodológica para a formação continuada de professores no município de Jacobina-BA*. 2022. Tese (Doutorado em Geografia) – Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2022.
- BARROS, R. Ensinar e aprender em tempos pandêmicos: (re)inventando práticas pedagógicas. *Revista Ibero-Americana De Humanidades, Ciências e Educação*, São Paulo, v. 7, n. 9, p. 665–687, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.51891/rease.v7i9.2273>. Acesso em: 23 abr. 2022.
- BORTONI-RICARDO, S.M. *O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa*. 2. ed. São Paulo: Parábola, 2011.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). *Resumo Técnico: Censo Escolar da Educação Básica 2019*. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_da_educacao_basica_2019.pdf. Acesso em: 20 abr. 2022.
- CASTELLAR, S. M. V. Educação Geográfica: a psicogenética e o conhecimento escolar. *Caderno Cedes*, Campinas, v. 25, n. 66, p. 209-225, maio/ago. 2005. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 20 abr. 2022.
- CASTELLAR, S.M.V. O significado da construção dos conceitos. In: CASTELLAR, S.M.V; VILHENA, J. (org.). *Ensino de Geografia*. São Paulo: Cengage Learning Editora, 2011. p. 99-117.
- GRANDISOLI, E. Educação e pandemia: desafios e perspectivas. *Jornal da USP*, São Paulo, 12 ago. 2020. Disponível em: <https://jornal.usp.br/artigos/educacao-e-pandemia-desafios-e-perspectivas/>. Acesso em: 12 abr. 2022.
- HORIKAWA, A.Y. Pesquisa colaborativa: uma construção compartilhada de instrumentos. *Revista Intercâmbio*, São Paulo, v. 18, p. 22-42, 2008.
- MUNICÍPIO DE OURINHOS. Decreto nº 7358, de 12 de janeiro de 2021. Dispõe sobre medidas de contingenciamento, de caráter temporário, em continuação à prevenção de contágio pela Covid-19. *Diário Oficial dos Municípios*, São Paulo, SP. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/sp/o/ourinhos/decreto/2021/736/7358/decreto-n-7358-2021-estabelece-medidas-de-contingenciamento-de-carater-temporario-em-continuacao-a-prevencao-de-contagio-pela-covid-19-e-da-outras-providencias>. Acesso em: 20 abr. 2022.
- MUNICÍPIO DE OURINHOS. Decreto nº 7358, de 12 de janeiro de 2021. Dispõe sobre retomada das atividades presenciais dos estabelecimentos de ensino do município de Ourinhos. *Diário Oficial dos Municípios*, São Paulo, SP. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/sp/o/ourinhos/decreto/2021/737/7365/decreto-n-7365-2021-regulamenta-a-retomada-das-atividades-presenciais-dos-estabelecimentos-de-ensino-no-municipio-de-ourinhos-nas-condicoes-que-especifica-e-da-outras-providencias>. Acesso em: 20 abr. 2022.

NOGUEIRA, V.; CARNEIRO, S.M.M. Educação geográfica e formação da consciência espacial-cidadã: contribuições dos princípios geográficos. *Boletim de Geografia*, Maringá, v. 26/27, n. 1, p. 25-37, 2008/2009. Disponível em: <https://pdfs.semanticscholar.org/9539/8b54f164880361404e68fc4c39d53010fa9c.pdf>. Acesso em: 17 maio 2021.

OLIVEIRA, V.H.N. Como fica o ensino de Geografia em tempos de pandemia da Covid- 19?. *Ensino em Perspectivas*, Fortaleza, v. 2, n. 1, p. 1–15, 2021. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/ensinoemperspectivas/article/view/4577>

OLIVEIRA, R.G.D.; COSTA, M.O.; PARREIRA JÚNIOR, W.M. Videoaulas: uma aplicação didático- pedagógica. In: Encontro Inter-Regional Norte, Nordeste e Centro-Oeste de Formação Docente para a Educação Superior, 4., 2012, Uberlândia. *Anais [...]*. Uberlândia: UFU, 2012.

SANCHES, R. M. *A Geografia e o Saneamento Básico no 5º ano do Ensino Fundamental: a mediação da educação socioambiental significativa e colaborativa em sala de aula*. 2022. Tese (Doutorado em Geografia) – Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2022.

SÃO PAULO (Estado). Pandemia prejudica aulas em 94% das escolas municipais no Estado. *Tribunal de Contas do Estado de São Paulo*, São Paulo, 25 de maio de 2021. Disponível em: <https://www.tce.sp.gov.br/6524-pandemia-prejudica-aulas-94-escolas-municipais-estado>. Acesso em: 12 abr. 2022.

SÃO PAULO (Estado). O que é o centro de mídias da educação de São Paulo? *Centro de Mídias de Educação do Estado de São Paulo*, São Paulo, 2019. Disponível em: <https://centrodemidiasp.educacao.sp.gov.br/o-que-e-o-centro-de-midias/>. Acesso em: 20 abr. 2022.

SENA, C. R. G. de. Apresentação de pontos positivos e negativos do Residência Pedagógica e PIBID pela Geografia. Seminário UNESP/REITORIA/PROGRAD/ Programas PIBID e RP (apresentação virtual). 2022.

SILVA, M. J. S. *et al.* Ensino remoto e educação geográfica em tempos de pandemia. In: CONEDU, 7., *Anais [...]*. Campina Grande: Realize Editora, 2020. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/68526>. Acesso em: 29 abr. 2022.

SOUTO, J.C.S.; MORAIS, N.R. Ensino de geografia em tempos de pandemia: desafios do ensino remoto e das tecnologias na prática docente. *Revista de Ensino de Geografia*, Uberlândia, v. 12, n. 22, p. 102-118, 2021. Disponível em: <http://www.revistaensinogeografia.ig.ufu.br/>. Acesso em: 29 abr. 2022.

EDUCAÇÃO BÁSICA E ENSINO NO CONTEXTO DA PANDEMIA: CONTRIBUIÇÕES DO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA SOCIOLOGIA DA UNESP MARÍLIA

*Alessandro Antonio RODRIGUES*¹

*Aline Cristina DOMINGUES*²

*Carolina Baruel de MOURA*³

*Henrique Abarca Schelini CARNEVALLI*⁴

*Maria Valéria BARBOSA*⁵

*Tiago Vieira Rodrigues DUMONT*⁶

RESUMO: O objetivo deste artigo é fazer uma reflexão sobre as contribuições das atividades desenvolvidas em escolas estaduais de Marília-SP, na vigência do Programa Residência Pedagógica de Sociologia, durante os anos de 2020 a 2022. É importante destacar que, nesse período, as socializações e estudos realizados ocorreram de maneira remota por meio de plataformas digitais, principalmente Google Meet e WhatsApp. O desenvolvimento

¹ Seduc/SP/Brasil/alessandrorodrigues@prof.educacao.sp.gov.br

² Universidade Estadual Paulista (Unesp)/Marília/SP/Brasil/aline.domingues@unesp.br

³ Seduc/SP/Brasil/krolbaruel@gmail.com

⁴ Seduc/SP/Brasil/henriqueabarca@gmail.com

⁵ Departamento de Sociologia e Antropologia/Faculdade de Filosofia e Ciências/Universidade Estadual Paulista (Unesp)/Marília/SP/Brasil/valeria.barbosa@unesp.br

⁶ Universidade Estadual Paulista (Unesp)/Marília/SP/Brasil/tiago.dumont@unesp.br

<https://doi.org/10.36311/2024.978-65-5954-475-2.p263-282>

das atividades e discussões seguiu lado a lado com o período pandêmico da Covid-19 e evidenciou, de maneira mais contundente, as dificuldades e o despreparo da educação em lidar com esse modelo de ensino, seguido da implantação do Novo Ensino Médio. As discussões acerca da Educação a Distância (EaD) e a importância dos professores na vida escolar dos estudantes fizeram-se presentes no debate sobre a educação escolar. Esse processo evidenciou as desigualdades de acesso à tecnologia de comunicação e informação, a pobreza como fator de exclusão, além da inadequação da rede pública paulista na absorção das referidas tecnologias. A pandemia da Covid-19 nos colocou inúmeros desafios, agravados pela implementação do novo currículo do estado de São Paulo para o Ensino Médio, que aparta, ainda mais, os estudantes pobres do acesso a uma educação de qualidade. Essas e outras questões fazem parte das indagações deste artigo.

PALAVRAS-CHAVE: Residência Pedagógica; EaD; Covid-19; ensino de Sociologia.

INTRODUÇÃO

A disciplina de Sociologia enfrenta desafios históricos perante os contextos sócio-políticos e, conforme Barbosa e Guadalupe (2007), pode ser considerada uma disciplina conjuntural, ou seja, permanece ou é retirada dos currículos de acordo com o contexto vigente. No decorrer dos anos de 2020 a 2022, o mundo vivenciou grave crise sanitária por consequência da proliferação da Covid-19, doença que ceifou a vida de milhões de cidadãos pelo mundo e que, no Brasil, deixou um rastro de perdas para milhares de brasileiros. É nesse contexto de crise que se implementa o EaD (Ensino a Distância) nas escolas públicas estaduais de São Paulo, por meio do Centro de Mídias (CMSP), como medida para prevenir o contágio.

Os sujeitos do processo de ensino e aprendizagem das escolas públicas paulistas vivenciavam, ainda, uma nova reforma instituída pelo estado em 2017, porém, com desdobramentos no “chão da escola”, de forma mais contundente e de maneira não ocasional, ela se intensificou em 2020.

Essa “nova” reforma do Ensino Médio dissolveu e diminuiu a carga horária de disciplinas como artes, filosofia e daquela objeto desta análise, a sociologia. Tais disciplinas possibilitam a reflexão crítica perante a conjuntura vivenciada pelos alunos e carregam em seu cerne grande potencial de transformação, explicitando as contradições da sociedade de classe e o antagonismo entre trabalho e sistema econômico vigente.

Portanto, historicamente, as reformas educacionais se materializam de forma abrupta e sem a participação de seus principais sujeitos –professores e alunos. Como bem pontua Castilho (2017, p. 11):

Essa Reforma não tem nada de ingênua [...]. Engana-se quem acredita que os prejuízos serão específicos à essa ou àquela disciplina. O prejuízo abrange a Educação como um todo. Atinge especialmente os estudantes da escola pública, que terão sua formação afetada e seu ingresso na Universidade Pública ainda mais dificultado. Pior que isso é o sentido da própria formação, que inevitavelmente se esvaziará de fundamento, de crítica e de coerência. Retrocesso e desmonte são termos generosos para adjetivar essa reforma.

Dessa forma, não podemos deixar de apontar o caráter neoliberal presente tanto na reforma como na implementação e utilização do EaD nas escolas públicas, já que os dois processos se abrigam no “guarda-chuva” da concepção neoliberal.

Em sistemas escolares e universitários, a introdução da lógica neoliberal ocorre pelas reformas que, por muito tempo, foram consideradas como tentativas de inovação e modernização tecnológica. E qual tipo de escola as políticas neoliberais objetivam? A do modelo de escola neoliberal identifica a educação como bem privado, em que a cultura humana e saber sistematizado são recursos privados a serem capitalizados (Laval, 2019, *apud* Souza, 2020, p. 41).

Ou seja, em certa medida, tanto a reforma do Ensino Médio quanto a utilização do CMSP (Centro de Mídia da Educação de São Paulo) como mediador do ensino demonstram a lógica mercadológica que se expande e penetra cada vez mais nas escolas pública brasileiras, escondendo-se atrás do discurso de modernização, flexibilização curricular e preparação da juventude para o mundo do trabalho por meio de uma suposta autonomia, aprofundando a desigualdade educacional existente no país, pois para as camadas dominantes produz-se uma educação que lhes permite acessar os diferentes saberes e a manutenção de sua condição enquanto classe privilegiada; já para as camadas populares, propõe-se uma educação voltada

para fornecer uma mão de obra técnica e barata ao mercado capitalista, ao mesmo tempo que as distancia do acesso e dos saberes sistematizados pelo conjunto da humanidade.

É, portanto, nesse contexto tão adverso que as atividades do Programa Residência Pedagógica (PRP) de Sociologia da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp) – Câmpus de Marília desenvolveram-se nos anos de 2020 a 2022. Dessa maneira, discorreremos sobre as atividades e propostas realizadas pelo conjunto de residentes e preceptores vinculados às três escolas estaduais localizadas no município de Marília-SP, sendo: “Prof. Baltazar de Godoy Moreira”, “Vereador Sebastião Mônaco” e “Prof^a Oracina Corrêa de Moraes Rodine”, bem como analisaremos criticamente o cenário em que o Programa Residência Pedagógica (PRP) está inserido, dialogando com as múltiplas possibilidades de propostas embasadas pela Teoria Histórico-Cultural (THC) e o ensino de Sociologia.

DIÁLOGOS SOBRE O ENSINO DE SOCIOLOGIA EM TEMPOS DE NÃO PANDEMIA

Iniciamos este debate apresentando as potencialidades do PRP no contexto anterior à Covid-19 e descrevemos como a definição de tal metodologia nos possibilitou orientar as atividades no contexto de pandemia e de uma conjuntura adversa. Nesse sentido, organizamos, de forma lógica, um conjunto de atividades que permitem perceber o caminho que o grupo traça para alcançar os seus objetivos. Compreendemos, também, que este processo pode ser compreendido como metodologia de trabalho, fundamentada na Teoria Histórico-Cultural.

As atividades desenvolvidas pelo grupo do PRP na EE “Prof. Baltazar de Godoy Moreira⁷ e na EE “Prof. Nelson Cabrini” foram orientadas

⁷ Uma das primeiras tarefas realizadas pelo grupo do PRP ao chegar no “interior” da escola foi observar a arquitetura da escola, como aquele espaço era organizado e apropriado pelos seus diferentes segmentos, alunos (as), funcionários(as), professores(as), gestores (direção e coordenação), assim como buscar captar ou perceber os anseios, as necessidades daquela comunidade escolar. Em seguida participamos do planejamento da escola, momento no qual apresentamos o projeto PRP, os participantes do grupo e as atividades que organizamos para serem desenvolvidas na escola ao longo do ano. Estivemos, ainda, presentes para discutir

pelas discussões realizadas por um curso de formação organizado pela coordenação do programa local, junto com os(as) preceptores(as) e os bolsistas que estavam participando do programa. A partir desse processo, definiu-se que as atividades seriam trabalhadas com as turmas dos 1º, 2º e 3º anos do Ensino Médio. Iniciamos os trabalhos com a apresentação do projeto, do conteúdo curricular, do grupo e das trajetórias dos múltiplos sujeitos de que cada turma era constituída; por fim, utilizamos os dados de um questionário⁸ que havia sido aplicado na escola para nortear o desenvolvimento do trabalho do Programa Residência Pedagógica.

Na primeira aula, além da apresentação do trabalho e dos participantes, buscamos ressaltar como as atividades se dariam a partir dali, pois o conjunto dos participantes do programa contribuiria com a elaboração, organização e realização das atividades e/ou aulas desenvolvidas. Após a apresentação inicial, realizamos uma dinâmica que buscava demonstrar como todos nós – seres humanos – somos resultados de um processo e/ou trajetória.

O momento da apresentação possibilitou ao conjunto dos residentes um primeiro contato com as turmas, algo de grande importância para o desenvolvimento das atividades ao longo do ano. Esse momento de apresentação foi seguido pela descrição das múltiplas trajetórias, pelos

e acompanhar questões pertinentes ao cotidiano da escola durante a Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo (ATPC) e o planejamento e replanejamento. No período de 2018-2020, o PRP de Ciência Sociais da Unesp – Câmpus de Marília atuou e teve como escolas parceiras a EE “Prof. Baltazar de Godoy Moreira” e a EE “Prof. Nelson Cabrini”.

⁸ Entre 2018-2019 aplicamos um questionário na escola, com apoio do Pibid (Programa Institucional de Bolsa à Docência), PRP (Programa Residência Pedagógica) e do Núcleo de Ensino, todos projetos vinculados à Unesp – Câmpus de Marília. Ressalta-se que o questionário é um instrumento que tem como finalidade, primeiramente, produzir dados que permitam identificar algumas das características dos estudantes do Ensino Médio da Escola Estadual “Prof. Baltazar de Godoy Moreira”. Com isso, temos elementos que subsidiam a construção do perfil socioeconômico dos estudantes, assim como a produção de um conjunto de dados que melhor orientem as ações que estão definidas no Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola. Uma segunda informação a ser destacada é que tais dados podem ser utilizados para nortear o desenvolvimento da aprendizagem, à medida que estabelecem diálogo com os sentidos e significados, atribuídos pelos diferentes sujeitos que estão envolvidos com a educação escolar, em particular, com os estudantes. Por meio da análise realizada ao longo do questionário, buscamos problematizar como, por meio da realidade dos estudantes, o espaço escolar é construído. Apontamos, a partir das questões aqui apresentadas, os desafios da educação escolar, mas também indicamos as possibilidades ou caminhos para construção de sentidos e significados que envolvem o fazer escolar. Que esse instrumento seja mais uma ferramenta de valorização da educação como uma atividade constitutiva dos seres humanos, assim como para a potencialização do processo de ensino e aprendizagem que promova a educação pública e de qualidade.

sonhos que cada sujeito busca realizar e alcançar, possibilitando-nos não apenas uma vivência, mas uma apropriação do método denominado pela Teoria Histórico-Cultural de Zona de Desenvolvimento Próximo ou Proximal (ZDP) e Zona de Desenvolvimento Real (ZDR). A compreensão desse processo para o conjunto dos participantes do Programa Residência Pedagógica daria sentido ao trabalho realizado, à medida que buscamos, não apenas qualificar profissionais para o exercício do trabalho docente, mas também para o processo de ensino e aprendizagem que constitui a formação de um ser humano. Por fim, tivemos, nesse primeiro momento, a aplicação de uma espiral⁹ como um recurso metodológico que nos auxiliou na construção de um diagnóstico ou da elaboração do perfil de cada sala, assim como um instrumento de orientação para as atividades a serem realizadas pelo grupo ao longo do ano. Nesse sentido, podemos observar, embora de forma breve, o que cada turma expressava como pontos positivos e negativos do processo escolar, e os seus interesses ou perspectiva sobre o presente e o futuro.

Na sequência, desenvolvemos, ao longo desse período com as turmas dos 1º, 2º e 3º anos do Ensino Médio, um intenso processo de contextualização e reflexão da noção do que é “A sociologia e como ela pode nos ajudar a compreender a realidade”.¹⁰ Em seguida, abordamos o processo e/ou o contexto que possibilitou o surgimento das Ciências Sociais. Na sequência, buscamos discutir a definição de Ciência, assim como de Sociologia. Finalizamos esta sequência com a apresentação do recurso metodológico que nos possibilita produzir um conhecimento sociológico: “A desnaturalização da realidade”. Tal esforço tinha como objetivo problematizar como a **educação escolar** pode nos propiciar o acesso

⁹ Este instrumento metodológico e lúdico foi produzido e criado pelo grupo do Núcleo de Ensino da Unesp de Marília e, adaptado pelo grupo Pibid (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência) e PRP (Programa Residência Pedagógica), também da Unesp - Câmpus de Marília, para nortear inicialmente a realização das atividades, mas também com um meio de diálogo entre o conhecimento sociológico e o conhecimento dos estudantes. Tal perspectiva se somaria a outros esforços do grupo e, teria como intencionalidade a produção da coleta dados junto aos sujeitos que estão no “chão da escola” a fim de desenvolver atividades que estivessem em sintonia com as necessidades do nosso tempo, mas também, com a promoção de sentidos ao fazer escolar.

¹⁰ Ressaltamos que as atividades desenvolvidas e realizadas, tanto no 1º bimestre como nos demais bimestres, tiveram como eixo orientador os conteúdos propostos pelo Currículo do Estado de São Paulo, assim como, dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM), Orientações Curriculares Nacionais (OCN's) e alguns dos conceitos norteadores da Teoria Histórico-Cultural.

a algo que nos constitui enquanto seres humanos, a saber: a capacidade de produzirmos, o **trabalho**, e como, através dele, nos inserimos em um intenso processo de **socialização** que nos possibilita, assim, perceber o que é básico em nós e como nos diferenciamos dos demais animais. Essa discussão buscou demonstrar como a capacidade de sistematizar o que nós **ensinamos** produz um impacto sobre o que **aprendemos e aprendemos**, não para ressaltar quem é melhor ou pior, mas para nos situarmos no lugar que podemos ocupar no mundo. Desse modo, ela pode nos auxiliar na compreensão e no enfrentamento dos fenômenos sociais que estão ao nosso redor.

Para darmos um desfecho à reflexão outrora iniciada, fizemos um debate sobre o processo de formação da sociedade brasileira. Para isso, utilizamos o filme “Uma História de Amor e Fúria”, cuja narração busca demonstrar alguns dos momentos centrais na formação de nosso povo ou sociedade, por exemplo, a Colonização, a Escravidão, a Ditadura Civil-Militar. Apartir da ideia de que “**Viver sem conhecer o passado é Viver no escuro**”, buscamos refletir como esta sociedade é resultante de um processo de intensas disputas, em que a ideia de uma cordialidade é afastada por violências, desigualdades e pela negação de se produzir outra noção do que é ser cidadão. Esse debate buscou possibilitar ao conjunto dos estudantes uma apropriação do **recurso metodológico** utilizado pela **sociologia** para uma melhor compreensão do seu cotidiano, para isso é necessário **desnaturalizar** os fenômenos sociais que os cercam. Finalizamos os trabalhos da disciplina solicitando a elaboração de uma redação como meio dos estudantes exercitarem uma reflexão sobre como as relações humanas os permitem experimentarções que são resultado de um meio social, cultural, político e econômico; além disso, sobre a sua condição enquanto sujeitos produtores e transformadores de seu cotidiano.

O referido alinhamento das atividades realizadas pelo grupo presencialmente permite perceber como a apropriação de conceitos e a coerência com que cada sequência didática é implementada permite ao grupo, ao longo dos anos, ter uma boa experiência para alcançar de forma positiva os seus objetivos.

O IMPACTO DA PANDEMIA SOBRE A EDUCAÇÃO ESCOLAR: RELATO DE EXPERIÊNCIAS NAS ESCOLAS PARCEIRAS

A experiência acumulada pelo grupo das Ciências Sociais do PRP da Unesp – Câmpus de Marília nos possibilitou uma formação que contribuiu para que pudéssemos melhor enfrentar coletivamente o momento imposto pela pandemia da Covid-19, mas também os desafios que foram impostos à educação escolar na implementação das atividades remotas nas escolas e/ou aos princípios norteadores da EaD, que, neste contexto, estão inseridos tanto nas proposições da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) quanto na Reforma do Ensino Médio (RM).

Nesse sentido, o ano de 2020 se inicia com uma série de dúvidas a respeito dos próximos meses que se seguiriam. Nos principais noticiários nacionais e internacionais, o aparecimento de um novo vírus e a sua rápida capacidade de infecção, juntamente com altas taxas de mortalidade assustaram o mundo. Não nos recordamos de uma pandemia tão potente quanto essa, em que as pessoas tinham que ficar isoladas em suas casas, pois o principal agente de contágio era a socialização, a aglomeração. Houve toda uma reestruturação na forma e na organização do trabalho e de todas as atividades para que o menor número possível de pessoas transitasse pelas ruas. A pandemia da Covid-19 não foi democrática pois, apesar de ser um vírus mortal independente da classe social, não permitiu que “todas as pessoas ficassem protegidas em suas casas”.

As escolas tiveram de se adaptar a uma nova realidade, de uma educação que ocorreria de forma remota. Já havia alguns estudos no sentido de protótipos para serem instaladas ferramentas da tecnologia da informação em áreas de difícil acesso às escolas, mas tudo se precipitou com a pandemia e essa modalidade de ensino (EaD) foi utilizada de maneira integral. No estado de São Paulo, o Centro de Mídias (CMSP) cumpriu esse papel.

À medida que a pandemia avançava, em meio a crises políticas e negacionistas, e na busca de um tratamento sanitário adequado e da vacina, as atividades se iniciaram no PRP. O primeiro módulo do Programa foi composto pelo curso de formação em que tivemos o contato com os

bolsistas residentes, voluntários, professores e pesquisadores convidados da área de Ciências Humanas.

Rever professores da graduação e pós-graduação auxiliou no compartilhamento das aflições que todos agonizavam naquele momento, e o estudo de uma vasta bibliografia, mesmo de maneira remota, nos ajudou no exercício da reflexão crítica perante o contexto político, educacional e sanitário em que estávamos imersos, ampliando, dessa maneira, o repertório dos participantes do programa, por meio do estudo de currículos (BNCC, Currículo Paulista), materiais didáticos, contextos históricos, conteúdos de didática e também da Teoria Histórico- Cultural.

Nas escolas da rede estadual, as aulas eram oferecidas pelos professores que buscavam ensinar mediados pela CMSP. Separadas por áreas de conhecimento, as aulas eram transmitidas por meio de um aplicativo conectado aos celulares dos alunos e profissionais da rede. As Aulas de Trabalho Pedagógico Coletivo (ATPC) foram utilizadas para orientações aos professores e profissionais da rede, cursos livres e implantação do Novo Ensino Médio.

Neste momento, em que professores e alunos estavam em suas casas, cada escola adotou uma estratégia para dar prosseguimento ao ano letivo. Nas escolas parceiras do programa, as aulas eram ministradas pelos professores do CMSP e os professores e as professoras da escola faziam o acompanhamento dos(as) alunos(as) por meio de grupos de WhatsApp. Pelos mais variados motivos, acreditamos que, principalmente pelos fatores econômicos gerados em decorrência da pandemia, evidenciou-se de forma mais contundente a triste realidade do nosso país, em que a desigualdade social influenciou no acesso e no acompanhamento das aulas – desigualdade que impedia que muitos de nossos alunos não conseguissem acompanhar as aulas por falta de acesso à internet, pelo fato do aparelho não suportar o aplicativo ou, ainda, por não ter um aparelho para acompanhar as atividades e as aulas que estavam sendo ministradas. Em muitos casos, esses alunos e essas alunas não eram acessados(as) nem pelos professores e professoras no grupo de WhatsApp.

Passados alguns meses, a pandemia seguia fazendo vítimas em todo o mundo e no Brasil, as taxas de mortalidade e de contaminação continuavam subindo, indicações a respeito de uma vacina contra a Covid-19 começavam a ser feitas e, mesmo assim, tudo indicava que em 2020 não voltaríamos à escola de maneira presencial.

No contexto pandêmico de 2020, os alunos e as alunas pouco participavam das aulas oferecidas pelo CMSP e, como estratégia, algumas escolas começaram a oferecer aulas transmitidas pelo Google Meet, ministradas pelos professores das escolas. Outra estratégia foi enviar atividades pelos grupos de WhatsApp e contar com a participação dos pais para tentar minimizar as perdas de conteúdos que, naquele momento, já eram evidentes.

Durante este ano, a participação no Programa Residência Pedagógica foi dedicada ao curso de formação. Foi um momento de muito estudo e reflexão, em que fizemos análise e fichamentos de vários textos e documentos fundamentais para a nossa atuação profissional. Este momento contou também com a preparação para o Encontro Nacional de Ensino de Sociologia na Educação Básica (Eneseb) 2021, elaborando artigos e posters, com a presença online em *lives* com renomados intelectuais que deram qualidade e embasamento ao PRP Sociologia

Iniciado o ano de 2021, a pandemia continuava avançando, porém já tínhamos a circulação de vacinas por todo o país, seguindo um calendário de aplicação. Ao mesmo tempo que já se aplicava as vacinas, houve uma nova onda de contaminação que resultou no aumento expressivo das mortes e um processo moroso na disponibilidade das vacinas e sua aplicação. Mesmo assim, os profissionais da educação começaram a receber as primeiras doses e reivindicaram o retorno às atividades presenciais nas escolas somente após a aplicação das duas doses da vacina, defendendo, dessa maneira, o direito ao exercício seguro de sua profissão.

Nas escolas, para incentivar a participação dos estudantes, os professores continuaram transmitindo aulas pelo Google Meet, visando a uma maior participação e engajamento dos alunos.

Para a organização do trabalho a ser realizado pelos participantes do PRP, os bolsistas e voluntários foram divididos nas três escolas participantes, estando sob a orientação dos preceptores das respectivas escolas e, assim, passaram a participar de reuniões semanais. Os subgrupos decidiram pelo planejamento de aulas que ajudassem os alunos neste momento de pandemia. Divididos em grupos de três a quatro integrantes, houve uma retomada no estudo do Novo Currículo do Ensino Médio, dos planos de aula e plano de ensino e da melhor maneira de interagir com os alunos que conseguiam ou queriam se conectar. Acreditamos que mesmo, e apesar de muitas vezes, a participação dos alunos fosse baixa e, por vezes, nenhuma, o momento vivenciado pelos bolsistas, voluntários e preceptores foi importante e contribuiu para a formação teórica e prática dos participantes. Além dessas atividades, as reuniões gerais passaram a ocorrer mensalmente.

No final de 2020 e início de 2021, as escolas começaram a receber valores consideráveis de recursos financeiros para investimento na reforma de suas unidades. Juntamente a isso, a chegada de vários kits de TV e notebooks evidenciava que teríamos transmissões das aulas dos professores, agora da escola para a casa dos alunos. Com alguns professores com a segunda dose aplicada, não sendo do grupo de risco, a volta à escola tornou-se obrigatória.

O retorno dos alunos não era obrigatório, mas havia escalas de alunos que estavam com mais dificuldade ou com problemas de conexão, ou mesmo voluntários que podiam vir à escola. Mesmo com todas as incertezas, a implantação do Novo Ensino Médio seguia as orientações do CMSP e as escolas tinham que buscar formas de se adaptar a essa nova realidade. Decidiu-se utilizar os kits TV e notebook para transmitir as aulas, não somente aos estudantes que estavam em casa, mas àqueles que estavam na escola, aos bolsistas e voluntários do PRP. As escolas se utilizam dessa tecnologia para transmitir as reuniões de ATPC e Conselho de Classe e Série. Dessa forma, acreditamos que, mesmo de maneira remota, foi possível que os residentes bolsistas e voluntários vivenciassem parcialmente a realidade da rotina escolar.

O dia a dia da escola foi transformado por uma aposta do governo do estado de que a educação pública pode ser ainda mais massificada se tiver o uso indiscriminado das tecnologias de informação e comunicação. O problema não está no uso das tecnologias, mas no projeto que está em curso na rede pública estadual de educação de São Paulo, pois há um esvaziamento do conteúdo científico e do papel do professor como mediador inerente do processo de ensino e aprendizagem. A pandemia acelerou esse esvaziamento e colocou o Centro de Mídias como o substituto e gerenciador de um processo importante e fundamental na formação de seres humanos pensantes e autônomos, que é o acesso e a aprendizagem do conhecimento historicamente acumulado.

ESCOLA E UNIVERSIDADE: REINVENTANDO UM NOVO SENTIDO À EDUCAÇÃO ESCOLAR EM TEMPO DE PANDEMIA

A retomada das aulas presenciais nas escolas parceiras seguiu-se com pouca participação dos alunos, mas novas estratégias eram delineadas constantemente para reverter essa situação. Utilizamos parte desse tempo para a apresentação de estratégias que estavam sendo formuladas pelos subgrupos, que se reuniam semanalmente. Acreditamos que esse momento de interação com os alunos que estavam na escola e em suas casas foi uma estratégia utilizada como forma de incentivo, que deu certo. O caminho seguido foi o de novas sequências didáticas serem feitas pelos residentes para o conteúdo do 1º ano do Novo Ensino Médio, mediados pelos seus respectivos preceptores.

Na E.E “Oracina Corrêa de Moraes Rodine”, por exemplo, houve o convite para participação no projeto “Escurecendo a Questão”. Esse projeto, presente em várias cidades, trazia como objetivo principal a leitura de obras de autores e autoras negras. Na ocasião, trabalhamos as obras: *Quarto de Despejo*, de Carolina Maria de Jesus; *Olhos D’Água*, da autora Conceição Evaristo; *Sobrevivendo no Inferno*, do grupo Racionais MCs; e *O Espelho*, de Machado de Assis. Durante o ano fazíamos a leitura de partes dos livros com os alunos, e os bolsistas e voluntários ajudavam nas discussões online.

Essas discussões enriqueciam as aulas, pois os alunos puderam estar em contato com os estudantes das universidades públicas e de alguma forma desterritorializar os seus conhecimentos.

À medida que o projeto “Escurecendo a Questão” avançava na escola, aproximávamo- nos dos planejamentos da realização do Sarau, evento que acontece há alguns anos e que cada vez mais está se tornando uma tradição da escola. Por conta da pandemia, muito forte em 2020, o evento foi realizado no formato online em parceria com outro projeto da escola com a universidade, o “Nós propomos”. Desta vez, em 2021, a direção da escola, em parceria com toda a equipe escolar, decidiu pelo desafio de realizar o evento de maneira presencial. Essa realização seria possível, pois neste momento os alunos já estavam frequentando a escola no formato de revezamento semanal, de forma que tínhamos um bom fluxo de pessoas transitando pelo espaço escolar, seguindo as medidas de segurança sanitária.

A escola também se mobilizou para a realização do Sarau “Vozes que Libertam”, uma ação coletiva que contou com a participação de toda a equipe escolar. Todos aceitaram o desafio e os bolsistas e voluntários do subgrupo Oracina puderam participar, mesmo de maneira remota, de comissões para a organização do evento. As decisões coletivas eram feitas por reuniões pelo Google Meet, e a realização dos cartazes e do todo o material físico, expressão do trabalho pedagógico realizado pelos alunos e professores que estavam presencialmente na escola, foi aos poucos ganhando forma e enfeitando a escola com toda a beleza e a valorização cultural presentes nas personalidades que estavam sendo expostas.

A realização de um sarau na escola, neste momento de pandemia, ajudou a dar um ar e um momento de leveza nos acontecimentos, além de uma distração aos nossos alunos. Foi possível acompanhar o cuidado que tiveram com os trabalhos e o quanto estavam se divertindo e aprendendo. O evento contou com uma boa participação presencial em várias atividades culturais, inclusive com a participação de alguns bolsistas.

Já na E. E. “Sebastião Mônaco” as aulas durante o biênio 2020-2021 tiveram inicialmente baixíssimo envolvimento dos estudantes,

tanto presencialmente quanto remotamente, pelo aplicativo do Centro de Mídias. O número de participantes *in loco* veio a aumentar somente a partir do decreto do governador João Dória (PSDB) no 2º semestre de 2021, no qual a obrigatoriedade da presença foi instituída, com algumas exceções. Diante desse cenário, a aplicação do PRP precisou também se adaptar, sem perder, claro, os seus objetivos fundamentais.

Como já destacado, a pandemia escancarou a desigualdade de condições dos estudantes no que se refere ao acesso à tecnologia e à baixa importância (por diversas e complexas razões) que a juventude e as suas famílias têm dado ao conhecimento como promotor de transformação humana e social. Deixou à mostra a miopia do Estado, que tem tornado a escola pública brasileira um caminho repleto de burocracia, em detrimento da construção de um espaço com processos mais simplificados, mais fluídos e com mais atrativos para educadores e estudantes.

No entanto, foi com o conhecimento dessa triste realidade e cientes também de que tanto a escola precisa se transformar como os educadores necessitam continuamente se autoavaliar a fim de deixarem a sua prática pedagógica mais rica, que também os residentes, em conjunto com o preceptor e a coordenação do PRP, colocaram em ação um projeto de confeccionar uma página na rede social Instagram, a qual seria alimentada com entrevistas e os conceitos sociológicos trabalhados nas salas de aula com os estudantes da escola

Com este plano, o escolhido para ser entrevistado foi escritor João Astaque, um jovem estudante de Ciências Sociais, preto e oriundo da periferia da cidade, que recentemente lançará o livro *O Lado Mais Frio da Cidade é o Esquerdo do Meu Peito*, na cidade de Marília, pela editora Peixe Poeta, de sua propriedade. A ideia foi explorar por meio de uma entrevista ao vivo, com a presença de alguns estudantes da E.E. “Sebastião Mônaco”, os conceitos de minoria, território e cultura. Mesmo com baixa participação dos estudantes da escola, a avaliação feita é que o trabalho foi gerador de ideias, já que os que ali estavam participaram e refletiram sobre os conceitos propostos. Além de ter sido extremamente proveitoso para o educador preceptor e os residentes que iam pouco a pouco sentindo a experiência de sala de aula.

Somado a esta entrevista, um conceito trazido nas situações de aprendizagem dos Cadernos do Estado que mais gerou conteúdos e debates foi o de Gentrificação, que corresponde ao processo de modificação do espaço urbano, em que áreas periféricas são remodeladas e transformadas em espaços nobres ou comerciais. Até mesmo pelo fato da escola se situar em uma região com bairros em transformação e com comunidades próximas, percebeu-se que a presença e a participação dos estudantes foram expressivas.

Contando com a participação dos residentes por meio da plataforma Google Meet nas salas de aula e já com um número maior de estudantes na escola, este importante conceito foi explorado por meio de vídeos e documentários e viu-se a importância de nós, educadores, estarmos atentos à realidade dos alunos, podendo certas temáticas serem mais exploradas e planejadas.

A partir dessas estratégias, vimos a necessidade de trabalhar junto com os residentes a importância de um bom plano de aula, assim como, em um constante diálogo aberto, de expôr os desafios, as dificuldades e as esperanças que cercam o trabalho de um educador. Ao final de todo esse processo, a experiência do Programa Residência Pedagógica teve um efeito positivo sobre estudantes, residentes e preceptores, mesmo diante de um quadro nunca antes vivido.

Destaca-se, por fim, que as atividades desenvolvidas na E.E. “Prof. Baltazar de Godoy Moreira” foram desenvolvidas com os estudantes dos 1º, 2º e 3º anos do Ensino Médio e, embora elas tenham sido adaptadas ao ensino remoto e às limitações de ensino presencial devido à continuidade da pandemia, elas levaram em consideração a sequência curricular e didática proposta pelo próprio PRP¹¹, em diálogo com a proposta da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo em um contexto anterior à pandemia.

À medida que íamos retornando com as atividades no formato presencial, ao longo de 2021, buscamos dialogar com o formato de

¹¹ Cf.: A sequência curricular e didática proposta pelo PRP de Ciências Sociais da Unesp – Câmpus de Marília, pode ser verificada na seguinte publicação: BARBOSA, Maria Valéria; DUMONT, Tiago Vieira Rodrigues; MOURA, Carolina Baruel de; PALUDETO, Melina Casari. *Residência Pedagógica – Ciências Sociais – Marília: uma história a ser compartilhada*. Florianópolis: Eneseb, 2019.

ensino híbrido e as possibilidades de desenvolvimento do conteúdo da Sociologia. Com a retomada presencial obrigatória e definitiva, foi possível o desenvolvimento de uma atividade que permitisse aos estudantes, a partir de um conteúdo sociológico, abordar de forma crítica a pandemia, o uso da tecnologia e o impacto desse processo sobre a humanidade. Por meio dela, problematizamos os caminhos possíveis para o enfrentamento das desigualdades que assolam a população pobre e negra no nosso país, se não no mundo.

Para um desfecho do debate produzido por esse processo foi desenvolvida uma Mostra Fotográfica como parte das atividades do **Novembro Negro**, momento em que o avanço da pandemia havia arrefecido e as atividades na escola estava voltando a ser realizadas de modo presencial. Com isso, propomos e realizamos uma exposição fotográfica que foi intitulada “No Caminho da Luz, Todo Mundo é Preto e Preta!!!”, ocorrida em novembro de 2021, que contou com a participação dos estudantes dos 1º, 2º e 3º anos do Ensino Médio.

Ao longo da atividade, realizamos uma releitura de imagens de personalidades negras, ressaltando os diferentes contextos – históricos, sociais, econômicos, políticos e culturais, buscando representatividade e empoderamento a partir das diversas pessoas que romperam barreiras e conseguiram se consolidar em suas trajetórias pessoais, políticas e sociais. O título da exposição teve como inspiração as músicas “Amarelo” e “Principia”, do cantor e compositor Emicida. Além do livro organizado por Alex Ratts, intitulado *Sou Atlântica* e, a exposição fotográfica, de mesmo nome, realizada pelo Nupe (Núcleo Negro da Unesp para Pesquisa e Extensão) da Unesp – Marília.

Com essa exposição, buscou-se resgatar a importância da luta por uma sociedade sem preconceito e/ou racismo. Nesse sentido, convidamos toda a comunidade escolar a refletir sobre a importância das lutas sociais dos afrodescendentes, mas também dialogamos sobre o lugar da escola na construção de um conhecimento crítico e o seu papel na promoção de sujeitos críticos, mesmo no contexto das adversidades do nosso tempo. Por meio dessa reflexão, propomos a ocupação dos lugares representativos de nosso cotidiano, como a arte, a ciência, a música, o esporte, a política,

entre outros, pois, como destaca Alex Ratts, é necessário “recolocar em pauta a voz das expressões negras”. Ou, como afirma Emericida, é necessário perceber que toda sombra compõe uma luz; forma o Elo de todo AmaR (AMAR+ELO); constrói e reconstrói o nosso caminho enquanto seres pertencentes à humanidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As atividades apresentadas acima fazem parte de um esforço não só de criação, mas também de realização, no sentido de contribuir para o processo de ensino e aprendizagem que necessitou da colaboração de todos os envolvidos na realização desse trabalho (coordenadora do PRP, bolsistas, professores(as) preceptores(as), estudantes, equipe gestora, professores e funcionários da escola). Mais do que um envolvimento, essas atividades possibilitaram a formação e a reflexão do que é o processo de ensino e aprendizagem. Ressaltamos que a realização das atividades pelo grupo do PRP no conjunto das salas de aula possibilitou um maior envolvimento dos(as) alunos(as) na disciplina, assim como uma melhora qualitativa nas avaliações, que vão desde a escrita à sua participação ou realização. Essa prática demonstra a construção de sentidos e significados que vão além da necessidade de ter uma nota, mas de se apropriar de um debate, de uma reflexão e de um conhecimento historicamente construído e compartilhado na história.

Tentar compreender a dinâmica da escola é a possibilidade de fazer uma reflexão que vá além do mero entendimento dos acontecimentos, que possibilite o desencadeamento dos diversos aspectos de uma realidade múltipla e contraditória, e que seja, também, instrumento de transformação dessa realidade, pois o mundo não é produto do acaso, mas de mãos humanas, resultado de todos os que, conscientemente ou não, estão na labuta diária e fazem a História. Sendo assim, não existe apenas um caminho, haverá tantos quantos nós formos capazes de construir, sem pensar que estamos diante de uma inevitabilidade histórica, como se o mundo e a realidade social, tal como os entendemos ou conhecemos não

pudessem ser diferentes ou modificados. Segundo Florestan Fernandes (1989, p. 174):

A transformação não é um produto do avanço na esfera da consciência e também não é produto de uma elaboração espontânea da realidade. É preciso que a ação prática transformadora se encadeie a uma consciência teórica e prática, que seja, num sentido ou noutro, dentro da ordem ou contra a ordem, revolucionária.

Desse modo, aos sujeitos que buscam ocupar o espaço escolar cabe o papel e/ou função de socialização do conhecimento, ou melhor, a busca coletiva da “atividade de ensinar e aprender”. Mas não basta esperar pelas mudanças ou transformações, é preciso reinventar o presente e construir um novo futuro, tarefa enfrentada e buscada pelos sujeitos sociais da escola, embora contenha suas contradições. Portanto, o entendimento da luta desses sujeitos sociais, assim como do mundo em que vivemos, requer informação, conhecimento e uma boa dose de reflexão e ação.

O trabalho realizado pelo Programa Residência Pedagógica de Sociologia da Unesp – Câmpus de Marília - despertou, nos diferentes sujeitos que compõem esse grupo, uma possibilidade de enfrentamento coletivo das adversidades que o processo de ensino e aprendizagem nos impõe, pois, mesmo diante de um contexto pandêmico e de precarização da educação escolar, em particular do trabalho docente, foi possível pensar mecanismos que criassem utopias no longo processo de formação que nós, seres humanos, estamos imbuídos de produzir. Estar coletivamente debatendo sobre os caminhos da escola, em particular, os da escolapública, é também um meio de refletirmos sobre o currículo, sobre a construção de materiais didáticos, dinâmicas e metodologias de ensino que exigem um esforço e uma disciplina que nos permitem melhor depreender o lugar e a nossa atuação no mundo, em particular, no espaço escolar.

REFERÊNCIAS

- BARBOSA, M.V.; MENDONÇA, S.G.L. Formação de Professores de Sociologia: um estudo à luz da teoria histórico-cultural. *Mediações*, Londrina, v. 12, n. 1, p. 159-176, 2007.
- CASTILHO, D. Reforma do Ensino Médio: desmonte na educação e inércia do enfrentamento retórico. *Pragmatismo Político*, Brasília, 21 fev. 2017. Disponível em: <http://www.pragmatismopolitico.com.br/2017/02/reforma-do-ensino-medio-desmonte-educacao-inercia.html>. Acesso em: 05 maio 2022.
- FLORESTAN, F. *O desafio educacional*. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1989.
- SÃO PAULO. Secretaria da Educação. *Currículo do Estado de São Paulo: Ciências Humanas e suas tecnologias*. São Paulo: SEE, 2010.
- SOUZA, L.L. *São Paulo Faz Escola e o Ensino de Sociologia: trajetória e análise*. 2020. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2020.

CONTRIBUIÇÕES DA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA NA FORMAÇÃO INICIAL: SOBRE A EXPERIÊNCIA DOS RESIDENTES

*Vanda Moreira Machado LIMA*¹

*Renata Junqueira de SOUZA*²

*Paulo César Almeida RABONI*³

*Beatriz Amorim da SILVA*⁴

RESUMO: O presente trabalho visa refletir sobre a contribuição do programa Residência Pedagógica – curso de Pedagogia da Unesp de Presidente Prudente na formação inicial dos residentes. Para tanto, desenvolvemos projetos de Leitura e Interdisciplinaridade envolvendo as disciplinas de Língua Portuguesa, Ciências e Arte. A partir do relato de uma residente e da análise de 27 relatórios, constatamos a relevância do programa como espaço formativo para os futuros professores, principalmente devido à vivência de sala de aula. Em Língua Portuguesa, destacamos a importância do texto literário para a formação de novos leitores e o aprimoramento das habilidades associadas à produção textual. Em

¹ Departamento de Educação/Faculdade de Ciências e Tecnologia/Universidade Estadual Paulista (Unesp)/Presidente Prudente/SP/Brasil/vanda.mm.lima@unesp.br

² Departamento de Educação/Faculdade de Ciências e Tecnologia/Universidade Estadual Paulista (Unesp)/Presidente Prudente/SP/Brasil/renata.junqueira@unesp.br

³ Departamento de Educação/Faculdade de Ciências e Tecnologia/Universidade Estadual Paulista (Unesp)/Presidente Prudente/SP/Brasil/paulo.raboni@unesp.br

⁴ Residente do PRP/Faculdade de Ciências e Tecnologia/Universidade Estadual Paulista (Unesp)/Presidente Prudente/SP/Brasil/amorim.silva@unesp.br

Ciências, adotamos como metodologia o “Ensino de Ciências por Investigação” e as técnicas da Pedagogia Freinet aspirando à alfabetização científica em sala de aula. Em Arte, utilizamos a Abordagem Triangular concebida por Ana Mae Barbosa, que se fundamenta sobre o Ler, o Fazer e o Contextualizar. Dentro dessa perspectiva, e a partir dos relatos dos residentes, constatou-se a importância do planejamento para realizar mediações de leitura em sala de aula, especificamente, em contexto de aulas síncronas, posto que a interação entre professor e aluno se tornou mais desafiadora. De modo geral, a experiência foi enriquecedora e contribuiu para formar alunos mais críticos e, sobretudo, professores mais conscientes do seu papel social.

PALAVRAS-CHAVE: escola pública; docência; formação inicial; leitura; interdisciplinaridade.

1 INTRODUÇÃO

As experiências de docência nos Estágios Supervisionados, desde 1998, têm nos permitido verificar que a constituição e a promoção do ensino de leitura ainda são lentas, problemáticas e de muita resistência por parte de professores e alunos de escolas públicas. Em diagnósticos anteriores, identificamos que os argumentos para a não utilização de projetos de leitura partem do pressuposto de que a formação inicial docente não contribui para a construção de conhecimentos, desenvolvimento de competências e habilidades. Além disso, as experiências de leitura não são vistas como expressão criadora e geradora de significação de uma linguagem, bem como do uso que se faz de seus elementos, de suas regras articuladas com outras linguagens e da produção textual. Isto posto, atentamo-nos para a compreensão de que essas lacunas deixam expostas as dificuldades em se implementar projetos de leitura que envolvam a comunidade escolar (crianças e professores). Nesse sentido, é necessário propor uma formação leitora que integre os vários componentes curriculares, evidenciando a interdisciplinaridade e todos os sujeitos do espaço escolar.

Diante dessas considerações, nosso Núcleo de Residência Pedagógica para o subprojeto licenciatura em Pedagogia (NRPP) – Projetos de Leitura e Interdisciplinaridade objetivou acompanhar e avaliar o desenvolvimento e a execução de projetos para diagnosticar, debater e promover ações de autorreflexão coletiva. O trabalho teve o intuito de transformar e aperfeiçoar tais práticas pedagógicas, sistematizando e ampliando ações educativas de

leitura com estratégias didáticas para o ensino de conteúdos disciplinares e interdisciplinares, aproximando a cultura infantil da cultura escolar e das relações entre escola e comunidade.

Dessa forma, as atividades vivenciadas pelos residentes contemplaram os conteúdos programados no currículo, o qual norteia: as ações dos professores preceptores em sala de aula; os temas imprescindíveis para a formação humana, crítica e emancipatória dos sujeitos; o contexto histórico que os educandos estão inseridos; e as questões pertinentes à vida em sociedade. Além disso, a abordagem dos diferentes gêneros textuais em sala de aula foi contemplada, tendo em vista que Kaufman e Rodríguez (1995) salientam que as escolas possuem diferentes tipos e gêneros de textos em seus acervos. Com isso, buscamos, nas disciplinas de Língua Portuguesa, Ciências e Arte, valorizar e aperfeiçoar o trabalho desenvolvido na escola em relação ao estudo dos textos.

No caso das atividades associadas à Língua Portuguesa, em particular, destacamos a importância da presença do texto literário para a formação de novos leitores, bem como o aprimoramento das habilidades associadas à produção textual. Na disciplina de Ciências, por sua vez, o ensino foi pautado na investigação, já que tal prática promove uma abordagem das atividades de forma dinâmica e com significado para o aluno. Adotamos, ainda, as técnicas da Pedagogia Freinet (Imbernón, 2012), aspirando à alfabetização científica em sala de aula. Por fim, no trabalho desenvolvido na disciplina de Arte, utilizamos como suporte teórico a Abordagem Triangular, na visão da pesquisadora Ana Mae Barbosa, que se fundamenta na ideia do Ler, do Fazer e do Contextualizar as práticas pedagógicas. Silva e Lampert (2017) ressaltam que o professor, por meio da imagem do triângulo, tem a liberdade para decidir qual será o ponto de partida de sua ação em sala de aula, à medida que esta abrange diferentes possibilidades no que envolve as ações de Ler, Fazer e Contextualizar.

2 METODOLOGIA

O objetivo deste trabalho foi refletir sobre os resultados de um programa de formação de professores em uma situação específica de aproximação de três áreas do conhecimento (Língua Portuguesa, Ciência e Arte), tendo a leitura como eixo central. Na definição da forma de análise dos dados, o viés qualitativo se mostrou determinante, posto que se valorizou o posicionamento (respostas) dos sujeitos em relação às situações de ensino e de aprendizagem presentes durante o desenvolvimento do trabalho.

Nesse sentido, a opção por dados coletados a partir dos materiais escritos pelos residentes durante e após a realização das atividades e da participação nas aulas dos preceptores, especialmente o relatório final elaborado por cada um deles, pareceu-nos mais rica. Dessa forma, entendemos que o relatório representa o momento de maior esforço de síntese feito pelos alunos e pelas alunas residentes a partir das leituras, das discussões, do planejamento e da participação nas aulas de Português, de Ciências e de Arte vistas em conjunto sob o foco da formação do leitor.

Em menor grau, nessa escolha pela análise dos materiais escritos já disponíveis, pesou também o tempo relativamente curto para a finalização deste texto, o que, entre outros fatores, inviabilizou a coleta de dados complementares a partir de entrevistas ou questionários com os vinte e quatro participantes. Essa dificuldade se soma às contingências da pandemia, a qual esteve presente durante a realização do programa e, claramente, empobreceu a vivência dos residentes nos espaços e nas relações existentes nas escolas e nas aulas, como pretendido pela própria concepção do Programa Residência Pedagógica. Analisamos 27 relatórios e identificamos os sujeitos de forma aleatória, usando os termos Residente 1, Residente 2, e assim sucessivamente.

Feitas essas ponderações, passamos a apresentar os dados selecionados a partir dos relatórios dos residentes, os quais serão acompanhados de uma breve reflexão e análise à luz dos referenciais teóricos, no que concerne à ideia de leitura e de formação de leitores.

3 RESULTADOS E DISCUSSÕES

3.1 PROJETOS DE LEITURA E INTERDISCIPLINARIDADE: NÚCLEO DE PRESIDENTE PRUDENTE

A proposta desenvolvida no NPRP – Projetos de Leitura e Interdisciplinaridade evidencia a leitura como sendo um componente curricular que abrange todas as áreas do conhecimento, partindo do pressuposto de que o processo de ensino e de aprendizagem, no que diz respeito à Língua Portuguesa, parte da compreensão do caráter irmanado de uma língua. Sendo assim, o projeto teve como objetivo o aprimoramento das habilidades associadas à cultura das Ciências e das Artes, assim como o aperfeiçoamento da competência leitora e escritora de todos os envolvidos.

Solé (1998) afirma que o texto escrito é uma ferramenta crucial na maioria das áreas do saber. Entretanto, quando o assunto é o ensino da leitura, o trabalho desenvolvido em sala de aula se mostra ineficiente, uma vez que os alunos não compreendem o conteúdo do texto lido, mesmo executando diferentes atividades e, em alguns casos, produzindo outros textos após a leitura. A autora ressalta que:

[...] a leitura é o processo mediante o qual se compreende a linguagem escrita [...] Para ler necessitamos, simultaneamente, manejar com destreza as habilidades de decodificação e aportar ao texto nossos objetivos, ideias e experiências prévias; precisamos nos envolver em um processo de previsão e inferência contínua, que se apoia na informação proporcionada pelo texto e na nossa própria bagagem, e em um processo que permita encontrar evidência ou rejeitar as previsões e inferências antes mencionadas (Solé, 1998, p.23).

A leitura é um ato complexo que exige habilidades específicas para apreender e compreender um texto. Por isso, uma das funções da escola é ensinar como manusear e como interpretar as informações nele apresentadas. Nesse sentido, o núcleo NPRPP procura ressaltar essa prática, tendo em vista que a formação do leitor passa por diferentes estágios de apropriação e de compreensão textual.

Vale mencionar que o nosso núcleo, NPRPP, constituiu-se de três professores coordenadores da universidade; três professores preceptores que atuavam como docentes nos anos iniciais do Ensino Fundamental; e vinte e quatro residentes, entre bolsistas e quatro voluntários. Destaca-se, ainda, que os integrantes foram divididos em três grupos, a fim de facilitar a execução do projeto. O NPRPP contou com a parceria da Escola Municipal “*Vilma Alvarez Gonçalves*”, localizada no Jardim Cambuci, na cidade de Presidente Prudente, priorizando três salas dos anos iniciais do Ensino Fundamental, sendo uma sala de 3º ano e duas salas de 5º ano. O calendário do programa foi dividido em três módulos, sendo que cada um corresponde a um período de seis meses.

Com isso, buscamos, inicialmente, conhecer o contexto escolar no qual os participantes foram inseridos. Devido à pandemia causada pela Covid-19, a relação dos residentes com o ambiente educativo foi mediada pelos professores preceptores, cujas falas, assim como o estudo teórico, impulsionaram o desenvolvimento do projeto, e, em especial, o planejamento das regências por aqueles ministradas nas disciplinas de Língua Portuguesa, Ciências e Arte.

As observações e as regências das disciplinas de Ciências, Arte e Língua Portuguesa ocorreram no segundo módulo, assim que a Secretaria de Educação do Município de Presidente Prudente (Seduc) liberou, no final do mês de maio de 2021, a participação dos residentes nas aulas síncronas, após estes assinarem um termo de compromisso.

Neste ponto, optamos por enfatizar a vivência pedagógica com a disciplina de Língua Portuguesa. Para a execução do trabalho, selecionamos, com os alunos do 3º e dos 5º anos, o conto original “*Os três porquinhos*” de Joseph Jacobs e a releitura “*A verdadeira história dos três porquinhos*”, escrita por Jon Scieszka. O primeiro conto trata da história original, às vezes pouco difundida: nela, três porquinhos se veem obrigados a sair de casa e procurar um lugar para viver. O primeiro porquinho faz uma casa de palha, o segundo, de gravetos, e o terceiro, de tijolos. Já dentro de seus lares, recebem a visita do lobo; um espirro desmorona a casa do primeiro porquinho, que é devorado; assim o texto se repete para o segundo porquinho; no entanto, ao chegar à casa do terceiro, o lobo não consegue

derrubá-la com um sopro e tem a ideia de convidá-lo para visitar uma plantação de nabos – o porquinho aceita, mas o engana, e não é devorado. O lobo então ainda na tentativa de convencer o porquinho a sair de casa para comê-lo, convida-o para apanhar maçãs; o porquinho se adianta e, mais uma vez, “enrola” o lobo. Na terceira e última tentativa, o lobo chama o porquinho para ir à feira comprar uma batedeira de manteiga. Novamente, o porquinho vai antes do lobo e volta para casa. O lobo vai à casa do porquinho novamente, estava muito bravo, e disse ao porquinho em tom de ameaça que entraria na casa dele pela chaminé para devorá-lo; o porquinho não perde tempo, enche um caldeirão de água e atiza bem o fogo – quando o lobo desce pela chaminé, cai dentro do caldeirão. O porquinho rapidamente fecha a panela, cozinha o lobo e o come no jantar.

Importante verificarmos também a síntese da narrativa de Scieszka (1993), em que o autor faz uma releitura contemporânea do conto tradicional.

A narrativa é contada pelo personagem Alexandre T. Lobo que mostra a sua versão de lobo que participou da história. Para tanto, vai contar como tudo se passou, pois, segundo ele “ninguém conhece a história verdadeira, porque ninguém jamais escutou o meu lado da história” (Scieszka, 1993). O primeiro argumento levantado por Alex, como gostava de ser chamado, sobre o fato de ele ser um lobo mau, está relacionado à alimentação dos lobos: “Não é culpa minha se os lobos comem bichos engraçadinhos como coelhos e porquinhos. Se os cheeseburger fossem uma gracinha, todos iam achar que você é mau” (Scieszka, 1993). O personagem afirma que a verdadeira história é sobre um espirro e uma xícara de açúcar, pois no tempo do “Era Uma vez”, ele estava fazendo um bolo de aniversário para sua querida e amada vovozinha, estava com um resfriado terrível, espirrando muito e ficou sem açúcar. Resolveu pedir uma xícara de açúcar para o seu vizinho, mas... “Esse vizinho era um porco...” (Scieszka, 1993). Uma série de situações inusitadas apresenta-se no desenrolar da história e o contato com os porquinhos vizinhos chamará a atenção do leitor para pormenores jamais imaginados nessa divertida narrativa de Jon Scieszka (1993), editora Cia das Letrinhas, que mostra a construção da imagem do Lobo Mau. E você, teria coragem de julgá-lo sem antes ler ou ouvir essa versão inédita dos fatos?

Ao selecionarmos tais textos, cada qual com suas particularidades, buscamos, em primeiro lugar, verificar os conhecimentos prévios dos educandos sobre as narrativas, proporcionando, em seguida, discussões importantíssimas, visto que “[...] através da experiência estética, o pequeno aprende a ordenar seu mundo interno e a projetar valores a partir de um confronto ético-estético com o real, o fictício e o imaginário” (Aguiar, 2001, p. 160 *apud* Azevedo, 2018, p. 40). Destacamos que a residente irá compartilhar os detalhes dessa proposta em seu relato de experiência, bem como a análise do material didático cedido aos alunos.

Com a retomada das aulas presenciais, os residentes, ainda impossibilitados de frequentarem as instituições de ensino (por conta da Covid-19, pandemia instaurada pelo coronavírus), elaboraram, no terceiro módulo, materiais didáticos para serem aplicados em sala de aula pelos professores preceptores, tendo em mente os conteúdos os quais estes, devido às inúmeras questões, não conseguiram trabalhar em sala de aula, logo, os alunos não desenvolveram as habilidades previstas para a etapa de ensino em questão, principalmente no que diz respeito à produção de texto. Com isso, o material didático confeccionado explorou, por meio de diferentes tipos e gêneros textuais, o esquema de três atos, estrutura com a qual construímos narrativas.

3.2 RELATO DA VIVÊNCIA DA RESIDENTE

Este relato busca descrever a experiência da uma residente em relação às regências ministradas na disciplina de Língua Portuguesa no segundo módulo, dando ênfase ao planejamento, o qual foi realizado em conjunto com os demais integrantes do Grupo 1 e as respostas dos alunos às perguntas disponíveis no material didático. As aulas de Língua Portuguesa ocorreram nos dias 9, 10 e 11 de agosto de 2021. Os encontros contaram com a participação dos residentes do Grupo 1 e dos alunos matriculados no 5º ano B da escola parceira.

O planejamento das intervenções se deu a partir dos encontros realizados nos meses de abril, maio e junho, subsidiados pelo suporte

teórico da Prof.^a Dra. Renata Junqueira de Souza. Os participantes do PRP selecionaram duas narrativas para serem trabalhadas em sala de aula: “Os três porquinhos”, de Joseph Jacobs, e a “A verdadeira história dos três porquinhos”, de Jon Scieszka.

Libâneo (2006), por sua vez, destaca que “[...] 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 da sociedade [...]” (Libâneo, 2006, p. 222). Sob essa perspectiva, denotamos que

o ato de planejar é algo imprescindível e de extrema importância no trabalho do professor, visto que não existe neutralidade quando o assunto é a Educação.

Lembramos que, para o desenvolvimento das regências, o Grupo 1 realizou reuniões em que discutimos o conteúdo e a metodologia a serem utilizados. Estudamos, de modo mais intenso, a temática, além de discutirmos as questões associadas a elaboração, impressão e entrega das apostilas, uma vez que o planejamento é a “[...] atitude de traçar, projetar, programar, elaborar um roteiro para empreender uma viagem de conhecimento, de interação, de experiências múltiplas e significativas para/ com o grupo de crianças [...]” (Ostetto, 2000, p. 177).

Para a execução das regências, os residentes do Grupo 1, em especial, dividiram-se em pequenos grupos. Cada aula contou com um professor principal e dois ou três monitores, que receberam a missão de auxiliar o residente e os alunos nas questões relacionadas à temática central e/ou na resolução de adversidades durante os encontros virtuais.

Com isso, durante a primeira aula síncrona, os residentes iniciaram a discussão sobre as narrativas que seriam apresentadas aos alunos nos dias seguintes. O regente e os monitores fizeram, ainda, o levantamento dos conhecimentos anteriores dos alunos sobre o assunto: “O que eu sei sobre a história dos três porquinhos”. Para essa aula, o grupo elaborou um gráfico no formato de uma casa de palha, assim, os alunos deveriam escrever o que sabiam sobre a narrativa em questão.

Na segunda aula, a primeira narrativa, referente a história original dos três porquinhos, foi apresentada para os alunos por meio de uma contação de história com objetos não estruturados. Esse ato exige, por parte do contador, um compromisso eminente com o texto, assim como as questões associadas à voz e à postura corporal (Abramovich, 1989). Depois da contação, os alunos preencheram um gráfico no formato de uma casinha de gravetos, apontando o que eles aprenderam na primeira história.

Por fim, na última aula, os residentes apresentaram a segunda narrativa, ou seja, uma releitura do conto feita por Jon Scieszka, mediante a proferição do texto e, com o auxílio do livro, o destaque das ilustrações. Os integrantes do Grupo 1 utilizaram ainda uma música, composta pelos integrantes, visando à participação dos alunos no momento em questão. Assim como nos dias anteriores, os alunos escreveram no gráfico o que eles aprenderam da segunda história.

Como mencionamos anteriormente, os educandos tiveram acesso a três gráficos com os quais buscamos perceber, inicialmente, os seus conhecimentos anteriores sobre a narrativa e o que eles aprenderam com as histórias. Ao analisarmos as respostas dos alunos, notamos, no primeiro gráfico, que eles enfatizaram a escolha dos materiais com os quais os porquinhos construíram suas casas, assim como o fato deles possuírem características e gostos diferentes.

Ao registrarem o que aprenderam na primeira narrativa, todos os alunos destacaram o desfecho da história, especificamente a cena em que o porquinho cozinha e come o lobo no jantar. Sobre a segunda história, a maior parte dos estudantes escreveu que o lobo foi até a casa dos porquinhos porque ele realmente precisava de uma xícara de açúcar para terminar o bolo de aniversário de sua vovozinha. O aluno D afirmou que, nesta versão, o lobo era bom e só ficou bravo porque os suínos não lhe deram atenção. O aluno G, por sua vez, explicou que a casa dos dois porquinhos foi destruída porque eles eram preguiçosos e que o lobo não teve culpa do que aconteceu com eles. Por fim, o aluno H acreditou que o lobo não era mau; contudo, para o estudante, o personagem era cínico e não deveria ter comido os porquinhos.

As perguntas presentes no material didático confeccionado pelos residentes, por sua vez, foram elaboradas de acordo com a proposta de Menegassi (2010). As questões tinham como objetivo avaliar quatro aspectos singulares, sendo eles:

- A) a compreensão do texto a partir do estudo textual de suas partes;
- B) a construção de novas informações a partir do estudo do texto, sem sair de seus limites;
- C) a relação da temática apresentada no texto com as informações que o leitor possui em sua memória sobre a questão, levando-o a construir novas informações à leitura que está produzindo;
- D) o relacionamento da temática do texto com a vida do leitor, possibilitando-lhe uma interpretação das informações, consequentemente, a produção de novos sentidos (Menegassi, 2010, p. 100).

As quatro primeiras perguntas da apostila estão associadas à primeira narrativa. Ao questionarmos quais materiais os porquinhos utilizavam para construir suas casas, todos os alunos conseguiram localizar a informação no texto ou se recordaram da fala das residentes. Já na segunda questão, observamos que a maioria dos estudantes compreendeu o significado da frase “feixe de gravetos”, pois, ao analisarmos as respostas, somente dois estudantes não responderam à questão corretamente.

Na terceira questão, solicitamos a sua opinião sobre os motivos pelos quais o lobo convidou o terceiro porquinho para sair. Os alunos, em sua maioria, afirmaram que o personagem queria comer o porquinho, por isso o chamou para passear. O aluno I complementa a fala dos demais estudantes ao expor que o lobo fez tal convite porque não queria dar a impressão de que era mau.

Por fim, os alunos apresentaram os problemas que muitas famílias enfrentam e que poderia ser um dos motivos pelos quais a mãe porca não conseguia sustentar seus filhos. A turma mencionou que o que motivou a mãe a tomar tal atitude foi a pobreza, situação que afeta milhares de famílias ao redor do mundo, sendo que muitas delas necessitam tomar medidas drásticas para garantir a sobrevivência dos mais fracos. É

importante enfatizar, aqui, a relação que os alunos fizeram com a realidade, mostrando uma consciência social por meio da leitura literária e a qualidade do planejamento das questões, visto que os residentes propositadamente elaboraram questões para atingir os quatro aspectos mencionados por Menegassi (2010).

Na segunda narrativa, questionamos, na primeira questão, quem era o narrador da história. A maioria dos alunos conseguiu reconhecer que o lobo era o responsável pela narração. Na segunda questão, eles expressaram suas opiniões sobre o motivo pelo qual Alexandre T. Lobo comparou os *cheeseburgers* com os bichinhos engraçadinhos. Por meio das respostas, concluímos que os educandos compreenderam o ponto de vista do personagem, que fez tal comparação para justificar seus hábitos alimentares.

Ao questionarmos a justificativa do lobo para ir até a casa dos porquinhos, a maioria dos estudantes afirmou que o personagem realmente não tinha más intenções. Contudo, dois estudantes explicaram que o lobo foi até a casa dos porquinhos porque, na verdade, ele queria comê-los. Para justificar a resposta, o aluno D explicou que os lobos, além de serem maus, são carnívoros e não sabem fazer um bolo.

Por fim, perguntamos aos estudantes se eles abririam as portas de suas casas para desconhecidos. A grande maioria respondeu que não, justificando que não devemos conversar com estranhos e muito menos recebê-los em nossas casas. Mencionaram, ainda, o fato de que, ao executar tal ação, eles poderiam ser assaltados ou sequestrados. No entanto, caso a pessoa precisasse de ajuda, dois estudantes responderam que deixariam um estranho entrar em seus lares.

As discussões foram ricas e contribuíram para ampliar a visão de mundo dos estudantes. No entanto, a experiência poderia ter sido mais significativa se todos os integrantes da turma estivessem presentes. O 5º ano B possui 19 alunos, mas, devido às inúmeras questões, principalmente relacionadas à pandemia, nem todos participaram das aulas síncronas. Sendo assim, a experiência relatada e analisada foi baseada nas respostas de nove alunos presentes nos encontros.

3.3 ANÁLISE DOS RELATÓRIOS

Na redação do relatório, os residentes deveriam escolher e selecionar, individualmente, um aspecto significativo de sua vivência no programa para fundamentar sua escrita. Nesse tópico, apresentaremos alguns dados da análise desenvolvida nos 27 relatórios elaborados pelos residentes bolsistas (24) e pelos voluntários (3).

Em relação ao tema central dos relatórios, consta-se predominância sobre o relato e as reflexões das regências que foram desenvolvidas (81,5%). Os temas envolveram: 29,6%, a regência de Língua Portuguesa (8); 22,2%, a regência de Arte (6); 18,5 %, a regência de Ciências (5); 14, 8% apresentaram o tema ser professor dos anos iniciais, a partir dos autores (4); 11,1% apresentaram, no relato, a vivência das três regências (3); e apenas uma aluna (3,5%) abordou a experiência das observações das aulas online.

Constatamos que todos os residentes apresentaram aspectos relevantes que contribuíram para a sua formação como futuros professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Dessa forma, a Residente 11 relata que:

[...] compreendi a importância que o pesquisar e estudar têm na vida de um professor, não somente o conteúdo, mas também diversas teorias que puderam enriquecer meu conhecimento. Esta regência foi significativa e importante para a minha formação como futura Professora [...] Também é preciso fazer um bom planejamento, mas não apenas o plano de aula ou um papel onde está escrito as atividades que serão feitas naquele dia, mas sim refletir sobre sua maneira de ensinar e para que se tenha esta reflexão é preciso estar sempre estudando, aprendendo, pesquisando e se atualizando sobre como ensinar com qualidade [...]. Desta forma, compreendo que como uma futura docente nunca devo parar de estudar, não somente sobre o conteúdo, mas também teorias de diversos pesquisadores, que podem ser utilizadas em minhas aulas, pois para se ter uma competência profissional é fundamental que teoria e prática estejam articuladas.

Durante a pandemia da Covid-19 não foi possível desenvolver os momentos de observação nas salas de aula como atividade da disciplina de Estágio Curricular no curso de Pedagogia da FCT\Unesp. Sabe-se que a observação é essencial para uma aproximação e análise da complexa realidade da sala de aula em relação à teoria. Contudo, as aulas online propiciaram momentos ricos para se conhecer a rotina educacional em ambientes virtuais.

Um segundo aspecto evidenciado por todos os residentes foi a vivência da regência, que se dividiu em três momentos distintos: planejamento, execução e avaliação. Os registros dos residentes se mostraram satisfatórios, pois tiveram uma preocupação em ressaltar a experiência de ensinar e como essa prática teve um impacto positivo em seu processo formativo como futuro professor. Desse modo, a Residente 20 destaca que:

[...] foi enriquecedor para meu desenvolvimento acadêmico, pois estudamos, compartilhamos experiências e colocamos em prática o que aprendemos. Ressalto, o momento da regência como significativo na minha formação como futura professora dos anos iniciais do Ensino Fundamental. O planejamento, o desenvolvimento e a avaliação das regências nos propiciaram a compreensão de fato da atuação e papel do professor em sala de aula, pois vivenciamos a necessidade de contornar imprevistos [...] Vivenciamos momentos de regências, leituras, estudos e trabalhos realizados em grupos com objetivo de formar os alunos e articular Teoria/Prática em nossa formação como futuro professor. Foram dias de aprendizagem de um novo começo, novas tecnologias, e a necessidade de desenvolver mente aberta para o novo em um tempo de incertezas.

Dentro desse contexto e a partir dos relatórios entregues pelos residentes, constatamos, na perspectiva dos futuros professores, os seguintes aspectos:

a) O **planejamento** foi um momento de perceber a necessidade de estudo e pesquisa, compreender a articulação teoria e prática, registrar por escrito as atividades planejadas, considerando o tempo da aula, o conteúdo do programa de ensino do docente, os instrumentos tecnológicos e, principalmente, quem eram nossos alunos nessa regência. Uma das

residentes afirmou que “aprender a planejar uma aula é um elemento de suma importância na vida do Professor [...] tivemos o privilégio de aprender com excelentes professores orientadores e preceptores” (Residente 4). A Residente 12 reforça que:

Também é possível concluir que teoria e prática são inseparáveis, pois para realizarmos qualquer atividade, precisamos pesquisar, ler e abordar dialogicamente os conteúdos para colocar o planejamento em ação. Durante as regências nos foi oportunizado refletir sobre nossa própria prática docente, erros e acertos. Compreendemos que para ser um bom professor é preciso comprometimento e respeito pelos alunos, aspectos que todos os professores preceptores possuem. Através da leitura de alguns artigos, notei que há um caminho longo e cheio de obstáculos a ser percorrido. No decorrer da nossa participação foi necessário que aprendêssemos um pouco mais sobre tecnologias, já que todo nosso trabalho foi realizado por meio dela. Além de aprender, compreendemos através de observações das aulas realizadas pelo professor preceptor que seria necessário ensinar os alunos como utilizar essas ferramentas.

b) A **execução** foi o momento do nervosismo, da ansiedade, mas também da tranquilidade, visto que estavam no coletivo com os residentes, o professor da sala de aula e os professores orientadores da universidade. Assim, podemos sentir o significado do “ser professor” com a participação ativa das crianças. Determinada reflexão pode ser explicitada na fala da Residente 17, quando afirma que:

[...] pude ter uma noção sobre a escola e me sentir mais próxima, mesmo que virtualmente. [...] Durante toda a regência, a participação dos alunos foi muito positiva, dialogando conosco a todo momento. As crianças não apresentaram nenhum constrangimento ao demonstrar suas dúvidas. Percebi que a sala em geral ficou bem à vontade e que gostaram da dinâmica da aula, assim como seus responsáveis que conseqüentemente acabaram acompanhando a aula também, visto que, seus filhos estavam assistindo a aula virtualmente. A professora da sala também nos deixou à vontade para realizar a regência, tivemos total liberdade, somente quando pedíamos que ela fazia alguma interferência.

No momento da execução, os residentes vivenciaram o desafio de contornar situações inéditas e não pensadas no planejamento, ou seja, precisaram reelaborar algumas ações do momento da execução do plano de aula. Por isso a Residente 27 enaltece que:

É também de suma importância que o professor saiba que o tempo de planejamento de aula deve ser bem elaborado, pois é necessário que o mesmo entenda as dimensões das dificuldades e possibilidades que possam vir a ter durante a sua aula, tendo em mente que mesmo fazendo um ótimo planejamento de aula, no momento de sua prática é possível que ocorra adversidades que barrem o andamento do que estava proposto para acontecer. Fica evidente mais uma vez a necessidade que o professor tem de estudar continuamente para que em situações adversas ele tenha a capacidade de lidar com a situação e não prejudicar o entender do aluno.

c) A **avaliação** foi um momento de refletir sobre a ação, o que poderia ser melhorado, alterado e modificado, o qual constatamos como uma situação relevante dos feedbacks dos colegas, dos professores e, também, dos alunos que participaram da regência. A Residente 27 escreveu “tivemos um feedback positivo da professora da sala e seus alunos. Entretanto, no momento da avaliação da regência refletimos sobre alguns pontos que poderiam ser melhorados”.

Nessas três etapas, os residentes evidenciaram o trabalho coletivo, a parceria da universidade com a escola e, principalmente, a fundamentação teórica para o desenvolvimento da regência. Vejamos alguns relatos dessa visão:

[...] importância da aproximação entre as instituições de ensino superior e as de ensino básico, visando a educação significativa do estudante, bem como, aprendizados que corroboram com a formação da prática docente, discutindo também sobre a importância de realizar inferências, ativar conhecimentos prévios e produzir atividades que contemplam com o objetivo de formar cidadãos que tenham conhecimento científico, tecnológico e social. Para isso levar em consideração a realidade em que a instituição está inserida é fundamental. Buscamos teorias, adaptamos as práticas e respeitamos as demandas dos alunos da escola parceira. Poder

acompanhar as aulas e desenvolver o que planejamos, especialmente em um momento atípico como esse, não foi uma tarefa fácil. Contudo, as experiências foram proveitosas e os resultados foram os esperados. (Residente 19)

[...] trocas de experiências e vivências de todos, como o preceptor, o orientador e o residente convergem no contexto educativo e aprendem, ampliando e enriquecendo seus conhecimentos, repensando-os ou até aprofundando-os [...] Programa Residência Pedagógica proporcionou um avanço na nossa formação inicial. (Residente 2)

O PRP – Pedagogia é muito enriquecedor, visto que vivenciamos diversas atividades docentes, como: montar atividades e apostilas, apresentamos propostas para os professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental, sob orientação dos professores/doutores da Universidade [...] utiliza uma metodologia muito democrática, na qual todos (professores e alunos) trabalham juntos, pensam juntos, planejam juntos, sendo possível sempre obter bons resultados de trabalhos com atividades e um bom retorno do aprendizado dos alunos da escola. (Residente 10)

Interessante perceber que alguns residentes sentiram a necessidade de, como professores, contribuírem para a transformação, ou seja, perceberam-se capazes de compreender a gestão da sala de aula e isso os motivou a refletir sobre seu papel social e a importância que o professor tem, já que é um ser humano que forma outro ser humano. Assim, a visão da Residente 23 reforça que a:

[...] experiência de que, como professores, devemos estar prontos para as batalhas do dia-a-dia, independentemente do contexto devemos buscar superá-lo, planejando, elaborando, fazendo o que somos capazes para acabar com a desigualdade dentro da escola, pois é de dentro da escola que mudaremos o mundo, não estamos sozinhos e temos como motivação as vidas daqueles que nos tem como exemplo [...] A vivência do Programa da Residência Pedagógica transformou minha maneira de pensar e de acreditar que devemos esperar que algo aconteça sem ter que lutar por isso. Concluindo assim, esse relato sobre a residência pedagógica onde experienciei a capacidade que temos de vencer as barreiras impostas

pela desigualdade e até pela pandemia, para poder passar adiante nosso conhecimento, fazendo nosso papel como educadores e não reprodutores da sociedade. (Residente 23)

Nessa experiência, os residentes apontaram o contexto de pandemia como um grande desafio para nós da universidade e, também, para as escolas públicas e, principalmente, para a aprendizagem dos nossos alunos. Isso pode ser refletido nas falas das Residentes 25 e 27:

[...] observamos que tanto nós residentes quanto os professores tivemos durante as aulas síncronas grandes desafios a enfrentar para que as aulas acontecessem, como por exemplo, problemas com a conexão com a internet. Também foi possível notar que todos nós de alguma forma tivemos que aprender a utilizar ferramentas antes desconhecidas. [...] É visível o esforço e a dedicação que os professores preceptores [...] Gorette tiveram ao adaptarem suas aulas da melhor forma buscando garantir que seus alunos tivessem acesso ao conhecimento. E para nós residentes foi muito gratificante e enriquecedor essa interação com os alunos do quinto ano. (Residente 25)

Um primeiro aspecto refere-se às dificuldades na realização da aula remota numa escola pública. Por exemplo, os problemas de comunicação e a inclusão digital dos alunos, em alguns momentos, dificulta que a informação e a aula se desenvolvam com qualidade de som e imagem. (Residente 27)

Mesmo diante do contexto de pandemia, é perceptível o esforço dos professores e dos residentes envolvidos para desenvolverem uma boa prática pedagógica. Nesse sentido, o planejamento e o estudo continuado fazem a diferença na vida do profissional da educação, pois, diante das adversidades, ele consegue pensar em adequações para não prejudicar a aprendizagem do aluno.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Finalizamos o artigo com a convicção de que o NRPP, mesmo diante dos imensos desafios, a exemplo do contexto da pandemia da Covid-19 e das questões de atraso das bolsas, conseguimos desenvolver nosso projeto.

A partir do relato das residentes e dos dados dos relatórios, constatamos que o NRPP foi uma experiência enriquecedora para os nossos futuros professores, bem como um espaço formativo e de estabelecimento de parcerias entre a universidade e a escola de Educação Básica pública. Acreditamos que essa experiência nos estimula a propor alterações na proposta de Estágio Curricular do curso de Pedagogia, visto que o desenvolvimento das regências com a compreensão de suas três etapas (planejamento, execução e avaliação) contribuíram para a formação de nossos alunos.

Ressaltamos, também, a partir dos relatórios dos residentes, os desafios que a pandemia trouxe, visto que os professores tiveram que aprender a utilizar recursos digitais para as práticas de ensino remoto de emergência, encontrando formas de elaborar e gravar aulas, disponibilizá-las, realizar atividades síncronas, usar as redes sociais para comunicação; tudo isso com o objetivo de tentar impedir o total afastamento dos alunos da escola. Destacamos, aqui, a ausência de formação continuada para os docentes durante esse período. Eles são profissionais que enfrentam novas demandas e a ausência de recursos financeiros para compra de equipamentos – computadores, impressoras, mobiliários, planos de internet, lousas, materiais etc. – os limita em relação à viabilização de novas formas de interação com os alunos.

Finalizamos, perplexos, nossa análise e reflexão sobre o fazer pedagógico com a aprovação da Lei Complementar 191/22, que foi sancionada pelo presidente Jair Bolsonaro no dia 9 de março de 2022, de autoria do deputado Guilherme Derrite (PP-SP). Essa lei confisca o tempo de serviço dos professores das redes públicas de todo o país durante o período crítico de pandemia (maio de 2020 a dezembro de 2021). Na prática, todo esse tempo passa a não contar para efeito de triênios, férias,

licenças-prêmio etc. É como se os professores não tivessem trabalhado nesse período. Fica-nos a esperança de que dias melhores virão.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOVICH, F. *Literatura infantil: gostosuras e bobices*. São Paulo: Scipione, 1989.
- AZEVEDO, S.R. *Escolas e escolhas: entre o literário e o paradidático*. 2018. Dissertação (Mestrado em Linguagem e Ensino) – Centro de Humanidades, Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande, 2018.
- BRASIL. Lei Complementar n. 191, de 08 de março de 2022. Altera a Lei Complementar n. 173, de 27 de maio de 2020, que estabelece o Programa Federativo de Enfrentamento ao Coronavírus SARS-CoV-2 (Covid-19). *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 09 mar. 2022. Seção 1, p. 1. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/lei-complementar-n-191-de-8-de-marco-de-2022-384522307>. Acesso: 18 maio 2022.
- IMBERNÓN, F. Freinet, um professor da Escola Nova. In: IMBERNÓN, F. *Pedagogia Freinet: a atualidade das invariantes pedagógicas*. Porto Alegre: Penso, 2012. p. 16-49.
- KAUFMAN, A.M.; RODRÍGUEZ, M.E. *Escola, leitura e produção de textos*. Porto Alegre: Artmed, 1995.
- LIBÂNEO, J.C. *Didática*. São Paulo: Cortez, 2006.
- MENEGASSI, R.J. *Leitura e ensino*. 2. ed. Maringá: Eduem, 2010.
- OSTETTO, L.E. (org.). *Encontros e encantamentos na educação infantil*. Campinas: Papyrus, 2000.
- SILVA, T.G.; LAMPERT, J. Reflexões sobre a abordagem triangular no ensino básico de artes visuais no contexto brasileiro. *Revista Matéria-Prima*, Lisboa, v. 5, n. 1, p. 88-95, 2017.
- SOLÉ, I. *Estratégias de leitura*. 6. ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

CONTRIBUIÇÕES DO PROJETO PIBID: EDUCAÇÃO INCLUSIVA PARA CONSTRUÇÃO DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS

Klaus Schlünzen JUNIOR¹

Jane Aparecida de Souza SANTANA

Caroline de Santana GARCIA

Selma Feba TESINI

Amanda Louise do Nascimento ALVES

Camila Graton EGEA

Fabiana Aparecida dos SANTOS

Giulia Maria Ferreira MILANI

Iris Góes FERNANDES

Leticia Rizo PEREIRA

Luana Almeida PEREIRA

Raquel Marques MORELIM

¹ Departamento de Estatística/Faculdade de Ciências e Tecnologia/Universidade Estadual Paulista (Unesp)/
Presidente Prudente/SP/Brasil/klaus.junior@unesp.br ¹Departamento de Matemática de Estatística/
Faculdade de Ciências e Tecnologia/Universidade “Julio de Mesquita Filho” (FCT/Unesp) / Câmpus de
Presidente Prudente/SP/ E-mail: klaus.junior@unesp.br.

RESUMO: O presente trabalho tem por objetivo afirmar as contribuições do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid), subprojeto Educação Inclusiva, vinculado ao curso de Pedagogia da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”. A partir dos relatos de experiência das bolsistas participantes do Programa, é possível compreender a sua dimensão e as suas significativas contribuições na construção de práticas pedagógicas inclusivas no espaço de sala de aula, além de tecer alguns saberes sobre novas práticas educativas inclusivas, resultando também na formação do futuro pedagogo. Os resultados apresentados ao final deste artigo vislumbraram as mudanças e avanços dessa experiência, visando a favorecer o processo de desenvolvimento integral das crianças.

PALAVRAS-CHAVE: Pibid Pedagogia Unesp; formação docente; práticas inclusivas.

INTRODUÇÃO

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) é desenvolvido no âmbito da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). Nessa parceria, buscou-se a valorização da formação de professores para atuação com estudantes de Educação Especial como público-alvo. Propôs-se a imersão dos discentes de graduação dos cursos de licenciaturas da FCT/Unesp na realidade escolar, por meio da relação entre teoria e prática, desenvolvendo-se estratégias e ações para a formação inicial desses estudantes.

Nesse sentido, o debate sobre os programas de formação de professores é de fundamental importância, pois estes podem desenvolver e vivenciar atividades didático-pedagógicas modificando a prática e a teoria vigente, contribuindo, assim, para a construção de saberes.

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – Pibid, executado no âmbito da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes, tem por finalidade fomentar a iniciação à docência, contribuindo para o aperfeiçoamento da formação de docentes em nível superior e para a melhoria de qualidade da educação básica pública brasileira. (Decreto nº 7.219, 2010 *apud* Holanda *et al.*, 2013).

Assim, o subprojeto “A Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva”, indubitavelmente, articula-se com a Política Institucional de Formação de Professores – Unesp/2017, na medida em que almeja favorecer a relação entre teoria e prática com os licenciandos do referido curso de Pedagogia, visando à melhoria da qualidade dos processos de inclusão na escola pública.

Para tanto, é essencial que, paralelamente a essa formação, os licenciandos aprendam a produzir e aplicar atividades adequadas à realidade e à diversidade dos estudantes, desenvolvendo estratégias didáticas para o ensino de conteúdos específicos que atendam estudantes em diferentes níveis de aprendizagem, sobretudo os Estudantes Público-Alvo da Educação Especial (EPAEE), sendo esse considerado um dos maiores desafios enfrentados no processo de formação inicial em nosso país.

Diante do exposto, uma das maiores dificuldades enfrentadas na formação dos futuros pedagogos versa sobre a oferta de oportunidades concretas de articulação entre os conhecimentos teóricos e práticos necessários à formação docente para a construção de práticas inclusivas.

JUSTIFICATIVA E OBJETIVOS

No ano de 2019, a Faculdade de Ciências e Tecnologia (FCT) integrou o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid), proposto pelo MEC, através da Capes, com a intenção de fomentar a iniciação à docência objetivando melhor qualificá-la, a partir de propostas de atividades construídas em parceria com a escola. Assim, a Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, por meio do curso de licenciatura em Pedagogia, Câmpus de Presidente Prudente, concorreu ao Programa com a proposta inicial de formar futuros pedagogos para desenvolver práticas pedagógicas inclusivas mediadas pelo uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs), das metodologias ativas de aprendizagem e da abordagem Construcionista, Contextualizada e Significativa (CCS).

Ainda no que se refere ao processo de inclusão dos estudantes com deficiência no âmbito da Educação Básica, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394/96 prevê que os sistemas de ensino devem garantir aos EPAEE métodos, recursos e uma organização específica para atender às suas necessidades.

Como mencionado anteriormente, entre as políticas educacionais, a Constituição Federal (Brasil, 1988) se configura como um importante marco em defesa da Educação Inclusiva. Conforme Mantoan (2003), é dever das escolas promover condições de acesso e permanência a todos os estudantes, a partir do respeito à dignidade da pessoa humana e da exclusão de qualquer forma de preconceito e discriminação. Além desses preceitos, a Constituição Federal (Brasil, 1988) em seu Capítulo III, Seção I, da Educação, apresenta como um dos princípios norteadores para o ensino “a igualdade de condições de acesso e permanência na escola” (art. 206, inciso I), acrescentando que o “dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um” (art. 208, inciso V).

Apesar disso, mesmo com a proposta de uma educação para todos, se o acesso e a permanência dos estudantes já haviam sido assegurados, a preocupação agora não estava na quantidade de oferta, mas na qualidade do ensino e da aprendizagem. De acordo com os princípios da educação inclusiva, a escola deve atender às necessidades educacionais de todos os estudantes, oferecendo um ensino de qualidade com vistas ao seu pleno desenvolvimento. Schlünzen e Santos (2016) apontam a necessidade de mudança no ambiente escolar para a valorização do estudante, usando a tecnologia para favorecer a construção do seu conhecimento.

Essas transformações, previstas pelas políticas educacionais em busca de um sistema educacional inclusivo, têm sido amplamente debatidas pela pesquisadora Mantoan (2003), que destaca que o direito à educação para todos não se limita a cumprir o que está na lei e aplicá-la, a assegurar apenas o acesso, assegurando também a permanência e o prosseguimento do estudo desses estudantes, não retirando do Estado, por nenhum motivo, essa obrigação, exigindo, postulando o cumprimento das leis para atender às necessidades educacionais de todos.

Faz-se necessário também, além das transformações acima elencadas, repensar as práticas pedagógicas que vêm sendo desenvolvidas em sala de aula, onde o professor deve buscar materiais e recursos apropriados, propondo ações significativas aos estudantes que possibilitem a sua participação no desenvolvimento da aprendizagem. Para que isso ocorra, é necessário realizar uma série de mudanças, afirma Mantoan (2003).

Nessa perspectiva, Schlünzen (2000, p. 50) afirma que:

[...] faz-se necessário uma mudança profunda na Educação que está pautada no método tradicional de ensino, no sentido de incentivar a aprendizagem, criando-se um ambiente propício onde o aluno possa realizar suas atividades e construir o seu conhecimento. Estas mudanças implicam também em alterações que envolvem currículos, postura e papel do professor e do aluno e o desenvolvimento de novos instrumentos, estratégias ou metodologias).

Assim, a escola que almejamos hoje, que tem por objetivo propor um ensino de qualidade, é aquela que desenvolve um ensino flexível em que são pensados e construídos novos instrumentos, métodos e estratégias com o intuito de incluir a todos.

Tais práticas pedagógicas foram desenvolvidas sobretudo com os Estudantes Público-Alvo da Educação Especial (EPAEE), definidos conforme a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008). Também foram elaboradas atividades e materiais com ênfase em promover conhecimentos relacionados ao processo de ensino e aprendizagem desses estudantes, articuladas à proposta de “Projetos de Trabalho” (Hernández, 2007), com vistas a desenvolvermos um trabalho pautado em uma perspectiva globalizada, dissociada das concepções que apresentam conteúdos de forma fragmentada, distante da realidade/contexto dos educandos, em uma perspectiva multidisciplinar. Nesse sentido, Libâneo (2015) também defende que a função primordial da escola é a de assegurar os meios para os alunos se apropriarem dos conhecimentos e construir um método conceitual de pensar e agir.

Sendo assim, para que tal conhecimento seja construído se fez necessário pensar na formação e atuação dos futuros pedagogos. Essa formação inicial teve que passar, necessariamente, por experiências como práticas e estratégias pedagógicas dentro do espaço escolar, para que pudessem vivenciar, ainda em processo de formação inicial, os desafios e perspectivas para a construção de uma educação inclusiva e de qualidade para todos.

À vista do exposto, o subprojeto Pibid Pedagogia “Educação Especial e Inclusiva”, reconhecendo a importância dessa formação, entre outros objetivos, realizou a proposta da imersão de futuros pedagogos em duas realidades escolares, quais sejam a da 1. Escola Estadual “Fernando Costa” – IE, e a da 2. Escola “Maria Luiza Formozinho Riberio”, ambas com sala de recurso multifuncionais direcionadas ao Atendimento Educacional Especializado (AEE), visando ao trabalho colaborativo entre universidade e escola, com aspectos para a formação inicial docente na perspectiva da educação inclusiva.

METODOLOGIA

O subprojeto de licenciatura em Pedagogia, em consonância com o Projeto Institucional da Unesp, organizou-se a partir das seguintes frentes de trabalho: Contato Escola/Licenciandos; Planejamento/Estudo; Elaboração de atividades didático pedagógico nas escolas; Intervenção/ Aplicação e Avaliação/Socialização dos Resultados.

As ações formativas dos bolsistas de iniciação à docência propuseram atividades relacionadas a:

- A. Promoção de ações para a formação inicial dos estudantes do curso de licenciatura em Pedagogia da FCT/Unesp sobre o trabalho e ensino colaborativo e práticas inclusivas, a partir da abordagem CCS e do uso das tecnologias, visando ao desenvolvimento das potencialidades e à inclusão dos Estudantes Público-Alvo da Educação Especial;
- B. Articulação com o Centro de Promoção para Inclusão Digital, Escolar e Social (CPides), localizado na FCT/Unesp, onde são realizados

atendimentos educacionais aos Estudantes Público-Alvo da Educação Especial e formações para a equipe de trabalho, com especialistas, mestres e doutores que estudam e pesquisam sobre a temática. O espaço é utilizado com o objetivo de que os alunos atendidos pelo Pibid tenham a oportunidade de conviver com as diferenças e refletir, a partir de formação em grupo, sobre as possibilidades de atuação nas escolas. Cabe destacarmos que o CPides possui infraestrutura adequada para o desenvolvimento das ações propostas, quais sejam, uma Sala de Recursos Multifuncionais (SRM), Laboratório de Informática, Biblioteca, Sala de Desenvolvimento, dentre outros espaços que auxiliaram no desenvolvimento das atividades do projeto.

- C. Desenvolvimento de atividades de Atendimento Educacional Especializado (AEE) junto a estudantes com deficiência, transtorno do espectro autista e altas habilidades/superdotação, com apoio das tecnologias digitais e da tecnologia assistiva;
- D. Elaboração de Planos de Ação Individualizados, considerando as especificidades dos Estudantes Público-Alvo da Educação Especial, buscando meios de articular esses planos ao uso de tecnologias digitais;
- E. Desenvolvimento de projetos de apoio às escolas parceiras, por meio de oficinas
- F. temáticas, voltadas à prática inclusiva e aos programas e ações;
- G. Provisão de subsídios teóricos e metodológicos para que os professores das escolas parceiras possam desenvolver práticas educativas que considerem as especificidades dos estudantes e as diferenças existentes na sala de aula;
- H. Estímulo ao desenvolvimento de metodologias e práticas que considerem as especificidades de todos os alunos, inclusive daqueles que possuem alguma deficiência.
- I. Verificação das mudanças na prática pedagógica dos professores das escolas parceiras sobre o planejamento e desenvolvimento das atividades, a partir do ensino colaborativo na perspectiva da educação inclusiva.

- J. Auxílio aos estudantes no ambiente de ensino remoto, permitindo reforçar e ampliar os conteúdos desenvolvidos pelo professor.
- K. Discussão do planejamento em conjunto com supervisor, preceptora e professor da sala comum e da sala de AEE.
- L. Participação em seminários e eventos do Pibid, bem como elaboração dos relatórios.

As ações compreendem, assim, que o paradigma educacional brasileiro tem passado por importantes reconfigurações, uma vez que a sociedade contemporânea tenta direcionar suas ações ao ideal de superação de desigualdade e pleno desenvolvimento humano, associado à necessidade de se refletir sobre o processo de inclusão escolar dos EPAEE em escolas regulares.

Nesse processo, os atuantes nas escolas tornaram-se importantes agentes de transformações, sendo diretamente responsáveis pela formação dos estudantes e o seu desenvolvimento de forma totalizadora, bem como de sua aprendizagem conceitual e para a vida. Por meio das experiências, vivenciadas com diversos alunos com deficiência incluídos em diferentes etapas do ensino, foi possível perceber o quanto a realização do projeto Pibid nas escolas participantes tornou-se importante.

Proporcionar a aproximação dos discentes de graduação do curso de licenciatura em Pedagogia da FCT/Unesp com a realidade escolar por meio da relação teoria-prática proporcionou uma nova experiência, em um momento atípico de pandemia, pois, para que o ensino chegasse até os estudantes, fez-se necessário buscar novas estratégias e recursos de ensino.

A partir das reconfigurações teóricas e práticas que chegam até o ambiente escolar, o professor passa a encontrar em seu contexto de atuação diferentes desafios, que envolvem: a mudança da concepção das práticas excludentes para adoção de práticas pedagógicas inclusivas, envolvendo sua relação com os conteúdos que tem que ensinar, com seus estudantes, com os pais e com a comunidade; a organização do seu trabalho pedagógico, utilizando Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs);

e principalmente, a necessidade de garantir que todos os estudantes aprendam.

Além das ações acima pré-estabelecidas buscamos também utilizar a abordagem CCS (Schlünzen, 2000, 2015), norteadora do desenvolvimento dos estudos e pesquisas realizadas no CPides, a qual se constitui de práticas inclusivas que despertam o interesse do estudante e o motivam a explorar, a pesquisar, a descrever, a refletir, a depurar as suas ideias mediante o uso das TDICs e o trabalho com projetos.

De acordo com Schlünzen (2015), a abordagem CCS é Construcionista porque as TDICs são usadas para a construção do conhecimento a partir de objetos palpáveis; Contextualizada, porque os projetos/atividades construídos são emergentes de situações do contexto dos estudantes; e Significativa, porque os estudantes constroem o conhecimento de acordo com o significado atribuído aos conceitos com que eles se deparam. Com a abordagem, o ser professor deve perpassar a busca por novos conhecimentos e novas técnicas, pois passa a lidar com a mudança, a dúvida, o conflito, a dificuldade, conceitos até então impensados pelos “detentores do saber”.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O Pibid contava com um docente (coordenador de área) do curso de licenciatura da FCT/Unesp e uma professora (supervisora) da rede pública de ensino de Presidente Prudente, responsável por designar e supervisionar as atividades dos bolsistas de iniciação à docência e acompanhar de perto os estudantes e seus trabalhos nos espaços escolares, por meio de orientações pedagógicas e planejamento de atividades e projetos desenvolvidos na escola.

Os licenciandos vinculados ao programa Pibid auxiliavam os professores na realização das diversas atividades de ensino, que se voltavam a temáticas específicas. Assim, com o uso de alguns recursos didáticos, buscava-se o fortalecimento da aprendizagem dos EPAAE, utilizando-se TDICs. A participação dos discentes nesse programa contribui sobremaneira para a sua formação, como podemos perceber na fala abaixo.

Segundo a estudante J. (2020): “A experiência com Pibid foi riquíssima e me fez crescer não somente como profissional – futura pedagoga – mas também como pessoa, repensando meus próprios ideais sobre uma sociedade de fato inclusiva”.

Frente aos objetivos elencados para realização do projeto, e diante de um cenário escolar diferente, os professores e licenciandos sempre buscaram estratégias de ensino que se aproximasse dos estudantes, vivenciando e participando mais efetivamente de sua rotina diária, refletindo sobre o seu processo de inclusão, identificando as dificuldades de aprendizagem e compreendendo as dos professores para trabalhar com esse público. Além disso, semanalmente era proposta uma dinâmica de orientações pedagógicas, coordenadas por uma professora da rede pública de ensino do estado, bolsista do programa, que atuava como preceptora.

Segundo a estudante F. (2021):

Se partirmos do pressuposto de que toda pessoa aprende, quando isso não acontece, pode ser que o problema resida nas estratégias pedagógicas adotadas em sala de aula. É por meio delas que o estudante se conecta ao currículo, ou seja, acessa o conhecimento. Quando o planejamento não leva em conta as particularidades de cada aluno, as estratégias pedagógicas podem constituir uma das principais barreiras à inclusão educacional de alunos com e sem deficiência, a atividade adaptada foi preparada diante deste contexto. O resultado seria que mesmo eles diante de suas dificuldades intelectuais e físicas apreendessem sobre a filosofia, mediados de uma atividade inclusiva, desenvolvidas junto com outros estudantes de sua sala. Assim averiguamos suas potencialidades diante de toda turma do 3º ano do Ensino Médio durante as aulas remotas mediadas pelos professores da sala regular.

O desenvolvimento dessa parceria permitiu a introspecção dos discentes e a disseminação dos pressupostos da abordagem CCS, que passou a tomar forma como parte do cotidiano dos bolsistas que conseguiram associar a realidade da escola com possibilidades criativas de ensino que, conseqüentemente, contribuíram nas formas de ensinar e aprender dos professores e estudantes nas escolas. Oportunizou, ainda, experiências

significativas com o atendimento ao EPAEE, tendo reflexo, assim, na formação dos discentes com vistas à Educação Especial e Inclusiva.

As reflexões da estudante A.V.I.L., inseridas no questionário de subitem subsequente, elucidam a atuação do centro como local de grande importância em sua formação: “Escolhi o CPIDES, pois queria aprender mais sobre as concepções que envolvem a Educação Inclusiva e como o atendimento aos estudantes público-alvo da Educação Especial era realizado naquele espaço.” (A. V. I. L. 2020).

A experiência do discente em contato com a escola no início de seu processo de formação inicial lhe proporcionou ganhos significativos, pois passou a compreender o funcionamento da escola e seus espaços, além dos desafios que poderá enfrentar na realização de futuro trabalho, ou seja, das situações que contribuirão para o seu fortalecimento profissional.

Até o momento, o projeto Pibid tem possibilitado a criação de estratégias de ensino, usando objetos de aprendizagem e as Tecnologia Digitais de Comunicação para que os bolsistas colaborem para o desenvolvimento da aprendizagem dos EPAEE presentes nas salas comuns das escolas parceiras, bem como tem-se observado o intercâmbio de experiências entre bolsistas, professores das escolas e docente de licenciatura, podendo desenvolver na prática as aulas sugeridas no Portal do Professor e avaliá-las, articulando os projetos que se complementam diretamente.

A licencianda L. (2021) comenta que:

[...] com o impacto da pandemia da Covid-19, fez se necessário inúmeras mudanças, no âmbito das instituições escolares, a tecnologia surgiu como uma ferramenta indispensável, apresentando-se como um espaço de transformações, mas também de desigualdades. Pois a falta do acesso à tecnologia se mostrou como um problema ocasionando ainda mais a exclusão dos alunos.

De acordo com Arroyo (2010), o conhecimento, os valores e as competências se aprendem no intercâmbio humano. É justamente esse intercâmbio que o Pibid reforça por meio das metodologias aqui já

anunciadas – a troca de conhecimentos entre professores e licenciados, propondo uma proximidade entre universidade e escola.

Diante do exposto, a imersão dos licenciados no espaço escolar foi vista como ações positivas no processo de formação inicial de estudantes de licenciaturas, pois, além de receberem formação em serviço, reflexão e contato com o ambiente escolar, tiveram a oportunidade de verificar as dificuldades que envolviam o processo de inclusão nas instituições de ensino, mais precisamente com os estudantes EPAEE.

Portanto, as experiências vivenciadas por eles no espaço escolar, alinhadas às orientações e ao desenvolvimento de práticas por meio do Pibid, têm demonstrado que se consegue aproximar escola e universidade, proporcionando aos bolsistas uma formação diferenciada e sólida, por meio das ações didático-pedagógicas que os aproximam da realidade escolar, articulando pesquisa, ensino e extensão.

REFERÊNCIAS

- ARROYO, M.G. Los colectivos depauperados repolitizan los currícula. *In*: SACRISTAN, J.G. (comp.). *Saberes e incertidumbres sobre el currículum*. Madrid: Morata, 2010. p. 128-148.
- BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*: promulgada em 5 de outubro de 1988. São Paulo: Saraiva, 1990.
- BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Seção 1, p. 27833.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. LDB 9.394, de 20 de dezembro de 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva*. Secretaria de Educação Especial - MEC; SEESP, 2008.
- HERNÁNDEZ, Fernando. *Catadores da Cultura Visual: transformando fragmentos em nova narrativa educacional*. Porto Alegre: Mediação, 2007.
- HOLANDA, D. S. *et al.* A contribuição do PIBID na formação docente: um relato de experiência. *In*: ENCONTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA. SOCIEDADE BRASILEIRA DE MATEMÁTICA. *Anais* [...], 2013.

LIBÂNIO, José Carlos. *Organização e gestão da escola: teoria e prática*. 6. ed. São Paulo: Heccus, 2015.

MANTOAN, M.T.E. *Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?* São Paulo: Moderna, 2003.

SCHLÜNZEN JUNIOR, K. *A criação de um ambiente de aprendizagem contextualizado, baseado no computador, para a formação de recursos humanos em empresas enxutas*. Tese (Doutorado em Engenharia Elétrica) – Faculdade de Engenharia Elétrica e de Computação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.

SCHLÜNZEN, E.T.M. *Abordagem Construcionista, Contextualizada e Significativa: formação, extensão e pesquisa em uma perspectiva inclusiva*. 2015. Tese (Livre Docência) – Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2015.

SCHLÜNZEN, E. T. M.; SANTOS, D. A. N. *Práticas pedagógicas do professor: abordagem Construcionista, Contextualizada e Significativa para uma educação inclusiva*. Curitiba: Appris, 2016.

SOBRE O LIVRO

CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)

Telma Jaqueline Dias Silveira
CRB 8/7867

FORMATO

16 x 23cm

NORMALIZAÇÃO

Maria Elisa Valentim Pickler Nicolino
CRB - 8/8292
Camila Lopes

TIPOLOGIA

Adobe Garamond Pro

CAPA E DIAGRAMAÇÃO

Gláucio Rogério de Moraes

PRODUÇÃO GRÁFICA

Giancarlo Malheiro Silva
Gláucio Rogério de Moraes

ASSESSORIA TÉCNICA

Renato Geraldi

OFICINA UNIVERSITÁRIA

Laboratório Editorial
labeditorial.marilia@unesp.br

2024

Entre a diversidade de problemas que envolvem a dinâmica da formação de professores e também entre as incontáveis transformações sociais ocorridas ao longo do século XX e início desse século XXI, insere-se a necessidade de permanente discussão dos objetivos, das funções do professor, e de como tais questões podem ser vistas para se atingir um desempenho cada vez mais satisfatório, tanto sob o ângulo pedagógico-científico quanto sob o político social. Pode-se afirmar que a presença da escola no cotidiano das pessoas figura entre os aspectos mais impactantes da experiência da contemporaneidade. A tendência à universalização da educação gerou debates crescentes a respeito do papel da escola e conseqüentemente da formação de professores.

Nesse contexto cabe ressaltar a atualidade e a relevância das contribuições do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) e do Programa Residência Pedagógica (RP), sobre os quais apresentamos os trabalhos desenvolvidos no âmbito dos editais CAPES 01/2020 e 02/2020, respectivamente, que tiveram início em outubro de 2020 com 1.008 bolsistas, 15 campus e todas as licenciaturas da Unesp.



CULTURA
ACADÊMICA
EDITORA



ISBN 978-65-5954-474-5



9 786559 544745 >