



PROEG

Pró-Reitoria de Ensino de
Graduação | UFPA

Programa Residência Pedagógica na
UFPA:
Experiências de Ensino e
Formação

Organizadores

Edmar Tavares da Costa

Marcio Antonio Raiol dos Santos





PROEG

Pró-Reitoria de Ensino de
Graduação | UFPA

Programa Residência Pedagógica na UFPA:
Experiências de Ensino e
Formação



Universidade Federal do Pará

Reitor

Emmanuel Zagury Tourinho

Vice-reitor

Gilmar Pereira da Silva

Pró-reitor de Ensino de Graduação

Edmar Tavares da Costa

Pró-reitora de Pesquisa e Pós-graduação

Maria Iracilda da Cunha Sampaio

Pró-reitor de Extensão

Nelson José de Souza Júnior

Pró-reitora de Relações Internacionais

Marília de Nazaré Ferreira

Pró-reitor de Administração

João Cauby de Almeida Júnior

Pró-reitora de Planejamento e Desenvolvimento Institucional

Raquel Trindade Borges

Pró-reitor de Desenvolvimento e Gestão de Pessoal

Raimundo da Costa Almeida

Prefeito *Multicampi*

Eliomar Azevedo do Carmo

Secretário-geral da Reitoria

Marcelo Galvão Baptista



PROEG

Pró-Reitoria de Ensino de
Graduação | UFPA

Programa Residência Pedagógica na UFPA:
Experiências de Ensino e
Formação

Organizadores

Marcio Antonio Raiol dos Santos
Edmar Tavares da Costa

Universidade Federal do Pará
Belém, 2020

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
PRÓ-REITORIA DE ENSINO DE GRADUAÇÃO | UFPA
Edmar Tavares da Costa

DIRETORIA DE DESENVOLVIMENTO DE ENSINO – DIDEN
Lina Gláucia Dantas Elias

COORDENADORIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA E TÉCNICA PROFISSIONAL – CEPTP
Marcio Antonio Raiol dos Santos

Projeto Gráfico e Ilustração
Marcio Antonio Raiol dos Santos

Revisão Técnica
Thaynara Thais Ferreira Paixão
Rubens Queiroz Dias

Conselho Editorial PRP/UFPA
Marcio Antonio Raiol dos Santos - NEB/UFPA - Belém
Luziane Mesquita da Luz – IFCH/UFPA - Belém
Lilliane Miranda Freitas – IECOS/UFPA - Bragança
Valeria Risuenho Marques – IENCI/UFPA - Belém
Franciane Gama Lacerda – IFCH/UFPA - Belém
Irlanda do Socorro de Oliveira Mileo – CALT/UFPA – Altamira

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) de acordo com ISBD
Biblioteca Central/UFPA-Belém-PA

P964p Programa residência pedagógica na UFPA: experiências de ensino e formação [recurso eletrônico] / organizadores, Marcio Raiol dos Santos, Edmar Tavares da Costa. — Belém: Universidade Federal do Pará, 2020.

Modo de acesso: <http://www.proeg.ufpa.br>
Inclui bibliografias
ISBN 978-85-63728-78-4 (E-book)

Este livro reúne artigos, os quais relatam as experiências de ensino e formação dos diferentes dos núcleos do Programa Residência Pedagógica na Universidade Federal do Pará. Pró-reitora de Pós-Graduação. Coordenadoria de Educação Básica e Técnica profissional.

1. Educação básica – Pará. 2. Professores – Formação – Pará. 3. Práticas de ensino – Pará. 4. Ensino superior - Pesquisa. I. Santos, Marcio Raiol dos, org. II. Costa, Edmar Tavares da, org.

CDD 23. ed. – 372.98115

Elaborado por Mariana C. T. Araújo– CRB-2/1026

PREFÁCIO

O livro *Experiências de Ensino e Formação* é a terceira obra resultante das experiências de investigação desenvolvidas na primeira edição do programa residência pedagógica CAPES/UFPA.

Nesta obra o leitor encontrará onze artigos reproduzidos por dez subprojetos do referido progresso. Tais artigos, celebram a uniam teórico metodológica no ensino superior com a educação básica firmando consolidando parceria que é universidade federal do Pará tem construindo ao longo do tempo uma rede pública de ensino.

Apesar da grande quantidade de áreas do conhecimento envolvidas nesta publicação, este livro apresenta uma unidade identitário centrada nas discussões/produções realizadas no chão-da-escola trazendo para o leitor: vários relatos de experiência, propostas metodológicas inovadoras, arte e cultura amazônica e cartografia regionalizada.

Acima de tudo Este livro é uma celebração das múltiplas vozes que compõem a escola base e a universidade, celebração está que possibilitou uma profícua ressignificação da relação teoria e prática corporificada nesta obra.

Desejamos a todos e todas uma boa leitura.

Marcio Antonio Raiol dos Santos

APRESENTAÇÃO

O Programa Residência Pedagógica se caracteriza como uma política pública de formação e aperfeiçoamento de licenciandos, que foi instituída pelo Edital 06/2018 – CAPES. Tal edital selecionou projetos inovadores, construídos e conduzidos em parceria com as redes públicas de educação básica, os quais deveriam estimular fortemente a articulação entre teoria e prática nos cursos de licenciatura.

Atenta a essa demanda formativa, a Universidade Federal do Pará representada pela Pró-Reitoria de Ensino da Graduação – PROEG, emvidou esforços e construiu coletivamente seu projeto institucional, que foi aprovado integralmente¹, sendo o maior projeto da Região Norte do Brasil e um dos maiores do país.

O Projeto Institucional do Programa Residência Pedagógica da UFPA objetivou: Propor e experienciar projetos formativos mobilizados por campos de conhecimentos específicos que, pautados nas inovações teórico-metodológicas da educação e das diferentes áreas, estimulem a articulação entre teoria e prática nos cursos de licenciatura da UFPA e induzam melhorias na formação de professores/as e nos processos de ensino-aprendizagem nas escolas parceiras das redes públicas.

Entre seus objetivos específicos destacamos “Socializar e divulgar os processos e resultados do projeto”, e é nesta perspectiva que esta publicação se articula.

¹ 52 docentes orientadores (docentes UFPA); 30 preceptores (Redes de Ensino Básico), 810 residentes (discentes UFPA) distribuídos em 29 núcleos de 11 subprojetos (componentes curriculares/licenciaturas).

Este livro reúne artigos, os quais relatam as experiências de ensino e formação dos diferentes núcleos, fruto do trabalho articulado entre ensino superior e educação básica.

A leitura contempla oito componentes curriculares (Biologia; Educação Física; Geografia; História; Língua Portuguesa, Matemática; Química e Sociologia) e duas licenciaturas (Educação do Campo e Pedagogia).

Isso exposto, desejamos uma leitura frutífera e que a produção aqui contida possa contribuir com o campo educacional e, em especial, com a melhoria da qualidade da educação básica brasileira.

Marcio Antonio Raiol dos Santos

Edmar Tavares da Costa

SUMÁRIO

EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS DA INICIAÇÃO À DOCÊNCIA NO RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA – NÚCLEO BIOLOGIA/BRAGANÇA.	11
A ARTE ABAETETUBENSE USADA COMO FERRAMENTA METODOLÓGICA NO ENSINO DE CIÊNCIAS DA NATUREZA.	30
O PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA SOBRE O NÚCLEO EDUCAÇÃO FÍSICA NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ.	43
ATLAS AMBIENTAL DO MUNICÍPIO DE BELÉM COMO RECURSO DIDÁTICO CARTOGRÁFICO NO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA EM GEOGRAFIA.	59
RELATOS DE EXPERIÊNCIAS: ENSINO DE HISTÓRIA E FEIRAS CULTURAIS.	79
RELATO DE EXPERIÊNCIA: OS DESAFIOS DO RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA E PRÁTICAS DE LETRAMENTOS NA EDUCAÇÃO BÁSICA.	95
PRÁTICAS INOVADORAS NO ENSINO DA MATEMÁTICA: A EXPERIÊNCIA DA ESCOLA DE APLICAÇÃO DA UFPA.	112
O PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA NO CURSO DE PEDAGOGIA DO CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE ALTAMIRA-PA: UMA CONTRIBUIÇÃO PARA A FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE PROFESSORES.	126

O PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA E A FORMAÇÕES DE PROFESSORES: REFLEXÕES SOBRE A RELAÇÃO TEORIA-PRÁTICA.	142
PESQUISA-FORM(AÇÃO) NO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA.	159
PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA NA EA/UFPB: ESTRATÉGIAS DE ENSINO COM JOGOS SOCIOLOGICOS	176
ÍNDICE REMISSIVO	193

BIOLOGIA

EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS DA INICIAÇÃO À DOCÊNCIA NO RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA – NÚCLEO BIOLOGIA/BRAGANÇA

Maiana de Cássia da Silva e Silva²
Ana Paula Matos e Silva³
Joelder Ramos de Oliveira⁴
José Augusto dos Reis Rodrigues⁵
Alailson da Silva Reis⁶
Lilliane Miranda Freitas⁷

INTRODUÇÃO

O Programa Residência Pedagógica, lançado em 2018, pela Coordenação de Aperfeiçoamento do Pessoal de Nível Superior (CAPES), é uma das ações que integram a Política Nacional de Formação de Professores, que se articula aos demais projetos do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) e ao Programa Nacional de Professores da Educação Básica (PARFOR).

O PRP vem promovendo o fortalecimento da formação de 24 residentes e dois voluntários dos cursos de Licenciatura em Ciências Biológicas e Ciências Naturais da Universidade Federal do Pará do Campus Universitário de Bragança. Os residentes atuam em três escolas-campo estaduais do município de Bragança-PA, com a orientação de uma

² Residente do PRP - Núcleo biologia Bragança.

³ Residente do PRP - Núcleo biologia Bragança.

⁴ Residente do PRP - Núcleo biologia Bragança.

⁵ Residente do PRP - Núcleo biologia Bragança.

⁶ Residente do PRP - Núcleo biologia Bragança.

⁷ Doutora em Educação em Ciências, Professora Adjunta da Faculdade de Ciências Naturais da UFPA. Docente orientadora do PRP - núcleo biologia Bragança.

docente da UFPA e a supervisão de três preceptores, professores de Biologia destas escolas, com o propósito de propiciar um ensino mais significativo aos alunos e a construção de saberes docentes, provenientes da troca de experiências entre os professores experientes e os residentes.

É nesse contexto que os residentes entraram no processo de iniciação à docência, isto é, no contato direto com as escolas e práticas dos professores. Um processo extremamente importante e positivo, uma vez que suas experiências se tornam chão fértil para a elaboração de saberes docentes, visando uma educação com um ensino construtivo e significativo, a partir da ampliação da percepção do que é vivenciado na realidade escolar (SANTOS; SCHWANTES, 2010).

Consideramos que as experiências vivenciadas pelos residentes, serão amplamente decisivas para tomadas de decisões quanto ao seu ingresso neste universo chamado trabalho docente. Segundo Zeichner (2001), ao se sentir inserido em seu suposto ambiente de trabalho, pode identificar-se como um mediador na construção do conhecimento e assim, sentir-se capaz de construir culturas e vidas.

Partindo dessa perspectiva, este trabalho tem como objetivo analisar as experiências formativas vivenciadas pelos residentes do PRP-Núcleo Biologia/Bragança, a fim de refletir sobre os impactos do PRP na iniciação à docência desses futuros professores.

METODOLOGIA

Para este trabalho foram analisados os Relatórios de Atividades do núcleo, a fim de identificar as experiências formativas dos residentes

do PRP-Núcleo Biologia/Bragança. O Relatório de Atividade era produzido pelos residentes a cada dois ou três meses de atividades, de modo e era composto por quatro campos: Memorial de vivências, Autoavaliação, Sugestões e Anexos das atividades. Os relatórios analisados foram produzidos desde o início em agosto de 2018 até junho de 2019 gerando três conjuntos de relatórios: setembro a novembro de 2018 (2018.1), dezembro a fevereiro (2019.1), março a junho (2019.2), um total de 81 relatórios, três relatórios de cada um dos 24 residentes e de dois voluntários.

O campo objeto de análise foi o de Memorial de vivências, pois era nele que os residentes faziam uma narrativa reflexiva das vivências ocorridas durante aquele período, relatando de forma pessoal suas experiências, aprendizagens e episódios marcantes, e ainda, sobre o desenvolvimento profissional e pessoal proporcionado pelo projeto, aspectos que foram positivos e negativos. Desta forma, tivemos uma riqueza de dados neste campo dos relatórios, uma vez que o exercício narrativo a partir dos relatórios, possibilitou aos residentes a reflexão, e articular as experiências vivenciadas, revendo seu processo de formação e dotando-as de significado, o que segundo Catani et al. (1998) os faz reconhecerem-se como sujeitos de sua própria formação.

Os dados foram analisados de acordo com a Análise de Conteúdo descrito por Bardin (1977) em três fases: pré-análise, descrição analítica e interpretação referencial. A pré-análise consiste na organização do material que constitui o corpus da investigação – que consistiu na seleção e organização dos 81 relatórios de atividades. Na fase de descrição

analítica são realizados procedimentos que classificam, categorizam e codificam o corpus da pesquisa de forma mais aprofundada se baseando nos referenciais teóricos – que consistiu na análise dos relatórios, classificação das experiências e falas e a categorização em três eixos de análise.

Na última fase, ocorreu a interpretação referencial, que consiste na reflexão e interpretação dos dados de forma mais aprofundada baseando-se nos referenciais teóricos (BARDIN, 1977; TRIVIÑOS, 2012). Por questões éticas e para resguardar a identidade dos residentes e preceptores, serão utilizados ao longo da análise nomes fictícios para lhes fazer referência.

EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS NO ÂMBITO DO PRP-BIOLOGIA BRAGANÇA

O Programa Residência Pedagógica proporcionou aos residentes vivenciar e experimentar vários episódios que retratam a realidade escolar e o trabalho docente dentro das escolas-campo onde atuaram como professores em formação. Através dos relatos analisados dos residentes a respeito das experiências vividas no PRP-Núcleo Biologia/Bragança, verificamos que as atividades desenvolvidas nas escolas-campo foram muito enriquecedoras.

Os relatos foram analisados a partir das principais experiências formativas expressadas pelos residentes, que foram agrupadas em três eixos principais: i) imersão na realidade prática das escolas-campo, ii) afetividade na relação alunos-professores-residentes, iii) experimentação

didático-metodológica dos residentes. Esses eixos serão analisados nas seções seguintes.

IMERSÃO NA REALIDADE PRÁTICA DAS ESCOLAS-CAMPO

A participação dos residentes nas atividades escolares recebeu bastante destaque na maioria dos relatos de vivências, pois a imersão os colocou como participantes ativos do cotidiano escolar e dentro do processo de construção das práticas pedagógicas adotadas pela escola. Podemos ressaltar a importância dessa imersão nas falas dos residentes a seguir:

“Tivemos experiências bastante positivas, que nos possibilitou vivenciar na prática o papel docente, como regências, correção de provas, palestras, o contato direto com alunos e funcionários da escola [...]. Tivemos a oportunidade de participar do planejamento da escola com todo o corpo docente, no qual foi abordado e discutido o cronograma das atividades que serão realizadas durante o ano letivo para o ensino médio integral” (Bianca, relatório 2018.1).

"Ser residente é conhecer diretamente a realidade da escola, coordenação e demais atuantes da escola, contribuindo com os mesmos, obtendo assim sucesso com o nosso principal foco, que são os alunos" (Joyce, relatório 2018.1).

É essa imersão de vivências e interações com os sujeitos escolares em sua própria rotina, de “vivenciar na prática o papel docente”, que engrandecem a formação inicial de professores, pois como afirma Zeulli et al., (2012, p. 12) “a formação para a docência necessita, desde o início, vivências pedagógicas reais, no espaço escolar e fora dele”. Pois, é essa

vivência real que prepara o indivíduo para o futuro, já que nem sempre tudo é produtivo.

Tendo como foco essas experiências práticas, Zeichner (2001), declara que mesmo que ela seja de pouco tempo, é melhor do que não as ter, uma vez que são as experiências vivenciadas nas escolas, muito ou poucas, que contribuem para lapidar a prática docente desse profissional em formação, no caso, os residentes. Obviamente que quanto mais se experimentar a realidade escolar e as atividades que ali se desenvolvem, certamente, no futuro, esse profissional estará melhor preparado. E este foi o objetivo do PRP, de proporcionar a imersão dos licenciandos no contexto escolar de forma mais constante e prolongada.

A participação ativa desses sujeitos, desde o planejamento conjunto com o corpo técnico e docente da escola, até a execução das atividades escolares com o professor preceptor, demonstram como é importante o envolvimento dos mesmos para o reconhecimento e compreensão da dinâmica que há entre a estrutura escolar, com as políticas educacionais, com o trabalho docente, com o trabalho pedagógico que a escola possui, e como tudo isso se articula com os professores e suas disciplinas e os alunos.

Os relatos das vivências dos participantes do PRP nem sempre nos mostram uma realidade favorável ao processo de construção do saber e das relações ali estabelecidas. Há experiências negativas que são vivenciadas ao longo do acompanhamento dos alunos dentro e fora da sala de aula. Muitas são as situações desafiadoras, e na maioria dessas, é

preciso que haja uma compreensão sobre essa realidade para que não possam desanimar diante dessas dificuldades.

As escolas-campo nem sempre oferecem as condições ideais para a obtenção dos resultados esperados e a carência dos estabelecimentos de ensino são bastantes visíveis, o que pode gerar frustração e desânimo nos professores em formação. Para minimizar isso é preciso que eles tenham a compreensão da realidade educacional cada vez mais amplificada para saber entender e lhe dar frente a situações desafiadoras.

Além da estrutura física e organizacional das escolas, outro fator que desestimula o trabalho docente é a falta de disciplina e respeito por parte de alguns alunos, onde os mesmos apresentam atitudes não toleráveis e que não condizem com o contexto em que ele está inserido naquele momento, onde a educação e o aprendizado passam a não fazer parte daquela realidade. Como foi o caso vivenciado por um residente relatado abaixo:

"Um episódio me chamou a atenção, e infelizmente, não foi algo positivo, o preceptor pediu para um aluno, para que se sentasse direito para poder fazer a prova, e o mesmo, não o obedeceu e ainda usou termos pejorativos para xingar o professor" (Matheus, relatório 2019.1).

Contudo, faz necessário a aproximação, o diálogo, a compreensão do docente com este aluno, em ter que conhecer um pouco mais a realidade deste. Seria problemas pessoais? Familiares? Sociais? Nesses casos, seria importante que o professor, juntamente com a gestão escolar buscasse informações sobre estes alunos para poder obter uma possível hipótese dos motivos comportamentais dos mesmos.

Mesmo sendo uma situação desagradável, foi interessante para os residentes presenciarem e observarem a postura e a condução que o professor preceptor deu aquela ocorrência. Puderam refletir que situações como essas fazem às vezes parte do cotidiano do professor em sala de aula, e que sua prática como docente, requer uma postura firme, porém ao mesmo tempo muito flexível, e dialógica, no que se refere à relação com os sujeitos escolares.

AFETIVIDADE NA RELAÇÃO ALUNOS-PROFESSORES-RESIDENTES

O constante convívio do professor na comunidade escolar faz com que a relação professor-aluno, se torne mais próxima e afetiva, daí se faz necessário um olhar mais sensível do quanto a questão da afetividade implica no processo educativo. Essa questão foi bastante refletida pelos residentes no convívio com os alunos das escolas-campo.

O tempo mais prolongado que os residentes passam nas escolas-campo, para além dos Estágios Supervisionados obrigatórios, os fez ter uma proximidade maior com os alunos e conhecer melhor suas histórias de vida, compreender suas dificuldades, identificar interesses, entre outras percepções, que só o convívio constante próximo pode possibilitar. Verificamos nas falas abaixo, de que formas os residentes perceberam esse contato mais próximo com os estudantes:

"Algo que me marcou bastante foi a participação com a turma da apresentação do álbum da vida, no qual os alunos, juntamente com o preceptor deveriam contar um pouco sobre a história de vida, da importância da escola, dos problemas enfrentados em casa para estarem em sala de aula, de problemas pessoais e relatar quais os planos

para o futuro em relação a educação. Foi algo bastante marcante, pois a partir dos relatos pudemos conhecer um pouco sobre a história de vida de cada um” (Bianca, relatório 2019.1).

"Conviver com eles (alunos), foi para mim conhecer mais o seu cotidiano e isso nos leva a concluir que o processo de ensino aprendizagem não se faz somente dentro da sala de aula ou no cotidiano escolar, mas também na convivência social com os alunos" (Paulo, relatório 2019.2).

Ao serem bem recebidos, os residentes ganham confiança em realizar suas atividades, e em interagir com os alunos das escolas-campo, onde Huberman (2013) aponta que ao embarcar nessa viagem da docência, os primeiros contatos sempre carregam um misto de entusiasmo e excitação quando se deparam com a responsabilidade para com a sala de aula, e com o próprio planejamento das atividades. Assim, é interessante ver o processo formativo no qual os residentes começam a se reconhecer como docentes e as responsabilidades de seu ofício, do quanto seu papel tem importância no desenvolvimento pessoal e cultural de seus alunos, como pode ser visto nas falas abaixo:

“Foi uma boa experiência dentro do projeto, devido ter sido minha primeira interação direta com outras turmas da escola na qual estou estagiando, essa experiência foi muito importante para minha formação devido ter ajudado os alunos a conhecer um pouco sobre o assunto e poder sentir um pouco sobre o que é ser realmente um professor de ciências” (Gustavo, relatório 2019.1).

"Com o decorrer das observações, fui privilegiada ao ser chamada de professora pela primeira vez, esse será um momento do projeto que não esquecerei” (Maria, relatório 2018.1).

Outro aspecto bastante relevante que é refletido pelos residentes, foi sobre como os processos de aprendizagem emergem na relação de afetividade entre professor-aluno, em que em muitas situações os próprios residentes eram o ‘professor’ dessa relação. Como pode ser observado nas falas abaixo, os residentes mencionam o quanto o retorno positivo da aprendizagem dos alunos os motiva a ter um desempenho cada vez melhor, e relatam da satisfação que sentem com a aprendizagem dos estudantes.

"O retorno dos alunos tem sido positivo, o que faz com que haja mais vontade de desempenhar um ótimo trabalho" (Cibele, relatório 2019.2).

"Durante as minhas vivências em sala de aula, pude notar que realmente há uma contribuição enorme desta relação de aluno-professor na aprendizagem dos alunos, no qual se sentem mais dispostos a realizar as atividades propostas por nós, residentes e professor" (Luiza, relatório 2019.2).

"A medida que os alunos entendiam a funcionalidade do sistema endócrino, eles interagiam com o painel, colocando nomes aos órgãos e quais hormônios estes órgãos produziam, ver a turma interagindo de forma direta, foi de imensa satisfação, pois a turma não costumava ter essa interação nas primeiras semanas de projeto e gradativamente foram crescendo em conhecimento" (Wagner, relatório 2019.1).

"Um momento bastante importante para mim, foi no projeto da semana do meio ambiente, onde eu fiquei de orientar 5 alunos, que são os mais inquietos da sala, e eles corresponderam muito bem as minhas orientações, e no dia da apresentação, todos apresentaram muito bem, e eu fiquei muito feliz com isso" (Matheus, relatório 2019.2).

"No começo dá medo e até uma certa angústia, mas, conforme vamos adentrando esse universo de transpor o

conhecimento, o que era medo se torna em algo satisfatório" (Joyce, relatório 2019.2).

Essas experiências vivenciadas dentro das salas de aula trazem aos residentes um incentivo a mais para continuar a desenvolver contribuições educacionais com esses alunos, aprimorando cada vez mais essa relação aluno-professor, e desenvolvendo laços de afetividade. Segundo Tapia e Montero (2003), o aprendizado é uma construção e uma descoberta constante, onde os próprios professores notam o desabrochar do interesse, através da motivação, sendo então, os responsáveis pelo gosto em aprender e o desfrutar de cada novo conhecimento do aluno, mas do residente também, pois “ensinar” também se dá a partir da busca no “aprender”.

O professor se depara com vários percalços em sua jornada, e a grande maioria é contornável, como os desafios mencionados em seção anterior. Porém, a satisfação de ver a participação do aluno, de modo positivo, é mais engrandecedor ainda, como exemplifica a fala anterior do residente acima. Dentro desse sentimento de gratidão, por participar de algo tão grande, como é o aprender, Canavarro (2004, p. 85) discorre que “a motivação e a satisfação profissional [com a aprendizagem dos alunos] exprimem o grau de gratificação que o professor obtém com a vivência de sua atividade”. A gratificação experimentada pelos residentes certamente é um dos fatores que se tornarão cruciais na permanência na docência.

Aqui percebemos, que os laços de afetividade são primordiais no processo de ensino-aprendizagem, já que “os sentimentos de afeto entre o professor, seus alunos contribuem para criar uma atitude positiva em

relação aprendizagem” (MARCHESI, 2003, p. 111). Então, ainda sob essa ótica, é bom afirmar que quando o professor quer ser aceito, ouvido e entendido, seu trabalho tem que ir além do apenas “dar aula”, pois a empatia, o respeito e o afeto precisam estar presentes e ser conquistados, uma vez que esses são elementos que tornam maiores as chances de sucesso, porquanto a recepção, por parte dos alunos, será mais positiva.

Segundo Vygotsky (1994), ao destacar a importância das interações sociais, traz a ideia da mediação e da internalização como aspectos fundamentais para a aprendizagem, defendendo que a construção do conhecimento ocorre a partir de um intenso processo de interação entre as pessoas. Sendo de total importância essa interação professor-aluno no processo de desenvolvimento individual como também coletivo desses alunos.

EXPERIMENTAÇÃO DIDÁTICO-METODOLÓGICA DOS RESIDENTES

Segundo Cerqueira e Ferreira (2000), recursos didáticos são todos os recursos físicos, utilizados com maior ou menor frequência em todas as disciplinas, áreas de estudo ou atividades, sejam quais forem as técnicas ou métodos empregados, visando auxiliar o educando a realizar sua aprendizagem mais eficientemente, constituindo-se num meio para facilitar, incentivar ou possibilitar o processo ensino-aprendizagem.

Foi partindo dessa premissa, que os residentes vivenciaram a experimentação didático-metodológica, isto é, a elaboração e aplicação durante as aulas de diversos tipos de metodologias de ensino e recursos

didáticos. Na análise dos relatórios pudemos ver o quão significativo foi essa experimentação, pois ela possibilitou não apenas a prática das diversas metodologias de ensino que são vistas de forma teórica na formação inicial na Universidade, mas também possibilitou aos residentes o desenvolvimento de maior autonomia e maior interatividade com os alunos, além da facilitação do ensino, como podemos identificar na fala dos residentes abaixo:

“Elaborar e executar aulas práticas foi muito cansativo, porém foi muito significativo para a fixação dos conteúdos teóricos trabalhados em sala de aula. Além de ter sido uma experiência muito enriquecedora, principalmente no campo de planejamento e execução de uma atividade e na forma que os alunos reagem a tal atividade. Experimentar desenvolver atividades como regência e a elaboração e execução de aulas práticas me proporcionou aumentar mais um pouco a minha bagagem de conhecimentos que futuramente constituirão a minha identidade como professora” (Luiza, relatório 2019.2).

“Na última semana de outubro ocorreu a apresentação das maquetes de fungos do 3º ano no laboratório multidisciplinar da escola. Foi perceptível a contribuição das maquetes para o aprendizado dos alunos durante as apresentações, haja vista que o objetivo da atividade era a fixação dos nomes e funções das estruturas dos fungos e este foi alcançado” (Caio, relatório 2018.1).

“Um episódio curioso que aconteceu durante a aplicação foi que os alunos gostaram tanto do jogo que repetiram várias vezes, mesmo sem pedirmos, por conta própria eles resolviam repetidamente o desafio que o jogo propunha, muitos alunos que eram os mais desinteressados desde nossa chegada na turma, eram os mais engajados na atividade” (Wagner, relatório 2019.1).

As atividades elaboradas e aplicadas pelos residentes em conjunto com o preceptor, citadas acima, serviram de complementação dos assuntos ministrados nas regências. Com isso, os residentes buscavam que as aulas tivessem um maior significado não apenas para os alunos, mas também para eles próprios, já que ao se tratar de atividades dinâmicas, pode-se ter uma maior interatividade com os alunos.

Bordenave e Pereira (2002) ressaltam o quão importante são as estratégias de ensino utilizadas pelo professor para que o aluno disponha de diversas formas de interação e construa o conhecimento de acordo com suas experiências individuais para a interpretação das informações, experiências subjetivas e conhecimentos prévios. Além de dar subsídios para mais um conhecimento adquirido em seu contexto escolar, pois deve-se inovar em práticas educacionais para um melhor desempenho do educando.

Uma abordagem diferenciada, como a produção de maquetes, jogos e as aulas práticas desenvolvidas pelos residentes, pode envolver mais os alunos e instiga-los na busca do conhecimento, despertando seu interesse e participação, além de promover maior interação professor-aluno como também a interação aluno-aluno (ANDRADE e MASSABNI, 2011, RIBEIRO et al., 2016).

Nas falas anteriores as atividades práticas, como aulas de campo e produção de maquetes são destacadas pelos residentes, pois perceberam durante o desenvolvimento que foram metodologias que possibilitaram aos alunos uma nova forma de adquirir conhecimentos na prática, e ao apresentar-se de uma forma diferente e prazerosa, aumentou o interesse

dos alunos nos assuntos ministrados pelos professores e residentes em suas aulas. Hofstein e Lunetta (1982, p. 203) destacam que as aulas práticas no ensino das ciências têm as funções de despertar e manter o interesse dos alunos, envolver os estudantes em investigações científicas, desenvolver habilidades e capacidade de resolver problemas e compreender conceitos básicos.

Outra estratégia destacada pelos residentes foi a utilização de jogos, como complementação dos conteúdos. Os residentes relataram que esse recurso foi bem aceito pelos alunos, pois levou-os a desenvolver atividades diferentes daquelas que são rotineiras, fazendo assim com que tivessem maior interesse nas aulas. Usado como elemento de jogos podem atingir as mais altas competências dos alunos seja, Segundo Silveira (1998), os jogos são importantes ferramentas para desenvolver a autoconfiança, a motivação e a prática de habilidades e competências, como de interação, autonomia, criticidade e desenvolvimento intelectual, subsidiando então um ensino mais significativo e inclusivo para os alunos no contexto da aprendizagem.

No entanto, qualquer recurso ou metodologia a ser desenvolvida precisa ser bem planejada, especialmente a elaboração e desenvolvimento de estratégias alternativas precisam de tempo e compromisso no planejamento para que ocorra tudo como esperado na execução das atividades, como relatado pelos residentes. O planejamento é importante para que durante sua execução possa alcançar o aprendizado do aluno, em que os mesmos se sintam engajados em participar e aprendam de forma significativa.

Após a análise feita podemos perceber o quanto significativo foi a experimentação didático-pedagógica realizada nas escolas, enaltecendo o ensino aprendido de alunos, além de contribuir para a formação inicial de professores, contribuindo para o ensino de Ciências e Biologia do currículo escolar. Apesar das dificuldades enfrentadas ao executar atividades diferenciadas nas escolas, o planejamento e experiência vinculada ao preceptor foi de suma importância para que essas atividades alcançassem maior eficácia no ensino.

CONSIDERAÇÕES

A partir da análise das vivências relatadas pelos residentes no âmbito do Programa Residência Pedagógica-Núcleo Biologia Bragança, percebemos que as mesmas oportunizaram um importante contexto formativo a esses futuros professores. Este resultado evidencia que o PRP é um programa que apresenta grande importância e potencialidade na formação inicial de professores, ao ter proporcionado uma formação docente mais sólida, contextualizada e inovadora, além de ter possibilitado a valorização do exercício da profissão.

Nas escolas-campo os residentes puderam conhecer e compreender melhor a realidade escolar e seus desafios, se relacionar e trocar conhecimentos no ambiente escolar com os alunos, preceptores e com os demais atores escolares, percebendo aspectos importantes das relações que ali são travadas, como a influência da afetividade no processo de aprendizagem. A experimentação didático-pedagógica

também proporcionou vivências que ajudaram na construção de práticas mais seguras, reflexivas e inovadoras.

O PRP atua assim como um vínculo entre a Universidade e a Escola, entre a teoria e a prática, buscando aprimorar o conhecimento específico e pedagógico dos discentes, ressaltando questões políticas que reafirmam o compromisso com a educação pública e de qualidade, com o propósito de desenvolver um educador comprometido e ético, mesmo como todas as circunstâncias dos desafios enfrentados em sala, construir métodos que superam os limites.

Consideramos que ao promover processos de formação através da interação e vivências com a realidade escolar, os residentes foram estimulados a refletirem sobre suas ações e concepções acerca dos processos de ensino e aprendizagem, o que é extremamente relevante para a constituição, produção e reelaboração dos saberes docentes necessários à sua formação profissional e à construção da identidade docente.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, M. L. F.; MASSABNI, V. G. O. **Desenvolvimento de atividades práticas na escola: um desafio para os professores de ciências**. Ciência & Educação, Baurú, v.17, p. 835-854, 2011.

BORDENAVE, J.D.; PEREIRA, A. M. **Estratégias de ensino-aprendizagem**. Petrópolis: Vozes, 2002.

CANAVARRO, A.P. **Práticas de ensino da matemática: duas professoras, dois currículos**. Tese (Doutoramento em Educação). Universidade de Lisboa. 2004.

CERQUEIRA, J. B.; FERREIRA, M. A. **Os recursos didáticos na educação especial**. Rio de Janeiro: Revista Benjamin Constant, 15. ed., abril de 2000.

HOFSTEIN, A.; LUNETTA, V. N. The role of the laboratory in science teaching: neglected aspects of research, **Review of Educational Research**, n. 52, p. 201-217, 1982.

HUBERMAN, M. O ciclo da vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org). **Vida dos professores**. Porto: Porto Editora. 2013.p. 31- 62.

LELIS, I. A.; OSWALD M. **Convergências e tensões nas pesquisas sobre aprendizagem da docência**. In: Anais... XV ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, Belo Horizonte, 2010.

MARCHESE, A; MARTÍN, E. **Qualidade de ensino em tempos de mudanças**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

NÓVOA, A. **Diz-me como ensinas, dir-te-ei quem és e vice-versa**. In: FAZENDA, Ivani (Org.). A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento. 2ª ed. São Paulo: Papirus, 1997. p. 29-41.

SILVEIRA, R. S; BARONE, D. A. C. **Jogos Educativos computadorizados utilizando a abordagem de algoritmos genéticos**. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Instituto de Informática. Curso de Pós-Graduação em Ciências da Computação. 1998.

VYGOTSKY, L. S. (1994) **A formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes.

TAPIA, J. A; MONTERO, L. (2003). Orientação motivacional e estratégias motivadoras na aprendizagem escolar. IN: COLL, C.; MARCHESE, A.; PALÁCIOS, J. (Org.). **Desenvolvimento psicológico e educação** (pp. 177-192). Porto Alegre: Artes Médicas.

ZEICHNER, K. M. Myths and Realities: Field-Based Experiences in Preservice Teacher Education, **Journal of Teacher Education**, v. 31 n. 6, p. 45-49, 2001.

ZEULLI, E.; BORGES, M. C.; ALVES, V. A.; OLIVEIRA, A. P. O PIBID e a formação inicial dos professores da UFMT: Diferentes experiências entre seus atores. Anais... XXVI Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, Unicamp, 2012.

EDUCAÇÃO DO CAMPO

A ARTE ABAETETUBENSE USADA COMO FERRAMENTA METODOLÓGICA NO ENSINO DE CIÊNCIAS DA NATUREZA

Ronaldo Lopes de Sousa⁸

Aldalena do Socorro da Costa dos Santos⁹

Danielle de Oliveira Rodrigues¹⁰

Iêda Ribeiro Rodrigues¹¹

Joelson Balieiro Leal¹²

Marcileide Silva Teixeira¹³

INTRODUÇÃO

O ensino de ciências na escola básica é constituído por componentes curriculares relacionados ao cotidiano e bem-estar do aluno dentro de questões voltadas ao espaço, saúde, seres vivos e a natureza em geral. De acordo com o Conselho Estadual da Educação (Art.36, III, RESOLUÇÃO 001, 2010), as escolas terão presente que, a aplicação de conhecimentos constituídos às situações da vida cotidiana e da experiência espontânea permite seu entendimento, crítica e revisão e os Parâmetros Curriculares Nacionais/PCNs (PCN, 2001),

⁸ Prof. Dr. Curso de Licenciatura em Educação do Campo, UFPA. Docente orientador PRP núcleo educação do campo Abaetetuba. E-mail: ronaldosousa@ufpa.br

⁹ Residente do PRP – núcleo educação do campo Abaetetuba. E-mail: aldalenadosantos@yahoo.com.br

¹⁰ Residente do PRP – núcleo educação do campo Abaetetuba. E-mail: daniellerodrigues0628@gmail.com

¹¹ Residente do PRP – núcleo educação do campo Abaetetuba. E-mail: iedaribeirorodrigues@gmail.com

¹² Residente do PRP – núcleo educação do campo Abaetetuba. E-mail: riodoce20@gmail.com

¹³ Residente do PRP – núcleo educação do campo Abaetetuba. E-mail: leidelobato1320@gmail.com

complementam sobre um ensino de ciências que colabore com a compreensão do mundo e suas transformações.

A natureza e o espaço em que vivemos são assuntos abordados diariamente nos meios de comunicação, nos estudos científicos e na relação com a vida humana, mas na visão do aluno de escolas básicas são considerados simplesmente, os conteúdos das ciências que devem ser cumpridos para uma possível aprovação no curso. Os alunos dos anos finais de ensino fundamental estão em um processo de sistematização e contextualização dos conhecimentos científicos com a vida. Sendo que os livros didáticos, segundo Neto e Fracalanza (2003), apresentam o conhecimento sempre como verdade absoluta, desvinculado do contexto histórico e sociocultural.

Na concepção de Bachelard (1996), os professores não levam em conta que o adolescente entra na aula com conhecimentos empíricos já constituídos, sendo que tomar como base o livro didático, não se trata, portanto, de adquirir uma cultura experimental, mas sim de mudar de cultura experimental, de derrubar os obstáculos já sedimentados pela vida cotidiana. Com base nesta concepção, norteia-se por avaliar as proximidades do aluno com diversos campos do saber e as diversidades de conhecimentos existentes no território do aluno sendo que as escolas de ensino básico devem ser locais de incentivo, desafios, construção de conhecimentos e transformação social.

Para isso, é importante avaliar metodologias que estimulem a participação desses estudantes, aproximando a disciplina ministrada a elementos e contextos históricos que os identifique como partícipes de

uma construção de conhecimentos. No contexto dos conhecimentos existentes no território do aluno, o município de Abaetetuba, localizado no nordeste do estado do Pará, caracterizado culturalmente como a “Cidade da Arte” (GOMES, 2013), dispõe de riquezas culturais e artísticas desconhecidas nas escolas de nível estadual do município.

A arte está presente na nossa sociedade desde os tempos mais remotos, a partir de desenhos e pinturas rupestres (ARAÚJO, 2016), é uma linguagem que liga a emoção de quem cria com o sentimento de quem compreende (LOUREIRO, 2002). As poesias e os contos, entre outras culturas artísticas tem o poder de transformar, e nesse contexto no que diz Barbosa (2012), por meio das artes é possível desenvolver a percepção e a imaginação, apreender a realidade do meio ambiente, desenvolver a capacidade crítica, permitindo analisar a realidade percebida e desenvolver a criatividade de maneira a mudar a realidade que foi analisada.

Durante os estágios do Programa Residência Pedagógica, na escola estadual Bernardino Pereira de Barros, município de Abaetetuba-PA, buscou-se nortear que o ensino de ciências e a cultura artística não apresentam entre si uma visão dualista, atribuídas a conceitos de que nas ciências buscam-se conhecimentos e nas artes atuam-se somente por gosto e admiração. Surge assim o interesse em construir uma relação entre o ensino de ciências e as artes de Abaetetuba no contexto escolar. Sendo assim, o objetivo dessa pesquisa foi desenvolver metodologias através das artes (contos e poesias) de autores do município de

Abetetuba, visando contextualizar os conteúdos Ciências ministrados nos anos finais do ensino fundamental.

A RELAÇÃO DAS CIÊNCIAS NATURAIS COM A VIDA

A escola é reprodutora das práticas sociais, é através dela que o aluno passa a ter afinidade com a sociedade em que vive, no ensino das Ciências a apropriação do conhecimento científico e tecnológico é mais influente, pois têm poder transformador no contexto social. O desafio para o professor de ciências é auxiliar o aluno a construir novos valores para o entendimento da natureza e de si mesmo (SENICIATO, CAVASSAN, 2004), pois a opção por uma estratégia depende do conteúdo que se pretende trabalhar, dos objetivos selecionados, do público alvo, tempo e recursos disponíveis (VIVEIRO, DINIZ, 2009).

As Ciências surgiram da observação da natureza, segundo Merçon (2015) o seu ensino e alvo de diversas críticas, que partem de um ensino abstrato e vazio que privilegia o uso de fórmulas e procedimentos na resolução de problemas e na repetição de exercícios deixando de ser aprofundado um diálogo construtivo. Sendo que a partir do momento em que uma pessoa ingressa na escola, a sua responsabilidade em compreender esses elementos é crucial para sua participação na sociedade. É papel do educador, apontar caminhos para que instigue neste educando o desejo de investigação, exercitando-o para ser um cidadão crítico e consciente.

Um pluralismo em nível de estratégias pode garantir maiores oportunidades para a construção de conhecimentos através das ciências,

além de fornecer subsídios para que mais alunos encontrem as atividades que melhor os ajudem a compreender o tema estudado (SANMARTI, 2011). Neste caso não necessita de algo surpreendente, elevado e sim tão somente que o aluno entenda que as ciências estão presentes em sua vida. A partir de uma aula atrativa que tenha elo com a sociedade, que represente uma visão crítica de ensino, explicada e contextualizada por meio de histórias de pessoas comuns sujeitas a erros e acertos (SEPINI, MACIEL, 2016). O ensino de Ciências segundo Reis, Silva e Buza (2012), podem e devem contribuir para que os alunos possam se interessar pelos conhecimentos científicos e pelas discussões que giram em torno da ciência e no âmbito da sociedade.

CULTURA ARTÍSTICA DE ABAETETUBA

A palavra “arte” deriva do latim *ars*, cujo significado original é “habilidade” ou “ofício”. A Arte está presente como um definidor da identidade de um povo, de um grupo social e de um indivíduo (PADILHA, SILVA, 2013). A palavra cultura possui origens romanas e se liga ao gesto de cultivar. Sua semente semântica originária “colere” significa cultivar; esperar; curar; cuidar; preservar (LOUREIRO, 2002). Nesse contexto, o município de Abaetetuba permanece desenvolvendo suas artes, para representar suas raízes culturais que estão ligadas ao artístico.

As poesias e os contos transformam a beleza e os encantos, em leituras agradáveis e momentos serenos. A linguagem do povo abaetetubense é uma arte, onde o léxico desperta curiosidade e

admiração. Abaetetuba é referência artística nos artesanatos, também conhecida como a “Cidade dos brinquedos de Miriti”, mas que também dá espaço a outros artesanatos produzidos com talas e fibras naturais, assim como sementes e frutos. E assim o imaginário amazônico torna-se o pêndulo da resolução das questões entre natureza e cultura em que ele sustenta; por esse trajeto se vai formando o sentido das coisas, num conjunto de interações entre opostos (LOUREIRO, 2002).

METODOLOGIA

Lócus da pesquisa

A pesquisa ocorreu na Escola Estadual Bernardino Pereira de Barros, na qual foram desenvolvidas as ações do Programa Residência Pedagógica. De acordo com o Projeto Político Pedagógico (2018) a escola recebe alunos provenientes de diversos bairros da cidade e alunos residentes na zona rural – centro e ilhas. Esses alunos pertencem às classes socioeconômicas diversificadas.

No ano de 2019, a escola Bernardino Pereira de Barros efetivou 1090 matrículas, sendo que desses alunos, 728 residem na cidade, 292 residem nas estradas e 70 residem nas ilhas. Em um total de 30 (trinta) turmas distribuídas em três turnos, sendo 15 (quinze) turmas de ensino médio.

Procedimentos Metodológicos

As ações educativas se deram por meio de uma pesquisa-ação segundo Tripp (2005), realizadas em duas turmas do 9º ano do ensino

fundamental. Para a realização da pesquisa, foram executadas aulas práticas, aplicação de questionários e revisão de dados e resultados.

A disciplina escolhida foi Ciências ou Ciências Físicas e Biológicas (CFB), na qual estava sendo realizada as atividades de regência do programa Residência Pedagógica, do subprojeto de Educação do Campo-UFPA.

As atividades foram desenvolvidas em etapas: a primeira consistiu em fazer uma revisão bibliográfica sobre o conteúdo Cinemática e seleção dos textos para serem utilizados para organização do plano de aula; Na segunda etapa, o Professor (Preceptor) fez a apresentação dos residentes aos alunos e explicou a dinâmica das próximas aulas; A terceira etapa ocorreu a aula expositiva e dialogada sobre os conceitos de Cinemática; A quarta etapa foi dedicada a leitura dinâmica da poesia “Cinemática do amor” e do conto “O artesão dos sonhos”; A última etapa foi realizada a dinâmica da caixa de perguntas, visando a participação de todos sem ter que apontar ou direcionar o próximo a falar sobre as atividades desenvolvidas.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

As atividades desenvolvidas pelo programa Residência Pedagógica nas duas turmas de 9º ano através dos contos e poesia apresentaram aos alunos o interesse em reconhecer e dialogar com as artes do município. Muitos alunos não conheciam as artes que fazem parte da cultura do município de Abaetetuba. Durante o diálogo, um dos alunos expressou que seus familiares trabalham com artesanato de miriti: “meus tios

trabalham fazendo brinquedo de miriti, mas eu não sabia que era arte, sabia que era uma forma de renda da família. E muito menos que eles são artistas, porque pensei que artista eram só as pessoas famosas” (Aluno M.F, 14 anos).

Os estudantes, enquanto respondiam as perguntas do questionário, fizeram muitos questionamentos sobre as expressões culturais e artistas do município de Abaetetuba. A atividade despertou interesse nos alunos, pois ao descobrir que seus talentos faziam parte da cultura local foi de grande importância para eles. O que ficou evidente após a análise quantitativa, pois 68% deles não conseguiram citar o nome de três artistas abaetetubense.

Em relação aos discentes, relataram conhecer mais de uma expressão cultural ou mais de três artistas do município, cinco deles relataram que ouviam falar sobre o assunto pela televisão local ou por causa do artesanato e os demais ouviram o professor explicar na sala de aula. Entretanto, foi unânime a expressão de surpresa ao perceber que em poesia e conto falavam de assuntos relacionados a física.

Quando questionados sobre o gosto pela disciplina de CFB, apenas 23% relataram que se identificavam com a disciplina. Destaca-se que ao conversar de forma mais informal com os estudantes, os fatores relacionados a estrutura física da escola interferem muito mais nas respostas negativa do que as ações do professor. Eles confundem, por exemplo, o desconforto causado pelo calor no espaço escolar, com a importância dos conteúdos ministrados ou o esforço do educador em provocar uma discussão mais ampla sobre os conceitos de Cinemática.

As dificuldades mais citadas pelos discentes (72%) foram os cálculos e as fórmulas na disciplina de CFB. Eles relataram que as fórmulas são difíceis de aprender, sendo que fica mais complicado na hora de substituir as letras pelos números. Observou-se pouca afinidade com o conhecimento matemático dos alunos e as dificuldades apresentavam na disciplina, pois permaneciam preocupados durante os exercícios em sala de aula, quando se tratava de cálculos. Sendo que no 9º ano é dado início à física, portanto, a disciplina priorizava cálculos e não os acontecimentos da natureza e do cotidiano.

As aulas descontraídas foram aprovadas por 96% dos alunos incluídos nas ações do Residência Pedagógica. Os que não aprovaram, criticaram as dinâmicas, a música usada durante a dinâmica e a poesia. Essas críticas refletem o quanto alguns paraenses não conhecem de sua cultura, arte, culinária e suas lendas.

A avaliação das atividades foi positiva. O conto e a poesia trabalhados em sala de aula chamaram a atenção do público, pois ao perceberem o quanto da realidade deles estava contemplada na mensagem, a aula passou a ser agradável e descontraída. Quanto à compreensão do assunto, relataram que se preocupavam bastante com os cálculos e não conseguiam enxergar o lado importante da disciplina. Apresentar o tema e os conceitos através da poesia e do conto trouxe a compreensão da disciplina para o cotidiano. Dessa forma passaram a associar os elementos da cinemática a seu dia a dia, conseguindo identificar todos na poesia apresentada (Tabela 1).

Tabela 1: Resultados da atividade utilizando a poesia

Poesia “cinemática do amor”	Verso (1ª estrofe)	Elementos identificados	Total de alunos
Não importa de onde você veio	1 e 2	Conceito de cinemática	48
Não importa quem te incentivou	3	Espaço inicial	43
Você partiu	4	Móvel em movimento	51
e está em movimento	6	Trajectoria	54
E o que importa agora?	8	Tempo final	54
É que está ao meu encontro	9	Espaço final	42
E está num movimento	10	Varição de tempo	47
Percorrendo por um tempo			
Num espaço definido			
Só me diga quando vai chegar?			
Na cinemática do amor			
A velocidade está no meu peito	Verso (2ª estrofe)	Elementos identificados	Total de alunos
Vou dividir o meu espaço pelo tempo			
E te respondo quando vou chegar	3	Fórmula da velocidade média	54
Tu és a fórmula dos batimentos do meu coração.			

Fazendo a análise do conto, os alunos conseguiram identificar nas seguintes frases alguns elementos da cinemática (Tabela 2).

Tabela 2: Resultado da atividade utilizando o conto

Frase	Elemento da cinemática
<i>“Edith disparou sobre o mirilizeiro do porto ”;</i>	Espaço inicial
<i>Dirigia-se à casa do “Velho Buja”;</i>	Espaço final
<i>“Quando a cabocla “varou” o rio Abaeté”</i>	Trajectoria

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando a aprendizagem dos alunos dentro da metodologia utilizada, afirma-se que trazer para sala de aula conhecimentos aproximados da realidade em que o aluno convive é de suma importância para que este participe e compreenda melhor o assunto, como na apresentação do conto e das artes do município de Abaetetuba.

Com relação à poesia apresentada, observou-se que os alunos reconheceram mais elementos da cinemática do que no conto, pois a poesia foi formulada pelo professor que iria ministrar o assunto. Sendo que, a preparação do plano de aula é de suma importância para que o professor tenha êxito no seu trabalho.

O conto apresentava os mesmos elementos em várias situações, dessa forma pode-se dizer que os alunos alcançaram os objetivos propostos pela atividade. E com a linguagem apresentada no conto, além de ser considerada arte local, é de importância ser apresentada em sala de aula e nos textos, pois dessa forma contribui com o reconhecimento da cultura e diminuição da discriminação e desvalorização do léxico.

O programa Residência Pedagógica contribuiu para que os alunos pudessem expor suas opiniões sobre a melhor forma de aprendizagem, e ainda compreenderem que as disciplinas que parecem ser difíceis dependem de metodologias favoráveis e de esforço e dedicação dos alunos, ou seja, trazer o cotidiano do aluno para sala de aula auxilia no ensino do conteúdo dado pelo professor.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, G. C. Arte/educação do campo: algumas reflexões. In: Silva, C. et. al. **Educação do Campo, artes e formação docente**. Palmas-TO: EDUFT. p. 147-167. 2016..

BACHELARD, G. **A formação do Espírito Científico: contribuições para uma psicanálise do conhecimento**. In: Estela dos Santos abreu. Rio de Janeiro: Contraponto. 1996.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ciênciais naturais/PCNs**. 3.ed. Brasília: MEC. 2001.

BRASIL. Conselho Estadual de educação. **Resolução Nº 001 de 05 de Janeiro de 2010**. Pará: CEE. 2010.

GOMES, J. S. **Cidade Da Arte: Insurgências Poéticas nas Margens de Abaetetuba-Pa**. Vol.1. nº.2. Paisagens Híbridas. Abaetetuba-PA. 2013.

LOUREIRO. J. J. P. **Elementos de estética**. 3 Ed. Revista e Ampliada. Belém: EDUFTA, 2002.

MERÇON, F. Os objetivos das Ciências Naturais no ensino Médio. **Revista Eletrônica do Vestibular**. Ano 8. Nº. 22. Rio de Janeiro: UERJ. 2015.

NETO, J. M. ; FRACALANZA, H. **O livro didático de Ciências: problemas e soluções**. Ciência e Educação. vol. 9. Nº. 2. p. 147-157. 2003.

PADILHA, O.; SILVA, E. S. **Arte Rupestre: do abstrato ao figurativo**. Cadernos PDE. Vol. 1. Paraná. 2013.

PPP. **Projeto Político Pedagógico da escola Bernardino Pereira de Barros**. Abaetetuba: SEDUC. 2019.

REIS, A. S.; SILVA, M. D. B.; BUZA, R. G. C. O uso da história da ciência como estratégia metodológica para a aprendizagem do ensino de química e biologia na visão dos professores do ensino médio. **História da Ciência e Ensino: construindo interfaces**. Vol. 5. p. 1-12. 2012.

SANMARTÍ, N. Didáctica de las ciencias en la Educación Secundaria obligatoria. **Góndola, Enseñanza y aprendizaje de las ciencias**. v. 6, n. 2, p. 71- 74, 8 ene, 2011.

SENICIATO, T; CAVASSAN, O. Aulas de campo em Ambiente Naturais e Aprendizagem em Ciências: um estudo com alunos do ensino Fundamental. **Ciência e Educação**. vol. 10. N°. 1. p. 133-147.2004

SEPINI, R. P. ; MACIEL, M. D. A História da Ciência no Ensino de Ciências: o que pensam os graduandos em ciências Biológicas. **Revista Educação, Ciências e Matemática**. Vol. 6. N°. 2. 2016.

SILVA, N. R. **O Artesão dos Sonhos**. Abaetetuba. 1996.

TRIPP, D. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, vol.31, n°. 3, p. 443-446, set-dez. 2005.

VIVEIRO, A. A; DINIZ, R. E. S. Atividades de Campo no ensino das Ciências e na educação ambiental: refletindo sobre as potencialidades desta estratégia na prática escolar. **Ciência em tela**. Vol. 2. N°1. São Paulo: UNESP. 2009.

EDUCAÇÃO FÍSICA

O PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA SOBRE O NÚCLEO EDUCAÇÃO FÍSICA NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ

Maria da Conceição dos Santos Costa¹⁴

Fernanda Yully dos Santos Monteiro¹⁵

Rafael Jorge Lima Rodrigues¹⁶

Jean Carlos Costa Machado¹⁷

Luiz Felipe Pinheiro Cruz Campos de Lima¹⁸

Rafael Gonçalves Cardoso¹⁹

INTRODUÇÃO

O núcleo de Educação Física (EF) do Programa Residência Pedagógica (PRP) da Universidade Federal do Pará com o subprojeto intitulado “Trabalho docente em Educação Física: Ensino-Pesquisa-Extensão a partir da Cultura Corporal na articulação Universidade e Educação Básica” teve como objetivo possibilitar experiências educativas críticas aos discentes do curso de Licenciatura em Educação Física, que estimulem a relação teoria-prática por meio da ação-reflexão-ação na articulação ensino-pesquisa-extensão a fim de contribuir com a

¹⁴ Doutora em Educação, docente do Instituto de Ciências da Educação - Faculdade de Educação Física da UFPA. Docente orientadora do PRP núcleo educação física Belém. E-mail: concita.ufpa@gmail.com

¹⁵ Mestre em Educação. Preceptora do PRP núcleo educação física Belém, Escola de Aplicação da UFPA. E-mail: fernandayully_6@hotmail.com

¹⁶ Preceptor do PRP núcleo educação física Belém, Escola Municipal Padre Leandro Pinheiro. E-mail: rafajorge.edfisica@gmail.com

¹⁷ Mestre em Educação. Preceptor do PRP núcleo educação física Belém, Escola Estadual Mário Barbosa. E-mail: jccruks@gmail.com

¹⁸ Residente do PRP – núcleo educação física Belém. E-mail: luizfelipe.pc@hotmail.com

¹⁹ Residente do PRP – núcleo educação física Belém. E-mail: rafaelps2021@gmail.com

construção do exercício profissional docente na educação básica no contexto da Amazônia paraense (UFPA, 2018, p. 4-5).

A iniciativa foi de resistir ao conjunto de retrocessos que permeiam o campo da formação de professores no Brasil (COSTA, 2018), o avanço da relação público-privada no ensino superior, a concepção pragmática em torno da docência e do estágio supervisionado, a indução na reformulação do estágio supervisionado frente a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), materializados pelo edital 06/2018 (CAPES, 2018).

Na contramão do que preconiza este edital, construímos uma proposta com todos limites, contradições e possibilidade que enfrentamos hoje na Universidade pública, enquanto sujeitos históricos, na tentativa de forjar uma experiência educativa crítica junto aos 24 estudantes/PRPEF de educação física e os três docentes da educação básica, aqui representados pela Escola de Aplicação da UFPA, com uma docente substituta em Educação Física; a Escola Municipal Padre Leandro Pinheiro, com um docente efetivo da rede municipal de ensino de Belém e a Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Mário Barbosa, com um docente efetivo da rede estadual de ensino de Belém.

A organização didático-pedagógica do núcleo de EF ocorreu em que os estudantes participavam das atividades nas escolas 03 (três) vezes por semana e 02 (duas) vezes por semana realizavam estudos, reuniões, sistematizações dos diários de campo e planejamento das atividades do núcleo na Universidade.

Esta comunicação está organizada em três partes, ambas integradas entre si sobre o núcleo de EF na EAUFPA, na escola Padre Leandro Pinheiro e escola Mário Barbosa, com o objetivo de socializar um recorte da experiência construída por estes docentes históricos da EF que com compromisso e responsabilidade estão resistindo aos ataques da escola pública numa conjuntura neoconservadora e fascista, a qual estamos vivendo no Brasil.

O NÚCLEO DE EF NA ESCOLA DE APLICAÇÃO DA UFPA (EAUFPA)

Na EAUFPA tivemos a participação de uma docente de EF com 10 (dez) bolsistas. O principal objetivo apontado entre professores e bolsistas foi a superação da condição esportiva (FURTADO e BORGES 2019) presente nas aulas de educação física e a sistematização dos conteúdos, com preocupações em relação a que conteúdos socializar nas aulas de educação física e quais as metodologias mais adequadas para atender os objetivos propostos.

Sob a orientação da pedagogia histórico-crítica como instrumento de organização pedagógica nas aulas (SAVIANI, 2013), os conteúdos trabalhados na EF para o primeiro e segundo ano do ensino fundamental foram: Lutas Brasileiras, Dança da gente, Práticas corporais de Aventura e Entrelaces Esportivos, sendo articulados a partir dos conceitos, caracterização e contextualização histórica e cultural.

O conteúdo lutas, foi vivenciado a partir da contextualização histórica, como uma prática corporal que no oriente apresenta caráter

filosófico e moral e no ocidente apresenta outras características como a própria condição esportiva supracitada. As lutas podem apresentar ainda crenças, rituais e costumes de um povo. A partir deste panorama, decidimos dialogar sobre três lutas específicas: a capoeira, a luta marajoara e o huka-huka.

Para tal, houve o debate sobre a diferença entre luta e briga e as características das lutas que correspondem ao enfrentamento físico; regras; oposição entre os indivíduos; objetivo centrado no corpo de outra pessoa; ações de caráter simultâneo e imprevisibilidade das ações, e suas classificações baseadas na distância: curta distância, média distância, longa distância e distância mista (RUFINO, 2014).

Em relação a escolha da capoeira, luta marajoara e Huka-huka no ensino fundamental I, destaca-se que são lutas presentes na cultura brasileira que partem de matrizes africanas e indígenas, deste modo, destaca-se que as culturas antes subvalorizadas podem ter seu lugar na escola.

No segundo bimestre, o conteúdo foi sobre as danças, com o título “dança da gente”, envolvendo as danças folclóricas brasileiras de matriz africana e indígena. A experiência envolveu o Carimbó, a Marujada, a Dança de Angola, o Forró/Xote e o Passáro Junino, todas atreladas às culturas dos povos africanos e indígenas. O Carimbó, a Marujada e o Passáro Junino são expressões nortistas do povo paraense e têm suas bases atreladas aos povos indígenas e africanos, apresentam riqueza cultural significativa, mas pouco difundida Brasil à fora, resgatar

as raízes dessas danças tipicamente paraenses foi um dos objetivos de nossas aulas de dança.

Para Bregolato (2007) as danças folclóricas, são danças que repercutem a tradição de um povo, e representa valores, crenças e significados, também conhecidas como danças populares. Consideramos a dança enquanto uma manifestação cultural que reúne o movimento corporal, música, ritmo e expressões variadas de quem dança, esta expressão corporal envolve diferentes contextos relacionados ao sujeito, suas emoções, seus contextos sociais e suas percepções e ideias diferenciadas (BREGOLATO, 2007).

No terceiro bimestre o debate sobre o conteúdo centrou-se nas práticas de aventura, que são uma característica da atualidade. Passamos de experiências com as lutas e danças e a aproximação com os povos africanos e indígenas, para um conteúdo que se apresenta enquanto um fenômeno moderno. As práticas de aventura são um fenômeno atual que surgem da necessidade dos homens de vencer obstáculos, a partir desta necessidade os homens começaram a criar técnicas e equipamentos que serviram de base para as atividades de aventura (FRANCO, CAVASINI e DARIDO, 2014).

Estas práticas podem acontecer em ambientes urbanos e no meio natural, e envolvem emoções variadas daqueles que as praticam. Franco, Cavasini e Darido (2014) apontam que outras motivações podem servir de estímulo à inserção dessas práticas na escola como por exemplo: estar em companhia de amigos ou outras pessoas que compartilham os mesmos valores, ensinar e compartilhar habilidades e conhecimento já

desenvolvidos, liderar outras pessoas, desfrutar de contato com a natureza entre outros. No sentido de melhor conhecer as práticas de aventura, a escolha se deu em vivenciar algumas delas sem grandes aprofundamentos, como iniciativa para que novas práticas possam ser vivenciadas no ambiente escolar, como o *slackline*, a escalada, a corrida de aventura, o *parkour*, *skate* e o arvorismo.

No quarto bimestre o conteúdo trabalhado foi o esporte, com a construção e experimentação de novos cruzamentos esportivos através do manbol, *badminton*, atletismo e futsal, por meio da sua história, regras, fundamentos e classificações, aumentando o arcabouço cultural sobre a temática e rompendo hábitos recorrentes do senso comum sobre o tema. A proposta central do quarto bimestre para as crianças entre 6 e 8 anos foi desmistificar a ideia de conhecimento inerente acerca do esporte. É comum para crianças e adultos um diagnóstico sincrético de que os esportes são conteúdos fáceis e que tudo sabemos a seu respeito, uma questão cultural e social difundida.

O NÚCLEO DE EF NA ESCOLA MUNICIPAL PADRE LEANDRO PINHEIRO

A experiência do núcleo de EF no cotidiano da escola promoveu uma troca de experiências com os diversos atores sociais envolvidos, estudantes, coordenação pedagógica, direção, docentes das diversas disciplinas, tal experiência revelou uma ferramenta fundamental para o auxílio dos estudantes/PRPEF em suas futuras experiências profissionais na área da Educação Física, na educação básica.

O subprojeto iniciou com a observação participante dos estudantes/PRPEF nas aulas na modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA) e no 9º (nono) ano do ensino fundamental. O diálogo compreendido a partir do legado de Paulo Freire (2012) esteve presente constantemente nos processos educativos da EF entre o docente e estudantes/PRPEF. Estes por sua vez, realizaram um diagnóstico da escola, analisando as condições de trabalho oferecido a disciplina, os recursos materiais/pedagógicos, a relação professor/aluno, professor/equipe técnica, dos professores em geral, número de alunos por turmas, jornada de trabalho docente, e outras tantas situações distintas que aparecem na realidade concreta da escola pública.

A aproximação com a diversidade encontrada na escola pública com os sujeitos históricos do ensino fundamental e da EJA proporcionaram uma construção coletiva e solidária entre os estudantes e docente, tendo em vista que o tempo-espaço e as condições objetivas e subjetivas contribuem para as experiências educativas dos sujeitos que constroem a docência coletivamente (VIDAL, 2010). Dessa maneira os estudantes/PRPEF foram se apropriando da realidade da escola pública e construindo coletivamente possibilidades educativas no campo da EF, definindo suas metodologias para uma significativa prática pedagógica tanto para os alunos da EJA e do ensino fundamental quanto para sua própria experiência no PRP.

Um dos desafios do trabalho no PRP na escola foi enfrentar a carga horária reduzida da EF na EJA (um horário de 40 ou 30 minutos por semana por turma) e a precária oferta de recursos materiais para o

trabalho docente; as constantes suspensões de aulas devido à violência no bairro ou falta de energia, água e outros problemas de origem estrutural. Também foi um desafio aos bolsistas a resistência na participação das aulas de alunos que desde a infância enxergam a aula de Educação Física como mera “atividade de lazer”.

As turmas do 9º (nono) ano apesar da mesma problemática de “cultura imposta” da aula de Educação Física como mero momento de lazer apresentaram boa receptividade com as propostas de aula e metodologias do grupo dos estudantes/PRPEF trazendo momentos de significativo aprendizado nas aulas de dois tempos de 45 minutos, na construção de atividades entrelaçadas na teoria-prática (SOARES, et al, 1992).

As dificuldades foram superadas com um modelo didático participativo, por meio da abordagem crítico-superada (SOARES, et al, 1992), a qual os alunos a todo momento eram instigados a contribuir com seus conhecimentos prévios para construção do conceito do conteúdo proposto. A contextualização dos conteúdos foi outra ferramenta encontrada para aproximar os alunos dos debates gerados inclusive importantes diálogos em que os próprios estudantes/PRPEF obtiveram diferentes relatos a partir de vivências com alunos.

Destacamos que a possibilidade de vivenciar essas realidades acarreta um crescimento didático e criativo dos estudantes/PRPEF contribuindo para a construção da identidade docente (VIDAL, 2010).

Destacamos que o envolvimento dos estudantes/PRPEF nos projetos e práticas pedagógicas interdisciplinares da escola como a festa

junina, os jogos internos, feira da cultura, os projetos da EJA, projeto Saúde do Guamá, possibilitam uma integração dos estudantes/PRPEF com a comunidade escolar no bairro.

Tais iniciativas se aproximam de um trabalho interdisciplinar na escola (FAZENDA, 2001), pois há uma centralidade entre todas, o desenvolvimento do ser humano em seus mais diferentes níveis de sociabilidade e apreensão de conhecimentos para sua formação.

Através dessas práticas os alunos puderam vivenciar as dificuldades dos docentes em se organizar para essas atividades, não só pela falta de estrutura adequada, apoio logístico para o desenvolvimento dos mesmos, mas pela própria condição de muitos professores sobrecarregados pelas rotinas extensas de trabalho (OLIVEIRA, 2010) na participação dessas atividades.

A participação dos estudantes/PRPEF foi fundamental para aplicação dos projetos os quais auxiliaram nos ensaios, na construção da coreografia e dançaram com os alunos nas quadrilhas da EJA e do 9º ano. Ainda em junho tivemos a culminância do Projeto Saúde do Guamá que através da práxis nas aulas com alunos do no 9º ano desenvolveram uma manhã de acolhimento com a comunidade na qual os alunos, professores e estudantes/PRPEF organizaram um café da manhã recebendo mais de 130 pessoas para aferição de pressão arterial, verificação de peso e altura, e orientações acerca da adoção de práticas saudáveis a fim de evitar riscos à saúde dos participantes. Essas ações facilitaram a aproximação dos alunos dos dois turnos com os bolsistas

gerando uma troca ímpar de experiências de cunho pedagógico e interpessoal.

Os jogos internos partiram de um projeto construído conjuntamente pela equipe de Educação Física e coordenação pedagógica a partir dos anseios e sugestões dos professores e alunos da unidade tendo os estudantes/PRPEF o papel de desenvolver nas aulas as modalidades propostas em forma de oficinas culminando em suas práticas organizadas na semana dos jogos pela equipe de estudantes/PRPEF, professores, coordenadores de turmas, coordenação pedagógica e pelos professores de Educação Física da unidade.

Essas vivências frente a competições esportivas agregaram conhecimentos aos estudantes/PRPEF principalmente a respeito do debate que necessita ser enfrentado nos binômios ganhar – perder em eventos esportivos escolares, o respeito ao adversário e aos colegas participantes, respeito às regras, a inclusão-exclusão dentro de processos competitivos (SOARES, et al, 1992).

O NÚCLEO DA EF NA ESCOLA E.E. F MÁRIO BARBOSA

Do conjunto de experiências construídas do núcleo de EF na escola, elegemos socializar a tematização do conteúdo Dança nas aulas com o ensino médio. Assumimos a Dança como um elemento da cultura corporal e conteúdo estruturante do currículo desta disciplina (SOARES, et al, 1992).

Durante as intervenções a abordagem crítico-superadora e a pedagogia histórico-crítica (PHC) serviram como alicerce para a

organização do trabalho docente, partindo da realidade imediata dos alunos em relação ao conteúdo e chegando à própria prática social destes, agora apreendida de uma forma mais elaborada, visto que esta análise da realidade foi mediada pela problematização, instrumentalização e catarse, elementos constituintes do método da PHC (SAVIANI, 2012).

Visando a transmissão histórica da gênese e desenvolvimento da dança, apresentamos sua origem, historicidade, papel social e contemporaneidade, discutindo as possibilidades de utilização da mesma em diversas esferas e contextos da vida social. Entre os objetivos específicos buscamos: Diagnosticar as experiências dos alunos com a dança, bem como suas preferências e dificuldades; compreender o corpo como ferramenta de comunicação e expressão; destacar sua importância para a constituição do ser humano e as relações estabelecidas com todas as formas sociais; apresentar as formas gerais de composição da dança: espaço, tempo, ritmo, cadência; experimentar a reprodução e criação de coreografias, valorizando o aspecto criativo e expressivo; analisar as danças coreografadas mais populares, identificar os temas usualmente abordados e realizar uma crítica a estes; apresentar o conceito de entretenimento de massa, debater suas características e funções, debater preconceitos e formas de controle social, identificar as danças; populares de massa, classificar por origem, aspectos coreográficos, público e audiência; experimentar e ressignificar danças de “populares de massa” (funk, brega, axé, k-pop); apresentar as relações entre o corpo e a dança, reconhecendo essa relação dentro de contexto cultural que não pode ser

isolado, ou seja, não pode entender o corpo como uma máquina produtora de movimentos apartados de significados.

Utilizou-se a metodologia crítico-superadora (SOARES, et al, 1992) nas intervenções compreendendo a dança como um patrimônio da humanidade que deve ser tematizado nas aulas de educação física, possibilitando que os alunos tenham acesso às formas mais elaboradas deste conhecimento, ou seja, que mesmo partindo daquelas danças que eles já praticam, é necessário romper com a forma de acesso imediato de análise fenomênica, buscando portanto os elementos constitutivos da dança, as relações que eles se estabelecem com outros fenômenos e instâncias da sociedade.

Iniciamos com os aspectos históricos da dança, partindo de problematizações simples como “quando surgiu a dança?”, “por que os seres humanos sentiram necessidade de criar a dança?” “como sabemos sobre a origem da dança?”. Assim avançamos no debate sobre o desenvolvimento da dança desde as suas formas mais primitivas, ligadas aos rituais das comunidades primitivas pré-históricas, até o processo de complexidade da estrutura das danças com a próprio processo de complexidade das sociedades da Antiguidade. Utilizamos o recurso do *Datashow* para mostrar imagens de pinturas rupestres e representações de danças de povos da Antiguidade e de povos que não aderiram ao modo de vida urbano-ocidental. A atividade catártica se deu a partir da resolução das perguntas que iniciaram as discussões no início das aulas.

Posteriormente partimos para as aulas que tematizaram os aspectos criativos da dança, apresentamos suas possibilidades de

comunicação a partir da expressão corporal e propomos atividades de mímica e reconstrução de coreografias (problematização) que já estão cristalizadas no imaginário popular. As dificuldades surgidas na reconstrução das coreografias foram sendo superadas no momento da instrumentalização, as quais em grupos – divididos entre os estudantes/PRPEF – iam criando e experimentando as novas possibilidades de movimento e retirando as formas idênticas ou muito parecidas às coreografias originais. Destaca-se desde já um avanço importante da presença do programa com as turmas de educação física na escola, os trabalhos em grupo puderam ser atendidos com melhor qualidade e atenção pois cada um era dirigido por, pelo menos, um estudante/bolsista, avançando assim na realização da atividade, sendo bem mais lento e com menos atenção aos problemas surgidos se tivesse apenas a presença do professor-regente.

O próximo tema foi o debate das danças populares de massa. Iniciamos com aulas expositivas para explicar os conceitos básicos das classificações das danças (danças eruditas, danças populares, folclóricas), em seguida debatemos especificamente os conceitos que envolve as danças populares de massa: indústria cultural, alienação, lucro, preconceito, controle das massas. Por fim, identificamos com os alunos as danças mais acessadas por eles atualmente, experimentamos e fizemos as análises críticas, abrindo possibilidades de experiências de apreciação musical e dançante de estilos ligados às danças populares de massa que tentavam romper com estruturas alienantes e discriminatórias, principalmente entre a juventude. O momento catártico se deu tanto na

produção de novas coreografias das danças populares de massa, quanto na realização da prova escrita que faz parte da organização pedagógica da escola.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Consideramos que uma teoria crítica que balize a formação de professores em EF e o ensino dos conteúdos na escola é indispensável e demarca uma postura ético-política para a formação humana dos sujeitos envolvidos, portanto, a utilização de referências críticas, dialógicas e problematizadoras para o ensino dos conteúdos nas aulas de EF quanto na formação inicial em EF representa uma atitude contra hegemônica que rompe não apenas velhos paradigmas da educação física, mas da educação de maneira geral.

A diversidade presente nas experiências nas três escolas do núcleo de EF contribuiu para o diálogo permanente (FREIRE, 2012) sobre o trabalho docente e a relação da Universidade-escola pública na formação dos estudantes/PRPEF. Os desafios da escola pública ofereceram um olhar crítico sobre os processos de trabalho vivenciados pelos docentes, bem como os sujeitos crianças, jovens e adultos, o que ocasionou estudos e pesquisas sobre o trabalho docente em educação física nas escolas e as práticas construídas oriundas do núcleo de EF no PRP.

Em que pese os limites e contradições do edital 06/2018 (CAPES, 2018), as dificuldades de acompanhar três escolas mediante o trabalho no ensino superior, reconhecemos que com esta experiência os processos

educativos construídos no tempo-espaço das escolas contribuíram para um olhar mais crítico, formativo, humanizador dos estudantes/PRPEF para a construção da docência em EF e com a reflexão sobre a práxis dos docentes das escolas, enquanto sujeitos trabalhadores (OLIVEIRA, 2010) da educação/educação física.

É necessário aprofundar os estudos acerca da cultura corporal na escola, investigar o tempo-escola e a materialidade do currículo diante das condições de trabalho dos docentes, suas jornadas de trabalho, a carga horária da disciplina EF tanto na EJA quanto nas demais turmas, problematizando os limites e possibilidades concretas da práxis educativa na realidade escolar.

Portanto, construir a docência coletivamente é um dos desafios impostos frente aos processos de regulação, controle e esvaziamento da docência impostos pela lógica gerencialista e pragmática para o campo da formação de professores. É preciso construir resistências coletivas, junto aos estudantes e docentes da escola pública, pensando em processos dialógicos, problematizadores e que sinalizem para práticas emancipadoras e libertadoras (FREIRE, 2012).

REFERÊNCIAS

BREGOLATO, R.A. Cultura corporal da dança. São Paulo: Ícone, 2007.

CAPES. Edital N. 06/2018 Programa Residência Pedagógica. 2018. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/programa-residencia-pedagogica>. Acesso em: 17 Dez 2019.

COSTA, Maria da Conceição dos Santos. A educação física no programa residência pedagógica: resistência e direito a formação crítica

Programa Residência Pedagógica/UFPA: Investigações e Reflexões teóricas

no estado do Pará. Anais ENALIC. V. 1, VII Encontro Nacional das Licenciaturas, 2018.

FAZENDA, I. C. A. Interdisciplinaridade. São Paulo: Cortez, 2001.

FRANCO, L.C.P.; CAVASINI, R.; DARIDO, S.C. Práticas Corporais de Aventura. In: GANZÁLEZ, F.J.; DARIDO, S.C.; DE OLIVEIRA, A.A.B (Org.). Lutas, Capoeira e Práticas Corporais de Aventura. Maringá: Eduem, 2014.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. Edição especial. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2012.

FURTADO, R.S.; BORGES, C.N.F. A condição esportiva. Revista Educação da Universidade Federal de Santa Maria. V.44, 2019.

OLIVEIRA, Dalila A. Trabalho docente. In: OLIVEIRA, D.A.e DUARTE, A.M.C. e VIEIRA, L.M.F. Dicionário: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG, 2010.

RUFINO, L.G.B. Lutas. IN: GONZÁLEZ, J.F.; DARIDO, S.C.; OLIVEIRA, A.A.B. (orgs). Lutas, Capoeira e práticas corporais de aventura. Maringá: Eduem, 2014.

SAVIANI, Demerval. Escola e democracia. 42. ed. Campinas: Autores Associados, 2012.

SAVIANI, Dermeval. Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

SOARES, C e ESCOBAR, Micheli. O. e VARJAL, Elizabeth e BRACHT, Valter e TAFFAREL, Celi. Metodologia do ensino da educação física. São Paulo: Cortez, 1992.

UFPA. Projeto Residência Pedagógica – Núcleo Educação física: Trabalho docente em educação física: ensino-pesquisa extensão a partir da cultura corporal na articulação universidade e educação básica. Universidade Federal do Pará. Faculdade de Educação física, 2018.

VIDAL, Diana G. A docência como uma experiência coletiva: questões para debate. In: DALBEN, Ângela; DINIZ, Júlio; LEAL, Leiva; SANTOS, Lucíola (orgs.). Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: didática, formação de professores, trabalho docente. p. 711-734 , 2010.

GEOGRAFIA

ATLAS AMBIENTAL DO MUNICÍPIO DE BELÉM COMO RECURSO DIDÁTICO CARTOGRÁFICO NO PROGRAMA RESIDENCIA PEDAGÓGICA EM GEOGRAFIA

Luziane Mesquita da Luz²⁰
José Edilson Cardoso Rodrigues²¹
Tarcisio da Silva Fonseca²²
Wendel Patrick Costa Souza²³

INTRODUÇÃO

O atlas escolar é considerado um material didático presente nas aulas de Geografia, mas pouco explorado, porém, ele é um instrumento importante no processo de ensino-aprendizagem. Novos estudos vêm sendo desenvolvidos pela área de cartografia escolar no Brasil, onde outros formatos de atlas escolares têm sido construídos e testados, entre eles estão a produção de atlas ambiental regional e municipal. Acompanhando os estudos recentes e observando a carência de um material cartográfico mais didático voltado para o ensino da Geografia do estado do Pará e municípios, motivou então a organização de um atlas ambiental do município de Belém.

²⁰ Professora Dra. em Geografia. Faculdade de Geografia e Cartografia. UFPA. Docente Orientadora-Residência Pedagógica em Geografia. email: Luzianeluz36@gmail.com

²¹ Professor. Dr. em Geografia. Faculdade de Geografia e Cartografia. UFPA. Docente Orientadora-Residência Pedagógica em Geografia. email: jecrodrigues@yahoo.com.br

²² Bolsista Residência Pedagógica em Geografia. 2018/2020. Faculdade de Geografia e Cartografia. UFPA. email: wendelpcsouza@gmail.com

²³ Bolsista Residência Pedagógica em Geografia. 2018/2020. Faculdade de Geografia e Cartografia. UFPA. email: tarcisio.ufpa2017@gmail.com

O Atlas Ambiental do Estado do Pará produzido por Luz (2013), pode ser tratado como um documento relevante, por traduzir a realidade ambiental do estado e capital paraense, pois há uma demanda e carência sobre algumas informações ambientais tanto em nível estadual como do município de Belém para auxiliar o ensino da Geografia. No atlas são abordados temas voltados aos aspectos analíticos do ambiente natural que podem influenciar a sociedade, e outra que se volta a outros campos que afetam campo cultural, o econômico, o político, o social, entre outros. (MARTINELLI, 2009, p. 7).

Aguiar (1997) chama a atenção da comunidade científica para a necessidade de produzir atlas regionais, municipais e até locais, para atender às necessidades de trabalhar os conceitos geográficos, partindo do espaço vivido pelo aluno. Portanto, os atlas ambientais escolares devem estar mais presentes dentro da sala de aula na disciplina de geografia, seja no ensino fundamental, como no médio. A prática de utilizar atlas nacionais, regionais, municipais e locais se transformaram num grande desafio metodológico, que pode envolver toda a escola num trabalho interdisciplinar, propiciando um ambiente de ensino-aprendizagem ainda mais rico.

Para Aguiar (1997), um atlas pode ser definido como uma publicação formada por um conjunto de mapas acompanhada, ou não, de diagramas, textos explicativos, glossário, bibliografia e outros documentos anexos. O atlas ambiental pode ser entendido como um conjunto de mapas de vários temas de um determinado ambiente envolvendo informações do meio natural e social (MARTINELLI,

2009). Tais atlas, portanto, estariam voltados ao estudo e a representação dos elementos do ambiente, vistos na sua complexidade e integridade, para um determinado espaço, podendo ser este um território, um estado etc.

Os atlas ambientais tratam em seus mapas do espaço geográfico (natural e humanizado), constituído por circunstâncias geográficas que influenciam (preservam, melhoram ou degradam) o sistema humano. Além disso, não basta que suas temáticas se voltem apenas às questões patológicas do ambiente, como tradicionalmente acontece, mas também àquelas referentes à sua anatomia e fisiologia, bem como às problemáticas que tratam das previsões de acontecimentos indesejados (MARTINELLI, 2009).

Geralmente, junto aos mapas destes atlas, são apresentados textos explicativos e fotografias para auxiliar na compreensão das informações representadas. Assim, a finalidade do atlas ambiental é representar uma produção relevante e com linguagem acessível, para levar ao conhecimento do usuário as condições de qualidade ambiental, seja regional ou municipal, contribuindo para orientar um novo olhar para os problemas que afetam o bem-estar da população. A produção de um atlas ambiental já é uma realidade em muitas capitais brasileiras sempre com uma abordagem preocupada em levar o conhecimento a respeito do ambiente municipal aos seus munícipes. O Atlas Ambiental Infante-Juvenil da Cidade de Salvador foi elaborado na perspectiva de planejar e executar ações educativas baseadas na interdisciplinaridade e dentro do contexto da realidade local, engajando os profissionais, em

especial da educação e alunos, no que tange à questão ambiental da cidade (PMS, 2006).

O Atlas Ambiental do Município de São Paulo, lançado em novembro de 2005, é o mais completo atlas já publicado, promovido pela secretaria do meio ambiente. Está organizado em 266 páginas e ilustrado com 40 mapas e mais de 200 fotos, com a finalidade de apresentar indicadores socioambientais e os impactos da degradação ambiental da maior metrópole do Brasil (PMSP, 2006).

Desta forma, a proposta do atlas ambiental está pautada em algumas dessas experiências realizadas com bastante sucesso para outras cidades brasileiras. Portanto, o atlas ambiental do município tem como principal meta se tornar um instrumento da sociedade, em especial para ser um material didático pedagógico para educadores e alunos, na busca de construir uma responsabilidade social com o meio ambiente.

O ATLAS COMO RECURSO DIDÁTICO

A proposta de construir atlas ambientais para diversas cidades, é justamente que através de um instrumento didático pedagógico, podemos constatar que a maioria das cidades exibem problemas similares e apresentam diferenças no grau e na intensidade dos processos espaciais. Temos, como exemplo, a expansão das periferias urbanas e o conseqüente —inchaço das cidades que, sem dúvida, é um dos processos mais evidentes na maioria das cidades de médio e grande porte, tomando dimensões variadas a partir de mecanismos econômicos, políticos e sociais que operam no espaço urbano, que reflete diretamente no

ambiente natural, como a poluição dos rios, perda da cobertura vegetal, poluição do ar, exploração desenfreada dos recursos naturais (madeira, minério etc).

Por outro lado, as demandas para a compreensão e resolução de tais complexidades da dinâmica da sociedade são crescentes e a Cartografia constitui um dos instrumentos que melhor responde e informa através de diversas representações com mais seriedade as dinâmicas que acontecem com o território. E dentro dessa proposta, a geografia continua sendo a área do conhecimento que tem o compromisso de levantar as principais discussões a respeito das dinâmicas compreensíveis, para dar à sociedade explicações sobre as transformações territoriais, além de apontar soluções para uma melhor organização do espaço.

ATLAS AMBIENTAL DE BELÉM COMO RECURSO DIDÁTICO PARA O ENSINO DE GEOGRAFIA

Um atlas, por definição, é um conjunto de mapas ou cartas geográficas, porém, o termo também se aplica a um conjunto de dados sobre determinado assunto, sistematicamente organizados e servindo de referência para a construção de informações de acordo com a necessidade do usuário. É nesse contexto que surge a elaboração de produtos didáticos como o Atlas Ambiental do Município de Belém. O Atlas Ambiental do Município de Belém (AAMB) surge a partir da constatação da quase inexistência de uma publicação acessível sobre a situação do meio ambiente do município de Belém, que despertou então a necessidade de se ter mais um meio de informação, sobre a questão

ambiental do município. Diante desta realidade surgiu a idéia de um atlas ambiental para o município de Belém que, além de gerar informações físico-ambientais sobre o sítio urbano de Belém, o atlas ambiental foi pensado para ser também um instrumento de orientação e incentivo para professores e alunos nos estudos do meio ambiente, educação ambiental, e outros temas que envolvem o cotidiano belenense, tanto nos aspectos ambientais, como em suas características sociais.

A metodologia de produção dos mapas temáticos foi baseada nos seguintes eixos temáticos: mapas de divisões regionais foram elaborados a partir da base de dados espaciais do IBGE (2005; 2007), na escala de 1:7.000.000 e; mapas do meio físico, elaborados a partir da base de dados espaciais do Banco de Dados Ambientais do IBGE, na escala de 1:7.000.000. A atualização da vegetação foi com base nos dados espaciais analisados em imagem de sensoriamento remoto de alta resolução (IKONOS, 2006) na escala de 1:90.000.

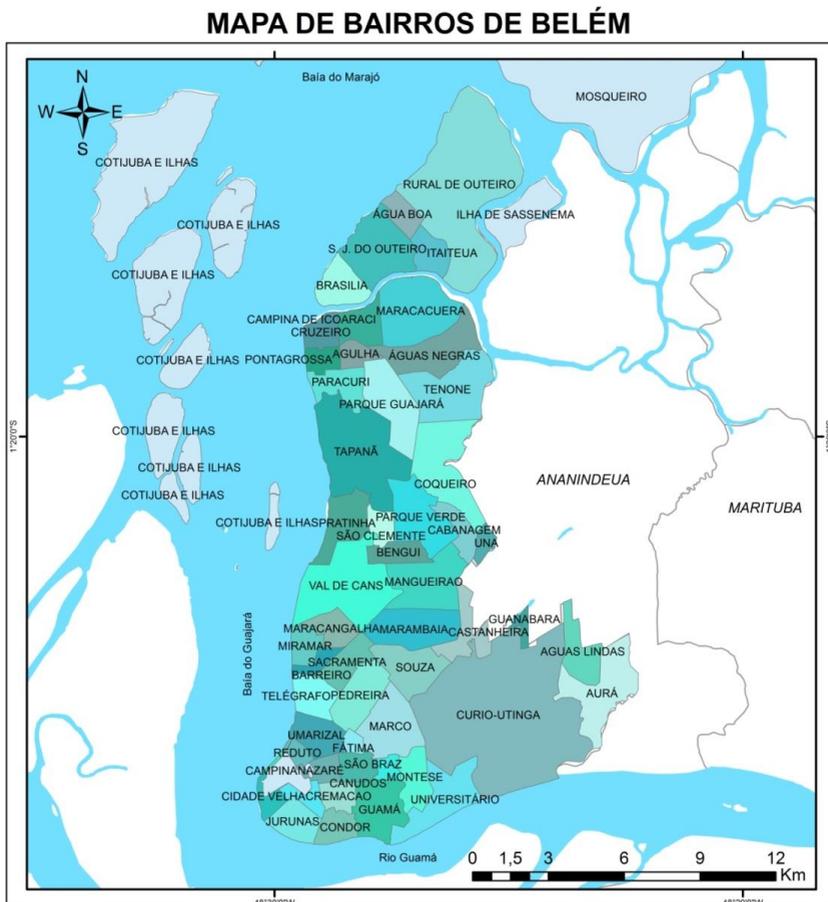
O AAMB foi sistematizado nos seguintes eixos temáticos: histórico de ocupação de Belém; Regionalização; O município de Belém em ambientes, Distritos e bairros e; O meio físico do município de Belém. O município de Belém em ambientes, distritos e bairros: tem como propósito demonstrar que o território do município de Belém. O município pode ser dividido em duas grandes áreas: área continental com cerca de 35% da área total do município onde reside a grande maioria de sua população, e a área insular, constituída por um conjunto de ilhas que corresponde 65% do município. Os temas do meio físico do município de Belém foram elaborados para representar os mapas físicos como a

geologia, a geomorfologia, os ecossistemas, os solos e a vegetação. O mapa geológico representa as diferentes idades e tipos de rochas que ocorrem no município; o mapa geomorfológico aborda os diferentes sistemas de relevo como áreas de planícies fluvial, fluviomarinha e tabuleiros. No mapa de solos foram representados os diferentes tipos de solos que ocorrem no ambiente continental e insular do município, com base na nomenclatura adotada no Brasil. O mapa de bacias hidrográficas foi elaborado tendo como base os principais rios e canais que drenam o município, perfazendo um total de 26 bacias urbanas tanto no ambiente continental. E, por fim, o mapa de ecossistemas foi elaborado para mostrar os diferentes tipos de vegetação como vegetação de terra firme, de várzea, vegetação urbana e suas funções (ecológicas, climáticas, social, estética e socioeducativa). Neste sentido, através das representações cartográficas do meio físico podemos identificar, espacializar e definir as áreas de ocorrência dos diversos elementos que constituem a paisagem do município de Belém, assim como, no caso do mapa das áreas verdes, verificamos a necessidade de se criar mais áreas verdes e arborização urbana de forma a compor harmonicamente a configuração espacial edificada atual.

O mapa da divisão político-administrativa mostra que Belém é formada por oito distritos administrativos (Belém, Guamá, Sacramenta, Entroncamento, Bengui, Icoaraci, Outeiro e Mosqueiro) e em 71 bairros (Figura 1). Os bairros possuem singularidades ligadas ao processo de histórico de ocupação. Os bairros da área central são os mais antigos que abrigam ocupações históricas como Cidade Velha, Batista Campos,

Campina, Reduto, Nazaré, Condor, Cremação, Marco, São Brás e outros. Os bairros da área de transição urbana têm formação ligada ao período da Segunda Guerra Mundial como Val-de-Cães, Marambaia, Maracangalha e mais recentemente ao processo de criação de áreas de Proteção Ambiental na década de 1990, como o Curio-Utinga que abriga o Parque Estadual do Utinga e Área de Proteção Ambiental de Belém.

Figura 1. Mapa de bairros de Belém



Legenda

- HIDROGRAFIA
- LIMITES MUNICIPAIS

Sistema de Coordenadas Geográficas
Datum: SIRGAS 2000
Fonte: IBGE, 2010; UFPA (2018)
Responsável: Wendel P. C. Souza.

O mapa de ecossistemas e solos foram elaborados para apoiar a disciplina de Estudos Amazônicos. O município de Belém está situado no estuário guajarinó que é parte integrante do estuário amazônico. Situada na faixa equatorial, aproximadamente a 160 km ao sul do Equador, a cidade está entre o Rio Guamá e a Baía do Guajará e é contornada por inúmeras ilhas. São três os ecossistemas predominantes na região de Belém, são eles: o ecossistema de terra-firme, o de várzea e o urbano.

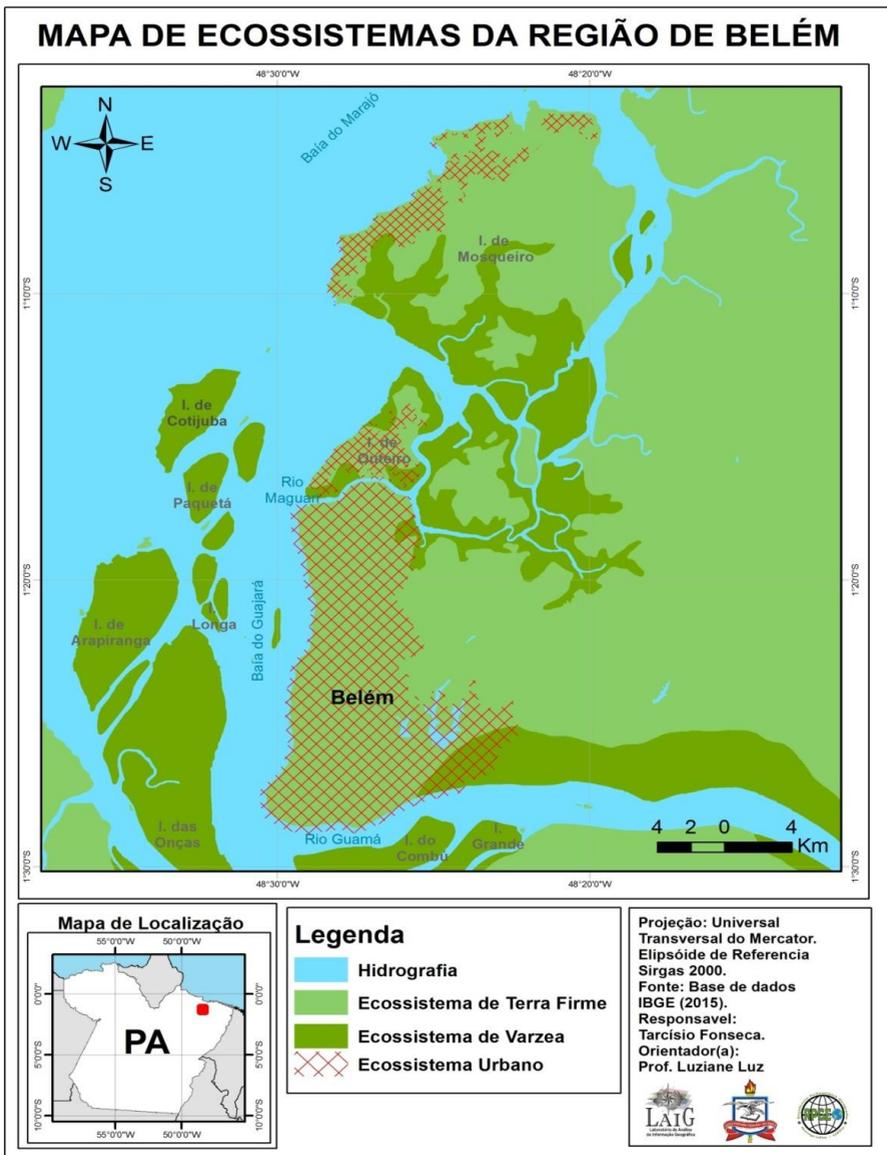
O ecossistema de Terra Firme caracteriza-se por estar distante de grandes cursos d'água, sendo localizada nas porções de planaltos sedimentares, por isso denomina-se de Terra Firme. Por não apresentar constante alagamento, a vegetação de terra firme é densa e com árvores que chegam a 60m de altura, tendo como atividades econômicas o extrativismo vegetal, principalmente pela retirada dos frutos e desmatamento, a exemplo temos a vegetação de Castanha-do-Pará, Angelim, Cedro, entre outros; exemplares das espécies pertencentes a esse ecossistema podem ser encontradas em sua forma original no Jardim Zoobotânico Bosque Rodrigues Alves, localizado no bairro do Marco em Belém e também no Parque Estadual do Utinga, situado no bairro do Curió-Utinga, na capital paraense.

O ecossistema de várzea é a porção identificada as margens do rio e das planícies fluviais. A predominância de suas vegetações nestas áreas decorre das características morfológicas das plantas (vegetação arbórea como: Sumaúma, Andiroba e Seringueira), que passam pelo processo de inundação. As principais práticas econômicas que ocorrem nesta região

estão ligadas ao extrativismo, principalmente do açaí. Esse ecossistema é predominante nas proximidades das margens das áreas insulares e região das ilhas de Belém, como nas ilhas do Combú, Cotijuba, Outeiro e Mosqueiro. O ecossistema urbano é uma comunidade de seres humanos que habitam um mesmo ambiente.

Embora as cidades sejam áreas fisicamente dominadas por estruturas construídas, como edifícios, estradas ou redes de esgotos e de energia, podem também conter uma diversidade de espaços verdes (parques, pátios, ruas arborizadas, vias verdes, linhas de água urbanas, complexos comerciais integrados na paisagem, lotes não edificados) que constituem o pulmão do ecossistema urbano. Exemplos desse ecossistema urbano são os bairros de Belém, como Umarizal e Nazaré que concentram um grande número de edificações verticais e horizontais (Figura 2).

Figura 2. Mapa de ecossistemas de Belém.



Os ecossistemas de Belém são altamente condicionados pelo sistema de relevo da cidade. As principais unidades de relevo são tabuleiros, planícies fluviais e fluviomarinhas. Os tabuleiros continentais apresentam altitudes superiores a 12m e cobrem uma pequena porção do sítio, formando terrenos tabuliformes nos bairros da Campina, Batista-Campos, Nazaré, São Brás, Marco e Pedreira. Essas plataformas interfluviais ou divisores d'água que separam as bacias que drenam para oeste como Una e Armas-Reduto e desaguam na baía do Guajará e para o Sul como Tamandaré, Estrada Nova e Tucunduba que desembocam no rio Guamá. As planícies correspondem a várzea baixa que fica entre 0 a 4m de altitude, corresponde ao nível de relevo formando a parte mais baixa das planícies de várzea, cobrindo cerca de 30% da área, sobretudo na área de influência das bacias hidrográficas. Os bairros que apresentam as maiores áreas de planícies são Terra Firme, Guamá, Condor, Jurunas, Cidade Velha, Reduto, Barreiro e Miramar (Luz, 2018) (Figura 3).

Figura 3. Mapa de unidades geomorfológicas de Belém.



Em Belém, a classe de solo mais predominante é o Latossolo Amarelo; como é possível observar na figura 4, ele ocorre em quase toda a parte continental e tem menor ocorrência na região insular. Tem essa denominação por ter um baixo teor de ferro; é um solo constituído em sua grande maioria de material argiloso (o que lhe confere boa drenagem) e é rico em sedimentos. O Gleissolo configura-se como o solo de maior ocorrência na região insular, em principal nas ilhas do Combu e Cotijuba, além de ocorrer em áreas do continente que estão próximos aos corpos hídricos da região, tais como o Rio Guamá e Maguari; razão disto se dá por este tipo de solo ser característico de áreas alagadiças ou sujeitas a alagamentos (IBGE, 2007). Possui uma cor acinzentada em virtude da ausência de oxidação dos componentes de ferro, visto que a grande presença de água e o baixo teor de oxigênio impedem tal efeito químico, permitindo a manifestação em grande escala das cores neutras dos componentes da argila.

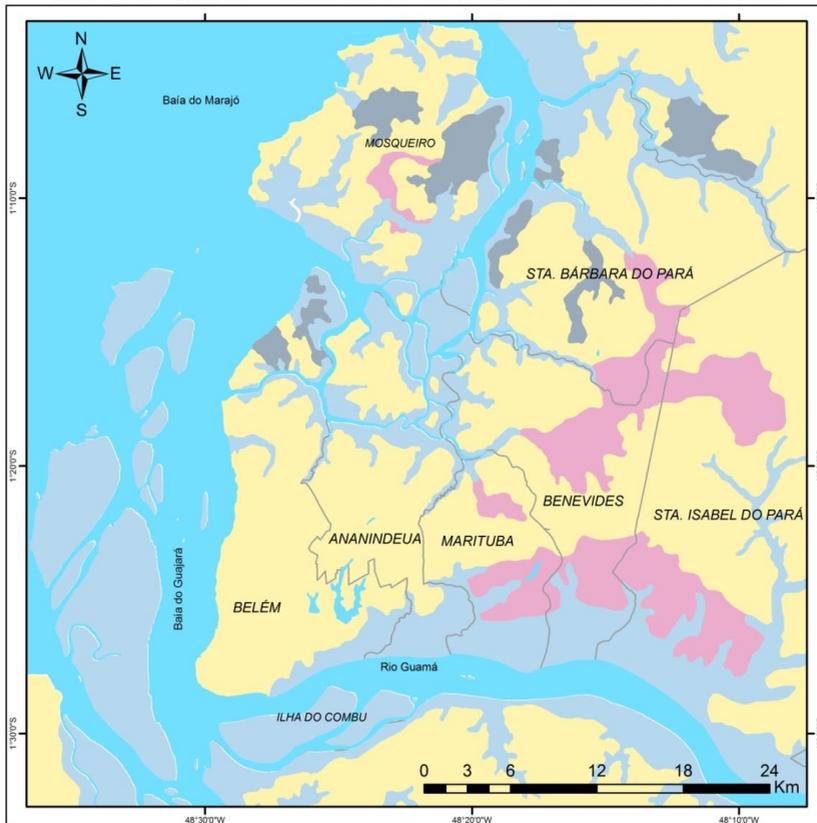
Os solos com menor ocorrência nessa região são Plintossolo e Espodossolo. O primeiro é caracterizado por ser um solo do tipo mineral, formado sob condições de restrição à percolação (passagem) de água, mas que está sujeito ao efeito temporário de excesso de umidade, não contendo uma boa drenagem (SiBCS, 2006); é um tipo de solo pedregoso, por ser um indicador das variações climáticas ocorrentes ao longo do tempo geológico. O segundo constitui um solo com textura arenosa, pobre em fertilidade, desenvolvidos em materiais arenoquartzosos; sua maior ocorrência é em ambientes de restinga (vegetação); na RMB, são encontrados nas Ilhas de Mosqueiro e Outeiro.

Tais classes pedológicas também podem ser relacionadas com a vegetação existente na região.

Uma primeira associação entre vegetação e solos na Amazônia dá-se diretamente para a fertilização do solo contribuindo para a formação de matéria orgânica (húmus). Esse processo ocorre pela decomposição das folhas, galhos, frutos transformando-os em nutrientes. Na Amazônia, e na sua vegetação que compreende a floresta amazônica, há tipos de vegetação que se denominam mata de igapó, mata de várzea e mata de terra firme. O Gleissolo, sendo caracterizado como um solo que possui grande quantidade de água, serve como solo-base para as florestas de várzea e igapó, que são áreas alagadiças em maior parte do ano. O Latossolo é caracterizado por sustentar a floresta de terra firme; entretanto, na atual configuração espacial da Região Metropolitana de Belém, ele foi quase totalmente ocupado (Figura 4).

Figura 4. Mapa de solos de Belém

MAPA DE SOLOS DA REGIÃO METROPOLITANA DE BELÉM



Legenda

- HIDROGRAFIA
- LIMITES MUNICIPAIS

Classificação dos Solos

- ESPODOSSOLO
- GLEISSOLO
- LATOSSOLO
- PLINTOSSOLO

Sistema de Coordenadas Geográficas
Datum: SIRGAS 2000
Fonte: IBGE, 2010; UFPA (2018)
Responsáveis: Michel Ferreira da Silva;
Wendel P. C. Souza.

AVALIAÇÃO DA CONSTRUÇÃO DO ATLAS COMO RECURSO DIDÁTICO.

A produção de mapas de Belém ocorreu como uma atividade prática no âmbito do programa residência pedagógica em geografia núcleo de Belém, através do curso cartografia ambiental de Belém, ministrado pela docente orientadora profa. Luziane Mesquita da Luz. Os mapas temáticos de Belém tornaram importantes recursos didáticos para o estudo do lugar e dos estudos amazônicos nas escolas campo Monsenhor Azevedo e Escola Bosque. Os residentes utilizaram os mapas de bairros de Belém para o estudo das divisões políticas. Os temas ambientais foram recursos importantes para a construção de maquetes físicas de Belém. Os temas de ecossistemas e solos foram utilizados em sala de aula para a identificação dos ecossistemas de Terra Firme, Várzea e Urbano tanto na região continental quanto insular. O mapa de solos foi manuseado para a identificação das classes de solos de Belém e foram realizados experimentos junto aos alunos do ensino fundamental para o reconhecimento das propriedades dos solos como infiltração, erosão e escoamento. As aulas práticas são importantes instrumentos de iniciação a pesquisa científica no ensino fundamental (Figura 5).

Figura 5. Elaboração de Perfil de solo na Escola Bosque do Outeiro com a orientação do Residência Pedagógica em Geografia. Novembro/2019.



REFERÊNCIAS

AGUIAR, Valéria. Os atlas de Geografia: peso na mochila do aluno? Revista Geografia e Ensino, Belo Horizonte, v. 6, n. 1. p. 39-42, 1997.

LIMA, Valmiqui Costa; LIMA, Marcelo Ricardo de; MELO, Vander de Freitas (Eds.). O solo no meio ambiente: abordagem para professores do ensino fundamental e médio e alunos do ensino médio. Curitiba: Universidade Federal do Paraná, Departamento de Solos e Engenharia Agrícola, 2007. 130 p.

LUZ, Luziane Mesquita; RODRIGUES, José Edilson.; PONTE, Franciney Carvalho.; SILVA, Christian Nunes. Atlas Geográfico Escolar do Estado do Pará. Belém, GAPTA, 2013.

LUZ, Luziane Mesquita.; Rodrigues, José Edilson Cardoso. Belém Antropogênica. Risco Geomorfológico e Geotécnico em áreas urbanas. In: Congresso Brasileiro de Geologia de Engenharia e Ambiental, São Paulo, 2018.

MARTINELLI, Marcello. O Atlas do Estado de São Paulo: uma reflexão metodológica. *Confins* [Online], n. 7, 2009. Disponível em: <http://confins.revues.org/index6166.html>

EMBRAPA [editores técnicos: Humberto Gonçalves dos Santos, et al]. Sistema Brasileiro de Classificação de Solos. 2. ed. - Rio de Janeiro: Embrapa Solos, 2006.

IBGE. Manual Técnico de Pedologia. *In*: IBGE. Manuais Técnicos em Geociências. Rio de Janeiro: IBGE, 2007.

Sioli, H. Solos, tipos de vegetação e águas na Amazônia. *Boletim Geográfico*, [S.l.], v. 79, p. 147-153, 1964.

PREFEITURA MUNICIPAL DE SALVADOR. Atlas Ambiental Infanto-Juvenil de Salvador. Salvador: PMS/SEC/SPUMA/SMA, 2006.

HISTÓRIA

RELATOS DE EXPERIÊNCIAS: ENSINO DE HISTÓRIA E FEIRAS CULTURAIS

José Luiz Vieira Costa Neto²⁴

Layane de Souza Santos²⁵

Maria Clecilma Moraes Fiel²⁶

Raimundo Vivaldo Maia Santos²⁷

Yasmin Carina Nunes Nogueira²⁸

Franciane Gama Lacerda²⁹

O professor de natação não pode ensinar o aluno a nadar na areia fazendo-o imitar seus gestos, sem jamais levá-lo a lançar-se n'água em sua companhia para que aprenda a nadar lutando contra as ondas, revelando que o diálogo do aluno não se trava com o seu professor de natação, mas com a água. O diálogo do aluno é com o pensamento, com a cultura corporificada nas obras e nas práticas sociais e transmitidas pela linguagem e pelos gestos do professor. (CHAUI, 2016 p. 257)

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O presente artigo tem como escopo apresentar práticas ocorridas no Programa Residência Pedagógica, mais precisamente a partir do Núcleo de História da Universidade Federal do Pará. As atividades aconteceram de forma simultânea em três escolas de ensino Fundamental e Médio da cidade de Belém, capital do estado do Pará.

O Programa Residência Pedagógica faz parte das ações que integram a política nacional de formação de professores cujo objetivo é

²⁴ Residente PRP – núcleo história Belém. E-mail: josevieiraneto1822@gmail.com

²⁵ Residente PRP – núcleo história Belém. E-mail: layaness811@gmail.com

²⁶ Residente PRP – núcleo história Belém. E-mail: fiellecilma@gmail.com

²⁷ Residente PRP – núcleo história Belém. E-mail: vivaldo1989@gmail.com

²⁸ Residente PRP – núcleo história Belém. E-mail: yasminnunes35@gmail.com

²⁹ Docente Orientadora do PRP – núcleo história Belém.

induzir o aperfeiçoamento da formação prática nos cursos de licenciatura, promovendo a imersão do licenciando na escola de educação básica, fazendo com que a prática de iniciação à docência vá além dos estágios curriculares. Desta forma, a citação de Mariliena Chauí, utilizada no início do texto se vincula aos objetivos que são previstos para o Programa da Residência, mostrando como a prática é essencial tanto para o aluno quanto para o professor que irá conduzir o discente, de forma precisa e em busca de métodos que ajudem o aluno a integralizar o aprendizado, não ficando somente no campo das ideias, mas, incluindo o aprendizado em seu cotidiano.

Assim, o ponto central destas experiências se dá em meio às chamadas “Feiras” que aconteceram nas escolas, “Feiras da Cultura” e “Feiras de Culminância” todas estas vinculadas ao dia da Consciência Negra. Na verdade, tais práticas conclusivas não são novas nas escolas de ensino Fundamental e Médio. Há tempos elas vêm tomando um espaço importante na culminância de fim de semestre das escolas de ensino básico, tendo inclusive estudos sobre a relação da memória sobre este momento. Desse modo, as opiniões sobre estes momentos de ensino e aprendizagem são divergentes, tanto para os professores quanto para os alunos.

A feira de Ciências “é uma exposição pública de trabalhos científicos e culturais realizados por alunos. Estes efetuam demonstrações, oferecem explicações orais, contestam perguntas sobre os métodos utilizados e suas condições. Há troca de conhecimentos e informações entre alunos e o público visitante” (ORMASTRONI, 1990,

p.7, apud MACHADO, et al, 2014). Nesta discussão também podemos citar Bernardes³⁰ que considera as “Feiras de Ciências” organizadas nas escolas de Ensino Fundamental e Médio importantíssimas para motivar o aprendizado do aluno e para divulgar temas científicos, atuais ou não, para a comunidade escolar. Acerca da mesma questão Machado et al (2014), entende que a realização da feira e outros eventos de ciência apontam mudanças benéficas nos alunos e professores que se evidenciam durante e a partir dos processos de investigação provocados por estas “feiras”.

Tais reflexões se dão quando pensamos a respeito da tradicional “Feira de Ciências” que se têm nas escolas. De fato, tomando como ponto de partida nossa própria experiência, muitos têm dificuldades de compreender como o ensino de história poderia se fazer presente em uma “Feira de Ciência”, pois, logo vem a nossa mente as matérias mais voltadas para as áreas de biológicas e exatas do ensino Fundamental e Médio. Porém, percebemos que esse seria um momento para se trabalhar a interdisciplinaridade de forma efetiva. Nesses momentos mostra-se, não somente um produto, fruto de uma pesquisa realizada por alunos com auxílio de professores, mas também, as interações que são possibilitadas a partir das apresentações e descobertas que estes momentos trazem. Seguindo o rastro, dos estudos clássicos de Marc

³⁰Educação Pública. **Algumas considerações sobre a importância das feiras de ciências.** Disponível em:

<http://www.educacaopublica.rj.gov.br/biblioteca/educacao_em_ciencias/0006.html
> Acesso em: 02 de dez. 2019.

Bloch³¹ sabemos que a história está em tudo e é fruto de homens no seu tempo.

Já quando vamos discutir sobre o dia da “Consciência Negra”, existem questões além de todo esse cabedal proposto pelas chamadas “Feiras”. A pluralidade étnica que existe no Brasil precisa ser discutida e isso já foi assegurado por pela lei 10.639/03³². Assim Ricardo Oriá (1996), busca analisar a inclusão do 20 de novembro em publicações brasileiras. Para o autor é necessário refletir-se até que ponto a literatura didática tem incorporado novos temas e novos objetos da recente produção historiográfica brasileira acerca da questão do negro. Isso significa pensar em questões como: os processos de dominação/resistência, cultura material, cotidiano, imaginário, identidades e representações sociais. Essas informações são de suma importância para o aprendizado do respeito acerca da pluralidade cultural e da etnicidade na escola de educação básica.

³¹BLOCH, Marc. Apologia da história. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.

³²Art. 26-A. . Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.

§ 1^a O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.

§ 2^a Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras Presidência da República: Subchefia Casa Civil. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm>. Acesso em: 02/12/2019

PRÁTICAS NAS ESCOLAS

Quadro 1. Escolas onde as práticas foram realizadas

Escola	Ano da turma	Qual atividade
Escola 1	9º ano F	Feira da Cultura
Escola 2	2º ano M	Feira da Cultura
Escola 3	6º e 7º ano F	Culminância do dia da Consciência Negra

Fonte: Criado pelos autores.

ESCOLA 1

Para se falar dos encaminhamentos referentes à feira da cultura da Escola 1, devemos, em primeiro lugar, situar o lugar e seu público. Sendo assim, a referida escola é estadual e se encontra no centro de Belém, no bairro de Nazaré. A escola atende a uma quantidade grande de alunos de diversos bairros da cidade, os quais se deslocam seja por meio de bicicletas, caminhando ou de ônibus. O funcionamento se dá nos três turnos do dia (matutino, vespertino e noturno). A escola apresenta uma estrutura razoável, com projetores e salas, apesar de que as centrais de ar das salas de aula não funcionam por uma série de razões e sem ventiladores para substituir, as salas se tornam demasiadamente quentes, havendo a necessidade de as portas permanecerem abertas, perturbando-se a aula, por causa dos ruídos do corredor.

Dessa forma, no ano de 2019 a Escola 1 comemorou os seus 50 anos de fundação. Assim, a “Feira da Cultura” realizada anualmente voltou seu tema para essa comemoração. A turma escolhida juntamente com a preceptora para a realização de atividade específica sobre o “aniversário” da escola foi o 9º ano do Ensino Fundamental. Essa turma

era composta por uma média de 35 alunos, os quais apresentam idades entre 15 e 17 anos, é uma turma participativa e assídua, apesar de agitada e difícil de lidar, conforme a experiência ocorrida.

Diante desses elementos, a “Feira da Cultura” começou a ser discutida entre os residentes e a preceptora desde no início do segundo semestre. Em concordância com a temática escolhida pela escola, o tema escolhido para a turma 902 foi “(...) Uma Viagem nos Anos 70”. Assim, definiu-se que a turma seria dividida em grupos, os quais tratariam de diversas temáticas referentes aos anos de 1970, como cinema, música, cultura, contexto brasileiro da época, contexto regional e a própria escola, focando na figura histórica que a nomeia. Com esses encaminhamentos, inicialmente ao final dos horários e posteriormente durante os tempos integrais de aula, fizeram-se demandas junto a turma, como pesquisas e materiais, como papel cartão e vinis para enfeites da sala. Ao lado disso, foi se construindo o processo ensino aprendizagem acerca dos temas mencionados acima que comporiam a “Feira”.

Com os encaminhamentos feitos, a culminância das atividades ocorreu no dia 14 de novembro, no período matutino. Mas antes disso, no dia 13, boa parte da turma, preceptora e residentes se reuniram no turno vespertino para arrumarem cartazes e a sala, com vinis, panos e os próprios cartazes. Dessa forma, houve um empenho de todo o conjunto para que tudo fosse arrumado. No dia 14 de novembro, de manhã, foram feitos os ajustes, como últimos cartazes, músicas dos anos 70 e globo de luz, com a intenção de se remeter a uma discoteca.

Diante disso, a “Feira da Cultura” se realizou com os alunos fazendo apresentações orais e visuais dos conteúdos pesquisados. Houve, por exemplo, a exposição de filmes como *Star Wars* (1977) e *Superman* (1978) falado pelo grupo que ficou responsável pelo cinema dos anos 70. Assim, os alunos puderam pesquisar e falar sobre quem foram os diretores, quais as narrativas do filme e uma série de elementos. Houve também o grupo que pesquisou músicas dos anos 70, os quais trouxeram artistas como Raul Seixas e Caetano Veloso, juntamente com músicas de seus respectivos compositores. Percebe-se que houve um maior empenho por parte dos alunos da escola pelo fato de que estes empreenderam significados à aprendizagem, relacionando-se o presente ao passado a partir da multiplicidade de fontes trabalhadas.

ESCOLA 2

A outra instituição de ensino na qual o Programa Residência Pedagógica atuou foi a Escola 2, voltada apenas para os anos finais da educação básica e o Ensino Médio. Localizada no bairro Batista Campos, atende principalmente jovens dos bairros de Jurunas, Cremação e Condor nos turnos matutino, vespertino e noturno.

Entre os dias 25 a 29 de novembro de 2019 a escola realizou “A Semana do Conhecimento”, sendo o dia 25 separado para a organização do pátio da escola e do bloco onde se concentraram as apresentações, os dias 26 e 27 dedicados apenas a Ciências Humanas e as Linguagens, e 28 e 29 para Ciências Naturais e Exatas. As turmas, por terem uma quantidade muito grande de discentes, cerca de 40 em cada uma, foram

divididas em duas e cada parte ficou sob a orientação de um ou dois professores. Ficava a critério dos grupos decidir o assunto que seria abordado no evento. Por isso, os mais variados assuntos foram apresentados, como *Fake News*, Psicopatia, desmatamento da Floresta Amazônica, produção de sabão e entre outros.

No caso específico da disciplina de História a preceptora, juntamente com alguns residentes, decidiram como tema “África e Brasil Africano: valorizar nossas raízes e combater o racismo” devido ao mês da Consciência Negra. Assim, dividiu-se uma turma do 2º ano do ensino Médio em 4 grupos compostos por 5 alunos e cada grupo ficou responsável por um subtema: “Diáspora Africana”, “diversidade do continente africano”, “as influências africanas no Brasil”, e “a lei 10.639/2003 e o combate ao racismo”. Além da professora preceptora, cada grupo também tinha os residentes como orientadores. Algumas reuniões ocorreram para o planejamento e escolha de quais e como as atividades seriam feitas. Assim, buscou-se relacionar a atividade com as habilidades e competências do ENEM em História, objetivando-se ampliar o repertório cultural dos alunos.

No dia da “Feira” constatamos que os alunos chegaram cedo para organizar sala e a exposição de seus materiais e atividades. Em seguida, a coordenadora da escola reuniu todos os estudantes e professores no pátio para algumas orientações e oficializar a início do evento. Nesse contexto, aconteceu ainda a oficina de tranças realizada por convidados dos estudantes, as apresentações orais, exposição de cartazes, faixas, maquetes, pinturas, fotografias e murais destacando

personalidades negras brasileiras em diversos âmbitos sociais, como no esporte, nas artes, na política e música.

Os estudantes responsáveis pela “diversidade do continente africano” além da exposição oral e de cartazes na sala, também decidiram realizar o que eles chamaram de “desfile” para apresentar algumas vestimentas e acessórios da cultura africana. O desfile ocorreu no pátio da escola, onde também aconteceu outras atividades de outras turmas como peças teatrais, após a finalização das exposições e apresentações nas salas de aulas para que, desse modo, todos os estudantes, professores e visitantes pudessem assistir e participar do que seria exposto no pátio escolar.

A participação foi grande, apesar da frequência escolar ter sido feita apenas para quem estava apresentando no momento, os alunos cuja apresentação ocorreria em outros dias, apareceram para prestigiar o trabalho dos colegas, e até mesmo os estudantes que estavam apresentando seus trabalhos revezavam-se com outros estudantes para, assim, poder visitar outras salas e apreciar outros trabalhos. Os alunos demonstraram empolgação, comprometimento e também ressaltaram que a própria “semana do conhecimento” era uma forma de combate ao racismo e do cumprimento da lei 10.639/2003 a qual trabalhavam. Dessa maneira, a realização da “Semana do Conhecimento” possibilitou uma participação ativa e construtiva dos estudantes no processo de ensino-aprendizagem e nas soluções para a efetivação destes marcos legais.

ESCOLA 3

Vinculada à Secretaria Municipal de Educação da cidade de Belém (SEMEC) a Escola 3 atende crianças do bairro do Guamá. Estas, em sua maioria, por morarem próximo, vão caminhando para a escola, mas, temos alunos que vão de bicicleta, ônibus etc. A escola atende nos três turnos, sendo que pela parte da manhã atende ao Fundamental I, a parte da tarde o Fundamental II. Ao longo do ano de 2019 a preceptora, juntamente com os residentes da referida escola desenvolveram atividades incluindo também as chamadas “Feiras Culturais” com turmas de 6º e 7º ano.

Das atividades efetivadas, optamos, em conjunto com os residentes responsáveis pelas turmas de 7º ano, desenvolver atividades com culminância em Alusão ao Dia da Consciência Negra. Para tal, contou-se primeiramente com uma reunião entre a Preceptora e os residentes. Estabeleceu-se que cada dupla de residentes iria escolher uma temática referente a cultura e a expressão negra e esta seria abordada com as turmas durante o mês de novembro e o resultado apresentado publicamente no mês de novembro.

Neste contexto realizamos com uma turma de 6º ano, uma abordagem sobre a capoeira como expressão da cultura negra com base na Lei 11.645\08³³. Tendo como objetivo reconhecer aspectos da cultura negra a partir da capoeira no cotidiano. Desse modo, a abordagem teve

³³A Lei nº 11.645 de 10 de março de 2008 altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases de educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura afro-Brasileira e Indígena”.

início com uma aula acerca do percurso histórico da capoeira. Em seguida, a turma foi dividida em grupos e orientados a como realizar pesquisas sobre aspectos da história da capoeira como: capoeira no Brasil, musicalidade, grupos de Belém. Na segunda aula cada grupo apresentou sua pesquisa para a turma, momento em que houve a correção de alguns conceitos por parte dos residentes. Em um terceiro momento foi realizada com a turma uma oficina de movimentos de Capoeira Angola com o objetivo de que o alunado pudesse experimentar elementos corporais da referida prática. A oficina se deu na sala de aula da turma, sendo ministrada por uma das residentes que também é Monitora de um grupo de Capoeira Angola. No dia culminância, realizou-se, para todos os interessados, uma oficina de musicalidade e canto, ministrada por uma residente, seguida de uma fala sobre a capoeira, enquanto expressão de negritude. Houve também uma apresentação de alguns alunos da turma do 6º ano juntamente com alguns integrantes do Malungo Centro de Capoeira Angola. Segundo Oliveira e Leal “o corpo, no movimento da capoeira possui uma dinâmica própria de ludicidade” (OLIVEIRA; LEAL, 2009. p. 161). Tal dinâmica mostrou-se importante para o aprendizado histórico também.

Já com as turmas do 7º ano, em consenso com os discentes, elegeu-se trabalhar com uma exposição de obras táteis sobre Contos Africanos. Isto foi pensado a partir da necessidade de se incluir, alunos da escola que tem cegueira ou baixa visão, e ao lado disso, levar os alunos da escola, a entenderem um pouco mais do dia-a-dia de pessoas com variadas deficiências visuais. Para a realização da atividade

desenvolvemos as seguintes etapas; primeiramente, tivemos aulas – oficinas com os alunos, com discussão de conceitos como: racismo, preconceito etc., como forma de introduzir a temática e dialogar com o conhecimento do aluno. Posteriormente, partimos para a seleção dos contos e separação de duplas e trios, objetivando também construir outros laços afetivos, induzindo os alunos a trabalharem com outros colegas, que não os de costume. Na etapa seguinte, orientados pelos residentes e pela preceptora, os alunos começaram a produção dos quadros com as pinturas, utilizando tinta, cola, papel panamá. Como materiais base, para efetivar a questão tátil, os alunos utilizaram feijões, algodão, fio de barbante, lã, arroz entre outros³⁴.

De início, por conta da divisão de grupos, os alunos se mostraram um pouco resistentes, mas, com o encaminhamento da atividade, a sua finalização o envolvimento dos alunos foi instigante. No dia da culminância, organizou-se a sala de aula com os alunos, que foi aberta para a visita da comunidade escolar. A cada visita, explicava-se do que se tratava o conto em que sua obra estava baseada e se convidava o visitante, com os olhos vendados, a passar suas mãos pelo desenho, desta forma tendo a experiência do tátil. Esta possibilidade de interação dos visitantes deu protagonismo aos alunos que fizeram as produções, ao mesmo tempo que geraram interesse pelo tema na escola. Um exemplo disso foram as filas que se formaram na porta da sala da exposição. A

³⁴É importante expressar que, os materiais utilizados não foram levados somente pelas professoras para a confecção da obra, os alunos em sua medida contribuíram, mostrando a independência da turma.

escola, se mostrou assim sensível a “ver as obras com as mãos”, como os discentes da turma costumavam falar.

Na mesma escola, com outra turma de 7º ano, decidiu-se trabalhar a partir de poemas que expressassem a cultura afro-brasileira, das mais diferentes formas. A partir de aula expositiva dialogada, foi conversado com os alunos acerca da importância da “Consciência Negra” para a construção da cidadania. Após isso, os alunos foram conduzidos para pesquisas, visando a criação dos seus poemas para a exposição na culminância. Avaliou-se, nesse processo criativo tanto a construção do poema, quanto a criatividade para a sua exposição. Com isto, tivemos cartazes com múltiplos desenhos que por sua vez conversavam com os poemas escolhidos. O momento de apresentação aconteceu juntamente com as demais atividades. Ao fim da avaliação, por iniciativa do residente responsável pela turma, aconteceu a “premiação” dos dois melhores trabalhos, o que pode parecer uma atitude classificatória ou que induz à competitividade. No entanto, o outro lado disso foi perceber o quanto isso foi gratificante para os que foram premiados, pois, não acreditavam que iriam conseguir, devido as suas dificuldades pessoais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na maioria das vezes, as escolas públicas, no Brasil, são quase sempre lembradas por problemas de toda ordem. Essa realidade não é diferente nas escolas cujas experiências de ensino aqui narramos. No entanto, no presente texto, escolhemos evidenciar aspectos exitosos do ensino de História. Dessa maneira, conclui-se que as chamadas “Feiras

culturais” têm um papel importante não somente no processo de ensino e aprendizagem dos estudantes da Educação Básica, mas também para a formação de professores de História, devido ao seu grande potencial para o desenvolvimento das práticas pedagógicas desses futuros profissionais. Por ser uma prática educativa que foge da rotina habitual da sala de aula, são fundamentais para a aproximação entre a escola e a comunidade na qual está inserida, uma vez que as feiras culturais podem proporcionar um aprendizado com significados tanto para os alunos que elaboraram trabalhos, como para aqueles que aprendem com seus colegas de turma.

Além da ampliação e troca de conhecimento e experiências entre professores, alunos e o público visitante, percebeu-se que as “Feiras Culturais” deram conta não apenas dos conteúdos curriculares obrigatórios da disciplina de História, mas também de valores voltados para a cidadania. Igualmente, observou-se que tais atividades promoveram interações sociais, favoreceram a interdisciplinaridade e incentivaram a criatividade de todos os envolvidos no trabalho. É importante destacar também o protagonismo dos estudantes frente aos processos de criação e de construção do conhecimento histórico promovido pelas feiras culturais. Segundo Antônio Carlos Gomes Costa, o aluno tem que ser visto como fonte de iniciativa, liberdade e compromisso, por isso se faz necessário que a escola, enquanto instituição formadora, crie condições, oportunidades e espaços para a atuação ativa dos estudantes na tomada de iniciativa no seu processo de aprendizagem (COSTA, 2001, p. 179). Também nesse sentido, em conformidade com o que propõe Isabel Barca sobre aula – oficina, “o

aluno é visto como agente do seu próprio conhecimento, as atividades das aulas, diversificadas e intelectualmente desafiadoras, são realizadas por estes e os produtos daí resultantes são integrados na avaliação.” (BARCA, 2004, p. 133).

No campo do ensino de História, tendo em vista que “a história tem um lugar na educação porque desenvolve a consciência histórica dos alunos, localizando-os no mundo, de forma a incentivá-los a pensar sobre as relações temporais” (LEE, 2016, p. 139), a disciplina possibilita aos alunos a abertura de suas perspectivas sobre o que já pensam sobre o mundo, expandindo seus poderes argumentativos e conceituais. Assim, a importância da diversificação das atividades curriculares dentro da escola, fugindo dos moldes da aula puramente expositiva, torna o processo e aprendizagem histórica mais eficaz e formador de sentidos reais para os alunos envolvidos. As “Feiras Culturais”, diante disso, representaram, por meio das experiências narradas, resultados efetivos que nos parecem contribuir para a construção de um saber histórico escolar voltado para a realidade educacional dos educandos.

REFERÊNCIAS

BARCA, Isabel. Aula Oficina: do Projeto à Avaliação. In. Para uma educação de qualidade: Atas da Quarta Jornada de Educação Histórica. Braga, Centro de Investigação em Educação (CIED) / Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, 2004, p. 131 – 144.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 10 jan. 2003.

BLOCH, Marc. Apologia da história. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

CHAUÍ, Marilena de Souza. “Ideologia e educação”. Educação e Pesquisa. São Paulo, v. 42, n. 1, p. 245-257, jan./mar. 2016.

COSTA, Antônio Carlos Gomes A Presença da Pedagogia: teoria e prática da ação sócio -educativa. 2ª ed. São Paulo: Global: Instituto Ayrton Sena, 2001.

Educação Pública. Algumas considerações sobre a importância das feiras de ciências. Disponível em: <http://www.educacaopublica.rj.gov.br/biblioteca/educacao_em_ciencias/0006.html> Acesso em: 02 de dez. 2019.

LEE, Peter. Literacia histórica e história transformativa. Educar em Revista. Curitiba, Brasil, n. 60, p. 107-146, abr./jun. 2016.

MACHADO, S.S Blanco, A.J.V; Barros, V.F.A.; Cardoso, E.B. A Feira de Ciências como ferramenta educacional para formação de futuros pesquisadores. In: Congresso Ibero-americano de Ciência, Tecnología, Innovación y Educación, 2014. Buenos Aires. Anais do CIACeTIIY, Buenos Aires.

OLIVEIRA, J. P.; LEAL, L. A. P. Capoeira, identidade e gênero: ensaios sobre a história social da capoeira no Brasil. Salvador: EDUFBA, 2009.

ORIÁ, R. O negro na historiografia didática: imagens, identidades e representações. Textos de História, Brasília, DF, v. 4, n. 2, 1996.

SANTOS. A. B. Feiras de Ciência: Um incentivo para desenvolvimento da cultura científica. Rev. Ciênc. Ext. v.8, n.2, p.155-166, 2012.

Disponível em:

<http://ojs.unesp.br/index.php/revista_proex/article/view/717/677> Acesso em: 02 de dez. 2019.

LÍNGUA PORTUGUESA

RELATO DE EXPERIÊNCIA: OS DESAFIOS DO RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA E PRÁTICAS DE LETRAMENTOS NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Benedita Maria do Socorro Campos de Sousa³⁵

José Orlando Miranda Júnior³⁶

Raquel Maria da Silva Costa Furtado³⁷

Ivangelá Oliveira de Moraes³⁸

Jônatas de Jesus Tavares Farias³⁹

Raquel Cristina Xavier Migueli⁴⁰

INTRODUÇÃO

A formação de professores tem sido um dos grandes desafios da nossa atualidade, pois a realidade da educação brasileira torna imperativa a existência de profissionais que compreendam a lógica e a complexidade da sociedade pós-moderna. Contudo, como tornar possível a formação de profissionais capacitados para essa nova realidade a partir das licenciaturas existentes? Como tornar o nosso licenciando em letras um professor proficiente no desenvolvimento de novas práticas de manifestação oral, de leitura, de produção, de compreensão e análise linguística? Como possibilitar uma formação crítica, transformadora? Diante dessas inquietações, no âmbito do Programa Residência Pedagógica (Edital 2018), propusemos o Subprojeto *Práticas de Letramento*

³⁵Docente orientadora do PRP – núcleo língua portuguesa Mocajuba.

³⁶Docente orientador do PRP – núcleo língua portuguesa Oeiras do Pará.

³⁷Docente orientadora do PRP – núcleo língua portuguesa Cametá.

³⁸Residente do PRP – núcleo língua portuguesa Oeiras do Pará.

³⁹Residente do PRP – núcleo língua portuguesa Cametá.

⁴⁰Residente do PRP – núcleo língua portuguesa Mocajuba.

na Formação de Professores de Educação Básica pela Faculdade de Linguagem do Campus Universitário do Tocantins/Cametá-Pará com o objetivo de desenvolver ações acadêmicas de formação de professores de língua portuguesa por meio do estágio, articulando formação científico-pedagógica, observações práticas em sala de aula quanto às dificuldades do trabalho docente e às didáticas específicas do curso de língua portuguesa e de suas tecnologias.

O subprojeto de língua portuguesa, intitulado *Práticas de Letramento na Formação de Professores de Educação Básica*, constituiu-se de três núcleos, em três municípios: Cametá, Mocajuba e Oeiras do Pará. Para cada núcleo tínhamos um professor-orientador, três preceptores, 24 bolsistas e 2 não-bolsistas

Mediante à condução e ao exercício da docência na sala de aula, realizamos atividades dinâmicas, criativas e inovadoras, com os mais diversos gêneros textuais, exercitando gêneros pouco presentes no cotidiano escolar como rótulos de embalagem, relato pessoal, sinopse de filmes, produções de protótipos adequados à realidade de cada turma, a música e as letras de música, realizações de aulas preparatórias para o SAEB e Prova Brasil, seguindo as matrizes de referência para o ensino fundamental, com base nos descritores⁴¹. Todas as atividades foram desenvolvidas em três escolas de ensino fundamental que representam

⁴¹ I Procedimentos de Leitura; II Implicações do Suporte, do gênero e/ou do enunciador na compreensão do texto; III Relação entre os textos; IV Coerência e coesão no processamento do texto; V Relações entre os recursos expressivos e efeitos de sentido; VI Variação linguística.

os três núcleos: São João Batista (em Cametá-Pará); Almirante Barrosos (em Mocajuba-Pará) e Raimundo Arcanjo (em Oeiras do Pará).

Durante o período de 18 meses previstos para o desenvolvimento do Programa Residência Pedagógica, o subprojeto Língua Portuguesa, foi possível realizar atividades e se fazer presente nas escolas públicas municipais, participar das dificuldades e angústias que alimentam essas salas de aula, contudo experienciamos a dor e a alegria de poder ensinar nas escolas públicas, das dificuldades infraestruturais, da falta de material didático, dos problemas de transporte, da alegria de perceber que o aluno desenvolveu algum tipo de conhecimento, que cada residente conseguiu imprimir sua marca, seu ensinamento.

A AMBIENTAÇÃO, A IMERSÃO E A REGÊNCIA DOS RESIDENTES

O subprojeto de língua portuguesa da Faculdade de Linguagem do Campus Universitário do Tocantins foi traçado observando quatro momentos macros: o primeiro, denominado de ambientação, pois visava a proporcionar o contato do aluno/residente com o projeto, no qual o professor-orientador conduziu e orientou leituras diversas, realizou estudo sistemático da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), foram promovidas oficinas, estudos em grupos e encontrões entre os três núcleos que compõem o subprojeto. O momento da ambientação foi significativo para que o residente conhecesse diferentes formas de lecionar, assim como elaborar seu plano de atividades para ser desenvolvido posteriormente.

O segundo momento, o mais longo e desafiador, foi o da imersão, no qual o professor em formação conheceu os desafios propriamente ditos, a realidade da sala de aula, as dificuldades de lidar com o comportamento dos adolescentes, o desafio de ensinar, orientar, executar seus planos de atividades. Como professor-orientador convivemos muitas vezes com o desapontamento dos residentes no que diz respeito à infraestrutura deficiente das escolas, com o tipo de ensino da língua que ainda persistem nas escolas de ensino fundamental, no qual a preocupação está voltada para a construção gramatical, classificatória e pouco se explora a visão crítica do aluno ou se propicia uma compreensão dos discursos veiculados nos livros didáticos, nos meios midiáticos. Esse momento é seguido pela construção do relatório e das atividades de avaliação e de socialização do projeto.

Considerando esses momentos que constituem o subprojeto de língua portuguesa, apresentaremos agora a cosmovisão de três professores em formação do Programa Residência Pedagógica.

A EXPERIÊNCIA DA FORMAÇÃO NA PERSPECTIVA DO LICENCIANDO EM LETRAS DE CAMETÁ PARÁ NA RP

Esta escrita trata das experiências vividas na escola pública, em virtude do Projeto Residência Pedagógica, que atuou na rede pública de ensino da cidade de Cametá, no Pará. O projeto articulou teorias e práticas do ensino de Português, a fim de promover o aprimoramento da formação de professores, especificamente os do Curso de Licenciatura em Letras – Língua Portuguesa, da UFPA/CUNTINS/Cametá. Intenta-

se apresentar, neste escrito, as nuances do projeto, as vivências, práticas e as reflexões experimentadas no tempo de estudo e atuação.

O projeto deu-se por etapas, sendo realizado na Escola Municipal de Ensino Fundamental São João Batista. Em sua efetivação relacionou-se a Educação Básica, pelas figuras de preceptoras, alunos e corpo técnico, com Ensino Superior, pelas coordenações e núcleos, constituídos pelos docentes e residentes. Destaca-se, nesta relação traçada, que essa articulação entre dois diferentes espaços de ensino sempre se fez pela perspectiva da defensiva, no sentido de um lado ter-se teorias e discussões e, portanto, fazer-se entender enquanto crítico, e de outro ter-se a vivência e as percepções de um ensino que acontece pelos meios, contextos e estruturas possíveis, mostrando-se como a “verdadeira” prática e destino dos (as) professores (as) em formação.

Considerando os pontos supracitados, compreende-se a experiência da Residência Pedagógica enquanto um vivenciar do espaço escolar, em suas mais variadas dimensões e aspectos, isto é, enquanto residente, entra-se em contato com a sala de aula, com os alunos, percebe-se dificuldades, conhece-se questões estruturais mais profundamente, reconhece-se espaços, perspectivas, abordagens e práticas de ensino, lida-se com problemas em sala, media-se conflitos, tudo isto, dentro da realidade, num espaço onde o ensinar Língua Portuguesa está acontecendo.

A expectativa de adentrar a sala de aula, atuar no papel de residente, estudar a Base Nacional Comum Curricular, discutir como torná-la vigente, como atendê-la, traz ao sujeito as vias da inovação, do

adentrar para mudar, reorganizar, aprofundar, pensar práticas diferentes, entender que há como fazer diferente do que já está vigente. Todas estas noções são criadas dentro do âmbito acadêmico, quando se discute e aponta-se soluções que, a princípio são vigentes, coerentes e possíveis. Faz-se, por vezes, um trabalho de apontar brechas das escolas, do ensino, das didáticas e metodologias, sem perceber-se que muitas das soluções encontradas não abarcam todos as questões e problemáticas envolvidas no que se aponta. Enquanto a expectativa compõe-se do que irá se exercer de diferente na escola, o vivido nos mostra faces outras dessa realidade.

A experiência do vivido aponta para questões do cotidiano do ensino de Português, tem-se um encontro com o que constitui uma escola. Percebe-se que as perspectivas e abordagens que regem o ensino de LP funcionam e estão vigentes não por um acaso, mas sim que se fizeram e fazem por meio de construções históricas, políticas e sociais. O vivido mostra que nem sempre há como inovar, fazer diferente, trazer práticas outras etc. O vivido mostra que grandes problemas, apontados e “solucionados”, são constituídos por vários e pequenos problemas, e resolvê-los é da ordem do coletivo. A expectativa e o vivido na experiência não se opõem necessariamente, mas fazem-se por diferentes perspectivas e tomam vias diferentes.

Dessa forma, nessa experiência, percebeu-se o funcionamento do ensino de LP na escola pública brasileira e que existem abismos quase intransponíveis entre determinadas realidades e algumas propostas. Percebeu-se, também, que existem problemas de estrutura na escola e

que isto, por vezes, torna o ensino uma prática cansativa. Viu-se que, na maioria das vezes, não há outra opção senão o tradicional, o já instituído. Conheceu-se a vivência de alunos e o quanto tais vivências são desconsideradas, silenciadas, pelo sistema educacional. Há, no entanto, no meio disto tudo, uma grande avidez pelo ensinar e pelo aprender. Há, mesmo dentro de perspectivas e estruturas oferecendo o mínimo, uma grande aposta na educação, um acreditar de que o que se aborda ali, o que ensina na escola, faz diferença e tem resultados. A experiência proporciona que se entenda que a teoria e a prática devem caminhar para melhorias, até que possa mudar o que seria necessário mudar, no entanto, enquanto não se pode operar grandes mudanças e transformações, pode-se, ao menos, trabalhar-se em pequenos aspectos e dimensões.

Esta experiência resultou em um grande aprendizado e tornou o exercício de pensar a educação, o ensino de LP e o espaço escolar, pela via da vivência. Permitiu olhar para a relação entre teoria e prática como um espaço a ser melhor trabalhado, para que estas convirjam, confluem mutuamente. Entendeu-se e melhor pode-se (re)afirmar o exercício docente, bem como pode-se compreender o papel e as dificuldades de ser professor (a). Entrou-se em contato com as potências e problemas do ensino de LP e, a partir disso, pode-se melhor formar-se, para a docência e para a pesquisa e experimentou-se os aspectos humanísticos da formação e compreendeu-se a necessidade de torná-la espaço que contemple as diferentes vivências, tanto dos professores, como dos alunos.

Pode-se sentir, durante a experiência, que há grande necessidade e importância em questionar e questionar-se. Tencionar espaços da aprendizagem, seja a escola, seja a Universidade, mostrou-se um exercício que se abre a questionamentos pertinentes. Um questionar que não se fizesse apenas pela via da crítica e do apontamento, mas da reflexão. Descobriu-se, pela experiência, a vontade de atuar na escola pública e de contribuir para a formação de sujeitos. Houve inúmeras dificuldades durante a vivência, em inúmeras situações, dentre elas, destaca-se a relação entre residente e alunos, que, a princípio mostrou um não estabelecimento, no sentido de não ver-se, por parte dos alunos, no (a) residente a figura de um (a) professor (a) em formação, no entanto, com o tempo os contornos foram melhor estabelecidos.

Por fim, entende-se que a experiência alcançou os objetivos traçados pelo Projeto, de forma que contribuiu para a formação e mais ainda, para pensar-se a formação e o exercitar da docência. A relação Escola e Universidade fez-se pela troca mútua e os espaços puderam ser conhecidos, entendidos, refletidos e, com certeza, serão tomados a partir das realidades que lhe cabem. Dessa forma, tem-se um sujeito formado na realidade que lhe será, e disto surgem profissionais mais preparados, reflexivos e até mesmo pesquisadores. O Projeto tornou possível pensar o ensino a partir do ensino e concludo com uma afirmação que esta experiência me permitiu, durante uma das aulas um aluno me perguntou “Professor, a escrita é infinita?”, não soube exatamente o que responder a ele, mas hoje lhe diria que a escrita é uma aposta, afirmo aqui que, assim como a escrita, a educação é uma aposta, onde colocamos todos os

nossos créditos, e agora apostamos na educação, por já termos a experimentado em suas mais diversas dimensões.

A EXPERIÊNCIA DA FORMAÇÃO DO LICENCIANDO EM LETRAS DE OEIRAS DO PARÁ NA RP

O Programa Residência Pedagógica me permitiu compreender a relação entre a teoria e a prática no campo da Língua Portuguesa e na minha formação docente, à égide de uma pesquisa qualificada e reflexiva. O debate da minha experiência como residente de Letras Língua Portuguesa concentrou-se no campo da formação profissional, sobre o qual a construção do conhecimento se produz por meio da relação social e se fortalece na prática educativa. Compreendi que o contato com o ambiente escolar se torna essencial para o processo formativo, para o aperfeiçoamento das experiências profissionais e o desenvolvimento de competências e habilidades, na atuação voltada para o meio escolar.

Diante disso, percebi que a minha presença na escola somou junto às ações educativas por meio das atividades realizadas pelo Professor/Preceptor. Através disso, os alunos e eu, residente, passamos a interagir acerca dos conteúdos trabalhados na escola. De início, passei a observar a escola como um todo. E meu processo de ambientação na instituição começou por conhecer a estrutura física, o projeto político pedagógico da escola, reuniões e planejamento, etc. Refleti também junto ao meu coordenador e preceptor a adoção de um comportamento mais reflexivo para atuação docente e as possíveis práticas em sala de aula;

busquei ainda por meio deles e de pesquisas compreender a importância do projeto residência pedagógica no processo de ensino e aprendizagem.

Na minha primeira visita à escola tive a chance de conhecê-la em sua estrutura física e administrativa, qual seja: secretaria, biblioteca, quadra, pátio, sala de aula, funcionários, seus turnos de funcionamento, professores (as) e alunos (as), entre outros que fazem parte da comunidade escolar. Logo em seguida, parti para a sala de aula com o objetivo de adquirir experiência na docência através da percepção cognitiva que eu tinha do professor/preceptor. Ao iniciar esse processo, pude ter um novo olhar da escola devido ao fato de eu, enquanto residente, estar contribuindo com a formação dos alunos. Por meio dos planejamentos produzidos, busquei motivar os alunos, elaborando aulas que estimulassem as suas curiosidades junto com o professor/regente/preceptor, tendo em vista que a curiosidade é um elemento fundamental do processo de ensino e aprendizagem, pois ao ser despertada ela contribui para a motivação dos alunos na busca dos conhecimentos.

Desse modo, planejava e aplicava junto com o professor/preceptor atividades que buscassem atrair a atenção, provocar, envolver, encantar, motivar e mobilizar os alunos, utilizando-se do que eles gostam de fazer, com o intuito de engajá-los no processo de ensino-aprendizagem de forma mais dinâmica e significativa, propiciando assim uma qualidade de ensino da disciplina de língua Portuguesa. É importante salientar que o professor não tem apenas o papel de transmitir conhecimento, mas também de aprender durante o processo

de ensino/aprendizagem. Posso dizer que durante o estágio supervisionado um desafio que surgiu para mim, pelo fato de ser um campo de construção de conhecimentos diversos. O Residência Pedagógica está me oportunizando um seguimento para estes conhecimentos da área educacional, precisamente nos espaços da escola, e a prática educativa por meio da pesquisa, ou seja, está me permitindo aprender a lidar com a formação de uma futura de professora.

Por todos esses aspectos mencionados eu posso (re)afirmar a minha escolha de querer ser docente, pelo fato de fazermos a diferença na vida do aluno; quando lecionamos com dedicação e responsabilidade percebemos de imediato a mudança na aprendizagem e no comportamento. Falo isso pelas experiências que tive no Programa Residência Pedagógica, pois por meio dele fiz parte da vida educacional de diversos alunos, cada um com suas características, interesses, capacidades e necessidades de aprendizagem diferentes. E por mais que soubesse qual era o objetivo que eu deveria pôr em prática, não sabia o que iria acontecer de fato; com qual realidade iria me deparar realmente. Talvez isso tenha me deixado um pouco apreensiva e nervosa, mas a cada dia na sala de aula me fazia entender o processo de interação com os alunos, e nesse tempo os alunos passaram a ser mais receptivos.

A EXPERIÊNCIA DA FORMAÇÃO DO LICENCIANDO EM LETRAS DE MOCAJUBA-PARÁ NA RP

A formação do professor da escola básica tem sido motivo de preocupação nos cursos de licenciatura, pois o tempo de estágio da docência é curto para dar conta da complexidade que é ser professor.

Com intuito de amenizar esses problemas, a CAPES criou o Programa Residência Pedagógica, o qual tem como objetivo inserir os licenciandos na rede pública de ensino sobre orientação de coordenadores (professores da universidade) e preceptores (professores do ensino básico), buscando uma interação entre ambos em prol de uma melhor formação de professores e conseqüentemente da melhoria no ensino, visto que, muitos professores ali estão há muito tempo e acabam se acomodando com uma única forma de ensinar. Contudo, nessa relação entre professor experiente e professor em formação poderão surgir boas contribuições para ambos.

Dentre tantos desempenhos profissionais, há uma grande problemática na formação e atuação do professor de Língua Portuguesa. A exemplo disso, o baixo índice de desenvolvimento da educação básica (IDEB) na Provinha Brasil e um elevado número de participantes que não conseguem desenvolver a prova discursiva do Enem (Exame Nacional do Ensino Médio). O que estaria por trás dessas dificuldades encontradas nos exames oficiais de avaliação institucional? Em que medida a escola é responsável pelo mau desempenho desses alunos? Diante dessas questões de formação e de ensino, teceremos algumas

considerações sobre a nossa participação no RP no Núcleo do Município de Mocajuba-Pará.

As etapas da Residência pedagógica foram executadas nas turmas do 9º ano e EJA 6º e 7º ano (3º etapa), na escola campo Almirante Barroso/Mocajuba. Mas para uma melhor organização da regência, foram feitas divisões dos residentes em equipes em dois turnos: tarde e noite. Nosso grupo foi alocado para noite e lá atuamos na turma da Educação de Jovens e Adultos - EJA, embora tenhamos participado de outra regência no 9º ano. Nesse sentido, fizemos co-regência, a qual foi inteiramente planejada pelo professor preceptor e aplicada por nós residentes. Mas, no momento da aplicação sempre procurávamos contextualizar e interagir com os alunos buscando uma aula mais dinâmica, já que, o plano elaborado pelo professor ainda era e é estrutural. Ou seja, os eixos leitura, oralidade, produção textual e escrita, elementos primordiais no ensino de língua materna, estão separados e, muitas vezes, alguns nem são falados em sala de aula.

Dessa maneira, entre várias aulas ministradas na turma da EJA 3º etapa do fundamental, trabalhamos o gênero Crônica numa perspectiva mais contextual sobre base de uma sequência didática, baseada em Dolz e Schneuwly (1994).

Sendo assim, fizemos um recorte do material didático e aplicamos a sequência em seis aulas. No primeiro dia, colocamos as cadeiras em círculos e em uma roda de conversa, apresentamos os diferentes tipos textuais sem falar suas definições. Levamos um livro que continha diferentes textos e gêneros. Então, escolhemos quatro tipologias e

gêneros textuais diferentes como: notícia, relato pessoal, crônica e descrição. Em seguida, quatro alunos um após o outro, liam um texto do livro. Depois socializávamos para relacionarmos a diferença entre os textos. A intenção era que atentassem para as diferenças e semelhanças entre os textos, observando a linguagem, as palavras e composição dos gêneros utilizados em cada um.

Na sequência, fizemos perguntas relacionadas ao gênero Crônica. Perguntamos se sabiam o que era crônica, se conheciam uma crônica, do que se tratava, se tinham alguma preferida, se tinham alguma crônica especial etc.

Em seguida, lemos todos juntos a “arte de ser feliz” de Cecília Meireles. A qual retrata no seu texto a simples maneira de ser feliz com coisas do dia a dia. Fizemos a correlação do elemento “felicidade” em contextos diferentes. Depois fizemos um pequeno debate sobre o que seria a arte de ser feliz para eles. O objetivo dessa dinâmica era praticar a oralidade e leitura, pois, mostramos também a relação do título da crônica com o elemento principal do texto que é a felicidade. Dona Madalena (uma sra. mais velha da turma) fez uma excelente análise quando relacionou suas plantações com a felicidade, pois, segundo ela, sua felicidade está em plantar suas ervas medicinais, olhar o pôr do sol, tecer crochê dentre outros afazeres do cotidiano. Foi interessante poder ouvir uma pessoa tão experiente e solícita.

No segundo dia, lembrando que cada dia equivale a duas horas aulas, passamos umas atividades interpretativas da crônica, a qual foi dividida em epilinguística voltada para a leitura e outras metalinguísticas

de cunho mais estrutural e objetivo. Nessa aula, adequamos o conteúdo gramatical previsto no planejamento do professor, o verbo. Pedimos que lessem com atenção as questões para uma melhor compreensão do que estava lhes pedindo.

Na terceira aula, fizemos a correção. A atividade anterior era de oito questões, então além de corrigirmos no caderno como a forma tradicional, comentamos uma a uma das questões e dizíamos o porquê umas não poderiam ser aceitas e outras sim. Uma maneira de reexplicar o gênero e suas composições e até mesmo revisar o conteúdo ensinado antes da atividade. Em seguida, foi feita a análise do texto de forma mais detalhada. Mostrando a sequência das informações e os elementos temporais e verbais que contribuem para um bom entendimento da crônica como: as expressões adverbiais e os verbos no pretérito imperfeito.

Não foi possível os alunos produzirem uma crônica como estava previsto no plano de aula, devido ao desconhecimento do gênero textual e da dificuldade para escrever. No entanto, foi viável a leitura reflexiva, uma vez que a crônica trata de uma linguagem simples, cotidiana, com temática sobre a vida e como ela pode ser pensada e refletida diante de alguns elementos universais como a “felicidade” por exemplo.

Ao término dessa atividade, levamos uma ficha de sondagem sobre a aplicação da sequência didática, a qual continha perguntas da seguinte forma: você já havia tido esse tipo de atividade? Você gostou dessa atividade? Você conhecia esse tipo de texto? Você sabia o que era crônica? Dentre outras perguntas. Dessa forma, podemos analisar

melhor o resultado da aplicação e fazer melhoramentos para às próximas atividades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A vivência do Projeto permitiu pensar a formação de professores de Língua Portuguesa, o ensino vigente nas escolas públicas, bem como, possibilitou a percepção e reflexão das diferenças, dos contextos, das dificuldades e das potências do ensino público. Há agora todo um deliberar da realidade, a fim de que se possa pensar práticas e teorias para a aplicação na escola, e estabelecer tal relação é de extrema importância pois movimentamos inúmeros espaços do ensinar. Tem-se um pensar o ensino a partir de vivências, que pode ser um elemento transformador para a formação do (a) professor (a), visto que, já não se tenta adequar à realidade à teoria, e nem vice-versa, mas encontra uma direção em que teorias e práticas possam confluir em melhorias, desde pequenas, até que se possa efetivar mudanças.

É neste espaço, onde o (a) professor (a) muito provavelmente atuará, que se opera o aprendizado enquanto uma troca, entre Escola e Universidade, Preceptor (a) e Residente, Residente e Alunos. Destas trocas formam-se não somente críticos, mas sujeitos mais preparados para o exercício da docência e para a reflexão de seus contextos e espaços.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. in: BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**: Educação Infantil e Fundamental. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017.

DOLZ, J NOVERRAZ, M.; B. SCHENEUWLY. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: ROJO, R, H, R & CORDEIRO, G.S (Orgs. Trads). **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004, pp.95-128.

GUEDES, PAULO COIMBRA. **A formação do professor de português: que língua vamos ensinar?**. – São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

MARCUSHI, L. A. **Produção textual, análise de gênero e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

SOARES, Magda. Letramento e escolarização. In: RIBEIRO, Vera Massagão (org). **Letramento no Brasil, reflexões a partir do INAF 2001**. São Paulo: Global, 2009.

PRÁTICAS INOVADORAS NO ENSINO DA MATEMÁTICA: A EXPERIÊNCIA DA ESCOLA DE APLICAÇÃO DA UFPA

Irene Castro Pereira⁴²

Valéria Risuenho Marques⁴³

Cristiane Ruiz Gomes⁴⁴

Paulo Vilhena da Silva⁴⁵

Silvia Danielle da Cunha Smith⁴⁶

Edilson dos Passos Neri Júnior⁴⁷

INTRODUÇÃO

Este trabalho tem como objetivo realizar um relato de experiência de aspectos do percurso formativo de residentes do subprojeto Matemática, do Programa de Residência Pedagógica da Universidade Federal do Pará (UFPA). Esse subprojeto é composto de quatro núcleos, a saber: Belém (dois núcleos), Abaetetuba e Cametá.

Os núcleos do subprojeto Matemática propostos pelo Instituto de Educação Matemática e Científica (IEMCI) e pelo Instituto de Ciências Exatas e naturais (ICEN), de Belém, desenvolveram projetos na

⁴² Doutora em Matemática, Docente Orientadora do PRP – núcleo matemática Belém. E-mail: irencastro@ufpa.br

⁴³ Doutora em Educação em Ciências e Matemáticas, Docente Orientadora do PRP – núcleo matemática Belém. E-mail: vrisuenho@ufpa.br

⁴⁴ Doutora em Engenharia Elétrica, Docente Orientadora do PRP – núcleo matemática Belém; crisruiz@ufpa.br

⁴⁵ Doutor em Educação Matemática, Docente Orientador do PRP – núcleo matemática Belém. E-mail: pvilhena@ufpa.br

⁴⁶ Mestra em Educação em Ciências e Matemáticas, Professora Preceptora do PRP – núcleo matemática Belém, Escola de Aplicação da UFPA. E-mail: sdcsmith7@gmail.com

⁴⁷ Mestre em Ensino, Professora Preceptora do PRP – núcleo matemática Belém, Escola de Aplicação da UFPA. E-mail: edilson_neri@yahoo.com.br

Escola de Aplicação da UFPA (EA), visando a melhoria de desempenho dos alunos, não só na disciplina de Matemática, mas em todas as disciplinas que envolvem raciocínio lógico. Trabalharam com este objetivo, 17 residentes, alunos dos cursos de Licenciatura integrada em Ciências, Matemática e Linguagens e da Licenciatura em Matemática da UFPA, bolsistas CAPES edital 6/2018. As atividades dos estagiários foram supervisionadas por dois docentes preceptores da EA e quatro docentes orientadores, professores da UFPA.

O foco dos projetos foi ajudar os alunos da escola a superarem as dificuldades enfrentadas ao fazerem a mudança de nível no ensino, tanto de Ensino Fundamental I para Ensino Fundamental II, quanto de Ensino Fundamental II para o Ensino Médio. Enfatizamos que tanto os professores orientadores, quanto os preceptores, tinham como foco a qualificação da formação de futuros professores, com olhar para os conteúdos de matemática entrelaçados às práticas pedagógicas.

A RELEVÂNCIA DE PRÁTICAS INOVADORAS NAS AULAS DE MATEMÁTICA

A Matemática por vezes é vista como um “bicho papão” em nossas escolas: uma disciplina de difícil compreensão, reservada para poucos iluminados. Segundo pesquisadores e educadores, essa visão é causada e até reforçada pela maneira pela qual essa disciplina é ensinada: aulas que visam a mera memorização, favorecendo a resolução de listas de exercícios e deixando pouco espaço para que os alunos expressem seus raciocínios e sua criatividade (SERRÃO; CARVALHO, 2011; CONDESSA, 2015; CRUZ; SANTOS; FONSECA, 2017).

Nesse sentido, o ensino da Matemática é sempre alvo de pesquisas que buscam de alguma forma inovar a atividade do professor, tendo em vista um melhor aprendizado por parte dos alunos, que podem ser representadas pelas diversas Tendências em Educação Matemática, como a Modelagem, a Etnomatemática, a Resolução de Problemas, o uso de Jogos e objetos matemáticos no ensino, entre outras, que visam tornar o discente crítico de seu aprendizado, ativo e criativo nas aulas (TURRIONI, 2004; CRUZ; SANTOS; FONSECA, 2017).

Por outro lado, segundo Raupp (2009), metodologias inovadoras devem incluir o uso de novos e diversos recursos como computadores, jogos, vídeos, etc., mas salienta que não basta que os professores incluam tais recursos em suas aulas, é necessário que os docentes compreendam o papel desses materiais em suas aulas, pois devem explorar o desenvolvimento de estratégias, a comprovação, a justificativa, a argumentação, o espírito crítico e o favorecimento da criatividade, isto é, inovar parte também da postura do professor e não apenas do uso de objetos de última geração.

Assim, a inovação em sala de aula depende de uma boa formação do professor e de formações continuadas, que preparem o docente para o uso de diferentes metodologias, que considerem o aluno como parte das atividades de sala aula, trabalhando para formar cidadãos críticos (TURRIONI (2004), RAUPP (2009), SERRÃO; CARVALHO (2011), CONDESSA (2015). Sobre o trabalho docente, Serrão e Carvalho (2011, p. 6) afirmam que o professor “deve ser reflexivo, flexível, crítico e inovar na busca de novos caminhos que favoreçam a aprendizagem, visando a

qualidade das suas ações pedagógicas em todas as suas dimensões científica técnica, humana e cultural e política”.

Nesse sentido, o Residência Pedagógica tem contribuído na formação dos futuros professores que ensinam Matemática, na medida em que proporciona o aprendizado de métodos diferenciados, como a resolução de problemas, e o uso de diversos recursos para as aulas, como jogos e objetos, ao mesmo tempo que contribui para a prática dos professores que já atuam nas escolas, pelas trocas de experiências entre professor e residentes. Conforme argumentam Boavida e Ponte (2002) o trabalho colaborativo (a exemplo do Programa Residência Pedagógica) permite aprendizagens mútuas, aumentando as possibilidades de êxito no enfrentamento dos desafios que surgem.

METODOLOGIA

O Programa Residência Pedagógica na Escola de Aplicação da UFPA, Núcleo de Matemática, teve dois subprojetos, a saber: "Ensino de matemática no 6° ano do Ensino Fundamental: experiências formativas por meio da residência pedagógica", vinculado ao Núcleo de Matemática do Instituto de Educação Matemática e Científica, em que os residentes atuaram em turmas do 6° ano do Ensino Fundamental; e o "Residência Pedagógica UFPA/Matemática/ICEN", vinculado ao Núcleo de Matemática do Instituto de Ciências Exatas e Naturais, com atuação no 1° ano do Ensino Médio, ambos institutos da Universidade Federal do Pará.

Os subprojetos apresentam como objetivo geral articular a teoria e prática dos discentes do curso de Licenciatura em Matemática e da Licenciatura Integrada, de modo a conduzi-los ao aperfeiçoamento de sua formação acadêmica a partir de vivências pedagógicas necessárias à profissionalização docente, bem como conduzir atividades didáticas que visem contribuir com o processo de ensino e aprendizagem dos envolvidos no projeto.

No que se refere às ações do subprojeto vinculado ao IEMCI, inicialmente a preceptora, em um período do subprojeto denominado ambientação, junto com 7 residentes, realizou um teste de sondagem com os alunos que frequentavam o 5º ano do Ensino Fundamental, no segundo semestre do ano letivo de 2018, de modo a identificar lacunas em relação à aprendizagem de objetos matemáticos referentes ao Ensino Fundamental (1º ao 5º anos).

De posse dos resultados, planejaram juntos, com a colaboração da professora-orientadora do núcleo, projeto de pesquisa intitulado "O Ensino da Matemática através de Oficinas de Aprendizagem para alunos do 6º ano do Ensino Fundamental II", contemplando atividades que viessem ao encontro das necessidades diagnosticadas. As ações desse projeto de pesquisa foram direcionadas a um grupo de alunos que apresentavam maior grau de dificuldade.

Aos alunos matriculados em turmas do 6º anos do Ensino Fundamental, ao todo 3, os residentes atenderam um total de 90 alunos nos horários do turno em que frequentavam a escola. A interação em sala de aula ocorreu por meio de orientações individualizadas, tendo

momentos em que assumiram regência, sob a supervisão da preceptora, e puderam utilizar, sobretudo, materiais manipuláveis elaborados por eles próprios para proporcionar a interação dos alunos com alguns objetos matemáticos.

Quanto ao projeto, este iniciou no primeiro semestre de 2019 e contemplou momentos de estudo, planejamento, elaboração de materiais manipuláveis e atendimento aos alunos no contra-turno, avaliação de atividades implementadas junto aos alunos. Os residentes também foram estimulados e incentivados a escreverem sobre seus aprendizados, como uma oportunidade de pensarem e repensarem sobre a prática vivenciada. É preciso enfatizar que a relação intrínseca entre teoria e prática foi uma constante na vivência dos residentes.

No âmbito do subprojeto vinculado ao ICEN, também foi realizado no segundo semestre do ano letivo de 2018, um teste diagnóstico com alunos do 9º ano do Ensino Fundamental para identificar lacunas na aprendizagem matemáticas, para que, de posse do diagnóstico, fossem propostas atividades que objetivassem a superação dessas lacunas.

No primeiro semestre de 2019, acompanhados e orientados pelo preceptor, em colaboração com os professores-orientadores do ICEN, 8 residentes colocaram em prática a atividade que denominaram "nivelamento". Nesse nivelamento foram atendidos 120 alunos do 1º ano do Ensino Médio que foram divididos em quatro grupos com 30 alunos e destes, cada residente ficou responsável pela orientação, acompanhamento e desenvolvimento de atividades com propostas

inovadoras para o ensino da matemática. Antes de iniciar as atividades do nivelamento, aplicaram um teste de sondagem, em que participaram os 120 alunos. Após 4 semanas de atividades realizaram novo teste, em que 108 alunos participaram. Os testes foram utilizados para quantificar, em forma de porcentagem, a melhoria dos alunos em relação à aprendizagem de cada objeto matemático trabalhado.

Na sequência traremos um recorte de parte das atividades que cada preceptor, de ambos os núcleos, desenvolveu junto com seus residentes.

A EXPERIÊNCIA NO 6° ANO

Durante o ano letivo de 2019 na Escola de Aplicação da UFPA, sob a orientação de uma preceptora, docente de matemática de turmas do 6° ano do Ensino Fundamental, os residentes do Programa Residência Pedagógica realizam diversas atividades no campo de estágio e participam ativamente do projeto de ensino O Ensino da Matemática através de Oficinas de Aprendizagem para alunos do 6° ano do Ensino Fundamental II. A seguir destacamos atribuições dos residentes na EAUFGPA:

- Participar de reuniões de planejamentos das aulas, em que tivemos momentos de estudo de objetos matemáticos (conteúdo específicos do 6° ano e outros)
- Acompanham os momentos sala de aula, observam e auxiliam os alunos em suas tarefas individuais e em grupo, auxiliando-os dentro de suas possibilidades e sempre interagindo com a professora – preceptora.
- Ministram aulas e correção de atividades programadas.

- Elaboração de material para aulas (exercícios, tabelas, atividades, dentre outras)
- Correção e avaliação de instrumentos avaliativos, supervisionados pela preceptora.
- Os estagiários vêm desenvolvendo adaptações de jogos e atividades para as oficinas do projeto, sendo eles os corresponsáveis pela elaboração de regras, materiais e orientações sobre os jogos e dinâmicas realizadas.
- Ministram as oficinas de aprendizagem no turno da manhã junto com a professora-preceptora para alunos que apresentam dificuldades com a matemática.
- Elaboração de material didático-metodológico utilizado nas oficinas do projeto.

Tabela: Produção didático-metodológico

TIPO DE PRODUÇÃO	DESCRIÇÃO
Material didático	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Ábaco ✓ Tabela pitagórica ✓ Slides para aula sobre História dos Números
Jogos Educativos	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Bingo da Adição ✓ Bingo da Multiplicação ✓ Jogo da Memória envolvendo potenciação ✓ Jogo da Velha envolvendo Raiz quadrada
Dinâmicas	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Da tabuada ✓ Dos múltiplos

O projeto, anteriormente citado, além de ser considerado um projeto de ensino também se inclui como colaborativo dentro da unidade, pois os estagiários do RP colaboram ativamente com o referido projeto e recebem orientações teóricas, metodológicas e práticas para poderem atuar efetivamente no desenvolvimento das atividades. Oportunizaram aos graduandos o estímulo à articulação entre teoria e

prática nos cursos de licenciatura da UFPA e induziram melhorias na formação de professores/as e nos processos de ensino-aprendizagem nas escolas parceiras das redes públicas.

Assim se mantém de acordo com o regimento interno da EAUFPA que versa em seu regimento no Art.1º, sobre a finalidade da escola que é de:

(...) atuar como campo de estágios, visando a produção, sistematização e socialização do conhecimento por meio do ensino, da pesquisa e da extensão, configurando-se como espaço de formação profissional, inovação pedagógica, que atua em níveis e modalidades da Educação Básica. (EAUFPA, 2008).

O desenvolvimento do projeto fomentou o processo colaborativo de estagiários do RP na escola de maneira diferenciada, quanto à oportunidade de vivências práticas e de diálogo com estudantes, bem como, em relação com a coordenadora do projeto, também professora das turmas do 6º ano. Em relação a trabalhos colaborativos Costa (2006) destaca que “uma vez estabelecida a colaboração entre os pares, surgem oportunidades para reflexão compartilhada, o aprendizado mútuo e o desenvolvimento profissional”, essa colaboração vem se mostrando expressiva no contexto do residência pedagogia em matemática na EAUFPA, pois os estagiários acompanham e participam dos momentos de elaboração de atividades até à prática pedagógica com alunos.

A EXPERIÊNCIA COM O ENSINO MÉDIO

O presente trabalho é o produto das atividades desenvolvidas pelos residentes de Matemática na Escola de Aplicação da Universidade

Federal do Pará, cujo objetivo era investigar a compreensão de alguns conceitos elementares de aritmética e geometria por parte dos alunos do primeiro ano do ensino médio. Esta investigação ocorreu entre os meses de abril e maio de 2019 e atendeu cerca 120 alunos e foi dividida em três etapas.

A primeira etapa da investigação consistiu em uma sondagem, com intuito de analisar quais conceitos matemáticos adquiridos no ensino fundamental os alunos possuíam maior dificuldade de compreensão. Para a realização desta sondagem, os residentes e o preceptor, professor de matemática reuniram-se para elencar que conceitos estudados no ensino fundamental são frequentemente utilizados no primeiro ano do ensino médio. Com isso, elencou-se os seguintes temas: operações com números racionais, regra de três simples, razão e proporção, perímetro e área de triângulos e quadriláteros.

A partir da definição destes temas, para identificar possíveis dificuldades de compreensão por parte dos alunos, os residentes elaboraram um instrumento analítico-discursivo, composto de cinco questões que buscavam mapear habilidades específicas dos temas listados anteriormente. O primeiro item do instrumento de sondagem buscava identificar se os alunos possuíam a habilidade de resolver expressões numéricas com números inteiros e frações e analisar qual a compreensão dos alunos acerca da divisão por zero. O segundo item buscou identificar a habilidade dos alunos em realizar operações de radiciação e potenciação. O terceiro item buscou identificar a habilidade dos alunos em relacionar o conceito de razão e proporção aplicado à geometria. O

quarto item buscou identificar especificamente a habilidade de realizar operações com frações de denominadores diferentes. Finalmente, o último item buscou identificar a compreensão do conceito de área do triângulo.

Após a aplicação do instrumento de sondagem, os residentes analisaram e tabularam os dados e identificaram que mais de 90% dos alunos apresentaram dificuldades em resolver o primeiro e terceiro item. Esta dificuldade deu-se quando o aluno deveria saber a ordem de prioridade das operações ao resolver uma expressão numérica. Já no segundo item, aproximadamente 50% dos alunos encontraram dificuldades em calcular a soma entre duas frações de denominadores diferentes, já que este item exigia do aluno a habilidade de calcular o mínimo múltiplo comum (MMC). No quarto item, cerca de 65% dos alunos resolveram corretamente o problema, que deveria ser resolvido utilizando uma regra de três simples. Finalmente, cerca de 48% dos alunos não conseguiram resolver o quinto item e o deixaram em branco.

De posse destes dados, os residentes elaboraram uma sequência didática de seis aulas, ministradas ao longo de quatro semanas, em que os conceitos de frações, potências, radiciação, regra de três simples, perímetro e área das figuras planas foram abordados a partir da resolução de problemas, iniciando assim, a segunda etapa da investigação.

Na etapa de nivelamento, os alunos foram divididos em pequenas turmas, de modo que cada residente pudesse desenvolver as atividades planejadas de forma mais direcionada com cada grupo de alunos. Ao longo de cada uma das aulas, os alunos eram estimulados a resolver os

problemas propostos e a partir disto, refletir sobre o processo que os levou ao resultado.

Após esse período de implementação da sequência didática, os residentes desenvolveram um segundo instrumento de sondagem, que compôs a terceira etapa da investigação. Este novo instrumento foi elaborado com a mesma quantidade de itens e com os mesmos temas do primeiro instrumento, que foi aplicado junto aos alunos após as seis aulas de nivelamento. Observou-se que após a implementação da sequência didática, houve um aumento de mais de 60% no desempenho dos alunos, ou seja, seis em cada dez alunos acertaram pelo menos 4 itens do novo instrumento.

A partir desta investigação foi possível observar a interação entre os residentes e os alunos a partir da prática docente. Esta prática envolveu a observação das turmas, a produção de materiais didáticos e a ministração da sequência didática a partir da resolução de problemas. Neste contexto, o projeto residência pedagógica proporcionou aos residentes um momento de integração entre os saberes matemáticos e saberes pedagógicos, contribuindo dessa forma, para a formação docente destes licenciandos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A participação dos residentes bolsistas nas ações do Programa Residência Pedagógica do componente curricular matemática, envolvendo os núcleos Matemática/IEMCI e Matemática/ICEN, permitiu a observação, diagnóstico de dificuldades, estudo, pesquisa,

proposição de planos de intervenção, avaliação e reflexão sobre os aspectos evidenciados durante os períodos de regência. Tal participação foi relevante para potencializar momentos que qualificaram o percurso formativo desses residentes.

Neste percurso também tiveram a oportunidade de conhecer e vivenciar o cotidiano escolar nos seus diferentes aspectos, pois participaram de reuniões pedagógicas, planejaram com seus preceptores e professores orientadores, interagiram com coordenação pedagógica, participaram de eventos e socializações na escola campo e, sobretudo, tiveram mais tempo de regência e interação com os alunos no período em que auxiliaram os preceptores em suas aulas.

Consideramos, deste modo, que a experiência dentro do Programa contribuiu de maneira para a formação de professores que refletem sobre a própria prática e que atentam para as reais dificuldades dos alunos para fazerem proposições inovadoras propiciadoras de melhorias nas aprendizagens dos alunos.

REFERÊNCIAS

BOAVIDA, A. M. & PONTE, J. P. Investigação colaborativa: Potencialidades e problemas. In GTI (Org), *Refletir e investigar sobre a prática profissional*, 43-55. Lisboa: APM. 2002.

CONDESSA, I. C. A Matemática a Educação Física e o jogo: discursos e práticas para o ensino na Educação Básica. In: GARRÃO, A. P.; DIAS, M. R.; TEIXEIRA, R. C. *Investigar em Educação Matemática: diálogos e conjunções numa perspectiva interdisciplinar*. Ponta Delgada: Letras Lavadas Edições, 2015.

COSTA, N. Formação continuada de professores: uma experiência de trabalho colaborativo com matemática e tecnologia. In: *A formação do*

professor que ensina matemática: perspectivas e pesquisas. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2006.

CRUZ, A. J; SANTOS, M. P; FONSECA, L. Aproximações entre neurociência cognitiva e jogos matemáticos: base metodológica para o século XXI. Anais do XI EDUCON, Aracaju, Volume 11, n. 01, set/2017, p. 1-09.

EAUFPA. Regimento Interno. Universidade Federal do Para. Escola de Aplicação da UFPA. 2008.

RAUPP, A. D; Educação Matemática: processos interativos em situações de jogo no Ensino Fundamental. UPF, Passo fundo, 2009. Dissertação (mestrado em Educação), 137f.

SERRÃO, M.; CARVALHO, C. O que dizem os educadores de infância sobre o jogo. Revista Ibero-Americana de Educação, n. 55, vol 5, jun 2011 p 1-15.

TURRIONI, A. M. S. O laboratório de educação matemática na formação inicial de professores. UNESP, Rio Claro, 2004. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática), 174f.

PEDAGOGIA

O PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA NO CURSO DE PEDAGOGIA DO CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE ALTAMIRA-PA: UMA CONTRIBUIÇÃO PARA A FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE PROFESSORES

Irlanda do Socorro de Oliveira Miléo⁴⁸
Léia Gonçalves de Freitas⁴⁹

INTRODUÇÃO

O Programa Residência Pedagógica (PRP) representa uma das ações formativas que compõem a Política Nacional de Formação de Professores do Governo Federal tendo por finalidade induzir o aperfeiçoamento da prática nos cursos de licenciatura a partir da imersão do licenciado nos espaços escolares da Educação Básica (CAPES, 2018). Giglio e Lugli (2013, p. 65) definem como imersão o “vínculo do residente com as escolas-campo de forma intensa, sistemática e por um período limitado”.

A finalidade do PRP é a formação inicial dos estudantes com foco na aprendizagem situada na graduação, em proximidade com as práticas docentes da escola pública. A aproximação do aluno com a organização da escola, prática e trabalho docente possibilita ao residente, reflexões acerca da profissionalização e seu exercício. Neste caso, o PRP prevê a mediação de um professor formador e um preceptor que atua na

⁴⁸Professora adjunta da UFPA em Altamira, Docente Orientadora do PRP – núcleo pedagogia Altamira. E-mail: irlanda@ufpa.br

⁴⁹Professora adjunta da UFPA em Altamira, Faculdade de Educação e Coordenadora da Comissão de Estágio Supervisionado do Curso de Licenciatura em Pedagogia. E-mail: leiafreitas@ufpa.br

formação e supervisão das atividades, dando, portanto, “qualidade a essa experiência, que não conta necessariamente com “modelos de excelência profissional”, mas aposta na capacidade da universidade e das escolas de compartilhar seus desafios e saberes, qualificando-se mutuamente para a formação inicial e contínua dos profissionais da educação” (FARIA; PEREIRA, 2019, p. 9).

Segundo Faria e Ferreira (2019, p.1), de modo geral,

a ideia de residência pedagógica faz menção à residência médica na formação complementar dos cursos de Medicina. No Brasil, essa ideia também pôde ser encontrada no uso de expressões como residência educacional, residência docente e imersão docente, aplicando-se tanto à formação continuada quanto à formação inicial de professores.

Em março de 2018, o Ministério de Educação (MEC), por meio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior⁵⁰ (CAPES), lançou o Programa de Residência Pedagógica (PRP), descrito no edital 6/2018, com objetivo de selecionar Instituições do Ensino Superior (IES) públicas, privadas sem fins lucrativos ou privadas com fins lucrativos que possuam cursos de Licenciatura participantes do Programa Universidade para Todos (Prouni), para “implementação de projetos inovadores que estimulem articulação entre teoria e prática nos

⁵⁰O Programa de Residência Pedagógica foi estabelecido pela Portaria CAPES 38/2018, por meio da Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica (DEB). O Programa selecionou na terceira etapa um total de 242 Instituições de Ensino Superior para atuarem como polos do PRP. Os dados da seleção foram disponibilizados no site: http://www.CAPES.gov.br/images/stories/download/editais/resultados/01082018_Resultado_0744166_RESULTADO_TERCEIRA_ETAPA___PAGINA_DA_CAPES.pdf. Acesso em: 18 de novembro de 2018.

cursos de licenciatura, conduzidos em parceria com as redes públicas de educação básica” (CAPES, 2018, p. 1).

Neste mesmo ano, a Universidade Federal do Pará (UFPA) concorreu ao certame, tendo aprovado o Projeto Institucional de Residência Pedagógica, constituindo-se no maior projeto do Estado do Pará, composto por onze subprojetos de Cursos de licenciatura que habilitam egressos com os seguintes componentes curriculares: Biologia, Química, Educação Física, Geografia, História, Língua Portuguesa, Física, Sociologia e Matemática; duas licenciaturas (Educação do Campo e Pedagogia). Somam-se 32 núcleos em dez municípios atendidos – Altamira, Acará, Ananindeua, Abaetetuba, Belém, Bragança, Breves, Cametá, Mocajuba e Oeiras do Pará. O Projeto Institucional envolve as redes Municipal, Estadual e Federal de ensino; apresenta um número expressivo de 1.072 participantes, sendo 55 Docentes orientadores, 96 Preceptores, 768 Residentes com bolsa e 153 Residentes sem bolsa (UFPA, 2018).

No Campus de Altamira, participaram da seleção referente ao edital 6/2018 – CAPES, os cursos de licenciatura em Pedagogia, Ciências Biológicas e Geografia. O Subprojeto do de Licenciatura em Pedagogia contempla a imersão de 29 alunos-residentes em três escolas-campo: a Escola Municipal de Ensino Fundamental Gondin Lins, Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental Prof^a Maria Farias Ferreira e Escola Municipal de Ensino Fundamental Princesa do Xingu.

Na escola-campo, os alunos elaboram intervenções sob a orientação do preceptor e com o apoio do professor orientador, constituindo-se em ações planejadas e coletivas acerca da problematização e teorização resultante da ambientação, das observações e registros do cotidiano escolar (FARIA; PEREIRA, 2019). Essas ações criam possibilidades de aproximação entre teoria e prática, estabelecendo pontos de convergência ou de tensão entre o ser, o sentir, o saber e o fazer docente.

Para Cunha (2005, p. 105), nos fazeres docentes as representações culturais e sociais refletem o ser, o sentir e o saber, pois são permeados por “prazer, entusiasmo, exigência, princípio e valores” que orientam a concepção de sujeito e de educação, bem como, os referenciais epistemológicos, teórico-metodológicos e didáticos. Neste sentido, o ser e o sentir do professor são mais que um sentimento, são atitude. É ação que desencadeia um saber-fazer bem e não um fazer o bem.

A posição de Rios (2010, p. 54) a este respeito é que “a qualidade da educação tem sido constantemente prejudicada por educadores preocupados em fazer o bem, sem questionar criticamente sua ação”. Esta atitude é impensada e assume uma visão equivocada de um compromisso afetivo e espontâneo de bondade passiva. O fazer bem, a que se refere à autora, é uma ação prática responsável, porque requer do educador posicionamentos políticos sobre o tipo de homem que se quer formar e sobre o tipo de sociedade para o qual este homem está sendo formado. A diferença acontece quando o professor se compromete também com a educação dos desfavorecidos historicamente. Assim, a

educação é entendida na sua forma mais ampla, sendo, portanto, uma prioridade da prática e não apenas um discurso.

O saber-fazer, segundo a autora, é resultado de um processo de formação e profissionalização docente articulado aos encontros de reflexão sobre a prática. Esse posicionamento coaduna com o pensamento de Nóvoa (2008, p. 28), quando afirma que “a formação de professores deve estar marcada por um princípio de responsabilidade social, favorecendo a comunicação pública e a participação profissional no espaço público da educação”.

Nacarato (2016, p. 713) afirma que a formação de professores é operada pela parceria universidade-escola, e “precisa ser uma construção coletiva, pautada no respeito e na abertura ao diálogo”. Contudo, não há receita para a realização desse processo, ele é construído diariamente, a partir das discussões de ações articuladas entre ensino, pesquisa e extensão. Assim, a relação universidade-escola constitui, no âmbito macro das políticas públicas educacionais, espaço de singularidade institucional da formação docente. No micropolítico, ela promove “a analítica das formações do desejo no campo social” (AGUIAR; ROCHA, 2007, p. 60).

Com foco no campo da formação docente, neste estudo problematizamos: como o Programa de Residência Pedagógica, por meio da parceria Universidade-Escola, contribui para a formação inicial e continuada dos professores considerando as condições objetivas em que o saber-fazer pedagógico se materializa? Nosso objetivo central foi identificar como a aproximação entre a Universidade-Escola permite um

trabalho colaborativo entre acadêmicos e preceptores das escolas-campo a partir de uma reflexão sobre as contribuições do PRP à formação inicial e continuada de professores, de modo a erigir elementos de resiliência ao trabalho docente frente ao desenho atual observado nas políticas educacionais do Estado.

MATERIAL E MÉTODOS

Metodologicamente, investimos em pesquisa qualitativa participante, orientada inicialmente por um levantamento das demandas das escolas-campo nas temáticas na área das políticas curriculares, educação diferenciada, planejamento pedagógico e metodologias de ensino no campo da Educação Infantil, Ensino Fundamental e Educação Inclusiva. Esses eixos subsidiaram as oficinas pedagógicas destinadas à formação dos professores e dos alunos-residentes, bem como o acompanhamento das ações desenvolvidas com a perspectiva de promover discussões para nortear a elaboração de um projeto pedagógico diferenciado.

A metodologia de oficina pedagógica constitui-se como espaço de construção coletiva do conhecimento, de diagnóstico e análise da realidade, de enfrentamentos e trocas de experiências que possibilitam participação e interação entre os atores sociais envolvidos na atividade. Esse tipo de metodologia, de perspectiva qualitativa, centra-se na problematização e na reflexão, pontos chave para o comprometer-se e o agir, como destaca Candau (2003, 1995).

Neste sentido, a oficina pedagógica é compreendida como integração produtiva de saberes e conhecimentos a partir de uma realidade concreta, configurando-se como uma estratégia de formação privilegiada, à medida que configura: “[...] espaços de construção coletiva de um saber, de análise da realidade, de confrontação e intercâmbio de experiências, de exercício concreto dos direitos humanos” (CANDAU; ZENAIDE 1999, p. 24). Como performances pedagógicas, as oficinas foram subsidiadas por fundamentação teórica acerca da formação docente, que serviu de referência para o estudo aprofundado das atuais políticas de currículo, a exemplo, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Em relação a construção e ao planejamento das oficinas de formação continuada, estas estão sendo organizadas a partir das orientações propositivas de Candau (2003) quando afirma que o desenvolvimento das oficinas pedagógicas precisa ser organizado a partir de três fases básicas: a) sensibilização – momento que representa a fase concreta e real articulada às vivências que constituem o universo dos sujeitos sociais, às relações pessoais e interpessoais, relações essas que se constituem pré-requisitos para se mobilizar atitudes, anseios em relação aos direitos à educação; b) percepção – essa fase é orientada por ações interdisciplinares que oportunizem situações problematizadoras, orientando os sujeitos a buscarem conhecer e desvelar questões que perpassam as práticas educativas no contexto educacional; c) reflexão – nesse nível há a necessidade de um investimento que vai além da sensibilização e percepção, demandando esforço teórico e debates

fundamentados no arcabouço legal relativos às políticas educacionais, bem como, à apresentação de problemas emergentes que obsecram mobilizações e novas conquistas legais como medidas para buscar possíveis soluções.

RESULTADO E DISCUSSÕES

A imersão dos alunos nas escolas-campo no âmbito do PRP considerou as atividades dos Estágios Supervisionados previstos no Projeto Pedagógico do curso de Pedagogia, da Universidade Federal do Pará, Campus Universitário de Altamira, orientados pelas autoras, constituindo-se de atividades de formação teórico-prática, visando promover o desenvolvimento de competências e habilidades básicas, gerais e específicas, bem como de atitudes formativas para o exercício profissional socialmente comprometido (PPC, 2010).

Conforme a Lei n.º 11.788, de 25 de setembro de 2008, que o define como um “ato educativo escolar supervisionado, desenvolvido no ambiente de trabalho, que visa à preparação para o trabalho produtivo do estudante” (BRASIL, 2008), complementada pela Resolução n.º 4.262, de 22 de março de 2012, do Conselho Superior de Ensino e Pesquisa (CONSEPE) da UFPA, o objetivo dessa atividade curricular é propiciar a formação de docentes capazes de compreender/interpretar o espaço escolar e a organização do trabalho pedagógico enquanto instituição inserida no contexto histórico-social articulada à realidade política, social, cultural, econômica e educacional brasileira, desenvolvendo fazeres pedagógicos na Educação Infantil, no Ensino

Fundamental (anos iniciais), na Educação de Jovens e Adultos-EJA (Primeiro Seguimento – 1ª e 2ª Etapas), na Educação do Campo; na Gestão e Coordenação Escolar e em ambientes não escolar (PPC, 2010).

Assim, a parceria Universidade-Escola, aqui constituída por meio dos Estágios Supervisionados no âmbito do PRP, constituiu-se como possibilidade para compreender a construção dos processos educativos em diferentes tempos e ambientes pedagógicos, permitindo aos alunos-residentes vivenciar a realidade a partir de outro ângulo, e perceber como funciona e se organiza a instituição escolar, bem como, a importância da proposta pedagógica para o desenvolvimento de uma educação de qualidade. Ademais, foi possível perceber que o processo de ensino e aprendizagem é mediado pela ação do professor, de modo a propiciar uma formação mais abrangente e significativa.

Nessa direção, o papel da Universidade é redimensionado à medida que abre seu espaço formativo para o diálogo, pois como Santos (2005, p. 33) destaca, é necessário “vincular a Universidade à educação básica e secundária”, pois o afastamento entre o campo acadêmico e o campo escolar concorre para o enfraquecimento frente a qualquer tentativa de transformação tanto na Universidade quanto na escola. A proximidade entre Universidade e as escola da Educação Básica permitiram o ressignificar o profissional docente, tanto o professor orientador como os preceptores que contribuíram com as ações formativas nos espaços escolares, pois possibilitou a construção do diálogo pertinente entre as diferentes formas de conhecimentos.

As oficinas de formação continuada realizadas pelas autoras tanto no espaço da UFPA/Campus de Altamira quanto nas escolas-campo de estágio consideraram, além das discussões acerca do cotidiano escolar, os aspectos epistemológicos, didáticos e pedagógicos do âmbito acadêmico, gerando situações de aprendizagens significativas com respeito à diversidade sociocultural dos sujeitos imbuídos em seus espaços formativos – alternativa democrática para orientar a elaboração de um projeto pedagógico emancipatório (ARROYO, 2006). Também permitiu o desenvolvimento de ações formativas e propositivas, com destaque para dois eixos fundamentais:

1) qualificação dos profissionais da educação em relação à sua prática docente autônoma, com a perspectiva de articular elementos da pesquisa aos conhecimentos previstos na BNCC, de forma reflexiva. As ações formativas da primeira oficina pedagógica tiveram como eixo as políticas educacionais implementadas na Educação Básica, enfatizando as orientações da BNCC, pontuando as contradições presente neste documento curricular tido como instrumento orientador do Projeto Pedagógico e conseqüentemente, da organização do trabalho docente. Foram organizados Grupos de estudos por áreas de conhecimento – BNCC das escolas-campo, para análise dos limites interpostos por essa política, no que tange às ausências das discussões referentes à Diversidade Sociocultural dos diferentes sujeitos coletivos presentes no contexto educacional das escolas do campo e da cidade de Altamira – PA.

2) fortalecimento do Curso de Graduação em Licenciatura em Pedagogia por meio de práticas colaborativas no processo dos estágios supervisionados, como possibilidade de reflexão partilhada de aprendizagem profissional, de problematização e produção de conhecimentos por meio de uma postura investigativa e reflexiva. Nesse aspecto, o estágio passou a ser compreendido como momento de inserção e de interlocução do residente no campo de atuação, consubstanciando-se em objeto de pesquisa, de experimentação, de interpretação e reflexão crítica o que aponta para “o desenvolvimento do estágio como uma atitude investigativa, que envolve a reflexão e a intervenção na vida da escola, dos professores, dos alunos e da sociedade” (PIMENTA e LIMA, 2010, p.34).

As discussões que orientaram as ações formativas propostas no decorrer da oficina sobre BNCC, que aconteceu em dois dias, permitiram um debate profícuo sobre o solo pantanoso que as orientações curriculares prescritas no documento em questão trazem em seu discurso. Com a perspectiva de transcender a ideia simplista de apresentar aos docentes e residentes, as sugestões orientadoras desse documento e seu *modus operandi* no contexto escolar, foram desenvolvidas reflexões coletivas em relação à concepção de currículo, competências e habilidades subjacentes a esse documento, provocando os professores e residentes a analisar a forma arbitrária e centralizadora do tratamento dado ao campo curricular. Essa dinâmica possibilitou a compreensão de currículo como um artefato cultural, historicamente situado, não devendo ser dissociado do contexto social, pois, as discussões sobre o

currículo incorporam, com maior ou menor ênfase, discussões sobre os conhecimentos escolares, sobre os procedimentos e as relações sociais que conformam o cenário em que os conhecimentos se ensinam e se aprendem, sobre as transformações que desejamos efetuar nos alunos e alunas, sobre os valores que desejamos inculcar e sobre as identidades que pretendemos construir (...) (MOREIRA; CANDAU, 2008, p. 18).

Quanto às ações referentes à realização dos estágios supervisionados a partir da Residência Pedagógica, possibilitaram à Faculdade de Educação (FAE), Campus Universitário de Altamira reestruturar os estágios supervisionados, previsto no Projeto Pedagógico de Curso (PPC) de Pedagogia no campo da Educação Infantil, Ensino Fundamental (anos iniciais), Educação Inclusiva e Educação do Campo, resultando na elaboração do Regimento de Estágio Supervisionado da FAE. Esse repensar do campo de estágio obrigatório como componente curricular, propiciou aos estudantes/residentes apropriar-se dos planejamentos orientados por sequências didáticas e projetos interdisciplinares, articulando-as a partir de uma compreensão mais abrangente das ações epistemológicas, didáticas, metodológicas que envolvem as práticas, bem como os processos de gestão do sistema de ensino, da escola e da sala de aula.

Porém, existem diferentes fatores que ainda concorrem para o descompasso da relação Universidade-Escola, refletindo assim, posicionamentos dissonantes quanto às percepções que assinalam uma “tradição de vinculação frágil”, segundo apontam Giglio e Lugli (2013, p. 63), entre as universidades e escolas da Educação Básica, à medida que

essa parceria esbarra, algumas vezes, em tendências burocráticas que secundarizam as ações acadêmicas no que diz respeito à organização do trabalho pedagógico.

Entendemos que essas situações que envolvem a questão curricular e as práticas docentes, precisam transcender essas orientações pragmáticas e instrumentais assumidas pelas Secretarias Municipais de Educação. Essa convergência em favor de um currículo padronizado não comunga com um currículo plural defendido pela academia, pois essas práticas descontextualizadas, que ainda estão presentes no cotidiano educativo, comprometem a qualidade das ações formativas propostas. Isso denuncia a ausência de uma política de formação continuada que contemple as especificidades dos modos de vida dos diferentes sujeitos coletivos, seus conhecimentos culturais e saberes que são inviabilizados no cotidiano da sala de aula, desestabilizando desse modo, a construção da identidade do estudante (ARROYO, 2006).

Essas lacunas também refletem as condições precárias em que muitas escolas- campo se encontram, quando não são possibilitadas condições mínimas e necessárias ao processo de ensino e aprendizagem no espaço escolar, que vão desde a qualificação dos professores, os conteúdos escolares, as metodologias de ensino, incidindo em diferentes desafios quanto às questões curriculares.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A inserção dos acadêmicos do Curso de Pedagogia da UFGA no PRP tem proporcionado oportunidades de vivências cotidianas no

contexto da escola pública, resultando em formação profissional mais crítica. Igualmente, tem gerado a construção de saberes diferenciados no que tange à educação do campo, requerendo sensibilidade para o trato das questões locais, em razão dos inúmeros problemas oriundos da localização geográfica, aspectos social, cultural e político; ademais, ao articular teoria e prática, o programa provoca a necessidade de o residente investigar as problemáticas da escola-campo e debater suas ações, a partir dos referenciais teóricos e metodológicos trabalhados na universidade.

Neste caso, as ações de ambientação, observação e regência vem sendo orientadas com foco na análise do planejamento, avaliação da aprendizagem, nas relações professor/ aluno e na cultura organizacional da escola, exigindo dos residentes olhar reflexivo sobre as condições de trabalho docente, as relações de ensino e aprendizagem e a operacionalidade da escola.

Os resultados apontam ainda que a experiência possibilitou a compreensão e a vivência dos residentes e preceptores da relação entre teoria e prática no campo da formação docente, bem como, oportunizou o estreitamento da articulação entre a UFPA, a Secretaria Municipal de Educação de Altamira e as escolas-campo de estágio. O PRP adquire relevância na proposição e materialização de ações que primam pela melhoria do fazer pedagógico e, por consequência, das ações formativas das licenciaturas e da qualidade do ensino tanto da universidade como das escolas de educação básica.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Katia Faria de. ROCHA, Marisa Lopes da. Micropolítica e o exercício da pesquisa-intervenção: referenciais e dispositivos em análise. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 27(4), 648-663. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1414-98932007000400007>. (2007). Acesso em novembro de 2019.

ARROYO, M. G. Políticas de formação de educadores(as) do campo. *Caderno Cedes, Campinas*, vol. 27, n. 72, p. 157-176, maio/ago. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v27n72/a04v2772.pdf>. Acesso em: 30 abr. 2019

CANDAU, Vera Maria et al. *Oficinas pedagógicas de direitos humanos*. 2ª ed. Petrópolis, RJ : Vozes, 2003.

CANDAU, Vera Maria; ZENAIDE, Maria Nazaré. *Oficinas: Aprendendo e ensinando direitos Humanos*. João Pessoa: Programa Nacional de Direitos Humanos/Secretaria da Segurança Pública do Estado da Paraíba/Conselho Estadual da Defesa dos Direitos do Homem e do Cidadão, 1999.

CAPES. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Portaria Gabinete N° 38, de 28 de Fevereiro de 2018, que institui o Programa de Residência Pedagógica. 2018. Brasília: Ministério da Educação, 2018.

CAPES. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Edital 6: Chamada Pública para apresentação de propostas no âmbito do Programa de Residência Pedagógica. 2018. Brasília: Ministério da Educação, 2018.

CUNHA, Maria Isabel da. *O bom professor e sua prática*. Campinas, SP: Papirus, 2005.

FARIA, Juliana Batista. PEREIRA, Júlio Emílio Diniz. Residência pedagógica: afinal, o que é isso? In. *Revista Educação Pública*. Cuiabá v. 28 n. 68 p. 333-356. Maio/Ago. 2019.

GIGLIO, C. M. B; LUGLI, R. S. G. Diálogos pertinentes na formação inicial e continuada de professores e gestores escolares: a concepção do

programa de residência pedagógica na UNIFESP. Cadernos de Educação, Pelotas, 46, p. 62- 82, 2013.

NACARATO, A. M. A parceria universidade-escola: utopia ou possibilidade de formação continuada no âmbito das políticas públicas? Revista Brasileira de Educação, p. 699-716. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782016216636>. (2016). Acesso em novembro de 2019.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura. Organização do documento Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008.

NÓVOA, Antônio. Os professores e o “novo” espaço público da educação. In. O ofício de professor: história, perspectivas e desafios internacionais. Petrópolis: Vozes, 2008.

PIMENTA, Selma. G.; LIMA, Maria. Socorro. L. Estágio e docência. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

RIOS, Terezinha Azerêdo. Ética e Competência. São Paulo: Cortez, 2010.

SANTOS, B. S. A Universidade no Século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade. São Paulo: Cortez, 2005.

UFPA. Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura em Pedagogia. Campus Universitário de Altamira, 2010.

O PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA E A FORMAÇÕES DE PROFESSORES: REFLEXÕES SOBRE A RELAÇÃO TEORIA-PRÁTICA

Sandra Karina Barbosa Mendes⁵¹

Vilma Nonato de Brício⁵²

Jadson Fernando Garcia Gonçalves⁵³

INTRODUÇÃO

Neste texto analisamos o processo e resultados da implementação do Programa Residência Pedagógica (RP) no Curso de Pedagogia do Campus de Abaetetuba. O objeto de estudo trata das contribuições do programa Residência Pedagógica para formação de licenciandos em Pedagogia. Tomamos como objetivos explicitar o desenvolvimento das ações realizadas no programa RP e problematizá-las em sua relação com teoria e a prática no curso; apresentar como se deu a reconfiguração do estágio supervisionado tendo como base as atividades desenvolvidas no RP e refletir sobre o fortalecimento da relação da universidade com a escola básica.

Como referencial teórico e metodológico, utilizamos as obras de Zabalza (2014) e Franco (2012) para fundamentar as análises sobre práticas docentes e formação do pedagogo; Pimenta e Lima (2011), Guedin, Oliveira e Almeida (2015) e Pimenta (2012) para as análises

⁵¹Doutora em Educação, Docente Orientadora do PRP – núcleo pedagogia Acará. E-mail: karinamendes@ufpa.br

⁵²Doutora em Educação; Docente Orientadora do PRP – núcleo pedagogia Abaetetuba. E-mail: vilma@ufpa.br

⁵³Doutor em Educação, Docente Orientador do PRP – núcleo pedagogia Abaetetuba. E-mail: jadson@ufpa.br

relacionadas ao estágio e docência e estágio como prática de pesquisa e intervenção; Candau (2012) e Ferraço (2008) para as análises sobre cotidiano e cultura na formação do professor.

O PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA

A Política Nacional de Formação de Professores lançou, em 2018, o Programa Residência Pedagógica (PRP) como uma de suas ações direcionadas ao aprimoramento do estágio curricular supervisionado, nos cursos de licenciatura, partindo do pressuposto de que a prática de residência na escola exerce papel fundamental no processo formativo dos licenciandos, pois permite a estes o desenvolvimento de conhecimentos, reflexões e habilidades necessárias para a produção de um ensino que contemple as necessidades dos alunos e escolas de educação básica.

A vivência dos Residentes⁵⁴ no PRP incluiu a produção e participação em atividades formativas no âmbito da universidade, através de cursos e eventos científicos, atividades desenvolvidas no contexto das escolas-campo⁵⁵, envolvendo toda a comunidade escolar, conduzidas ou não pelos residentes e a imersão em sala de aula, propriamente dita, sob a supervisão de um professor lotado na escola (Preceptor⁵⁶) e de um

⁵⁴Residentes são os alunos dos cursos de graduação selecionados para participar do PRP.

⁵⁵Escola-campo é o termo usado para as escolas cujas Secretarias de Educação assinaram o Acordo de Cooperação Técnica (ACT) e o Termo de Adesão ao ACT, firmado com o Governo Federal, por meio da CAPES, para se tornarem *locus* das atividades da residência pedagógica.

⁵⁶Preceptor é o termo utilizado pelo programa para os professores das instituições de educação básica, responsáveis pelo acompanhamento dos residentes no desenvolvimento das atividades na escola-campo.

Docente Orientador⁵⁷ da instituição de ensino superior, a qual o aluno estava vinculado.

São objetivos definidos pela CAPES para o programa RP:

1. Aperfeiçoar a formação dos discentes de cursos de licenciatura, por meio do desenvolvimento de projetos que fortaleçam o campo da prática e conduzam o licenciando a exercitar de forma ativa a relação entre teoria e prática profissional docente, utilizando coleta de dados e diagnóstico sobre o ensino e a aprendizagem escolar, entre outras didáticas e metodologias;
2. Induzir a reformulação do estágio supervisionado nos cursos de licenciatura, tendo por base a experiência da residência pedagógica;
3. Fortalecer, ampliar e consolidar a relação entre a IES e a escola, promovendo sinergia entre a entidade que forma e a que recebe o egresso da licenciatura e estimulando o protagonismo das redes de ensino na formação de professores;
4. Promover a adequação dos currículos e propostas pedagógicas dos cursos de formação inicial de professores da educação básica às orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). (CAPES, 2018).

As IES foram selecionadas por meio de edital público nacional para apresentarem projetos institucionais de residência pedagógica em articulação com a proposta pedagógica das redes de ensino que iriam receber os alunos licenciandos. A partir do projeto elaborado pela Universidade Federal do Pará, os núcleos elaboraram seus próprios subprojetos, de acordo com a realidade específica de seus municípios. O subprojeto desenvolvido no campus de Abaetetuba (desenvolvido em

⁵⁷Docente Orientador é o termo utilizado para os professores do curso de Pedagogia responsáveis por orientar o estágio dos residentes estabelecendo a relação entre teoria e prática.

duas escolas no município de Abaetetuba e em uma escola no município de Acará), definiu os seguintes objetivos:

- a) Desenvolver uma formação docente consistente, por meio da interação entre teoria e prática, fundamentada no processo de reflexão-ação-reflexão, orientada pelos princípios do aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser.
- b) Possibilitar a aprendizagem docente em situação prática concreta, tomando eventos, aspectos e dimensões desafiadores da prática pedagógica do professor e da escola como forma de aprendizado e tomados como objeto de estudo e reflexão.
- c) Ampliar o espaço de construção de identidades e de aprendizagem profissional docente, em que o residente possa assumir uma conduta ativa diante do conhecimento.
- d) Promover a elaboração e execução de projetos pedagógicos, nos quais devem estar inseridas propostas de ensino interdisciplinares, capacitando os residentes para a reflexão interdisciplinar e o trabalho multiprofissional.
- e) Contribuir para a ampliação da comunicação entre a universidade e a escola, favorecendo, de forma imediata, a formação continuada dos professores-preceptores da rede municipal do município de Abaetetuba.
- f) Proporcionar a avaliação das práticas, conteúdos e métodos de formação do pedagogo na FAECS, identificando seus desafios, revendo sua própria organização para a melhoria qualitativa do processo formativo dos seus atuais e futuros estudantes. (HORA, 2018).

Para contemplar os objetivos acima definidos, a condução das atividades do PRP se deu através de três grandes eixos: a ambientação, a imersão e a avaliação/socialização das atividades. No eixo da ambientação, preceptores e residentes, participaram de reunião de apresentação e cursos formativos voltados ao conhecimento do

programa e dos componentes curriculares da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), assim como de atividades voltadas ao acolhimento dos residentes no ambiente escolar.

A reunião de apresentação tinha por objetivo dar a conhecer o funcionamento do programa não só aos preceptores, mas também aos gestores das escolas-campo e das secretarias municipais de educação, foi nessa ocasião que realizamos o alinhamento dos objetivos do programa à proposta pedagógica das escolas e às suas necessidades educativas. Os participantes das escolas-campo dos três núcleos do Campus de Abaetetuba⁵⁸, socializaram as principais necessidades da escola, nas quais as atividades do programa poderiam contribuir, e os cursos que seguiram foram adaptados a estas.

A primeira formação da ambientação enfocou a BNCC, a formação de professores e a construção curricular e se deu em forma de duas palestras voltadas aos preceptores, gestores das escolas e das secretarias de educação, professores das escolas-campo e residentes do programa dos três núcleos do Campus de Abaetetuba⁵⁹. As demais formações ocorreram no formato de oficina sobre a organização da BNCC e dos seus componentes curriculares.

Para finalizar o processo de ambientação, foram realizadas visitas nas escolas-campo pelas Docentes Orientadoras, Docente Orientador e Residentes, com o objetivo de reconhecimento do espaço escolar e para

⁵⁸ Abaetetuba: Escola Joaquim Mendes Contente e Escola Mariuadir Santos. Acará: Escola Maria Antonieta de Paiva.

⁵⁹ O Campus de Abaetetuba aprovou um Subprojeto com três núcleos do componente curricular Pedagogia no programa RP, dois no próprio município do campus e um no município de Acará, no qual há um Polo Universitário com uma turma de Pedagogia.

definir junto com as escolas a melhor forma de aproximação da comunidade escolar com os Residentes, de modo a não ocorrer uma chegada abrupta destes na escola. Após isso, foi definido que os alunos seriam melhor introduzidos na escola através de atividade inicial envolvendo toda a comunidade escolar.

Após a realização da atividade inicial, os residentes deram início à realização do diagnóstico do trabalho pedagógico desenvolvido nas escolas-campo, desde o projeto político pedagógico, a proposta curricular, até as atividades de coordenação e gestão da escola. Essa etapa do diagnóstico foi considerada necessária para que as futuras intervenções, a ocorrerem na fase da imersão, estivessem o mais alinhadas possível às realidades das escolas, tanto em termos da vivência em sala de aula como da escola em sua totalidade.

Além da diagnose mais ampla, os alunos também realizaram diagnoses em sala de aula, referente à aprendizagem dos alunos sobre a leitura e escrita e conceitos matemáticos. Os residentes elaboraram atividades diagnósticas e aplicaram aos alunos das suas respectivas turmas de atuação. Com base na organização e análise dos dados levantados nas diagnoses, foram planejadas aulas de intervenção específicas a serem ministradas pelos residentes.

As atividades de diagnose finalizaram a etapa de ambientação, a qual foi seguida da etapa de imersão propriamente dita. Nesta etapa ocorreu a execução dos projetos de intervenção, participação dos residentes nas atividades de regência, acompanhamento e observação em

sala de aula, além de participação nas demais atividades pedagógicas realizadas pelas escolas e secretarias de educação dos municípios.

Na etapa de avaliação e socialização, os residentes participaram de eventos para a divulgação das experiências desenvolvidas no programa e preencheram os planos de atividade e relatórios finais. Após essa explanação geral do desenvolvimento do PRP, iremos focar, a partir de agora, em como essas atividades contribuíram no fortalecimento da relação teoria e prática na formação dos alunos do curso de Pedagogia em questão e, mais especificamente em relação à atividade de estágio supervisionado.

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E O ESTÁGIO SUPERVISIONADO

Ao tomar como ponto de partida os objetivos do PRP e os objetivos do subprojeto do Campus de Abaetetuba, mencionados anteriormente, percebemos que se sobressai a busca pelo fortalecimento da relação entre teoria e prática e pela possibilidade de ampliação da vivência de práticas pedagógicas pelos alunos em formação, neste caso, do curso de Pedagogia, daí porque o RPP intenciona também reformular o estágio supervisionado dos cursos de licenciaturas.

Além disso, nesses objetivos também é reconhecida a necessidade de estreitar os vínculos entre a universidade e a escola básica, de tal modo que tanto os futuros pedagogos sejam beneficiados, por terem a oportunidade de viver a ‘aprendizagem docente em situação concreta’, quanto os pedagogos profissionais atuantes nas escolas-campo, já que

poderão atualizar seus conhecimentos e suas práticas por meio de formação continuada proporcionada pelo PRP.

Não nos resta dúvida de que todas as questões anteriormente tratadas são essenciais no processo formativo de licenciandos em formação inicial, de licenciados em atuação e dos futuros egressos do curso de Pedagogia. Mas, ao mesmo tempo, consideramos oportuno refletir e problematizar sobre algumas inquietações em torno destas questões, pois elas servem como base para as análises que desenvolveremos em torno da relação entre o estágio e a residência pedagógica realizada nas escolas-campo constituintes do Subprojeto do Campus de Abaetetuba.

Iniciamos tratando a respeito da concepção de formação e de prática em que buscamos embasar as atividades desenvolvidas no PRP. O primeiro objetivo do programa trata de “aperfeiçoar a formação dos discentes de cursos de licenciatura, por meio do desenvolvimento de projetos que fortaleçam o campo da prática” (CAPES, 2018, grifos nossos). É preciso problematizar aqui, a relação entre formação e campo de trabalho. Nossa preocupação, ao pensar e planejar o desenvolvimento das atividades no PRP não se limitou à ideia de preparação para a inserção no futuro mercado de trabalho, no sentido de proporcionar aos residentes o desenvolvimento de conhecimentos, habilidades, competências ou práticas voltadas ao futuro bom exercício da profissão.

A ideia de formação presente na realização e condução do PRP pretendeu situar esses sujeitos em relação ao seu desenvolvimento mais amplo, para além do que define, por exemplo, as normativas que tratam

da inserção de licenciandos em seu futuro campo de trabalho, tal como a Lei n. 11.788/08, ao afirmar que o estágio “visa ao aprendizado de competências próprias da atividade profissional e à contextualização curricular, objetivando o desenvolvimento do educando para a vida cidadã e para o trabalho”.

As atividades desenvolvidas para a imersão nas escolas-campo, foram planejadas tendo em vista a aproximação com o cotidiano da escola em todas as suas múltiplas dimensões e complexidades, entendendo que o tempo atual tem produzido para cada instituição escolar múltiplas demandas para os profissionais que ali atuam, que se situam fora de uma dimensão profissional exclusivamente técnica, e mais próximas da dimensão social e cultural vivida no presente.

Uma formação que vise a ‘vida cidadã e o trabalho’ numa perspectiva de futuro apenas, não exploraria a oportunidade de o aluno “viver os anos de vida acadêmica plenamente” no presente,

se deixarmos tudo para o futuro, talvez percamos o fio do desenvolvimento de algumas qualidades próprias da etapa juvenil que sustentarão seu projeto de vida futuro: a cultura global diante da mera cultura acadêmica e suas aprendizagens, a sensibilidade social, a curiosidade, o conhecimento do mundo, o ócio sadio, o debate, entre outros (ZABALZA, 2014, p. 69).

Realizar diagnoses do contexto escolar foi uma das formas encontradas para direcionar as atividades do PRP tendo como base as múltiplas dimensões que constituem o espaço escolar. Os residentes foram dispostos a vivenciar junto com a comunidade escolar os desafios e possibilidades produzidos nas relações culturais específicas entre os sujeitos e os saberes daquele lugar.

Assim, as atividades de intervenção foram direcionadas para questões ligadas tanto à dimensão que poderíamos chamar de mais objetiva ou técnica, tal como a análise de PPP (Projeto Político-Pedagógico) e das propostas curriculares das escolas-campo, como também para questões ligadas à dimensão mais cultural, tais como a vivência da diversidade cultural e religiosa e da democracia e participação.

No entanto, mesmo as proposições voltadas ao PPP e propostas curriculares das escolas, estavam situadas dentro de uma perspectiva cultural, quando foram feitas reflexões e incentivos sobre o exercício da autonomia da escola em pensar os aspectos de sua própria cultura no contexto de uma cultura mais global ou comum, no processo de produção desses documentos.

Consideramos também pertinente problematizar a ideia de prática e de sua relação com a teoria, supostamente predominante na formação dos licenciandos na universidade. Inicialmente, coadunamos com as análises bem conhecidas no campo do estágio e formação de professores a respeito de que é necessário superar a ideia de separação entre teoria e prática, de modo que toda atividade é necessariamente teórico-prática (PIMENTA, 2012).

Assim, não partilhamos a ideia de que nas escolas poderíamos ver na prática a aplicação das teorias que são estudadas na universidade e muito menos o contrário, de procurar identificar o que se faz que não está de acordo com o que as teorias dizem. Privilegiamos as relações entre teoria e prática numa perspectiva mais política, de produção e

negociação do que é feito no cotidiano da escola entre os sujeitos que ali se relacionam.

Buscamos, assim, aproximar os residentes ao entendimento de que as teorias produzem práticas, não apenas as descrevem. E que as práticas podem subverter e produzir outras teorias, entendidas como discursos situados histórica e politicamente. Assim, as práticas possuem uma história, elas são cultural e socialmente concebidas, elas não se constituem em espelhos de uma teoria ou prescrição (FRANCO, 2012), “elas reagem, respondem, falam, transgridem. Assim, os professores transformam suas práticas anteriores, criam artimanhas e táticas para adaptar-se às novas circunstâncias” (idem, p. 158). E ainda:

Os processos educativos são suficientemente complexos para que não seja fácil reconhecer todos os fatores que os definem. A estrutura da prática obedece a múltiplos determinantes, tem sua justaposição em parâmetros institucionais, organizativos, tradições metodológicas [e didáticas], possibilidades reais dos professores, dos meios e condições físicas existentes, etc. Mas a prática é algo fluido, fugidio, difícil de delimitar com coordenadas simples e, além do mais, complexa, já que nela se expressam múltiplos fatores, ideias, valores, hábitos pedagógicos, etc. (ZABALA, 1998, p. 16).

Foi com base no entendimento destas questões que estabelecemos relações entre o estágio supervisionado, as atividades formativas do curso de Pedagogia e as atividades formativas do programa de residência pedagógica.

Assim, tivemos a oportunidade de articular a atividade de estágio às atividades desenvolvidas no PRP. Como muitos alunos já tinham cursado uma disciplina ligada à gestão e coordenação pedagógica,

aproveitamos os estudos teóricos desenvolvidos na disciplina e começamos as atividades de estágio/imersão realizando diagnósticos nas escolas-campo no âmbito da gestão escolar.

Foi nessa primeira etapa da diagnose que estabelecemos a vinculação das atividades na residência pedagógica com o estágio supervisionado em Gestão e Organização do Trabalho Pedagógico. A partir desta vinculação, as práticas desenvolvidas pelos alunos no âmbito da gestão escolar puderam estender-se para além da carga horária definida na atividade de estágio, já que mesmo após o fim desta foram continuadas através do PRP, ampliando significativamente o processo de vivência pelos residentes das práticas pedagógicas no âmbito da gestão escolar.

Certamente, a presença ampliada dos residentes no cotidiano da escola tornou possível a compreensão mais consistente da complexidade que marca esse espaço, sobretudo porque tornou viável a realização do estágio na perspectiva da pesquisa e da intervenção.

A pesquisa no estágio, como método de formação de futuros professores, se traduz, de um lado, na mobilização de pesquisas que permitam a ampliação e análise dos contextos onde os estágios se realizam; por outro, e em especial, se traduz na possibilidade de os estagiários desenvolverem postura e habilidades de pesquisador a partir de situações de estágio, elaborando projetos que lhes permitam ao mesmo tempo compreender e problematizar situações que observam. Esse estágio pressupõe outra abordagem diante do conhecimento, que passe a considerá-lo não mais como verdade capaz de explicar toda e qualquer situação observada, o que tem induzidos os estagiários a dizer o que os professores devem fazer. Supõe que se busque novo conhecimento na relação entre as explicações existentes e os dados novos

que a realidade impõe e que são percebidos na postura investigativa (PIMENTA e LIMA, 2011, p. 46).

A possibilidade da vivência do estágio enquanto pesquisa e intervenção pressupõe ao licenciando o desenvolvimento da postura científica desde o começo da segunda metade do curso de Pedagogia, período em que iniciam as atividades de estágios, e não apenas ao final do curso, com o início da pesquisa relacionada à produção do seu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC).

Além disso, e talvez o mais importante, dá possibilidade aos alunos para tomar a vivência do estágio/residência como base para as suas próprias pesquisas de TCC, de tal modo que o entendimento mais profundo da realidade escolar evite que as atividades de estágio ou mesmo a pesquisa de TCC fiquem restritas como resultado, à uma lista de prescrições sobre o que a escola deve ou não fazer em termos de trabalho pedagógico de modo superficial e mecânico.

O programa Residência Pedagógica, ao proporcionar uma aproximação mais extensa dos licenciandos ao cotidiano da escola tornou a possibilidade da vivência do estágio na perspectiva da pesquisa e intervenção mais sólida ainda. Através da vinculação entre estágio e PRP, os alunos praticaram a atividade de estudo e reflexão de cunho mais teórico, ida a campo para levantamento dos dados, retorno à universidade para organização e análise dos dados, assim como discussão em grupo sobre a melhor forma de intervir nas questões identificadas na análise diagnóstica. Elaboraram projetos de intervenção que foram posteriormente executados nas escolas junto à comunidade escolar, e tomaram muitas das análises produzidas nesse processo como base para

suas pesquisas de TCC, além de produzirem artigos que foram publicados em eventos científicos.

Além disso, a imersão dos alunos nas salas de aula também serviu como base para as atividades de pesquisa e intervenção que foram desenvolvidas junto aos professores das escolas, para além do âmbito da gestão. Além disso, a diagnose da aprendizagem dos alunos na área da leitura, escrita e matemática, também serviu como base para a produção de análises e atividades interventivas por parte dos residentes, levando residentes e professores a refletirem criticamente sobre sua própria prática pedagógica.

Ao defender a ideia de que a educação científica do professor passa pela necessidade que este possui de dominar os procedimentos da produção do conhecimento científico, sustenta-se que o estágio com pesquisa constitui-se no instrumento de formação que possibilitará, ao final do processo e ao longo do desenvolvimento profissional, uma nova identidade para a docência. Nesse caso, a identidade docente não está exclusivamente no exercício profissional, mas no modo como o docente pensa a si mesmo e o sentido que constrói sobre o seu trabalho pedagógico (GHEDIN, OLIVEIRA e ALMEIDA, 2015p. 23).

Ir à campo, pensar o cotidiano das escolas, analisar esses cotidianos na perspectiva dos sujeitos que ali estão e da teorização disponível, produzir, a partir disso, práticas de intervenção e socializar esse conhecimento junto à comunidade acadêmica e científica, certamente irá produzir uma nova identidade para este profissional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste texto, partimos do entendimento de que as atividades planejadas e desenvolvidas no âmbito do PRP proporcionaram aos alunos do curso de Pedagogia a vivência da prática de ensino na educação básica a partir do estabelecimento de reflexões importantes sobre os saberes e conhecimentos estudados no curso e o cotidiano formativo na escola. Também proporcionaram a estes o conhecimento da condução da gestão e da organização do trabalho pedagógico, compreendendo o planejamento e execução do projeto pedagógico e da proposta curricular das escolas-campo.

Deste modo, consideramos que o Programa Residência Pedagógica tem exercido um papel importante no fortalecimento e ampliação da relação teoria e prática na formação dos professores, permitindo aos alunos o entendimento mais profundo do seu futuro campo de trabalho e das relações complexas que o perpassam, assim como contribuiu para revelar o próprio papel das próprias escolas na contribuição da formação do futuro pedagogo, de maneira que tanto a universidade quanto a escola caminhem juntas nesse processo formativo.

A vivência nas escolas-campo nos fez compreender que muitos desafios se apresentam aos licenciandos, e entre eles há o desafio do conhecimento, o desafio para a construção de conhecimentos e o desenvolvimento de competências para lidar com informações no contexto das transformações contemporâneas de nossa sociedade. Sobretudo nos aspectos relativos à pesquisa, associação, inter-relação, habilidade e aplicabilidade de conhecimentos e informações em contexto

escolar... a conversão de conhecimentos e informações em saberes escolares e a utilização destes para a resolução de problemas reais na vida dos próprios sujeitos escolares. Conforme Zabala e Arnau (2010, p. 49):

Sabemos que para ser competente em todas as atividades da vida é necessário dispor de conhecimentos (fatos, conceitos e sistemas conceituais), embora eles não sirvam de nada se não os compreendemos nem se não somos capazes de utilizá-los. Para isso devemos dominar um grande número de procedimentos (habilidades, estratégias, métodos, etc.) e, além disso, dispor da reflexão e dos meios teóricos que os fundamentem. A melhoria da competência implica a capacidade de refletir sobre sua aplicação, e para alcançá-la, é necessário o apoio do conhecimento teórico. [...] Quando analisamos qualquer ação competente, ou seja, qualquer competência, verificamos que é indispensável dispor ao mesmo tempo de conhecimentos e dominar procedimentos. Não há nenhuma ação humana em que apareçam de forma separada esses elementos, pois é impossível responder a qualquer problema da vida sem utilizar estratégias e habilidades sobre componentes factuais e conceituais, dirigidos, inevitavelmente, por pautas ou princípios de ação de caráter atitudinal.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Lei Federal de Estágio n. 11.788 de 25 de setembro de 08.

CAPES, 2018. Disponível em <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/programa-residencia-pedagogica>). Acesso em: 22 de novembro de 2019.

FRANCO, Maria Amélia. Pedagogia e prática docente. São Paulo: Cortez, 2012.

GHEDIN, Evandro; OLIVEIRA, Elisângela; ALMEIDA, Whasgthon. Estágio com Pesquisa. São Paulo: Cortez, 2015.

HORA, Dinair. Subprojeto do Programa de Residência Pedagógica - Mediação e Aprendizagem: formando educadores em perspectiva

Programa Residência Pedagógica/UFPA: Investigações e Reflexões teóricas

concreta. Universidade Federal do Pará, Campus de Abaetetuba. Abaetetuba, Pará: 2018.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria do Socorro. Estágio e Docência. São Paulo: Cortez, 2011.

PIMENTA, Selma. O Estágio na Formação de Professores: Unidade Teoria e Prática? São Paulo: Cortez, 2012.

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

ZABALA, Antoni; ARNAU, Laia. Como aprender e ensinar competências. Porto Alegre: Artmed, 2010.

ZABALZA, Miguel. O estágio e as práticas pedagógicas em contextos profissionais na formação universitária. São Paulo: Cortez, 2014.

QUÍMICA

PESQUISA-FORM(AÇÃO) NO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA

Cintia Aliny Silva de Souza⁶⁰
Patrícia Santana Barbosa Marinho⁶¹
Kelly das Graças Fernandes Dantas⁶²

INTRODUÇÃO

Esse trabalho descreve uma visão pessoal sobre a experiência ocorrida no âmbito do Programa Residência Pedagógica (PRP), partindo de minha constituição como Professora na área de Ensino de Química e Preceptora do referido programa supracitado. E como autora principal deste artigo escrevo-o em forma de relato de experiência de maneira bem pessoal e subjetiva.

Ao ser selecionada para atuar como Preceptora do Programa Residência Pedagógica (PRP) pelo Curso de Licenciatura Plena em Química da Universidade Federal do Pará (UFPA), campus Belém, muitos questionamentos surgiram em minha mente ao ponto de me perguntar: “E agora, o que devo fazer?”. Não por falta de conhecimento do Edital CAPES (BRASIL, 2018), e das regras que este estabelece ao referido programa, mas por querer saber como fazer a proposta do

⁶⁰Professora de Química na Secretaria de Estado de Educação do Estado do Pará. Preceptora do PRP – núcleo química Belém, Escola Estadual Dr. Ulysses Guimarães. E-mail: ss.quimik@hotmail.com

⁶¹Doutora em Química Orgânica. Professora Associada na Faculdade de Química (ICEN) da UFPA. Docente Orientadora do PRP – núcleo química Belém. E-mail: pat@ufpa.br

⁶²Doutora em Química Analítica. Professora Associada na Faculdade de Química (ICEN) da UFPA. Docente Orientadora do PRP – núcleo química Belém. E-mail: kdfernandes@ufpa.br

Residência Pedagógica dar certo em minha atuação de maneira diferente do que já possuía de conhecimento e prática de forma bem restrita e burocrática, em relação ao “modo de fazer” ao aceitar a presença de residentes-estagiários em minha sala de aula como docente da rede pública de ensino.

Ao realizar uma busca em minha memória afetiva e profissional de minha formação inicial passei a questionar a forma como eu realizei e como me foi proporcionada a execução de meus estágios supervisionados e práticas de ensino. Passei a me questionar de maneira crítica, ao ponto de me impregnar da ideia de que alguma metodologia diferente daquela que experimentei em meus estágios e proporcionei aos estagiários que recebia anualmente em sala de aula deveria ser colocada em prática para que o efeito burocrático e mecanizado do estágio fosse superado e o residência passasse a ter um sentido e significado na vida dos residentes que estariam sobre a minha responsabilidade.

Como o primeiro semestre de aplicação do mesmo correspondeu a um processo de ambientação e socialização entre escola, coordenações, preceptora e residentes, a inquietação do “como devo fazer” se expandiu ao ponto de me fazer assumir a responsabilidade de ser uma professora formadora dos residentes no sentido de aliar a teoria e a prática educacional a nível de educação básica visto que a universidade não nos proporcionou tal práxis durante nossa formação inicial.

O mergulho nessa epistemologia me fez enxergar e questionar a minha própria formação inicial e conseqüentemente a formação continuada. Haja vista que conheço atualmente a prática pela rotina e

vivência escolar desde quando comecei minha atuação profissional, mas as teorias e novas metodologias de ensino já não são tão presentes na memória, e se existem, são muito vagas devido à falta de tempo para se apropriar, utilizar e se dedicar as mesmas.

No início senti um desapontamento, um desconforto, um incômodo, um mal estar docente, pois o processo é cansativo, paulatino e demorado, mas, logo percebi a importância da responsabilidade que me foi dada e decidi enfrentar o medo pedagógico por não possuir uma formação específica de atuação no residência pedagógica mesmo sendo apenas um programa de governo, e de maneira intuitiva solicitei aos residentes a elaboração e o preenchimento de um diário de campo (diário de bordo), mas apenas para que eles pudessem registrar e refletir suas práticas sem levar em consideração que eu também passaria por um processo de (trans)formação de professores.

No início de um novo período/semestre letivo busquei uma formação através de uma titulação acadêmica que me desse um embasamento e suporte teórico necessário para realizar as práticas que pretendia desenvolver com os meus residentes ao ponto de me matricular em um Curso de Mestrado em Educação na Universidade Federal do Pará.

Ao me aprofundar nos estudos acadêmicos, deparei-me com a Pesquisa Narrativa que me mostrou a Pesquisa-Ação e a Pesquisa-Formação que é a metodologia de investigação que utilizo para escrever este trabalho. Pelo fascínio dessa abordagem é que me debruço a escrever esse relato de experiência formativa específica, pois segundo Clandinin e

Connelly (2011), as experiências são as histórias que as pessoas vivem. Para eles, as pessoas vivem histórias e é no contar dessas histórias que vamos nos reafirmando e nos modificando, criando novas histórias. Assim, é no contar de minha experiência como preceptora do Programa Residência Pedagógica de maneira reflexiva que vou propondo uma nova metodologia de se desenvolver o referido programa e até mesmo o estágio supervisionado.

A PESQUISA-FORM(AÇÃO)

As questões prévias que nortearam este trabalho foram as seguintes: Estão os profissionais preparados para exercer a profissão de professor na educação básica? Como se encontram tais profissionais no tocante de seu processo de formação inicial e continuada visando sua prática docente neste nível de ensino?

Os estágios curriculares obrigatórios sempre estiveram presentes em discussões sobre currículo de formação de professores para a educação básica. Sob aspectos e enfoques diferenciados, são tratados nas pesquisas como um espaço privilegiado ou um momento importante de formação, por promover contato mais direto com práticas docentes em ambientes escolares (SILVESTRE; VALENTE, 2014).

Porém, não encontramos na literatura nenhuma perspectiva de defesa a favor de sua extinção, e, sim, críticas à forma como são organizados e desenvolvidos, pois em muitas instituições formadoras aproximam-se mais do cumprimento de um protocolo burocrático do

que, de ações que mobilizem a aprendizagem da docência daqueles que estão em processo de formação (IDEM).

Em nossos encontros (residentes e preceptora) verificamos que o curso de Licenciatura em Química da UFPA ainda encaminha suas atividades de estágio com uma enorme distância entre o campo teórico e o campo prático de formação, um alto grau de burocratização da atividade e um distanciamento entre a instituição formadora e a escola-campo. Realidade justificada pela maioria do corpo docente como falta de tempo e interesse de seus pares. Soma-se ainda a fragmentação curricular entre a disciplina didática e a didática específica. Logo, o estágio ainda não conseguiu favorecer a conexão profunda e efetiva da didática com o conhecimento específico do professor em formação para que ele seja capaz de construir saberes dando sentido e significado a educação escolar na formação humana. Ou seja, transformar o conhecimento científico em conhecimento escolar.

A formação, inicial ou continuada, alimentada por uma teoria que ilumine a prática e uma prática que ressignifique a teoria pode nos fazer descobrir a aventura de sermos sempre estagiários, eternos aprendizes.

O conceito do professor reflexivo de acordo com as ideias de Schön (1992) aqui se faz válido utilizar, pois desperta considerações sobre a abordagem reflexiva na formação de professores que não consiste em um conjunto de técnicas que podem ser ensinadas aos professores.

Partindo de uma reflexão em torno da formação docente e da importância de se fortalecer a prática educacional junto aos residentes

em Química dentro das propostas do PRP nos deparamos com a importância do professor, com a responsabilidade desse profissional na formação de outros, a possibilidade de proporcionar descobertas, incentivar práticas metodológicas inovadoras de acordo com a turma, de forma específica formar novos professores. Até porque, entre os próprios residentes, observei que uma pequena minoria deles não deseja ser professor e traz uma visão de que a docência é menor ou menos importante que a carreira de pesquisador ou demais campos dentro da área da Química.

Destacam-se as ideias de Nóvoa (1992), Schön (2000), Freitas e Villani (2002), Pimenta e Ghedin (2002) em relação à temática de formação de professores que defendem a construção de um modelo de formação profissional baseado na epistemologia da prática crítico-reflexiva. Segundo Zeichner (2008) uma maneira de incentivar o refletir sobre a prática e partindo da escrita e posteriormente a reflexão. Por se tratar de um recurso pedagógico que, por meio de narrativas, influência de modo subjetivo (positiva ou negativamente) a reflexão da prática docente.

Nesse sentido, o presente trabalho utilizou o diário de bordo como um recurso pedagógico de registro mais importante e eficiente das dinâmicas das atividades desenvolvidas. Onde o mesmo foi manuscrito pelos residentes após cada prática realizada. Além de recursos como roda de conversas formativas formais ou informais e avaliativas, discussão de textos que envolvem a temática formação de professores, proposta de redação e questionários. A partir disso, tal artigo discute os resultados

dessa experiência investigativa de formação específica sobre as contribuições de todos esses objetos que me auxiliaram e embasaram minha prática como preceptora do PRP na formação docente prática de acadêmicos de Licenciatura em Química da UFPA durante as aulas dos anos letivos de 2018/2019 que ocorreram em 4 (quatro) escolas públicas estaduais da cidade de Belém (Pará).

A PRECEPTORIA

Minha experiência como preceptora do PRP me fez ver e criar um criticismo permanente cheio de indagações perante as contradições das práticas executadas e solicitadas pela Instituição de Ensino Superior (IES) formadora e os objetivos estabelecidos em Edital pelo Portal de Periódicos da CAPES (BRASIL, 2018), em que as práticas, encontros (in)formativos estão rotulados e contaminados por uma prática “vazia”, “tradicional”, “tecnicista”, “politizada” e “autoritária” entre outras qualificações. Mantendo assim a prática institucionalizada do estágio curricular e nada inovador. No qual se prevalece e perpetua a dissociação entre teoria e prática resultando em um empobrecimento das práticas nas escolas, visto que não desencadeia uma consciência crítica nos residentes e preceptores no que diz respeito ao seu compromisso como profissional da educação para pôr em movimento conhecimentos e habilidades específicas para o exercício da docência.

A criticidade é importante não apenas do educando, mas também do educador em relação à sua prática. Para Freire (1996, p. 39) “é

pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática.”

Desse modo,

a formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de autoformação participada. Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projectos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional. (NÓVOA, 1992, p. 14)

Para isso, foi elaborado uma proposta de form(ação) de forma individual e coletiva dos residentes e minha como preceptora estabelecendo a máxima conexão possível entre as teorias pedagógicas e o conhecimento científico químico. Proporcionando a cada um de nós a capacidade cognitiva e epistemológica de se criar de forma inovadora a abordagem de conteúdo específico através do desenvolvimento da prática reflexiva, individual e coletiva. Pois acreditamos que esse programa deve ser o período no qual residentes e preceptores desvelem os condicionantes das situações de ensino e aprendizagem, compreendendo-o como uma prática social e formativa que acontece em um dado contexto entre sujeitos que assumem papéis sociais distintos e que requer daquele que ensina um sólido saber científico, um domínio técnico-didático rigoroso e uma postura meta-analítica constante (ROLDÃO, 2007).

Questionar a ausência de uma formação didática específica em Química na atuação como preceptora e a inexistência da ligação entre os

professores formadores e a escola-campo, foi com a intencionalidade de provocar uma desestabilização no hábito e na rotina dos estágios que estão sendo também utilizados na prática do PRP nas chamadas Ciências Exatas e Naturais. Tornando assim de forma obrigatória o pensar de forma nova, a ação-reflexão-ação, desestruturando as concepções sobre estágios que circulam entre os discursos daqueles que formam e são formados.

Após termos identificado essa lacuna na formação didática específica, passamos a nos questionar de maneira crítico-reflexivo: aprendemos a prática na prática, com a prática ou desenvolvendo estudos sobre a prática? Em que dimensão a pesquisa durante os estágios contribuem para a aprendizagem da docência? Todas as escolas a priori são lócus apropriado para uma formação de qualidade? Qual o nível de responsabilidade das escolas-campo com a formação inicial do professor? Em que nível se estabelece a interlocução entre a instituição de ensino superior e a escola-campo? Qual o nível de compromisso e competência do professor da escola-campo como professor formador? Cujas perguntas serão estudadas por nós mesmo em outros trabalhos deste grupo.

Procuramos conhecer de forma comparativa a proposta do estágio supervisionado e do PRP. Assim, pouquíssimos trabalhos e pesquisas dentro dessa linha foram encontrados, principalmente na área educacional Química. Tudo é quase inexistente. Não ouvimos e nos questionamos sobre a ausência de um curso de aperfeiçoamento ou formativo que abraçasse a angústia de nós, preceptora e residentes.

A reflexão sobre a nossa prática docente diária foi um recurso utilizado para se analisar também a metodologia de ensino-aprendizagem adotados por nós, estabelecendo a postura de um professor reflexivo. Assumindo assim nossa identidade profissional, a nossa profissionalização de acordo com Shiroma e Evangelista (2010).

OS OBJETOS DE FORMAÇÃO E DISCUSSÃO

A utilização de ferramentas de registros das atividades desenvolvidas pelo grupo iniciou-se de maneira intuitiva solicitando aos residentes uma sensibilização para a importância do uso do diário de bordo e posteriormente pelo acompanhamento da sua elaboração durante o desenvolvimento do PRP.

O PRP entrou em vigor em agosto de 2018, sendo que o subprojeto Química – Belém tinha 3 (três) escolas-campo, a escola-campo que eu era preceptora iniciou com 11 (onze) participantes, sendo 10 (dez) residentes bolsistas e 1 (um) voluntário, além da preceptora e as coordenadoras responsáveis pelo subprojeto Química - Belém na instituição, que também são bolsistas. Todas as ações do PR são sistematizadas na intenção de atingir o objetivo de promover a integração da formação inicial e continuada de professores na perspectiva de aperfeiçoar a prática pedagógica de Química, a partir da análise reflexiva acerca dos problemas didático-pedagógicos identificados e de ações que desenvolvam as capacidades cognitivas psicomotoras e afetivas dos estudantes da educação básica.

Nesse sentido, este trabalho foi realizado no período de agosto de 2018 a novembro de 2019 e apoiou-se na metodologia qualitativa (BOGDAN; BIKLEN, 1991). Os resultados foram obtidos a partir da investigação da prática reflexiva que utilizou, como instrumento principal de coleta de dados, os diários de bordo produzidos pelos residentes, que aceitaram participar também de encontros de análises e discussão de textos sobre formação de professores e vivências em sala de aula, assim como responder a questionários e redigir uma carta-redação (endereçada a um aluno hipotético com o tema “Querido aluno o que eu aprendi com você foi...”) no final dessa experiência formativa. Cujas análises se dará em trabalhos posteriores à luz da pesquisa narrativa.

Nóvoa (1992) afirma que a formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade. E com o objetivo de fomentar a construção desse perfil docente nos futuros professores (residentes), propostas como a elaboração do diário de bordo depois das atuações em sala de aula, aliadas aos debates, proporcionam reflexões sobre a prática social docente, vindo a estimular, no período de formação (inicial – deles e continuada – minha) reflexões individuais e coletivas (ZABALZA, 2004). Já que passamos a nos enxergar de maneira introspectiva e extrospectiva.

Zabalza (2004) também atesta que o diário proporciona ao professor a autorreflexão de sua atuação, permitindo-lhe explorar sua prática e identificar possíveis erros e futuras melhorias, tornando-se

autocrítico e investigador de seu desempenho, além de um pesquisador do ensino. Fato este comprovado pelas produções de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) da maioria dos residentes deste subprojeto.

Para identificar as interpretações dos participantes com relação ao diário de bordo e demais atividades formativas e validá-los como instrumentos de coleta de dados foi realizado um levantamento prévio a fim de elencar concepções sobre o conhecimento ou não do diário; identificar se ele teve um contato prévio com o diário em outra oportunidade na graduação; e avaliar qual a recepção dos participantes a esse instrumento. Os dados foram coletados em uma roda de conversa sobre o que é e se já utilizaram o diário de bordo. Apesar dos participantes afirmarem “conhecer” e “entender” o diário, com a análise das construções das escritas, constatou-se experiências diferentes por apresentarem visões discrepantes na utilização inicial desse instrumento.

Identificou-se nas concepções dos participantes que, apesar de alguma resistência, justificada pela procrastinação e/ou pela falta de tempo em escrever o diário, os participantes que o utilizaram notaram um desenvolvimento proporcionado pelo uso desse instrumento como pode ser analisado na fala de um residente:

— O diário de bordo significou crescimento, amadurecimento dos meus conhecimentos, comportamentos e como pessoa, me tornou mais humano. (Fala de um residente no núcleo de química UFPA/Belém, 2019).

— O diário de bordo, utilizando as palavras da segunda pergunta, me tornou mais humano, pude ter noção da grandiosidade dos meus atos e dos alunos de maneira mais mínima que seja. Me tornou um professor bem mais

reflexivo com educação e meus atos. Pude, de fato, me colocar em algumas vezes na posição dos alunos e entender o que eles passaram/passam, por mais que nunca tenha vivido o que eles vivem. (IDEM)

Após leitura dos diários de bordo e uma entrevista individual direcionada sobre a importância desse objeto de registro identificou-se que os principais pontos elencados pelos residentes são: a ausência de uma formação e interligação maior entre escola e universidade, ausência de uma elaboração de um programa curricular e atividades em conjunto escola-universidade e coordenação-preceptores-residentes, o diário é tido como uma ferramenta nova e impactante tanto pela inovação como pelo espaço de reflexão e questionamentos como pode ser verificado em uma das falas de um residente:

— Mas o contato que tive com essa ferramenta me fez refletir várias vezes sobre minha postura como professor e ter como exemplo - aspectos negativos e positivo - a postura de outros colegas de profissão. Expor os sentimentos (uma das "funções" desta ferramenta) sobre tudo o que se está vivenciando, principalmente no âmbito profissional, não é uma tarefa fácil, pois em um único dia se tem variações de emoções e sentimentos que nos fazem, continuamente, repensar se o que estamos fazendo é realmente o que nos deixa feliz. Contudo, o uso do Diário de Bordo pode, sim, ser uma ferramenta de auxílio a toda e qualquer prática profissional. (Fala de um residente no núcleo de química UFPA/Belém, 2019).

Constatou-se também a falta de prática com a reflexão e escrita como apontado por um dos residentes:

— O diário não é uma ferramenta eficaz para a reflexão do professor quando a pessoa não tem costume de escrever seus pensamentos. Mas, acredito sim que o diário auxilie o professor em sua prática, porém não são para

todos os professores que isso se aplica. (Fala de um residente no núcleo de química UFPA/Belém, 2019).

Enquanto alguns participantes demonstram que não foram bem-sucedidos em relação ao diário, percebe-se que outros, em sua grande maioria, demonstram afinidade e intimidade com o instrumento:

“Estou amando fazer meu diário de bordo. Confeccioná-lo, escrevê-lo e repensá-lo é maravilhoso. Produzir algo próprio, de acordo com o seu perfil e personalidade é satisfatório (...). Ler nas orientações da preceptora: “Expressar sentimentos e opiniões”, foi o mesmo que ler: “Seja você!” e aqui estou, sendo eu. (...)”. (Fala de uma residente no núcleo de química UFPA/Belém, 2019).

Desse modo, os resultados apresentados por esse trabalho são satisfatórios no sentido de ter atingindo o desenvolvimento do pensamento, da reflexão e mudança de comportamento e atitude profissional dos residentes e preceptora sobre os processos de tomada de decisões ao enfrentar o início e desenvolvimento do trabalho docente, investigando mediante o diário suas experiências desenvolvidas em conjunto, por meio da reflexão sobre a ação (SCHÖN, 2000).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com este trabalho desenvolvido conseguimos transitar entre o vivido e o escrito buscando a compreensão das influências e as possíveis mudanças que este programa pode provocar na formação de professores participantes do PRP levando-nos a ter autonomia para decidir o melhor caminho metodológico no desenvolvimento de um determinado conteúdo escolar químico.

Tal proposta metodológica nos proporcionou um salto de superação dos recursos metodológicos para uma postura metodológica fundamentada em três pilares: a análise da prática docente, a relação teoria-prática e o trabalho docente nas escolas como categoria principal dessa atividade justificando o conceito da atividade docente como práxis. Em que vários TCC's, Sequências Didáticas, Práticas Experimentais e outras metodologias/produtos foram criados e aplicados de maneira inovadora e em sala de aula concomitantemente ao conteúdo específico de Química de acordo com o plano individual de cada residente.

As resistências iniciais encontradas para a execução deste programa foram superadas após a busca incansável de autoformação e de sentir a necessidade de voltar à academia para aprofundar minha formação acadêmica em um mestrado profissional em educação. Apesar disso, a elaboração dos diários pelos residentes foi importante, inclusive para evidenciar falhas em sua utilização e planejamento de atividades dos mesmos e de minha própria atuação como preceptora. Não se pode afirmar, de forma contundente, infelizmente, que esse processo, em que a prática promove uma reflexão durante a ação, ocorre de forma generalizada, mas sim de maneira subjetiva devido à pluralidade de contextos presentes no PRP. Essa reflexão resultado de um processo pessoal, tendo em vista que o desenvolvimento do processo reflexivo e de construção dos saberes docentes, como evidenciam os diários, é um processo individual.

Paralelamente ressalta-se que esse elo entre ensino e pesquisa, em que o PRP se configura, é uma alternativa para desenvolver profissionais

críticos, aulas dinâmicas e futuros professores dispostos a refletir sobre suas práxis continuamente.

REFERÊNCIAS

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. K. Investigação qualitativa em educação. Porto: Porto Editora, 1991.

BRASIL. Programa de Residência Pedagógica. Edital Capes nº 6/2018. CAPES. Brasília, DF, 01 de março de 2018. Disponível em: <<https://capes.gov.br/educacao-basica/programa-residencia-pedagogica>> Acesso em 20/10/2019.

CLANDININ, D. J.; CONNELLY, F. M. Pesquisa narrativa: experiência e história em pesquisa qualitativa. Tradução: Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores IL EEI/UFU. Uberlândia: EDUFU, 2011.

FREIRE, P. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 20 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, D.; VILLANI, A. Formação de professores de ciências: um desafio sem limites. Investigações em Ensino de Ciências, Porto Alegre, v. 7, n. 3, 215-230, 2002. Disponível em: <<https://www.if.ufrgs.br/cref/ojs/index.php/ienci/article/view/559/351>>. Acesso em: 23/11/2019.

NÓVOA, A. Os professores e a sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2002

PIMENTA, S. G.; LUCENA, M. S. Estágio e Docência. São Paulo: Cortez, 2004

ROLDÃO, M. C. Função docente: Natureza e construção do conhecimento profissional. Revista Brasileira de Educação. Vol. 12, n. 34, 2007. Rio de Janeiro. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782007000100008> Acesso em: 21/10/2019.

SCHÖN, D. A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (coord.). Os professores e sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

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

SHIROMA, E. O.; EVANGELISTA, O. Profissionalização docente. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. Dicionário: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM. Disponível em: <file:///C:/Users/Usuario/AppData/Local/Temp/346.pdf> Acesso em: 21/10/2019.

SILVESTRE, M. A.; VALENTE, W. R. Professores em Residência Pedagógica: Estágio para Ensinar Matemática. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

ZABALZA, M. A. Diários de aula: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional. Porto Alegre: Mediação, 2004

ZABALZA, M. A. Diários de aula: contributo para o estudo dos dilemas práticos dos professores. Porto: Porto Editora, 1994.

ZEICHNER, K. M. Uma análise crítica sobre a “reflexão” como conceito estruturante na formação docente. Educação e Sociedade, Campinas, n. 29, v. 103, p. 535-554, 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302008000200012> Acesso em 23/11/2019

SOCIOLOGIA

PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA NA EA/UFPA: ESTRATÉGIAS DE ENSINO COM JOGOS SOCIOLÓGICOS

Vergas Vitória Andrade da Silva⁶³
Adriana Machado de Vasconcelos⁶⁴
Felipe M. Santa Brígida Oliveira⁶⁵
Erick Henrique Lima Santos⁶⁶
Edimilson Barbosa Barros⁶⁷
Máira Bianca Sarmanho⁶⁸

INTRODUÇÃO

Este trabalho é resultado do projeto de ensino “Quando Jogar é Aprender”, realizado em parceria com o Programa Residência Pedagógica (Sociologia) na Escola de Aplicação da UFPA⁶⁹, cujo escopo foi empregar os jogos como recurso didático e suporte para a compreensão de conteúdos sociológicos. A proposta desse projeto surgiu respaldada pelas dificuldades de aprendizagem encontradas nas turmas de 1º ano do ensino médio da EA/UFPA e pela necessidade de buscar estratégias metodológicas diversificadas que despertassem o interesse dos estudantes para a disciplina⁷⁰. O “Quando jogar é aprender”

⁶³Doutora em Ciências Sociais, Preceptora do PRP - núcleo sociologia Belém, Escola de Aplicação da UFPA. E-mail: vergas@ufpa.br

⁶⁴Residente do PRP - núcleo sociologia Belém. E-mail: adrianamvasconcelos@gmail.com

⁶⁵Residente do PRP - núcleo sociologia Belém. E-mail: felipe.santabrigida@hotmail.com

⁶⁶Residente do PRP - núcleo sociologia Belém. E-mail: erick.h.l.santos@gmail.com

⁶⁷Residente do PRP - núcleo sociologia Belém. E-mail: edimilsonbarros2@gmail.com

⁶⁸Residente do PRP - núcleo sociologia Belém. E-mail: mairabianca11@gmail.com

⁶⁹ Realizado entre os meses de agosto e novembro de 2019

⁷⁰ As principais dificuldades enfrentadas pelos estudantes na disciplina referem-se, sobretudo, à problemas de compreensão de conceitos considerados por eles “abstratos”,

foi viabilizado através da realização de oficinas de construção de jogos concretos⁷¹ e virtuais⁷², idealizadas, organizadas e ministradas pelos bolsistas residentes do PRP. Ao cabo, esse projeto buscou formular estratégias metodológicas diversificadas com o propósito de otimizar o processo de ensino-aprendizagem em sociologia.

Para a realização do “Quando jogar é aprender”, partimos de um pressuposto teórico basilar, qual seja: “os jogos podem ser empregados para proporcionar informações factuais e praticar habilidades, conferindo destreza e competências” (SILVEIRA & BARONE, 1998, p. 02). Tomando essa perspectiva como referência, recorreremos às experiências vivenciadas pelos discentes, envolvidos no projeto, como objeto de estudo do presente capítulo. O objetivo geral desse estudo

dificuldades para desenvolver um pensamento crítico, formular questões sociológicas sobre a vida em sociedade e refletir de forma mais elaborada sobre fenômenos sociais contemporâneos. Diante dessa problemática, o projeto levantou uma questão trivial: como minimizar as dificuldades de aprendizagem em sociologia? Para dar respostas a essa pergunta de partida, o projeto buscou criar situações didáticas, dinâmicas e diferenciadas, que levassem o aluno a reconhecer e utilizar conceitos sociológicos em seu cotidiano. Neste contexto, os jogos surgiram como uma estratégia de ensino.

⁷¹ Exemplo de alguns jogos concretos produzidos durante a realização das oficinas: 1. *Jogo de tabuleiro – a diversidade cultural*; 2. *Monopoly – respeitando a diversidade*; 3. *Jogo da Vida – cultura, evolucionismo e diferença*; 4. *RPG (Role Play Game) – cultura, etnocentrismo e relativismo*; 5. *Tabuleiro – A teoria do evolucionismo*; 6. *Cara a cara do respeito às diferenças*; 7. *Twister – Civilizados e selvagens*; 8. *Jogo da Memória – Padrões, normas e cultura*; 9. *Gartic – cultura e diversidade*; 10. *Show do milhão e os conceitos de cultura*.

⁷² Exemplo de alguns jogos virtuais produzidos durante a realização das oficinas 1. *Quebra-cabeça da Sociologia Clássica*. [link](https://learningapps.org/display?v=p3rp0ua3t19) de acesso: <<https://learningapps.org/display?v=p3rp0ua3t19>> 2. *Jogo da associação - cultura: senso comum x sentido antropológico*, [link](https://learningapps.org/display?v=pfzxecbjn19) de acesso: <<https://learningapps.org/display?v=pfzxecbjn19>> 3. *Ligando conceitos – Max Weber e os tipos de ação social*, [link](https://learningapps.org/watch?v=pggpwwwi519) de acesso: <<https://learningapps.org/watch?v=pggpwwwi519>> 4. *Cruzadinha – O surgimento da sociologia e os conceitos sociológicos clássicos*, [link](https://learningapps.org/watch?v=pbcoedphj19) de acesso: <<https://learningapps.org/watch?v=pbcoedphj19>>.

é compreender o papel dos jogos didáticos no processo de ensino-aprendizagem em sociologia. Mais detidamente, nosso foco de análise recai sobre a percepção do discente diante das ações do “Quando jogar é aprender”. Para dar conta desse propósito, lançamos o seguinte problema de pesquisa: quais são as percepções dos discentes frente às estratégias de ensino com jogos sociológicos? Nossa hipótese central reitera a asserção segundo a qual o uso dos jogos nas aulas de sociologia põe em movimento um conjunto diverso de aprendizados, dada a dinamicidade que essa estratégia de ensino detém de mobilizar conteúdos e conceitos de forma lúdica e descontraída. No decorrer deste capítulo, consideramos que a análise das percepções dos discentes tende a corroborar com essa hipótese.

Em termos metodológicos, produzimos uma análise quanti-qualitativa. Isto é, para atender aos interesses desta pesquisa, corroboramos com a assertiva cuja ótica endossa que essas “duas abordagens são complementares e aportam um duplo esclarecimento ao objeto de pesquisa, permitindo compreender melhor a complexidade dos fenômenos estudados” (DIETRICH; LOISON; ROUPNEL, 2015, p. 182). Partindo daí, entendemos, tal qual os autores Dietrich, Loison e Roupnel (2015, p. 182), que “a articulação entre o método qualitativo e o método quantitativo apresenta inúmeras vantagens e um interesse epistemológico garantido”. É neste sentido que justificamos o emprego desse método de pesquisa. Nosso “interesse epistemológico” repousa, reiteradamente, sobre as percepções dos discentes frente as ações do projeto “Quando jogar é aprender” e a conjugação das abordagens

quantitativa e qualitativa ampliou as possibilidades de compreensão desse objeto de estudo.

Ainda sobre a metodologia, reforçamos que o enfoque de nossa investigação empírica sustentou-se na análise das percepções dos discentes obtidas por intermédio de respostas a um questionário, composto por questões fechadas categóricas e escalares. A opção de recorrer a esse expediente justifica-se na medida em que foi possível “reunir uma grande quantidade de informações, tanto factuais quanto subjetivas, junto a um número importante de indivíduos” (PARIZOT, 2015, p. 85). Neste contexto, obtivemos informações de um número significativo de alunos(as). Foram 120 discentes, distribuídos em quatro turmas do 1º ano do ensino médio da EA/UFPA. Partindo daí, corroboramos com a assertiva do Parizot (2015, p. 85) quando afirma que o uso do questionário se presta a “medir a frequência de características (situações, comportamentos, opiniões ou atitudes...) em uma dada população”. Baseando-nos nessa referência, inferimos que o emprego dessa técnica de pesquisa foi central para ‘medir as características dos discentes’ e atingir duas metas caras aos desígnios deste estudo, quais sejam: 1) verificar os aprendizados dos conteúdos específicos do 3º bimestre, averiguados mediante estratégias de ensino com jogos e 2) examinar o nível de dificuldade, interesse e satisfação, demonstrado pelos discentes, mediante estratégias de ensino com jogos.

Do ponto de vista da abordagem teórica, este estudo fundamentou sua análise à luz da perspectiva que considera o jogo, reiteradamente, um recurso profícuo ao processo e ensino-

aprendizagem. Respaldamos nosso estudo na concepção sintetizada pelo Kishimoto (1997) quando argumenta que os jogos criam um clima propício ao desenvolvimento e à aprendizagem, pois motiva os estudantes na superação de obstáculos cognitivos e emocionais, desperta o interesse, estimula a reflexão, a descoberta, a assimilação e possibilita uma melhor integração nas relações sociais. Partindo deste ponto de vista, afirmamos que nosso estudo é tributário dessa abordagem. A expectativa é perceber como os jogos sociológicos, produzidos no projeto de ensino “Quando jogar é aprender”, podem atingir, em alguma medida, os benefícios educacionais, os quais são defendidos pela perspectiva teórica acima. Portanto, seguindo de perto as diretrizes postas por essa concepção, vale ressaltar, ainda, que os resultados de nossa pesquisa nos levam a afirmar que os jogos apresentaram, nas nossas vivências em sala de aula, um caráter formativo diante das possibilidades que se abriram ao ato de jogar. Foram atividades prestadas a múltiplas formas de expressão e, ao mesmo tempo, possibilitaram a construção de conhecimentos significativos, cujo uso se deu também no cotidiano dos(as) estudantes.

PERCEPÇÕES SOBRE ‘JOGAR E APRENDER’: DIFICULDADE, INTERESSE E SATISFAÇÃO

Para compreender as percepções dos discentes frente aos aprendizados com jogos sociológicos e o nível de dificuldade, interesse e satisfação demonstrado no ato de jogar e aprender, alinhamo-nos teoricamente ao conceito de percepção discutido pela Marilena Chauí

(2012) em seus estudos sobre a construção do conhecimento. Segundo essa autora, “percepção é, assim, uma relação do sujeito com o mundo exterior [...] É sempre uma experiência dotada de significação, isto é, o percebido é dotado de sentido e tem sentido em nossa história de vida, fazendo parte de nosso mundo e de nossas vivências” (CHAUÍ, 2012, p. 175). Como se pode depreender, interessa-nos, particularmente, a perspectiva que toma o termo percepção enquanto o processo pelo qual selecionamos, organizamos e interpretamos estímulos exteriores, traduzindo-os em uma imagem significativa e coerente. Em suma, o termo percepção será comumente utilizado nesse estudo para referir-se a forma como os discentes enxergam seus aprendizados e atribuem significados diversos a eles. Mais detidamente, focamos nossa análise sobre as maneiras pelas quais os(as) alunos(as) percebem seus próprios aprendizados por meio dos jogos sociológicos.

Para tanto, obtivemos dados cujo escopo foi responder a duas demandas centrais para os propósitos desse estudo: 1) Qual recurso mais auxiliou o discente na aprendizagem de conteúdos sociológicos?⁷³ e 2)

⁷³ Os conteúdos sociológicos averiguados foram “Evolucionismo e diferença”, “Etnocentrismo x relativismo” e “Cultura como representação da realidade”. A questão direcionava o discente a fazer apenas uma escolha entre as seguintes opções: 1) A aula expositiva ministrada pela professora/residentes estagiários; 2) Construindo/jogando jogos (virtuais e concretos) por meio do Projeto de Ensino Quando jogar é aprender; 3) Consulta à Internet; 4) Leitura do texto base; 5) Fichamento do texto base; 6) Slides da aula e 7) Não houve aprendizado deste conteúdo.

Qual nível de dificuldade⁷⁴, interesse⁷⁵ e satisfação⁷⁶, demonstrado pelos discentes, na produção e no ato de jogar jogos concretos e virtuais no projeto de ensino Quando jogar é aprender?. A respeito da primeira demanda, podemos inferir que, conforme os resultados de nossas análises, os jogos ocuparam um lugar de destaque na aprendizagem de sociologia. Os dados revelaram que uma parte relevante dos discentes envolvidos no projeto de ensino afirmaram ter “aprendido” quando experienciaram os jogos nas aulas. A este respeito, é importante evidenciar que o conceito de aprendizagem que subsidia esse estudo é aquele definido por Libâneo (2013, p. 87) como “um processo de assimilação de determinados conhecimentos e modos de ação física e mental, organizados e orientados no processo de ensino”.

Como se pode verificar nos gráficos 1, 2 e 3, uma parcela significativa dos(as) alunos(as) afirmaram que o recurso que mais auxiliou na sua aprendizagem foi: Construindo/jogando jogos (virtuais e concretos) por meio do Projeto de Ensino Quando jogar é aprender. A respeito do conteúdo “Evolucionismo e diferença”, como é possível verificar abaixo, quase 17% dos alunos(as) afirmaram que os jogos

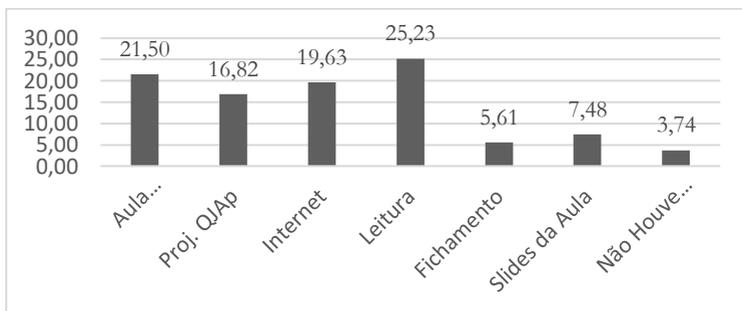
⁷⁴ A questão foi posta dessa maneira aos discentes: Sobre o nível de **dificuldade** em produzir/jogar os jogos concretos e virtuais por meio do Projeto de Ensino *Quando jogar é aprender*, numa escala de 0 (nenhuma dificuldade) a 5 (muita dificuldade), como você se posicionaria?

⁷⁵ A questão foi posta dessa maneira aos discentes: Sobre o nível de **interesse** em produzir/jogar os jogos concretos e virtuais por meio do Projeto de Ensino Quando jogar é aprender, numa escala de 0 (nenhum interesse) a 5 (muito interesse), como você se posicionaria?

⁷⁶ A questão foi posta dessa maneira aos discentes: Sobre o nível de **satisfação** em produzir/jogar os jogos concretos e virtuais por meio do Projeto de Ensino Quando jogar é aprender o projeto, numa escala de 0 (nenhuma satisfação) a 5 (muita satisfação), como você se posicionaria?

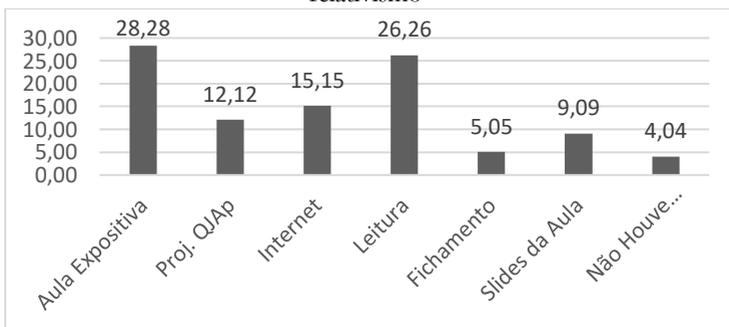
ocuparam um lugar de destaque em seu aprendizado. Já o conteúdo “Etnocentrismo x relativismo” a porcentagem chega a 12% e, por fim, o conteúdo “Cultura como representação da realidade” alcança 13%.

Gráfico 1: Recurso central na aprendizagem do conteúdo “Evolucionismo e diferença”



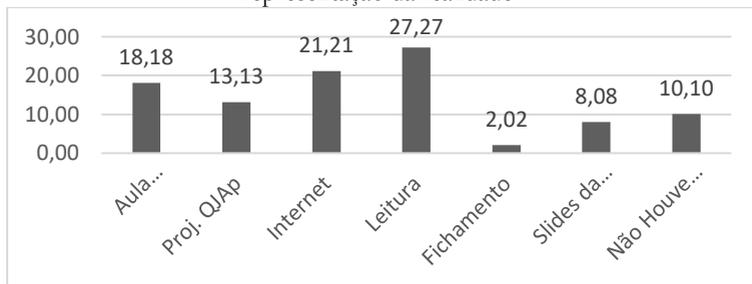
Fonte: Elaborado pelos autores

Gráfico 2: Recurso central na aprendizagem do conteúdo “Etnocentrismo e relativismo”



Fonte: Elaborado pelos autores

Gráfico 3: Recurso central na aprendizagem do conteúdo “Cultura como representação da realidade”



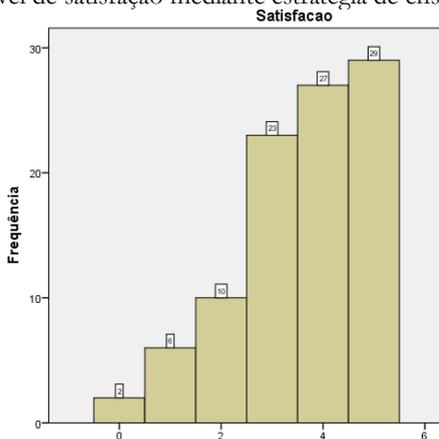
Fonte: Elaborado pelos autores

Os dados anteriores traduzem as percepções dos discentes frente aos seus aprendizados e, conforme nossa análise, reforçam a perspectiva, segundo a qual os jogos educativos podem promover a aprendizagem de conteúdos específicos. É importante ressaltar que o conceito de conteúdo a que esse estudo se refere é aquele que compreende “as matérias nas quais são sistematizados os conhecimentos, formando a base para a concretização de objetivos” (LIBÂNIO, 2013, p. 99). Os dados sobre as percepções dos(as) alunos(as) frente aos aprendizados com jogos reforçam estudos tais quais os de Kishimoto (1997), Chateau (1987) e Marega (2010), quando asseguram que o jogo apresenta condições facilitadoras de aprendizagem, abrangendo os níveis: cognitivo, perceptivo, motor, social e afetivo. Nessa mesma linha de argumentação, os resultados a que chegamos dialogam também com as discussões de Silveira & Barrone (1998). Esses autores ressaltam que os jogos educativos com finalidades pedagógicas promovem situações de ensino e de aprendizagem favorecendo a construção do conhecimento. Por isso, “os jogos podem ser empregados em uma variedade de

propósitos dentro do contexto de aprendizado. [...] é um método eficaz que possibilita uma prática significativa daquilo que está sendo aprendido” (SILVEIRA & BARONE, 1998, p. 02).

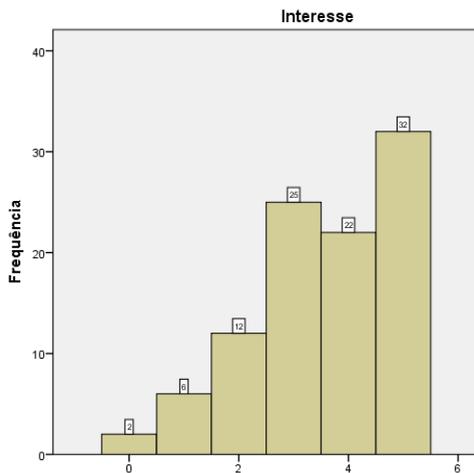
Quanto à segunda demanda, os resultados desvelaram que o nível de ‘satisfação’ e ‘interesse’, demonstrado pelos alunos na realização dos jogos, é considerada alta quando se compara com o nível de ‘dificuldade’ em utilizar os mesmos. Os gráficos 4, 5 e 6 demonstram, respectivamente, que 29% dos discentes afirmaram ter ‘muita satisfação’ no momento de produzir e jogar os jogos sociológicos nas aulas. Contra apenas 2% que responderam não ter satisfação alguma. Já 32% deles asseguraram ter ‘muito interesse’ nos jogos, contra 2% que afirmaram não ter interesse. Por fim, 28% responderam não ter tido dificuldade alguma com o emprego dos jogos ao longo do 3º bimestre e apenas 1% respondeu ter tido dificuldades.

Gráfico 4: Nível de satisfação mediante estratégia de ensino com jogos



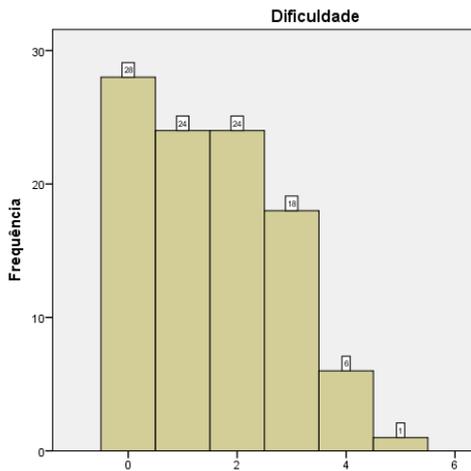
Fonte: Elaborado pelos autores

Gráfico 5: Nível de interesse mediante estratégia de ensino com jogos



Fonte: Elaborado pelos autores

Gráfico 6: Nível de dificuldade mediante estratégia de ensino com jogos



Fonte: Elaborado pelos autores

As percepções dos discentes, apresentadas nas respostas que revelam ‘muita satisfação’, ‘muito interesse’ e ‘pouca dificuldade’ com o emprego das estratégias de ensino com jogos no projeto Quando jogar é aprender, corroboram, em alguma medida, com a abordagem teórica adotada por nosso estudo. Dialogando com tais percepções, Condessa (2009) ressalta que a existência de ambientes lúdicos em situações de aprendizagem escolar permite que os estudantes obtenham mais facilidade em assimilar conceitos e linguagens, demonstrando entusiasmo e contentamento. Segundo essa autora, investigações têm demonstrado que estudantes estimulados a partir de contextos lúdicos obtêm maior sucesso e adaptação escolar de acordo com os objetivos pedagógicos desejados. Condessa (2009) defende a perspectiva, segundo a qual as atividades e materiais lúdicos, para além de serem um meio atrativo para os estudantes, são também um auxílio fundamental para os ajudar a pensar de maneira descontraída. Destarte, parece não haver dúvidas sobre o caráter lúdico e prazeroso dos jogos. A este ponto, interessa reter que os dados de nosso estudo demonstraram que a intenção do jogo em sala de aula pode ter proporcionado aos alunos a oportunidade de aprender enquanto se envolvia numa atividade prazerosa e divertida, por isso que o nível de satisfação e interesse saltaram aos olhos.

Em síntese, as percepções dos discentes frente a seus aprendizados e o nível de dificuldade, interesse e satisfação, demonstrado no ato de construir/jogar jogos sociológicos, reforçam pontos de vista tais quais os de Viana, Teixeira & Vieira (1989, p. 42) quando reiteram que “o jogo é uma atividade que agrada e entusiasma quase toda a gente.

[...]. Sendo assim, parece-nos importante que se jogue inclusive nas aulas. Uma aula na qual se joga é uma aula animada, divertida e participativa”. Segundo os autores, o jogo pode ser visto como algo capaz de desenvolver a memória, a atenção, o raciocínio e a desinibição, podendo contribuir, de forma favorável, para que o estudante ganhe autoconfiança e esteja motivado para a aprendizagem. Segundo a perspectiva desses autores, o ato de jogar pode melhorar a forma como os alunos aprendem, interagem e estabelecem a relação com o conteúdo de uma aula, proporcionando assim uma aprendizagem para além do currículo. Por fim, a perspectiva do jogar, a partir da qual analisamos neste trabalho, relaciona-se com a apropriação das implicações e tematizações sociológicas. Logo, não é somente jogar que importa (embora seja fundamental), mas refletir sobre as decorrências da ação de jogar, para fazer do jogo um recurso pedagógico que permita a aquisição de conceitos e valores essenciais à aprendizagem em sociologia.

CONCLUSÕES

A análise das percepções dos discentes sobre seus próprios aprendizados confirmou a tese corrente sobre os jogos enquanto instrumentos mediadores no processo de ensino aprendizagem. Quando situados num contexto educacional, norteado por uma proposta pedagógica definida com propósitos e objetivos delineados, os jogos podem representar maneiras pelas quais os alunos encontram, se expressam, aprendem, se relacionam e interagem consigo e com os outros, estabelecendo relações entre as experiências vivenciadas no

projeto Quando jogar é aprender e as possibilidades de novas aprendizagens. Com base nas reflexões suscitadas a partir da análise das percepções dos discentes, foi possível perceber que o ato de jogar funcionou como um facilitador no processo de construção do conhecimento, sendo apreendido por nós como uma atividade essencial e potencializadora do desenvolvimento dos(as) alunos(as), proporcionando aos discentes a capacidade de ler o mundo de maneira mais crítica e reflexiva.

O jogo, tal qual fomentado pelas ações do Programa Residência Pedagógica no projeto de ensino “Quando jogar é aprender”, é analisado por nós neste capítulo, apresenta, indubitavelmente, duplo mérito. Conforme nosso entendimento, o jogo emerge no ambiente escolar enquanto uma prática cultural de interação social e uma importante ferramenta de ensino e aprendizagem em sociologia. Como foi possível perceber ao longo deste capítulo, esse duplo mérito se apoia, empiricamente, nos resultados de nossa pesquisa. Os jogos proporcionaram a constituição de um ambiente propício ao lúdico, movimentando a construção de conhecimentos fundamentais para a formação dos discentes. Com base na análise de nossos dados, podemos inferir, reiteradamente, que o jogo ofereceu aos discentes, envolvidos na aprendizagem com jogos, a oportunidade de explorar, aprender e resolver problemas ligados a um valoroso repertório de imagens sociais e culturais. Ademais, o emprego dos jogos nas aulas de sociologia representou uma forma de violar a rigidez dos padrões de

comportamentos sociais esperados em aulas consideradas mais ‘tradicionais’⁷⁷.

Por fim, os resultados de nossa pesquisa empírica nos levam a depreender que o jogo funcionou como uma espécie de suporte para a aprendizagem de conteúdos considerados formais da sociologia, mas não somente isso. Conforme nosso ponto de vista, o emprego dos jogos permitiu desenvolver competências, a princípio, não previstas por nós, tais quais: 1) competências de socialização, quando do momento do respeito às regras, da descentralização necessária, do desenvolvimento da autonomia, cooperação e participação efetiva nas aulas; 2) competências disciplinares, pedagógicas e didáticas e, por fim, 3) competências e capacidades, tais como: memorização, criatividade, imaginação, concentração, atenção, escuta, aplicação de regras, verbalização, comunicação, confrontação de pontos de vista, habilidade motora, dentre outras. Em suma, as fontes analisadas reforçam que a atividade lúdica e suas múltiplas possibilidades podem e devem ser utilizada como recurso de aprendizagem e desenvolvimento da formação dos discentes. Doravante, pode ser essencial desenvolver novos estudos que dessem conta de analisar competências não previstas no emprego dos jogos na sala de aula.

⁷⁷ São aquelas aulas em que o professor é considerado o guia do processo educativo e exerce uma espécie de “poder”, tendo como papel transmitir conhecimento e informações. Mantém certa distância dos alunos, que são “elementos passivos”, em sala de aula.

REFERÊNCIAS

- CANDAUI, Vera Maria et al. **Oficinas pedagógicas de direitos humanos**. 2ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.
- CHATEAU, Jean. **O jogo e a criança**. São Paulo: Summus Editorial, 1987.
- CHAUÍ, Marilena. **Convite à filosofia**. São Paulo Ática, 2012.
- CONDESSA, I. C. **(Re) aprender a brincar**. Ponta delgada: Nova gráfica, 2009.
- DIETRICH, Pascale; LOISON, Marie; ROUPNEL, Manuella. Articular as abordagens quantitativa e qualitativa. **A pesquisa sociológica**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2015.
- FIALHO, N, N. **Os jogos pedagógicos como ferramenta de ensino**. 2008.
www.moodle.ufba.br/file.php/8823/moddata/.../jogos_didaticos.pdf. Acesso em: 05.02.2019
- GIACOMINI, M.P.; PEREIRA, N.M. (Org.). **Jogos e ensino de História**. Porto Alegre: Evangraf. 2013.
- HUIZINGA, J. **Homo ludens: o jogo como elemento de cultura**. São Paulo: Perspectiva, 1996.
- KISHIMOTO, Tizuko Morchida (Org.). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1997.
- _____. **O jogo e a educação infantil**. São Paulo: Pioneira, 1994.
- LIBÂNIO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 2013.
- MACEDO, I; PETTY, A, L, S; PASSOS, N, C. **Os jogos e o lúdico na aprendizagem escolar**. Porto Alegre: Artmed, 2005.
- MAREGA, Ágatha Marine Pontes. **A criança de seis anos na escola: transição da atividade lúdica para a atividade de estudo**. UEM. Maringá, 2010. Disponível em:
<http://www.ppe.uem.br/dissertacoes/2010_agatha.pdf. Acesso em: 20.12.2019.

OMISTE, A. Saavedra; LÓPEZ, María Del C.; RAMIREZ, J. Formação de grupos populares: uma proposta educativa. In CANDAU, Vera Maria; SACAVINO, Susana (Org.). **Educar em direitos humanos: construir democracia**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

PARIZOT, Isabelle. A pesquisa por questionário. In.: PAUGAM, Serge. **A pesquisa sociológica**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2015.

SILVEIRA, R. S; BARONE, D. A. C. **Jogos educativos computadorizados utilizando a abordagem de algoritmos genéticos**. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Instituto de informática. Curso de Pós-Graduação em Ciências da Computação, 1998.

VIANA, J. P., TEIXEIRA, P., & VIEIRA, R. **Educação e Matemática**. Revista da associação de professores de matemática, 1989.

ÍNDICE REMISSIVO

A

Alunos, 12, 15, 16, 17, 18, 19,
20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27,
32, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41,
42, 43, 51, 52, 53, 54, 55, 56,
58, 64, 66, 79, 80, 83, 84, 85,
86, 87, 88, 89, 90, 91, 92, 93,
94, 95, 96, 103, 105, 106,
108, 109, 111, 112, 113, 118,
119, 121, 122, 123, 124, 126,
127, 128, 129, 130, 135, 137,
139, 140, 143, 150, 152, 154,
155, 156, 160, 161, 162, 164,
179, 188, 190, 191, 193, 194,
196, 197, 199

Atividades escolares, 15, 16

B

Biologia, 9, 11, 14

C

CAPES, 6, 7, 11, 46, 59, 60,
110, 118, 132, 133, 135, 147,
151, 152, 157, 165, 168, 173,
182

Cotidiano escolar, 15, 19, 100,
129, 135, 141

D

Didática, 29, 30, 200
Didático, 9, 23, 61, 65, 66, 79
Didático-metodológica, 23

E

Educação Básica, 5, 11, 45, 95,
100, 103, 115, 125, 130, 132,
133, 141, 142, 144, 148
Educação do Campo, 8, 31, 37,
42, 134, 140, 144
Educação Física, 8, 45, 46, 51,
52, 54, 130, 134
Escolas-campo, 12, 14, 15, 17,
19, 27, 132, 135, 137, 139,
141, 142, 146, 150, 153, 154,
156, 157, 158, 160, 164, 175,
176
Experiência, 9, 45, 99, 102,
107, 110, 117, 123, 126

G

Geografia, 8, 61, 62, 80, 134,
135

H

História, 8, 43, 44, 82, 85, 89, 92, 95, 96, 97, 98, 124, 134, 200

I

Iniciação à docência, 9, 11
inovação, 104, 119, 125, 179
inovadora, 27, 174, 181

L

Língua Portuguesa, 8, 101, 103, 104, 107, 111, 114, 134

M

Matemática, 9, 117, 118

N

Nacional Comum Curricular, 46, 101, 104, 115, 138, 152, 153

P

Pedagogia, 8, 60, 97, 132, 134, 135, 139, 142, 144, 145, 148, 149, 151, 154, 155, 156, 160, 161, 164, 165, 182
Pesquisa, 10, 167, 170

Política Nacional de Formação de Professores, 11, 132, 150
Prática, 6, 7, 15, 16, 18, 23, 25, 26, 28, 44, 46, 48, 51, 52, 55, 62, 79, 83, 92, 95, 97, 103, 105, 107, 109, 120, 121, 122, 123, 125, 126, 128, 129, 130, 132, 133, 134, 135, 136, 139, 142, 145, 146, 147, 149, 150, 151, 152, 155, 156, 157, 159, 160, 163, 164, 165, 166, 168, 169, 170, 171, 172, 173, 174, 175, 176, 177, 178, 180, 181, 182, 194, 198
PRP, 5, 11, 12, 13, 14, 16, 17, 27, 28, 31, 45, 52, 59, 82, 99, 117, 132, 133, 134, 137, 139, 140, 145, 146, 149, 150, 153, 155, 156, 157, 158, 160, 161, 162, 163, 167, 172, 173, 175, 176, 181, 182, 185, 186

Q

Química, 8, 134, 167, 171, 172, 173, 175, 176, 181

T

teoria, 6, 7, 28, 46, 52, 58, 97, 105, 107, 114, 121, 122, 125, 134, 135, 145, 146, 149, 151, 152, 155, 156, 159, 160, 164, 168, 171, 173, 181, 186