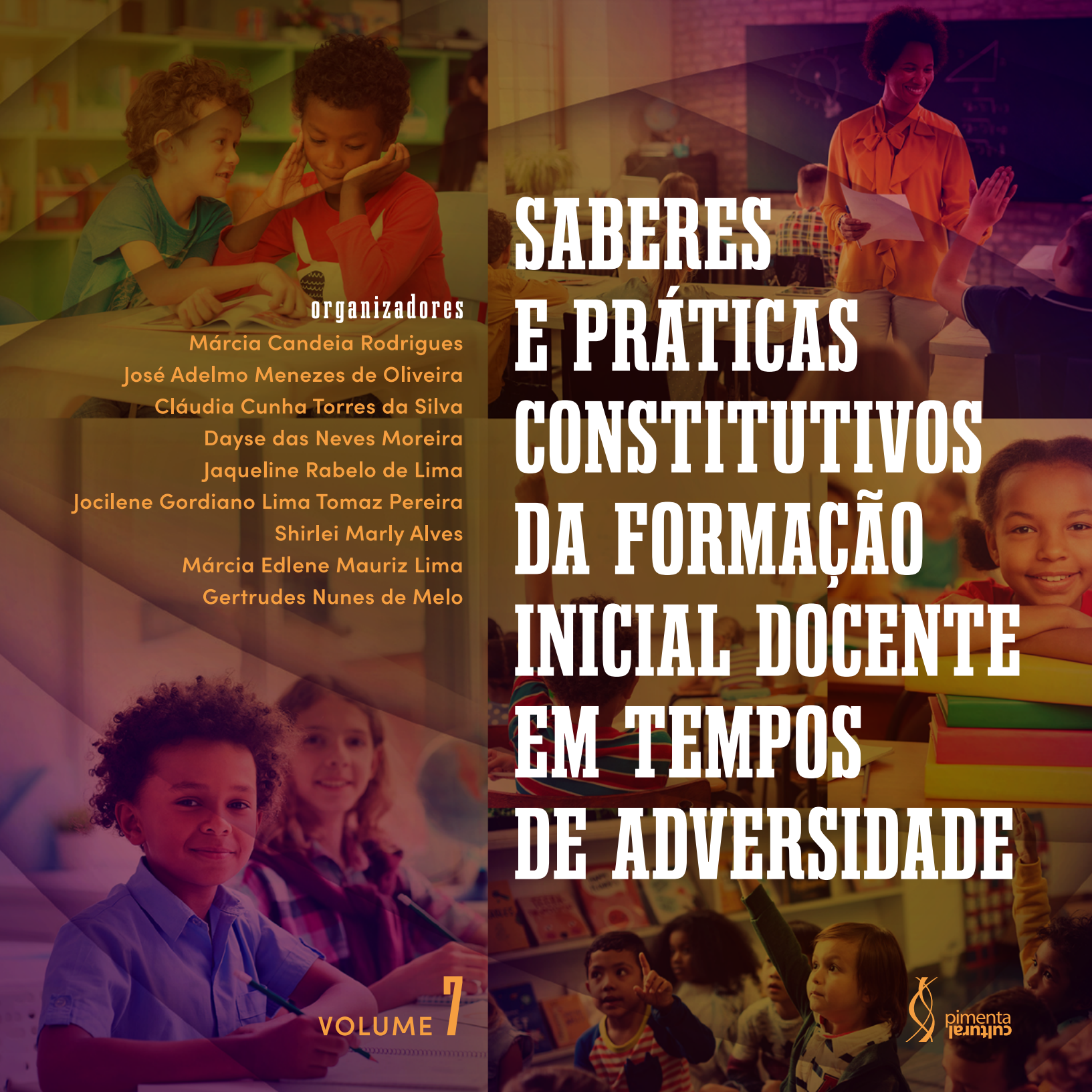


The background is a collage of four photographs showing children in a classroom. Top left: Two boys sitting at a desk, one pointing at a book. Top right: A teacher standing and talking to a student. Bottom left: A boy writing in a notebook. Bottom right: A group of children sitting at desks, some raising their hands.

organizadores

Márcia Candeia Rodrigues

José Adelmo Menezes de Oliveira

Cláudia Cunha Torres da Silva

Dayse das Neves Moreira

Jaqueline Rabelo de Lima

Jocilene Gordiano Lima Tomaz Pereira

Shirlei Marly Alves

Márcia Edlene Mauriz Lima

Gertrudes Nunes de Melo

SABERES E PRÁTICAS CONSTITUTIVOS DA FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE EM TEMPOS DE ADVERSIDADE

VOLUME 7

 pimenta
leitura



organizadores

Márcia Candeia Rodrigues

José Adelmo Menezes de Oliveira

Cláudia Cunha Torres da Silva

Dayse das Neves Moreira

Jaqueline Rabelo de Lima

Jocilene Gordiano Lima Tomaz Pereira

Shirlei Marly Alves

Márcia Edlene Mauriz Lima

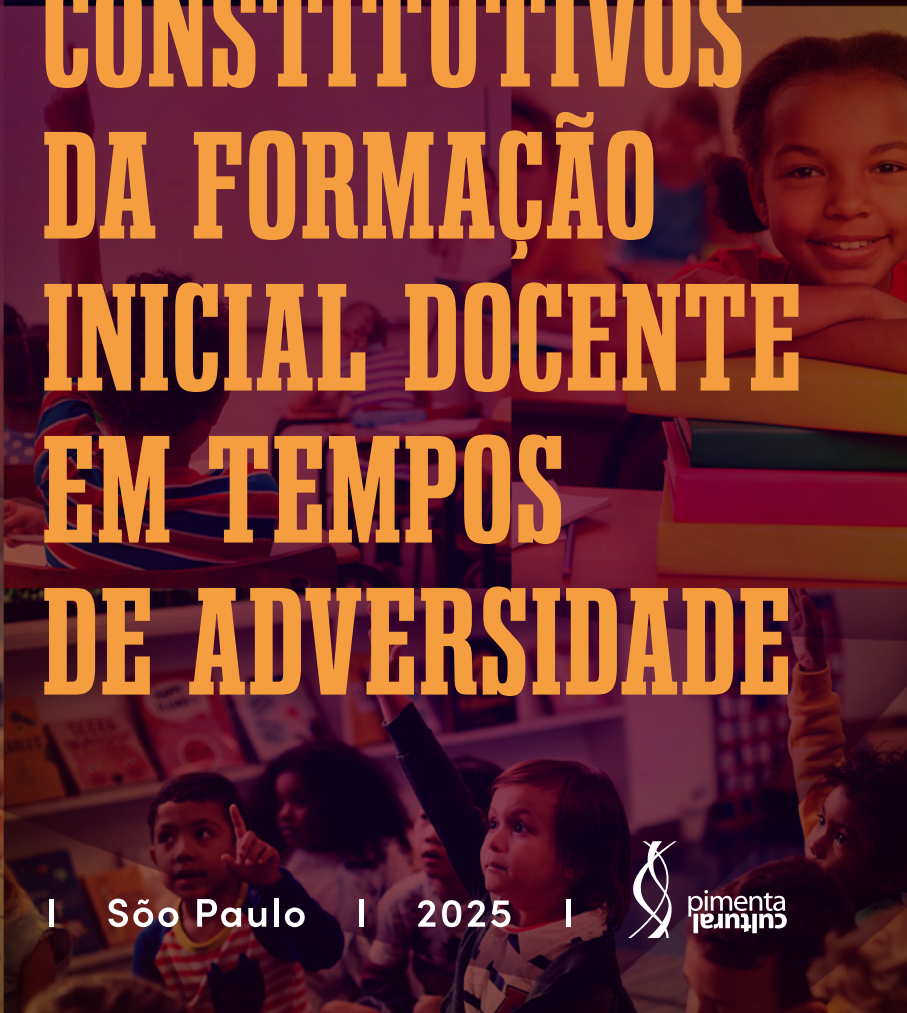
Gertrudes Nunes de Melo



VOLUME 7



SABERES E PRÁTICAS CONSTITUTIVOS DA FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE EM TEMPOS DE ADVERSIDADE



I São Paulo I 2025 I



DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)

S115

Saberes e práticas constitutivos da formação inicial docente em tempos de adversidade / Organização Márcia Candeia Rodrigues... [et al.]. – São Paulo: Pimenta Cultural, 2025.

Demais organizadores: José Adelmo Menezes de Oliveira, Cláudia Cunha Torres da Silva, Dayse das Neves Moreira, Jaqueline Rabelo de Lima, Jocilene Gordiano Lima Tomaz Pereira, Shirlei Marly Alves, Márcia Edlene Mauriz Lima, Gertrudes Nunes de Melo.

Coleção Saberes e Práticas. Volume 7

Livro em PDF

ISBN 978-85-7221-403-2

DOI 10.31560/pimentacultural/978-85-7221-403-2

1. Formação Docente Inicial e Continuada. 2. Prática Docente. 3. Ensino e Tecnologias Digitais. 4. Estágio e Formação Docente. 5. Profissionalização Docente. I. Rodrigues, Márcia Candeia (Org.). II. Oliveira, José Adelmo Menezes de (Org.). III. Silva, Cláudia Cunha Torres da (Org.). IV. Moreira, Dayse das Neves Moreira (Org.). V. Lima, Jaqueline Rabelo de (Org.). VI. Pereira, Jocilene Gordiano Lima Tomaz (Org.). VII. Alves, Shirlei Marly (Org.). VIII. Lima, Márcia Edlene Mauriz (Org.). IX. Melo, Gertrudes Nunes de (Org.). X. Título.

CDD 370.71

Índice para catálogo sistemático:

I. Educação - Formação Docente

Simone Sales - Bibliotecária - CRB ES-000814/O

Copyright © Pimenta Cultural, alguns direitos reservados.

Copyright do texto © 2025 os autores e as autoras.

Copyright da edição © 2025 Pimenta Cultural.

Esta obra é licenciada por uma Licença Creative Commons:
Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional - (CC BY-NC-ND 4.0).
Os termos desta licença estão disponíveis em:
<<https://creativecommons.org/licenses/>>.
Direitos para esta edição cedidos à Pimenta Cultural.
O conteúdo publicado não representa a posição oficial da Pimenta Cultural.

Direção editorial	Patricia Biegging Raul Inácio Busarello
Editora executiva	Patricia Biegging
Gerente editorial	Landressa Rita Schiefelbein
Assistente editorial	Júlia Marra Torres
Estagiária editorial	Ana Flávia Pivisan Kobata
Diretor de criação	Raul Inácio Busarello
Assistente de arte	Naiara Von Groll
Editoração eletrônica	Andressa Karina Voltolini
Estagiária em editoração	Stela Tiemi Hashimoto Kanada
Imagens da capa	Drazen Zigic, rawpixel.com, pressfoto, Freepik, Wavebreak Media, tirachard - Freepik.com
Tipografias	Acumin, Gravtrac, Sofia Pro
Revisão	Os autores e os organizadores
Organizador	Márcia Candeia Rodrigues José Adelmo Menezes de Oliveira Cláudia Cunha Torres da Silva Dayse das Neves Moreira Jaqueline Rabelo de Lima Jocilene Gordiano Lima Tomaz Pereira Shirlei Marly Alves Márcia Edlene Mauriz Lima Gertrudes Nunes de Melo

CONSELHO EDITORIAL CIENTÍFICO

Doutores e Doutoradas

Adilson Cristiano Habowski <i>Universidade La Salle, Brasil</i>	Bernadette Beber <i>Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil</i>
Adriana Flávia Neu <i>Universidade Federal de Santa Maria, Brasil</i>	Bruna Carolina de Lima Siqueira dos Santos <i>Universidade do Vale do Itajaí, Brasil</i>
Adriana Regina Vettorazzi Schmitt <i>Instituto Federal de Santa Catarina, Brasil</i>	Bruno Rafael Silva Nogueira Barbosa <i>Universidade Federal da Paraíba, Brasil</i>
Aguimario Pimentel Silva <i>Instituto Federal de Alagoas, Brasil</i>	Caio Cesar Portella Santos <i>Instituto Municipal de Ensino Superior de São Manuel, Brasil</i>
Alaim Passos Bispo <i>Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil</i>	Carla Wanessa do Amaral Caffagni <i>Universidade de São Paulo, Brasil</i>
Alaim Souza Neto <i>Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil</i>	Carlos Adriano Martins <i>Universidade Cruzeiro do Sul, Brasil</i>
Alessandra Knoll <i>Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil</i>	Carlos Jordan Lapa Alves <i>Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil</i>
Alessandra Regina Müller Germani <i>Universidade Federal de Santa Maria, Brasil</i>	Caroline Chioquetta Lorenset <i>Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil</i>
Aline Corso <i>Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Brasil</i>	Cassia Cordeiro Furtado <i>Universidade Federal do Maranhão, Brasil</i>
Aline Wendpap Nunes de Siqueira <i>Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil</i>	Cássio Michel dos Santos Camargo <i>Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil</i>
Ana Rosangela Colares Lavand <i>Universidade Estadual do Norte do Paraná, Brasil</i>	Cecilia Machado Henriques <i>Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil</i>
André Gobbo <i>Universidade Federal da Paraíba, Brasil</i>	Christiano Martino Otero Avila <i>Universidade Federal de Pelotas, Brasil</i>
André Tanus Cesário de Souza <i>Faculdade Anhanguera, Brasil</i>	Cláudia Samuel Kessler <i>Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil</i>
Andressa Antunes <i>Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil</i>	Cristiana Barcelos da Silva <i>Universidade do Estado de Minas Gerais, Brasil</i>
Andressa Wiebusch <i>Universidade Federal de Santa Maria, Brasil</i>	Cristiane Silva Fontes <i>Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil</i>
Andreza Regina Lopes da Silva <i>Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil</i>	Daniela Susana Segre Guertzenstein <i>Universidade de São Paulo, Brasil</i>
Angela Maria Farah <i>Universidade de São Paulo, Brasil</i>	Daniele Cristine Rodrigues <i>Universidade de São Paulo, Brasil</i>
Anísio Batista Pereira <i>Universidade do Estado do Amapá, Brasil</i>	Dayse Centurion da Silva <i>Universidade Anhanguera, Brasil</i>
Antonio Edson Alves da Silva <i>Universidade Estadual do Ceará, Brasil</i>	Dayse Sampaio Lopes Borges <i>Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil</i>
Antonio Henrique Coutelo de Moraes <i>Universidade Federal de Rondonópolis, Brasil</i>	Deilson do Carmo Trindade <i>Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas, Brasil</i>
Arthur Vianna Ferreira <i>Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil</i>	Diego Pizarro <i>Instituto Federal de Brasília, Brasil</i>
Ary Albuquerque Cavalcanti Junior <i>Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil</i>	Dorama de Miranda Carvalho <i>Escola Superior de Propaganda e Marketing, Brasil</i>
Asterlindo Bandeira de Oliveira Júnior <i>Universidade Federal da Bahia, Brasil</i>	Edilson de Araújo dos Santos <i>Universidade de São Paulo, Brasil</i>
Bárbara Amaral da Silva <i>Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil</i>	Edson da Silva <i>Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, Brasil</i>

Elena Maria Mallmann

Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Eleonora das Neves Simões

Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Eliane Silva Souza

Universidade do Estado da Bahia, Brasil

Elvira Rodrigues de Santana

Universidade Federal da Bahia, Brasil

Estevão Schultz Campos

Centro Universitário Adventista de São Paulo, Brasil

Éverly Pegoraro

Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil

Fábio Santos de Andrade

Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Fabrícia Lopes Pinheiro

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Fauston Negreiros

Universidade de Brasília, Brasil

Felipe Henrique Monteiro Oliveira

Universidade Federal da Bahia, Brasil

Fernando Vieira da Cruz

Universidade Estadual de Campinas, Brasil

Flávia Fernanda Santos Silva

Universidade Federal do Amazonas, Brasil

Gabriela Moysés Pereira

Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil

Gabriella Eldereti Machado

Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Germano Ehler Pollnow

Universidade Federal de Pelotas, Brasil

Geuciane Felipe Guerim Fernandes

Universidade Federal do Pará, Brasil

Geymeesson Brito da Silva

Universidade Federal de Pernambuco, Brasil

Giovanna Ofretorio de Oliveira Martin Franchi

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Handherson Leylton Costa Damasceno

Universidade Federal da Bahia, Brasil

Hebert Elias Lobo Sosa

Universidad de Los Andes, Venezuela

Helciclever Barros da Silva Sales

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, Brasil

Helena Azevedo Paulo de Almeida

Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil

Hendy Barbosa Santos

Faculdade de Artes do Paraná, Brasil

Humberto Costa

Universidade Federal do Paraná, Brasil

Igor Alexandre Barcelos Graciano Borges

Universidade de Brasília, Brasil

Inara Antunes Vieira Willerding

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Jaziel Vasconcelos Dorneles

Universidade de Coimbra, Portugal

Jean Carlos Gonçalves

Universidade Federal do Paraná, Brasil

Joao Adalberto Campato Junior

Universidade Brasil, Brasil

Jocimara Rodrigues de Sousa

Universidade de São Paulo, Brasil

Joelson Alves Onofre

Universidade Estadual de Santa Cruz, Brasil

Jónata Ferreira de Moura

Universidade São Francisco, Brasil

Jonathan Machado Domingues

Universidade Federal de São Paulo, Brasil

Jorge Eschriqui Vieira Pinto

Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Jorge Luís de Oliveira Pinto Filho

Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Juliana de Oliveira Vicentini

Universidade de São Paulo, Brasil

Juliano Milton Kruger

Instituto Federal do Amazonas, Brasil

Juliano Pizzano Ayoub

Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil

Julierme Sebastião Morais Souza

Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Junior César Ferreira de Castro

Universidade de Brasília, Brasil

Katia Bruginski Mulik

Universidade de São Paulo, Brasil

Laionel Vieira da Silva

Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Lauro Sérgio Machado Pereira

Instituto Federal do Norte de Minas Gerais, Brasil

Leonardo Freire Marino

Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Leonardo Pinheiro Mozdzenski

Universidade Federal de Pernambuco, Brasil

Letícia Cristina Alcântara Rodrigues

Faculdade de Artes do Paraná, Brasil

Lucila Romano Tragtenberg

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil

Lucimara Rett

Universidade Metodista de São Paulo, Brasil

Luiz Eduardo Neves dos Santos

Universidade Federal do Maranhão, Brasil

Maikel Pons Giralt

Universidade de Santa Cruz do Sul, Brasil

Manoel Augusto Polastrelli Barbosa

Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Marcelo Nicomedes dos Reis Silva Filho

Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Brasil

Márcia Alves da Silva

Universidade Federal de Pelotas, Brasil

Marcio Bernardino Sirino

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Marcos Pereira dos Santos

Universidad Internacional Iberoamericana del Mexico, México

Marcos Uzel Pereira da Silva

Universidade Federal da Bahia, Brasil

Marcus Fernando da Silva Praxedes

Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Brasil

Maria Aparecida da Silva Santandel

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil

Maria Cristina Giorgi

Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, Brasil

Maria Edith Maroca de Avelar

Universidade Federal do Ouro Preto, Brasil

Marina Bezerra da Silva

Instituto Federal do Piauí, Brasil

Marines Rute de Oliveira

Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Brasil

Maurício José de Souza Neto

Universidade Federal da Bahia, Brasil

Mauricio José de Souza Neto

Universidade Federal da Bahia, Brasil

Michele Marcelo Silva Bortolai

Universidade de São Paulo, Brasil

Mônica Tavares Orsini

Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil

Nara Oliveira Salles

Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Neide Araujo Castilho Teno

Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Brasil

Neli Maria Mengalli

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil

Patricia Bieging

Universidade de São Paulo, Brasil

Patricia Flavia Mota

Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Patrícia Helena dos Santos Carneiro

Universidade Federal de Rondônia, Brasil

Rainei Rodrigues Jadejiski

Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Raul Inácio Busarello

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Raymundo Carlos Machado Ferreira Filho

Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Ricardo Luiz de Bittencourt

Universidade do Extremo Sul Catarinense, Brasil

Roberta Rodrigues Ponciano

Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Robson Teles Gomes

Universidade Católica de Pernambuco, Brasil

Rodiney Marcelo Braga dos Santos

Universidade Federal de Roraima, Brasil

Rodrigo Amancio de Assis

Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Rodrigo Sarruge Molina

Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Rogério Rauber

Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Rosane de Fatima Antunes Obregon

Universidade Federal do Maranhão, Brasil

Samuel André Pompeo

Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Sebastião Silva Soares

Universidade Federal do Tocantins, Brasil

Silmar José Spinardi Franchi

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Simone Alves de Carvalho

Universidade de São Paulo, Brasil

Simoni Urnau Bonfiglio

Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Stela Maris Vaucher Farias

Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Tadeu João Ribeiro Baptista

Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Taiane Aparecida Ribeiro Nepomoceno

Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Brasil

Taíza da Silva Gama

Universidade de São Paulo, Brasil

Tania Micheline Miorando

Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Tarcísio Vanzin

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Tascieli Feltrin

Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Tatiana da Costa Jansen

Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial, Brasil

Tayson Ribeiro Teles

Universidade Federal do Acre, Brasil

Thiago Barbosa Soares

Universidade Federal do Tocantins, Brasil

Thiago Camargo Iwamoto

Universidade Estadual de Goiás, Brasil

Thiago Medeiros Barros

Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Tiago Mendes de Oliveira

Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Vanessa de Sales Marruche

Universidade Federal do Amazonas, Brasil

Vanessa Elisabete Raue Rodrigues

Universidade Estadual do Centro Oeste, Brasil

Vania Ribas Ulbricht

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Vinicius da Silva Freitas
Centro Universitário Vale do Cricaré, Brasil

Wellington Furtado Ramos
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil

Wellton da Silva de Fatima
Instituto Federal de Alagoas, Brasil

Wenis Vargas de Carvalho
Universidade Federal da Grande Dourados, Brasil

Yan Masetto Nicolai
Universidade Federal de São Carlos, Brasil

PARECERISTAS E REVISORES(AS) POR PARES

Avaliadores e avaliadoras Ad-Hoc

Alcidinei Dias Alves
Logos University International, Estados Unidos

Alessandra Figueiró Thornton
Universidade Luterana do Brasil, Brasil

Alexandre João Appio
Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Brasil

Artur Pires de Camargos Júnior
Universidade do Vale do Sapucaí, Brasil

Bianka de Abreu Severo
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Carlos Eduardo B. Alves
Universidade Federal do Agreste de Pernambuco, Brasil

Carlos Eduardo Damian Leite
Universidade de São Paulo, Brasil

Catarina Prestes de Carvalho
Instituto Federal Sul-Rio-Grandense, Brasil

Davi Fernandes Costa
Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, Brasil

Denilson Marques dos Santos
Universidade do Estado do Pará, Brasil

Domingos Aparecido dos Reis
Must University, Estados Unidos

Edson Vieira da Silva de Camargos
Logos University International, Estados Unidos

Edwins de Moura Ramires
Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial, Brasil

Elisiene Borges Leal
Universidade Federal do Piauí, Brasil

Elizabete de Paula Pacheco
Universidade Federal de Ubertândia, Brasil

Elton Simomukay
Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil

Francisco Geová Goveia Silva Júnior
Universidade Potiguar, Brasil

Indiamaris Pereira
Universidade do Vale do Itajaí, Brasil

Jacqueline de Castro Rimá
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Jonas Lacchini
Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Brasil

Lucimar Romeu Fernandes
Instituto Politécnico de Bragança, Brasil

Marcos de Souza Machado
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Michele de Oliveira Sampaio
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Nívea Consuêlo Carvalho dos Santos
Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial, Brasil

Pedro Augusto Paula do Carmo
Universidade Paulista, Brasil

Rayner do Nascimento Souza
Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial, Brasil

Samara Castro da Silva
Universidade de Caxias do Sul, Brasil

Sidney Pereira Da Silva
Stockholm University, Suécia

Suêlen Rodrigues de Freitas Costa
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Thais Karina Souza do Nascimento
Instituto de Ciências das Artes, Brasil

Viviane Gil da Silva Oliveira
Universidade Federal do Amazonas, Brasil

Walmir Fernandes Pereira
Miami University of Science and Technology, Estados Unidos

Weyber Rodrigues de Souza
Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Brasil

William Roslindo Paranhos
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Parecer e revisão por pares

Os textos que compõem esta obra foram submetidos para avaliação do Conselho Editorial da Pimenta Cultural, bem como revisados por pares, sendo indicados para a publicação.

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1

Guilherme Lira Raposo

Carollayne Sales da Rocha

Evanderson Aureliano da Rocha

Maria Eloisa de Pontes Silva Medeiros

Joélia dos Santos Medeiros

Fabian Arley Posada Balvin

**O Uso do Excel para Aulas
de Matemática em Período
de Aulas Remotas.....17**

CAPÍTULO 2

Maria Flávia de Sousa

Maria Tawany da Silva Araújo

Luiza Leonez Absolon Pitombeira

Vanessa de Sousa Oliveira

Francilene Batista Madeira

**Os Desafios na Formação Inicial
de Professores de Educação Física
no Ensino Remoto:
um Relato de Experiências no Contexto do Pibid29**

CAPÍTULO 3

Mateus Andrade Rocha Vitorio

Thaynara dos Santos Brito

Zilmara Gerciane da Silva Vaz

Pedro Henrique Soares Guimarães

Deusenira de Sousa Santos

Francilene Batista Madeira

**A Utilização da Aprendizagem Baseada
em Projetos no Ensino Remoto:
Experiências no Contexto do Pibid Educação Física41**

CAPÍTULO 4

Adiel Henrique de Oliveira Pontes

Shirley Galvão da Silva

Evellyn Delgado Pereira de Araújo

Millena Kethillyn Ferreira da Silva

Eline de Souza Pontes Andrade

Maria das Graças Negreiros de Medeiros

Dificuldades de Estudantes da Escola ECI

Padre Ibiapina Frente às Aulas Remotas53

CAPÍTULO 5

Adriele Maria Adrião dos Santos

Everane da Silva Barros

Maria Lúcia Moraes de Belo Bezerra

Dinâmica Pedagógica Escolar

Diante da Pandemia da Covid-19.....66

CAPÍTULO 6

Maria Lucélia Gome

Francisco Ivanildo de Sousa

Tatiana Santos Andrade

O Uso do Padlet como

Ferramenta Interativa:

uma experiência vivenciada

com estudantes do Ensino Médio.....82

CAPÍTULO 7

Natane Laurentino de Oliveira

Wênia Gabriela Souto Dantas

Cleano Gomes Ramalho

Filipe Alves Dantas

Maria da Paz Medeiros da Silva

Renato da Silva Ignácio

Propulsão/Nivelamento

no Ensino Remoto:

Relato de Experiência das Atividades

Feitas pelo Pibid de Matemática.....96

CAPÍTULO 8

Beatriz Pontes da Costa

Maria Fernanda de Lima Valentim

Mateus Vítor dos Santos

Paula Frassinetti Evaristo de Souza Simões

Maria da Conceição Farias da Silva Gurgel Dutra

Helen Halinne Rodrigues de Lucena

Trajetos Formativos no Pibid:

Estudos e Práticas Pedagógicas..... 107

CAPÍTULO 9

Letícia de Azevêdo Medeiros

Jarlyson César Silva Pereira

Maria Maroni Lopes

Maria Deusa de Araújo

Dificuldades de Aprendizagem em Matemática:

uma Análise por Meio das Vivências
no Programa Residência Pedagógica..... 119

CAPÍTULO 10

Eloi Nogueira da Silva Neto

Mikaela Carneiro Duarte

Sonaly Keila G. de Oliveira

Edna Nascimento Calixto

Fernanda Barboza de Lima

O Ensino Remoto em Escolas Públicas:

um relato sobre práticas realizadas
no programa Residência Pedagógica..... 134

CAPÍTULO 11

Anyhelen Padilha da Cruz

Carla Beatriz Alexandre Alberto Nascimento

Júlia Patrícia de Andrade Araújo

Edna Nascimento Calixto

Fernanda Barboza de Lima

Os Desafios do Ensino Remoto e a Disciplina Língua Portuguesa:

um Olhar Sobre as Experiências Vividas
no Programa Residência Pedagógica..... 147

CAPÍTULO 12

Ianca Ladiane Grilo Barbalho
Izabelle Oliveira Bezerra de Lima
João Victor Carvalho da Silva
Rayssa Batista Araújo
Edna Nascimento Calixto
Fernanda Barboza de Lima

Programa Residência Pedagógica:

experiências com o ensino remoto em escolas
estaduais do litoral norte da Paraíba..... **160**

CAPÍTULO 13

Fabiana Oliveira da Silva
Samara dos Santos Fortes
Abilene Silva Nascimento
Josiane Silva Araújo
Thais Yumi Shinya

Relato de Experiência:

quiz ecológico no ensino remoto de uma
escola pública do município de Campo Maior **173**

CAPÍTULO 14

Jadson Silva Teixeira
Caline do Nascimento Souza
Abilene Silva Nascimento
Josiane Silva Araújo
Thais Yumi Shinya

Dificuldades Encontradas em Aulas

Remotas Lecionadas em uma Escola

Pública de Campo Maior-PI 184

CAPÍTULO 15

Liliane Lopes Machado
Luana Aquino de Carvalho Silva
Cristiano dos Santos
Marta Madaleine Miranda Santos

O Uso do Tangram Aliado às Artes como

Material Lúdico e Pedagógico para o

Ensino da Geometria no Ambiente Virtual 197

CAPÍTULO 16

Jéssica Jarline Nascimento da Silva

Francyne Aureliano de Paula

Erika Vanessa Ferreira do Amaral

Emanuelly Mendes de Santana

A Gamificação no Ensino

de Língua Espanhola..... 215

CAPÍTULO 17

Chillaver Fernandes Dias

Flavio Pereira Moura

Diego Marcell Rocha

Interpretar os Conceitos Físicos

Presentes na Utilização do Vento para

a Geração de Energia Elétrica de Acordo

com Habilidades e Competências 226

CAPÍTULO 18

Fabiana Santos Silva

Cristiane de Jesus Santos

Marcos Paulo Alves Monção

Adriana David Ferreira Gusmão

Residência Pedagógica e Ensino Remoto:

Relato de uma Vivência 239

CAPÍTULO 19

Márcia Maria Silva Maciel

Lidiane Isabelle Alves de Lima

Andréa Cristina Olinto Galvão Oliveira

Sandra Maria de Freitas

Maria Aparecida da Silva Andrade

Leitura Compreensiva no 2º Ano:

uma Experiência no Ensino Remoto..... 251

CAPÍTULO 20

André Lawan Tavares de Andrade

Ângela Maria de Sousa Oliveira

Jamerson de Sousa Ferreira

Mirelly Pereira Lins

Maria de Andrade

Fabiane Gomes da Silva

Práticas Interculturais e Multiletramentos:

um Relato de Experiência do Pibid Letras - Inglês da UFCG **263**

CAPÍTULO 21

Geovanna Pedroza Leandro

João Victor Lira Mangabeira Maia

Luan Rolim Nunes

Milena Kethilly da Silva Gomes

Maria de Andrade

Fabiane Gomes da Silva

O Ciberespaço como Lócus

de Ensino e Aprendizagem:

um relato de práticas de conscientização

e sustentabilidade ambiental numa perspectiva

de letramento crítico do Pibid Letras - Inglês **279**

CAPÍTULO 22

João Vitor Rodrigues Costa

Jomarley Moreira de Sousa

Iunaly Lorenna Rocha e Silva

Luís Carlos França dos Anjos Júnior

Antonio Rocha de Macêdo

Vilmar Aires dos Santos

Articulação Teoria/Prática

na Formação de Professores:

Vivências em “Sala De Aula” em Tempos de Pandemia **292**

CAPÍTULO 23

David Ismael da Silva Sousa

Adilma Tavares de Almeida

César Teixeira Rodrigues

Lúcio Rafael Ferreira de Sousa

Alexandre Campos

Wendell Carneiro

Gamificando a Física:

a construção de uma atividade por meio do *Classcraft* 308

CAPÍTULO 24

Élida Cristina Nascimento Pereira

Aline Cleide Batista

Evelyn Fernandes Azevedo Faheina

A Formação Docente

no Programa Residência Pedagógica:

Vivências, Desafios e Aprendizagens 325

CAPÍTULO 25

Bruna Vieira de Lemos

Jaqueline Martins da Silva

Aline Cleide Batista

Evelyn Fernandes Azevedo Faheina

Residência Pedagógica e Atuação

Docente no Contexto do Ensino Remoto 341

CAPÍTULO 26

Crislayne de França Souza

Maria Aparecida Cavalcanti Vilela

Nelma Menezes Soares de Azevedo

Experiências e Desafios

da Produção Textual com Estudantes

do Segundo Ano do Ensino Médio 353

CAPÍTULO 27

Júlia Espedita de Melo Nascimento

Everane da Silva Barros

Maria Lúcia Moraes de Belo Bezerra

Iniciação à Docência vem Tempos de Pandemia:

Relato de Experiência 366

CAPÍTULO 28

Rebeca Sueli Piano de Araújo

Débora Lopes de Brito

Gutierre Farias Alves

Silêde Leila Oliveira Cavalcanti

O PIBID como Ponte entre Universidade e Escola:

Subjetividades da Formação Dialética 379

CAPÍTULO 29

Amanda Souza Viana

Edicarla dos Santos Marques

Isabelle Cristine Goes Costa

PRP de História da Universidade Estadual de Feira de Santana:

Experiências Formativas a partir da Educação Histórica 392

CAPÍTULO 30

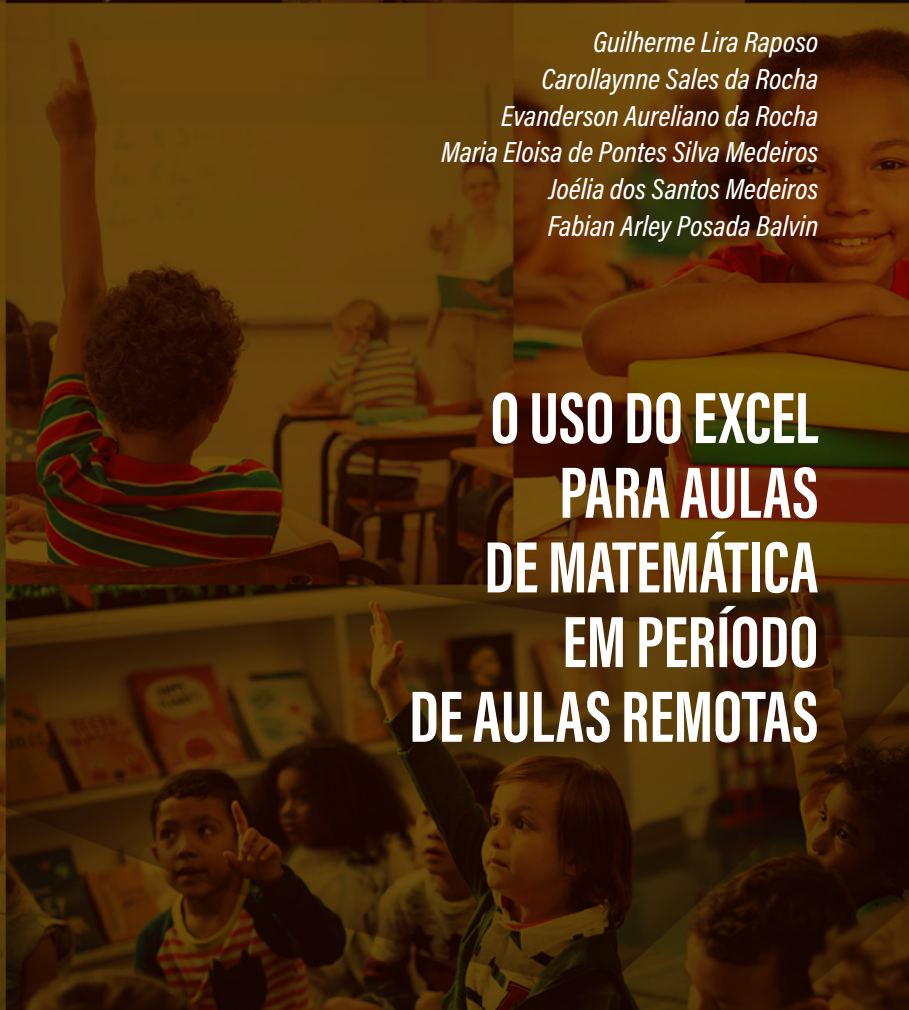
Fernanda Abade Mendonça

Hilderlândia Penha Machado

Sobre Experiências e Movimentos Motrizes na Formação Docente.....

409

Sobre os autores e as autoras..... 423



*Guilherme Lira Raposo
Carollayne Sales da Rocha
Evanderson Aureliano da Rocha
Maria Eloisa de Pontes Silva Medeiros
Joélia dos Santos Medeiros
Fabian Arley Posada Balvin*

O USO DO EXCEL PARA AULAS DE MATEMÁTICA EM PERÍODO DE AULAS REMOTAS

SUMÁRIO

RESUMO

Este trabalho relata a experiência obtida através da sequência de três aulas, com o tema “Tratamento de Dados e Informações”, desenvolvido na escola pública E. E. T. I. Governador Walfredo Gurgel com turmas das 3ª séries do Ensino Médio, na cidade de Natal/RN, por um grupo de quatro bolsistas de Matemática/Natal do PIBID, da UFRN, em formato remoto. O principal objetivo deste trabalho foi usar ferramentas digitais para auxiliar o ensino da matemática nas aulas em formato remoto. Para isso foi utilizado o Excel para ensinar matemática em formato remoto, com ênfase no uso de tabelas e gráficos na resolução de problemas matemáticos. Além do Excel, foram usadas a plataforma Canva para realizar apresentações e a plataforma SuitG para realizar aulas síncronas no Meet junto com a ferramenta Formulários. Dado que o foco das aulas foi o uso do Excel, foi preciso apresentar o software para os estudantes, ensinar comandos básicos, aplicar nos conteúdos de matemática e através dele, auxiliar na resolução de questões de exames nacionais, como o Enem, que aborda em muitas questões a interpretação de tabelas e gráficos. Os bolsistas tiveram a primeira experiência de iniciação à docência com essa atividade, sob orientação da supervisora, reinventando-se no formato remoto tentando trazer ludicidade e interatividade para a aula de matemática. Diante dos objetivos propostos de utilizar a tecnologia digital para tentar melhorar a interpretação gráfica, pôde-se observar uma boa porcentagem de respostas positivas, chegando à conclusão de que os propósitos projetados foram alcançados.

Palavras-chave: Ensino da matemática. Excel. Tecnologias educacionais. Relato de experiência.

INTRODUÇÃO E OBJETIVOS

É evidente o grande número de mudanças ocasionadas pela evolução das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) na sociedade, e o quanto elas vêm colaborando para as transformações no âmbito educacional. Segundo Borba, Scucuglia e Gadanidis (2014, p. 17) “as dimensões da inovação tecnológica permitem a exploração e o surgimento de cenários alternativos para a educação, e em especial, para o ensino e aprendizagem de Matemática”. A introdução da tecnologia no ensino da Matemática possibilita ao estudante a aproximação com a disciplina e eleva o nível de criatividade, raciocínio e interpretação (MACÊDO, 2014, p. 10).

Nesse sentido, o presente relato de experiência refere-se a uma prática pedagógica em educação matemática, realizada pelos autores deste artigo, alunos do curso de Licenciatura em Matemática da UFRN, cuja proposta foi conjugar teoria e prática com o objetivo de exercitar a prática pedagógica, através da iniciação à docência com estudantes das terceiras séries do Ensino Médio da Escola Estadual Governador Walfredo Gurgel.

A referida prática foi composta por três aulas teóricas com o tema intitulado “Tratamento de Dados e Informações (questionários, tabelas, gráficos)”, onde foram trabalhados os conceitos e propriedades das tabelas e dos gráficos, além da aplicação de questionários compostos por questões que abordavam os referidos assuntos trabalhados nas aulas, para que pudéssemos obter um retorno equivalente aos conhecimentos adquiridos por cada estudante.

Essas ações tiveram como objetivo principal, mostrar aos estudantes as utilidades dos *softwares* Excel e Planilhas Google no ensino e aprendizagem da Matemática. Segundo as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (2006, p. 89), “as planilhas eletrônicas, mesmo

SUMÁRIO

sendo ferramentas que não foram pensadas para propósitos educativos, também podem ser utilizadas como recursos tecnológicos úteis à aprendizagem matemática". E pensando nisso decidiu-se trabalhar junto aos alunos a matemática aplicada ao *software*, enxergando seu elevado potencial pedagógico, e em especial num contexto pandêmico de aulas remotas.

Com o programa Excel podemos propor atividades que o estudante possa aprender a Matemática de modo contextualizado, tornando-a menos complexa e mais interessante, assim a Matemática não é estudada apenas com necessidade específicas de memorizar fórmulas ou seguir regras pré-estabelecidas, o Excel junto com a Matemática vão bem mais além do que isso (MACÊDO, 2014, p. 10).

Também fez parte dos objetivos dessa prática a utilização das planilhas eletrônicas como um facilitador para a resolução de problemas, em especial, questões dos exames nacionais, como o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), responsável pelo ingresso de grande parte dos estudantes de escola pública na universidade. E como dito por Zuffi e Onuchic (2007) "a resolução de problemas passa, então, a ser pensada como uma metodologia de ensino, ponto de partida e meio de se ensinar matemática".

Diante disso, percebeu-se o quanto seria útil e proveitoso o processo de ensino e aprendizagem utilizando esse meio tecnológico já antigo, mas tão pouco utilizado em sala de aula como ferramenta integradora à aprendizagem matemática, bem como ao crescimento profissional dos bolsistas. De acordo com Gomes, *et al.* (2010, p. 208), a velocidade incrível em que o crescimento da tecnologia e suas aplicações na educação vem transformando o papel do professor, que tem o dever de assumir, como mediador do processo de aprendizagem, "o papel de "problematizador" que ajuda o aluno a buscar de maneira autônoma a solução, bem como estreitar o caminho entre o conhecimento empírico e o conhecimento científico".

SUMÁRIO

DESENVOLVIMENTO

De acordo com Giraldo (2012), o uso de computadores foi consideravelmente inserido nas últimas décadas, entretanto alguns recursos computacionais são menos explorados na sala de aula. Diante de um contexto pandêmico, com a adesão das aulas remotas, muitos recursos começaram a ser aplicados nessas aulas. Alguns desses recursos foram as planilhas eletrônicas e as plataformas de apresentações **Canva**¹ e de comunicação como a *GSuit* com suas ferramentas *Meet* e Formulários, com as que desenvolvemos uma sequência de três aulas, sobre o tema "Tratamento de Dados e Informações (questionários, tabelas, gráficos)".

A primeira aula aconteceu no dia vinte de maio de dois mil e vinte e um, em formato remoto, realizada em uma sala da plataforma *Google Meet* com as turmas do 3º ano A Integral, Regular e técnico, com a participação como ouvinte e orientadora da professora Joélia Medeiros. Como planejado o objetivo, nesse primeiro momento, seria apresentar o subprojeto, que consistia em uma sequência de três aulas, que tinha como objeto de conhecimento o tratamento de dados e informações com o uso do excel para construção de tabelas e gráficos de situações reais dos estudantes. E como objetivo facilitar a compreensão dos conteúdos estudados e estimular a elaboração de novas metodologias de estudo através da utilização desse software.

Assim, foi por meio de um slide feito no *Canva* que foi introduzido de forma teórica algumas funções do Excel, como a criação de tabelas e gráficos, de forma rápida e prática como o próprio recurso oferece, pois segundo Macêdo (2014) no Excel existem várias funções que podem ser aplicadas no ensino da matemática mas nem todas estão no nível do ensino médio, sendo necessário um bom

¹ Canva é uma plataforma de design gráfico que permite aos usuários criar gráficos de mídia social, apresentações, infográficos, pôsteres e outros conteúdos visuais.

planejamento para adequar uma atividade que envolve uma determinada função ao nível da turma, como criar tabelas e gráficos e analisar os dados para estatística.

Logo em seguida, mostramos algumas funcionalidades do *Excel*, como a criação de tabelas com algumas fórmulas básicas, abordando as quatro operações em quatro exemplos de tabelas já construídas envolvendo notas, média aritmética, porcentagem, moeda e lucro. Sendo assim, cada exemplo simulava uma situação cotidiana em que poderia ser simulado o preenchimento de cada tabela com os dados da situação. Também foi apresentado algumas fórmulas do *Excel* como, sempre iniciar com (=), o símbolo para soma (+), símbolo para subtração (-), símbolo para multiplicação (*) e símbolo para divisão (/). Durante os exemplos propostos, tivemos como mostrar o preenchimento das tabelas, a alteração de valores automáticos sem mudar a operação realizada e a interpretação de cada exemplo nas tabelas. Dessa forma, sempre buscávamos a interação com os alunos, pedindo para eles determinarem valores para notas, valores de produtos e responderem perguntas sobre os dados que as tabelas traziam.

A forma de avaliar os alunos nessa primeira aula foi na participação durante a aula nos exemplos propostos, onde a maioria deles respondiam no chat e assim nos davam um retorno. Porém, como sabemos que nem todos interagem ou respondem as perguntas, nós planejamos passar um formulário do Google no final da aula, que continha perguntas relacionadas ao conhecimento de funções do *Excel* como, as fórmulas e perguntas sobre conhecimentos gerais do recurso, e se ficaram dúvida sobre o que foi abordado na aula. Com isso, ressaltamos a importância do preenchimento do formulário por parte dos estudantes para que tivéssemos um retorno da aprendizagem de cada um.

A segunda aula ocorreu no dia vinte e sete de maio de dois mil e vinte e um, em formato remoto pela plataforma Google *Meet*, com a participação do 3º ano A, 3º ano regular e 3º ano técnico, com

SUMÁRIO

SUMÁRIO

ambas sendo turmas do ensino médio, além da participação da professora Joélia, no papel de ouvinte e orientadora. Assim, com base nos dados obtidos através do formulário devidamente respondido pelos alunos na primeira aula e seguindo algumas orientações da supervisora, nosso planejamento inicial sofreu algumas alterações, tendo em vista o grande número de estudantes com dúvidas, sendo essas, relacionadas aos conceitos apresentados nas tabelas sobre células e faixas como também no que diz respeito à criação de tabelas no Excel e/ou no Planilhas Google, como criar a tabela e relacionar os dados, colorir e preencher utilizando fórmulas. Dessa forma, ficou decidido que a aula seria uma aula de revisão e retomada dos assuntos abordados na aula anterior.

Nosso intuito para que isso acontecesse tem a ver com aspectos próximos aos apontados por Macêdo (2014) quando comenta que a ferramenta do Excel não foi desenvolvida com intuito de ensino, mas pode se tornar um bom instrumento de ensino, sendo necessário que as atividades envolvem os estudantes o que pode levar tempo e dedicação por parte dos professores. Dessa forma, no primeiro momento do reforço, foi apresentado aos alunos um jogo criado no Excel com uma forte referência ao jogo intitulado Batalha Naval, no qual os alunos deveriam encontrar as embarcações indicando determinada célula da tabela, exercitando assim, o conceito de célula e faixa.

A posteriori, foi realizada a construção de uma tabela, mostrando todas as funcionalidades necessárias para a construção da mesma bem como a construção do gráfico gerado a partir dessa tabela. Esses momentos iniciais geraram uma grande onda de interações entre todos os participantes da aula, seja por meio do chat da plataforma utilizada para a realização da aula, ou por meio da oralidade através da utilização do microfone.

O desfecho da aula se deu com a aplicação de um questionário, construído no Formulário Google, composto por questões que

SUMÁRIO

abordaram os assuntos estudados até o momento, o questionário teve como objetivo principal avaliar os conhecimentos adquiridos pelos estudantes, além de nortear o planejamento da aula seguinte. Segundo Laville e Dionne (1999), o uso dos questionários para coleta de dados e informações apresenta como vantagens o alcance rápido e simultâneo de muitas pessoas, além da possibilidade de permitir que cada pessoa veja as questões da mesma maneira, na mesma ordem e com as mesmas opções de respostas, o que facilita a análise dessas informações posteriormente.

Ademais, além da aplicação do questionário, foi passado uma atividade de pesquisa, onde os alunos tiveram como tarefa a elaboração e aplicação de uma pesquisa com temas já pré-estabelecidos, sobre gêneros musicais e gêneros de filmes. Para a realização dessa atividade, foi determinado uma data para entrega dos formulários, onde foi sugerido a criação na ferramenta Formulários da empresa Google, com as respectivas respostas das pesquisas, no qual eles deveriam enviar para o email do subnúcleo do PIBID da escola. Ademais, foi ressaltado a importância da participação de cada um no trabalho de pesquisa para que na aula seguinte fosse construído tabelas e a partir delas gráficos com dados reais que eles iriam obter da aplicabilidade dos instrumentos de coleta de dados.

A terceira e última aula, aconteceu no dia dez de junho de dois mil e vinte e um, também em formato remoto por meio da plataforma do Google Meet. No planejamento dessa última aula focamos em passar o assunto de gráficos no Excel e de aplicar os conceitos trabalhados nas três aulas em uma questão do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Sendo assim, foi iniciada a aula com um slide do *Canva* contendo os tipos de gráficos (coluna, pizza, barra e linha), um exemplo de cada e informações sobre em quais situações é adequado cada tipo de gráfico. Em seguida, foi apresentado três tabelas no *Excel*, onde todas foram criadas e preenchidas com dados das pesquisas que os alunos realizaram e compartilharam com o email do núcleo do PIBID.

Das pesquisas dos estudantes, duas eram sobre gêneros musicais e uma sobre gêneros de filmes, ao apresentar cada tabela foi selecionada a tabela com as informações e explicado como criar o gráfico, editar e personalizar. Cada exemplo foi retomado um tipo de gráfico, como o de coluna, pizza e linha, onde foram interpretados junto com os estudantes, com perguntas como “Quantas pessoas votaram em filmes de comédia?”, buscando a interação dos estudantes para saber se eles estavam conseguindo interpretar cada gráfico, alguns respondiam pelo microfone, mas a maioria respondia no chat.

Para aplicar os conceitos tratados nas três aulas e sabendo que esses assuntos são encontrados em questões de exames nacionais, trouxemos uma questão do Enem 2019, que aborda interpretação de gráfico e tabela. De acordo com Zuffi e Onuchic (2007, p. 84):

Compreender os dados de um problema, tomar decisões para resolvê-lo, estabelecer relações, saber comunicar resultados e ser capaz de usar técnicas conhecidas são aspectos que devem ser estimulados em um processo de aprendizagem através da resolução de problemas. No decorrer desse processo, a formalização, o simbolismo e as técnicas precisas são introduzidas depois da resolução trabalhada, dando-se liberdade aos alunos, evitando-se direcioná-los para “o que pensar” ou “o que fazer”, conduzindo-os somente em casos de maiores dificuldades, ou seja, quando eles não sabem como agir.

Dessa forma, junto com os estudantes foi resolvida a questão e com auxílio das funcionalidades do Excel retomado as operações vistas na primeira aula. Por fim, foi passado aos estudantes o link do último formulário que por conter seis questões de nível fácil, médio e difícil, pedimos para eles responderem com um prazo maior de tempo, no contraturno da aula. Também foi aberto espaço para dúvidas e agradecemos a participação nas aulas e colaboração nas pesquisas de cada estudante.

SUMÁRIO

CONSIDERAÇÕES FINAIS

De acordo com o que foi proposto foi importante a experiência do planejamento em conjunto, bem como as reuniões com a supervisora Joélia Medeiros, além de diversas reuniões do grupo, de modo que era discutido o que seria abordado em cada aula, todo planejamento e separação de atividade por bolsista, a preparação do plano de aula, formulários, slides e ensaio da apresentação. Dessa forma, a experiência de ter diversas opiniões que se complementam, dava a oportunidade de simular como seria a aula, o tempo que demandaria, a interação entre com os alunos, contando sempre com a supervisora Joélia, que através das atividades planejadas orientava, seja para alterar ou acrescentar algo necessário para uma melhor execução da prática.

Estes momentos vivenciados pelos licenciandos de matemática, teve uma grau impactante em sua formação docente, onde buscavam o ato da minimização da problemática causado pela in experiência, tal que, através da oportunidade lhes concebida, foi proposto conduzir os estudantes em uma jornada pelas tabelas, gráficos e questionários, a princípio era um desafio, tal que essa característica desafiadora era fundamentada em um total de 87,5% dos estudantes que não conheciam as funcionalidades a serem propostas, desse modo surgiram dúvidas, e para sanar foi preciso fundamentar em uma base sólida, comungando com a teoria e prática, tal que os licenciandos a todo momento buscavam condutas de proposição de uma metodologia mais adequada à realidade, de modo que o planejamento como uma equipe não fosse um padrão fixo, que era através de simulações que se adaptava às necessidades de cada aula.

Analisando os resultados, propõe que é indispensável para o graduando em licenciatura, no qual, é possível exercer a mescla de teoria e prática de tal forma que se deve buscar aplicar os conceitos, sendo possível avaliar a postura pedagógica de modo crítico,

SUMÁRIO

onde através dos resultados é possível chegar a conhecimentos sobre sua própria formação. Em relação a etapa de planejamento, ficará evidente para os licenciandos o grau de importância das etapas que o professor levará em consideração, no qual reaprender faz parte do ciclo de aula, e a partir do aprendizado é possível conduzir de forma mais proveitosa e dinâmica, de tal que se faz presente na formação docente.

Contudo, quando analisado o panorama, observa-se um grau de realização competente, tal que através das questões por intermédio de um formulário nota-se a quantidade de acertos em relação ao que fora aprendido, onde a priori não sabiam as funcionalidades e a posteriori geriam de forma satisfatória as funcionalidades do excel, onde por meio das questões chegaram ao objetivo de aprender funcionalidades básicas do excel que por meio deste 73% afirmou ter aprendido, onde por intermédio, o conceito de tabelas e suas construções, como também a percepção de analisar os decorrentes gráficos.

REFERÊNCIAS

BORBA, Marcelo C.; SCUCUGLIA, Ricardo; GADANIDIS, G. Fases das Tecnologias Digitais em Educação Matemática: Sala de aula e internet em movimento. 1ª. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2020. v. 1.

BORGES, U. Exemplo de planilha: boletim escolar. Fera no Excel, 2012. Disponível em: <https://www.feranoexcel.com/2012/02/exemplo-de-planilha-boletim-escolar-parte-1/>. Acesso em: 19 de Maio de 2021.

BRASIL. Orientações Curriculares Para o Ensino Médio: Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Volume 2. Brasília, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_02_internet.pdf. Acesso em: 7 de junho de 2021.

Caderno de questões, 2º dia caderno azul. INEP. Enem, 2019. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/provas/2019/caderno_de_questoes_2_dia_caderno_7_azul_aplicacao_regular.pdf. Acesso em: 7 de junho de 2021.

GOMES, C. G. *et al.* A robótica como facilitadora do processo ensino-aprendizagem de matemática no ensino fundamental. PIROLA, N. A. Ensino de ciências e matemática, IV: temas de investigação. São Paulo: UNESP, 2010. Disponível em: <http://books.scielo.org/id/bpkg/pdf/pirola-9788579830815-11.pdf>. Acesso em: 9 de agosto de 2021.

Imagens da batalha naval. Pinterest. Disponível em: <https://br.pinterest.com/pin/58251253029193525/>. Acesso em: 2 de junho de 2021.

LAVILLE, C.; DIONNE, J. A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas. Porto Alegre: Atmed, Belo Horizonte: UFMG, 1999.

MACÊDO, J. S. Utilização do Programa Microsoft Excel no Ensino da Matemática. 2014. Monografia (Especialização em Fundamentos da Educação: Práticas Ped. Interdisciplinares) - Universidade Estadual da Paraíba, Pró-Reitoria de Ensino Médio, Técnico e Educação à Distância, 2014. Disponível em: <https://dspace.bc.uepb.edu.br/jspui/bitstream/123456789/5622/1/PDF%20-%20Josimar%20dos%20Santos%20Mac%C3%AAdo.pdf>. Acesso em: 06 jul. 2021.

NUNES, L. Saiba quais são os tipos de gráficos do Excel e quando usá-los. Voitto, 2020. Disponível em: <https://www.voitto.com.br/blog/artigo/tipos-de-graficos-do-excel>. Acesso em: 7 de junho de 2021.

O que faz o excel? CiaByte. Disponível em: <https://www.ciabyte.com.br/faq/o-que-faz-o-excel.asp>. Acesso em: 19 de Maio de 2021.

Questão ENEM 180: prova azul-enem 2019. FTD Resolve. Disponível em: <https://resolve.ftd.com.br/caderno-prova-azul-2-dia-enem-2019/questao/180>. Acesso em: 2 de junho de 2021.

ZUFFI, Edna Maura. O Ensino-Aprendizagem de Matemática através da Resolução de Problemas e os Processos Cognitivos Superiores, 2007. Disponível em: http://www.fisem.org/www/union/revistas/2007/11/Union_011_009.pdf. Acesso em: 06 de julho de 2021.

SUMÁRIO



2

*Maria Flávia de Sousa
Maria Tawany da Silva Araújo
Luiza Leonez Absolon Pitombeira
Vanessa de Sousa Oliveira
Francilene Batista Madeira*

OS DESAFIOS NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO REMOTO: UM RELATO DE EXPERIÊNCIAS NO CONTEXTO DO PIBID

SUMÁRIO

RESUMO

A pandemia da Covid-19 trouxe mudanças bruscas, o que resultou em uma adaptação repentina e emergencial para atuação neste novo cenário, onde o distanciamento social é o principal meio de prevenção à disseminação do vírus. Assim como nos demais setores, a educação precisou realizar adaptações através da implantação do ensino remoto emergencial, como possibilidade de continuação das atividades escolares. Este relato tem como objetivo descrever um recorte das vivências e desafios encontrados por discentes do Pibid/Educação Física nas experiências com atividades formativas e didático-pedagógicas na escola campo, na modalidade do ensino remoto. Este relato contemplou as etapas de aproximação do contexto escolar – conhecer a gestão, o corpo docente e técnico e as instalações físicas – e observação e participação nas aulas da professora supervisora, realizadas na primeira etapa do Pibid/Educação Física da Universidade Estadual do Piauí (UESPI). As experiências evidenciaram que a maior dificuldade encontrada neste ambiente virtual está relacionada à interação entre alunos e professores, apesar do esforço para dinamizar as aulas com a utilização de tecnologias digitais e da informação. Conclui-se que ser pibidiano/a ajuda na melhor compreensão dos problemas da realidade escolar e na construção de competências docentes. Em particular, a vivência no ensino remoto apresenta muitos desafios para professores, alunos e pibidianos/as que tiveram que se re(inventar) como atores desta nova forma de ensinar.

Palavras-chave: Formação docente. Docência. Ensino Remoto Emergencial. Cultura Corporal de Movimento. Educação Física Escolar.

INTRODUÇÃO

O ano de 2020 foi marcado pela pandemia da Covid-19 que afetou várias áreas em todo o mundo, em especial a educação. Essa crise sanitária obrigou os governantes a tomarem decisões para evitar a proliferação do vírus e diante da necessidade do distanciamento social, as instituições de ensino tiveram que ser fechadas, e se mantiveram assim por um longo período de tempo (DA SILVA *et al.*, 2020). No Brasil, o Conselho Nacional de Educação estabeleceu normas para a retomada das aulas do ensino básico ao superior de forma remota emergencial, forçando novas adaptações no ensino, o qual se tornou dispensado de atividades presenciais em estabelecimento escolar, porém tendo que cumprir a carga horária mínima do ano letivo seguindo as novas normativas (BRASIL, 2021).

Nesse cenário de uma crise epidemiológica sem precedentes, os professores que já enfrentavam a desvalorização do magistério no país, viram-se diante de mais um desafio. Não obstante a falta de estrutura e materiais, tiveram que se adaptar ao ensino remoto, que diferente da educação à distância, é um meio emergente, mediado por ferramentas tecnológicas e com dificuldades que incluem o fator motivacional e a falta de contato direto entre professor e alunos; fatores que interferem no engajamento dos atores envolvidos no processo de ensino (DA SILVEIRA, 2020).

E os professores de Educação Física, que por sua vez, além dos baixos salários, já estavam familiarizados com a depreciação das estruturas para aulas práticas e a escassez de materiais, viram-se diante de uma indagação ainda mais desafiadora: como ministrar aulas de Educação Física nesta nova modalidade de ensino? Um estudo realizado por Machado *et al.*, (2020) aponta que a Educação Física acompanhou a dinâmica das demais disciplinas nas escolas,

SUMÁRIO

durante as aulas remotas. No entanto, os pesquisadores identificaram dificuldades relacionadas à falta de acesso e de conhecimento sobre a operacionalização com as tecnologias da informação e da comunicação; a valorização de saberes conceituais em detrimento de saberes corporais e de saberes atitudinais; e a falta de engajamento entre os sujeitos.

Nesse contexto insere-se o subprojeto Programa de Iniciação à Docência do curso de Educação Física (Pibid/Educação Física), da Universidade estadual do Piauí (UESPI), Campus Poeta Torquato Neto. O referido subprojeto faz parte do projeto Institucional aprovado no edital 2020 da Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). O Pibid/Educação Física/UESPI funciona em duas escolas campo e é formado por 19 pibidianos/as, duas professoras supervisoras e a coordenadora de área. Entre os objetivos do subprojeto destaca-se o de possibilitar a aproximação dos discentes com o cotidiano e o contexto das escolas onde estão inseridas; favorecendo a vivência de experiências de ensino por meio da vinculação da teoria e prática, no diálogo entre as temáticas relativas à cultura corporal de movimento e a promoção de saúde na escola.

Os pibidianos/as são orientados para que durante todo o processo de formação possam compreender, de forma contextualizada e orientada, as possibilidades de planejar e executar nas escolas campo, as expressões culturais do movimento humano - ginásticas, jogos, brincadeiras, esportes, lutas, danças e práticas corporais de aventura (FILHO CASTELLANI, 2015). Além disso, compreender que a Educação Física Escolar deve abordar os aspectos técnicos, táticos, históricos, sociais, políticos e culturais; possibilitando aos estudantes das escolas da educação básica uma compreensão mais ampla e crítica do conjunto de manifestações corporais, articulações enfatizadas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento normativo que define o conjunto de aprendizagens da educação básica (BRASIL, 2015).

SUMÁRIO

Nessa perspectiva e mediante os cenários apresentados, os discentes selecionados tiveram que buscar estratégias baseadas nas limitações e necessidades da escola e dos alunos envolvidos, considerando abordar a importância da Educação Física nesse período de isolamento social. Para além dos possíveis desafios que o ensino remoto também apresentou para os pibidianos/a, os relatos de uma recente pesquisa mostram que o Pibid otimiza e potencializa a relação das práticas pedagógicas nos campos teóricos e práticos da formação profissional de professores de Educação Física (RAMALHO *et al.*, 2021).

Portanto, conhecer os desafios e possibilidades da aprendizagem na formação inicial, em um período marcado por mudanças sanitárias que afetam as formas de viver e se relacionar com as pessoas, será importante para refletirmos sobre as práticas pedagógicas e os novos direcionamentos para a formação de professores e a educação básica em tempos de distanciamento social e ensino remoto. Também é importante registrar os desafios vivenciados em um programa de formação inicial, considerando todas as dificuldades que a humanidade está vivenciando diante de um período pandêmico.

Diante o exposto, este relato de experiência teve como objetivo descrever um recorte das vivências e desafios encontrados por discentes do Pibid/Educação Física nas experiências com atividades formativas e didático-pedagógicas em uma escola campo, na modalidade ensino remoto.

DESENVOLVIMENTO

Trata-se de um relato de experiência descritivo e reflexivo vivenciado na etapa inicial de atividades formativas e didático-pedagógicas

SUMÁRIO

- aproximação do contexto escolar e observação e participação nas aulas da professora supervisora, realizada na primeira etapa do Pibid/Educação Física/UESPI, do campus Torquato Neto, na escola campo Centro Estadual de Tempo Integral (Ceti) Didácio Silva. Todas as experiências descritas foram integralmente realizadas na modalidade do ensino remoto emergencial.

O CETI Didácio Silva está localizado na zona sudeste de Teresina, apresenta fachada convidativa e acolhedora, o espaço geral é amplo, limpo e organizado; com uma decoração formada por pequenos jardins e quadros confeccionados pelos próprios alunos durante os projetos que a escola promove. A estrutura física inclui pátio, secretaria, sala de direção, sala de professores, biblioteca, refeitório, quadra poliesportiva, seis banheiros - masculinos e femininos - dois destinados ao uso de alunos, dois para funcionários e dois adaptados para pessoas portadoras de deficiências.

As discentes que vivenciaram a experiência são três acadêmicas do curso de Licenciatura em Educação Física/UESPI, campus Torquato Neto, bolsistas do Pibid/Educação Física, sob supervisão da professora supervisora da referida escola, aprovada em seleção pública realizada pela UESPI. A experiência aconteceu no período de abril a junho de 2021, em uma turma do 1º ano do ensino médio, no turno tarde, contemplando as etapas de observação e participação nas aulas da professora supervisora.

Ao ingressar no Pibid/Educação Física, em sua fase inicial de subprojeto, foram realizados eventos de capacitação visando a formação da equipe, assim como o planejamento de atividades para o início das vivências nas escolas campo. Dentre as atividades realizadas durante este período estão: estudos dirigidos sobre a BNCC e metodologias ativas, ciclo de palestras de formação inicial com temáticas relacionadas aos objetivos do Núcleo e o I Seminário Pibid/Educação Física, realizado em

SUMÁRIO

parceria com a Residência Pedagógica, ambos da UESPI. Sendo assim, foi oportunizado ao bolsista embasamento teórico para as práticas em sala de aula, aproximando a teoria e a prática, estimulando o aprimoramento da escrita, norteando caminhos de pesquisa e estabelecendo contato com documentos escolares (BURGGREVER; MORMUL, 2017).

A princípio foi realizada de forma remota uma reunião previamente planejada utilizando a plataforma *Google Meet* - recurso disponibilizado pela UESPI para as aulas e outras atividades remotas - com o objetivo de conhecer a escola: a infraestrutura (espaços físicos), gestores da escola, coordenação pedagógica, corpo docente, alunos e outros atores da comunidade escolar. Com a concretização desta etapa, iniciou-se o processo de observação das aulas na turma destinada a prática pedagógica das Pibidianas, e em seguida a colaboração na regência em conjunto com a professora supervisora. O Pibid propicia o contato com a escola e o exercício de elaboração e adaptação do planejamento, a partir das reflexões e orientações promovidas na universidade (SILVA *et al.*, 2019).

Considerando a reunião realizada com a professora supervisora, foi possível propor intervenções que contemplassem os conteúdos tematizados durante as aulas. O planejamento das ações teve como embasamento pesquisas relacionadas com cada conteúdo. Em seguida, as aulas tiveram início, conforme o planejamento descrito no Quadro 1.

A avaliação das intervenções propostas foi realizada durante todos os momentos de aula, por meio do *feedback* dos alunos da escola campo e da professora supervisora, observando a compreensão dos conceitos que envolviam o conteúdo por parte da turma, a participação e suas contribuições com os temas propostos. Finalizou-se a intervenção com a revisão por meio de questionários

SUMÁRIO

que envolviam todos os conteúdos ministrados durante o primeiro semestre letivo e a realização das atividades relacionadas ao arraial junino da escola: apresentação de dança pelas pibidianas, criação de cordel pelos alunos da turma, apresentação musical e gravação de *challenge* - vídeo realizado com o intuito de evidenciar os alunos caracterizados para participar do evento.

Após vivenciar as etapas de apresentação e observação da escola podemos perceber que a Educação Física, para o corpo docente, não é considerada uma disciplina relacionada apenas a “cultura da bola” ou “recreação”, mas sim, um componente curricular essencial para o desenvolvimento físico, cognitivo e social dos alunos.

De acordo com a BNCC, a Educação Física enfatiza os saberes da cultura corporal de movimento (BRASIL, 2018). O documento enfatiza ainda que o componente curricular deve proporcionar o acesso de crianças, jovens e adultos a um universo que compreende os saberes corporais, “experiências estéticas, emotivas, lúdicas e agonistas, que se inscrevem, mas não se restringem, à racionalidade típica dos saberes científicos que, comumente, orienta as práticas pedagógicas na escola” (BRASIL, 2018, p. 213).

Em relação à professora supervisora, observou-se que seus principais problemas estavam relacionados ao fato dos estudantes não ligarem as câmeras e não gostarem de falar ao microfone, o que dificulta uma relação mais próxima. De acordo com relatos da docente e a observação sobre o espaço da escola, a participação dos alunos é ativa na modalidade presencial. As dificuldades de engajamento entre professor e aluno, no ambiente do ensino remoto, também foram relatadas por pesquisadores em estudo realizado com professores do Rio Grande do Sul (MACHADO *et al.*, 2020).

SUMÁRIO

Quadro 1 - Descrição dos conteúdos, objetivos e metodologias utilizadas durante as aulas na escola campo Ceti Didácio Silva, Teresina-PI, 2021

Aula	Conteúdos	Objetivos	Metodologia
1ª	Benefícios da Atividade Física	- Conhecer conceitos básicos como atividade física e exercício físico e os principais benefícios para a saúde. - Refletir sobre os determinantes sociais da atividade física.	- Exposição do conteúdo por meio de slides; - Discussão em grupo; - Aplicação de questionário.
2ª	Sobrepeso, Obesidade e sedentarismo	- Conhecer fatores que influenciam o aumento de casos na população; - Destacar a importância da prevenção de tais condições; - Refletir sobre o estilo de vida vivenciado pelos jovens na sociedade contemporânea.	- Exposição de conteúdo por meio de slides; - Questionamentos aos alunos: você se considera uma pessoa sedentária? Por quê? Quais hábitos nos levam ao sobrepeso e obesidade? Você sabe diferenciar tais termos? Como podemos ser pessoas saudáveis diante da situação atual? - Autoavaliação de sua forma física e estilo de vida vivenciado.
3ª	Alimentação Saudável	- Discutir sobre a temática e sua relação com o modo de vida dos adolescentes; - Refletir sobre os impactos gerados pela dieta alimentar inadequada; - Refletir sobre os processos de adoecimento relacionados à alimentação.	- Exposição do conteúdo por meio de slides; - Discussão em grupo; - Aplicação de questionário; - Autoavaliação relacionada ao tema.
4ª	Olimpíadas	- Conhecer a história e curiosidades relevantes para a aula; - Refletir acerca dos valores presentes neste evento esportivo.	- Exposição do conteúdo por meio de slides; - Discussão em grupo sobre as modalidades e esportes presentes no evento; - Discussão sobre a realização das olimpíadas em meio a pandemia.
5ª	Arraial Junino	- Participar do planejamento das atividades a serem realizadas como parte do projeto Píbid em Movimento, do núcleo; - Conhecer a cultura típica do arraial junino; - Participar da culminância das atividades do arraial junino.	- Discussão em grupo; - Escolha das atividades e apresentação que irão fazer parte do evento; - Culminância com participação no evento.

Fonte: Os autores, 2021.

Durante a experiência também constatou-se que os alunos possuem resistência para interação durante as aulas, quando trata-se de exposição da imagem pessoal por meio da ativação de câmeras. Em contrapartida, as participações são ativas por meio de microfone e *chat* disponibilizados pela plataforma *Google Meet*. Segundo a professora supervisora, as dificuldades de interação e engajamento poderiam ser explicadas pelo fato de não conhecer presencialmente os alunos que haviam ingressado na escola no período da pandemia.

É importante frisar que a interação com o outro é fator primordial para o aprendizado da cultura corporal de movimento, nas aulas do componente curricular Educação Física. As manifestações da cultura corporal como o jogo, o esporte, a dança, a ginástica, a luta e os esportes de aventura são conteúdos da Educação Física e devem ser planejados de modo a contemplar as dimensões conceituais, procedimentais e atitudinais, sendo que as aulas devem favorecer a participação de todos os alunos em diversas vivências práticas individuais e coletivas (DARIDO; RANGEL, 2005).

Quanto ao grupo de pibidianas responsáveis por essa intervenção na escola, a experiência foi um tanto quanto parecida com a da docente, no entanto, haviam receios em relação a faixa etária dos alunos e a inexperiência de lidar com estudantes do ensino médio, ainda mais em tempos pandêmicos. Todavia, mesmo com as dificuldades de interação, uma boa parte dos alunos participou das aulas por meio do *chat* – conversa em tempo real no vídeo de todos os participantes do bate-papo – acessível na plataforma utilizada para a execução das aulas e que foi de grande valia no atual cenário que estamos vivendo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A prática da iniciação à docência em tempos pandêmicos permitiu a análise da docência em Educação Física no ensino

remoto, uma nova realidade em que o corpo docente, e tão pouco o discente, estavam preparados para vivenciar de forma tão abrupta. Pode-se observar que a adaptação está acontecendo, no entanto, ainda não cumpre os ideais de uma aula presencial, pois percebe-se uma “evasão virtual”, mas que caminha para se ajustar, utilizando-se de ferramentas digitais como canal de aproximação, estreitando a relação professor-conteúdo-aluno, aluno-conteúdo-professor.

Esta experiência representou até o presente momento, oportunidade de buscar inovação e aperfeiçoamento no campo da docência, tanto pela aquisição da prática com seus desafios e a busca por fazer a diferença no âmbito escolar, como por executar isso, enfrentando uma situação nunca vivenciada antes e que afeta significativamente a Educação Física por ser uma disciplina curricular que integra teoria à prática e que precisa da interação coletiva para se objetivar.

Contudo, foi explorada a oportunidade de evidenciar o âmbito teórico e conceitual da Educação Física, haja vista o mesmo, por vezes, ser negligenciado das aulas, contribuindo assim para percepções que enquadram o componente curricular como “cultura da bola”, em que se limita aos esportes e não abrange as outras unidades temáticas de abordagem da cultura corporal de movimento prevista na BNCC.

Diante disso, esta experiência enriquecedora evidenciou que mesmo diante dos esforços da professora supervisora e contribuição das pibidianas na operacionalização das ferramentas digitais e metodologias ativas, o ensino remoto emergencial ainda não suplantou a barreira de interação que dificulta o engajamento entre professor e alunos.

REFERÊNCIAS

ANDRETTI, E.C; LANGWINSKI, L.G; Contribuições do Pibid: um Relato de Experiência; **Sociedade Brasileira de Educação Matemática**, 2016.

BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base nacional Curricular Comum**. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/documentos/bncc-2versao.revista.pdf>>. Acesso em: 20/07/2021.

BRASIL. RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 2, DE 5 DE AGOSTO DE 2021. Institui o Código Civil. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 2021, p.51.

CASTELLANI FILHO, L *et al.* **Metodologia do ensino de educação física**. Cortez Editora, 2014.

BURGGREVER, T.; MORMUL, N. M. A importância do PIBID na formação inicial de professores: um olhar a partir do subprojeto de Geografia da Unioeste-Francisco Beltrão. **Revista de Ensino de Geografia**, Uberlândia-MG, v. 8, n. 15, p. 98-122, jul./dez., 2017. Disponível em: <http://www.revistaensinogeografia.ig.ufu.br/N15/Art6-v8-n15-Revista-de-Ensino-Burggrever-Mormul.pdf>. Acesso em: 20 Jul. 2021.

DARIDO, S. C. Os conteúdos da educação física na escola. DARIDO, S. C.; RANGEL, I. C. A. (Coord.). **Educação Física na escola: implicações para a prática pedagógica**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005. p. 64-79.

DA SILVA, A.J.F *et al.* A adesão dos alunos às atividades remotas durante uma pandemia: realidades da Educação Física Escolar. **Corpo consciência**, p. 57-70, 2020.

DA SILVEIRA, A. *et al.* Estratégias e desafios do ensino remoto na Enfermagem. **Enfermagem em Foco**, v. 11, n. 5, 2020.

DE SOUZA, D.G; MIRANDA, J.C. Desafios da implementação do ensino remoto. **Boletim de Conjuntura (BOCA)**, v. 4, n. 11, p. 81-89, 2020.

MACHADO, Roseli Belmonte *et al.* Educação física escolar em tempos de distanciamento social: panorama, desafios e enfrentamentos curriculares. **Movimento**, v. 26, 2021.

SILVA, G. S. *et al.* O PIBID na formação inicial: a profissionalidade docente na perspectiva de licenciandos de educação física. II Congresso Nacional de Estágio Supervisionado e Prática de Ensino, **Anais Eletrônicos**, Rio Claro/SP, 2019.

SUMÁRIO



3

*Mateus Andrade Rocha Vitória
Thaynara dos Santos Brito
Zilmara Gerciane da Silva Vaz
Pedro Henrique Soares Guimarães
Deusenira de Sousa Santos
Francilene Batista Madeira*

**A UTILIZAÇÃO
DA APRENDIZAGEM
BASEADA EM PROJETOS
NO ENSINO REMOTO:
EXPERIÊNCIAS NO CONTEXTO
DO PIBID EDUCAÇÃO FÍSICA**

SUMÁRIO

RESUMO

As metodologias ativas têm como pressuposto o planejamento de experiências pedagógicas centradas no protagonismo dos discentes. O objetivo é relatar a experiência de pibidianos na utilização da aprendizagem baseada em projetos, a partir da vivência no Pibid/Educação Física da Universidade Estadual do Piauí. Trata-se de um relato descrito, vivenciado nas aulas de Educação Física do ensino médio de uma escola pública de tempo integral de Teresina-PI. O projeto cultural Festival Brasilidades foi desenvolvido pela professora supervisora, os pibidianos e os discentes da escola. A atividade foi planejada em quatro etapas: apresentação do projeto aos alunos, autonomia para criação dos temas a serem apresentados por cada turma, a construção geral das ideias e a organização da culminância dos trabalhos. Observou-se que todos os alunos se empenharam para participar do projeto e produzir seu material de forma cooperativa. A proposta de aprendizagem baseada em projetos permitiu aos discentes da escola mostrarem sua criatividade, espírito de liderança e o protagonismo na tomada de decisões. A culminância do Festival Brasilidades, realizada no ensino remoto, foi um momento alegre, onde a cultura brasileira foi mostrada a partir de diferentes possibilidades. Para os pibidianos foi uma experiência enriquecedora participar da organização do festival, pois além da interação e trabalho mútuo com os alunos da escola, ganharam a experiência com a aplicação de projetos escolares. Conclui-se que essa metodologia ativa dinamizou as aulas remotas e favoreceu a melhor interação entre professor, alunos e pibidianos nas aulas de Educação Física no ensino médio.

Palavras-chave: Metodologia ativa. Educação Física. Ensino Médio. Docência Inicial. Cultura Corporal de Movimento.

INTRODUÇÃO

A pandemia da Covid-19, decretada pela Organização Mundial de Saúde (OMS) em março de 2020, exigiu que a população mundial adotasse o distanciamento social como forma de contenção da proliferação do vírus (LI *et al.*, 2020). A partir disso, foi necessário que todos os países, assim como o Brasil, interrompessem grande parte de suas atividades econômicas, sociais e educacionais tratadas como não-essenciais para diminuir a circulação de pessoas (ALMEIDA JÚNIOR *et al.*, 2020). Em especial, o progresso da educação mundial iniciou um momento delicado. A necessidade de isolamento social e o fechamento das escolas promoveu mudanças drásticas no ensino para manter a educação contínua e ininterrupta (ALMEIDA JÚNIOR *et al.*, 2020).

No Brasil, o Ensino Remoto Emergencial (ERE), mediado por tecnologias digitais de informação e comunicação, foi indicado pelo Conselho Nacional de Educação para a retomada das aulas do ensino básico ao superior (BRASIL, 2020). Esse novo contexto social, causado por uma crise sanitária, obrigou os professores a se adequarem ao ensino mediado por salas virtuais; envio de mensagens por aplicativos e de *links* elaborados para as aulas assíncronas (ARRUDA, 2020). A presença da era tecnológica foi vista com maior intensidade na rotina de todos os envolvidos no processo educativo. No entanto, essa mudança passou a exigir competências digitais que os docentes não tinham vivenciado na formação continuada (ARRUDA, 2020).

Não obstante os inúmeros desafios, os professores viram-se diante de uma realidade que exige ainda mais a utilização de metodologias inovadoras que favoreçam a aprendizagem crítico-reflexivo dos alunos. Nesse sentido, as metodologias ativas são alternativas importantes para motivar a aprendizagem dos alunos no século XXI, principalmente nessa realidade do ensino mediada por tecnologias digitais (MARIN *et al.*, 2010; LOVATO *et al.*, 2018). Essa abordagem

SUMÁRIO

preconiza o protagonismo do aluno nas ações pedagógicas, favorecendo a aprendizagem por meio da interação do aluno com o tema abordado e estimulando a construção do conhecimento e desenvolvimento de novas competências (BARBOSA; MOURA, 2013). Nas metodologias ativas o papel do professor é atuar como orientador e facilitador do processo de aprendizagem (LOVATO *et al.*, 2018).

A aprendizagem baseada em projetos é um tipo de metodologia ativa que busca ressignificar o espaço escolar pelas interações que incentivam os estudantes a buscar soluções para os problemas propostos (LOVATO *et al.*, 2018). A aprendizagem acontece por meio das trocas de experiências vivenciadas de forma individual e coletiva. Os discentes aprendem a compartilhar saberes e desenvolvem habilidades de escuta e posturas críticas, importantes para a formação de sua identidade estudantil (BORGES; ALENCAR, 2014).

De acordo com Barbosa e Moura (2013), o desenvolvimento de um projeto de aprendizagem envolve as seguintes diretrizes: formação de grupos de trabalho que variam de quatro a seis alunos, prazos definidos para o desenvolvimento do projeto, participação dos alunos na escolha dos temas, utilização de múltiplos recursos e a culminância e socialização dos resultados dos projetos em diversos níveis, como a sala de aula, a escola e a comunidade.

Nesse contexto insere-se o subprojeto Programa de Iniciação à Docência do curso de Licenciatura em /Educação Física da Universidade Estadual do Piauí (Pibid/Educação Física/UESPI), do Campus Poeta Torquato Neto, que faz parte do projeto Institucional aprovado no edital 2020 da Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). O subprojeto funciona em duas escolas campo e é formado por 19 pibidianos – 16 bolsistas e três voluntários – duas professoras supervisoras e a coordenadora de área. Entre os objetivos destaca-se o de contribuir com a capacidade de selecionar, produzir e aplicar estratégias metodológicas dinâmicas, colaborativas, interdisciplinares e a utilização das tecnologias

SUMÁRIO

que facilitam o processo de ensino e aprendizagem; e contribuir para a articulação entre a teoria vivenciada na formação dos discentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas no curso de licenciatura em Educação Física.

As ações do subprojeto perspectivam que os docentes em processo de aprendizagem da docência inicial em Educação Física - pibidianos e pibidianas - possam compreender, de forma contextualizada e orientada, as possibilidades de planejar e executar nas escolas campo, as expressões culturais do movimento humano - ginásticas, jogos, brincadeiras, esportes, lutas, danças e práticas corporais de aventura (BRASIL, 2017). Para tanto espera que vivenciem a práxis educativa por meio da articulação dos saberes de ensino e situações concretas vivenciadas na escola campo, destacando-se a aproximação com metodologias inovadoras. O educador Paulo Freire sempre ressaltou a importância de tornar a ação educativa mais humana, principalmente, contribuir para uma educação mais dialógica crítica, reflexiva e libertadora. Suas reflexões corroboram com a necessidade de construir um processo educativo mediado por meio da problematização e dialogicidade (FREIRE, 2000).

Nesse contexto, o planejamento de ações pedagógicas que considerem a participação dos discentes como protagonistas do processo-ensino aprendizagem tem sido encorajado em todas as áreas, assim como nas aulas de Educação Física com o objetivo de tornar o ato de aprender um processo reconstrutivo, que permita ao estudante estabelecer diferentes relações entre fatos e objetos, produzindo ressignificações e reconstruções e contribuindo para a sua aplicação em diferentes contextos (MOURA *et al.*, 2016).

Diante o exposto, o objetivo desse relato socializar a experiência de pibidianos na utilização da aprendizagem baseada em projetos, a partir da vivência no Pibid/Educação Física da Universidade Estadual do Piauí, em uma escola campo, na modalidade ensino remoto.

SUMÁRIO

DESENVOLVIMENTO

Trata-se de um relato de experiência, descritivo e reflexivo de uma ação educativa com metodologias ativas, em especial, a aprendizagem baseada em projetos, implementada nas aulas de ensino médio do componente curricular Educação Física, na escola campo Centro de Ensino de Tempo Integral (CETI) João Henrique de Almeida Sousa, vinculada ao subprojeto Pibid/Educação Física da Universidade Estadual do Piauí/UESPI, do campus Torquato Neto. A experiência foi realizada nos meses de maio e junho do ano de 2021, integralmente na modalidade ERE.

O Projeto cultural Festival Brasilidades foi desenvolvido por estudantes da primeira, segunda e terceira séries do ensino médio. O planejamento da ação está inserido na unidade temática dança e lutas e arte e cultura, prevista no plano de unidades do componente curricular Educação Física. A idealização nasce da necessidade de manter viva a tradição do folclore brasileiro, referenciando o evento das festas juninas, aguardado anualmente por todos os alunos da escola. Com a adesão ao ERE a professora supervisora sentiu-se desafiada a seguir com a tradição, tematizando o eixo das manifestações da cultura brasileira, destacando-se elementos culturais relacionados à dança, canto, teatro, literatura, culinária, dentre outros pontos importantes da cultura brasileira.

No eixo temático foram desenvolvidos projetos em vídeos de temas culturais escolhido pelos alunos: cultura nordestina, cultura brasileira, teatro, música, culinária, arte, games. As apresentações de vídeo eram limitadas a 10 minutos, porém com a possibilidade de ter mais de um vídeo por turma. A culminância do festival foi realizada na plataforma google Meet, nos dias e horários referentes as aulas de cada série, durante uma semana. No quadro 1 são explicadas todas as etapas de construção do projeto, objetivos e metodologias utilizadas.

SUMÁRIO

Como primeiro passo para iniciar o projeto, a professora supervisora lançou uma proposta de trabalho para a turma baseada em tópicos da cultura brasileira, e em seguida iniciaram as discussões sobre as possibilidades e caminhos a percorrer para executar e solucionar a proposta. Como segundo passo, foi socializada a possibilidade de trabalhar com as habilidades e os talentos que cada aluno possui, deixando em aberto para os mesmos opinarem - momento de escuta. Com isso, permitiu-se ampliar as possibilidades e tornar os alunos protagonistas logo de início, iniciando os debates entre os próprios alunos em busca de alinhar habilidades e possibilidades em comum.

Quadro 1 - Etapas, objetivos e metodologia do projeto: Festival Brasilidades.
Centro de Ensino de Tempo Integral, 2021

ETAPAS	OBJETIVOS	METODOLOGIA
Lançamento da proposta / apresentação da situação problema	Apresentar a proposta da temática ou situação problema para os discentes	- Apresentação em sala de aula de vídeos temáticos relacionados a cultura brasileira - Apresentação de vídeos de projetos e eventos da própria escola com objetivo de instigar os alunos.
Momento de escuta e análise das habilidades e talentos existentes	Promover discussões e avaliar possibilidades de trabalho; identificar habilidades e talentos existente em cada sala;	Discussões feitas em sala de aula com professor, PIBIDIANOS e alunos visando socializar as opiniões e idéias dos alunos sobre os temas do projeto.
Aprofundamento teórico / pesquisas e discussão em grupo para montagem de estratégias	Aprofundar conhecimentos sobre a cultura brasileira. Discutir estratégias para realização de atividade individual e/ou em grupo.	Pesquisas feitas pelos alunos e discussão dos grupos temáticos de alunos, PIBIDIANOS e professora.
Estruturação e ensaios para finalização das atividades elaboradas	Estruturar e ensaiar as atividades estabelecidas.	Período de gravação dos vídeos, edição e organização da ordem de apresentação.
Culminância	Apresentar as atividades de forma individual e/ou coletiva no Festival Brasilidades. Socializar as atividades produzida por cada turma.	Apresentação feita via Meet dos vídeos com alunos e equipe escolar (diretora, coordenadora, professores).

Fonte: Autores, 2021.

Em seguida, após os alunos terem concluído a produção dos vídeos, os PIBIDIANOS e a professora supervisora começaram as discussões do roteiro da culminância do projeto, que foi realizada no período de uma semana, durante três dias. Participaram da culminância a coordenadora, a diretora e vários outros professores da escola. Os dias escolhidos para a culminância foram os mesmos dias das aulas que os alunos tinham com suas turmas. No roteiro foram discutidos detalhes da abertura do evento: a *playlist* musical, as falas que iriam introduzir os trabalhos, as possibilidades de incluir participações especiais, vídeos temáticos introdutórios, além das falas finais.

RESULTADOS

De um modo geral o Festival Brasilidades abordou temas relacionados ao país, suas características históricas e culturais, conforme mostra o quadro 2. Mesmo com total autonomia para escolha e desenvolvimento dos trabalhos, as turmas idealizaram propostas que convergem numa temática em comum. Podemos observar que apesar dos temas parecidos, a forma que as turmas organizaram as apresentações e desenvolveram os projetos fizeram total diferença para culminância dos mesmos, pois as abordagens foram diferentes.

Para realização do projeto nas turmas visto que, sua culminância ocorreria de maneira remota, foi importante inserir os PIBIDIANOS como participantes diretos na interação dos projetos e orientação dos alunos no processo de construção, escolha e organização de seus materiais. Importante ressaltar nesse processo, a interação da maioria dos discentes que provocou reflexões em um verdadeiro intercâmbio de conhecimentos, tendo cada turma proporcionado um cenário vasto de como trabalhar uma temática utilizando recursos tecnológicos.

A realização do projeto possibilitou trabalhar as habilidades e talentos dos alunos onde foi possível criar apresentações artísticas e culturais referenciando danças locais, regionais e nacionais como preconiza a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), além de desenvolver habilidades artísticas ligadas ao canto, o desenho, a pintura e a fotografia. Outro ponto relevante foi o uso das ferramentas digitais e das mídias sociais para contextualizar os trabalhos que foram apresentados de forma remota, pois os alunos tiveram que usar aplicativos, sites e plataformas em todo o processo de criação, finalização e socialização.

Na composição do Festival Brasilidade, foi observada a importância da autonomia no processo de ensino-aprendizagem, a participação ativa dos alunos na aplicabilidade e desempenho referente a construção dos projetos baseados em processos de idealização do tema, organização, estrutura, trabalho em equipe etc. A interação do aluno com os recursos tecnológicos e formas de delinear este em uma metodologia favorável a escola, torna mais eficiente o processo e, conseqüentemente, melhor será o desenvolvimento da comunidade em que a escola está inserida.

Quadro 2 - Propostas das apresentações de cada turma. Festival Brasilidade.
Centro de Ensino de Tempo Integral, 2021

Turmas	A	B	C
1º Ano	Aspectos culturais do Nordeste, destacando características como culinária, artesanato etc.	Apresentação de cordel, poemas, dança e música referente ao Nordeste.	A beleza nos diferentes tipos de arte como música, pintura, poema, desenho etc.
2º Ano	Regiões brasileiras discutindo as diferentes culturas por meio de dança, fotografias, desenhos.	Cultura nordestina enfatizando essência a região e quebra de preconceitos.	Nordeste e arte abstrata, buscando unir os costumes da região à modernidade.
3º Ano	Encantos do Nordeste, paixão pelo povo, pela cultura, orgulho de ser nordestino.	Curiosidades das comidas típicas da culinária nordestina, destacando contexto histórico dos pratos e regiões.	Apresentar o Brasil destacando as características e influências de outros povos nos costumes e culturas de suas regiões.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A realização desse projeto pela professora supervisora da escola campo permitiu aos pibidianos vivenciarem a prática de uma metodologia inovadora – aprendizagem baseada em projetos – assim como, o desafio de desenvolver um projeto cultural nas aulas remotas, possibilitando diálogos importantes e experiências que servirão de base para a construção da vida profissional de cada um, bem como trazer a inovação de novas vivências para os alunos do ensino médio, instigando o protagonismo e a produção autoral desses alunos.

A experiência foi uma oportunidade de planejar e articular a aplicação de um projeto cultural em meio ao ensino remoto, que de uma certa forma foi um desafio em tempos de pandemia, mas que teve resultados mais que satisfatórios. Além disso, percebeu-se um grande empenho dos alunos na participação do projeto, seja na produção de vídeos, edição, leitura de poemas, criação de desenhos, fotografia entre outros.

Podemos observar que a aprendizagem baseada em projetos é um tipo de metodologia interessante para o desenvolvimento das aulas de Educação Física com os jovens estudantes do ensino médio, pois dinamizou as aulas remotas e favoreceu a melhor interação entre professor, alunos e pibidianos. Essa metodologia também despertou a curiosidade e permitiu aos estudantes mostrar seus diferentes talentos e habilidades. É importante destacar que o trabalho com projetos escolares favorece que a tomada de decisões aconteça desde cedo na escola. Isso fará com que, ao longo do tempo, esses alunos se tornem protagonistas de suas vidas, e que possam evoluir nos quesitos pessoal, profissional e emocional.

Por fim, foi uma experiência enriquecedora para os pibidianos participar da organização do festival, pois além da interação e

SUMÁRIO

trabalho mútuo com os alunos da escola, ganharam experiência com a aplicação de projetos escolares. Esse contato com a realidade cultural e social da escola, mesmo em períodos de ensino remoto, permaneceu de forma ativa, o que corrobora que ser pibidiano ajuda na melhor compreensão dos problemas da realidade escolar e na construção de competências docentes.

REFERÊNCIAS

ARRUDA, Eucídio Pimenta. EDUCAÇÃO REMOTA EMERGENCIAL: elementos para políticas públicas na educação brasileira em tempos de Covid-19. **EmRede-Revista de Educação a Distância**, v. 7, n. 1, p. 257-275, 2020.

ALMEIDA JÚNIOR, Sílvio. COVID-19 e a infecção por SARS-CoV-2 em um panorama geral. **Brazilian Journal of Health Review**, v. 3, n. 2, p. 3508–3522, 2020.

BARBOSA, E. F.; MOURA, D. G.; Metodologias ativas de aprendizagem na Educação Profissional e Tecnológica. **Boletim Técnico do Senac**, Rio de Janeiro, v. 39, n. 2, p. 48-67, 2013.

BRASIL. **Parecer CNE/CP5/2020**. Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19. Brasília: MEC, 2020. BRASIL.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Curricular Comum**. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 20/07/2021.

BORGES, T. S.; ALENCAR, G.; Metodologias ativas na promoção da formação crítica do estudante: o uso das metodologias ativas como recurso didático na formação crítica do estudante do ensino superior. **Cairu em Revista**. Ano 03, n. 04, p. 119-143, Jul/Ago 2014.

FREIRE P. **Pedagogia do oprimido**. 29.ed. São Paulo (SP): Paz e Terra; 2000.

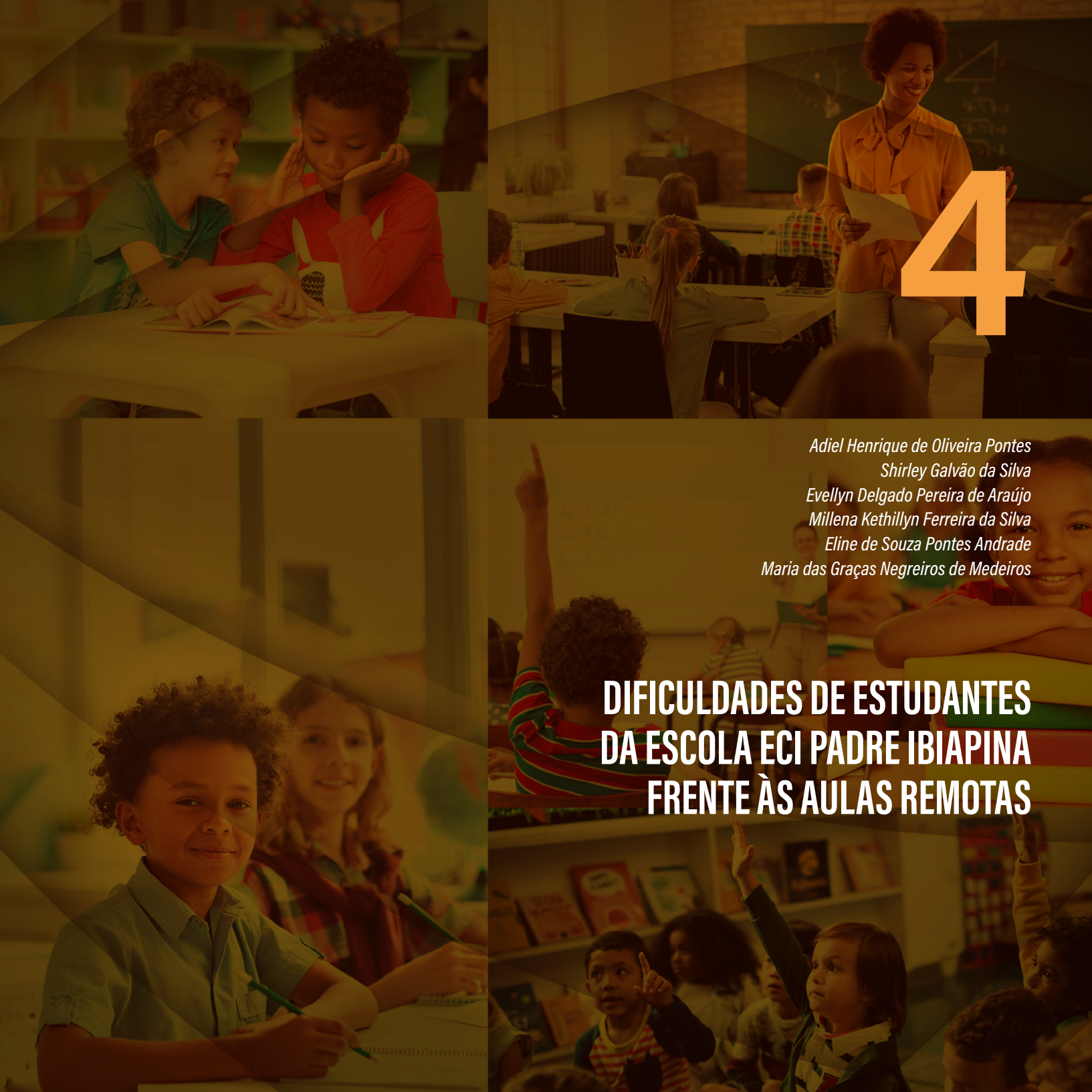
LI, Q.; GUAN, X. *et al.* Early Transmission Dynamics in Wuhan, China, of Novel Coronavirus-Infected Pneumonia. **The New England journal of medicine**, v. 382, n. 13, p. 1199–1207, 2020.

LOVATO *et al.* Metodologias Ativas de Aprendizagem: Uma Breve Revisão. **Acta Scientiae**, Canoas (RS), v. 20, n. 2, p. 154-171, mar./abr. 2018.

MARIN *et al.* Aspectos das fortalezas e fragilidades no uso das Metodologias ativas de Aprendizagem. **Revista brasileira de educação médica** 34(1); p. 13-20, mar. 2010.

MOURA, *et al.* Aprendizagem baseada em projeto aplicada ao ensino de organização de eventos esportivos: uma proposta de vivência de esportes não convencionais na formação de professores. **Coleção Pesquisa em Educação Física**, Várzea Paulista, v. 15, n. 4, p. 23-30, 2016. ISSN; 1981-4313.

SUMÁRIO



4

*Adiel Henrique de Oliveira Pontes
Shirley Galvão da Silva
Evellyn Delgado Pereira de Araújo
Millena Kethillyn Ferreira da Silva
Elíne de Souza Pontes Andrade
Maria das Graças Negreiros de Medeiros*

DIFICULDADES DE ESTUDANTES DA ESCOLA ECI PADRE IBIAPINA FRENTE ÀS AULAS REMOTAS

SUMÁRIO

RESUMO

Sabe-se que a educação brasileira, especificamente, passou por adaptações necessárias, tendo em vista a situação do país frente à pandemia da Covid-19. O reflexo na educação foi observado em diversos estados do país, alguns de forma mais significativa, em outros de forma mais moderada. Ante o exposto, a presente pesquisa teve por objetivo conhecer e entender as dificuldades dos alunos no ensino remoto, para tanto foi utilizado a coleta de dados através de um questionário produzido na plataforma *Google Forms*, o mesmo foi aplicado (disponibilizado através do *Whatsapp*) nas turmas de 1º e 2º ano do Ensino Médio da Escola Cidadã Padre Ibiapina, escola-campo do Núcleo Química que faz parte do programa institucional Residência Pedagógica IFPB–Campus João Pessoa. A partir da análise dos dados obtidos através do questionário aplicado, conclui-se que os alunos dessa escola em específico, baseado em seus relatos, se adaptaram de forma razoável ao ensino remoto. Mas algumas dificuldades também foram evidenciadas através das respostas.

Palavras-chave: Pandemia. Ensino Remoto. Dificuldades.

INTRODUÇÃO

Nos anos 2020 e 2021 o mundo tem passado por mudanças, devido ao cenário mundial provocado pela Pandemia do Covid-19. Mudanças estas que desencadearam a busca por alternativas seguras para continuar trabalhando, estudando, vivendo. Sabe-se que, as mudanças que atingiram o âmbito educacional tiveram um grande impacto principalmente no Brasil, um país que utilizou por muito tempo a metodologia da educação estritamente tradicional. A aula remota foi utilizada como modelo de escape para que a educação não parasse, mas qual o impacto dessa modalidade de ensino na educação? Os professores tinham conhecimento sobre as metodologias pertinentes para se adequarem a esta forma de ensino?

Os professores tiveram capacitação para conhecer o básico dos espaços onde se ministra as aulas. Dessa forma, por conhecer apenas o básico tiveram uma sobrecarga de trabalho enorme, que pode ou não ter influenciado na qualidade de ensino. A UNESCO (2020) chega a reconhecer que essas medidas devido a situação não atingiram/afetaram apenas os discentes mas também os pais e professores. Além dos problemas encontrados com o acesso a equipamentos e internet, principalmente com alunos de escolas públicas, a exaustão mental e psicológica que afeta diretamente o processo de ensino-aprendizagem. Lipp (2002) caracteriza qualquer situação que detenha qualquer mudança emocional, como um estopim levando ao reconhecimento do modelo trifásico de Selye (1956/1984) pode ser definido por três partes: fase de alerta, fase de resistência e fase de exaustão.

A presente pesquisa foi desenvolvida na Escola Cidadã Integral Padre Ibiapina por bolsistas do Programa de Residência Pedagógica (PRP) sob a orientação da preceptora e Professora Orientadora do núcleo Química, IFPB - Campus João Pessoa. Observou-se que era necessário adentrar a realidade do alunado e desvendar pontos de dificuldades que foram observadas durante as aulas remotas nas turmas de 1º e 2º ano do Ensino Médio.

SUMÁRIO

Diante dos fatos supracitados, a pesquisa consistiu em uma coleta de dados que teve por objetivo conhecer as principais dificuldades apresentadas por alunos da escola no modelo emergencial de ensino remoto, e através dos dados coletados entender qual a realidade apresentada pela escola. A pesquisa foi desenvolvida utilizando perguntas estratégicas focadas nas dificuldades relacionadas à internet, metodologia, ambiente de estudo e foram aplicadas por meio do Google Forms. Após a análise de um diagnóstico prévio do pode-se ter uma ideia de qual o nível de adaptação que os alunos da escola selecionada para a pesquisa tiveram em relação ao ensino emergencial, que segundo as respostas dos mesmos, se apresentou razoável para grande parte dos discentes participantes.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O ano de 2020 foi marcado por um dos eventos mais desastrosos da história, este conhecido como a pandemia do novo coronavírus (SARS-CoV-2), vírus esse causador da doença intitulada de COVID-19 (doença do coronavírus 2019), essa nomeação foi feita pela OMS (Organização Mundial da Saúde) pois este já apresentava traços de epidemia no fim do ano de 2019.

Além dos malefícios físicos que o COVID-19 ocasiona, visto que o mesmo é uma doença respiratória que pode apresentar casos graves, este também gerou de forma indireta diversos prejuízos psicológicos, como a ansiedade, pois como este é um vírus altamente transmissível, uma das formas de combater o seu avanço é através do processo intitulado de “isolamento social”, que afeta de forma real o convívio populacional e as relações sociais como um todo, de modo que este cenário afeta indivíduos independentemente de classe social ou poder aquisitivo, segundo Borba (2020).

Diante deste cenário, é evidente que as escolas, por serem locais de alta concentração de indivíduos, tiveram que ser fechadas,

e as atividades escolares tiveram que se adequar ao ensino remoto, de modo que professores que não tinham nenhum tipo de preparo para esta forma de ensino, tiveram que se adequar em tempo recorde, para que os alunos não fossem ainda mais afetados.

A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), publicou em março de 2020, o debate pela qualidade da educação, sendo ela remota ou presencial. Foi concluído que esta precisava ser mantida, tendo em vista que cerca de 185 países fecharam suas escolas de forma parcial ou total, com o intuito de extinguir a disseminação do Covid-19. Esse assunto vem sendo discutido em mais de 70 países, tendo o intuito de minimizar as lacunas que estão sendo deixadas na educação, as discussões propostas enfocam as oportunidades e a qualidade do ensino.

No Brasil, segundo o Ministério da Saúde (BRASIL, 2021), a Covid-19 já fez 317.646 vítimas fatais. Além das dificuldades encontradas no ensino remoto, alunos e professores têm que lidar com a perda de entes queridos. A Covid-19 está fazendo com que o mundo passe por uma adaptação sem aviso prévio, com isso a educação brasileira está mostrando suas lacunas, assim como a distância monstruosa que existe entre a estrutura do ensino brasileiro e o modelo híbrido, o despreparo profissional dos docentes de se adaptar a novas metodologias e ferramentas necessárias para tornar o ensino significativo para o aluno, e não apenas mais uma obrigação em meio a um caos social.

Dentro desse contexto, surgem diversas teorias de abordagens educacionais, Zarjac (2020) defende o ensino remoto baseado nas situações atuais, de forma a trabalhar atividades através de discussões que mantenham o estímulo cognitivo do aluno ativo, e não trabalhar os conteúdos programáticos pré-estabelecidos, como se a sociedade estivesse convivendo em perfeita normalidade. Mas, diante de todas as diferentes visões, é notório que as TIC's se tornaram ferramentas essenciais e predominantes no ensino emergencial em período pandêmico, como dito por Senhoras (2020).

SUMÁRIO

As aulas remotas dão a oportunidade da conhecida “era digital” ser protagonista da educação. Mas, o que se percebe é um equívoco quando não se tem planejamento adequado para tal atividade, entretanto o professor tem que buscar meios necessários para desenvolver essa autonomia dos alunos. Segundo Vigotski (1989), a autonomia é caracterizada pela capacidade de conduzir a sua aprendizagem, trazendo significados próprios dentro da sua realidade, tendo o professor apenas como mediador, ou facilitador dessa trajetória.

Ficar em frente ao computador por horas é um problema não apenas para alunos, como também para professores, que por sua vez não se adaptaram às metodologias necessárias, transcendendo o uso da metodologia tradicional inapropriadamente. Segundo o site G1 (2020), que publicou uma pesquisa realizada pelo Instituto Datafolha, o índice de alunos desmotivados chega a 54% em setembro, alunos que participaram da pesquisa destacaram o desgaste na educação ofertada.

Além do tipo de desgaste destacado pelos alunos, o site BBC News Brasil (2020), destaca comentário feito pela professora Joseline Souza Nascimento: “Em uma turma de 1º ano (do ensino médio), dos 40 alunos, só uns 15 têm participado.” Esse desfalque no acompanhamento das aulas, traz danos irreparáveis à educação. Para Vigotski (1989), a interação aluno/professor e aluno/aluno é essencial para o desenvolvimento cognitivo.

METODOLOGIA

A presente pesquisa foi desenvolvida sob o método intitulado como pesquisa de ação educacional. Segundo Tripp (2005, p. 445), esta é “uma estratégia para o desenvolvimento de professores e pesquisadores de modo que eles possam utilizar suas pesquisas para aprimorar seu ensino e, em decorrência, o aprendizado de seus

SUMÁRIO

alunos". É essencial que a prática da pesquisa esteja atrelada à prática pedagógica, pois através da obtenção de dados, pode-se promover um ensino mais coerente à realidade dos alunos.

A pesquisa foi desenvolvida por licenciandos em Química que compõem o grupo Residência Pedagógica (Núcleo Química) do Instituto Federal da Paraíba, campus João Pessoa, em turmas de 1º e 2º ano do ensino médio. A pesquisa contou com um total de 48 alunos, 34 alunos do 1º ano, 13 do 2º ano, e um dos alunos não especificou a que turma fazia parte. Estes são discentes da escola cidadã técnica Padre Ibiapina, que está localizada no bairro de Mandacaru na grande João Pessoa-PB.

Segundo Knechtel (2014), o objetivo de uma pesquisa qualitativa é observar os dados obtidos e determinar mediante aos resultados obtidos se o que foi previsto por meio da teoria continua sustentando ou não. Esse tipo de pesquisa se caracteriza em uma modalidade de pesquisa cujo foco principal é um problema de cunho humano ou de forma social, tendo sua base em teste de uma determinada teoria e é composta por variáveis numéricas, dessa forma são analisadas por meios estatísticos. Por isso, para que a pesquisa seja condizente com esta abordagem teórica, necessitou estar alicerçada em uma etapa que levasse em consideração dados numéricos e estatísticos, que foram obtidos através de um questionário via google forms.

Através da observação de tais fatores, a pesquisa foi elaborada em uma única etapa:

1. Aplicação do questionário destinado aos alunos das turmas de 1º e 2º ano do ensino médio, este procedimento foi realizado através do *Google Forms*. O questionário foi elaborado em duas partes. A primeira parte contou com 3 (três) perguntas de identificação, e a segunda com 6 (seis) questões de múltipla escolha e uma discursiva. Estas foram planejadas com o objetivo de conhecer as dificuldades encontradas pelos discentes no modelo de ensino emergencial.

SUMÁRIO

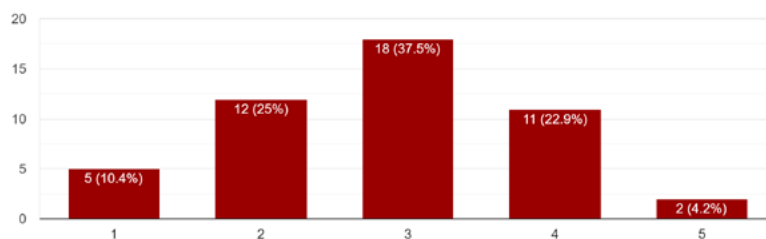
Como citado anteriormente, foram elaboradas 7 (sete) questões relacionadas às dificuldades dos alunos, porém foram escolhidas apenas 4 (quatro) para a discussão, na seção dos resultados, pois foi analisado que estas eram as mais proveitosas para análise proposta pelo trabalho. Esse questionário foi apresentado para os alunos das turmas de ensino médio da professora Preceptora da Residência Pedagógica, onde os Bolsistas Residentes ministram aulas. Também foi explicado do que se tratava a pesquisa e qual era a sua finalidade. A partir disso, foi disponibilizado o link do questionário para os estudantes através do *Whatsapp*, para que eles pudessem responder.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O gráfico 01 representa a pergunta que foi direcionada ao nível de adaptação dos alunos ao ensino remoto, a escala foi dividida em 5 níveis de adaptação, de modo que o primeiro (nível 1) era considerado como o pior nível de adaptação, e o quinto (nível 5) como o melhor possível.

Gráfico 01

Classifique seu nível de adaptação ao ensino remoto entre 1 e 5
48 responses



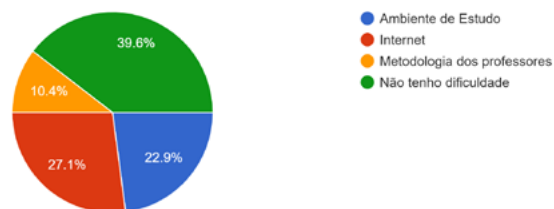
Fonte: Própria.

Como visto, o maior percentual de alunos se concentrou no nível intermediário de adaptação (nível 3) com 37,5%, isso quer dizer que 18 dos alunos que participaram estão inclusos nesses percentuais, 10,4% (5 alunos) consideram que estão no pior nível de adaptação e 4,2% (2 alunos) consideram-se em um ótimo nível de adaptação (nível 5). Essas informações podem demonstrar que boa parte dos alunos apresentou uma adaptação média ao sistema remoto de ensino, pois a opção escolhida pela maioria dos discentes foi o nível 3.

Já o gráfico 02 representa a pergunta “Qual sua maior dificuldade em acompanhar as aulas remotas?”. No *Forms*, foram apresentadas algumas opções que mais se destacam no cotidiano escolar do aluno no ambiente virtual/remoto, estas foram: o ambiente de estudo, internet, metodologia dos professores, e por fim a opção que o aluno escolheria caso não possuísse nenhum tipo de dificuldade.

Gráfico 02

Qual sua maior dificuldade em acompanhar as aulas remotas?
48 respostas



Fonte: Própria.

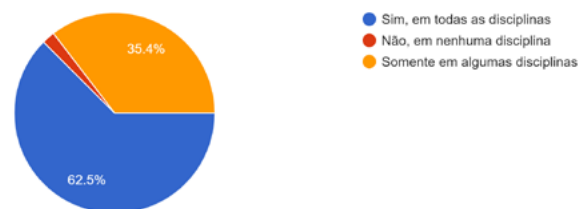
Como resultado obtivemos uma maior porcentagem de alunos que relataram não possuir nenhum tipo de dificuldade, algo curioso, pois sabe-se que os desafios enfrentados nesse modo remoto são inúmeros, a porcentagem obtida foi de 39,6% que equivale a 19 alunos dos 48 que participaram, em segundo lugar os que possuíam dificuldades com a internet forma 27,1%, que é equivalente a 13 alunos, em terceiro lugar os que sentem dificuldade em relação ao ambiente, estes representam

22,9% (11 alunos). Por fim, em quarto lugar estão os alunos que relataram ter dificuldade com a metodologia dos professores, estes foram 10,4%, e representam um total de 5 alunos. Ao observar o resultado fornecido pela pesquisa pode-se entender que os estudantes dessa instituição se adaptaram de forma positiva ao modo de aulas remotas, pois a maioria dos alunos respondeu que não possuía nenhum tipo de dificuldade, porém de forma bastante relevante também foram apontados problemas em relação ao ambiente de estudo, e a qualidade da internet. Por fim, a metodologia utilizada pelos professores se apresenta como problema menos frequente no relato dos discentes.

Quando perguntado aos alunos “A metodologia utilizada pelos professores consegue transmitir os conteúdos de forma clara?”, 35,4% (17 alunos) responderam “Somente em algumas disciplinas”, 62,5% (30 alunos) responderam “Sim, em todas as disciplinas”, 2,1% (1 aluno) responderam “Não, em nenhuma disciplina”. Os dados obtidos através desse questionamento podem apontar para o esforço de alguns professores em buscar formas de ministrar os conteúdos de forma didática mesmo de maneira remota. Porém a opção de que a metodologia só se apresentou de forma clara em algumas disciplinas também foi bastante escolhida, o que pode demonstrar que alguns professores não conseguiram adaptar sua didática a este momento extraordinário.

Gráfico 03

A metodologia utilizada pelos professores consegue transmitir os conteúdos de forma clara?
48 respostas

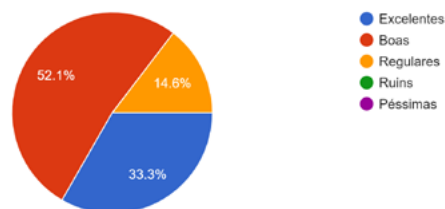


Fonte: Própria.

Já quando perguntado “Como você avalia a qualidade das aulas?” 52,1% (25 alunos) responderam que as aulas eram boas, 33,3% (16 alunos) responderam que as aulas eram excelentes, 14,6% (7 alunos) responderam que as aulas eram regulares.

Gráfico 04

Como você avalia a qualidade das aulas?
48 respostas



Fonte: Própria.

Essas informações podem demonstrar que apesar do momento atípico, tanto alunos quanto professores da escola analisada se adaptaram bem ao ensino remoto, pois boa parte dos alunos avaliaram de forma positiva as ministrações dos professores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Todo trabalho construído com os alunos teve como objetivo principal colher dados referente às dificuldades dos estudantes da escola campo Padre Ibiapina, na perspectiva de deixar resultados para a comunidade científica, e por consequência fornecer material que possa ser utilizado pelos docentes atuantes. Porém é notório que existe a necessidade de mais pesquisas nesta área, afinal a aprimoração do ensino remoto só pode ser feita através do conhecimento das nuances que fazem parte do processo de ensino, que

ocorre exclusivamente através de meios digitais. A necessidade de pesquisas nesta área é maximizada pelo fato do ensino remoto se tratar de um modelo ainda pouco explorado no Brasil, principalmente em nível médio.

Conclui-se que nas turmas de 1º e 2º ano do Ensino Médio da escola campo, os alunos se destacaram por não sentirem tantas dificuldades acerca das aulas remotas e por gostarem das aulas neste formato emergencial, que foi aderido devido ao momento atual mundial. Mas apesar de que a maioria dos discentes tenham relatado que não possuem dificuldades, outra porcentagem bem relevante apontou dificuldades reais, sejam estas relacionadas ao ambiente de estudo, a internet utilizada, ou até mesmo a metodologia de ensino apresentada pelos professores da escola.

SUMÁRIO

REFERÊNCIAS

ADAMO, P. I. **Pandemia deve intensificar abandono de escola entre alunos mais pobres.** BBC News Brasil, São Paulo, 23 de jul de 2020. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-53476057>. Acesso em: 01 de abr de 2021.

BRASIL. **Ministério da Saúde.** Coronavírus Brasil, 2021. Disponível em: covid.saude.gov.br. Acesso em: 31 de mar de 2021.

BORBA, R. C. N.; TEIXEIRA, P. P.; FERNANDES, K. O. B.; BERTAGNA, M.; VALENÇA, C. R.; SOUZA, L. H. P. **Percepções docentes e práticas de ensino de Ciências e Biologia na pandemia: uma investigação da Regional 2 da SBEnBio.** Revista de Ensino de Biologia da SBEnBio, p. 153-171, 2020.

GIANNINI, S.; GRANT, S. L. **Três maneiras de planificar a equidade durante o fechamento de escolas por coronavírus.** UNESCO, 27 de mar de 2020. Disponível em: <https://www.buenosaires.iiep.unesco.org/pt/portal/tres-maneiras-de-planificar-equidade-durante-o-fechamento-de-escolas-por-coronavirus>. Acesso em: 30/03/2021.

KNECHTEL, Maria do Rosário. **Metodologia da pesquisa em educação:** uma abordagem teórico-prática dialogada. Curitiba: Intersaberes, 2014, p. 106.

LIPP, M. E. N. **O inventário de sintomas de stress para adultos de Lipp (ISSL)**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002.

OLIVEIRA, E. **Percentual de alunos desmotivados em estudar na pandemia chega a 54% em setembro, diz pesquisa**. G1, 09 de nov de 2020. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2020/11/09/percentual-de-alunos-desmotivados-em-estudar-na-pandemia-chega-a-54percent-em-setembro-diz-pesquisa.ghtml>. Acesso em: 01 de abr de 2021.

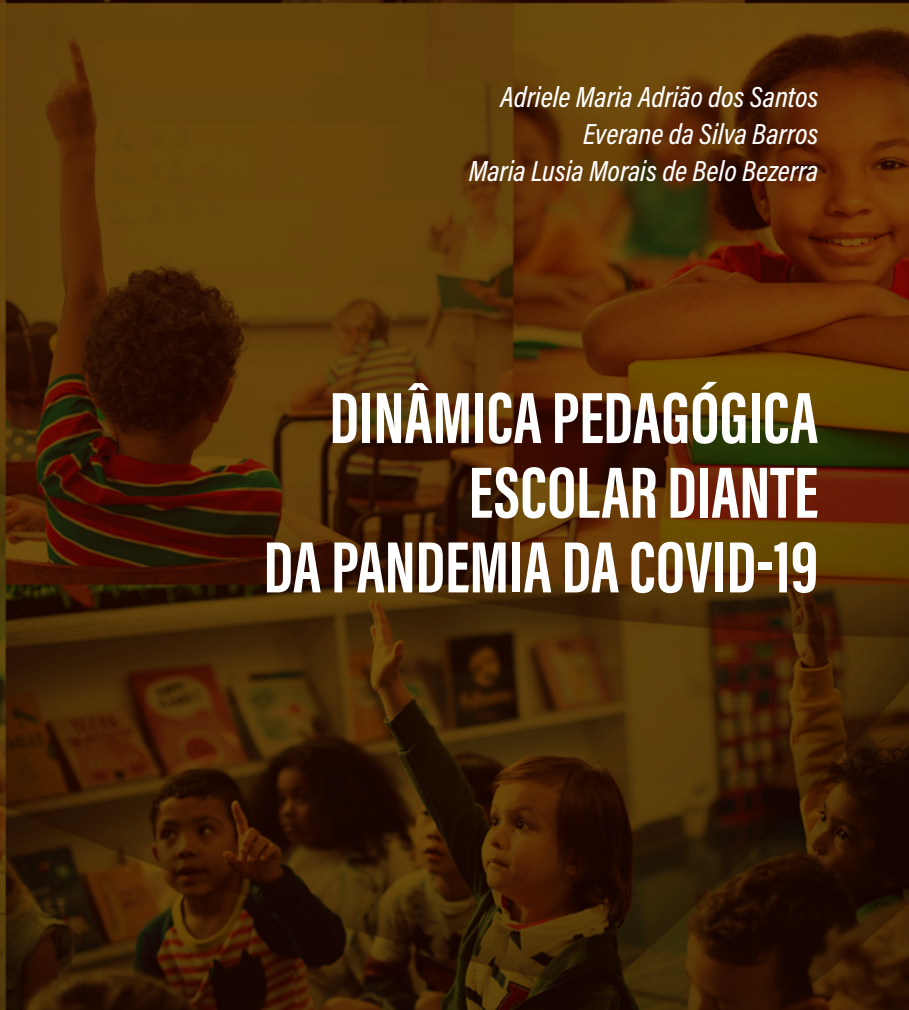
SELYE, H. **History and present status of the stress concept**. Golderger, L. Nreznit, M. Editors. Handdbook stress: Theoretical and clinical aspects. (1956/1984) London: Free Press. Disponível em: scholar.google.com/scholar_lookup?title=History+and+clinical+aspects&author=Selye+H&author=Golderger+L&author=Nreznit+M&publication_year=19841956#d=gs_qabs&u%23p%3DfckfgKJSMBIJ. Acesso em: 31 de mar de 2021.

SENHORAS, Eloi Martins. **Coronavírus e educação: análise dos impactos assimétricos**. Boletim de conjuntura (BOCA), ano II, v. 2, n. 5, 2020.

VIGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos professores psicológicos superiores**. 3 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

ZAJAC, D. **Ensino remoto na educação básica e Covid 19: Um agravamento ao direito a educação e outros impasses**, 2020, Disponível em: <http://proec.ufabc.edu.br/epufabc/ensino-remoto-na-educacaobasica/#:~:text=No%20Brasil%2C%20muitas%20redes%20de,ao%20vivo%20em%20m%C3%BAltiplas%20plataformas>.

SUMÁRIO



*Adriele Maria Adrião dos Santos
Everane da Silva Barros
Maria Lusía Moraes de Belo Bezerra*

DINÂMICA PEDAGÓGICA ESCOLAR DIANTE DA PANDEMIA DA COVID-19

SUMÁRIO

RESUMO

Esta produção trata-se de um relato de experiência vivenciada no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) em uma escola pública de educação básica de Arapiraca – AL. O foco deste trabalho foi relatar as vivências a partir de observações durante a ambientação na escola parceira do PIBID, com ênfase na dinâmica pedagógica escolar e na relação entre professor/aluno no ensino remoto, diante da pandemia da Covid-19. As atividades ocorreram sob supervisão de uma docente responsável por turmas de primeira série do ensino médio. Foram feitos acompanhamentos de aula de biologia, encontros remotos da gestão escolar com os professores e participação em rodas de conversas com os docentes e em formações do PIBID, via plataforma *online* google meet. As observações foram registrados em diários de formação semanais produzidos no decorrer do período de ambientação. A situação atual que as escolas estão passando demonstra como vínculos dos estudantes com os professores é importante para acrescentar não só aspectos sociais devido ao contato direto com opiniões diferentes, mas também conhecimentos que engrandecem a consciência social do aluno. A escola aborda uma dinâmica pedagógica que inclui formas de beneficiar e facilitar a situação do estudante e do professor utilizando atividades síncronas e assíncronas que atingem moderadamente boa parte dos alunos. Sendo assim, o vínculo do PIBID com a escola em tempos de pandemia trará benefícios para os licenciandos, o docente em exercício e principalmente o alunado.

Palavras-chave: Ambientação na escola. Ensino médio. Ensino remoto. Formação docente. Relação professor-aluno.

INTRODUÇÃO

Na atualidade, o mundo vem enfrentando adversidades desde dezembro de 2019 devido à pandemia provocada pelo novo coronavírus (SARS-CoV-2). O Brasil, a partir do mês de março de 2020, foi impactado com o elevado número de casos da doença sendo necessário portanto, a implementação de medidas sanitárias como o distanciamento social e a quarentena que atingiram diversos setores da sociedade.

A desaceleração econômica da crise está aumentando a pressão sobre os orçamentos e a ajuda nacional para a educação, em um momento em que mais fundos são necessários para melhorar a educação. A pandemia expôs e aprofundou desigualdades pré-existentes que nunca foram abordadas de forma adequada na educação. Como sempre, afetou fortemente os alunos vulneráveis e marginalizados (UNESCO, 2021).

Segundo estimativas da Organização das Nações Unidas (ONU), quase 500 milhões de alunos da pré-escola ao ensino médio não tinham acesso a nenhum ensino remoto - três quartos deles viviam em famílias mais pobres ou no campo. Esse enorme fosso digital mostra como a conectividade se tornou um fator fundamental para a garantia do direito à educação (UNESCO, 2021).

Isso, que é frequentemente apontado como um dos gargalos da deficiência educacional brasileira, é agora mais do que evidente junto com outros fatores como a falta de infraestrutura física nas escolas públicas. Além de equipamentos específicos, tais aspectos demonstram que, em um cenário que muda tão rápido e drasticamente, as habilidades e competências do educador devem ser remodeladas (COUTO; COUTO; CRUZ, 2020).

Diante da pandemia da Covid-19, o modo de aprendizagem teve uma grande mudança e a distância social impede os alunos de terem contato com as salas de aula presenciais, de terem contato

SUMÁRIO

físico, os laços emocionais e morais entre professores e alunos precisam ser mais fortes do que nunca neste “novo normal” (LENHARDT, 2021). Sendo assim, o enfoque da profissão docente com a pandemia, é trazer para a sala virtual esse impacto social inovando e colocando o melhor de si para que possa cativar a atenção dos estudantes, buscar dinâmicas diferentes, mas que trazem a oportunidade do diálogo e da participação entre professor/aluno.

Visto que, de acordo com a UNESCO (2021) pelo advento da pandemia, a volta à normalidade não apresenta soluções fáceis, a vida social, educacional e econômica está sendo extremamente afetada. O mundo hoje presencia uma nova forma de comportamento social, com a Pedagogia Pandêmica, as formas de se relacionar, de consumir, as estratégias de trabalhos e, sobretudo, o trabalho docente foram impactados.

Nesse ínterim, faz-se necessário ter dedicação para romper com as limitações impostas nesse período, e ter interesse para utilizar-se das novas tecnologias à disposição, que abrem um leque de novas possibilidades para o ensino. Mas vale ressaltar que é imprescindível também saber os limites para a utilização correta das novas tecnologias dentro do âmbito escolar (HONORATO; NERY, 2020).

Por meio de ferramentas digitais, a interatividade entre professores e alunos pode construir relacionamentos ricos para troca de conhecimento. Nesta perspectiva, os conteúdos multimídia desenvolvidos por professores que são publicados através de textos, vídeos e a inserção de anexos permitem a criação ou programação contínua de tarefas, tornando-os ideais para disciplinas de curta e longa duração (CAMACHO *et al.*, 2020). Diante desse pretexto, a dinâmica pedagógica vem se atualizando e se reconstruindo com o andar da pandemia do Coronavírus, para se obter soluções dos atuais empecilhos enfrentados na educação. É nesse contexto que o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) subprojeto Biologia da Universidade Federal de Alagoas (UFAL) se insere na escola pública para contribuir com a formação de professores.

SUMÁRIO

Este programa além de conceder bolsas para estudantes das licenciaturas, estabelece um vínculo entre a universidade e a escola, incorporando os professores da escola pública como supervisores desses acadêmicos oriundos das licenciaturas. Assim, põe em contato: acadêmicos, ou seja, futuros profissionais docentes; professores da educação básica; professores do ensino superior; e alunos da rede pública de ensino básico (MORYANA; PASSOS; ARRUDA, 2003; ZIMMER; CASTELA, 2017)

Dentre as diversas ações desenvolvidas pelos subprojetos do PIBID, a ambientação dos licenciandos no espaço escolar é uma etapa inicial imprescindível, que antecede a realização das atividades didático-pedagógicas. O presente relato de experiência (RE) irá tratar da etapa de ambientação do iniciante à docência na escola parceira. As ações desse período, segundo Malheiros (2020), referem-se à adaptação com o meio escolar, conhecer os profissionais que ali atuam, fazer o estudo dos documentos normativos da escola assim como sua estrutura física e quantia das turmas/ alunos presentes nesse ambiente escolar.

Para tanto, o objetivo deste trabalho foi relatar as vivências a partir de observações durante a ambientação na escola parceira do PIBID, com ênfase na dinâmica pedagógica escolar e na relação entre professor/aluno no ensino remoto, diante da pandemia da Covid-19.

DESENVOLVIMENTO

CONTEXTO DA EXPERIÊNCIA

A experiência relatada ocorreu no período de ambientação escolar no âmbito do PIBID em uma escola pública estadual

SUMÁRIO

que está situada no município de Arapiraca, Alagoas, no bairro Eldorado, conforme as coordenadas geográficas: latitude -9.7458804 e longitude -36.6695243. Trata-se de uma escola de ensino regular, atendendo estudantes do ensino fundamental II, ensino médio e Educação de Jovens e Adultos (EJA). A inserção dos licenciandos de Ciências Biológicas na escola ocorreu sob a supervisão de uma docente de Biologia da referida escola, responsável por turmas da primeira série do ensino médio.

A significação da experiência no relato de experiência, enlaçada à realidade *concreta*, é identificada no processo ou posteriormente, quando o sujeito – já afetado pelo discurso da ciência – pode localizar a potência de teorização dessa, para o avanço de determinado campo de conhecimento (DALTRO; DE FARIA, 2019).

O contato inicial com o PIBID subprojeto Biologia foi um pouco impactante, devido à grande quantia de atividades para desenvolver: diários de formação semanais; um plano de atividades para ambientação escolar durante os meses iniciais; reuniões com a coordenadora de área para tratar dos informes gerais do programa e realização de atividades formativas, além de reuniões semanais para planejamento e estudo, com a supervisora da escola, sem contar o contato com os outros pibidianos do subprojeto. Contudo, apesar do árduo trabalho que devem seguir, a carga horária de 12 horas teve sua total importância, visto que essa etapa trabalhada terá serventia de grande ajuda no momento de exercer o cargo de profissional docente. Mas também irá auxiliar no percurso da graduação em Ciências Biológicas.

O período de ambientação teve início em novembro de 2020 e findou em março de 2021, totalizando assim os quatro meses, onde não só nas primeiras semanas, mas também nas demais, devido às atuais circunstâncias pandêmicas, o contato com a escola, supervisão e coordenação de área do programa foram via plataforma digital *google meet*, como também, por meio de mensagens no *WhatsApp* e por informes via e-mail.

SUMÁRIO

Para conhecer a dinâmica pedagógica da escola houve participação nas seguintes atividades: aulas remotas (observação), horário de trabalho pedagógico coletivo (HTPC) e conselho de classe e reuniões com a gestão escolar. Além do estudo dos documentos: Projeto Político Pedagógico (PPP), regimento escolar, Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e as resoluções que nortearam o ensino remoto. Os documentos para estudo foram disponibilizados por e-mail e via mensagens no *whatsApp* para serem explorados e discutidos de forma crítica durante os encontros virtuais semanais. Sobre a BNCC vale ressaltar que trata-se de:

[...] um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE) (BRASIL, 2018, p. 9).

A partir não só das observações das aulas remotas como também das formações realizadas no decorrer da etapa de ambientação foi possível conhecer e refletir sobre dinâmica adotada pela escola, mas também sobre a interação entre professor e aluno.

Devido a impossibilidade de interação presencial na escola para ter acesso aos espaços pedagógicos como o conselho de classe, reuniões com os professores e gestores da escola, assim como a sala de aula virtual e suas atividades foram utilizadas as ferramentas virtuais que a escola utilizava como a plataforma *google meet*, o gmail para encaminhamento de orientações necessárias às aulas e o *google* sala de aula para postagens de atividades às turmas.

Os procedimentos utilizados para armazenamento das informações retidas nesse período inicial, foram frisados e esclarecidos em reuniões gerais com a coordenadora de área e nas reuniões semanais com a supervisora da escola, a partir dos meios digitais como a plataforma *google drive*, *google meet* para as reuniões, o aplicativo

SUMÁRIO

WhatsApp, o documentos do *google* para preenchimento semanal dos diários de formação e via e-mail para informes e afins.

REFLEXÕES ACERCA DA AMBIENTAÇÃO E DA DINÂMICA PEDAGÓGICA

Durante o início do projeto foram desenvolvidas várias atividades com a equipe pibidiana. A primeira delas foi o estudo e a discussão da proposta do subprojeto biologia, a qual posteriormente, foi apresentar à escola pela equipe. Além do mais, foram produzidos informativos digitais sobre o subprojeto e suas ações, para maior aproximação com a comunidade escolar.

Essa primeira interação com o ambiente da escola foi uma das vivências que despertou o olhar para a análise da dinâmica escolar nesse período remoto. Adentrando e conhecendo melhor aspectos da administração da escola e da prática docente, mas também aprofundando os conhecimentos sobre o PIBID e o subprojeto, seu funcionamento junto aos profissionais docentes da escola parceira e a relação deles com os licenciandos.

Desse modo, compreende-se que o contato inicial com o ambiente da escola norteia o pibidiano, visto que a vivência no período de ambientação é fundamental, pois permite ao iniciante à docência uma visão mais ampla da escola. Ademais, segundo De Lima e Da Silva (2020) e Andrade *et al.* (2019), proporciona uma aproximação dos alunos com a prática e para o pibidiano traz novos entendimentos para a realidade escolar, além da orientação do professor supervisor ser fundamental para entender a vivência em sala de aula.

Algumas das experiências vivenciadas em momentos pedagógicos foram de suma adesão para produção desse RE. Dentre elas o modo como a gestão escolar lida com os empecilhos no decorrer do semestre por meio do HTPC. Trata-se de um momento de

SUMÁRIO

contato e discussão de ideias entre a coordenação pedagógica, com a presença dos docentes, no qual são informadas e discutidas as atividades que seriam trabalhadas na quinzena, além da elaboração dos roteiros de atividades impressas ou para as atividades online.

É notável que o ambiente escolar prepara o licenciando para a vida de docente diante da construção de competências para que o indivíduo saiba lidar com as questões desafiadoras que emergem na profissão (SANTOS *et al.*, 2019). Compreende-se que isto pode ser aplicado às mudanças relacionadas ao funcionamento das atividades docente no contexto do ensino remoto. Logo, possibilitar esses momentos pedagógicos aos pibidianos foi uma maneira de sanar algumas dúvidas sobre a parte burocrática da escola, uma vez que é possível ter uma visão mais direta de como é planejado o trabalho do professor e como o mesmo deve ser executado nas aulas.

Desse modo, a escola parceira do PIBID, objeto de análise da dinâmica pedagógica diante da situação remota, adotou caminhos que fossem mais adequados às necessidades da comunidade escolar como um todo, desde os alunos aos profissionais. Assim, durante os HTPC, encontros a cada final de uma quinzena, discutiram e incluíram formas de beneficiar e possibilitar a participação do estudante e do professor nas atividades síncronas e assíncronas, a partir da compreensão da realidade destes, assim como, buscando alternativas visando atingir a maioria dos estudantes.

Devido a situação de ensino remoto, o diagnóstico da escola foi restrito às discussões durante as reuniões semanais com a supervisora da escola para análise e estudo dos documentos da escola, buscas na internet e momentos com a gestão. Mas, principalmente, foi usado como base o PPP nesse contato inicial com a escola, o qual, de acordo com Fonseca (2003) visa incentivar a escola a implementar seu próprio direcionamento educativo, destacando a importância da participação dos docentes em colegiados escolares, na intenção de superar a gestão e produtos, apelando para iniciativas orientadas

SUMÁRIO

para o que é humanamente bom, e que levem em conta a cultura, as condições do local e a qualificação dos professores.

Todo esse processo de ambientação foi árduo e com diversas dificuldades porque são muitos documentos para preencher, muitas informações para discernir. Entretanto, esse consumo de energia será gratificante a partir do momento em que estiver de fato lidando com os alunos na etapa de intervenção. Pois a partir dessas observações na ambientação se estabelece uma base para criação dos planos de atividades a serem aplicadas nas aulas juntamente com a supervisão, além de poder demonstrar o conhecimento adquirido até esta etapa formativa enquanto licenciando em ciências biológicas.

ATIVIDADES FORMATIVAS, OBSERVAÇÕES E A RELAÇÃO PROFESSOR/ALUNO NO ENSINO REMOTO

O PIBID proporcionou a participação em muitas formações como o Webnário A BNCC: Princípios, Orientações e Questões Propositivas para Programas de Formação de Professores; Avaliação dos ciclos formativos PIBID E PRP/UFAL; Palestra: A afetividade nas relações de ensino e aprendizagem e o Seminário interno PIBID biologia 2021, que abordou os temas: Ferramentas digitais para apoio ao ensino – Parte I e a roda de conversa “ser professor: identidade e trabalho pedagógico do docente de biologia”.

Essa roda de conversa com professoras de biologia, atuantes em escolas públicas, foi totalmente relacionada com a vivência das docentes nos dias atuais, o distanciamento dos estudantes no contexto do ensino remoto, a construção da identidade do professor e a superação dos desafios, tendo, portanto, um peso gratificante, pois foi oportuno conhecer a visão de quem trabalha com a docência. Todos os pontos retratados no decorrer das perguntas às professoras, trouxeram um conhecimento e uma abertura para pensamentos

SUMÁRIO

e mais discussões a respeito do “ser professor”, auxiliando também na reflexão sobre a relação e/ou interação entre o alunado e professor diante do ensino remoto. Pois, ao abordar vivências do ponto de vista de profissionais docentes que já passaram anteriormente pelo ensino presencial, explicita cada vez mais a carência de contato socioemocional que o ambiente escolar abrange. Tais encontros envolvendo profissionais que estão em atividade, alimenta a criticidade do pibidiano e tem uma importância na construção de uma vida profissional mais ampla.

Em relação às observações de aula remota se mostraram necessárias e fundamentais para conhecimento sobre as formas de ministrar aulas diante da situação atual de pandemia. Nas aulas remotas de biologia regidas pela supervisora, foi notável a carência de participação dos estudantes, não havendo uma interação frequente entre aluno-professor. Provavelmente, os estudantes se mostrem de certo modo desanimados devido a situação atual promovida pela pandemia, prejudicando assim, esse vínculo tão importante entre o professor e a turma.

É notório que, planejar e ministrar as aulas no formato remoto requer uma capacidade técnica que não houve tempo hábil exercitar previamente, de forma que os professores foram desafiados à aprender novas ferramentas de ensino, novos ambientes e novas tecnologias enquanto precisaram de forma rápida planejar e executar estratégias de ensino-aprendizado para tentar enviar algo de qualidade para os alunos (FEITOSA *et al.*, 2020).

Trazer para aula um montante de assuntos e aplicar aqueles determinados conteúdos na aula sem dar espaço ao diálogo entre aluno-aluno e professor-aluno, acarreta na falta de interesse da aula e consequentemente aquele estudante retorne esse desinteresse como perturbação durante o horário letivo. Mas também é importante destacar que há um descaso do próprio aluno em relação à escola, fazendo desse espaço apenas um meio de

entretenimento e não de fato como fonte de estudos. Sobre essa nova rotina Charczuk ressalta que:

Em vez de apenas repassar materiais (textos, áudios ou vídeos) prontos aos alunos com o auxílio dos meios digitais ou impressos, consideramos que um elemento fundamental para o estabelecimento e a sustentação do laço transferencial entre professor, aluno e conhecimento no contexto do ensino remoto reside na possibilidade de o professor se apresentar como sujeito-autor desses materiais, podendo deixar neles marcas da forma como lida com o conhecimento. Nesse sentido, a palavra do professor, seja por vídeo, áudio ou escrita, torna-se marca de sua presença; faz-se corporeidade na ausência de um corpo ocupante da materialidade de um espaço físico (CHARCZUK, 2021, p. 13).

A situação atual vivenciadas pelas/nas escolas só demonstra como vínculos dos estudantes com os professores é importante para acrescentar não só aspectos sociais devido ao contato direto com opiniões diferentes, mas também conhecimentos que engrandecem a consciência social do aluno. Sendo portanto imprescindível que, diante da pandemia, esses vínculos não sejam deixados de lado. Tem-se que, buscar compreender a situação e implementar soluções para minimizar esse distanciamento social entre professor e aluno.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As vivências durante o contato com a escola vinculada ao PIBID subprojeto Biologia proporcionou reflexões sobre o espaço escolar, além de promover o auto-desenvolvimento, permitindo que o futuro professor reconheça suas potencialidades e saiba aplicá-las e desenvolvê-las. O momento de ambientação na escola possibilitou integrar diversos conhecimentos sobre o modo como a comunidade escolar rege suas regras; o diálogo entre a gestão

SUMÁRIO

escolar e os docentes, mas também, entender que o espaço escolar tem muitos outros aspectos burocráticos. Todavia, com o estudo dos documentos e interação com os atores da escola, todo esse processo de familiarização com o ambiente escolar tornou-se ligeiramente mais simples.

Logo, esse convívio de modo remoto através das plataformas digitais, participar e ter a chance de interação com outros profissionais da educação, apesar dos desafios diante do contexto da pandemia, enriqueceram mutuamente o processo de formação docente não apenas em ciências biológicas mas ao falar da docência num contexto geral. Acarretando ainda, uma visão deveras ampliada sobre a profissão docente a qual não se trata unicamente de postar conteúdos na plataforma de ensino, mas também de acolher o aluno, por meio da busca ativa, motivado e mostrando que não devem desistir nesse momento árduo da pandemia.

A dinâmica pedagógica escolar através de aulas síncronas e assíncronas utilizada pela escola parceira do subprojeto busca amenizar o cansaço do estudante, promovendo alternativas para uma melhor absorção dos conteúdos trabalhados em aula.

No tocante à relação afetiva do docente com o aluno, considera-se fundamental cultivar a capacidade dos estudantes em saber lidar com o mundo e se tornarem criadores de histórias e projetos de vida flexíveis. Não há uma capacidade de prever o que vai acontecer, mas pode-se trabalhar muito para adaptar, absorver, refletir, abrir nossas mentes e aceitar novos produtos. Isso ocorre porque a mudança e a imprevisibilidade do mundo se tornarão cada vez mais constantes, e a educação é a base para a compreensão de que podemos sobreviver, criar, inovar e fazer outra coisa.

E para finalizar, esperasse que o aprendizado adquirido na ambientação fortaleça a relação do PIBID com os estudantes de ensino médio e com a escola, beneficiando cada vez mais o aprendizado desses alunos à medida que os pibidianos mergulhem na dinâmica

SUMÁRIO

escolar. Acredita-se que, a relação entre discente acadêmico e discente do ensino médio seja bem mais confortável, possibilita uma maior facilidade estabelecer o diálogo e até mesmo em tirar dúvidas dos conteúdos, uma vez que muitos podem não se sentirem à vontade em questionar diretamente o professor regente. Ademais, a implementação de ações do PIBID alinhada à realidade da sala de aula remota enriquecerá a dinâmica pedagógica do profissional docente.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, T. S. *et al.* **O Projeto Político Pedagógico e o Currículo Escolar como Instrumento Potencial para as Ações do PIBID**. Editora Realize, 2019. Disponível em: <https://conapesc.com.br/2019/trabalhos-aprovados.php>. Acesso em: 11 julh. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base>. Acesso em: 22 mar. 2021.

CAMACHO, A. C.; *et al.* Tutoring in distance education in times of COVID-19: relevant guidelines. **Research, Society and Development**, [S. l.], v. 9, n. 5, p. e30953151, 2020. DOI: 10.33448/rsd-v9i5.3151. Disponível em: <https://www.rsjournal.org/index.php/rsd/article/view/3151>. Acesso em: 21 mar. 2021.

COUTO, E. S.; COUTO, E. S.; CRUZ, I. de M. #Fiqueemcasa: Educação na Pandemia da COVID-19. **Educação**, [S. l.], v. 8, n. 3, p. 200–217, 2020. DOI: 10.17564/2316-3828.2020v8n3p200-217. Disponível em: <https://periodicos.set.edu.br/educacao/article/view/8777>. Acesso em: 25 mar. 2021.

CHARCZUK, S. B. Sustentar a Transferência no Ensino Remoto: docência em tempos de pandemia. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 45, n. 4, e109145, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/S7dGKjBx7Ch4FxCWvc93pVg/?lang=pt>. Acesso em: 26 Mar. 2021.

DALTRO, M. R. ; DE FARIA, A. A. Relato de experiência: Uma narrativa científica na pós-modernidade. **Psicologia Clínica e Psicanálise**, Bahia, v. 19, n. 1, p. 15, 24 Abril 2019. Disponível em: https://www.epublicacoes.uerj.br/index.php/revispsi/article/view/43015/29664#n*. Acesso em: 21 mar. 2021.

SUMÁRIO

DE LIMA, J. M.; DA SILVA, P. R. F. A Contribuição do PIBID na Formação Docente: Relatos de Experiência. **PRISMA-Revista de Filosofia**, v. 2, n. 2, p. 42-56, Jul/ Dez 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufam.edu.br/index.php/prisma/article/view/8232>. Acesso em: 11 jul. 2021.

FEITOSA, M. C. *et al.* Ensino Remoto: O que Pensam os Alunos e Professores?. **Congresso sobre Tecnologias na Educação (CTRL+E)**, 5., 2020, Evento Online. Anais [...]. Porto Alegre: Sociedade Brasileira de Computação, 2020. p. 60-68. DOI: <https://doi.org/10.5753/ctrl.2020.11383>. Acesso em: 26 Mar. 2021.

FONSECA, M.. Projeto político pedagógico e o Plano de Desenvolvimento da Escola: duas concepções antagônicas de gestão escolar. **Caderno CEDES**, Campinas, v. 23, n. 61, p. 302-318, Dez. 2003. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010132622003006100004&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 23 Abr. 2021.

HONORATO, T.; NERY, A. C. História da Educação e Covid-19: crise da escola segundo pesquisadores africanos (Akanbi, Chisholm), americanos (Boto, Civera, Cunha, Kinne, Rocha, Romano, Rousmaniere, Southwell, Souza, Taborda, Veiga, Vidal) e europeus (Depaepe, Escolano, Magalhães, Nóvoa). **Acta Scientiarum. Education**, v. 42, n. 1, p. e54998, 27 ago. 2020. Disponível em: <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciEduc/article/view/54998>. Acesso em: 21 mar. 2021.

LENHARDT, T. E agora? Qual o papel do professor em tempos de pandemia?. **Scaffold**. 2020. Disponível em: <https://www.scaffoldeducation.com.br/e-agora-qual-o-papel-do-professor-em-tempos-de-pandemia/>. Acesso em: 23 mar. 2021.

MALHEIROS, F. B. Contribuições do PIBID à formação inicial de professores de educação física: um relato de experiência. **Biblio digital**, p. 29, Fev 2020. Disponível em: <http://bibliodigital.unijui.edu.br:8080/xmlui/handle/123456789/6538>. Acesso em: 13 jul. 2021.

MORYAMA, N.; PASSOS, M. M.; ARRUDA, S. de M. Aprendizagem da Docência no PIBID-Biologia. **Alexandria: Revista de Educação em Ciência e Tecnologia**. Santa Catarina, p. 1-20. nov. 2003. Disponível em: <https://doaj.org/article/e3edca34826f4a679dd37af562584801>. Acesso em: 23 abr. 2021.

SANTOS, A. N. B. *et al.* **Estágio, PIBID E PRP na Formação Docente**: Análise das Concepções de Alunos do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade Estadual Vale do Acaraú – UVA. Editora Realize, p. 5. ago. 2019. Disponível em: <https://www.editorarealize.com.br/index.php/artigo/visualizar/57649>. Acesso em: 13 jul. 2021.

UNESCO. **One year into COVID-19 education disruption: Where do we stand?**

Disponível em: <https://en.unesco.org/news/one-year-covid-19-education-disruption-where-do-we-stand>. Acesso em: 20 mar. 2021.

ZIMMER, D. R.; CASTELA, G. da S. As contribuições do PIBID para a formação contínua de professores do subprojeto de Língua Portuguesa do Pibid-Unioeste. **Travessias**, Cascavel, v. 10, n. 1, p. 249 A 265, jul. 2017. ISSN 1982-5935. Disponível em: <http://e-revista.unioeste.br/index.php/travessias/article/view/14263/9822>. Acesso em: 23 abr. 2021.

SUMÁRIO



6

*Maria Lucélia Gome
Francisco Ivanildo de Sousa
Tatiana Santos Andrade*

O USO DO *PADLET* COMO FERRAMENTA INTERATIVA:

**UMA EXPERIÊNCIA VIVENCIADA
COM ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO**

SUMÁRIO

RESUMO

É sabido que as tecnologias passaram a ser introduzidas extensivamente na sociedade, porém, no ambiente escolar parece haver certo distanciamento com essas práticas. Entretanto, é evidente o interesse dos estudantes pelas tecnologias. O objetivo desse trabalho é relatar a experiência vivenciada com uso do *Padlet* como ferramenta interativa com estudantes da 1ª série da Escola de Ensino Médio em Tempo Integral Dona Antônia Lindalva de Moraes localizada em Milagres-CE. Aplicou-se um projeto que teve duração de quatro semanas e em três dessas utilizou-se o *Padlet* e, no último dia de regência aplicou-se um formulário no qual onze alunos responderam um questionário online, elaborado na plataforma *Google Forms*, disponibilizado através do chat do *Google Meet*. Os dados obtidos geraram gráficos, analisados pela estatística descritiva. Quanto a utilização do *Padlet* pelos alunos 90,9% afirmaram que o *Padlet* contribuiu para o seu aprendizado.

Palavras-chaves: *Padlet*. Interdisciplinaridade. Ensino remoto.

INTRODUÇÃO

De uma hora para outra nos deparamos com um cenário totalmente diferente do que estávamos habituados. Com o surgimento da pandemia causada pelo novo coronavírus o Covid-19 as escolas obrigatoriamente tiveram que parar suas atividades presenciais, sendo necessário aderir ao ensino remoto por um período indeterminado até que a situação se normalizasse.

Com essas mudanças no cenário, as instituições de ensino estão fazendo uso dos meios tecnológicos para o desenvolvimento das aulas. Para que as aulas se tornem mais interativas é essencial a utilização de recursos digitais que facilitem o diálogo entre alunos e alunas e professores e professoras. Os educadores devem procurar se adaptar às novas formas de ensino, como também buscar utilizar ferramentas digitais que colaborem para um ensino mais interativo. Silva e Lima, (2018, p. 84) dissertam que:

Ao considerar as mudanças nos processos de ensino e aprendizagem, hoje, mais do que nunca, as instituições de ensino precisam preocupar-se em organizar seus espaços educacionais de acordo com a sociedade atual. Mesmo diante da falta de recursos, é necessário o desenvolvimento de uma fluência digital que promova o surgimento e o aprimoramento de competências, onde exista um olhar para o entorno e a percepção de oportunidades educacionais e profissionais advindas com as tecnologias digitais (SILVA; LIMA, 2018, p. 84).

O uso de tecnologias digitais já é frequente no cotidiano da maioria dos estudantes, incluí-las no contexto escolar pode ser de grande influência para o auxílio à aprendizagem e interação entre os educandos. “Existem vários conceitos referentes à tecnologia, visto que se trata de ferramentas, técnicas, métodos que auxiliam na expansão do conhecimento, além de gerar aprendizagem mais significativas e tornar a vida mais fácil” (MOTA; MACHADO; CRISPIM,

SUMÁRIO

2017, p. 2). As metodologias de ensino-aprendizagem são ferramentas importantes no processo de construção do conhecimento dos educandos, favorecendo a construção de cidadãos críticos e autônomos na resolução de problemas.

O surgimento dos recursos digitais vem proporcionando muitas mudanças no âmbito escolar, mas é sabido que ainda temos muito o que avançar. Muitas escolas ainda precisam se adaptar às novas formas de ensino, os professores devem procurar se inteirar das tecnologias para tornar suas aulas interativas, podendo assim contribuir para o ensino-aprendizagem dos estudantes estimulando-os a participarem ativamente das mesmas. Para Silva *et al.* (2018, p. 8):

O surgimento das ferramentas tecnológicas de informação e comunicação na virada do século XX para o século XXI, ocasionou profundas mudanças nas relações pessoais, nos modos de trabalhar e de interagir com o espaço, bem como já propôs modificações no meio educacional, como por exemplo o ensino à distância. No entanto, ainda se nota a necessidade de que ambientes educacionais acompanhem as novas exigências do contexto contemporâneo (SILVA *et al.*, 2018, p. 8).

Dentre as possibilidades de ferramentas tecnológicas se encontra o *Padlet*, este possui várias características que podem colaborar com a motivação dos educandos e educandas, podendo ser explorado da melhor forma com o auxílio do professor que estará como facilitador da aprendizagem. É um recurso que tem muito o que acrescentar para melhoria das aulas.

O *Padlet* é uma ferramenta que possibilita a interação entre os estudantes, contribuindo para participação dos alunos e alunas nas aulas. É um recurso que permite aos estudantes realizarem algumas funções conforme explicitam Silva e Lima (2018):

O Padlet é um recurso para construção de mural virtual, on-line, colaborativo e gratuito. O recurso possibilita aos usuários curtir, comentar e avaliar as postagens

SUMÁRIO

de materiais publicados no mural, além de compartilhar com demais usuários para visualização ou edição do mesmo (SILVA; LIMA, 2018, p. 85).

O recurso pedagógico *Padlet* contribui para o envolvimento dos alunos nas aulas, como também a interação entre eles, ainda que seja no ensino remoto, pois eles podem utilizar as funções do *Padlet* para estabelecer o diálogo com os colegas. “Ferramentas como o *Padlet*, que apresentam características colaborativas, permitem a interação dos sujeitos difundindo ideias, cultura, democratizando as informações e aprendendo em um contexto diferente do presencial, ou seja, da tradicional sala de aula” (SILVA; LIMA, 2018, p. 85).

Consideramos que muitos educadores ainda estão presos aos métodos tradicionais e não adquiriram no decorrer da sua formação habilidades para trabalhar com ferramentas tecnológicas, é necessário que busquem formações continuadas sobre o uso desses recursos digitais, pois as ferramentas digitais podem proporcionar aos alunos, aulas mais interessantes e podem propiciar maior participação dos estudantes durante as aulas. De acordo com Mota, Machado e Crispim (2017, p. 5):

Muitos professores possuem dificuldades em utilizarem a tecnologia na sala de aula, pois possuem uma bagagem muito conteudista e tradicional, na qual precisa que haja uma adaptação para o contexto atual, permitindo a relação entre professor e os alunos nativos digitais, que necessitam de aulas mais estimulantes e atrativas (MOTA; MACHADO; CRISPIM, 2017, p. 5).

O uso de tecnologias digitais está relacionado a uma nova cultura denominada cibercultura que faz parte da educação contemporânea. Na educação contemporânea o professor não é considerado o detentor do saber, porém atua como mediador do conhecimento. O aluno é protagonista do seu próprio conhecimento. De acordo com Silva e Lima (2018, p. 84).

A Cibercultura tem nas tecnologias digitais, suas interfaces de acesso, que estão presentes no cotidiano de todas as esferas sociais, como o trabalho e a educação. Por isto,

SUMÁRIO

é preciso enfrentar o inusitado e preparar os profissionais de modo que estejam em sintonia com os tempos atuais (SILVA; LIMA, 2018, p. 84).

É de extrema importância que os educandos e educandas sejam inseridos na cibercultura conhecendo-a através das aulas a partir da utilização dos recursos tecnológicos.

Esse trabalho justifica-se pela necessidade de se utilizar ferramentas digitais no contexto escolar e, ainda mais agora neste período de aulas remotas, apresenta-se o *Padlet* como ferramenta digital que permite aos alunos interagirem, podendo comentar na resposta do outro, isso faz com que dialoguem sobre as atividades. É necessário sair do tradicional e ir em busca de ferramentas que auxiliem na aprendizagem dos estudantes.

Nesse sentido, o objetivo desse trabalho é relatar a experiência vivenciada com o *Padlet* como ferramenta interativa com os alunos da 1ª série da Escola de Ensino Médio em Tempo Integral Dona Antônia Lindalva de Moraes localizada em Milagres-CE por meio do Programa de Residência Pedagógica. Como objetivos específicos para as aulas adotamos: Aplicar atividades utilizando a ferramenta *Padlet*; fomentar a participação dos estudantes durante a execução das atividades; tornar as aulas mais didáticas e interativas.

DESENVOLVIMENTO

As experiências aqui relatadas ocorreram na Escola de Ensino Médio em Tempo Integral Dona Antônia Lindalva de Moraes localizada na cidade de Milagres- CE, com estudantes da 1ª série do ensino médio. Todas as atividades desenvolvidas durante o período de regência foram realizadas em aulas síncronas, através da plataforma *Google Meet* tendo em vista a necessidade do distanciamento

SUMÁRIO

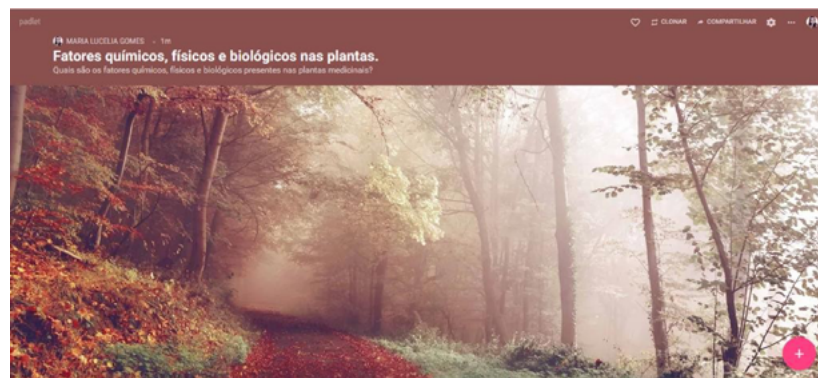
social. Durante o primeiro módulo de regência foi realizado e aplicado um projeto interdisciplinar em conjunto com o professor preceptor.

O projeto intitulado: “Automedicação sob uma perspectiva interdisciplinar”, foi desenvolvido no decorrer de quatro semanas. Os encontros síncronos ocorreram as segundas e terças-feiras, quinzenalmente. O relato refere-se as atividades realizadas no *Padlet* que duraram três semanas. Na primeira semana foram trabalhados os conteúdos de Notações químicas, biodiversidade vegetal e Conceito de temperatura.

No primeiro encontro, inicialmente fez-se a explanação do conteúdo de forma interdisciplinar em uma aula expositiva e dialogada durante a aula de Física interligando as disciplinas de Física, Química e Biologia, através do tema plantas medicinais buscando sempre a interação entre as três áreas.

Logo em seguida aplicou-se a questão problema: Quais são os fatores químicos, físicos e biológicos presentes nas plantas medicinais? A questão problema foi resolvida via *Padlet*, os estudantes interagiram significativamente com a atividade. Na Figura 1 apresentamos o modelo utilizado com os estudantes durante a atividade.

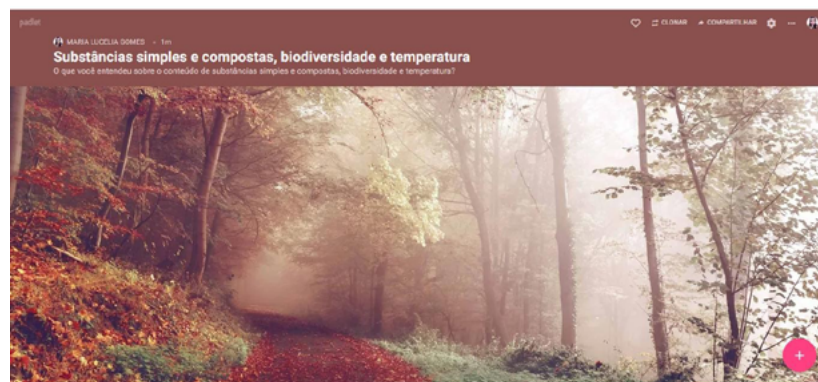
Figura 1 – Quais são os fatores químicos, físicos e biológicos presentes nas plantas medicinais?



Fonte: Elaboração própria (2021).

Na segunda semana os alunos foram instigados a relatar o seu entendimento sobre o conteúdo abordado na aula, sobre as plantas medicinais interligadas com os conteúdos de substâncias simples e compostas, biodiversidade e temperatura. Sendo convidados a compartilhar os conhecimentos aprendidos na aula com os colegas. Na Figura 2 apresentamos o modelo utilizado para a realização da atividade.

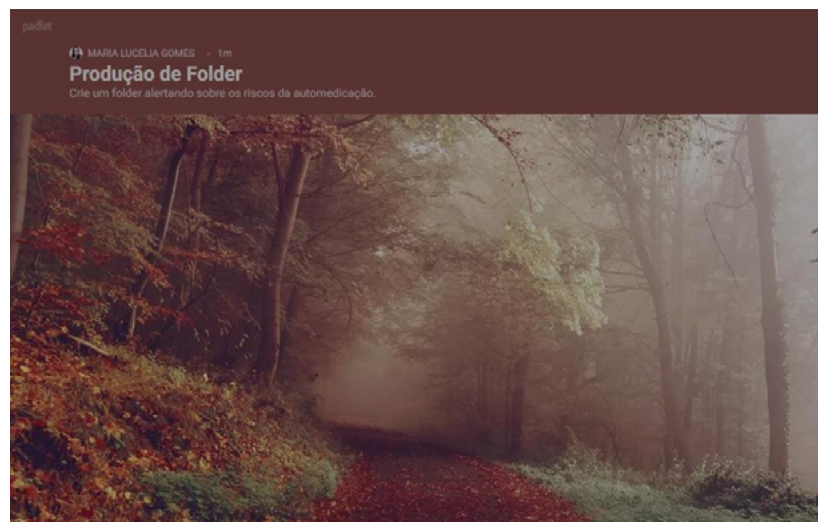
Figura 2 – O que você entendeu sobre o conteúdo de substâncias simples e compostas, biodiversidade e temperatura?



Fonte: Elaboração própria (2021).

Na semana três trabalhou-se a construção de *folders*, os alunos foram estimulados a produzirem folders com alertas para auto-medicação. O formato para criação dos folders foi livre, cada aluno escolheu a melhor forma de fazer seu *folder*, e após isso compartilharam no *Padlet*. Na Figura 3 apresentamos o modelo que foi utilizado para a realização da atividade.

Figura 3 — Crie um folder alertando sobre os riscos da automedicação



Fonte: Elaboração própria (2021).

As atividades propostas ocorreram nos dias 13, 26 de abril e 24 de maio, participaram das atividades um total de dez alunos no dia 13 de abril, oito alunos no dia 26 de abril e doze alunos no dia 24 de maio. Houve um número pequeno de alunos envolvidos nas atividades, devido estarem com problema com os chips doados pela secretaria de educação do estado, os chips passam por uma análise, para em breve retornarem para os estudantes.

No dia 25 de maio último dia da aplicação do projeto foi disponibilizado um questionário avaliativo composto por quatro questões de múltipla escolha para avaliar as impressões dos alunos quanto o uso da ferramenta Padlet, que foi escolhida por ser uma ferramenta que pode proporcionar interação entre a turma através do mural interativo e contribuir para o aprendizado.

O questionário on-line foi disponibilizado através do *Google Forms*, o link foi compartilhado através do chat do *Google Meet*

durante a aula síncrona. O questionário foi preenchido por onze alunos que estavam presentes na aula neste dia.

Na primeira questão, os alunos foram interrogados sobre o que acharam da ferramenta Padlet 63,6% dos estudantes acharam o Padlet interessante e 36,4% acharam o recurso utilizado bom. Segundo Aguiar (2008, p. 65),

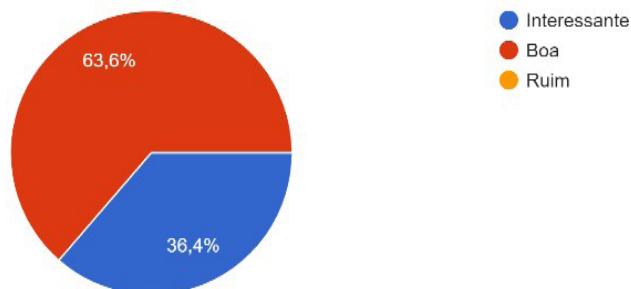
A necessidade de implementação do uso de novas tecnologias na educação requer um repensar da prática pedagógica em sala de aula, requer uma mudança nos currículos de maneira que contemple os interesses do aluno já que o aprender não está centrado no professor, mas no processo ensino-aprendizagem do aluno quando, então, sua participação ativa determina a construção do conhecimento e o desenvolvimento de habilidades cognitivas (AGUIAR, 2008, p. 65).

A utilização de tecnologias é muito significativa para a aprendizagem, tornando os alunos ativos e interativos nas aulas. É de extrema importância para que os mesmos tenham contato com outras metodologias que desenvolvam o ensino-aprendizagem. Na Figura 4 apresentamos a opinião dos discentes sobre a utilização do Padlet.

Figura 4 - Impressões dos estudantes sobre o Padlet

O que você achou da ferramenta Padlet?

11 respostas



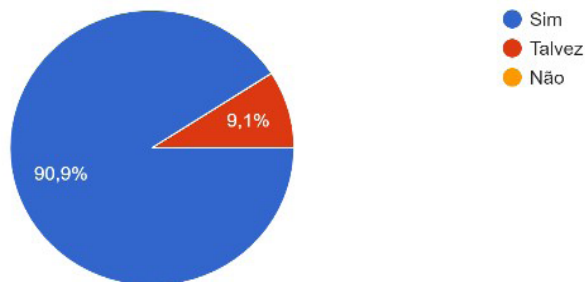
Fonte: Adaptado do Google Forms (2021).

Questionados se o uso do *Padlet* contribuiu para o seu aprendizado 90,9% dos alunos afirmaram que sim e apenas 9,1% ainda tem dúvida se a ferramenta teve alguma contribuição para o seu aprendizado. É evidente que os recursos digitais são muito importantes na construção do conhecimento dos estudantes, como também os aproxima da contemporaneidade. Para Aguiar (2008, p. 68) que corrobora esse ponto de vista “os recursos da internet utilizados como suporte de comunicação para EAD são de grande importância para o processo de ensino aprendizagem do aluno que visualiza, participa, interage, coopera e constrói seu conhecimento.” Na Figura 5 apresentamos o gráfico com as impressões dos estudantes sobre o aprendizado através do *Padlet*.

Figura 5 - Impressões dos estudantes sobre o aprendizado através do *Padlet*

Você acha que a utilização do *Padlet* contribuiu para o seu aprendizado?

11 respostas



Fonte: Adaptado do Google Forms (2021).

Quando questionados sobre o que acharam de fazer as atividades no *Padlet* 63,6% dos estudantes acharam bom e 36,4% acharam ótimo. O *Padlet* permite que os estudantes vejam e comentem nas publicações dos colegas que adicionem imagens, textos, curtam as publicações uns dos outros, essas características permitem que os estudantes gostem de trabalhar no *Padlet*, já que nesse período de ensino remoto é difícil a interação entre os colegas e professores. De acordo com Mota, Machado e Crispim (2017, p. 5),

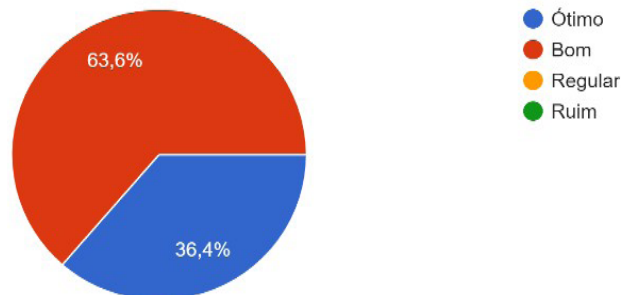
Com o uso do Padlet, os alunos podem compartilhar informações de diversos temas, o que faz com que desenvolvam criticidade e criatividade, mediante as informações que irão compartilhar. Tornando a aprendizagem além do contexto escolar, podendo ser aplicada também no contexto social (MOTA; MACHADO; CRISPIM, 2017, p. 5).

O *Padlet* contribui significativamente no desenvolvimento crítico e protagonismo dos estudantes, tornando-os capazes de resolver problemas. Na Figura 6 apresentamos as respostas dos estudantes sobre o que acharam de fazer as atividades no *Padlet*.

Figura 6 – Utilização da ferramenta *Padlet* pelos alunos

O que você achou de fazer as atividades no padlet?

11 respostas



Fonte: Adaptado do Google Forms (2021).

Sobre os resultados percebeu-se que os estudantes apreciaram a utilização do *Padlet* como ferramenta de auxílio no ensino-aprendizagem. Os dados apurados afirmam que os estudantes avaliaram positivamente o *Padlet* e que o recurso teve influência significativa na construção do conhecimento desses estudantes. O uso do Padlet proporcionou uma interação entre os alunos e o professor tornando as aulas mais agradáveis. O Padlet se destacou como um valioso mecanismo capaz de promover um ensino interativo.

Em meio a um cenário tão diferente do habitual precisamos inovar para que os estudantes se sintam engajados e participem ativamente das aulas. O *Padlet* proporcionou isso, por ser uma ferramenta prática, na qual o educador atua como facilitador do conhecimento e o educando o protagonista do próprio conhecimento.

De acordo com Mota, Machado e Crispim (2017, p. 6),

Nota-se que é fundamental que os docentes utilizem o meio tecnológico dentro do contexto escolar, visando trazer bons resultados na aprendizagem e tornando ambiente escolar um lugar, no qual está preocupado com a relação aluno e escola, visando auxiliar na construção do conhecimento dos discentes. (MOTA; MACHADO; CRISPIM, 2017, p. 6).

Enfatiza-se que os recursos digitais podem proporcionar a diferença no contexto escolar possibilitando maior interação entre estudantes e professores, além de instigar os discentes a participarem das aulas com mais entusiasmo por a aula ser mais atrativa e estimulante.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O relato vivenciado com os alunos da Escola de Ensino Médio em Tempo Integral Dona Antônia Lindalva de Moraes permitiu concluir que os alunos gostaram de utilizar a ferramenta *Padlet* e podemos observar um envolvimento dos alunos nas aulas como também a interação entre os mesmos, tornando-os mais participativos e entrosados com as aulas. É importante para os alunos terem acesso a diferentes metodologias para lhes proporcionar novos caminhos para chegarem ao conhecimento, destaca-se também a importância de se aplicar conteúdos que façam parte das suas vivências. Percebeu-se uma interação entre os estudantes via *Padlet*, que não

acontece em uma aula expositiva pelo *Google Meet*, geralmente poucos alunos abrem o microfone para falar utilizando outros recursos além do *Google Meet* eles conseguem interagir mais, percebeu-se uma maior interação entre aluno e professor. Essa experiência promovida pelo Programa Residência Pedagógica foi de grande contribuição para ambas as partes, pois teve resultados significantes. Ressalta-se a importância de se utilizar recursos de ensino-aprendizagem que favoreçam o aprendizado dos estudantes e aproximando-os da sociedade contemporânea.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, E. V. B. As novas tecnologias e o ensino-aprendizagem. **Vertices**, v. 10, n. 1/3, jan./dez. 2008.

MOTA, K. M.; MACHADO, T. P. P.; CRISPIM, R. P. S. Padlet no contexto educacional: uma experiência de formação tecnológica de professores. **Revista Educacional Interdisciplinar**, v. 6, n. 1, 2017.

SILVA, J. S. *et al.* Utilização de recursos tecnológicos na sala de aula: dificuldade ou facilidade para o professor? **@rquivo Brasileiro de Educação**, Belo Horizonte, v. 6, n. 13, jan-abr, 2018.

SILVA, P. G.; LIMA, D. S. Padlet como ambiente virtual de aprendizagem na formação de profissionais da educação. **Revista Novas Tecnologias na Educação**. v. 16 nº 1, julho, 2018.



7

*Natane Laurentino de Oliveira
Wênia Gabriela Souto Dantas
Cleano Gomes Ramalho
Filipe Alves Dantas
Maria da Paz Medeiros da Silva
Renato da Silva Ignácio*

PROPULSÃO/NIVELAMENTO NO ENSINO REMOTO: RELATO DE EXPERIÊNCIA DAS ATIVIDADES FEITAS PELO PIBID DE MATEMÁTICA

SUMÁRIO

RESUMO

Este trabalho aborda uma experiência de ensino remoto para alunos do ensino médio da escola ECI Orlando Venâncio dos Santos da cidade de Cuité-PB e contém as reflexões de futuros professores que participam do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) de Matemática da Universidade Federal de Campina Grande, campus Cuité. A experiência é o planejamento e execução de uma atividade pedagógica, denominada propulsão, que tem o objetivo promover a superação de lacunas na aprendizagem, elevar o nível de desempenho e avançar no desenvolvimento das competências e habilidades dos estudantes. Através deste trabalho os futuros professores puderam associar a teoria à prática fazendo um exercício de planejamento, tomada de decisão, liderança, trabalho em equipe e avaliação do processo de ensino e aprendizagem.

Palavras-chave: Propulsão. Ensino Remoto. Aprendizagem. Experiência.

INTRODUÇÃO

A pandemia do COVID-19 impôs à sociedade mudanças que exigiram adaptações de convívio social e medidas de proteção da população contra o vírus. O fechamento das escolas para as aulas presenciais e a implantação do ensino remoto foi uma das medidas adotadas e que trouxe para os sistemas educacionais o desafio de garantir ensino de qualidade a todos os alunos.

A Secretaria de Estado da Educação e da Ciência e Tecnologia da Paraíba - SEECT/PB com o intuito de amenizar os problemas gerados, apresentou as escolas o documento intitulado: Matrizes de descritores de propulsão, de Língua Portuguesa e Matemática, contendo as habilidades que devem ser priorizadas nesse momento para orientar os professores na avaliação, planejamento das aulas, nas ações de nivelamento ao longo do ano letivo. As matrizes se propõem a:

Ser aquelas que servem de base para a estruturação de cada componente curricular, considerando a área de conhecimento; Ter relevância para a continuidade e avanço nos estudos, considerando a passagem de um ano escolar para outro; Favorecer a articulação de unidades temáticas, dos objetos de conhecimento e dos descritores e das habilidades, de um ano escolar para outro. (SEECT/PB, 2021, p. 27)

Desse modo, as aulas de nivelamento/propulsão¹ têm o objetivo de superar as lacunas na aprendizagem, elevar o nível de desempenho e a avançar no desenvolvimento das competências e habilidades dos estudantes.

1 Segundo as Diretrizes Operacionais (2021, p. 28) propulsão é um substantivo feminino que significa "ação ou efeito de propulsar", ou seja, de "impelir para a frente", rumo a concretização dos projetos de vida dos(as) estudantes da rede. É uma ação emergencial realizada em acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais e locais do sistema de ensino que objetiva promover as habilidades básicas essenciais não desenvolvidas no ano escolar anterior, para que os estudantes acompanhem e dominem o currículo da série em curso.

Sendo assim, o proposto relato tem como objetivo descrever e analisar o desenvolvimento das atividades de propulsão que foram desenvolvidas pelos futuros professores e participantes do PIBID com alunos do ensino médio da ECI Orlando Venâncio dos Santos da cidade de Cuité-PB.

DESENVOLVIMENTO

Para o planejamento das aulas de propulsão optou-se por mapear, através de uma avaliação diagnóstica, o conhecimento matemático prévio dos alunos e competências que os alunos já desenvolveram e aquelas a serem melhoradas nas turmas nas aulas de propulsão, para as turmas de 1ª, 2ª e 3ª Séries do ensino médio.

Diante do estudo feito nas avaliações diagnóstica, percebeu-se a necessidade de trabalhar as seguintes habilidades:

- I. Nas turmas de 1ª séries: Compreender, comparar e ordenar frações associadas às ideias de partes de inteiros e resultado de divisão, identificando frações equivalentes.
- II. Nas turmas de 2ª séries: Identificar características dos triângulos e classificá-los em relação às medidas dos lados e dos ângulos.
- III. Nas turmas de 3ª séries: Identificar a localização de pontos no Plano Cartesiano.
- IV. Em todas as séries: Efetuar cálculos com potências de expoentes inteiros e aplicar esse conhecimento na representação de números em notação científica, em todas as turmas, pois era um conteúdo, que estava sendo cobrado na disciplina de física.

A equipe de professores da escola decidiu que as aulas de propulsão ocorressem quinzenalmente tendo uma duração de 50 minutos por aula e a disponibilização de material impresso de todas as aulas para os alunos sem acesso à internet.

No primeiro encontro com as turmas de 1ª séries, foi proposto uma aula onde se trabalhou com atividade de revisão sobre frações que, de acordo com a professora da turma, os estudantes tinham bastante dificuldade.

Propomos inicialmente contextualizar, na História da Matemática, o desenvolvimento das frações desde de sua origem até os dias atuais. Em seguida, apresentamos atividades de revisão com as operações fundamentais envolvendo números fracionários. A interação com os alunos ocorreu de forma discreta e poucas interações via chat por parte dos estudantes. Contudo, nossa observação indicou que os estudantes compreenderam as resoluções das questões.

Nas turmas de 2ª séries realizamos junto aos alunos um estudo sobre triângulos como uma revisão e preparação para a introdução das aulas de trigonometria no triângulo.

A aula abordou os tipos de triângulos, os elementos que o compõem, a condição de sua existência. Também estudamos sobre ângulos externos e ângulos internos e alguns teoremas importantes como o teorema do ângulo externo.

Nas turmas das 3ª séries, estudamos a origem do plano cartesiano, sua importância na Matemática e em outras áreas do saber. Depois, explicamos sobre os seus elementos constituintes: eixos, retas e pontos, o significado de quadrantes e como localizava-se os pontos no plano cartesiano bem como sua representação gráfica.

SUMÁRIO

Utilizamos ainda o software Geogebra para dar ainda mais suporte ao conteúdo, onde apresentamos a ferramenta como meio de aprendizado para localizar os pontos no plano cartesiano. Nesse momento, a participação dos alunos aumentou com o maior interesse deles pelo Geogebra e de como ele ajuda na localização de pontos do gráfico.

Uma ação desenvolvida em todas as turmas envolveu o desenvolvimento da habilidade de: Efetuar cálculos com potências de expoentes inteiros e aplicar esse conhecimento na representação de números em notação científica.

O estudo teve início com uma situação problema: Qual a distância da Terra em relação ao Sol?

As discussões sobre a pergunta levaram os alunos a considerar que esta distância seria um número muito grande. Como escrever de forma abreviada um número composto por muitos algarismos?

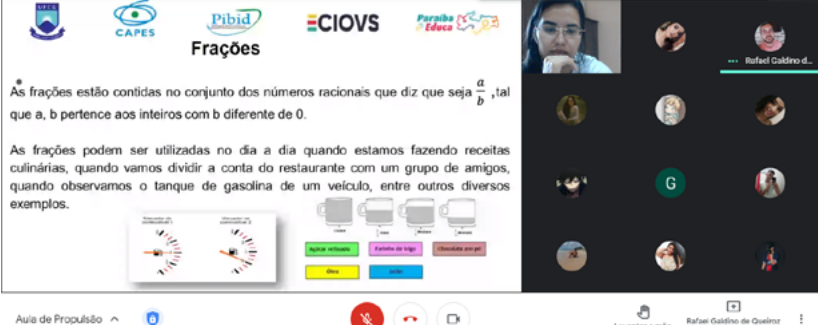
Novamente optamos por usar a História da Matemática para contextualizar a necessidade de expressar um número muito grande de forma abreviada e as vantagens de trabalhar com a notação científica, na Matemática, Química e Física. Destacando ainda o modo como ficou conhecida a técnica de escrever os números reais muito pequenos e muito grandes por meio do uso de uma potência de base 10.

Esta aula registrou uma maior participação dos estudantes e um envolvimento e interesse com o tema trabalhando e envolveu outras áreas do conhecimento como: Biologia, Química e Física e muitas dúvidas dos alunos emergiram na discussão.

A seguir apresentamos algumas fotos tiradas via meet das aulas de propulsão de matemática.

SUMÁRIO

- I. **Nas turmas de 1ª séries:** Compreender, comparar e ordenar frações associadas às ideias de partes de inteiros e resultado de divisão, identificando frações equivalentes.



Frações

* As frações estão contidas no conjunto dos números racionais que diz que seja $\frac{a}{b}$, tal que a, b pertence aos inteiros com b diferente de 0.

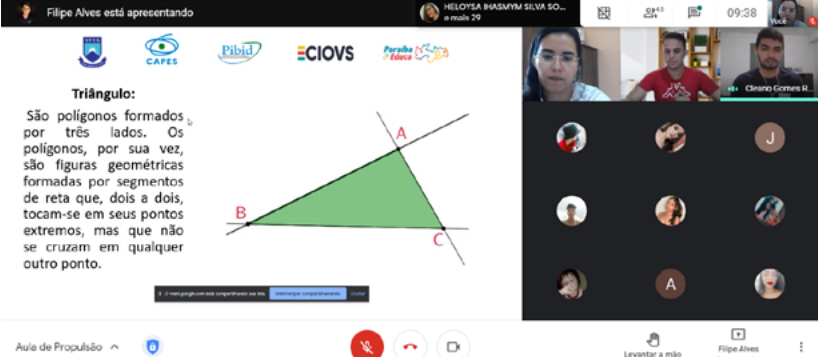
As frações podem ser utilizadas no dia a dia quando estamos fazendo receitas culinárias, quando vamos dividir a conta do restaurante com um grupo de amigos, quando observamos o tanque de gasolina de um veículo, entre outros diversos exemplos.

Diagrama de um círculo dividido em setores e uma tabela com frações:

Fração	Quantidade
$\frac{1}{2}$	1
$\frac{1}{3}$	2
$\frac{1}{4}$	3
$\frac{1}{5}$	4
$\frac{1}{6}$	5
$\frac{1}{7}$	6
$\frac{1}{8}$	7
$\frac{1}{9}$	8
$\frac{1}{10}$	9

Fonte: Arquivo pessoal.

- II. **Nas turmas de 2ª séries:** Identificar características dos triângulos e classificá-los em relação às medidas dos lados e dos ângulos.



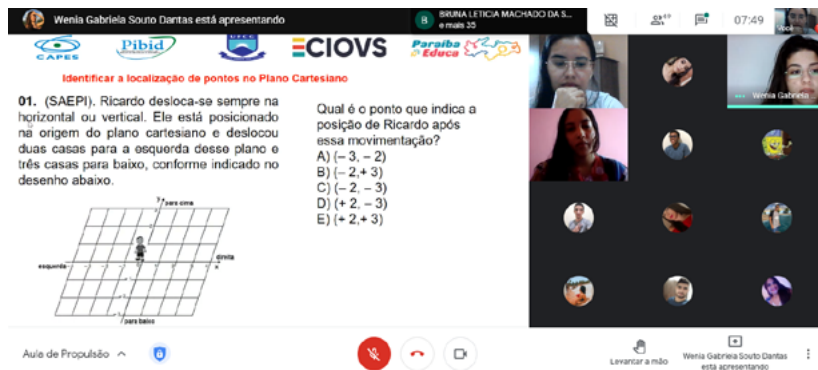
Triângulo:

São polígonos formados por três lados. Os polígonos, por sua vez, são figuras geométricas formadas por segmentos de reta que, dois a dois, tocam-se em seus pontos extremos, mas que não se cruzam em qualquer outro ponto.

Diagrama de um triângulo com vértices A, B e C.

Fonte: Arquivo pessoal.

III. Nas turmas de 3ª séries: Identificar a localização de pontos no Plano Cartesiano.



Wenla Gabriela Souto Dantas está apresentando

07:49

Identificar a localização de pontos no Plano Cartesiano

01. (SAEPI). Ricardo desloca-se sempre na horizontal ou vertical. Ele está posicionado na origem do plano cartesiano e deslocou duas casas para a esquerda desse plano e três casas para baixo, conforme indicado no desenho abaixo.

Qual é o ponto que indica a posição de Ricardo após essa movimentação?

A) $(-3, -2)$
B) $(-2, +3)$
C) $(-2, -3)$
D) $(+2, -3)$
E) $(+2, +3)$

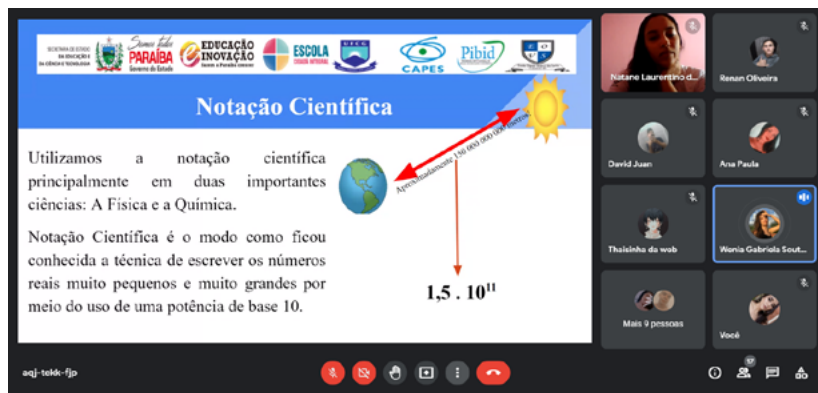
Aula de Propulsão

Levantar a mão

Wenla Gabriela Souto Dantas está apresentando

Fonte: Arquivo pessoal.

IV. Efetuar cálculos com potências de expoentes inteiros e aplicar esse conhecimento na representação de números em notação científica



Notação Científica

Utilizamos a notação científica principalmente em duas importantes ciências: A Física e a Química.

Notação Científica é o modo como ficou conhecida a técnica de escrever os números reais muito pequenos e muito grandes por meio do uso de uma potência de base 10.

$1,5 \cdot 10^{11}$

eqj-telei-fjp

Notiana Lauretano d...
Renan Oliveira
David Juan
Ana Paula
Thalinda da web
Wenla Gabriela Sout...
Mais 9 pessoas
Você

Fonte: Arquivo pessoal.

Diante de toda observação feita nas aulas de propulsão apresentamos a seguir a conclusão desse relato de experiência.

CONCLUSÃO

As aulas de propulsão tem uma forte relevância para a vida acadêmica dos estudantes do ensino médio, pois ela vai contribuir para o projeto de vida do aluno da maneira que nessas aulas vão conseguir elevar o nível dos estudantes e corrigir defasagem educacionais que vêm sendo carregado junto com eles ao longo dos anos de sua vida a acadêmica e principalmente agora nesse cenário de pandemia que estamos vivenciando, com aula remota, tendo como necessidade de uma boa internet, de um celular ou computador, onde podemos destacar que os estudantes vão apresentar lacunas em sua aprendizagem. Todas essas questões devem ser levadas em consideração na hora de avaliar o aluno, pois sempre será necessário analisar as condições que os alunos se encontram.

Dessa forma, ressaltamos ainda mais o trabalho de nivelamento que as escolas precisam realizar para uma aprendizagem significativa para o estudante, buscando desse modo adaptar sempre as metodologias para que ajude assim, a chegar o máximo de conhecimento aos alunos e assim eles conseguirem aprender de forma clara e objetiva todo o conteúdo programado. Por isso, buscamos nos encontros mostrar onde o conteúdo se encaixa dentro da história da matemática, trazendo questões do dia-a-dia para que eles vissem que aquele conteúdo não é algo distante e sim presente na sua realidade.

Além disso, melhorias na área da matemática significa avanços na vida acadêmica tanto para os estudantes e professores, pois o estudante irá conseguir ainda mais conhecimento e assim também poderá contribuir para que ele alcance os objetivos que há na sua vida, pois ele tendo mais conhecimento, vai estar um passo à frente sempre de quem estuda menos. Para os professores essas melhorias contribuem em suas próprias aulas de matemática, visto que, no caso da propulsão os alunos tiram suas carências, nas aulas da

SUMÁRIO

própria disciplina o professor não precisará sempre voltar ao assunto que eles apresentam dificuldades e assim não atrasará o conteúdo.

Podemos concluir que das aulas de propulsão de Matemática, na ECI Orlando Venâncio dos Santos nas turmas do ensino médio está sendo desenvolvida com todo planejamento para que possa sanar as defasagens que os estudantes possam apresentar nesse momento de pandemia, levando em consideração as condições que os alunos apresentam e necessitam.

Para tanto, é de suma importância os desafios que estamos vivenciando, pois este trabalho além de contribuir de forma significativa, também contribui para elevar o nível da qualidade de ensino das escolas da rede básica. Também, toda a experiência que está sendo vivida com as aulas realizadas na escola contemplada tem servido de experiência e tem nos mostrado uma realidade mais próxima da que iremos viver em um futuro próximo, já como professores.

Apesar das aulas não estarem ocorrendo de forma presencial, tem nos mostrado um mundo docente bem amplo e que vai nos trazendo conhecimentos fundamentais para exercer a função de professor.

Assim, diante de todos os fatos apresentados nesse relato, confirmamos e acreditamos que a finalidade da propulsão/nivelamento tem gerado grandes frutos para o aluno e também para nós PIBIDIANOS, que tivemos a chance de conhecer e se aprofundar nessa ação. Concluímos também que os propósitos das aulas foram atendidos visto que em ambos os encontros foram realizadas as revisões dos conteúdos que eles já tinham visto e que possuíam certa carência.

Assim, diante de todos os fatos apresentados nesse relato, confirmamos e acreditamos que a finalidade de preparar os docentes em formação inicial para a docência vem sendo alcançada dentro do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), pois participar das atividades de propulsão dentro do programa tem

SUMÁRIO

nos motivado ainda mais para ser um bom professor com um olhar ainda mais voltado para as necessidades e carência dos alunos em relação aos conteúdos que sentem dificuldades. E mesmo que as atividades foram remotas, não nos impediu de colocar em prática e de ganhar experiência.

O trabalho em que estamos desenvolvendo nos dá enorme satisfação quando conseguimos alcançar nosso objetivo, que é o aluno aprender e compreender o que está sendo explicado em aula. Isso nos mostra ainda mais o quanto estamos seguindo o caminho certo e como o PIBID juntamente com as aulas de propulsão estão reforçando esse sentimento de satisfação.

SUMÁRIO

REFERÊNCIAS

MELO, L. A. **Projeto de nivelamento de matemática básica no ensino médio: uma análise da percepção dos estudantes.** 2020. p 52. Trabalho de Conclusão do Curso. João Pessoa, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/123456789/19216/1/LAM11012021.pdf> . Acesso em 08 jul. 2021.

SEECT/PB- Secretaria de Estado da Educação e da Ciência e Tecnologia - Paraíba (org). **Matrizes de descritores de propulsão.** João Pessoa, 2021.



8

Beatriz Pontes da Costa

Maria Fernanda de Lima Valentim

Mateus Vitor dos Santos

Paula Frassinetti Evaristo de Souza Simões

Maria da Conceição Farias da Silva Gurgel Dutra

Helen Halinne Rodrigues de Lucena

TRAJETOS FORMATIVOS NO PIBID: ESTUDOS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

SUMÁRIO

RESUMO

O trabalho reflete trajetórias formativas de graduandos em Pedagogia no Programa Institucional de Iniciação à Docência (Pibid), no Subprojeto de Alfabetização da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), Campus III. O Subprojeto é desenvolvido com crianças de 1º e 2º anos na Escola Municipal de Ensino Fundamental Xavier Júnior em Bananeiras/PB. Com a pandemia da Covid-19 as atividades são desenvolvidas no formato remoto. Os trajetos formativos estão organizados em dois eixos: estudos preparatórios e práticas pedagógicas. No primeiro eixo incluímos a participação em eventos, as leituras e discussões; no segundo, as atividades na Escola. Nos estudos preparatórios participamos do I Seminário Institucional do Pibid da UFPB e do XXII Encontro de Iniciação à Docência (ENID). Estudamos textos sobre diário de bordo, alfabetização, letramento e gêneros textuais. No eixo temático práticas pedagógicas, destacamos nossa inserção em grupos de WhatsApp de turmas de 1º e 2º anos para ambientação nas práticas remotas com as crianças. Produzimos vídeos com contação de história, a exemplo de o "Trem da infância", de Jane Prado, cujas atividades de retorno das crianças consistiram em interpretações das histórias em forma de desenhos. Para crianças do 2º ano, construímos vídeo com temática junina, explorando adivinhas da cultura nordestina. O retorno se deu por meio de fotografias com as crianças caracterizadas com adornos da cultura junina. A trajetória formativa no Pibid é um contributo ao aperfeiçoamento acadêmico dos estudantes de Pedagogia e ao exercício da futura profissão.

Palavras-chave: Trajetos Formativos. Estudos teóricos. Práticas Pedagógicas.

INTRODUÇÃO

O trabalho objetiva refletir trajetórias formativas de estudantes de Pedagogia no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid), no Subprojeto de Alfabetização da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), Campus III. O Pibid é um programa da Política Nacional de Formação de Professores do Ministério da Educação, que proporciona aos discentes dos cursos de licenciatura a inserção no cotidiano das escolas públicas de educação básica.

O Curso de licenciatura em Pedagogia do Centro de Ciências Humanas, Sociais e Agrárias (CCHSA) da UFPB, localiza-se no município de Bananeiras/Paraíba e desenvolve o subprojeto de Alfabetização na Escola Municipal de Ensino Fundamental Xavier Júnior. São objetivos do referido Subprojeto:

- Proporcionar a formação inicial de discentes de Pedagogia em colaboração com a escola básica para o fortalecimento da qualidade profissional dos futuros professores;
- Proporcionar a imersão dos discentes de Pedagogia na realidade cotidiana da escola pública e nas práticas de gestão docente dos processos de alfabetização, letramento e numeramento;
- Proporcionar aos discentes, oportunidades de criação e participação em experiências didático-pedagógicas, tecnológicas, inovadoras e interdisciplinares na área da alfabetização, sob a assistência de profissionais mais experientes;
- Promover práticas pedagógicas diversificadas de alfabetização, letramento e numeramento em turmas do 1º ao 2º ano do Ensino Fundamental e na Educação de Jovens e Adultos (SUBPROJETO DE ALFABETIZAÇÃO, 2020, p. 1).

SUMÁRIO

O Subprojeto colabora com o município de Bananeiras para a melhoria da qualidade social da escola e da vida dos habitantes, por entender que educação de nível básico é um dos caminhos para formação integral, o preparo para a vida, o trabalho e às práticas de cidadania. A Escola Municipal de Ensino Fundamental Xavier Junior está localizada na avenida João Pessoa nº 665, no centro de Bananeiras. Oferta turmas dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental nos turnos matutino e vespertino. Nesta instituição, interagimos de forma remota com professoras e o corpo discente, como por exemplo, a turma de 2º ano da professora Paula Frassinetti Evaristo de Souza Simões, com 16 alunos na faixa etária entre 7 e 8 anos.

As atividades do Pibid estão sendo desenvolvidas no formato remoto em razão da pandemia da Covid-19. Em 11 de março de 2020, a Covid-19 (SARS-CoV-2) foi reconhecida pela Organização Mundial de Saúde (OMS) como uma pandemia, assim, foram adotadas medidas com a finalidade de controlar o vírus, orientando a sociedade à adoção do isolamento e distanciamento social, o que impactou sobremaneira diversos serviços públicos e privados, incluindo o da Educação, em todas as etapas. Como as escolas passaram a desenvolver seu serviço no formato remoto emergencial, a edição do Pibid 2020-2021 também adotou o mesmo sistema para dar seguimento ao Programa. As instituições educativas tiveram que adequar às atividades para o modelo remoto, adotando estratégias didático-pedagógicas virtuais ou impressas, com a intenção de proporcionar interações e aprendizagens às crianças.

Ante as experiências vivenciadas, neste texto refletimos nossos trajetos formativos no Pibid, por meio de dois eixos: estudos preparatórios e práticas pedagógicas. No primeiro eixo estão a participação em eventos, as leituras de textos e as discussões; no segundo, concentram-se as atividades desenvolvidas na escola parceira.

SUMÁRIO

DESENVOLVIMENTO

As atividades desenvolvidas no Pibid colaboram com a alfabetização de crianças e proporcionam impactos positivos na vida dos estudantes de Pedagogia com aprendizagens teórico-práticas da profissão docente nos espaços escolares e na universidade. Nossos trajetos formativos incluem os estudos preparatórios e as práticas pedagógicas remotas na Escola parceira, os quais estão expostos no quadro abaixo.

Quadro 1 - Estudos Preparatórios e Práticas Pedagógicas

ESTUDOS PREPARATÓRIOS	PRÁTICAS PEDAGÓGICAS
Participação no I Seminário Institucional do Pibid da UFPB, 2020 e no XXII Encontro de Iniciação à Docência, 2020.	Produção de dois vídeos didáticos: Contação de história o "Trem da infância", de Jane Prado (2020) e Adivinhas juninas.
Estudos teóricos sobre o diário de bordo, temas de alfabetização, letramento e gêneros textuais e Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018).	Produção de dois vídeos didáticos: Contação de história o "Trem da infância", de Jane Prado (2020); e Adivinhas juninas.
Participação e conclusão dos cursos: "Uma BNCC para refletir e dialogar: dos saberes aos fazeres da prática pedagógica"; e "Formação continuada em práticas de alfabetização", do Programa Tempo de Aprender. Curso em andamento: "ABC – Alfabetização Baseada na Ciência".	Ferramenta para interação com as crianças e retorno das atividades: WhatsApp.

O I Seminário Institucional do Pibid da UFPB, realizado em outubro de 2020, objetivou acolher os estudantes bolsistas e voluntários e contextualizar o funcionamento do Programa, destacando seu papel na formação dos futuros professores. O XXII Encontro de Iniciação à Docência (ENID) 2020, possibilitou a interação com as produções dos programas de ensino ofertados na UFPB, por meio

das experiências vivenciadas pelos estudantes bolsistas e voluntários, os quais apresentaram seus trabalhos em vídeos, considerando o contexto do trabalho remoto adotado em razão da Pandemia. Participamos dos debates promovidos em conferências e lives transmitidas pela ferramenta YouTube. Os dois eventos foram primordiais à ambientação no Pibid e ao engajamento nas atividades de ensino, à medida que compreendemos melhor a importância dessas experiências para a formação profissional e pessoal dos estudantes de licenciaturas.

Os estudos teóricos preparatórios incluíram as leituras de textos sobre o diário de bordo, instrumento utilizado para registrar experiências vivenciadas no Pibid. Registrar por escrito ou por meio de outro recurso tecnológico, auxilia arquivar memórias, informações, acontecimentos, sentimentos e reflexões, possibilitando a consulta e a visita aos registros sempre que desejarmos.

Para Warschauer (1993, p. 65): "O ato de escrever o vivido desencadeia um processo reflexivo no qual a vivência restrita e singular torna-se pensamento sistematizado, apropriação do conhecimento". O diário de bordo é um instrumento que permite o registro das vivências remotas na escola e na universidade, documentando situações que julgamos relevantes e permitindo a reflexão sobre elas.

Após os estudos sobre o diário de bordo, realizamos leituras de temas de alfabetização, letramento e gêneros textuais, o que possibilitou a reflexão sobre o conceito de alfabetização à luz de Soares (2011), por exemplo. Alfabetizar vai muito além de codificar e decodificar a língua escrita, é preciso formar leitores e produtores de texto que interaja com diversas práticas sociais de leitura e escrita que circulem no cotidiano. É por meio da interação com práticas e materiais reais de leitura e escrita que podemos formar sujeitos letrados. Para entendermos o conceito de alfabetização e de letramento, recorremos Soares (2011, p. 97):

SUMÁRIO

SUMÁRIO

Assim, por um lado, é necessário reconhecer que alfabetização – entendida como a aquisição do sistema convencional de escrita – distingue-se de letramento – entendido como o desenvolvimento de comportamentos e habilidades de uso competente da leitura e da escrita em práticas sociais: distinguem-se tanto em relação aos objetos de conhecimento quanto em relação aos processos cognitivos e linguísticos de aprendizagem e, portanto, também de ensino desses diferentes objetos. Tal fato explica por que é conveniente a distinção entre os dois processos. Por outro lado, também é necessário reconhecer que, embora distintos, alfabetização e letramento são interdependentes e indissociáveis: a alfabetização só tem sentido quando desenvolvida no contexto de práticas sociais de leitura e de escrita e por meio dessas práticas, ou seja, em um contexto de letramento e por meio de atividades de letramento; este, por sua vez, só pode desenvolver-se na dependência da e por meio da aprendizagem do sistema de escrita.

O letramento trata-se de um processo que tem início quando a criança começa a conviver com diferentes manifestações da escrita na sociedade, por meio, por exemplo, de placas, rótulos, embalagens comerciais, revistas, aparelhos eletrônicos, e se prolonga por toda a vida, com a crescente possibilidade de participação nas práticas sociais que envolvem a língua escrita (PRO LETRAMENTO, 2008). Assim, é relevante assegurar que as crianças se alfabetizem em contextos de letramento. O desafio é conciliar os dois processos, assegurando as crianças a apropriação do sistema alfabético-ortográfico e as possibilidades de fazer uso da língua nas diferentes práticas sociais de leitura e escrita (SOARES, 2001).

A Base Nacional Comum Curricular/BNCC (2018) prevê para os dois primeiros anos do Ensino Fundamental, práticas docentes focadas na alfabetização e nas práticas diversificadas de letramento, garantindo aos alunos condições de apropriação do sistema da

escrita alfabética e o desenvolvimento de variadas habilidades de leitura e de escrita. Dentre as funções formativas dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, consta a de iniciar e aperfeiçoar as condições de alfabetização e letramento em língua materna e matemática, construindo relações interdisciplinares com diferentes áreas da organização curricular.

O trabalho com o texto e a presença dos gêneros textuais na sala de aula de alfabetização são destaques na BNCC para a alfabetização e o letramento das crianças.

[...] Na esteira do que foi proposto nos Parâmetros Curriculares Nacionais, o texto ganha centralidade na definição dos conteúdos, habilidades e objetivos, considerado a partir de seu pertencimento a um gênero discursivo que circula em diferentes esferas/campos sociais de atividade/comunicação/uso da linguagem. Os conhecimentos sobre os gêneros, sobre os textos, sobre a língua, sobre a norma-padrão, sobre as diferentes linguagens (semioses) devem ser mobilizados em favor do desenvolvimento das capacidades de leitura, produção e tratamento das linguagens, que, por sua vez, devem estar a serviço da ampliação das possibilidades de participação em práticas de diferentes esferas/campos de atividades humanas (BNCC, 2018, 67).

As condições de alfabetização e letramento corroboram para evitar as distorções idade/ano escolar, a retenção e a evasão, as desigualdades de aprendizagem das crianças brasileiras nas demais áreas do conhecimento. Para Soares (2001) alfabetização e letramento são processos diferentes, cada um tem suas especificidades, mas no contexto do ensino da língua escrita, se complementam, são inseparáveis e indispensáveis à vida dos sujeitos frente às demandas da sociedade moderna.

Para melhor compreendermos a BNCC e seus desdobramentos no trabalho docente, participamos do curso “Uma BNCC

SUMÁRIO

SUMÁRIO

para refletir e dialogar: dos saberes aos fazeres da prática pedagógica”, ofertado pela UFPB com 30 horas. Neste espaço foi possível discutir como o documento articula-se à prática em sala de aula, destacando os fundamentos pedagógicos e as competências gerais, por exemplo. Em outro curso intitulado “Formação continuada em práticas de alfabetização”, do Programa Tempo de Aprender, com 30 horas, disponível no portal AVAMEC, refletimos sobre a oralidade na alfabetização, o conhecimento alfabético, a fluência e compreensão da leitura, o vocabulário e a aprendizagem inicial da escrita de crianças. Atualmente estamos participando do “ABC - Alfabetização Baseada na Ciência”, com 180 horas, ofertado no portal AVAMEC. O curso tem como objetivo atualizar os professores da área da alfabetização acerca das evidências científicas durante a aprendizagem da leitura e da escrita nos anos iniciais de ensino.

A participação nas práticas pedagógicas ocorreu ainda com a primeira professora supervisora, que posteriormente foi substituída. Ela nos inseriu em grupos de WhatsApp de turmas de 1º e 2º anos para a ambientação com as crianças. Na finalização do ano letivo de 2020, produzimos vídeos com contação de história, a exemplo de o “Trem da infância”, de Jane Prado (2020). Este vídeo foi disponibilizado na plataforma do YouTube e a atividade de retorno das crianças consistiu nas interpretações das histórias em forma de desenhos, os quais foram fotografados pelos responsáveis e enviados no grupo de WhatsApp.

A autora Jane Prado apresenta temática voltada aos sentidos da infância, abordada em linguagem lúdica e prazerosa. Com enredo rico e ilustrações coloridas e dinâmicas, o material motiva as crianças para a escuta da história e o desenvolvimento de reflexões sobre significados do que é ser criança.

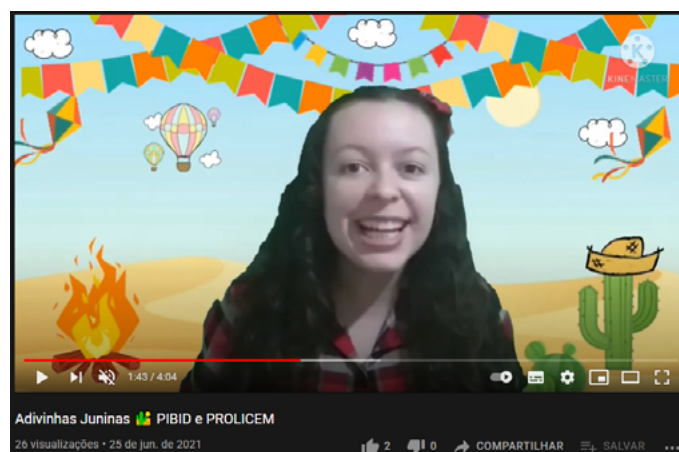
Figura 1 - Vídeo de contação de história



SUMÁRIO

Com a nova professora supervisora fomos inseridos nas práticas remotas do 2º ano, para o qual construímos vídeo com temática junina, explorando adivinhas da cultura nordestina. Este vídeo foi produzido em parceria com uma aluna bolsista do PROLICEN (Programa de Apoio às Licenciaturas), da UFPB. A versão final foi disponibilizada às crianças por meio da plataforma do YouTube, na qual foi enviado o link no grupo do WhatsApp da turma.

Figura 2 - Vídeo de adivinhas juninas



O retorno da atividade se deu por duas vias, a primeira consistiu de registros fotográficos produzido pelos responsáveis das crianças, nos quais elas estavam caracterizadas com adornos juninos. A segunda, tratou-se de produção escrita e desenhos, explorando elementos presentes no vídeo, a exemplo de comidas típicas, brincadeiras e decorações juninas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A trajetória formativa no Pibid é um contributo ao aperfeiçoamento acadêmico dos estudantes de Pedagogia e ao exercício da futura profissão. Através do Programa podemos ter acesso aos estudos preparatórios, os quais nos capacitam por meio de experiências vivenciadas em cursos, leituras e discussões, produção textos, apresentação orais e participação em eventos acadêmicos. São momentos em que realizamos trocas de conhecimento com os participantes e as orientadoras, desenvolvendo a autonomia e a confiança como estudante de Pedagogia e futuros professores das escolas brasileiras.

Nas vivências com as professoras supervisoras construímos habilidades didático-pedagógicas, conhecemos as necessidades das crianças e interagimos com os desafios da escola pública no momento da pandemia da Covid-19. Observamos turmas de 1º e 2º anos do Ensino Fundamental e desenvolvemos intervenções didáticas de forma remota. O trabalho remoto torna essa experiência desafiadora ante as mudanças postas à escola. Os profissionais da educação precisam construir novas práticas para garantir os direitos de aprendizagem das crianças e manter a escola funcionando.

A prática remota impõe desafios relevantes, dentre eles, a falta de retorno das atividades por parte das crianças, a qualidade ruim da conexão da internet, a ausência de instrumentos digitais

necessários à realização do ensino remoto. Para amenizar os danos, percebemos o empenho das professoras na produção de atividades impressas para o atendimento daqueles que não tem meios digitais. Neste contexto desafiante, estamos aprendendo práticas de docência com profissionais mais experientes, auxiliando-as na produção de materiais educativos, para que as crianças possam construir aprendizagens significativas, minorando o baixo desempenho escolar no contexto da pandemia.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular para Educação Básica**. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC/SEB, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf Acesso em: mar. 2021.

BRASIL. **Pró-Letramento**: Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos/Séries Iniciais do Ensino Fundamental: alfabetização e linguagem. Brasília: MEC/SEB, 2008. Disponível: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6002-fasciculo-port&category_slug=julho-2010-pdf&Itemid=30192 Acesso em: out. 2021

COSTA, Beatriz Pontes. **Vídeo de Contação de história**. Disponível em: <https://youtu.be/B06Ca3zUcWk> Acesso em: out. 2021.

PRADO, Jane. **O trem da infância**. 2020 (Livro Digital). Disponível em: <https://www.baixelivros.com.br/infantil/o-trem-da-infancia> Acesso em: nov. 2020

SOARES, Magda. Alfabetização e letramento: caminhos e descaminhos. **Cadernos de Formação - Conteúdos e didática de alfabetização**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

VALENTIM, Maria Fernanda de Lima; MEDEIROS, Thays Rocha. **Vídeo de adivinhas juninas**. Disponível em: <https://youtu.be/-Nu1BE1q8UI>. Acesso em: out. 2021.

WARSCHAUER, Cecília. **A roda e o registro**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.



9

*Letícia de Azevêdo Medeiros
Jarlyson César Silva Pereira
Maria Maroni Lopes
Maria Deusa de Araújo*

**DIFICULDADES
DE APRENDIZAGEM
EM MATEMÁTICA:
UMA ANÁLISE POR MEIO
DAS VIVÊNCIAS NO PROGRAMA
RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA**

SUMÁRIO

RESUMO

Este texto tem como objetivo analisar algumas das dificuldades dos alunos do ensino médio na disciplina de matemática, atribuindo um foco maior as lacunas apresentadas em conteúdos matemáticos estudados no ensino fundamental. Bem como, ressaltar alguns recursos das tecnologias digitais enquanto possibilidade educacional capaz de promover o aprendizado e, o interesse pelo conhecimento entre os alunos. Para tanto, foi realizado, inicialmente, uma revisão de literatura relacionados à temática em questão. As análises, em nosso estudo, estão embasadas nas experiências dos discentes, autores do artigo, durante o desenvolvimento das atividades do Programa Residência Pedagógica, onde, os mesmos, estão atuando de modo prático. Entre as práticas formativas desenvolvidas ressaltamos nas nossas análises as aulas de revisão para o ensino médio com conteúdo do ensino fundamental. Desse modo, as conclusões em nosso estudo apontam, com base em nossas pesquisas e vivências de sala de aula, algumas causas das dificuldades dos estudantes, sendo estas: a falta de apoio familiar, limitações na compreensão em conteúdos pré-requisitos a temática abordada, e as metodologias utilizadas pelo professor. Compreendemos, a partir das atividades realizadas, que os recursos das tecnologias digitais trazem a possibilidade de trabalhar de forma a estimular o aprendizado do aluno, e fazendo com que estes aprendam conceitos matemáticos.

Palavras-chave: Dificuldades em Matemática. Residência Pedagógica. Tecnologias Digitais. Ensino Fundamental.

INTRODUÇÃO

Sabemos que apesar da matemática ser uma matéria extremamente importante, presente no cotidiano de todos, a maioria dos alunos apresentam dificuldades e, muitas vezes, certa aversão a esta disciplina. No Ensino Médio são notáveis os problemas encontrados na aprendizagem destes em conteúdos abordados no ensino fundamental. Isso mostra que as dificuldades com a aprendizagem matemática surgem no decorrer da vida estudantil. Portanto, como os conteúdos matemáticos são cumulativos, ou seja, para aprender um conteúdo avançado precisa-se, em algumas situações, do domínio dos conteúdos anteriores, entende-se que os alunos com limitações em temáticas básicas acumulam dúvidas e vão, desse modo, apresentando dificuldades, o que em alguns momentos os desestimulam a estudar.

Segundo Masola e Allevato (2019, p. 54), *"a compreensão dos conteúdos referentes a matemática devem produzir ativamente novos conhecimentos, tendo como base seus conhecimentos prévios."* Dessa forma, a matemática não deve ser apenas uma disciplina para se aplicar fórmulas e seguir regras, mas algo que faça sentido para os alunos, que eles possam construir conceitos matemáticos por meio do seu próprio aprendizado utilizado no cotidiano.

Assim, cumpre lembrar que dois dos autores do texto atuam como discentes residentes¹ do Programa Residência Pedagógica, com as práticas desenvolvidas no âmbito da Escola Estadual em Tempo Integral José Augusto (EETIJA).

Ao longo do período letivo 2021.1, quando a preceptora² notou várias dúvidas por parte dos alunos em conteúdos do ensino

1 Discentes, bolsistas do Programa Residência Pedagógica.

2 Professora da escola de educação básica responsável por acompanhar os bolsistas residentes do Programa Residência Pedagógica na escola-campo.



SUMÁRIO



fundamental, foi solicitado aos residentes que começassem a ministrar aulas de revisão com estes assuntos no turno contrário as aulas regulares das turmas de ensino médio. De modo que as duplas de residentes se dividiram entre as turmas e nós ficamos responsáveis em atuar nos dois primeiros anos. Vale destacar que, ao planejar as aulas buscamos criar materiais que pudessem atrair a atenção dos alunos, que possibilitasse fazer perguntas a eles para que interagissem e assim, fossem responsáveis pela construção de seu próprio conhecimento. Além disso, estávamos ao longo de todo o semestre, buscando avaliar a eficácia de nossas aulas permeadas pelas ferramentas tecnológicas, as quais possibilitassem aulas divertidas, interativas e, e que contribuíssem com o aprendizado dos alunos.

Sendo assim, o objetivo deste artigo é refletir sobre as dificuldades matemáticas apresentadas pelos educandos, em especial, sobre aquelas que surgem ainda no ensino fundamental, acompanhando o discente até o ensino médio e, às vezes, mesmo após concluir a educação básica. De acordo com Loureiro (2013, p. 8-9), “em muitos casos, os alunos não apresentam a mínima motivação para a aprendizagem devido as barreiras e/ou desinteresse anteriormente colocados em relação a essa disciplina.”

Além disso, o trabalho visa apontar a tecnologia como um recurso educacional interessante, que pode aguçar a curiosidade dos alunos, fazendo com que eles tenham interesse em sala de aula e auxiliar os mesmos a aprender os conceitos matemáticos com eficácia.

O estudo se justifica pelo fato dos professores e futuros professores, apesar dos inúmeros obstáculos encontrados nas escolas, necessitarem estar sempre atentos as dificuldades de seus alunos e pensarem em soluções para ajudá-los, pois de nada adianta ser professor e não se preocupar com o processo de aprendizagem de seus estudantes.

Conforme Pacheco e Andreis (2018, p. 106):

O estudo das possíveis causas das dificuldades de aprendizagem nesse componente curricular, que podem estar relacionadas a vários fatores envolvendo o aluno, o professor, a família e a escola, pode auxiliar na prática docente, pois possibilita ao professor fazer inferências mais acertadas, tornando suas aulas mais motivadoras, eficientes e eficazes. (2018, p. 106).

A metodologia utilizada para fazer as reflexões foi justamente nossa experiência com os alunos do ensino médio da EETIJA, ao observar suas dúvidas e como isto pode melhorar, além da análise de alguns estudos que tratam de temas relacionados, tratando-se de um estudo qualitativo.

Desse modo, objetiva-se com este estudo analisar algumas das causas das dificuldades de aprendizagem em matemática. Bem como, de que modo a defasagem no ensino em temáticas do ensino fundamental pode afetar a aprendizagem matemática do ensino médio. Para tanto, apoiamos na literatura de pesquisa sobre as dificuldades de aprendizagem, e, na experiência por meio da prática docente de dois bolsistas do Programa Residência Pedagógica.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Ressalta-se nesta seção uma discussão, de acordo com a literatura consultada, sobre as possíveis causas das inúmeras dificuldades apresentadas pelos alunos na disciplina de matemática. Além disso, destacaremos alguns dos recursos das tecnologias digitais como uma estratégia didática que podemos utilizar para auxiliar na possível diminuição das referidas dificuldades.

SUMÁRIO

COMPREENSÕES SOBRE ALGUMAS CAUSAS DAS DIFICULDADES NA APRENDIZAGEM EM MATEMÁTICA

Assim como os alunos aprendem de várias formas, também são encontradas várias razões pelas quais os estudantes apresentam certas complicações diante da matemática. Segundo Pacheco e Andreis (2018, p. 106):

As dificuldades de aprendizagem em Matemática podem estar relacionadas a impressões negativas oriundas das primeiras experiências do aluno com a disciplina, à falta de incentivo no ambiente familiar, à forma de abordagem do professor, a problemas cognitivos, a não entender os significados, à falta de estudo, entre outros fatores. (2018, p. 106).

As primeiras experiências de uma criança com a matemática podem acontecer fora do contexto escolar e dentro do contexto familiar, afinal, a matemática está presente no cotidiano. Neste caso, os familiares e amigos da criança irão repassar suas próprias conclusões sobre esta disciplina, ou seja, se ela ouvir desde cedo que “matemática é difícil”, “para entender matemática tem que ser muito inteligente”, “matemática é para poucos”, a criança já vai internalizar estes conceitos, contribuindo para futuramente ter receio da matéria.

Sendo assim, é importante que a família seja ativa na vida escolar dos alunos, o papel de educar não é somente dos professores, até porque o professor não poderá estar presente em todos os momentos do dia a dia do discente. Os responsáveis pelo estudante precisam estar atentos, acompanhar suas atividades escolares e seu desempenho na escola, é necessário incentivá-los, sempre deixar claro a importância de estudar e procurar auxiliar nas tarefas que puderem. Quando a família se faz presente na vida estudantil daquele aluno isto se torna uma motivação para continuar aprendendo e se dedicando cada vez mais.

SUMÁRIO

Outra causa das dificuldades encontradas na aprendizagem matemática do ensino médio é a notável falta de compreensão dos alunos em conteúdos do ensino fundamental. Isto gera um dilema para o professor, pois ele não consegue avançar o conteúdo por notar dúvidas em relação a conceitos que já deveriam estar internalizados, mas também não se pode parar o assunto em questão e revisar todos estes conceitos necessários para a construção de novos conhecimentos, tendo em vista que, caso o docente opte por isso atrasaria o programa que deve ser cumprido. De acordo com as concepções de Loureiro (2013, p. 33):

somente com investigações que ajudem a compreender o que está ocorrendo nessa modalidade da Educação Básica poderemos diminuir a dificuldade apontada pelos alunos em conseguir apreender e desenvolver conceitos matemáticos no Ensino Médio. Isso é importante porque o aluno que tem dificuldade em aprender conceitos básicos matemáticos no Ensino Fundamental muito provavelmente terá tantas ou mais dificuldades com a Matemática no Ensino Médio. O que queremos dizer com isso é que o problema identificado no Ensino Médio é apenas a ponta do iceberg, pois a dificuldade normalmente é cumulativa. (Loureiro, 2013, p. 33).

As metodologias utilizadas em sala de aula também têm um papel importantíssimo no processo de aprendizagem do aluno, pois, juntamente com o professor, são os principais responsáveis por estimular o estudante. Um dos recursos educacionais que pode instigar a curiosidade do discente é a tecnologia digital. Portanto, em um mundo tão tecnológico a escola não pode permanecer estagnada no método tradicional, onde o professor é o centro do processo de aprendizagem e único detentor de conhecimento, quando os alunos têm informações ao alcance da palma da mão. Falaremos mais sobre a possibilidade de utilizar recursos tecnológicos em sala de aula no próximo tópico.

SUMÁRIO

A TECNOLOGIA COMO ALIADA NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM

É fato que a tecnologia está presente no cotidiano de todos, principalmente dos jovens, que tem certa facilidade em lidar com aparelhos tecnológicos, pois, geralmente, convivem com eles desde criança. Tendo em vista isso, o professor pode aproveitar o interesse dos alunos pela tecnologia e utilizá-la como recurso educacional, fazendo com que assim os alunos se sintam motivados, curiosos e com vontade de aprender.

Segundo Fuzatto e Arias (2020, p. 87), “a matemática possui conteúdos diversos e, dessa forma, podemos implementar inúmeras tendências de ensino e aprendizagem. Isso possibilita que o aluno conceba a disciplina de uma forma distinta, transformando, assim, seu modo de pensar.” Portanto, os professores devem estar sempre em busca de novas metodologias que possam trazer avanços e melhorias ao seu modo de ensinar, analisando qual se encaixa melhor para cada conteúdo ministrado, bem como, quais trazem mais resultados a cada turma.

Porém, não basta apenas inserir a tecnologia em suas aulas de qualquer forma, é necessário um bom planejamento e estudos de como será esta inserção. De acordo com Monteiro e Gomes (2020, p. 12), “se o professor não estudar, pesquisar, investigar sobre a tecnologia educacional ou metodologia ativa que irá aplicar em sua aula, de nada ela servirá.” Fuzatto e Arias (2020, p. 89) complementam este pensamento ao dizer que “apenas o uso das tecnologias educacionais não implica em inovação e nem renovação. Seu mau uso pode causar mais desinteresse do aluno nas aulas de matemática.” Ou seja, se o professor optar por apenas utilizar a tecnologia para continuar a aplicar métodos tradicionais, onde este é o transmissor de conhecimento e o aluno é um mero receptor, não irá motivar o estudante em nada.

SUMÁRIO

Ainda de acordo com Fuzatto e Arias (2020, p. 92) *"os métodos tradicionais de ensino ainda possuem seu valor, sem dúvida; entretanto, em determinados conteúdos, é preciso inovar para que os alunos percebam atentamente o ápice do tema em questão."* É importante refletir sobre seus métodos, observar os resultados e fracassos em sala de aula, isto é o primeiro passo para se aperfeiçoar como profissional e poder procurar soluções para os possíveis problemas encontrados.

Vale destacar que os recursos tecnológicos podem ser aplicados em vários momentos do processo de ensino e aprendizagem, seja nas aulas expositivas, em atividades diagnósticas ou avaliativas, além de ser um meio de o aluno estudar em casa, nos horários extracurriculares.

Em nossa experiência no Programa Residência Pedagógica tentamos trazer slides interativos, fazendo com que à medida que o conteúdo está sendo exposto, possamos fazer perguntas aos alunos, testar seus conhecimentos prévios e aquele que está sendo construído, além de observar as dúvidas ainda presentes. Além disso, utilizamos como método de avaliação para nossas aulas alguns sites que podem atrair a atenção do discente, como a Plataforma *kahoot* e o *Google Forms*. Conforme Melo *et al.* (2017, p. 2):

O *Kahoot* é uma plataforma de criação de questionário, pesquisas e quizzes que foi criado em 2013, baseado em jogos com perguntas de múltipla escolha, que permite aos educadores e estudantes pesquisar, criar, contribuir e partilhar conteúdos e conhecimentos, funcionando em qualquer dispositivo tecnológico conectado à Internet. (2017, p. 2).

Já o *Google Forms* é uma plataforma que o professor pode utilizar para, entre outras atividades, criação de questionários, elaborar atividades avaliativas, e aplicar com os alunos.

Segundo Fuzatto e Arias (2020, p. 95):

SUMÁRIO

O uso da tecnologia pode proporcionar mudanças importantes no que se diz respeito à aprendizagem dos alunos; as aulas ficam mais interessantes, surgem mais dúvidas e o professor consegue cativar ainda mais seus alunos, sem abandonar o ensino tradicional. No entanto, para que as mudanças sejam possíveis, é preciso uma formação continuada por parte dos docentes.

Dessa forma, o professor deve procurar meios de continuar sua formação, além de trocar experiências com colegas, estudar sobre temas que lhe interessam e que possam agregar sua prática docente. Pois ser professor é justamente não parar de buscar conhecimento e tentar evoluir constantemente como profissional da educação.

SUMÁRIO

METODOLOGIA

A metodologia utilizada, em nosso estudo, foi com base em nossa experiência docente e na análise de estudos relacionados ao tema. A pesquisa tem finalidade aplicada, pois visa gerar conhecimentos para que possa ocorrer aplicação prática, com vistas à solução de problemas específicos. Além disso, trata-se de uma pesquisa qualitativa e bibliográfica, pois consultamos artigos científicos, um livro e uma dissertação de mestrado para embasar a pesquisa. Vale destacar que as fontes bibliográficas escolhidas foram analisadas para embasar teoricamente e significativamente as análises e reflexões apresentadas pelos autores.

Em nossa prática docente buscamos abordar alguns conteúdos básicos do ensino fundamental e que são necessários para o aprendizado matemático do ensino médio: operações com números decimais, frações, potenciação, radiciação, equações do 1º e 2º grau, razão e proporção. A partir da exposição dos assuntos citados identificamos problemas de aprendizagem e com base nisso tentamos

sanar as dúvidas detectadas. Essa identificação se dava através de interações com os alunos, promovidas por nós, residentes.

Como já foi falado anteriormente, foram utilizados slides como recurso para expor as aulas preparadas pela dupla de residentes, já que as mesmas foram ministradas remotamente devido a pandemia do Covid-19. Além dos slides, um dos discentes utilizava a mesa digitalizadora para resolver questões com os alunos, enquanto a outra discente utilizava o mouse do notebook para a mesma finalidade.

Para finalizar um conteúdo, algumas vezes utilizávamos questionários criados na Plataforma *Kahoot* para analisar o desempenho dos alunos e identificar possíveis dúvidas pontuais. Esta análise era feita através das ferramentas disponibilizadas pela plataforma, a qual possibilita visualizar quais os erros e acertos de cada aluno separadamente. Também utilizamos o *Google Forms* para registrar a presença dos alunos nos encontros, a ferramenta armazena no *Google Drive* o formulário e suas respostas, facilitando o registro das informações.

Vale ressaltar também que apesar de utilizarmos diferentes recursos, ainda se torna complicado interagir com os alunos durante as aulas remotas. Primeiramente, como as aulas são dadas no turno contrário ao das aulas normais a frequência de alunos ainda é pequena e é menor ainda a parcela dos que querem participar ativamente, e pontuarem quando estão com dúvida ou não estão entendendo. Muitas vezes sentimos que alguns se sentem inibidos em responder ou tirar dúvidas.

Em busca de contornar esta situação, os dois bolsistas residentes preparam as aulas já programando perguntas que serão feitas para que os alunos participem e prestem atenção para respondê-las. Às vezes, é necessário chamar especificamente o nome de alguns alunos para que eles interajam, digam se estão entendendo ou respondam as questões propostas.

SUMÁRIO

Tendo em vista estas dificuldades encontradas consideramos que ainda estamos em processo de construção, devemos refletir sobre como podemos instigar o interesse dos estudantes para que busquem realmente o aprendizado e percebam a importância de cada conteúdo ministrado.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Diante das aulas ministradas por nós e pelas análises feitas, vemos que é necessário haver reflexões sobre o modo como o ensino da matemática está sendo feito durante o ensino fundamental, pois é evidente as dificuldades em conteúdos basilares apresentadas pelos alunos do ensino médio.

É interessante que os professores revejam a metodologia utilizada em sala de aula, procurem dar significado aos conteúdos, de forma que instigue o aluno e sua curiosidade, para que ele possa fazer perguntas, ser ativo durante as aulas e assim fazer parte da construção do seu próprio conhecimento.

Obviamente existem vários problemas externos que dificultam este processo de aprendizagem, o professor não é o único responsável por fazer com que o aluno aprenda. O estudante precisa estar disposto a participar das aulas e estudar em outros horários, também deve-se atentar ao fato de que a maioria das escolas não apresentam uma infraestrutura adequada e que a família também é um fator importante neste processo, podendo influenciar a forma como os alunos internalizam conceitos e se sentem instigados para estudar.

Sendo assim, é preciso analisar todos estes fatores quando se trata de aprendizagem. O que nós professores podemos fazer é

tentar explorar o contexto de seus alunos e através disso trazer os conteúdos matemáticos, sempre que possível, para realidade deles, fazendo com que assim eles se sintam mais próximos desta disciplina, aprendendo os conceitos de forma mais eficaz e sabendo utilizar estes conceitos nos problemas apresentados pelo professor, e em seu dia a dia, dando novos significados a matemática e esquecendo o “medo” da matéria.

Além disso, como foi citado, é interessante buscar outros métodos de ensino, como o uso da tecnologia, que possam entusiasmar os alunos e fazer com que assim eles se sintam motivados e alcancem êxito na disciplina. Assim, a plataforma *Kahoot* pode fazer essa função, pois é um ambiente que permite a criação de questionários de múltipla escolha baseada em jogos, onde para cada questão respondida corretamente é atribuída uma pontuação, na qual leva em consideração o tempo de resposta. Quando o questionário se encerra, é exibido um ranking com a pontuação total dos participantes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do que foi exposto observa-se que é necessário dar uma atenção maior para as dificuldades dos alunos e para as causas delas, além de dialogar mais sobre possíveis soluções. Pois apesar de na maioria das vezes o professor ser visto como o único que influencia no processo de aprendizagem do aluno, isto não é verdade, vimos que existem muitos outros fatores como a família, as primeiras experiências com a matemática, os recursos da escola, a motivação e a disposição em estudar, a falta de conhecimento nos conteúdos básicos, além das metodologias utilizadas pelo professor.

A carência de compreensão em conteúdos do ensino fundamental parece ser um dos principais motivos para as dificuldades apresentadas em matemática do ensino médio, visto que é necessário deste conhecimento básico para poder compreender os conteúdos mais avançados da matemática. Portanto, é preciso haver uma maior comunicação entre os níveis de ensino para analisar esta defasagem da educação matemática e assim procurar estratégias para melhorar o ensino desta disciplina e os alunos lograrem êxito na aprendizagem matemática.

É importante também que o professor de matemática busque dar significado a esta disciplina diante dos alunos, para que ela não seja apenas uma matéria cheia de regras e fórmulas, mas sim algo que eles convivem e utilizam diariamente em suas vidas. Mostrar a origem dos conceitos matemáticos, apresentar problemas relacionados a realidade dos alunos e aplicar a tecnologia como recurso educacional podem ser algumas formas de atrair o interesse deles.

Vale ressaltar também que o professor necessita de melhores condições de trabalho para poder desenvolver algo realmente satisfatório, pois a maioria destes profissionais são muito desvalorizados, o salário geralmente não é suficiente, fazendo com ele tenha que trabalhar em duas ou até três escolas, o deixando sem tempo para buscar formação continuada ou planejar suas aulas com qualidade e aprender a utilizar outras metodologias.

Sendo assim, este trabalho visa apontar algumas falhas da educação notadas pelos professores, bem como algumas análises de trabalhos relacionados ao tema. Contudo, vemos que se precisa urgentemente haver uma reformulação do ensino da matemática e um diálogo maior entre os níveis de ensino sobre as dificuldades na aprendizagem matemática ao longo da educação básica.

SUMÁRIO

REFERÊNCIAS

LOUREIRO, Vanilda. **Dificuldades na aprendizagem da matemática:** um estudo com alunos do ensino médio. 2014. 59 f. Dissertação (Mestrado em Matemática) – Centro de Ciências Exatas, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2014. Disponível em: <UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO (ufes.br)>. Acesso em 10 de julho de 2021.

MASOLA, Wilson de Jesus; ALLEVATO, Norma Suely Gomes. **Dificuldades da aprendizagem matemática:** algumas reflexões. Educação Matemática Debate, v. 3, n. 7, p. 52-67, 2019. Disponível em: <Dificuldades de aprendizagem matemática: algumas reflexões | Educação Matemática Debate (unimontes.br)>. Acesso em 08 de julho de 2021.

MELO, Carlos André; SOUZA, Jorge Luiz de; FREITAS, Kamyla Thais Dias de; CARDOSO, Fernando Luiz. **Utilização do software kahoot no ensino da Matemática:** um relato de experiência. Florianópolis: COLBEDUCA, 2017. Disponível em: <<http://www.revistas.udesc.br/index.php/colbeduca/article/download/10599/7401>>. Acesso em 19 de julho de 2021.

FUZATTO, Licia; ARIAS, Alexandre Peres. **A importância da tecnologia para fins educativos matemáticos no Ensino Médio.** Caderno Intersaberes, v. 9, n. 22, 2020. Disponível em: <A importância da tecnologia para fins educativos matemáticos no Ensino Médio | Caderno Intersaberes (cadernosuninter.com)>. Acesso em 18 de julho de 2021.

PACHECO, Marina Buzin; ANDREIS, Greice da Silva Lorenzetti. **Causas das dificuldades de aprendizagem em Matemática:** percepção de professores e estudantes do 3º ano do Ensino Médio. Revista Principia, João Pessoa, v. 38, p. 105-119, 2018. Disponível em: <Revista Principia - Divulgação Científica e Tecnológica do IFPB>. Acesso em 13 de julho de 2021.

MONTEIRO, Mayra Alves; GOMES, Thiago Simão. As contribuições das tecnologias educacionais no aprendizado das habilidades matemáticas defasadas no ensino fundamental II. SOUZA, Lilliane Pereira de. **Pesquisas em Educação.** 1ª ed. Mato Grosso do Sul: Inovar, 2020, p. 10-17. Disponível em: < Livro PESQUISAS EM EDUCAÇÃO-51.pdf (editorainovar.com.br)>. Acesso em 19 de julho de 2021.



10

*Eloi Nogueira da Silva Neto
Mikaela Carneiro Duarte
Sonaly Keila G. de Oliveira
Edna Nascimento Calixto
Fernanda Barboza de Lima*

O ENSINO REMOTO EM ESCOLAS PÚBLICAS:

**UM RELATO SOBRE PRÁTICAS
REALIZADAS NO PROGRAMA
RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA**

SUMÁRIO

RESUMO

O presente artigo objetiva apresentar os desafios e experiências do ensino remoto, a partir da participação dos licenciandos do curso Letras, campus IV, da UFPB, no Programa Residência Pedagógica (PRP). Nosso trabalho foi feito a partir de uma abordagem observacional e prática, na qual descreveremos as situações que encontramos ao longo da nossa jornada didático-pedagógica. Nossa pesquisa, de abordagem qualitativa e natureza aplicada, teve como procedimentos, a pesquisa bibliográfica e a pesquisa ação. Para a pesquisa bibliográfica, consultamos Bacich, Neto e Trevesine (2015); Barton e Lee (2015), além dos documentos orientadores do ensino de Língua Portuguesa, como os PCN (1998) e a BNCC (2018). A pesquisa-ação configurou-se pelo trabalho realizado em turmas do ensino médio de escolas do Litoral Norte da Paraíba. Como resultado dessa abordagem prática de nossas experiências, detectamos que, dado às mudanças sociais e, conseqüentemente, à adaptação ao atual contexto, o modo remoto trouxe diversos desafios que moldaram o ensino-aprendizagem de alunos, professores e futuros professores. Esses últimos tiveram que iniciar suas práticas docentes sem a sala de aula presencial, pois, nesse formato, teorias e práticas são aplicadas no modo *online* e, em decorrência desse fato, esses tiveram de se adaptar aos novos modelos e vivenciar desafios de ordens educacionais, sociais e econômicas. Assim sendo, desenvolvemos o trabalho em questão para apresentar, através da nossa experiência, reflexões, análises e resultados a respeito dessas vivências síncronas educacionais em turmas do ensino médio em uma escola pública estadual.

Palavras-chave: Ensino de Língua Portuguesa. Ensino Remoto. Residência Pedagógica.

INTRODUÇÃO

Se fossemos listar as práticas importantes na formação de um professor, a prática de docência seria, com quase toda certeza, colocada em um dos primeiros lugares da lista, visto que, um professor que não consegue ensinar não seria um professor.

Dito isso, a prática pedagógica é considerada fator crucial no que diz respeito ao desenvolvimento dos licenciandos dentro do Programa Residência Pedagógica (PRP), uma vez que ela nos permite uma imersão nas práticas da docência até maior do que acontece nos estágios supervisionados, uma vez que, desde o início do programa, aliamos formação teórica a experiências de ensino. Em nosso caso, PRP - edital 2020, essas formações e experiências foram vivenciadas (e ainda estão sendo), num formato atípico, uma vez que todas as vivências estão ocorrendo, até aqui, não em uma sala de aula tradicional, mas, sim, em uma sala de aula virtual.

Segundo Trevisani, Bacich e Neto (2015, p. 47), “A integração das tecnologias digitais na educação precisa ser feita de modo criativo e crítico”, mas, quando isso é feito sem planejamento e sem que professores sejam realmente preparados para usar as ferramentas disponíveis, aliar tecnologia e educação mostra-se um desafio. Ser crítico e criativo em um ambiente pouco explorado, numa situação atípica, exige adaptação e uma mente flexível, além de muitas discussões.

Dado esses pontos, a importância deste relato decorre da necessidade de perceber quais os desafios enfrentados durante a pandemia a partir do ensino remoto. Com isso, temos o objetivo de refletir sobre tais adversidades, de modo que passemos, a partir deste trabalho, a colaborar com possíveis dificuldades que o público-alvo leitor, quiçá professores e futuros professores, também possam vir a enfrentar, visto que não temos certeza de quanto tempo essa situação atípica poderá vir a durar, e quando outra poderá surgir.

SUMÁRIO

Dito isso, buscamos relatar, por meio de uma explanação teórico-crítica, nossa prática, que terá como base teórica textos como a Base Nacional Comum Curricular - BNCC (2018) e os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa - PCN (1998), além de obras de autores como Bacich, Neto e Trevesine (2015), Barton e Lee (2015), que nos ajudarão a pensar a relação ensino e tecnologia. Nosso trabalho parte de uma abordagem observacional e prática, na qual descreveremos as situações que encontramos ao longo da nossa jornada didático-pedagógica. Ao expormos nossos desafios, mostraremos, também, as decisões que tomamos para enfrentar estes problemas, assim como os teóricos que influenciaram nossas ações.

DESENVOLVIMENTO

O Residência Pedagógica é um programa institucional que permite o aperfeiçoamento da prática docente por meio da imersão em salas de aula durante a segunda metade do curso de licenciatura. Foi através do Programa Residência Pedagógica - PRP, na Universidade Federal da Paraíba, campus IV, no curso de Letras-Português, que tivemos a oportunidade de adentrar as salas de aulas dos primeiros anos do ensino médio na disciplina de Língua Portuguesa, em uma escola pública na cidade de Mamanguape no mês de novembro de 2020.

É sabido que, em virtude da pandemia do Covid-19, todo o mundo teve que se adaptar e se reinventar, e isso não foi diferente para a educação. No que diz respeito ao programa, essa adaptação se deu a partir do aprendizado e uso de plataformas online e aplicativos utilizados para a interação. Nossa participação no programa aconteceu em quatro fases: formação pedagógica, observação de aulas da preceptora, preparação dos planos de ação e ministração de aulas, tudo realizado de modo remoto. Com relação à formação pedagógica, nossos encontros se deram pela plataforma *Zoom*. Nas fases da observação e da regência, passamos a utilizar o *Google Meet* e aplicativos diversos. O *Google*

SUMÁRIO

Meet para as atividades de observação e, posteriormente, ministração das aulas. Outros aplicativos foram utilizados tanto para realização de exercícios junto às turmas quanto para troca de mensagens.

Em nosso primeiro momento, participamos, como dito, de uma etapa formativa, em que lemos e discutimos textos que versavam sobre o ensino de Língua Portuguesa e a formação do professor de português. Depois, passamos a participar das aulas de Língua Portuguesa da professora preceptora, momento em que observamos sua didática, os recursos interativos utilizados por ela, as formas de interação entre ela e a turma e entre os próprios alunos. O processo de observação nos ajudou a compreender melhor as dinâmicas envolvidas na sala de aula, tudo isso, também, para analisar como o modo remoto impactou a todos os envolvidos.

Depois dessa fase inicial, tivemos a nossa prática de ministração de aula. Nessa etapa, pudemos participar de forma mais efetiva, de modo a perceber, através da atuação em sala de aula, as dificuldades a serem enfrentadas em meio a tempos pandêmicos. Antes de cada aula, nos reuníamos para discutir nossa abordagem didático-pedagógica, os recursos audiovisuais que iríamos utilizar, enfim, planejar todos os passos a serem desenvolvidos na ministração propriamente dita.

Anterior à explanação da experiência, é válido destacar o caráter plural da nossa prática em conformidade com a BNCC (2018). Ao desenvolver e planejar as aulas, pensamos e percebemos o aluno como um sujeito que precisa compreender a importância do que estuda, por isso, é interessante que temas sejam pensados e trabalhados em adequação à sua realidade. Sobre isso, a Base Nacional discute que a escola deve prever uma:

[...] construção intencional de processos educativos que promovam aprendizagens sintonizadas com as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes e, também, com os desafios da sociedade contemporânea. Isso supõe considerar as diferentes infâncias e juventudes, as diversas culturas juvenis e seu potencial de criar novas formas de existir (BRASIL, 2018, p. 14).

SUMÁRIO

No início das aulas, tínhamos nosso momento de conversa inicial a respeito do assunto a ser abordado, esses assuntos variavam entre temas de língua e literatura. Por meio dessas conversas iniciais e com base nas observações anteriores, percebíamos os conhecimentos prévios dos alunos, observávamos suas marcas de linguagem e de identidade, o que, certamente, nos auxiliava nas escolhas didático-pedagógicas que tínhamos que fazer. Sobre essas questões, os PCN de Língua Portuguesa nos orientam:

A seleção e priorização [dos conteúdos] deve considerar, pois, dois critérios fundamentais: as necessidades dos alunos e suas possibilidades de aprendizagem. Estes, articulados ao projeto educativo da escola – que se diferencia em função das características e expectativas específicas de cada comunidade escolar, de cada região do país (BRASIL, 1998, p. 37).

Após escolhas dos textos e recursos que utilizaríamos em cada aula, sempre buscávamos a interação dos alunos, de forma que os feedbacks proporcionados conduzissem à construção de uma aprendizagem interativa e sistemática. Nesse contexto, é importante destacar o caráter dinâmico das aulas que buscávamos construir. Diversas estratégias foram pensadas, como a apresentação das aulas em slides, trabalho com gêneros textuais diversos (imagens 1 e 2), recursos audiovisuais, como vídeos e músicas, exercícios realizados em plataformas diferentes e uso de aplicativos como o *what-sapp*, para que dúvidas fossem sanadas a partir de plantões.

Imagem 1 - Slide como recurso visual/trabalho com o gênero *carta do leitor*



Fonte: arquivo pessoal, dezembro de 2020.

Imagem 2 - O uso do gênero meme



Fonte: arquivo pessoal, dezembro de 2020.

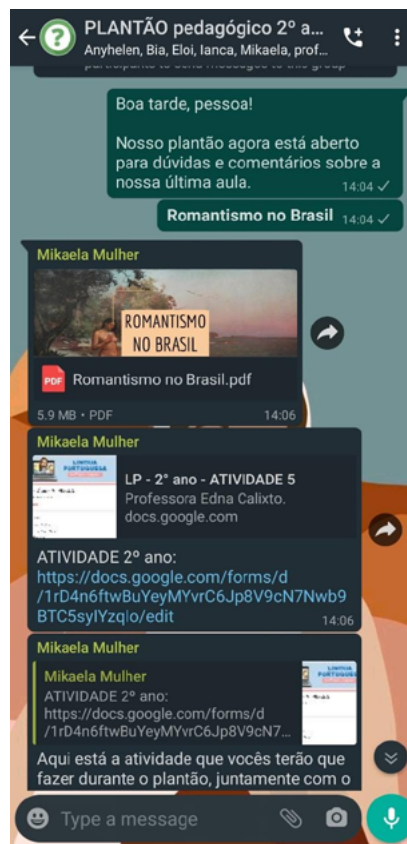
Dentro do planejamento realizado para a execução do evento aula, é importante refletirmos sobre as avaliações. Em nosso caso, pautamo-nos pela concepção apresentada por Antunes (2003), que esclarece que a avaliação deve se dar de forma interdependente às atividades de ensino, e ter um caráter que vai além da medição quantitativa. Para a autora, a avaliação deve ser uma forma do aluno mensurar seu percurso e seu progresso, bem como deve ser uma maneira do professor revisar suas práticas e pensar em novos caminhos se for o caso.

A avaliação deve deixar os limites estreitos da mera indicação dos erros ou da mera atribuição de notas, para fins de marcar a transição dos alunos para as séries seguintes. Deve, na verdade, proporcionar ao aluno a consciência de seu percurso, seu desenvolvimento, na apreensão gradativa das competências propostas (ANTUNES, 2003, p. 159).

Dessa forma, todo feedback é considerado uma forma de avaliação. Ao trabalharmos um texto, observávamos o envolvimento, a compreensão, os processos interpretativos. Também pensamos em *quizzes*, que permitissem uma participação ativa dos estudantes. O *quiz* é um jogo de perguntas e respostas sobre determinado assunto. Por meio desse recurso, podíamos não apenas mensurar se os temas estavam sendo compreendidos, mas integrar os alunos em situações criativas e instigantes.

Outro recurso de ensino-aprendizagem e de avaliação criado foi o plantão pedagógico. Criamos, para todas as turmas, grupos no *whatsapp* que tinham o intuito de ampliar o tempo de interação para além dos encontros síncronos, que eram reduzidos e tinham que ser compartilhados entre todos os residentes. Nos plantões (imagem 3), revisávamos temas trabalhados nas aulas, compartilhávamos outros textos e materiais e discutíamos dúvidas.

Imagem 3 - Plantões pedagógicos



Fonte: arquivo pessoal, dezembro de 2020.

O plantão pedagógico foi um recurso utilizado sempre como apoio às aulas dadas nos encontros síncronos. Era realizado quase sempre no dia seguinte à aula, pois contávamos que os assuntos e exercícios ainda estavam vivos na memória dos alunos. Essa ferramenta acabou mostrando-se muito útil tanto para a complementação do tempo de aula e avaliação da aprendizagem, quanto para afunilar a comunicação entre residentes e alunos.

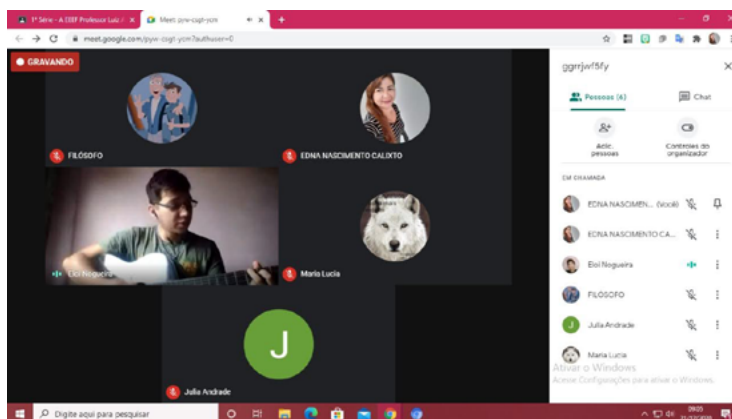
Além dos plantões e dos *quizzes*, slides e vídeos, outro recurso que se mostrou bastante profícuo foi a música. A fim de trazer mais atenção e um ambiente mais descontraído dentro da sala de aula virtual, tentamos elaborar técnicas para atrair a atenção do aluno, e uma dessas técnicas, que pareceu ser bem eficiente para aumentar a interação, foi a inserção de canções.

A própria natureza do ensino híbrido é que o aprendizado acontece de diversas maneiras, a partir de meios e recursos diferentes, seja de forma espontânea, em atividades menos elaboradas, seja a partir de um procedimento bem definido, em uma situação mais monitorada. Por isso, acreditamos que incluir a música nesse contexto seria interessante, porque a partir dela, poderíamos desenvolver um trabalho de leitura e de escuta, uma vez que o gênero música ativa nossos sentidos e percepções (BACICH, NETO E TREVISANI, 2015).

A música se apresentou em diversos momentos. Alguns deles, em meio às aulas, como próprio objeto de ensino. Nesse contexto, canções ou recortes de canções eram utilizados a fim de se ensinar alguma questão de linguagem. Em outros momentos, começávamos o encontro com uma música selecionada para “acalmar a mente”. Nessas ocasiões, um dos nossos residentes, que sabe tocar violão, trazia uma música escolhida pelos alunos, o que proporcionava um ambiente de integração e descontração (imagem 4).

SUMÁRIO

Imagem 4 - Aulas com músicas



Fonte: arquivo pessoal, dezembro de 2020.

SUMÁRIO

Estratégias como essa: músicas tocadas em violão, mesmo sendo transmitidas por meio de uma plataforma, buscavam aproximar residentes e alunos. No ensino remoto, procuram-se formas de diminuir a distância e manter a relação com a turma que, com vídeos e áudios fechados, pode estar presente e atenta ou não. O fato é que, mesmo sem a plena certeza da atenção e participação, foram esses recursos que possibilitaram que vivenciássemos essas experiências.

Se desde a década de 1970 os computadores já desempenhavam um papel importante na educação, sendo usados como ferramentas, fosse para a aprendizagem assistida, fosse para as produções de novas pesquisas, ou apenas para a simples formatação de documentos, neste momento atípico de pandemia, os computadores, celulares e afins, tornaram-se as ferramentas centrais para o modelo educacional que seguimos, afinal, seria praticamente inviável, neste momento em que vivemos, tentar um método que não os envolvesse (BARTON E LEE, 2015).

Entretanto, a dependência de computadores e de internet acaba por criar uma condição: a realização das aulas só é possível

se tivermos acesso a esses recursos e se eles funcionarem plenamente. Dependendo, então, de uma tecnologia que permita o acesso ao ambiente de ensino, uma simples perda de sinal *wifi*, oscilação da internet ou queda de energia inviabilizam esse ensino. Assim, não é incomum, no meio de uma aula síncrona, notarmos o “sumiço” de um aluno ou mais.

Com base no relato apresentado, é possível concluir como em tempos pandêmicos a educação sofreu abruptamente uma rápida modelação em seus meios. A maior aliada dessa mudança foi a tecnologia, que já era presente, mas como consequência dos últimos fatos se tornou a principal ferramenta de ensino. Conforme Bacich, Neto e Trevisi (2019), não podemos compreender os mundos físico e digital como dois mundos distintos e separados, uma vez que se misturam e, atualmente, interagem mais do que nunca.

O que a tecnologia traz hoje é a integração de todos os espaços e tempos. O ensinar e o aprender acontecem em uma interligação simbiótica, profunda e constante entre os chamados mundo físico e digital. Não são dois mundos ou espaços, mas um espaço estendido, uma sala de aula ampliada, que se mescla, hibridiza constantemente (BACICH, NETO E TREVISI, 2019. p. 39).

O celular, que antes era uma ferramenta proibida em algumas escolas, hoje se tornou o principal meio de ensino do aluno. Contudo, é preciso ressaltar também que, infelizmente, nem todos possuem os mesmos recursos, nem a mesma facilidade de acesso à tecnologia. Muitos alunos não dispõem de aparelhos celulares, alguns não dispõem de um bom acesso à internet e, assim, acabam ficando à margem do processo educacional. Sabemos que, principalmente no que concerne à educação pública, muitos alunos tiveram, ao longo da pandemia, uma relação insuficiente ou mesmo inexistente com a escola.

Em um contexto geral, pode-se afirmar que esses meses favoreceram que novos espaços de aprendizado e novos recursos

SUMÁRIO

fossem explorados e, certamente, eles continuarão fazendo parte do processo de ensino. As redes sociais, antes uma forma de passar o tempo, agora são aliadas no compartilhamento de conteúdos educacionais. É certo que a sala de aula foi estendida, ampliada, como colocam Bacich, Neto e Trevisse (2019), contudo, fatores de ordem social, política e econômica, para além das questões educacionais, precisam garantir que essa ampliação chegue a todos os lugares, a todos os alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desenvolvimento deste trabalho nos permitiu perceber o processo de adaptação do Programa Residência Pedagógica ao contexto da pandemia, bem como as relações estabelecidas entre a escola campo, a universidade e as pessoas que compõem esses espaços. Todo o processo, desde a formação pedagógica e a fase observacional, que nos possibilitaram um conhecimento prévio sobre a prática, até o planejamento e a ministração, que corresponderam ao momento de real atuação em sala de aula, foram de fundamental importância para nossa formação.

Essas experiências foram, e ainda estão sendo, de grande relevância para nossa formação docente, uma vez que nos permitiram entrar em contato com as complexidades envolvidas no processo de ensino. Em nossas vivências, que ocorreram num momento atípico, tivemos que desenvolver habilidades e estratégias para atuar num cenário diferente, com ferramentas e recursos que não compunham o cotidiano escolar.

Também por isso, podemos afirmar que a participação no programa tem um papel importante em nossa trajetória acadêmica, uma vez que permitiu nosso contato com a sala de aula, mesmo num

SUMÁRIO

universo virtual e possibilitou conhecermos e vivenciarmos os desafios da profissão que escolhemos. É por meio de programas como o PRP que construímos, como licenciandos, uma bagagem empírica fundamental para o futuro exercício de nossa função.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé. Redimensionando a avaliação. _____. **Aula de português:** encontro e interação. São Paulo: Parábola editorial, 2003.

BACICH, Lilian. NETO, Adolfo Tanzi. TREVISANI, Fernando de Mello. **Ensino Híbrido:** personalização e tecnologia na educação. Porto Alegre. Penso, 2015.

BARTON, D.; LEE, C. **Linguagem online:** textos e práticas digitais. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

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

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** terceiro e quarto ciclos: Língua Portuguesa. Brasília: MECSEF, 1998.



11

*Anyhelen Padilha da Cruz
Carla Beatriz Alexandre Alberto Nascimento
Júlia Patrícia de Andrade Araújo
Edna Nascimento Calixto
Fernanda Barboza de Lima*

OS DESAFIOS DO ENSINO REMOTO E A DISCIPLINA LÍNGUA PORTUGUESA: UM OLHAR SOBRE AS EXPERIÊNCIAS VIVIDAS NO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA

SUMÁRIO

RESUMO

O atual momento pandêmico vivenciado pelo país obrigou alunos e professores a mudarem seus métodos de estudo e ensino. Se de um lado, aos professores foram cobradas criatividade e adaptabilidade, de outro, alunos precisavam mostrar-se mais independentes e autodidatas. É nessa seara que se encontra nosso trabalho. Objetivamos expor o resultado das atividades realizadas numa escola pública da cidade de Mamanguape-PB, entre os meses de outubro de 2020 a março de 2021, para o Programa Residência Pedagógica – edital 2020. Nesse período, foram realizadas tanto observações de aulas síncronas quanto ministrações de aulas planejadas pelos residentes do PRP. Esse trabalho, portanto, pretende apresentar uma discussão sobre a experiência vivenciada, e refletir sobre os desafios e aprendizados do ensino remoto. O trabalho tem abordagem qualitativa. Utilizamos como procedimentos metodológicos tanto a pesquisa bibliográfica quanto a pesquisa-ação, já que participamos da situação a ser investigada. Com relação à bibliografia, consultamos Libâneo (2011), Nóvoa (2021) e Morán (2000), além da Base Nacional Comum Curricular (2018). Com relação à pesquisa-ação, atuamos numa escola pública, em três turmas do ensino médio (1º, 2º e 3º ano). A experiência nos permitiu perceber que, embora os alunos sejam incentivados a serem agentes de seu conhecimento nessa nova modalidade de ensino, essa não é uma realidade abrangente. Ela também nos permitiu compreender melhor as complexas dinâmicas envolvidas no processo de ensino-aprendizagem, preparando-nos um pouco melhor para o exercício da profissão docente.

Palavras-chave: Ensino remoto. Língua Portuguesa. Residência Pedagógica.

INTRODUÇÃO

A pandemia trouxe-nos uma realidade nova, a nós imposta no início de 2020. É bem verdade que o ensino remoto já existia em várias modalidades, seja em cursos EAD ou em reforços extracurriculares ofertados em algumas instituições. Contudo, era pouco difundido e apreciado pelas instituições, principalmente em escolas públicas. Com o fechamento das escolas e a restrição de circulação de pessoas, o país como um todo se viu obrigado a mudar suas práticas escolares e migrar do ensino presencial para o ensino remoto.

O Programa *Residência Pedagógica – edital 2020* se encontra bem no âmago desse momento histórico, em que os professores precisaram se reinventar e utilizar uma sala de aula onde a lousa e o lápis não funcionam: a sala virtual. As instituições de ensino, principalmente na esfera pública, se depararam com uma infraestrutura precária para essa mudança brusca, e o que se pôde observar, nesse contexto, foram gestores tentando organizar novas metodologias e professores se especializando por conta própria, buscando encontrar formas para transmitir conteúdos por meio de aplicativos e plataformas online.

Além do aprendizado dos recursos digitais necessários para viabilizar o ensino, os professores foram obrigados a trazerem a escola para dentro de suas casas. Sala de estar, quarto, cozinha, qualquer ambiente doméstico utilizado para as transmissões das aulas síncronas tornou-se a nova “sala de aula”, e as interferências eram inevitáveis: de filhos, visitas, vizinhos; a carro de som na rua, imprevistos quase sempre acontecem nesse contexto.

Nossa experiência foi particularmente enriquecedora. Entre os meses de outubro e dezembro de 2020, pudemos observar as aulas da preceptora Edna Nascimento Calixto, numa escola estadual no município de Mamanguape, em duas turmas do ensino médio de

SUMÁRIO

1º e 2º anos. Além disso, tivemos a oportunidade de ministrar aulas para cada turma e observar as aulas dos nossos colegas residentes.

No início de 2021, recebemos a notícia da transferência da nossa preceptora para outra escola, agora, no município vizinho, Rio Tinto, também voltada para turmas do ensino médio. Dessa forma, nos meses iniciais de 2021, pudemos repetir o mesmo processo do ano anterior, mas em uma nova escola e, também, com turmas do 1º e 3º anos do ensino médio. As experiências vivenciadas na primeira escola, aliadas à mudança de instituição e de turmas, nos auxiliaram a constatar que o aspecto financeiro intervém diretamente na qualidade da aprendizagem dos alunos.

Para o desenvolvimento desse relato de experiência, foram consultados os relatórios realizados individualmente pelas residentes/autoras desse texto. Ao final do módulo I, cada residente do programa Residência Pedagógica, núcleo Língua Portuguesa, do campus IV-UFPB, deve apresentar um relatório com todas as atividades desenvolvidas e vivenciadas ao longo dos seis meses do módulo. Assim, nesse texto cruzam-se informações desses relatórios e reflexões realizadas a partir das experiências vivenciadas.

Como dissemos no resumo, nossa pesquisa teve abordagem qualitativa. Utilizamos como procedimentos metodológicos a pesquisa bibliográfica, consultando obras de autores como Libâneo (2011), Nóvoa (2021) e Morán (2000), além da Base Nacional Comum Curricular (BNCC); e pesquisa ação, pois atuamos numa escola pública em três turmas do ensino médio (1º ano, 2º ano e 3º ano).

DESENVOLVIMENTO

O Programa Residência Pedagógica é composto por três módulos de seis meses. Nossa experiência está situada no primeiro

SUMÁRIO

SUMÁRIO

módulo, que esteve em vigor entre os meses de outubro de 2020 e março de 2021. O primeiro contato que tivemos com a turma foi na observação da aula da nossa preceptora, no dia 19 de novembro de 2020. Antes desse primeiro contato, tivemos reuniões com a orientadora do núcleo de Língua Portuguesa – Campus IV/UFPB, para nos preparar, estudando documentos norteadores do ensino como os PCN (1998, 2000) e a BNCC (2018), além de textos de autores como Morán (2000) e Nóvoa (2021).

Durante os meses de novembro a dezembro, o projeto esteve vinculado à escola do município de Mamanguape. A primeira aula da professora que tivemos a oportunidade de observar foi com a turma do 1º ano 'A', quando se discutiu sobre "gêneros textuais". A aula aconteceu de forma remota, por meio da plataforma do google, o *Meet*. Nós, os residentes, ficamos apenas observando. Seguiram-se, após esse dia, outras várias observações das aulas da professora preceptora, com as turmas de 1º e 3º anos.

No mês de dezembro, outras aulas ocorreram, mas essas, de forma diferente, não foram ministradas pela professora titular, mas por nós, os residentes, que planejamos e executamos aulas sob sua supervisão. Cada dupla de residentes ficou incumbida de ministrar duas aulas, uma para o 1º ano e outra para o 3º ano do ensino médio. Utilizamos, na oportunidade, slides, exercícios produzidos no Google Formulário, *quiz* e, quando necessário, trazíamos vídeos.

Os primeiros três meses do primeiro módulo ocorreram da seguinte maneira: reuniões formativas, observações de aulas da preceptora, planejamento de ações e ministrações de aulas realizadas pelos residentes, consecutivamente. Nosso relato, como dito anteriormente, encontra-se no âmbito da troca de escolas e, consequentemente, de turmas e alunos. Focaremos, assim, nas diferenças encontradas, apesar da mesma metodologia ter sido empregada em ambas as turmas.

O primeiro contato que nós, residentes, tivemos com a turma da primeira escola, foi por meio das aulas da professora preceptora. Nas aulas observadas, já era possível vislumbrar o processo incomum e ao mesmo tempo instigante que seria vivenciado nas futuras ministrações de aula, pois, diferente do formato convencional, tudo era realizado de forma virtual.

Dessa maneira, elaborar uma aula visando uma metodologia ativa de aprendizagem foi um processo desafiador. Em meio à pandemia e à necessidade do ensino transferir-se para o formato virtual, buscou-se meios que ampliassem a capacidade autônoma do aluno, e estimulassem sua participação nas aulas, já que, diferente do ensino presencial, no ensino remoto cria-se um distanciamento que inibe o contato mais pessoal e a interação professor-aluno.

Professores e alunos, então, inseridos num contexto educacional carregado de complexidades, precisaram reinventar-se, adaptando-se de forma ágil a recursos tecnológicos que permitiam que o processo de ensino-aprendizagem não fosse completamente paralisado. Sobre o papel dos professores em eventos que exigem novas formas de se relacionar no mundo, Libâneo (2011, p. 3) afirma que:

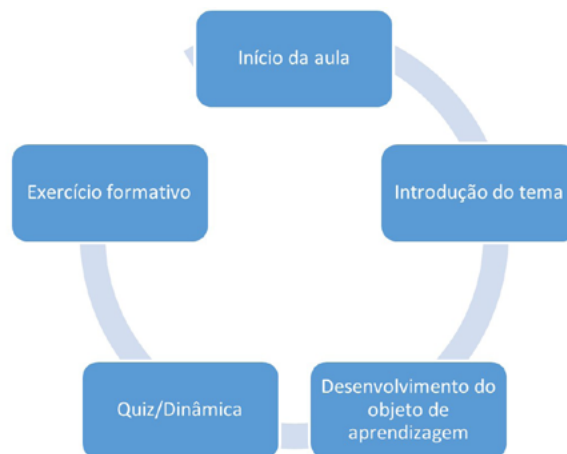
Os professores assumem uma importância crucial ante as transformações do mundo atual. Num mundo globalizado, transnacional, nossos alunos precisam estar preparados para uma leitura crítica das transformações que ocorrem em escala mundial. Num mundo de intensas transformações científicas e tecnológicas, precisam de uma formação geral sólida, capaz de ajudá-los na sua capacidade de pensar cientificamente, de colocar cientificamente os problemas humanos.

Nesse excerto, Libâneo (2011) nos fala sobre a importância de compreendermos as mudanças mundiais e sabermos agir mesmo em tempos mais difíceis, a partir de uma formação consistente que promova um olhar crítico sobre as mudanças e uma postura resiliente frente a elas.

SUMÁRIO

Após o período das observações, fizemos os primeiros planejamentos e preparações de materiais para ministrarmos aulas às turmas do 1º e 3º anos do ensino médio. Diante de uma modalidade inteiramente remota, tivemos como parâmetro as aulas da professora preceptora, bem como a sua fundamental orientação na condução organizacional da aula, o que resultou no formato de aula representado na figura 1 abaixo:

Figura 1 - Formato da aula



Fonte: elaborado pelas próprias autoras.

As aulas ministradas no formato remoto tiveram duração de duas horas por turma. O aplicativo que foi usado para os encontros síncronos foi o *Google Meet*, que simula um ambiente de encontro/reunião completamente virtual, tendo recursos como apresentação de tela, que foi usada para exibição dos slides, contendo todo o conteúdo da aula, lousa interativa, *chat*, opções de levantar a mão, entre outras ferramentas.

No início da aula virtual, conforme a figura 1, saudamos os alunos, apresentamo-nos e iniciamos uma conversa introdutória sobre o que seria realizado durante a aula, pontuando, também, o tema que

seria abordado. Posteriormente, num segundo momento, explicamos melhor e contextualizamos o tema abordado.

Após toda essa etapa preliminar, desenvolvemos o conteúdo a ser trabalhado, aprofundando o assunto. Nesse momento, estimulávamos a interação, pedindo que os alunos expusessem suas dúvidas no *chat*, visto que, na maior parte do tempo, não tínhamos noção se os alunos estavam de fato atentos e presentes, já que deixavam suas câmeras e áudios desligados.

A última etapa da aula se dava após a apresentação e explicação do conteúdo, quando passávamos a utilizar ferramentas *online* como o *Quizziz*, bastante usado para criação de *quiz* de perguntas e respostas para os alunos responderem em conjunto. Nesse momento, também utilizávamos o Google Formulário, espaço onde os alunos respondiam a atividade de fixação criada de antemão por nós, residentes. Nas duas ferramentas utilizadas, o objetivo era fazer com que, nesse momento da aula, os alunos fossem os protagonistas, que eles interagissem, usassem o *chat*, ligassem os áudios e tivessem um espaço dinâmico para atuação.

Essa nova perspectiva de ensino-aprendizagem, evidentemente, requer um educador aberto a novos procedimentos pedagógicos, viabilizados pelo uso de mecanismos tecnológicos. Nesse sentido, um dos efeitos observados, para além do estímulo ao aprendizado das novas metodologias de ensino, tem sido a reflexão crescente que essas metodologias e esses recursos tecnológicos e plataformas digitais devem permanecer, inserindo-se, também, no ensino presencial.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) propõe a promoção da inclusão digital no ensino, de forma a levar o aluno a desenvolver habilidades relacionadas ao uso da tecnologia. Conforme o documento, é necessário:

Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as

SUMÁRIO

escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva. (BRASIL, 2018, p. 9).

Diante da experiência vivenciada no módulo I do programa, podemos relatar que as ministrações de aulas foram momentos importantíssimos para a formação de todos os residentes, uma vez que vivenciamos o primeiro contato com a sala de aula, agora, atuando como ‘professores.’ Esses contatos, cheios de expectativas e ansiedades, embora carregados de nervosismo e tensão, também contaram com um sentimento de alegria e satisfação, pois sabíamos que estávamos, enfim, vivenciando a prática de nossa profissão.

Conforme Nóvoa (2021), é fundamental, na formação docente, oportunizar ao aluno experiências em que ele vivencie práticas que se fundamentem nas teorias estudadas. A discussão sobre formação docente alia, então, dois polos: teoria e prática. Não é possível pensá-la sem o suporte teórico dado pelas inúmeras leituras exigidas pelo curso, mas também é impossível realizá-la sem a experiência conseguida com a imersão na escola ‘real.’

Mediante as estratégias de incentivo propostas, como: slides dinâmicos, leituras compartilhadas, exibição de vídeos relacionados à temática trabalhada, *quiz* e formulários, pensadas sempre com o objetivo de tornar os encontros mais interativos e dinâmicos, foi possível perceber uma crescente participação no decorrer das aulas. Desse modo, alguns participavam por vídeo e áudio (câmeras abertas), alguns só por áudio e outros utilizavam apenas o *chat*. Destacamos que a interação dos alunos na aula ocorria com mais ênfase no momento da aplicação de um *quiz*. Nessa ocasião, os alunos sentiam-se desafiados a disputar quem respondia corretamente e mais rápido, o que estimulava que tivessem mais atenção à exposição do conteúdo, visto que eles já entendiam que, ao fim da aula, seria aplicado um *quiz* referente ao assunto discutido.

SUMÁRIO

A aprendizagem ativa, tema que vem sendo bastante discutido nos últimos anos, é um procedimento de ensino e aprendizagem em que o aluno deixa de ser um receptáculo, onde são depositados os conhecimentos do professor, e passa a ser um agente ativo na construção de seu conhecimento. A aprendizagem ativa acontece quando o aluno interage com o assunto, sendo instigado a ouvir, falar, perguntar, experimentar, envolvendo-se em atividades que estimulam sua participação e criatividade (MORÁN, 2000).

Em tempos de distanciamento social, utilizar ferramentas como jogos converte-se numa estratégia atraente, pois, como lembra Morán (2000), a linguagem dos jogos, dos desafios, das competições e das recompensas faz parte da formação do sujeito desde a infância e está em sua memória lúdica e afetiva. A exploração dessa linguagem pode facilitar, numa aula, o aumento da atenção e da participação dos alunos.

As aulas ministradas em ambas escolas, como dito anteriormente, seguiram a mesma metodologia. Contudo, já num primeiro momento, observamos que, na segunda escola, a presença de estudantes era bem maior, embora também participassem com câmeras e áudios desligados, em sua maioria. Essas câmeras eram abertas sempre que solicitávamos a participação de um deles, fosse para responder uma questão, fosse para ler o trecho de um texto, projetado nos slides; interação que era de grande importância para nós.

Da mesma forma que observamos na primeira escola em que atuamos, um dos momentos mais interativos da aula acontecia com a aplicação dos *quizzes*, situações que proporcionavam um *feedback* para nós, residentes, que podíamos, a partir da análise das interações e respostas, compreender se outras questões precisavam ser trabalhadas ou se o conteúdo tinha sido realmente assimilado.

Ao fim das experiências do primeiro módulo, pudemos destacar saldos positivos quanto ao trabalho realizado, uma vez que as atividades planejadas e executadas envolveram uma boa parte dos

SUMÁRIO

alunos, tanto da primeira, quanto da segunda escola. Foram atividades que visaram tanto questões de leitura de gêneros diversos, quanto questões relacionadas à construção textual, já que algumas das aulas voltaram-se para os alunos do 3º ano que iriam se submeter ao Exame Nacional do Ensino Médio.

Contudo, é importante destacar, também, as dificuldades vivenciadas no processo, já que, como dissemos anteriormente, esse é um formato que acaba propiciando um afastamento e uma dificuldade de mensurarmos a efetiva participação nas aulas. Além disso, o ensino remoto, para acontecer, necessita de equipamentos eletrônicos, como computador, celular ou tablet, acesso à internet e mesmo condições domésticas propícias. Principalmente dificuldades de acesso à internet, por vezes, comprometeram a fluidez dos encontros, afetando o processo de ensino-aprendizagem.

Mesmo assim, apesar desses percalços enfrentados, que ainda vivenciamos, uma vez que o programa continua em andamento, usufruímos de uma experiência enriquecedora para nossa formação acadêmica e profissional nessa primeira etapa do programa. Desse modo, enfatizamos o enorme aprendizado que o programa Residência Pedagógica tem nos proporcionado, inserindo-nos num ambiente em que podemos compreender as complexas relações existentes na profissão que escolhemos, ao mesmo tempo em que refletimos sobre a adaptabilidade que o professor precisa ter para atuar em novas situações de ensino.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência vivenciada no programa Residência Pedagógica tem nos possibilitado compreender melhor a realidade da prática docente. As vivências nos têm permitido perceber as complexas dinâmicas

envolvidas no processo de ensino-aprendizagem, preparando-nos melhor para os desafios do exercício da profissão.

Dessa forma, o PRP tem contribuído de maneira significativa no nosso processo formativo, nos proporcionando refletir sobre as questões de ensino e vivenciar a prática pedagógica por meio da imersão na sala de aula, experiência essencial para nós, futuros professores de Língua Portuguesa. Além disso, diante do contexto pandêmico atual, essa experiência tem nos apresentado, para além dos desafios do ensino, as vantagens e desvantagens de uma específica modalidade: o ensino remoto.

De um lado, as vantagens: essa experiência propiciou uma ampliação do letramento digital de professores e alunos, que se viram compelidos a desbravar plataformas de ensino e a manusear recursos tecnológicos que permitiram que centenas de alunos continuassem a estudar. De outro, as desvantagens: a falta de interação presencial, bem como a precariedade de recursos tecnológicos e a falta de um ambiente adequado para o estudo têm impactado o processo de ensino-aprendizagem.

Sabemos que, no contexto da escola pública, essa realidade é ainda mais complexa. Se, para reinventar práticas pedagógicas, o professor, nessa seara, precisou/precisa de formação, recursos e materiais, é aí que a escola pública, enquanto instituição, apresenta sua fragilidade, pois num momento de crise, professores tiveram e têm que se adaptar e se formar de maneira autodidata, em meio a cobranças, pouco apoio e em tempo recorde.

Com tudo isso exposto, podemos afirmar que a participação no PRP tem sido de grande relevância, pois tem oportunizado ricas experiências e ampliado nossas percepções críticas a respeito de nossa futura profissão. Da mesma forma, essas vivências têm nos mostrado a importância de discussões e aprofundamentos sobre as faces da educação brasileira.

SUMÁRIO

REFERÊNCIAS

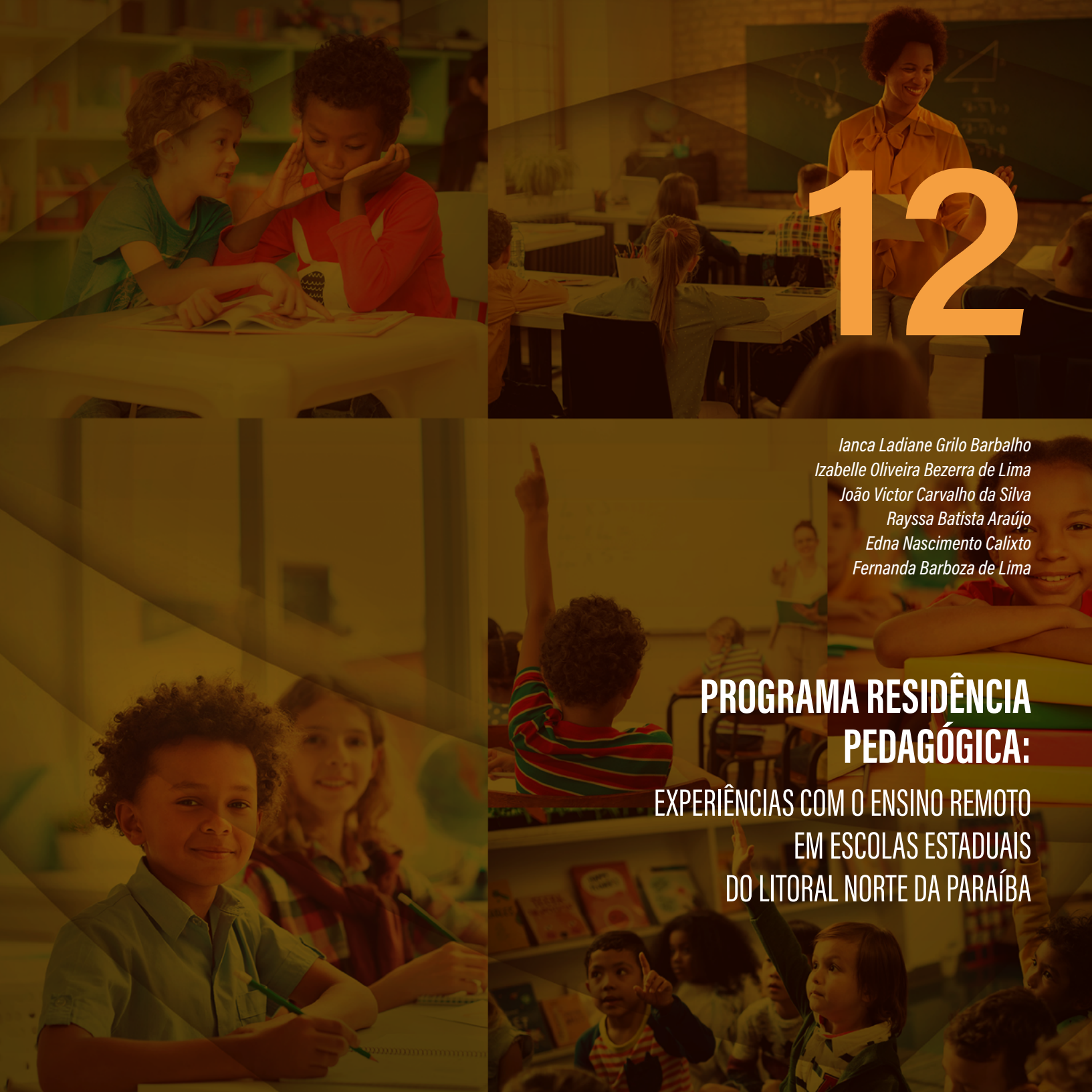
BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

LIBÂNEO, José Carlos. **Adeus Professor, Adeus Professora?** Novas exigências educacionais e profissão docente. 13 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MORÁN, José Manuel. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. São Paulo: Papirus Editora, 2000.

NÓVOA, António. **Formação de professores e formação docente**. Disponível em: <https://repositorio.ul.pt/handle/10451/4758>. Acesso em: 11 de outubro de 2021.

SUMÁRIO



12

*Ianca Ladiane Grilo Barbalho
Izabelle Oliveira Bezerra de Lima
João Victor Carvalho da Silva
Rayssa Batista Araújo
Edna Nascimento Calixto
Fernanda Barboza de Lima*

PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA:

**EXPERIÊNCIAS COM O ENSINO REMOTO
EM ESCOLAS ESTADUAIS
DO LITORAL NORTE DA PARAÍBA**

SUMÁRIO

RESUMO

O presente trabalho caracteriza-se como um relato acerca da experiência de iniciação à docência proporcionada pelo Programa de Residência Pedagógica, edição 2020, núcleo de Língua Portuguesa do campus IV da UFPB. Nosso relato objetiva expor a vivência que tivemos durante o período de observação e execução de atividades no primeiro módulo do programa, realizado entre outubro de 2020 e março de 2021. Como procedimentos metodológicos, utilizamos a pesquisa bibliográfica e a pesquisa-ação. Para o embasamento teórico, consultamos textos como os de Antunes (2003) e Oliveira (2010), que discutem sobre o papel do professor de Língua Portuguesa. Também buscamos nos textos dos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) e da Base Nacional Comum Curricular (2018), orientações sobre o ensino de português e os multiletramentos. Com relação à pesquisa-ação, atuamos junto a turmas do ensino médio em duas escolas do Litoral Norte da Paraíba, buscando observar, planejar e executar práticas de ensino, bem como, realizar uma reflexão sobre elas. Nossos resultados revelaram que metodologias semelhantes mostram-se mais ou menos efetivas a depender, também, do nível de envolvimento e interação das turmas e de seu comprometimento com a aprendizagem. A experiência vivenciada no primeiro módulo do Residência Pedagógica mostrou-se demasiadamente enriquecedora para preparação docente, uma vez que nós, residentes, pudemos vivenciar e aprender sobre a sala de aula do ensino público, além de contrastar realidades, observando semelhanças e diferenças pontuais, o que, em nossa opinião, pode aprimorar a compreensão das relações entre teoria e prática na formação inicial docente.

Palavras-chave: Ensino médio. Ensino remoto. Língua Portuguesa. Relato de experiência. Residência Pedagógica.

INTRODUÇÃO

Descrever de forma significativa as experiências vivenciadas pelos residentes de Língua Portuguesa do campus IV não é uma tarefa fácil, mas acreditamos ser importante partilhar as dificuldades e conquistas, bem como, relatar como conseguimos contornar as problemáticas vivenciadas no primeiro módulo, esse, vivenciado num ambiente completamente virtual, dado o novo formato exigido em decorrência da pandemia do Covid19. A experiência relatada neste texto é o resultado do primeiro módulo do programa Residência Pedagógica, em sua edição de 2020.

Nosso trabalho resulta da análise e comparação de duas vivências, uma vez que pudemos atuar em duas escolas diferentes e ter contato com turmas distintas. É válido pontuar que ter a oportunidade de ministrar aulas em ambos ambientes educacionais foi deveras enriquecedor, uma vez que, observando realidades diferentes, pudemos perceber que cada realidade exige ações e reformulações específicas, a depender do público alvo.

Ambas experiências foram marcantes para nós, residentes, não apenas pela possibilidade de atuação em escolas diferentes, analisando realidades distintas, mas pela possibilidade de imersão no universo escolar, ambiente que propicia a partilha de tantos saberes. Outro ponto destacado é a relação professor e aluno. Mesmo no formato remoto, pudemos observar a importância da interação entre os agentes do ensino no processo de aprendizagem. Essa interação e o feedback dado pelos alunos nos permitiu diagnosticar problemas e pensar em possibilidades de melhoria de nossas práticas.

Dito isso, objetivamos com esse relato de experiência expor a vivência que os residentes da área de Língua Portuguesa do campus IV-UEPB tiveram durante o período de formação pedagógica, observação de aulas, preparação dos planos de ação e realização das atividades planejadas, ações que compuseram o primeiro

SUMÁRIO

módulo do programa Residência Pedagógica ocorrido entre outubro de 2020 e março de 2021.

Pretendemos descrever e analisar essas realizações, de modo a expormos o papel do programa RP para a formação acadêmica dos discentes que participam desse projeto, que tem como principal finalidade estreitar os vínculos do graduando com a sala de aula e fazê-lo refletir sobre as relações entre as teorias estudadas e as práticas pedagógicas.

Nosso trabalho tem abordagem qualitativa. Como exposto, utilizamos como procedimentos a pesquisa bibliográfica e a pesquisa-ação. A pesquisa-ação se configura, uma vez que participamos da situação a ser investigada, atuando em turmas do ensino médio, de duas escolas da rede pública de ensino nos municípios de Mamanguape-PB e Rio Tinto-PB. Já com relação à pesquisa bibliográfica, utilizamos algumas obras importantes. Para discutirmos sobre o ensino de Língua Portuguesa, achamos importante ler autores como Antunes (2003) e Oliveira (2010), que debatem sobre os objetivos do ensino de português e o papel do professor no processo de ensino-aprendizagem.

Para além desses textos, achamos indispensável recorrer-mos à leitura de documentos oficiais, como os PCN (1998) e a BNCC (2018), uma vez que ambos orientam o ensino de LP e apontam caminhos possíveis para o trabalho com os eixos: leitura, oralidade, escrita, análise linguística, bem como outros temas importantes para a área de Língua Portuguesa.

DESENVOLVIMENTO

CONTEXTUALIZAÇÕES

O Programa de Residência Pedagógica (PRP), implementado pela Capes em 2019, integra a política nacional de formação de

SUMÁRIO

professores. De acordo com o edital Capes Nº 01/2020, o programa trata-se de uma atividade de formação realizada por um discente regularmente matriculado em curso de licenciatura a ser desenvolvido numa escola pública de educação básica.

A participação da Universidade Federal da Paraíba (UFPB) no Programa de Residência Pedagógica envolve vários subprojetos e o curso de Letras - Língua Portuguesa, no campus IV, compõe um dos subprojetos. Com isso, a adesão da UFPB neste programa expressa um conjunto de esforços institucionais, por meio do compromisso de trabalho colaborativo entre a universidade e as escolas de educação básica.

O cronograma de atividades estabelecido pelo edital nº 01/2020 da Capes estabelece que a residência pedagógica deverá envolver um total de 414 horas de atividades distribuídas em três módulos de seis meses, correspondendo a 138 horas em cada módulo: com 86 horas de preparação pedagógica, observação em sala de aula, preparação de relatório, avaliação da experiência; 12 horas de plano de ação; e mais 40 horas de regência, considerando o planejamento, elaboração de materiais, execução da aula e plantão pedagógico.

A prática docente é fortemente desenvolvida durante o PRP. Programas como ele e disciplinas como o Estágio Supervisionado propiciam uma experiência essencial na formação do futuro professor, uma vez que agregam ensinamentos teóricos e práticos e permitem que o graduando aprenda sua profissão *in loco*, contando com o apoio de um professor supervisor que muito tem a compartilhar sobre suas vivências e sobre os desafios que enfrenta em sua profissão (PIMENTA E LIMA, 2004).

As atividades desenvolvidas no programa RP vêm oportunizando aos residentes uma observação participativa e reflexiva da realidade escolar, pois, ao vivenciar a realidade da sala de aula e entrar em contato com os agentes de ensino, não apenas é possível

SUMÁRIO

experienciar situações educacionais das mais diversas, mas, sobretudo, refletir sobre essas experiências.

Como dito anteriormente, no primeiro módulo do programa, contamos com duas escolas parceiras: ambas localizadas no Litoral Norte da Paraíba. Atuamos na primeira escola em turmas do 1º, 2º e 3º anos do ensino médio, enquanto que, na segunda escola, nossas ações se dirigiram a turmas de 1º e 2º anos.

O programa deveria ser realizado na modalidade presencial, entretanto, pela necessidade de isolamento e distância social causada pela pandemia da Covid19, diversas instituições, entre elas, as escolas, tiveram que se adaptar ao ensino remoto que, dependente de recursos tecnológicos para se efetivar, exigiu que novas metodologias pedagógicas fossem pensadas e implantadas em curto espaço de tempo. Nesse cenário, toda a vivência do módulo I ocorreu virtualmente, desde encontros para formação pedagógica até a fase de ministração de aulas.

O uso de recursos tecnológicos não é um tema atual ou inédito. A BNCC de Língua Portuguesa, em seu texto, já vincula as atividades de leitura e escrita ao trabalho com os gêneros digitais. Sabemos que, com o avanço tecnológico e o uso cada vez mais crescente da internet e das redes sociais, é importante que o ensino de LP contemple esses novos ambientes sociais comunicativos e prepare os alunos para atuarem com consciência e ética nesses espaços.

Há que se considerar, ainda, que a cultura digital tem promovido mudanças sociais significativas nas sociedades contemporâneas. Em decorrência do avanço e da multiplicação das tecnologias de informação e comunicação e do crescente acesso a elas pela maior disponibilidade de computadores, telefones celulares, tablets e afins, os estudantes estão dinamicamente inseridos nessa cultura, não somente como consumidores. Os jovens têm se engajado cada vez mais como protagonistas da cultura digital, envolvendo-se diretamente em novas formas de

SUMÁRIO

interação multimidiática e multimodal e de atuação social em rede, que se realizam de modo cada vez mais ágil. Por sua vez, essa cultura também apresenta forte apelo emocional e induz ao imediatismo de respostas e à efemeridade das informações, privilegiando análises superficiais e o uso de imagens e formas de expressão mais sintéticas, diferentes dos modos de dizer e argumentar característicos da vida escolar (BRASIL, 2018, p. 57).

Nessa esfera, manusear smartphones e tablets faz parte da rotina de professores e alunos. Os alunos, principalmente nos últimos meses, com o contexto de isolamento, passaram a utilizar ainda mais esses recursos, porém, antes da pandemia, esse uso estava muito relacionado à recreação, à comunicação rápida e à navegação por páginas das mais diversas: de jogos, de compras, de interação social. O novo quadro em que nos encontramos, contudo, impôs que esses recursos também fossem usados para fins educacionais. Assim, a tela do celular ou do computador também passaram a abrigar a sala de aula.

DISCUSSÃO E RESULTADOS

No início do primeiro módulo, foi realizada a preparação pedagógica da equipe. Os encontros do grupo não foram presenciais devido à pandemia, então, as reuniões foram todas on-line nas quintas-feiras, das 15 às 17 horas. Os encontros eram realizados pelo aplicativo *Zoom*, utilizado para discutirmos os textos que estudávamos durante a semana. A primeira reunião foi realizada para a apresentação dos residentes e para explicação do projeto. Logo depois, passamos a estudar diversos textos, que versavam sobre o ensino de Língua Portuguesa e sobre diretrizes nacionais oficiais. Essas discussões foram importantes para fundamentar as próximas etapas do projeto.

Com relação ao ensino de Língua Portuguesa, é importante que tenhamos ciência que os procedimentos metodológicos devem

ser pensados para a ampliação das competências leitoras e escritas. Os alunos dessa disciplina, conforme elucidam os documentos orientadores, devem ser preparados para produzir os diversos gêneros textuais, oralmente ou por escrito, de forma a transitar linguisticamente por diversificados espaços do discurso.

O objeto de ensino e, portanto, de aprendizagem é o conhecimento linguístico e discursivo com o qual o sujeito opera ao participar das práticas sociais mediadas pela linguagem. Organizar situações de aprendizado, nessa perspectiva, supõe: planejar situações de interação nas quais esses conhecimentos sejam construídos e/ou tematizados; organizar atividades que procurem recriar na sala de aula situações enunciativas de outros espaços que não o escolar, considerando-se sua especificidade e a inevitável transposição didática que o conteúdo sofrerá; saber que a escola é um espaço de interação social onde práticas sociais de linguagem acontecem e se circunstanciam, assumindo características bastante específicas em função de sua finalidade: o ensino (BRASIL, 1998, p. 22).

Outra atividade realizada no módulo, tão importante quanto a leitura e a discussão dos textos que pensam o ensino de português, foi o exercício de observação de aulas. Durante algumas semanas, participamos como observadores, de aulas ministradas pela professora preceptora, que atua em turmas de 1ª e 2ª anos. Nessa ocasião, pudemos conhecer os alunos, interagir com as turmas e fazer pequenas participações, auxiliando a aplicação de um exercício ou outro. Devemos destacar a importância dessa fase para o processo de formação do futuro professor. A observação é uma oportunidade ímpar para analisar as habilidades docentes, compreendendo melhor como se organiza uma aula, em seus componentes: objetivos, escolha de conteúdos, métodos, recursos e avaliações. Também é uma forma de refletirmos sobre os desafios enfrentados pelo professor que, por circunstâncias adversas e inesperadas, tem que reinventar suas práticas e adaptar-se a contextos atípicos.

SUMÁRIO

A fase de observação, se ocorrida de forma presencial, permite a verificação da rotina escolar. É um momento importante para o estagiário/residente, pois possibilita que ele conheça melhor os espaços de construção do conhecimento e possa melhor se preparar para atuar neles. Na nossa experiência, não pudemos transitar pelos diversos espaços da escola, mesmo assim, as observações das aulas síncronas foram eventos de grande aproveitamento e aprendizagem.

Seguindo nosso cronograma, depois das etapas de formação pedagógica e observação de aulas, partimos para a preparação do plano de ação, quando foram divididos os conteúdos que cada dupla de residentes ficaria responsável. Passamos, então, a estudar textos, preparar planos de aula, participar de reuniões para fazer ajustes nesses planos e produzir materiais.

A fase de regência foi um momento incomparável no projeto para o desenvolvimento profissional e acadêmico de todos os residentes. As aulas foram realizadas em salas virtuais pela plataforma *Google Meet*. Ministramos poucas aulas, já que houve uma redução do tempo de aula dos professores, mas, mesmo assim, aquelas que foram planejadas e executadas foram experiências valiosas. Nelas, tivemos contato com os elementos “reais” de nossa profissão, como o espaço da sala de aula (mesmo sendo esse espaço virtual), as ferramentas pedagógicas e, principalmente, os alunos.

Como destacamos antes, nossa atuação deu-se em duas escolas da rede pública. Na primeira escola, foi especialmente impactante a reduzida quantidade de alunos que frequentavam as aulas. Constatamos que o novo formato incentivou a evasão e os poucos que apareciam mostravam-se dispersos, desconfortáveis e tímidos. Embora tenhamos nos esforçado para pensar em momentos dinâmicos e criativos, trabalhando com gêneros do universo juvenil, planejando atividades interativas no *google forms* e criando plantões de dúvidas no *whatsapp*, não obtivemos o resultado que nós esperávamos.

SUMÁRIO

Em nosso planejamento, pensávamos na construção de uma aula sociointeracionista, em que o aluno, conforme coloca Oliveira (2010, p. 26-28), não é uma “tábula rasa”, mas um “sujeito ativo que, para construir seus conhecimentos, se apropria dos elementos fornecidos pelos professores, pelos livros didáticos, pelas atividades realizadas em sala e por seus colegas”.

Tentamos criar, por meio de metodologias ativas, um ambiente sociointeracionista de aprendizado. Contudo, acreditamos que problemas de ordem econômica e social impediram a efetivação realmente profícua do processo de ensino, o que nos fez compreender que muitos fatores precisam se fazer presentes para que a educação aconteça, não é suficiente, apenas, o esforço do professor.

Na segunda escola, felizmente, tivemos uma experiência diferente. A cada aula observávamos mais participação e envolvimento. Os mesmos procedimentos metodológicos pensados para a primeira escola foram colocados em prática na segunda escola. Nessa última, porém, percebíamos que o público era diferente, mais interagente e mais interessado. Sentiam prazer em participar, questionar e davam feedbacks sobre as aulas, dizendo que estavam proveitosas, claras e divertidas.

Nesse sentido, outra questão que passamos a observar com muita atenção foi a importância do planejamento. O evento ‘aula’ precisa ser voltado para obtenção de objetivos determinados anteriormente. Para que esses objetivos sejam alcançados, é necessário que métodos sejam ancorados em saberes teóricos, como explica Oliveira (2010, p. 30), ao dizer que: “ensinar é o ato de facilitar o aprendizado dos estudantes, o que significa que o professor precisa realizar ações concretas resultantes de um planejamento que pressupõe alguns princípios teóricos. Ensinar requer um método”.

Pensando no método e observando as dificuldades e as conquistas que tivemos ao longo dessas primeiras aulas, buscávamos nos planejar mais, melhorando slides, aperfeiçoando nossa forma de

SUMÁRIO

transmitir o conteúdo, repensando atividades, enfim, destinávamos um tempo para refletir tanto sobre os procedimentos que, em nossa visão, tinham funcionado, quanto naqueles que não.

Com relação às atividades aplicadas, podemos destacar a realização de *quizzes*. Observamos que essa forma de avaliar o aprendizado, além de ser dinâmica e facilitar a interação, proporcionava que tivéssemos feedbacks rápidos sobre a aprendizagem. Em nossas aulas, adotamos a avaliação continuada, não nos restringindo aos testes tradicionais. Essas avaliações propiciavam que pudéssemos rever procedimentos e pensar em outras estratégias.

O professor avalia o aluno para também, de certa forma, avaliar seu trabalho e projetar os jeitos de continuar. Daí que a avaliação não é apenas um evento isolado, previsto no calendário da escola, depois do qual tudo é retomado tal como estava pensado, sem que os resultados alcançados sirvam de algum suporte para futuras decisões (ANTUNES, 2003, p. 158).

Com isso, a avaliação, na nossa experiência, tornou-se um instrumento carregado de significação, tornando o ambiente escolar mais proveitoso, fazendo com que percebêssemos o nosso processo evolutivo como docentes nesse período. A avaliação, como dissemos, não pode se restringir apenas a medir o conhecimento do aluno. Ela deve estar a serviço do professor para que ele recalcule sua rota, reveja seus procedimentos, avalie suas práticas.

Um ponto importante em nossa vivência foi observar, de forma comparativa, que realidades e públicos diferentes demandam ações diferentes. Sabemos que o ensino remoto, em si, tem suas limitações e particularidades, mas pudemos constatar que alguns métodos e avaliações funcionaram ou deixaram de funcionar por forças que estavam além de nossa atuação.

Para concluir o relato, achamos pertinente destacar outra etapa importante do projeto: nossos momentos de avaliação e socialização

SUMÁRIO

das experiências. Tivemos encontros para expor o que tínhamos vivenciado e ouvir o que nossos colegas também tinham vivido nas ministrações de suas aulas, compartilhando, assim, nossas impressões sobre o projeto. Esses momentos serviam para refletirmos de forma coletiva sobre nossas ações e sobre os impactos das atividades em nossa formação e no cotidiano das escolas que atuamos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os ensinamentos e vivências proporcionados pelo Programa Residência Pedagógica são de profunda significância para a formação profissional do licenciando. Em nossas experiências, pudemos destacar pontos positivos e negativos, mas ambos foram fonte de aprendizado. Acreditamos que todos os graduandos que se submetem à seleção do programa e participam de suas atividades saem com uma bagagem teórica e prática de grande relevância para sua futura vida profissional.

Em nosso caso, gostaríamos de destacar a organização e apoio dados pela orientadora e pela preceptora do programa que, organizando cronogramas efetivamente cumpridos, possibilitavam o andamento do que era planejado. No programa, a organização é o ponto chave.

Em nosso percurso, encontramos desafios e dificuldades. Com a pandemia, as escolas tiveram que se reorganizar, adotando estratégias diversas, como o formato remoto de aulas. Devido a isso, a frequência dos alunos teve uma queda significativa em algumas escolas, problema que não foi solucionado em alguns casos. Ao vivenciar essa realidade na pele, constatamos que, mesmo elaborando aulas dinâmicas e interativas, utilizando-nos de metodologias ativas, não tínhamos o retorno esperado.

Como relatamos, tivemos experiências diferentes nas duas escolas em que atuamos. Num segundo momento, dado um novo contexto, pudemos avançar nas estratégias de ensino, buscando envolver os alunos em atividades que auxiliassem suas competências leitoras e escritas. Foi na preparação e ministração das aulas que pudemos observar as diversas possibilidades permitidas pela tecnologia: recursos e plataformas que oportunizam um ensino para além do convencional, bastante apreciado pelos alunos, acostumados com a evolução da tecnologia.

Essa vivência, que ainda está em fase de realização, certamente se refletirá nos futuros professores que nos tornaremos, pois pudemos experimentar uma situação educacional atípica que, embora tenha impactado o ensino de forma negativa em muitos aspectos, também permitiu que descobríssemos que a escola não deve ser um espaço de negação da tecnologia, mas deve, de forma diferente, agregá-la em suas práticas e em seu cotidiano.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé. **Aula de português**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: 3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental: Língua Portuguesa. Brasília, 1998.

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular - BNCC**. 2. ed. Brasília, 2018.

OLIVEIRA, Luciano Amaral. **Coisas que todo professor de português precisa saber: a teoria na prática**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

PIMENTA, S.G.; LIMA, M.S.L. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2004.



13

*Fabiana Oliveira da Silva
Samara dos Santos Fortes
Abilene Silva Nascimento
Josiane Silva Araújo
Thais Yumi Shinya*

RELATO DE EXPERIÊNCIA: QUIZ ECOLÓGICO NO ENSINO REMOTO DE UMA ESCOLA PÚBLICA DO MUNICÍPIO DE CAMPO MAIOR

SUMÁRIO

RESUMO

O presente trabalho tem como foco principal destacar a importância que o Programa Residência Pedagógica tem na formação do graduando e futuro professor, uma vez que ele concede aos estudantes de licenciatura a oportunidade de desenvolver novas habilidades, com foco no processo de ensino e aprendizagem. O programa prioriza maneiras de associar a teoria com a prática no processo de formação dos estudantes que atuam como residente. Com isso, este trabalho relata uma prática desenvolvida com alunos do 1º ano do ensino médio de uma escola pública do município de Campo Maior - Piauí. A atividade foi realizada logo após a ministração do conteúdo de ecologia, sendo um quiz ecológico na qual cada questão era representada por uma figurinha animada. Parte do material utilizado foi elaborado no aplicativo *Canva*. Cada aluno tinha direito de escolher uma figurinha de maneira aleatória e assim responder à pergunta que ali estava. Obtivemos um excelente resultado com a atividade, pois tivemos a participação de todos os alunos presentes na aula síncrona.

Palavras-chave: Metodologias Ativas. Ecologia. Residência Pedagógica. Biologia.

INTRODUÇÃO

O Programa Residência Pedagógica (PRP) tem o intuito de conceder aos estudantes de licenciatura a oportunidade de desenvolver novas habilidades, tendo como foco os processos de ensino e aprendizagem. Para isso, prioriza maneiras alternativas de associação da teoria com a prática durante o processo de formação docente dos estudantes que atuam como residentes do programa (CAPES, 2018). Os Programas de Iniciação à Docência constituem-se em reais possibilidades de apoio e acompanhamento ao professor ingressante (COSTA e FONTOURA, 2005). Segundo Borssoi (2008) o objetivo principal do estágio é ter acesso às vivências na realidade escolar, para que o licenciando possa perceber os desafios que a profissão irá lhe proporcionar, refletindo sobre a carreira de docente que irá exercer. Souza *et al.* (2020) ressaltam que o estágio é muito importante para a formação do acadêmico, pois viabiliza a experiência profissional que na maioria passa por diferentes problemas. Essa experiência propicia uma ampla visão do que será trabalhado na realidade do dia a dia escolar.

Para Diesel *et al.* (2017) é possível entender que os saberes necessários ao ensinar não se limitam ao conhecimento dos conteúdos das disciplinas, pois quem leciona sabe muito bem que para ensinar não basta somente ter domínio do conteúdo, mas também é fundamental o docente buscar novos caminhos e novas metodologias de ensino que foquem no protagonismo dos discentes, favorecendo a motivação e promovendo a autonomia deles. Desse modo, existem as metodologias ativas que podem ser entendidas como formas de desenvolver o processo do aprender que os professores utilizam na busca de conduzir a formação crítica de futuros profissionais nas mais diversas áreas. A utilização dessas metodologias

SUMÁRIO

SUMÁRIO

pode favorecer a autonomia do educando, despertando a curiosidade, estimulando tomadas de decisões individuais e coletivas, advindos das atividades essenciais da prática social e em contextos do estudante (BORGES; ALENCAR, 2014). Viana *et al.* (2021) afirmam que o processo de ensino e aprendizagem nas áreas de Ciências e Biologia, no qual apresentam conteúdos complexos que dificultam a compreensão de determinados conceitos, para isso é necessário a integração de diferentes metodologias que visam contribuir para a aprendizagem dos estudantes.

Dentro do rol de novos caminhos metodológicos existem os materiais didáticos que são vistos pelos professores como instrumentos importantes à prática docente, considerando-o como material auxiliar desta prática. O recurso didático dá oportunidades de proporcionar uma participação mais ativa dos alunos durante as aulas (FISCARELLI, 2007). Os jogos por exemplo, estão incluídos no conjunto de materiais didáticos podendo ser entendidos, segundo Kishimoto (1997), como um recurso eficaz na educação, criando um clima propício ao desenvolvimento e à aprendizagem, motivando os alunos na superação dos obstáculos cognitivos e emocionais, vivenciando experiências positivas, despertando o interesse, estimulando a reflexão, a descoberta, a assimilação e uma melhor integração nas relações sociais. Diante do cenário atual de ensino remoto é possível perceber que essa modalidade remota abre um leque de possibilidades e de inspiração para pesquisa, elaboração e execução de outras estratégias que possam contribuir com a superação dos principais problemas, além de diversificar e enriquecer o processo de ensino-aprendizagem (NASCIMENTO, 2021).

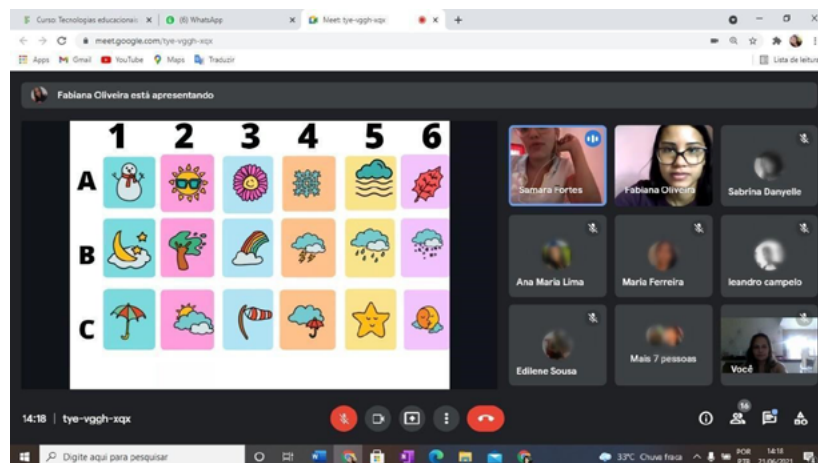
O objetivo deste trabalho foi relatar a experiência de regência realizada em uma turma de ensino médio onde utilizou-se as metodologias ativas para auxiliar na abordagem do conteúdo e estimular a participação e a interação dos alunos.

DESENVOLVIMENTO

As primeiras experiências de regência do Programa Residência Pedagógica do curso de Licenciatura Plena em Ciências Biológicas da Universidade Estadual do Piauí (UESPI), *Campus* Heróis do Jenipapo, foram realizadas no período de maio e junho de 2021, em uma escola localizada no município de Campo Maior – PI.

Foi elaborado e aplicado um jogo sobre o tema Ecologia para a turma do 1º ano do ensino médio. A atividade foi realizada logo após a aula teórica de 30 minutos via *Google Meet* sobre o conteúdo (Figura 1).

Figura 1 - Aula teórica via Google Meet sobre Ecologia para alunos do 1º ano do ensino médio



O quiz continha 18 perguntas que foram elaboradas pelas residentes utilizando como base o livro didático adotado pela escola, de acordo com o capítulo estudado. A proposta das perguntas era que tivessem respostas com palavras chaves, de modo que

auxiliasse na fixação dos conceitos e teorias estudadas. Cada pergunta foi representada por uma figura animada (Ex: estrela, árvore, flor, arco-íris etc.) sendo que todas as figuras foram elaboradas utilizando o aplicativo *Canva* (Figura 2).

Figura 2 - Quiz criado no aplicativo *Canva*, com perguntas sobre Ecologia

	1	2	3	4	5	6	
A							 Camada ou esfera da Terra formada pelo ar?
B							 Camada ou esfera da terra formada pela água?
C							 Camada ou esfera da terra formada pelas rochas e pelos solos?
							 Qual é um dos principais fatores que influenciam nas condições ambientais de diferentes regiões?
	Radiação responsável pelo aquecimento em resposta ao efeito estufa:			Quais os principais componentes da atmosfera que contribuem para o efeito estufa?			

Individualmente, o aluno escolheu uma figura de acordo com a numeração que foi disponibilizada (ex: 1C, 2A, 3B, etc.). Após a leitura da pergunta o aluno tinha 1 minuto para responder com direito à consulta ao livro didático. Caso o aluno não soubesse, ou errasse a resposta, um colega poderia responder, de forma que logo após as discussões, as residentes esclareciam o questionamento levantado.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Primeiramente iniciamos a aula expositiva dialogada com o uso de slides via *Google Meet*, introduzindo o conteúdo de Ecologia seguindo a sequência do livro didático da escola. Antes de começar o conteúdo propriamente dito, as residentes alertaram os alunos que seria necessário a atenção de todos durante a aula, pois ao final seria realizado um jogo de perguntas e respostas. Importante frisar que deixamos claro que a participação não geraria o ganho de pontos quantitativos. No decorrer da aula tivemos a participação de apenas um aluno do total de 17 alunos presentes, que fez o questionamento “Qual o lado positivo do efeito estufa?”, e, afirmou em outra oportunidade durante a explicação que: “Por isso os Dinossauros foram extintos pela poeira que cobriu toda atmosfera” sobre o assunto discutido, perguntas e considerações que foram esclarecidos pelas residentes e preceptora responsável.

Em seguida, após a explicação do conteúdo, demos início ao jogo dando-lhes as instruções de como iria funcionar.

Durante o desenvolvimento do quiz ecológico tivemos resultados positivos que superaram nossas expectativas com relação à participação dos alunos. Ao todo, dos 32 alunos que dispõem de internet, apenas 17 estavam presentes na aula. Destacamos como resultado positivo a participação de todos os alunos presentes, sendo que não foi preciso ficar pedindo ou chamando por nomes, os próprios discentes levantavam a mão (ferramenta do aplicativo) para que pudessem garantir sua vez de escolher a figurinha e assim ter a chance de responder a pergunta. Em relação ao número de acertos e erros, obtivemos mais respostas certas que erradas, de acordo com o livro, e, muitos alunos consultavam o livro por questões de dúvidas. Os poucos que erraram, seus colegas sabiam a resposta e acabavam respondendo por eles, e logo após as residentes esclareceram o questionamento feito. Um ponto interessante a se destacar é que

SUMÁRIO

muitos alunos ao responderem relacionavam a resposta com a residente que tinha detalhado aquele determinado assunto, constatando a atenção deles durante a aula apesar de não termos tido muita interação durante a exposição de conteúdo.

O ponto negativo a se destacar é o curto tempo de duração da aula, de forma que o jogo precisa de adaptações para que seu desenvolvimento seja mais curto. Uma possível adaptação ao jogo seria adicionar figurinhas contendo “pegadinhas” ao invés de somente perguntas, como por exemplo, “passou a vez”, “escolha um colega para responder” entre outras, pois pode tornar o jogo mais divertido. De início achamos que não teríamos o total de 100% dos alunos que estavam ali presentes participando e tivemos receio que eles não interagissem, o que não aconteceu, superando nossas expectativas.

Utilizamos um método de fixação do conteúdo com intuito de estimular a participação dos educandos, que foi a elaboração do jogo de perguntas e respostas, o que foi positivo pois tivemos a interação de todos. De acordo com as pesquisas de Viana *et al.* (2021) o Quiz pode ser compreendido como uma ferramenta cativante para os estudantes por despertar interesse e maior número de respostas, além disso, esta ferramenta pedagógica pode ser desenvolvida não somente no ensino remoto, mas também no presencial.

Os jogos e brincadeiras são elementos muito valiosos no processo de apropriação do conhecimento. Permitem o desenvolvimento de competências no âmbito da comunicação, das relações interpessoais, da liderança e do trabalho em equipe, utilizando a relação entre cooperação e competição em um contexto formativo. O jogo oferece o estímulo e o ambiente propícios que favorecem o desenvolvimento espontâneo e criativo dos alunos e permite ao professor ampliar seu conhecimento de técnicas ativas de ensino, desenvolver capacidades pessoais e profissionais para estimular nos alunos a capacidade de comunicação e expressão, mostrando-lhes uma nova maneira, lúdica, prazerosa e participativa de relacionar-se com o conteúdo escolar,

SUMÁRIO

levando a uma maior apropriação dos conhecimentos envolvidos (Brasil, 2006, p. 28).

Contudo, no trabalho de Nascimento (2021) que aplicou esse mesmo método em sua aula síncrona, os alunos participaram de forma limitada durante o desenvolvimento do jogo, sendo que essa falta de participação segundo a autora pode ter ocorrido pelo fato de ter sido executado de forma remota e síncrona. É importante considerar as dificuldades na qualidade da internet, do equipamento e do ambiente que eles se encontram. De fato, devemos considerar esses problemas, uma vez que foi observado durante o jogo, que a maioria dos nossos alunos não ligaram o microfone para responder as perguntas por causa de barulhos no ambiente, qualidade da internet e problemas nos dispositivos. Todavia, Nascimento (2021) afirma que a vivência com a aula expositiva e com o uso do jogo didático nas turmas de primeiro ano serviu como forma de repensar as possibilidades de abordagem nas regências posteriores.

Diante do exposto, Gonzaga *et al.* (2017) relatam que não há uma receita de sucesso que possa ser utilizada por todos os docentes, em todas as escolas e que obtenha o mesmo resultado. A diversidade de métodos e ferramentas precisa ser analisada por cada professor, a fim de que sejam empregados de forma correta e da melhor maneira possível. A realidade dos alunos, assim como seus interesses, deve sempre ser levada em consideração para que o método e a ferramenta supram as necessidades didáticas, auxiliando verdadeiramente no objetivo ao qual se destinam.

CONCLUSÃO

Durante o desenvolvimento do quiz ecológico tivemos resultados satisfatórios que superaram nossas expectativas com relação

SUMÁRIO



SUMÁRIO



à participação dos alunos. Utilizamos um método de fixação do conteúdo com intuito de estimular a participação dos educandos, que foi a elaboração do jogo de perguntas e respostas, sendo que tivemos a interação de todos os alunos. É interessante destacar que muitos responderam relacionando a resposta com o conteúdo detalhado exposto pela residente, constatando a atenção deles durante a aula, apesar da baixa interação durante a exposição. O ponto negativo a se destacar é o curto tempo de duração da aula de forma que o jogo precisa de adaptações para que seu desenvolvimento seja mais curto. Contudo, devemos repensar melhores maneiras e estratégias para aplicar este material didático em outros momentos de regência, levando em consideração as dificuldades em relação ao ensino remoto.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio: Ciências da natureza, Matemática e suas tecnologias**. Brasília: MEC/SEB, 2006.

BORGES, T. S.; ALENCAR, G. Metodologias Ativas na promoção da Formação Crítica do Estudante: o uso das Metodologias Ativas como recurso didático na Formação Crítica do Estudante do Ensino Superior. **Revista Cairu**. Jul/Ago. Ano 03. nº 04. p. 119-143. 2014.

BORSSOI, Berenice Lurdes. O estágio na formação docente: da teoria à prática, ação-reflexão. **1º Simpósio Nacional de Educação XX Semana da Pedagogia**. Unioeste. Cascavel-PR. 11, 12 e 13 de novembro. 2008.

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

COSTA, L. L.; FONTOURA, H. A. Residência Pedagógica: criando caminhos para o desenvolvimento profissional docente. **Revista @mbienteeducação** - Universidade Cidade de São Paulo. Vol. 9. nº 2. jul/dez. 2015.

DIESEL, A.; SANTOS BALDEZ, A. L. ; NEUMANN MARTINS, S. Os princípios das metodologias ativas de ensino: uma abordagem teórica. **Revista Thema**, [S. l.], v. 14, n. 1, p. 268-288, 2017. DOI: 10.15536/thema.14.2017.268-288.404. Disponível em: <http://periodicos.ifsul.edu.br/index.php/thema/article/view/404>. Acesso em: 11 jul. 2021.

FISCARELLI, Rosilene Batista de Oliveira. Material didático e prática docente. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 2, n. 1, p. 31-39, 2007. DOI: 10.21723/riaee.v2i1.454. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/454>. Acesso em: 1 jul. 2021.

GONZAGA, G. R.; MIRANDA, J. C.; FERREIRA, M. L.; COSTA, R. C.; FREITAS, C. C. C.; FARIA, A. C. de O. Jogos didáticos para o ensino de Ciências. **Educação Pública**, v. 17, nº 7, p. 1-11, 2017.

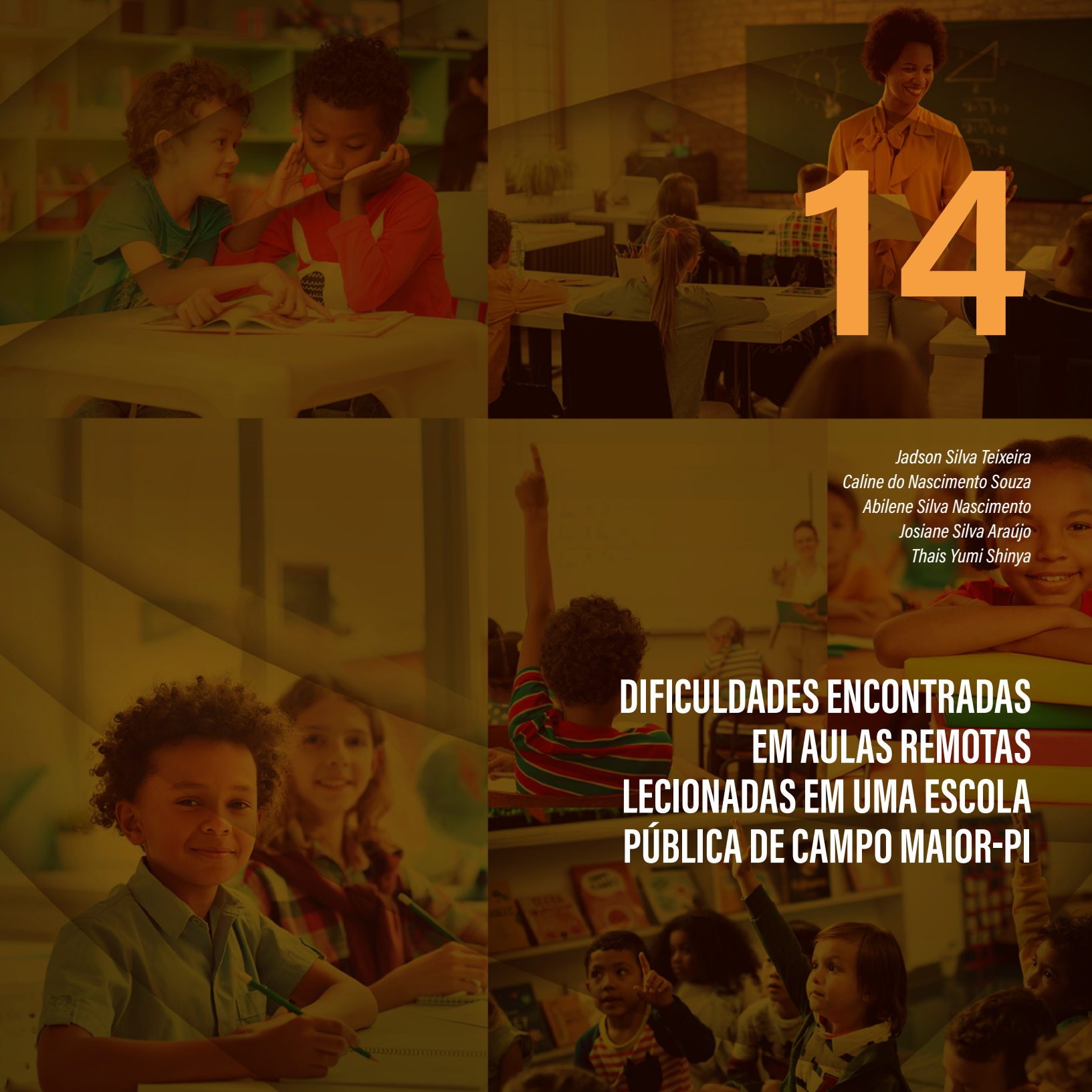
KISHIMOTO, Tizuko Morchida (Org.). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

NASCIMENTO, E. R.; SUDÉRIO, F. B.; SANTOS, C. P. Regências de biologia no ensino remoto emergencial: uma experiência no programa residência pedagógica. **Revista Conexão Com Ciência**. n.3, v.1. ISSN 2763-5848. 2021.

SOUZA, R. M.; CLETO, R. Q.; SILVA, A. B.; YAMAGUCHI, K. K. L. Relato de Experiência: Detecção das Dificuldades no Ensino-Aprendizagem em Química em uma Escola Pública no Amazonas. **RESBAM: Rev.Ens.Saúd.Biot.Am.** AM.v. 2. n. esp. I FINTER. p. 106-110. out. 2020.

VIANA, A. V.; SIMÃO, D. A.; SOUZA, K. H. B.; GARCIA, S. R. M.; CASTELUBER, M. C. F.; SAVERGINI, S. Q.; COSTA, F. D. J. Elaboração de um Jogo de Perguntas e Respostas para os Processos de Ensino e Aprendizagem da COVID-19: Avaliação de Professores. **EaD em Foco**. v. 11. n. 2. 29 jun. 2021.

SUMÁRIO



14

*Jadson Silva Teixeira
Caline do Nascimento Souza
Abilene Silva Nascimento
Josiane Silva Araújo
Thais Yumi Shinya*

DIFICULDADES ENCONTRADAS EM AULAS REMOTAS LECIONADAS EM UMA ESCOLA PÚBLICA DE CAMPO MAIOR-PI

SUMÁRIO

RESUMO

O Programa de Residência Pedagógica é um caminho para vivenciar de perto a realidade da docência. O contato com o aluno em sala de aula, ainda no período de formação, é um grande passo para a profissionalização do estudante de licenciatura uma vez que o residente terá uma oportunidade de vivenciar uma rotina de ser professor e assim, desde já, pensar em soluções e melhores metodologias que se encaixam em cada turma. O programa também proporciona ao licenciando uma confiança e experiência para assumir uma sala de aula. O presente trabalho tem como objetivo refletir sobre a atuação de forma remota no campo escolar em uma escola do ensino médio, da rede estadual na cidade de Campo Maior, Piauí, por alunos do curso de licenciatura em Ciências Biológicas. As atividades têm se tornado uma peça-chave para o processo formativo, considerando a articulação com a teoria e prática. Podemos considerar que uma das grandes dificuldades no ensino de ciências é a formação dos professores. Dentre outros problemas enfrentados pelos residentes foram observados: ausência dos alunos nas aulas síncronas; falta de participação nas aulas apesar da adoção de diferentes abordagens ativas de ensino; atrasos ou não devolutiva das atividades assíncronas sugeridas; dificuldade de realizar aulas práticas; problemas com acesso à internet para todos os alunos. Dessa forma as experiências vivenciadas na graduação refletem na prática do professor, positiva ou negativamente, quando, posteriormente, se encontrar atuante na sala de aula. É neste contexto de desafios que o presente trabalho se baseia, colocando em destaque a importância da teoria associada à prática para o processo de formação do docente que atuará junto aos alunos do ensino básico. As atividades realizadas têm o objetivo de promover a reflexão sobre a prática, buscando novas formas de ver e fazer, na construção da identidade de docente.

Palavras-chave: Docência; estágio supervisionado; ensino-aprendizagem; ensino online; metodologias ativas.

INTRODUÇÃO

É de conhecimento geral que a educação, por meio das interações sociais, permite que na vida acadêmica os estudantes e futuros professores possuam várias experiências, que futuramente ajudarão no seu crescimento profissional (Zeichner, 1993). A formação de professores para atuação na educação básica é garantida pelos artigos 62 e 63 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei nº 9.394/1996, onde é destaca que esta dá-se em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, onde os institutos superiores de educação manterão cursos formadores de profissionais para a educação básica e Programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior que queiram se dedicar à educação básica, segundo Ministério da Educação (BRASIL, 2016).

Com uma análise aprofundada das escolas atuais podemos encontrar alguns problemas relacionados com a memorização, a negligência com o desenvolvimento e exercício da reflexão crítica e a autoavaliação de aprendizado e isso porque ainda hoje a forma de aprendizado e o conteúdo a se aprender são ditados em sua maior parte pelos professores. Esse tipo de problema é crítico porque os alunos se desenvolvem sem estímulos de questionar as informações que recebem e sem o interesse por mais informações sobre determinados conteúdos limitando seu aprendizado e fechando sua mente para novos conhecimentos (Lima, 2018).

Uma forma de resolver esses problemas está na análise de como o aluno aprende e quais os meios necessários para estimular e conduzir esse processo de aprendizado (Pontes, 2018). A solução passa por desmistificar a ideia de um processo linear como a síntese de conteúdo para formar conexões. A ideia é compreender a aprendizagem como causa e consequência, acreditando que mudando o processo educacional, será possível mudar o modo em que se

SUMÁRIO

aprende. O professor, além de educador, ele deve mediar o conhecimento e o aluno orientando-o a buscar o saber e criar seus próprios conceitos através de vários pontos de vista (França, 2020).

Por meio dessa perspectiva, os planos de aulas são grandes ferramentas para o desenvolvimento de atividades criativas e conexas com as necessidades dos alunos. Contudo, cada vez mais se pode observar que os professores não realizam esse planejamento promovendo preleções com assuntos fragmentados, pois uma aula não está conectada com a outra deixando os alunos sem um norte na compreensão dos conteúdos. Assim, pode-se afirmar que uma aula bem planejada envolvendo investigação, estímulos a pensar e participação dos alunos sendo todo esse conjunto uma grande solução para a dificuldade de aprender do educando (Cavalcanti; Ribeiro; Barros, 2018).

Durante a experiência no ensino, nos deparamos com a necessidade de buscar novas formas de repassar o conteúdo, para que os alunos possam ter maior entendimento e maior interesse no que está sendo repassado para ele. Dessa forma surgem as Metodologias Ativas de Aprendizagem (MAA). São metodologias que buscam inserir o aluno de forma mais ativa dentro da sala de aula, e colocando os alunos em outra posição que não seja somente a de ouvinte, mas também torna-o agente do seu próprio conhecimento. Dessa forma, é necessário mais do que a transposição didática dos conteúdos. A escola e o docente devem trabalhar com atitudes e valores, como afirmam os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (BRASIL, 1998), e as orientações para o Ensino de Ciências (BRASIL, 2004).

As Metodologias Ativas nada mais são que métodos de desenvolver o processo de ensino-aprendizagem, usadas pelos professores para conduzir a formação crítica de futuros profissionais nas mais diversas áreas. A utilização dessas metodologias favorece a autonomia do educando, despertando a curiosidade,

SUMÁRIO

estimulando tomadas de decisões individuais e coletivas, advindos das atividades essenciais da prática social e em contextos do estudante (Borges; Alencar, 2014).

Moran (2015) explica que as metodologias precisam acompanhar os objetivos pretendidos. Quer-se que os alunos sejam proativos, precisamos adotar metodologias em que os alunos se envolvam em atividades cada vez mais complexas, em que tenham que tomar decisões e avaliar os resultados com apoio de materiais relevantes. Quer-se que sejam criativos, eles precisam experimentar inúmeras possibilidades de mostrar sua iniciativa sendo assim a metodologia vai variar de acordo com o objetivo do professor em executar determinada atividade.

O objetivo do relato é mostrar os pontos positivos e negativos das experiências dos residentes, especialmente nessa modalidade remota, mostrando quais as metodologias usadas para conseguir ministrar aula, como elaborar essas aulas, para que sejam dinâmicas e desperte o interesse do aluno, e ao mesmo também, inovar, buscar por novas alternativas, se reinventar e não ficar a merecer de métodos que sejam superficiais e que não permitam sair da zona de conforto.

DESENVOLVIMENTO

CONTEXTUALIZAÇÃO

O Programa de Residência Pedagógica (PRP) realizado pela Universidade Estadual do Piauí (*Campus* Heróis do Jenipapo) subprojeto Biologia foi executado em três módulos decorridos nos 18 meses de sua vigência sendo seis meses para cada módulo.

SUMÁRIO

O PRP iniciou-se dia 17 de novembro de 2020, com uma reunião online, que tratou da apresentação do subprojeto, e como tudo iria ocorrer. Durante todo o desenvolvimento do programa, foram feitas diversas atividades, tanto em grupos como individualmente, ou até mesmo em duplas, como foi dividido os bolsistas. As reuniões com todos os envolvidos do programa, aconteciam semanalmente. Posteriormente, quando já havia muitas atividades a serem desenvolvidas, os encontros semanais passaram a ser com as subdivisões, e os encontros com todos os envolvidos passaram a ser por quinzena.

A escola em tempos de pandemia em 2020 se encontrava de forma remota, com plataformas e ferramentas virtuais. Em 2021, o ensino remoto continuou junto com ensino híbrido e canal educação. As preceptoras apresentaram, através do *google meet*, o plano Político pedagógico (PPP) da escola. As preceptoras frisaram a importância desse documento que contém todos os projetos que serão desenvolvidos anualmente na escola, e que todos os nós ele tende a ser renovado. A escola quando faz a elaboração do PPP, afirma sua identidade e revela sua organização, suas metas e seus planos a toda a comunidade, o que possibilita avanços e construção de métodos para se relacionar e articular com o entorno. O PPP descreve os valores da escola, a visão, missão, processos de ensino e aprendizagem, planos de ensino e metodologia de ensino, interdisciplinaridade e transdisciplinaridade, além de avaliação da aprendizagem, procedimento da avaliação.

O perfil do aluno também foi apresentado, sendo um diagnóstico que teria sido feito no início do ano de 2020, descrevendo a porcentagem de alunos que moravam em zona rural e urbana, se tinham ou não acesso à internet, além de apresentar o índice de desenvolvimento dos alunos da escola, em comparação a outras unidades de ensino da cidade. No encontro virtual posterior, as preceptoras falaram sobre o plano de flexibilização curricular, propostas de projetos, como o novo ensino médio, frisando sobre a implementação e as competências gerais da educação básica. Como propostas

SUMÁRIO

de projetos, foram citados projetos de ciências da natureza, como oficinas sobre educação ambiental, I feira de botânica, I FIQUIBIO – física, química e biologia, entre outros.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Em relação ao preparo da equipe, que antecedeu a regência, ressaltamos que é importante uma qualificação dos alunos antes de entrar em sala de aula. Todos os alunos precisam ser questionados, será que ele está pronto para estar na frente de sala? Cada um tem seu amadurecimento diferente dentro da universidade (Vital, 2022). Alguns já se tornam bastante responsáveis e maduros, outros têm medo da responsabilidade ou se sentem inseguros em frente de uma turma e é nesses problemas que as atividades de preparação e desenvolvimento do residente têm seu objetivo de atuação, já que, um aluno preparado para assumir uma sala de aula, possui uma capacidade maior de escolher qual a melhor metodologia deve ser usada e também como identificar as possíveis dificuldades enfrentadas pelos alunos.

Além disso, também foram discutidos a importância do planejamento de aula e a produção dos planos de aula. Uma das melhores formas de conseguir um resultado positivo em uma sala de aula não está apenas na qualificação, mas também em fatores como o planejamento. O planejamento de aula é importante porque se pode utilizar de estratégias que envolvem métodos que tenham resultados conhecidos e assim adaptar para sua realidade (Oliveira; Rocha; Oliveira, 2018). Com as aulas planejadas, o professor pode ser mais objetivo em sala de aula já que seus objetivos serão já conhecidos, mediar discussões entre os alunos, comunicar a necessidade de aprendizagem e monitorar o progresso dos seus alunos através de métodos avaliativos pré-definidos.

Começamos a trabalhar o plano de aula oficial da escola, para desenvolvermos as aulas de acordo, seguindo todos os passos.

SUMÁRIO

Ministrávamos 2 horas aula na semana que haveria aula, e na semana seguinte era encontro assíncrono, onde elaborávamos atividades e eram postadas no *google classroom*. Os alunos nesse período de regência, não se mostraram muito interessados nas aulas. Apesar das turmas serem numerosas, a quantidade de alunos que participavam das aulas era muito baixa, cerca de 7 alunos em média. Temos que levar em consideração o período e a forma como foram ministradas as aulas. Parte dos alunos não tinham acesso direto à internet, por ser turma de terceiro ano, os alunos estavam focando muito no exame nacional do ensino médio (ENEM). As atividades que eram aplicadas, por mais dinâmica que fossem, a maioria não entregava. Os alunos não participavam no encontro síncrono, não ligavam os microfones, nem as câmeras e muito pouco pelo chat.

Algumas atividades foram desenvolvidas utilizando metodologias alternativas como mapas mentais, jogos de perguntas e respostas como uma também sala invertida nas turmas de 3º ano do ensino médio. Os mapas mentais (MM) foram utilizados como ferramentas de fixação para os alunos ao final de cada conteúdo assim como uma forma de avaliação do docente sobre a compreensão do discente em relação ao conteúdo trabalhado.

Essa atividade apresentou alguns pontos positivos devido a visível progressão dos alunos em relação a organização das ideias, objetividade dos pontos caracterizados, qualidade de síntese e criatividade na construção. Houve algumas desvantagens nessa atividade como resistência de sua realização e apenas a reprodução do conteúdo escrito a partir do livro didático.

Costa *et al.* (2022) em seu estudo pode observar que a utilização de mapas mentais como metodologias de fixação de aprendizado por seus alunos acarretou um aumento de 33% nas notas quando comparados a turma que foram desenvolvidas apenas com metodologias tradicionais. Ele afirma que o aumento da nota deve-se pelo fato do MM proporcionar uma melhor organização das ideias e

SUMÁRIO

assim um aprendizado mais sistemático que favorece uma significativa evolução do aluno.

Nunes *et al.* (2017) concluiu que os MMs, além de promover um aumento significativo no desenvolvimento intelectual do aluno, possui uma boa aceitação pelos alunos. Isso se deve pelo fato de fugir um pouco da aula teórica expositiva cansativa onde apenas o professor tem a voz de discussão. Além que o MM é uma metodologia lúdica o que chama atenção do aluno para o novo e sua socialização com toda turma pode provocar a participação mais ativa do discente.

Outra atividade realizada no colégio foram *quizzes*. Essas atividades eram desenvolvidas como atividades de fixação do conteúdo. A turma era dividida em dois grupos e estes tinham uma quantidade X de questões que eram alternadas para cada equipe. Os grupos deveriam discutir todas as alternativas apontando a verdadeira e falsas sendo estas últimas definidas seus erros. Assim, pode-se promover uma discussão entre os alunos e trabalhar habilidade de tomada de decisões em grupo.

Silva *et al.* (2020) defende que a metodologia do jogo pode aproximar o aluno do professor desinibindo-o e assim melhorar seu desempenho dentro da sala de aula nos pontos como comunicação, humor e está mais aberto a discussões em sala de aula com participações mais ativas. O *quiz* também proporciona o desenvolvimento do raciocínio lógico, o pensar e a cognição desse aluno facilitando mais a sua aprendizagem.

Finalmente, a última metodologia utilizada foi a sala de aula invertida. Os alunos eram previamente instigados através de uma pergunta nas aulas anteriores. Assim, a partir desta pergunta, eles deveriam buscar fontes seguras e orientadas por nós, sobre o tema proposto e buscar também a resolução desta questão-problema. Na aula seguinte, os alunos discutiam sobre a pergunta e os residentes iam mediando essa discussão a partir de novas perguntas e

SUMÁRIO

dessa forma os alunos iam construindo seu conhecimento a partir do que haviam pesquisado como através do compartilhamento de ideias dentro da sala.

Martins *et al.* (2019) aponta que uma das vantagens da sala de aula invertida é sua extensão para o tempo de sala proporcionando um melhor aprofundamento do conteúdo e ao mesmo tempo colocando o aluno como o protagonista de seu próprio aprendizado dando maior independência sobre seu conhecimento. O autor ainda afirma que as tecnologias são para os alunos como porta de entrada para o mundo da informação e com o professor sendo o orientador nesse mundo o aluno poderá desenvolver muito bem seu aprendizado.

De um modo geral, não foi o aproveitamento esperado, mas por conta de um contexto que não dependia nem só dos bolsistas, e nem somente também dos alunos. Há todo um contexto por trás de cada aluno, cada realidade. E isso deve ser avaliado de maneira individual, uma vez que exista muitos lados a serem entendidos. No nosso crescimento pessoal e profissional, o programa teve um grande impacto. Aprendi a lidar com frustrações, planejar, buscar novas metodologias e ministrar aula, que é um momento muito esperado. Foram meses de trabalho, trocas de experiência, erros, acerto e sem dúvida, muito aprendizado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O que se pode concluir é que o Programa de Residência Pedagógica proporcionou para os residentes experiências únicas sobre como é realmente estar em sala de aula, e as dificuldades que tanto os professores como os alunos sofrem por falta de suporte estrutural e educacional para a melhoria da educação brasileira. Com

SUMÁRIO

o programa, os residentes podem estar preparados para a diversidade de personalidades e as peculiaridades de cada estudante e assim atuar de forma mais certa e atingir melhores resultados.

Diante da experiência vivida, também se pode discutir sobre a interação dos estudantes como os residentes de forma positiva quando usadas metodologias diferenciadas do tradicionalismo aula expositiva dialogada. O interesse do aluno e sua participação são maiores dentro da sala de aulas em metodologias mais lúdicas e a diminuição desse espaço entre aluno e professor como o conhecedor de tudo ajuda o aluno a ter mais confiança para construir por se só o seu próprio conhecimento.

Como sugestão para melhoria do programa, é a permissão para uma maior participação dentro da sala de aula e diminuir o período de treinamento porque é dentro da sala de aula que realmente se aprende como ser professor. Não há qualificação suficiente que supere a experiência adquirida pela prática. A participação do residente dentro do corpo docente escolar também é uma forma de aprendizado que ajuda o aluno entender as normas e diretrizes do colégio e educacionais como um todo.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: ciências naturais. Brasília, 1998.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da Educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 17/02/2023.

CAVALCANTI, M. H. S.; RIBEIRO, M. M.; E BARRO, M. R. Planejamento de uma sequência didática sobre energia elétrica na perspectiva CTS. **Ciência & Educação**, v. 24, n. 4, p. 859-874, 2018.

SUMÁRIO

COSTA, F. S. M. *et al.* utilização de mapas mentais e conceituais como ferramenta de aprendizagem significativa para o ensino de citologia. **Brazilian Journal of Development**, v. 8, n. 4, p. 23443-23461, 2022.

DIESEL, A. Os princípios das metodologias ativas de ensino: uma abordagem teórica. **Revista Thema**, v. 12, n. 1, p. 268- 288, 2017.

FRANÇA, J. M. E. S. Tecnologia sim, mas sem esquecer o papel do professor. **Revista Cenas Educacionais**, v. 3, n. e7271, p. 1-10, 2020.

KOBASHIGAWA, A. H. *et al.* **Estação ciência: formação de educadores para o ensino de ciências nas séries iniciais do ensino fundamental.** IV Seminário Nacional ABC na Educação Científica. São Paulo, 2008. p. 212-217. Disponível em: <http://www.ciencia.mao.usp.br/dados/smm/_estacaocienciaformacaodeeducadoresparaensino-decienciasnasseriesiniciaisdoensinofundamental.trabalho.pdf>. Acesso em: 15/04/2022.

LIMA, D. F. A importância da sequência didática como metodologia no ensino da disciplina de física moderna no ensino médio. **Rev. Triângulo**, v. 11, n. 1, p. 151-162, 2018.

MACEDO, K. D. S. *et al.* Metodologias ativas de aprendizagem: caminhos possíveis para inovação no ensino em saúde. **Esc.**, v. 22, n. 3, 2018.

MARTINS, E. R. *et al.* Comparação entre o modelo da sala de aula invertida e o modelo tradicional no ensino de matemática na perspectiva dos aprendizes. **Experiências em Ensino de Ciências**, v.14, n.1, p. 522-300, 2019.

MORAN, J. **Mudando a educação com metodologias ativas.** Coleção Mídias Contemporâneas. 2015. Disponível em: http://www2.eca.usp.br/moran/wpcontent/uploads/2013/12/mudando_moran.pdf. Acessado em: 04 fev. de 2021.

NUNES, A. M. *et al.* Mapa Mental: Ferramenta Facilitadora da Aprendizagem no Ensino de Biologia. **IV Congresso Nacional de Educação**, João Pessoa/PB, 2017. Disponível em: https://www.editorarealize.com.br/revistas/conedu/trabalhos/TRABALHO_EV073_MD1_SA16_ID1083_10092017115258.pdf. Acesso em: 15 abr 2022.

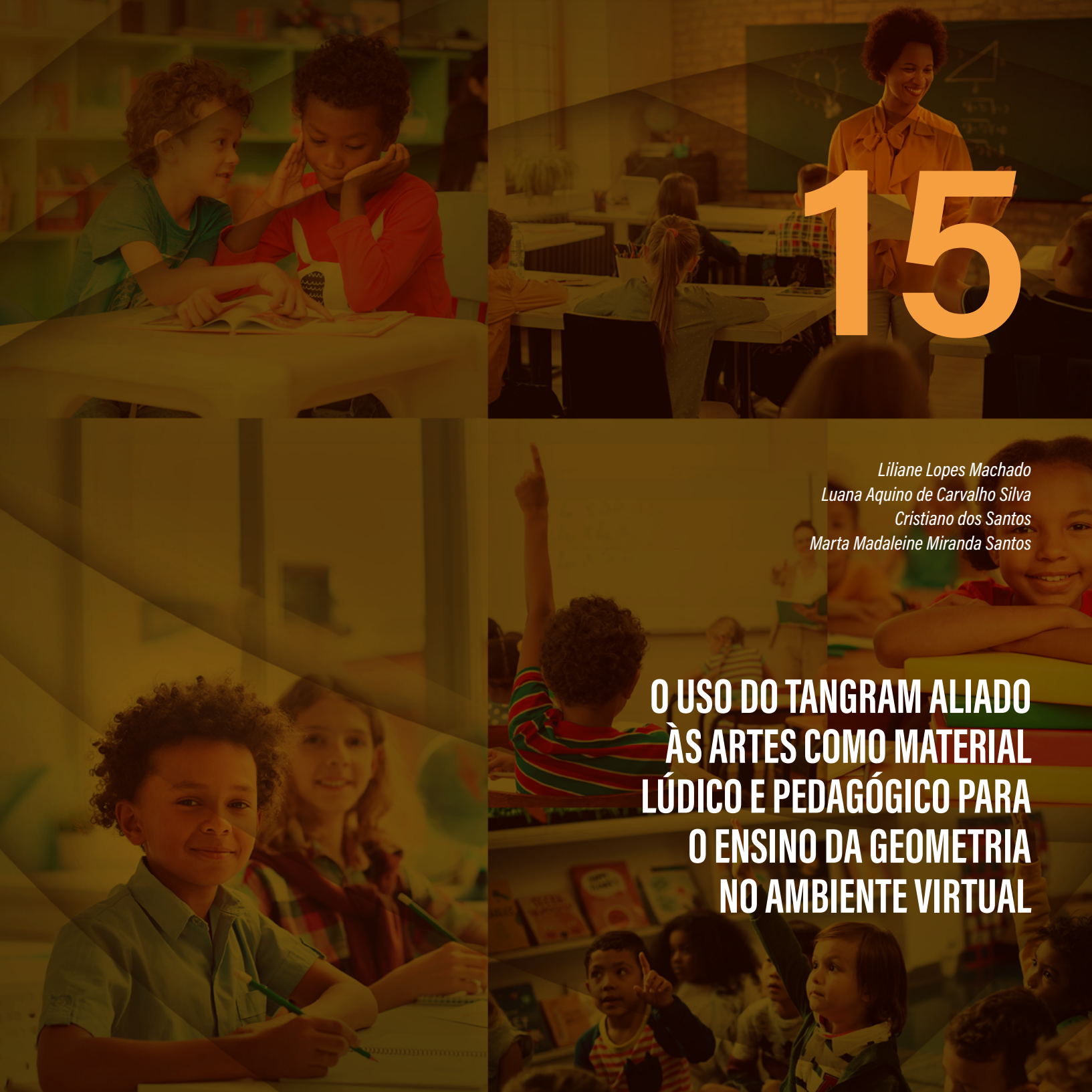
OLIVEIRA, F. C. B.; ROCHA, M. T. S.; OLIVEIRA, E. C. Elaboração de planos de aulas para educação física: a percepção discente. **Physical Education and Sport Journal**, v. 16, n. 1, p. 185-192, 2018.

PONTES, E. A. S. O ato de ensinar do professor de matemática na educação básica. **Ensaio Pedagógicos**, v. 2, n. 2, 2018.

SILVA, E. S. *et al.* Quiz molecular: aplicativo lúdico didático para o ensino de química orgânica. **Revista Prática Docente**, v. 5, n. 1, p. 172-192, 2020.

VITAL, L. S. **Percepções do residente quanto aos objetivos do programa Residência Pedagógica na formação docente inicial**. 2022. 32 f. TCC (Graduação) - Curso de Ciências Biológicas, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2022.

SUMÁRIO



15

*Liliane Lopes Machado
Luana Aquino de Carvalho Silva
Cristiano dos Santos
Marta Madaleine Miranda Santos*

O USO DO TANGRAM ALIADO ÀS ARTES COMO MATERIAL LÚDICO E PEDAGÓGICO PARA O ENSINO DA GEOMETRIA NO AMBIENTE VIRTUAL

SUMÁRIO

RESUMO

Este relato de experiência traz à cena nossa prática de ensino supervisionada realizada através de ensino remoto, desenvolvidas no âmbito do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID, no subprojeto de Matemática, na Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS). Diante do atual momento, em que a pandemia do covid-19 alterou o ritmo de vida das pessoas, a educação sofreu significativas mudanças, e todo o trabalho que era realizado presencialmente, sofreu com alterações para atender o isolamento social. Sendo assim, a prática relatada é fruto da realização de uma oficina intitulada “Matemática e Artes: uma interação ativa”, ministrada por nós, para alunos dos 6º anos do Colégio da Polícia Militar Diva Portela (CPM), de Feira de Santana. Sendo assim, a oficina ocorreu através do ambiente digital, por meio das plataformas Google Meet e WhatsApp. O objetivo da oficina foi promover a interação interdisciplinar da matemática, da geometria e das artes, utilizando do quebra-cabeça “Tangram” para estimular os alunos a conhecerem os conceitos geométricos e reconhecerem a geometria presente no jogo, que fornece todo dinamismo e diversão à atividade. Durante os encontros, que aconteceram no decurso de três dias, foi possível constatar grande interesse, envolvimento e participação dos alunos na realização das atividades propostas durante a oficina.

Palavras-chave: Interdisciplinaridade. Educação Matemática. Geometria e Artes.

INTRODUÇÃO

Atualmente, percebe-se que é de fundamental importância a discussão sobre o cuidado com o aluno e com sua realidade. Com isso, o presente relato tem o intuito de correlacionar a matemática e a arte, auxiliando os docentes através de novos recursos metodológicos no ensino da matemática.

Muito pode ser explorado concernente à Educação Matemática, por colocar em pauta o processo de produção de conhecimento e a busca pela melhoria da qualidade do ensino e aprendizagem da Matemática. Espera-se que o papel desempenhado pelo professor não seja apenas transmitir o conteúdo em sala de aula, mas também promover o desenvolvimento da autonomia pessoal e intelectual do estudante, possibilitar novas conexões entre conhecimentos prévios e novos conhecimentos. Assim, se utilizando de alternativas e metodologias que estimulem a formação de novas competências, visando conhecer seus alunos, trabalhando suas dificuldades de forma que desperte o interesse e a confiança de seus discentes, ou seja se queremos uma educação satisfatória e de qualidade devemos ser “nós” a darmos o primeiro passo.

A disciplina de matemática é vista por muitos como “bicho de sete cabeças”, ou a disciplina mais difícil. Dentre os muitos motivos alegados estão a falta de incentivo para seu estudo ou tão somente o desinteresse dos alunos. Como resultado dessa análise, produzimos a Oficina “Matemática e Artes: uma interação ativa”, para promover uma visão interdisciplinar dos conteúdos, de forma a tornar o aprendizado da geometria plana, mais prazeroso e criativo, por meio de atividades contextualizadas à realidade dos alunos do 6º ano através da utilização do Tangram como recurso lúdico-didático utilizado para colaborar no entendimento dos entes geométricos.

Antes de adentrarmos ao que foi explorado na Oficina, é necessário situarmos o contexto da pandemia de Covid-19 vivida em

SUMÁRIO

SUMÁRIO

todo mundo durante os anos de 2020 e 2021 (até a presente data), que chegou impondo um novo ritmo para humanidade, forçando diversos tipos de restrições às pessoas e à escola que, no Brasil, se mantiveram fechadas por todo o ano de 2020 e início de 2021. Juntamente a essa realidade, Educação à Distância (EAD), os modelos síncronos, assíncronos, híbridos, entre outros, tornou-se realidade em vários lugares do país, mostrando que o método tradicional de ensino baseado apenas no quadro e giz já não dá mais conta da realidade atual, permeada por outras tecnologias.

Conforme Chaves (1999) a teleeducação, que etimologicamente é sinônima de Educação a Distância, é o modelo de ensino o qual pode ser realizada pelo rádio, televisão, por textos impressos, pelo computador e entre outros, não exigindo que o aprendiz compareça pessoalmente no ambiente formal do processo ensino aprendizagem, bem como não é necessário que o aluno siga o ritmo de outros alunos, propiciar a colaboração entre os pares nos processos de ensino e de aprendizagem no qual existe uma mudança de espaços, tempos, metodologias e culturas avaliativas, onde o aluno segue seu próprio ritmo de aprendizado, se tornando o protagonista do seu conhecimento dado que depende do aluno o que compete a aprendizagem.

Sendo assim, pensar em mudanças neste contexto é de suma relevância dada a necessidade de novas habilidades e competências como forma de nos adaptarmos às circunstâncias em que vivemos. Em meio a esse cenário de portões de escolas fechados, o projeto da oficina “Matemática e Artes: uma interação ativa”, visava proporcionar uma relação interdisciplinar nos estudos da Matemática e da Arte, de forma que o conteúdo fosse explorado em prol do acolhimento, motivação e pertencimento dos estudantes ao novo contexto escolar. Propusemos problemas contextualizados, com aplicações práticas e do cotidiano acerca da matemática.

Elaboramos a oficina com o objetivo de desenvolver ações que venham contribuir para o desenvolvimento de conceitos, relações

e conhecimento dos discentes, referentes à geometria plana, destacando a importância da Matemática no dia a dia da sociedade, utilizando das artes de forma interativa para despertar o interesse.

No tocante às artes, vemos que as formas geométricas sempre foram usadas em diversas obras de arte, sendo comum pintores utilizarem a geometria como meio auxiliar para construções, composições e encaixes. Exemplos de como os conceitos matemáticos estão conectados com a arte: suas formas, relações, perspectivas, conceitos de simetria, ângulos, geometria, contagem, obras musicais (a relação entre a Matemática e a Música pode ser encontrada nas escalas musicais), entre outros. Segundo os PCN's:

O aluno que conhece arte pode estabelecer relações mais amplas quando estuda um determinado período histórico. Um aluno que exercita continuamente sua imaginação estará mais habilitado a construir um texto, a desenvolver estratégias pessoais para desenvolver um problema matemático. (BRASIL, 1997, p. 14)

Pretendeu-se criar ferramentas que sirvam de subsídios para elaborar uma proposta dinâmica e que desperte a curiosidade dos alunos, estabelecendo como motor para alavancar o processo de ensino e aprendizagem, utilizando plataformas virtuais para difusão de informações e auxiliar na construção e compartilhamento de conhecimento. Baseando-se nessa como uma das competências necessária para o desenvolvimento das atividades durante as aulas na pandemia, nos concentramos na quinta competência destacada nos PCN's, a serem alcançadas no ensino, que é:

Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva." reconhecendo o papel fundamental da tecnologia, sendo preciso ter um acompanhamento e responsabilidade de

SUMÁRIO

uso, pois conexões entre áreas do conhecimento distintas como as tecnologias e a matemática, propicia ao aluno um ambiente adequado para a pesquisa, no qual este levanta e testa suas próprias hipóteses. (BRASIL, 2017, p. 7)

Dentre outros, pretendemos mostrar a eficácia da Oficina “Matemática e Artes: uma interação ativa”, em alcançar de maneira significativa os estudantes, através de plataformas virtuais. Sendo assim, escolhemos o Tangram como ponto de partida para explorar a compreensão de conceitos matemáticos, principalmente da Geometria Plana, por ser um recurso didático manipulável e educativo utilizado para despertar a curiosidade, a concentração, os argumentos, a ludicidade e o interesse dos alunos.

Partimos do pressuposto que Tangram na geometria colabora na compreensão e no aperfeiçoamento dos processos cognitivos da Matemática, auxilia no desenvolvimento da leitura e interpretação de diagramas, proporciona o uso de termos geométricos em um contexto, visto que, o simples manuseio das peças torna possível a exploração de padrões geométricos, o estudo de espaços e formas que fazem parte das ações de ensino e aprendizagem. Por sua vez, Chaves (2013, p. 30), apresenta também que “os materiais didáticos manipuláveis propiciam aos alunos interação e socialização na sala de aula, além de auxiliar na compreensão de entes geométricos possibilitando a efetiva assimilação do conteúdo”. Portanto, é evidente as diversas vantagens de se utilizar materiais manipuláveis, dentre eles o Tangram como recurso didático, onde o aluno desenvolve sua criatividade e seu raciocínio geométrico proporcionando o aprendizado.

Buscamos transformar a ideia de aulas de matemática sem “sabor” e de alunos com a curiosidade adormecida, em aulas estimulantes, com participação ativa dos estudantes nas atividades propostas, percebendo os conceitos num ambiente favorável à aprendizagem da geometria plana e da matemática. Assim, compreendemos que a profissão docente está constantemente em transformação e há necessidade de buscar metodologias diferenciadas e apropriadas

SUMÁRIO

ao contexto do aluno. São detalhes do dia-a-dia que precisam ser resgatados e levados para sala de aula, mas sem que o rigor matemático seja esquecido, facilitando o processo ensino-aprendizagem nas aulas de geometria, ou qualquer outra disciplina ensinada.

DESENVOLVIMENTO

CONTEXTUALIZAÇÃO

Nossa oficina foi realizada com os alunos das turmas dos 6º anos do Colégio da Polícia Militar Diva Portela (CPM) e o Centro de Educação Básica da Universidade Estadual de Feira de Santana (CEB-UEFS), nos dias 10, 11 e 12 de fevereiro de 2021. A participação e a criação da mesma se deu a partir de algumas reuniões com o professor orientador Cristiano dos Santos, supervisor do nosso grupo composto de oito bolsistas IDS PIBID que atuam no CPM. Desse modo, foi elaborado projeto “Oficinas de verão de Matemática” composto por quatro oficinas que seriam ministradas pelos IDS PIBID distribuídos em duplas, visando o retorno das atividades letivas em 2021, com uma carga horária de seis horas, distribuídas durante os três dias. Iremos relatar especificamente a oficina “Matemática e Artes: uma interação ativa”, que foi realizada no formato remoto síncrono.

Como adotamos a proposta de oferecer oficinas temáticas durante o ano letivo em curso, essa foi a oficina disparadora, realizada com a ajuda das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) com a utilização dos aplicativos Google Meet, WhatsApp e Powerpoint. A plataforma Google Meet foi utilizada como sala de aulas remota, aliada a criação de slides para ilustrar as explicações e vídeos interativos, com a finalidade de trabalhar conceitos geométricos por intermédio das artes de forma simples, sem que a formalidade

SUMÁRIO

matemática seja esquecida, fazendo com que o(a) aluno(a) busque soluções para determinada questão.

Quanto à metodologia, utilizamos o Tangram como material manipulável, por ser um recurso lúdico e educativo que possibilita atingir uma melhor relação entre os conhecimentos e a concepção no nosso tema, assim possibilitando aos estudantes interpretar, manusear e estimular o raciocínio lógico. As atividades foram programadas para três dias, onde esses dias foram divididos nos seguintes momentos: apresentação dos conceitos sobre artes e geometria plana; dinâmicas e sensibilização; vídeos educativos relacionados aos temas abordados; construção do Tangram; quiz educativo com finalidade de avaliar o desempenho e compreensão de cada discente.

DISCUSSÃO

No primeiro dia(10/02/2021), inicialmente realizamos uma acolhida e apresentação, destacando quem somos e as nossas expectativas como ministrantes e futuros docentes. Abrimos a oficina com exposição do vídeo de abertura "A Matemática e Natureza - Sequência de números de Fibonacci e demais leis que regem o mundo", promovendo um primeiro contato com as diversas formas da matemática presente na natureza, fomentando reflexões e aguçando o interesse para os conteúdos que seriam explicados. Neste segundo momento incitamos algumas perguntas como: O que vocês entendem como arte? É possível que a arte e a matemática estejam relacionadas? Vocês conhecem o Número de ouro? Onde foi possível estimular o processo de aprendizagem dos discentes, utilizando conteúdos interdisciplinares entre artes e matemática. Além disso, foi possível auxiliar os alunos a se tornarem protagonistas na construção de seu conhecimento através da problematização de conteúdos artísticos e do cotidiano.

No terceiro momento foi abordado um vídeo descontraído, "Pitágoras e a Música - Donald no País da Matemática", e logo em

SUMÁRIO

SUMÁRIO

seguida direcionamos as discussões ao tema “Arte e Matemática é possível sim!!” com ilustrações e conceitos de como a arte se relaciona com a matemática. Como exemplo: dos ângulos presentes nas diversas construções, escalas nas asas da borboleta, as proporções e composições com formas geométricas nas artes plásticas e inclusive a arte presente nas arquiteturas de construção civil. A partir disso foi possível explicar conteúdos sobre a Geometria Plana, dando ênfase na sua história e conceitos.

Finalizando esse primeiro encontro, transmitimos o vídeo “A Lenda de Tangram.” Discutimos com os participantes a história do Tangram, como funciona e como ele é formado, relacionando suas peças com as formas geométricas, e indagando quais delas eles reconhecem, quais as propriedades dessas formas e o que conseguem imaginar para formar figuras a partir das peças do jogo. Por último, expusemos um vídeo explicativo “Como fazer um Tangram em casa?,” para que eles pudessem confeccionar o seu próprio Tangram, com materiais simples e para utilizarmos na oficina do dia seguinte como desafio.

No segundo dia(11/02/2021) abrimos a oficina com vídeo “Premiere Pro Animation - “Kandinsky”” e retornamos à discussão sobre o Tangram, solicitando aos alunos que compartilhassem suas experiências na construção do jogo em casa. A partir daí, exploramos mais formalmente os conceitos da geometria, utilizando as formas geométricas encontradas no Tangram. Apoiando-se em slides expositivos, abordando questões como as diagonais de um quadrado, o que caracteriza um triângulo, o que são paralelogramo, entre outros conceitos, todos relacionados ao Tangram.

Os tópicos abordados foram: o que são formas geométricas?; como as formas geométricas estão presentes no nosso dia a dia; o que são formas planas?; polígonos; não polígonos; no Tangram encontramos as principais formas geométricas planas; conceitos característicos do quadrado; conceitos característicos do triângulo;

classificação dos triângulos quanto aos lados e aos ângulos; conceitos característicos do paralelogramo; diferença e características da circunferência e do círculo.

Na sequência, apresentamos alguns artistas e suas obras que trazem as figuras geométricas na sua composição. Primeiro o Wassily Kandinsky e suas obras: Composição 8- 1923; vídeo "Music to animation of Kandinsky's Composition VIII"; In the black square; vídeo "Wassily Kandinsky - In the Black Square - Animation"; Amarelo-vermelho-azul (1925); vídeo "Animation Kandinsky". Depois Maria Leontina e suas obras: Jogos e Enigmas, 1954; Narrativa III, 1957; Natureza-Morta, 1952; Da paisagem e do tempo. Logo em seguida Pablo Picasso e suas obras: Mulher de Chapéu e Gola de Pele; Pablo Picasso posa com seu famoso painel Guernica; Girl before a Mirror; Curta-metragem "Guernica - Vancouver Film School (VFS)". A artista Tarsila do Amaral foi citada e também suas obras: A Gare, 1925; Na Angler, 1925; São Paulo, 1924; Abaporu, 1925. O artista Joan Miró e suas obras: Paisagem catalã, o caçador (1923-1924); Interior holandês (1928); Carnaval do Arlequim (1925); O belo pássaro decifrando o desconhecido a um casal de amantes (1941). E, por último, o artista Piet Mondrian e suas obras: Composição em tabuleiro de damas com cores claras (1919); Broadway Boogie-Woogie (1942); Composição com vermelho, amarelo e azul (1921).

Posteriormente, realizamos o desafio com o Tangram. Nesse desafio propomos a utilização do Tangram que pedimos para os(as) participantes confeccionarem no dia anterior e as seguintes construções com as peças do quebra-cabeça foram propostas: construa um quadrado utilizando somente duas peças; construa um triângulo com 2 peças; construa um paralelogramo utilizando duas peças; construa um barco; construa uma casa; construa um gato. Nós estimulamos um tempo e eles realizavam as construções em suas casas. Em seguida, nós mostramos as respostas, ou seja, quais peças e onde utilizar para formar a figura.

SUMÁRIO

No último e terceiro dia(12/02/2021) começamos relembrando os conteúdos anteriores e realizamos uma sondagem para saber se restaram dúvidas dos conteúdos abordados anteriormente. Em seguida, abordamos os conceitos sobre perímetro, com exemplos, ilustrações (algumas destas relacionadas ao Tangram) e questões onde os alunos puderam pôr em prática o que estavam aprendendo. Da mesma forma com os conceitos de área, com exemplos, ilustrações e questões.

Dessa forma, abordamos figuras diversas para notarem as diferenças entre perímetro e área. Elaboramos e resolvemos com os(as) alunos(as) alguns probleminhas sobre área e perímetro. Por último, utilizamos a história “A busca do Sertanejo”, de autoria do professor e orientador Cristiano dos Santos, para encerrar essa oficina e demonstrar a versatilidade e possibilidades de criação e diversão com a utilização do Tangram. Na conclusão da oficina aplicamos um questionário, que pôde ser respondido posteriormente, o qual chamamos de “Quiz” para obtenção do diagnóstico em relação a aprendizagem da geometria plana. Os resultados obtidos estão no próximo tópico.

RESULTADOS

O Quiz foi realizado pelo Google-Forms e continha 14 questões: 5 abertas e 9 de múltipla escolha. No total, 16 alunos participaram respondendo o formulário intitulado como Quiz. Em sua totalidade, ao responderem as questões relativas à oficina, os(as) estudantes destacaram que a oficina foi importante, pois após um longo período sem atividades escolares, as atividades realizadas despertaram o interesse nos estudos sobre a matemática, especificamente a geometria.

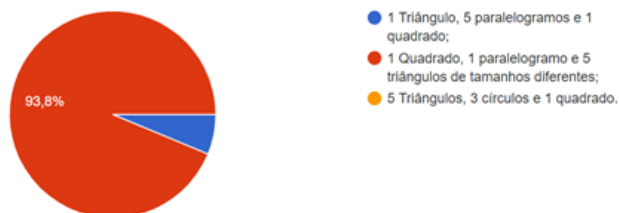
Nas perguntas de múltipla escolha, levantamos os seguintes dados: Ao perguntar quantas peças compõem o Tangram, a grande

maioria respondeu corretamente, levando em consideração a existência das 7 peças do quebra-cabeças (Gráfico 01).

Gráfico 01 - Quiz: Peças do Tangram

1. QUAIS PEÇAS FORMAM O TANGRAM?

16 respostas

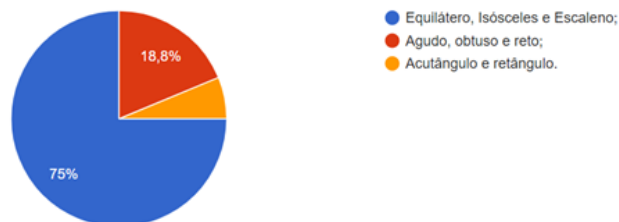


Ao tratar da parte conceitual da oficina, referente à classificação do triângulo, que foi abordado no segundo dia, percebemos que a maioria dos alunos responderam corretamente – 75% dos participantes-, lembrando que quando nos referimos aos lados do triângulo ele pode ser equilátero, isósceles ou escaleno. Ainda assim, é possível notar que cerca de 25% dos alunos confundiram a classificação quanto aos lados com a classificação quanto aos ângulos, fato que demonstra que ainda restam dúvidas acerca desse conteúdo (Gráfico 02).

Gráfico 02 - Quiz: Classificação dos Triângulos

4. QUAIS SÃO AS CLASSIFICAÇÕES DOS TRIÂNGULOS QUANTO AOS LADOS?

16 respostas



Foi colocada a imagem de uma circunferência (figura 01) e indagados sobre a imagem se ela seria um círculo ou circunferência. Constatamos que a explicação sobre a distinção entre os termos não foi clara o suficiente, já que menos da metade dos alunos responderam à pergunta corretamente, ficando 56,3% com a afirmativa que a imagem representava um círculo (Gráfico 03).

Figura 01 - Quiz: Circunferência

5. ESTÁ IMAGEM É? *

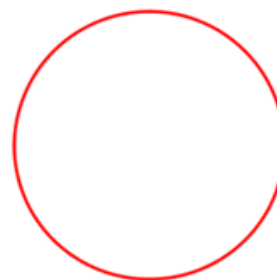
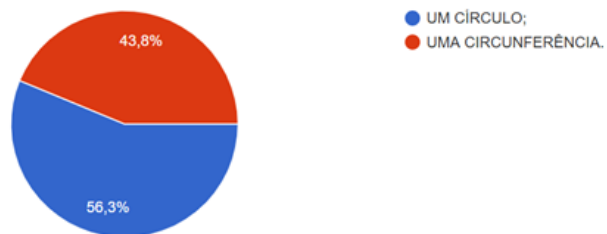


Gráfico 03 - Quiz: Círculo ou circunferência

5. ESTÁ IMAGEM É?

16 respostas



Acerca dos conteúdos sobre área e perímetro, constatamos que a maioria dos alunos conseguiram compreender do que se trata cada um. Entretanto, ainda assim houve uma pequena confusão com

relação ao que é área e perímetro em cada uma das perguntas, como se pode observar nos gráficos 04 e 05.

Gráfico 04 - Quiz: O que é perímetro?

8. DE ACORDO COM O QUE VOCÊ APRENDEU NAS OFICINAS, O QUE É PERÍMETRO?

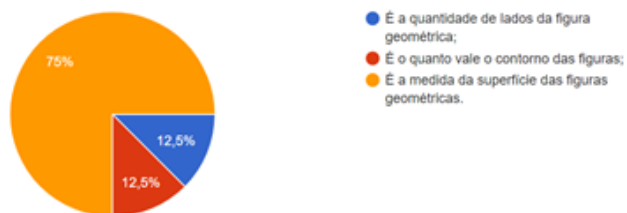
16 respostas



Gráfico 05 - Quiz: o que é área?

9. DE ACORDO COM O QUE VOCÊ APRENDEU NAS OFICINAS, O QUE É ÁREA?

16 respostas

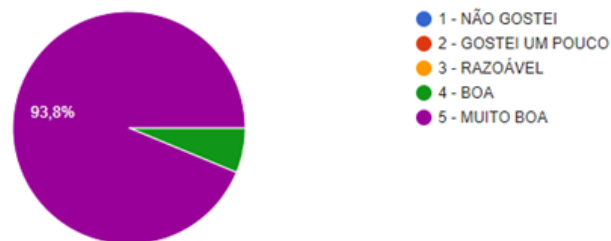


A última pergunta do formulário foi referente a satisfação dos alunos quanto à oficina. O que se observa é que a maioria dos alunos apontou a oficina como muito boa (Gráfico 06). Nessa perspectiva, nas perguntas abertas que se referiram ao desenvolvimento da oficina, recebemos como respostas alunos que ficaram felizes por depois de tanto tempo sem aula, encontrar um espaço de aprendizado, diversão e interdisciplinaridade estudando matemática, mesmo que de forma online.

Gráfico 06 - Quiz: Pesquisa de satisfação

14. VOCE GOSTOU DA OFICINA?

16 respostas



Portanto, através do questionário pode-se observar com mais clareza que o projeto da oficina causou impacto no nível de conhecimento dos alunos, atendeu uma demanda reprimida por conhecimento, trouxe a escola para mais perto daqueles que haviam passado praticamente todo o ano letivo de 2020 sem aulas, criou uma conexão com os educandos e suas famílias e proporcionou um recomeço das aulas com estudantes mais engajados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A realização da oficina, em meio a uma pandemia global que atingiu diretamente o campo social, econômico e educacional, traz esperança de dias melhores e de recuperação. Utilizar de plataformas online para criação de aulas e apresentações foi um desafio para desenvolver as ações do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID financiado pela Capes.

O objetivo proposto neste trabalho foi parcialmente alcançado. Ao retomar conceitos que já haviam sido apresentados de alguma forma na vivência dos estudantes, pode-se constatar duas

coisas: primeiro que o fechamento das escolas por conta da Covid-19 causou impactos diretos na vida acadêmica dos estudantes, que se mostraram muito felizes por poderem participar das oficinas e aprender; segundo que os conceitos da geometria ainda causam dificuldades aos estudantes, que em sua grande maioria ficaram surpresos ao relacioná-la com o cotidiano e as artes.

Ademais, pode-se perceber que a relação feita entre a geometria, uma área da matemática rica de possibilidades e a arte despertou nos alunos um olhar mais compreensivo sobre a matemática. Com a utilização do quebra-cabeça Tangram como ponto de partida para estudar as formas geométricas e as possibilidades de criação artísticas, o interesse dos alunos se fez presente e possibilitou que o trabalho na oficina fosse extremamente gratificante.

Com a aplicação da oficina conseguimos iniciar a participação no âmbito escolar, mesmo que de forma virtual, apesar de todos os desafios enfrentados no contexto atual que vivenciamos. Sendo assim, conseguimos sentir a determinação e a vontade de aprender dos(as) estudantes depois de muito tempo sem aulas. O PIBID como programa de iniciação à docência nos oportuniza a experiência de atuar na sala de aula pela primeira vez, praticar e compreender o que é ser docente, nos preparando para o futuro e oportunizando uma formação completa.

REFERÊNCIAS

ARTELIED!. A Lenda do Tangram. Youtube, 30/06/2019. Disponível em: <https://socialblade.com/youtube/channel/UCO-kAipd64Kx93xTFW9_GaQ/videos> Acesso em: 02.02.2021.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: Artes. Brasília: MEC/SEF, 1997.

SUMÁRIO

_____. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017.

CHAVES, Eduardo O C. A Tecnologia na Educação, Ensino a Distância, e Aprendizagem Mediada pela Tecnologia: Conceituação Básica. 1999. Disponível em: <<http://periodicos.puc-campinas.edu.br/seer/index.php/reeducacao/article/view/421/401>>. Acesso em: 07 de maio de 2021.

CHAVES, Juliana De Oliveira. Geometria Espacial no Ensino Fundamental: Uma Reflexão Sobre As Propostas Metodológicas. Viçosa, MG, 2013, 88f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação do Mestrado Profissional em Matemática em Rede Nacional - Universidade Federal de Viçosa, MG. Disponível em: <<https://www.locus.ufv.br/bitstream/123456789/5879/1/texto%20completo.pdf>>. Acesso em 08 de maio de 2021.

BARRETO, Mauricio. Matemática e Natureza - Sequência de números de Fibonacci e demais leis que regem o mundo. Youtube, 13.03.12. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=XjOUoLfoLo8>>. Acesso em: 05.02.2021.

BATISTA, Marcelo F. Donald no País da Matemática e O Número de Ouro - [Dublado 720p HD] | Marcelo Batista. Youtube, 28.09.2017. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=g8oqgrVhA_8>. Acesso em: 09.02.2021.

FIOCRUZ, Museu da Vida /. Como fazer um tangram em casa?. Youtube, 01.06.2020. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=7mtf0NVWPFU>>. Acesso em: 02/02/2021.

GÓMEZ, Blanca Paloma López. Animation Kandinsky. Youtube, 31.03.2014. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=YwQTF1mlfW8>> t=21s>. Acesso em: 09.02.2021.

JOHNSON, Hannah Queux-. Premiere Pro Animation - "Kandinsky". Youtube, 07.11.2011. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=H_N2G3>. Acesso em: 09.02.2021.

MARIA Leontina. ENCICLOPÉDIA Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileiras. São Paulo: Itaú Cultural, 2021. Disponível em: <<http://enciclopedia.itaucultural.org.br/pessoa8721/maria-leontina>>. Acesso em: 08 de fev. 2021.

MOVEMENT, Bauhaus. Wassily Kandinsky - In the Black Square - Animation. Youtube, 26.10.2016. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=WLgcltCTGQg>>. Acesso em: 09.02.2021.

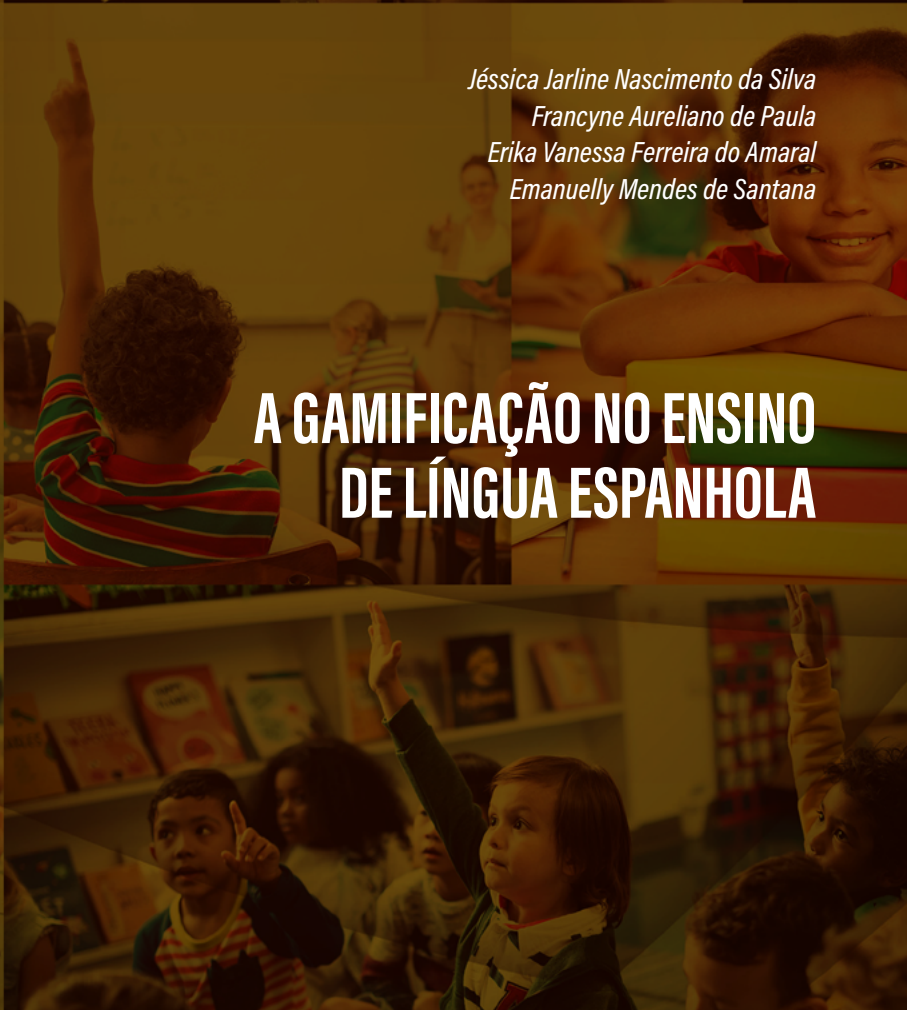
SUMÁRIO

PRODUCTION, Alto House Music. Music to animation of Kandinsky's Composition VIII. Youtube, 12.06.2016. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=jxT9VclVOV4>>. Acesso em: 09.02.2021.

SANTOS, Cristiano dos. A busca do sertanejo. Professor Cristiano dos Santos, Feira de Santana, 02.07.2021. Disponível em: <<https://profcristianosantos.blogspot.com/2021/07/>>.

SCHOOL, Vancouver Film. Guernica - Vancouver Film School (VFS). Youtube, 23/10/2006. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=4d_rL-pRTk_o&t=62s>. Acesso em: 09.02.2021.

SUMÁRIO



*Jéssica Jarline Nascimento da Silva
Francyne Aureliano de Paula
Erika Vanessa Ferreira do Amaral
Emanuelly Mendes de Santana*

A GAMIFICAÇÃO NO ENSINO DE LÍNGUA ESPANHOLA

SUMÁRIO

RESUMO

O presente trabalho consiste em um relato de experiência de um grupo de estudantes bolsistas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) da Universidade Federal de Pernambuco intitulado "Diálogos interculturais: espanhol na escola, cidadãos no mundo". As atividades das pibidianas estão sendo desenvolvidas na disciplina de língua espanhola nas turmas dos 1º, 2º e 3º anos do ensino médio da Escola Técnica Estadual Professor Alfredo Freyre, situada em Recife. O objetivo das atividades desenvolvidas pela pibidianas foi de estimular a motivação, a criatividade, a autonomia e a colaboração dos estudantes na disciplina de língua espanhola, através do uso da Gamificação. Isso exposto, o objeto deste relato de experiência consiste em discutir o desenvolvimento de atividades de gamificação nas turmas de 3º anos do ensino médio da referida escola, realizadas entre abril e setembro de 2021.

Palavras-chave: Tecnologia. Gamificação. Educação. Espanhol. Pibid.

INTRODUÇÃO

Devido ao contexto pandêmico trazido pela Covid-19, os docentes e discentes foram forçados a aderir às tecnologias informáticas para desenvolver as atividades escolares, dando lugar à modalidade do ensino remoto. Nesse contexto, os professores enfrentam uma realidade de menor participação dos estudantes na modalidade remota em relação à modalidade presencial. Diante disso, para estimular a motivação dos estudantes, propomos o uso da gamificação na sala de aula. Nesse sentido, iremos discutir a experiência das PIBIDIANAS no desenvolvimento de atividades de gamificação nas turmas dos 1º, 2º e 3º anos do ensino médio da Escola Técnica Estadual Professor Alfredo Freyre, sob à luz da teoria de Luciane Maria Fadel e Vania Ribas Ulbricht (2014), autoras que engendram o termo Gamificação, no Brasil.

DESENVOLVIMENTO

De acordo Rosa Moliné (2008) a motivação do estudante, que está relacionada ao interesse que o move a alcançar objetivos, é o fator fundamental para o êxito da aprendizagem da língua estrangeira. Reconhecendo a importância do ensino da Língua Espanhola para os estudantes, as PIBIDIANAS pesquisaram e elaboraram atividades de ensino-aprendizagem utilizando a gamificação, unindo conteúdos contidos no plano de aula da disciplina com atividades lúdicas, a fim de incitar o interesse dos estudantes e, consequentemente, aumentar a participação dos mesmos em aula.

Segundo Luciane Maria Fadel e Vania Ribas Ulbricht (2014), a gamificação consiste na aplicação de elementos de jogos em atividades de não jogos e a mesma pode estar atrelada à tecnologia, por isso, esta tem sido um elemento primordial para a eficiência das nossas atividades. Para a realização das atividades de gamificação,

SUMÁRIO

utilizamos plataformas como o *SurveyMonkey*, o *Quizzis* e o *Google Forms*. Para Busarello,

A gamificação pode ser aplicada a qualquer atividade onde necessita-se estimular o comportamento do indivíduo. A utilização da gamificação em ambientes de aprendizagem, contribuem para o aprimoramento do ambiente, tornando-o mais eficaz na retenção da atenção do aluno (BUSARELLO *et al.*, 2014).

As atividades do Pibid foram iniciadas em novembro de 2020, a partir do Ciclo de formações Pibid/Residência Pedagógica, núcleos de Língua Espanhola da UFPE, por meio do qual foram trabalhados os seguintes temas: a Pedagogia da autonomia; as Metodologias ativas; Conhecendo a BNCC, Escolarizando o mundo; Ideias para adiar o fim do mundo de Ailton Krenak; a Gamificação; a BNCC: itinerários formativos; Pensando a reforma do Ensino Médio; e Escola: lugar de sonhos e desafios.

Nos interessamos pelo tema deste relato a partir da oficina sobre a Gamificação, que serviu de inspiração para atividades desenvolvidas e aplicadas por nós. No mês de abril de 2021, começamos a realizar as nossas observações sobre o grupo do 3º ano do Ensino Médio. A nossa primeira atividade de gamificação, tinha dois objetivos: saber os interesses dos estudantes acerca dos conteúdos da língua espanhola e apresentar algumas curiosidades sobre países hispanicos. Utilizamos o Google Forms, uma ferramenta que possibilita elaborar perguntas fechadas e abertas, coletar o email do estudante, além de oferecer ao professor um relatório global e individual das respostas dos estudantes. Preparamos esse formulário de uma forma diferente, relacionando as respostas das perguntas com a trama de uma história que chamamos “Un secreto de família”, na qual um jovem que tinha um poder de viajar no tempo procura por seu pai desaparecido.

Na primeira página do formulário “Un secreto de família” que conta a história e apresenta os personagens principais e o problema que deve ser solucionado (Figura 1). Também adicionamos um áudio, para

SUMÁRIO

que os alunos pudessem escutar a história, além de lê-la. Para passar de uma missão para outra, os estudantes tinham que responder corretamente a pergunta e, caso errassem a resposta, voltariam para a mesma pergunta. Mas, quando os estudantes chegassem à penúltima pergunta, se eles respondessem de forma correta, eles chegavam a um final e se respondessem de forma incorreta, chegariam a um final alternativo.

Figura 1 - Atividade de gamificação no Google forms: Un secreto de familia

Un secreto de familia

Mañana Manuel cumple 18 años. Es una edad muy esperada por los adolescentes, pues generalmente la ven como el permiso para hacer lo que quieren en su vida. Para Manuel es muy diferente, pues le interesa más saber los motivos de los desaparecimientos de su padre. Desde hace mucho tiempo su padre hace secreto sobre un misterio de la familia que prometió revelar a su hijo a sus 18 años. El reloj finalmente suena la medianoche, el horario en que quedaron padre e hijo para la revelación. En una reunión íntima, el padre de Manuel le dice: 'hijo mío, presta atención a lo que te voy a decir. A los 18 años los hombres de esta familia pueden viajar por el tiempo y espacio solo por medio de imágenes. Recuerda que si quieres volver a tu tiempo y lugar tienes que llevar siempre una foto contigo'. El día siguiente, el padre de Manuel desaparece, lo que ya era algo muy común en esta familia. Después de 1 mes, Manuel se queda muy preocupado, pues su padre nunca pasa más de 1 mes desaparecido, así que empieza su investigación para encontrarlo.

Manuel encuentra la libreta de su papá con sus apuntes de los viajes de tiempo-espacio y decide utilizar también su habilidad de viajero para encontrarlo. Para encontrar las pistas de su papá, él tiene que responder preguntas sobre los lugares para donde su papá viajó.

Audio de la historia: <https://anchor.fm/francine-paula/episodes/Un-secreto-de-familia-s2o5k/a-afabdy>

francinebibi@gmail.com (não compartilhado) [Alternar conta](#)

***Obrigatório**

La libreta de mi papá

Organizaciones apoyadoras:

Nombre: *

Sua resposta

[Próxima](#) [Limpar formulário](#)

Fonte: Elaborado pelas autoras.

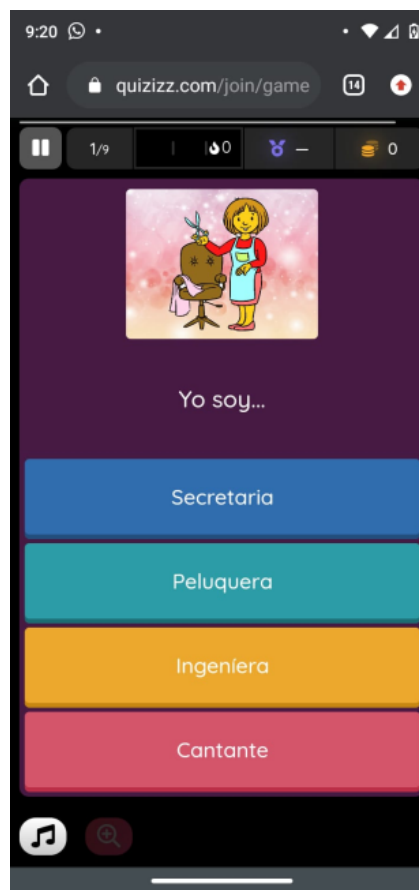
Nossa professora supervisora publicou no mês de abril o Google Forms “un secreto de família” no Google Classroom da escola Alfredo Freire. De um total de 400 estudantes, 104 responderam esse formulário, e de um total de 123 estudantes dos 3º anos, 21 estudantes dos 3º anos participaram até o mês de agosto de 2021. Observamos que alguns estudantes responderam mais de uma vez, alguns porque descobriram que havia mais de um final. Também observamos que um estudante comentou sobre as fotos na parte onde deveria escrever o seu nome, talvez porque não tenhamos deixado uma caixa de comentários sobre a atividade. A professora supervisora também nos disse que os alunos gostaram e acharam uma atividade criativa, o que foi confirmado numa aula online do 3º ano, quando pedimos um retorno sobre a atividade.

A partir da observação dos temas trabalhados na sala de aula relacionado com as profissões, como tipos de profissões, as formas de vestimenta adequada para uma entrevista de emprego e o currículo, pensamos que seria interessante realizar uma atividade de gamificação sobre o tema. Para isso, elaboramos uma atividade na plataforma do Quizizz com o nome de “Las profesiones” que tinha como objetivos: revisar o vocabulário sobre profissões e conhecer as preferências profissionais dos estudantes.

Esse site é interessante porque o professor pode criar uma conta de forma gratuita, criar suas atividades, usar atividades que outros professores tenham disponibilizado na plataforma, além de poder guardar suas atividades e utilizá-las na sala de aula ou enviar para os estudantes como atividade de casa. O professor pode adicionar figuras, áudios e vídeos às suas perguntas; e podem haver mais de uma resposta, que podem ser fechadas ou abertas (Figura 2).

SUMÁRIO

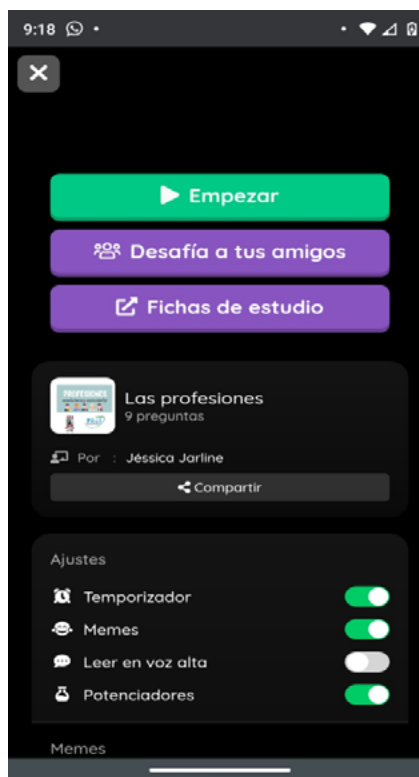
Figura 2 - Exemplo de uma pergunta no Quizizz: Las profesiones



Fonte: Elaborado pelas autoras.

Além disso, os estudantes podem refazer as atividades, jogar coletivamente e utilizar as perguntas como uma ficha de estudo (Figura 3). Contudo, as opções para adicionar vídeos, áudios e para ver as respostas abertas são todas pagas. Por isso, para coletar as informações sobre as preferências dos alunos utilizamos os comentários dos estudantes sobre a publicação de uma atividade das profissões.

Figura 3 - O acesso do estudante no Quizizz: Las profesiones.



Fonte: Elaborado pelas autoras.

Publicamos a atividade do Quizizz “Las profesiones” no mês de junho de 2021, na plataforma do Google Classroom dos grupos do 1º, 2º e 3º anos da escola Alfredo Freire. O jogo foi acessado 48 vezes pelos estudantes, o que não necessariamente implica na sua conclusão. A atividade também foi a parte inicial da nossa primeira oficina com os estudantes, que foi realizada posteriormente, com o mesmo tema.

A última atividade de gamificação que aplicamos foi resultado de uma semana dos grupos do Pibid dedicada a pensar

materiais que divulgassem o movimento #FicaEspanhol¹. Essa atividade foi criada na plataforma SurveyMonkey, que é um tipo de questionário que pode apresentar o formato de uma conversa de WhatsApp (Figura 4). O objetivo dessa atividade era saber se os estudantes tinham conhecimento do movimento #FicaEspanhol e divulgá-lo entre os alunos. Além de possuir um layout de fácil compreensão, possibilita ao professor o acesso a um relatório com as respostas dos alunos por escrito e em gráficos.

Figura 4 - Atividade de gamificação no SurveyMonkey: #FicaEspanhol

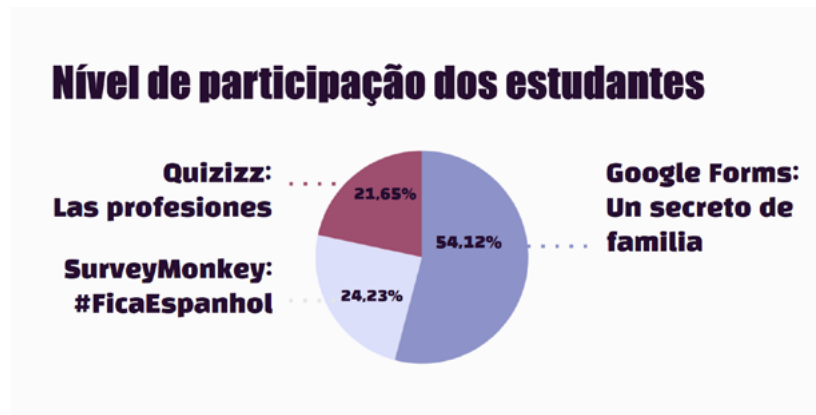
Fonte: Elaborado pelas autoras.

Publicamos a atividade do SurveyMonkey: #FicaEspanhol também no mês de junho de 2021, nas plataformas do Google classroom dos grupos do 1º, 2º e 3º anos da escola Alfredo Freire. 47 estudantes responderam ao questionário.

1 Movimento iniciado por um grupo de professores de Espanhol e alunos de Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e professores do colégio de Aplicação (UFRGS), no curso de atualização de professores desenvolvido pelo Pibid Espanhol da UFRGS e que em virtude do lançamento da reforma do Ensino Médio em setembro de 2016, realiza uma série de ações que visam apoiar a permanência da obrigatoriedade no ensino de língua espanhola no ensino médio no Brasil (IFRN, 2021). Atualmente, o movimento #FicaEspanhol tomou dimensões nacionais e está presente em quase todos os Estados da Federação pleiteando a manutenção do ensino de Língua Espanhola no currículo obrigatório da Educação Básica.

As atividades, até o momento, seguem de forma híbrida, mas as atividades do Pibid estão sendo desenvolvidas de forma totalmente online, conforme deliberação da coordenação do projeto em consonância com demais coordenações do Pibid e da Residência Pedagógica da UFPE. As aulas acontecem semanalmente, com duração de 30 minutos e são aproximadamente 400 alunos matriculados, que têm entre 14 e 18 anos de idade. Apesar do grande número de alunos matriculados, há uma baixa participação nas aulas, o que levou os discentes à reflexão crítica de como poderiam auxiliar a professora supervisora a motivar os seus alunos. Abaixo (figura 5) há um gráfico comparativo, mostrando em números, a participação dos estudantes nas três atividades de gamificação citadas acima.

Figura 5 - Nível de participação dos estudantes nas atividades de Gamificação aplicadas:



Fonte: Elaborado pelas autoras.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apesar de ser um projeto embrionário, já houve um retorno significativo por parte dos estudantes e pôde-se observar, com a

aplicabilidade das intervenções, que os estudantes demonstraram interesse pelas atividades lúdicas.

Por se tratar de um projeto em andamento, não há uma conclusão final. O presente projeto possibilitou conhecer mais os estudantes e seus interesses, oferecendo informações relevantes para as próximas etapas do Pibid. Também tem possibilitado uma ótica mais ampla no que diz respeito à relação discente/docente, além de estar permitindo que os estudantes aprendam a língua espanhola através do uso da tecnologia. É imprescindível ressaltar a importância do projeto para o âmbito educacional e também a sua contribuição social, que reflete criticamente sobre a noção de pertencimento da identidade latino-americana.

Por fim, o Pibid tem tido um papel fundante na formação acadêmica e na iminente vida profissional das discentes. Espera-se, que em um futuro breve, seja obrigatório o ensino da Língua Espanhola nas escolas brasileiras.

REFERÊNCIAS

BUSARELLO, R. I. *et al.* A gamificação e a sistemática de jogo. FADEL, L. M. *et al.* (Org.). **Gamificação na educação**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2014.

FADEL, Luciane Maria. ULBRICHT, Vania Ribas. Gamificação na Educação. Brasil, **Pimenta Cultural**, 2014. Disponível em: https://www.google.com.br/books/edition/Gamifica%C3%A7%C3%A3o_na_Educa%C3%A7%C3%A3o/r6TcBAAQBAJ?hl=pt-BR&gbpv=1. Acesso em: 04 jul. 2021.

INSTITUTO FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE (IFRN). #FicaEspanhol: La Semana E. Disponível em: <https://eventos.ifrn.edu.br/lasemanae/ficaespanholrn/>. Acesso em 19 out. 2021.

MOLINÉ, Rosa Ribas. Cómo desmotivar a los alumnos con las mejores intenciones. XIII Encuentro Práctico de Profesores. **XIII Encuentro práctico para profesores de ELE**. Barcelona, España, de 18 a 19 de diciembre de 2004. Disponível em: <https://hispanismo.cervantes.es/congresos-y-cursos/xiii-encuentro-practico-profesores-ele>. Acesso em: 17 mar. 2021.



17

*Chillaver Fernandes Dias
Flavio Pereira Moura
Diego Marcelli Rocha*

**INTERPRETAR OS CONCEITOS
FÍSICOS PRESENTES
NA UTILIZAÇÃO DO VENTO
PARA A GERAÇÃO DE ENERGIA
ELÉTRICA DE ACORDO COM
HABILIDADES E COMPETÊNCIAS**

SUMÁRIO

RESUMO

No cenário de pandemia da Covid-19, várias instituições de ensino do país deram continuidade as suas atividades de ensino e aprendizagem, por meio de atividades remotas. Esse trabalho em especial, objetiva apresentar o desenvolvimento de uma atividade assíncrona para o desenvolvimento da habilidade - EM13CNT303, prevista pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2018). A discussão a respeito da promoção do desenvolvimento de competências na Educação Básica remonta a instituição da Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB 9.394 (BRASIL, 1996) passando pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 2000) chegando as Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 2002). De acordo com Perrenoud (1999) a perspectiva de ensino por competências perpassa pelo trabalho conjunto de compreensão dos saberes a serem ensinados, juntamente com as escolhas didáticas realizadas pelos professores. Esse trabalho possibilita uma prática pedagógica que vai além da memorização dos saberes. Sendo assim, escolhemos saberes associados ao Ensino de Física para o trabalho da habilidade, com alunos do Ensino Médio no formato de atividade assíncrona em vista do cenário pandêmico da Covid-19. Por meio dos saberes associados a energia cinética e sua transformação em energia elétrica através do uso da energia eólica, buscamos estabelecer discussões com os estudantes a respeito dessa modalidade de produção de energia.

Palavras-chave: Competências; Habilidades; Ensino de Física.

INTRODUÇÃO

Esse trabalho é um relato de experiência de uma atividade desenvolvida junto ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). Iremos apresentar uma atividade didática assíncrona para o desenvolvimento de uma habilidade prevista pela Base Nacional Comum Curricular – BNCC. De acordo com o documento oficial, *"competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho"* (BRASIL, 2018, p. 8).

A perspectiva do desenvolvimento de competências e habilidades no ensino se mostra importante para a Educação Básica. Todavia, o ensino por competências não é uma proposta nova que veio para modificar, por completo a escola. Para Perrenoud:

A escola sempre almejou que seus ensinamentos fossem úteis, mas frequentemente acontece-lhe de perder de vista essa ambição global, de se deixar levar por uma lógica de adição de saberes, levantando a hipótese otimista de que eles acabarão por servir a alguma coisa. Desenvolver competências desde a escola não é uma moda nova, mas um retorno às origens, às razões de ser da instituição escolar. (PERRENOUD, 1999, p. 5).

Como podemos observar as competências tem uma forte ligação com a escola, mas nem sempre foi assim, às competências aparentavam estar no ensino para serem utilizadas como qualificação do sujeito para o trabalho. No entanto, competência é algo diferente de qualificação, pois uma pessoa considerada qualificada é aquela que possui diplomas e certificados, contudo, isso não garante que o sujeito possua competências para realizar todas as funções que lhe forem atribuídas. Segundo Ricardo (2005), *"a validação das*

SUMÁRIO

competências se daria na empresa, enquanto que a qualificação representa uma capacidade em potencial" (p. 136).

Todavia, as competências estão muito além disso, os conteúdos apresentados na escola têm sua importância, pois são através desses que o sujeito desenvolve suas próprias competências. Porém, em alguns casos, esses conteúdos são apresentados aos alunos de uma forma inadequada. Esses precisam ser representados para desenvolver nos alunos a sua capacidade de solucionar os diversos problemas de seu cotidiano, bem como, para desenvolver outras competências e habilidades para além dos muros escolares.

Com isso podemos constatar que além dos alunos o professor necessita desenvolver suas próprias competências para conseguir desenvolver essa capacidade nos seus alunos. Contudo, a escola é apenas o primeiro passo dessa longa jornada.

No atual momento em que estamos vivendo com medo e incertezas, mas com a certeza que tudo isso irá passar, continuamos com nossa caminhada. A escola é um grande exemplo disso, pois apesar de todo o caos em que estamos vivenciando devido a pandemia da Covid-19, a mesma, aderiu a diferentes métodos de ensino. Entretanto, mesmo com a busca de alternativas para continuidade do processo de ensino e aprendizagem em uma realidade pandêmica, evidenciou-se a desigualdade social escolar. São poucos os alunos que possuem internet, e os que possuem reclamam de sua qualidade. Nesse cenário, surge a necessidade da promoção de atividades no modelo assíncrono.

Dessa forma, apresentaremos uma atividade assíncrona elaborada para o desenvolvimento da habilidade EM13CNT303:

Interpretar textos de divulgação científica que tratem de temáticas das Ciências da Natureza, disponíveis em diferentes mídias, considerando a apresentação dos dados, tanto na forma de textos como em equações, gráficos e/ou

SUMÁRIO

tabelas, a consistência dos argumentos e a coerência das conclusões, visando construir estratégias de seleção de fontes confiáveis de informações (BRASIL, 2018, p. 559).

Para o desenvolvimento da habilidade escolhida, na perspectiva do Ensino de Física, escolhemos como tema central a geração de energia elétrica, a partir das turbinas eólicas, evidenciando conceitos como energia cinética e processos de transformação da energia mecânica.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A perspectiva do ensino por competências é desafiante. Podemos constatar que o ensino por competências e habilidades enfrenta uma difícil tarefa para ser firmado no conjunto educacional. A ideia de ensino por competências não é algo novo, suas discussões já estavam presentes nos documentos oficiais, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996), e nos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 2000). Por muito tempo, pensava-se que o conteúdo seria o principal aspecto que constituiria o processo de ensino e aprendizagem. Ainda que os conteúdos apresentem sua importância para a construção do conhecimento, pois eles demonstram os caminhos que os alunos devem percorrer, a noção de um ensino por competências exige que esses últimos sejam colocados em um patamar diferenciado das habilidades e competências.

Nesse cenário, o professor torna-se o mediador do conhecimento, fazendo com que o aluno construa suas próprias competências, pois, as competências demonstram que a maior importância dessa perspectiva de ensino é o da construção das capacidades cognitivas dos sujeitos, a fim de possuírem sua própria autonomia. Caso isso não ocorra, estaremos realizando a velha prática de transmissão de conhecimento.

SUMÁRIO

O mal-entendido está em acreditar que, ao desenvolver-se competências, desiste-se de transmitir conhecimentos. Quase que a totalidade das ações humanas exige algum tipo de conhecimento, às vezes superficial, outras vezes aprofundado, oriundo da experiência pessoal, do senso comum, da cultura partilhada em um círculo de especialistas ou da pesquisa tecnológica ou científica (PERRENOUD, 1999, p. 3).

O conceito de competências nasce em meio as discussões de qualificação profissional para o mercado de trabalho. Contudo, a qualificação que esses profissionais adquirem não revela que os mesmos possuem as competências necessárias para a execução de uma determinada tarefa. Mesmo que qualificação e competências pareçam estar ligadas uma a outra, elas demonstram certas diferenças. Como, por exemplo, quando um sujeito consegue um emprego podemos considerar que ele foi avaliado pela sua qualificação profissional, ou seja, o sujeito possui algo como um diploma ou certificado que indica que ele possui uma provável capacidade para executar a tarefa na qual ele está sendo contratado. Todavia, o seu desenvolvimento profissional, ao longo do tempo, é que definirá de fato se ele possui as competências para a realização das tarefas esperadas.

Segundo Ropé e Tanguy (1997), *"a noção de competências esteve associada à ideia de formação e tende a substituir a noção de saberes na educação geral e a noção de qualificação na formação profissional, embora não sejam sinônimos"* (apud RICARDO, 2010, p. 607).

Pensando na realidade escolar destacamos a importância dos conteúdos no processo de ensino e aprendizagem. Contudo, para a perspectiva de desenvolvimento de competências e habilidades na construção dos conhecimentos, temos que *"dessa forma, a construção do conhecimento e a adaptação do indivíduo ao meio se confundem. Talvez, por essa razão, é comum associar a noção de competências com o princípio do "aprender a aprender" sem uma compreensão precisa"* (RICARDO, 2010, p. 612).

SUMÁRIO



SUMÁRIO



O processo de permitir que o aluno seja capaz de “aprender a aprender” envolve uma prática docente que vai além do acúmulo de conceitos e/ou conteúdos. Nesse sentido, as competências e habilidades tomam o papel central na dinâmica de pensarmos as escolhas didático-metodológicas, juntamente com os conceitos e conteúdos que desejamos trabalhar, a fim de proporcionar o desenvolvimento de competências e habilidades escolhidas a priori. Para Ricardo (2005), espera-se que a escola seja capaz de desenvolver competências para que o aluno seja capaz de compreender, utilizar e transformar sua realidade. Assim, segundo o autor, a partir das competências os alunos farão uso de suas habilidades de procurar, selecionar e utilizar informações que os cercam.

Para que isso seja possível, uma nova forma de pensar as dinâmicas em sala de aula é necessária. Para Zabala e Arnau (2010), *“o uso do termo “competência” é uma consequência da necessidade de superar um ensino que, na maioria dos casos, foi reduzido a uma aprendizagem memorizadora de conhecimentos, fato que implica dificuldade para que esses conhecimentos possam ser aplicados na vida real”* (p.11). Dessa forma, buscamos elaborar uma situação didática assíncrona, a fim de atender aos objetivos de um ensino por competências e habilidades no Ensino de Física.

METODOLOGIA

Essa atividade foi criada para ser aplicada na modalidade de ensino remoto, devido o atual cenário que o mundo vive em virtude da pandemia da Covid-19. Devido ao coronavírus, as escolas do Brasil aderiram a essa metodologia de ensino até que os profissionais da educação possam ter um retorno seguro as suas atividades. A habilidade escolhida foi a EM13CNT303 (BRASIL, 2018, p. 559).

SUMÁRIO

A partir dessa habilidade estudaremos os conceitos físicos encontrados na transformação de energia mecânica e/ou cinética em energia elétrica através de uma estrutura eólica. Será apresentado um link de um artigo para que o leitor tenha seu primeiro contato com a energia eólica e observar suas características. Além disso, discutiremos o funcionamento de usinas de energia eólica, entre muitos outros fatores. Adiante será apresentado outra fonte de pesquisa, um vídeo, que irá proporcionar um melhor entendimento do referido assunto. Posteriormente, os alunos serão apresentados a algumas questões que terão como objetivo analisar as principais considerações realizadas pelos alunos, ao longo da atividade de pesquisa. Logo, em seguida, os alunos serão convidados a construir um experimento com materiais de baixo custo, com o intuito de desenvolver a habilidade escolhida. A seguir, apresentamos a atividade elaborada:

Problematização:

Desde as épocas mais remotas o homem demonstrava um certo interesse e curiosidade a respeito dos fenômenos apresentados pela natureza. Desde muito cedo, o desejo de aprender e compreender como aqueles fenômenos ocorriam, fizeram com que o homem buscasse as respostas para solucionar tais problemas que, de certa forma, interferiam na vida dele e de sua sociedade.

O ser humano, ao longo dos anos, também despertou certa curiosidade pela tecnologia, sendo que o conhecimento de ambas é crucial para o homem e para o seu futuro. Graças a essa curiosidade, hoje já podemos realizar feitos que antes nem se quer imaginávamos como: enviar mensagens através de um celular, e em poucos segundos, ela ser recebida por outro.

A energia eólica é um outro exemplo dessa realidade. A energia eólica é uma fonte de energia limpa e renovável e sustentável. Porém, ela não é considerada uma tecnologia moderna, pois em tempos mais remotos, essa estrutura era utilizada para diversas coisas como no bombeamento de água para moer grãos. Mas quais foram os benefícios que a energia eólica trouxe para a geração de energia e para o meio ambiente? Como a energia eólica transforma energia do vento em energia elétrica?

ENERGIA CINÉTICA: UTILIZAÇÃO DO VENTO NA GERAÇÃO DE ENERGIA

Para realizar essa atividade, o primeiro passo é acessar o link, a seguir, e realizar a leitura do texto:

Link: <https://www.infoescola.com/tecnologia/energia-eolica/>

Após a leitura do texto, assista o vídeo, abaixo:

Link: https://www.youtube.com/watch?v=DyXWMo_CAus

Após a leitura do texto e de assistir ao vídeo, responda as seguintes perguntas:

(1º) Qual é o princípio básico do funcionamento das turbinas eólicas?

Resposta esperada: transformação da energia cinética em energia elétrica no gerador das turbinas.

(2º) Faça uma resenha sobre o que entendeu a respeito da energia eólica.

Resposta esperada: espera-se que os alunos sejam capazes de desenvolver um pequeno texto, de modo a relatarem os princípios básicos do funcionamento de uma usina de energia eólica e sua relação com os saberes científicos: energia cinética; energia mecânica e energia elétrica. Além disso, espera-se que eles indiquem os pontos positivos e negativos, além de, sua importância na geração de energia limpa e renovável.

(3º) Busque nas plataformas de streaming o filme intitulado: **O menino que descobriu o vento**, de direção de Chiwetel

SUMÁRIO

Ejiofor. Após assistir ao vídeo, faça um pequeno texto sobre o que entendeu do mesmo.

Espera-se que os alunos consigam observar como uma simples ideia pode mudar vidas. Após, a construção de uma estrutura eólica, o protagonista do filme, pode proporcionar não só o bombeamento de água para o consumo dos habitantes de sua vila, como também, para a irrigação da plantação local, o que acabou proporcionando a prática agrícola e também na geração de energia para as casas.

Atividade experimental:

Mine gerador eólico

Material

- Um motor de aparelho de DVD, talvez o material mais difícil de ser encontrado, porém, pode ser comprado em algumas lojas de peças para equipamentos eletrônicos.
- Estrutura em formato de hélice, que nesse caso, poderá ser de algum brinquedo também.
- Um LED.
- Dois fios.
- Um cano de PVC de no mínimo uma polegada. Cotovelo de PVC e um tampão.
- Cola quente e um parafuso.

De posse dos materiais, realize o experimento descrito no vídeo:



Link do vídeo: <https://www.youtube.com/watch?v=VKFpp1oljps>.

Após a montagem do experimento. Produza um vídeo demonstrando a execução do mesmo e associe seu funcionamento aos saberes físicos estudados na leitura e no vídeo anterior.

Espera-se que os alunos sejam capazes de construir esse experimento e com base, em todas as informações disponíveis, possam explicar como ocorre à transformação da energia cinética em energia elétrica no experimento elaborado.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Essa atividade foi elaborada no intuito de desenvolver competências e habilidades dos alunos (EM13CNT303). Em vista da escolha da habilidade mencionada, objetivamos trabalhar os conceitos de energia eólica, uma forma de energia renovável, e também os conceitos de energia cinética e mecânica.

A partir dessa ideia foi construída uma atividade onde o aluno terá a oportunidade de ler um pequeno artigo, onde o mesmo terá seu primeiro contato com a temática da energia eólica, seu funcionamento e aspectos físicos ligados à transformação de energia cinética em energia elétrica. Dessa forma, o aluno colocará em prática a habilidade escolhida, por meio da leitura do artigo e da apresentação do vídeo. Esperamos que após o estudo dos materiais disponibilizados na atividade e, em conjunto com o desenvolvimento do experimento solicitado, os alunos sejam capazes de compreender a estrutura eólica de produção de energia elétrica.

CONCLUSÃO

A atividade apresentada ainda será aplicada em um cenário de Ensino Remoto para alunos da disciplina de Física do terceiro ano do Ensino Médio. Esperamos, a partir dos dados, recolher informações a respeito do desenvolvimento da habilidade escolhida para que a atividade possa ser reformulada, com o intuito de seu aprimoramento.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei número 9.394, 20 de dezembro de 1996. Brasília, Brasil.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais (Ensino Médio)**. Brasília: MEC, 2000.

BRASIL. MEC. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **PCNs+ Ensino Médio: Orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília, 2002.

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

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

RICARDO, E. C. **Competências, Interdisciplinaridade e Contextualização: dos Parâmetros Curriculares Nacionais a uma Compreensão para o Ensino das Ciências.** 2005. Tese de Doutorado, Universidade Federal de Santa Catarina, 2005.

RICARDO, E. C. Discussão acerca do ensino por competências: problemas e alternativas. **Cadernos de Pesquisa**, v.40, n.140, p. 605-628, maio/ago. 2010.

ZABALA, A.; ARNAU, L. **Como aprender e ensinar competências.** Porto Alegre: Artmed, 2010.

SUMÁRIO



18

*Fabiana Santos Silva
Cristiane de Jesus Santos
Marcos Paulo Alves Monção
Adriana David Ferreira Gusmão*

RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA E ENSINO REMOTO: RELATO DE UMA VIVÊNCIA

SUMÁRIO

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo relatar algumas experiências vivenciadas no Programa Residência Pedagógica da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (RP/UESB) do Curso de Geografia, núcleo do Colégio Estadual Anísio Teixeira (CEAT), Vitória da Conquista/Bahia. O presente relato se justifica pela relevância da RP na formação docente, principalmente no contexto pandêmico e suspensão das aulas presenciais em todo o estado da Bahia. As atividades da RP tiveram início em novembro de 2020 e, devido à pandemia de Covid 19, as reuniões têm ocorrido via Google Meet. As atividades de regência têm sido desenvolvidas na modalidade de ensino remoto, inicialmente em uma turma de 1ª série do ensino médio e atualmente em turma de 3ª série, também do ensino médio. O ensino remoto na rede estadual de ensino foi iniciado no dia 15 de março de 2021. Apesar dos desafios, a participação na residência pedagógica, ainda que no período pandêmico e na modalidade remota, tem contribuído para a formação dos futuros docentes.

Palavras-chave: Residência Pedagógica. Formação docente. Ensino Remoto.

INTRODUÇÃO

O Programa de Residência Pedagógica da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (RP/UESB) teve início no dia 15 de novembro de 2020. Por ser o primeiro edital da RP na UESB, havia uma grande expectativa de todos quanto ao desenvolvimento das atividades da residência. Somou-se a toda essa expectativa o fato de o programa ter sido iniciado em meio à pandemia, com as atividades presenciais de ensino suspensas em todo o Estado da Bahia.

Nas primeiras semanas do programa buscou-se conhecer o seu funcionamento, a distribuição da carga horária e a importância para a formação docente. As reuniões realizadas, semanalmente, pelo *Google Meet*, foram essenciais para esclarecer as dúvidas sobre como seriam desenvolvidas as atividades, realizar ações de planejamento e, também, para que cada núcleo pudesse apresentar e socializar seus participantes.

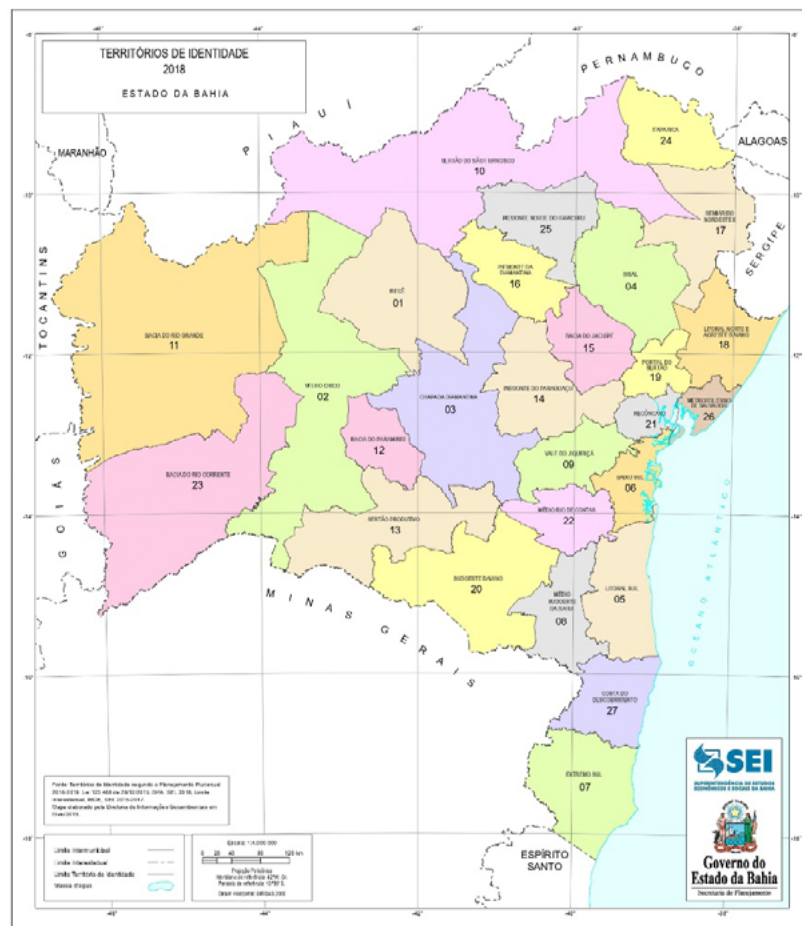
Porém, devido às incertezas trazidas pela pandemia, não havia respostas para muitos questionamentos, principalmente para os residentes inseridos nas escolas da rede estadual, nas quais as aulas foram suspensas desde o dia 19 de março de 2020 e só retornaram, na modalidade remota, em março de 2021. Enquanto todos aguardavam as decisões do governo do Estado quanto ao retorno das aulas, foram realizados alguns estudos e discussões que se tornaram fundamentais para o (re) conhecimento do funcionamento da rede estadual de ensino, incluindo a rotina e demais aspectos da realidade escolar.

Nas reuniões, foram abordados temas como a modalidade de ensino híbrido, o modelo de gestão da Secretaria de Educação do Estado da Bahia e a Coordenação de seus Núcleos Territoriais de Ensino que, por sua vez, são divididos conforme os Territórios de Identidade da Bahia (Mapa 1) e tem como objetivo representar a

SUMÁRIO

Secretaria de Educação do Estado em âmbito regional. O território baiano está dividido em 27 Núcleos Territoriais de Educação que correspondem aos seus 27 territórios de identidade.

Mapa 1 - Territórios de Identidade da Bahia, 2018



Outros temas abordados foram: gestão escolar (estratégias, dificuldades e ações administrativas para dirigir uma unidade escolar),

Projeto Político Pedagógico (PPP) e o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), Fundo de Assistência Educacional (FAED), plataforma SAGA (Sistema de Apoio a Gestão da Aprendizagem) e o Sistema de Avaliação Baiano de Educação (SABE). Os temas abordados nas reuniões foram fundamentais para conhecermos aspectos do funcionamento das mesmas e entender sobre o papel desempenhado pelos docentes dentro desse processo.

Esse período foi dedicado também à preparação de materiais didáticos e planejamento das aulas para o retorno das atividades na rede estadual de ensino. Devido ao período de pandemia, foi necessário buscar alternativas para a preparação das aulas de forma remota. Um dos grandes desafios enfrentados, não somente na residência pedagógica, mas por grande parte dos professores da educação básica em meio à pandemia, pois foi necessário aprender a utilizar e aplicar as ferramentas tecnológicas ao ensino.

Tratando sobre a utilização de recursos tecnológicos no ensino no período pandêmico, Monteiro (2020) ressalta: “Não basta que se tenha os recursos tecnológicos, é imprescindível saber fazer uso dos mesmos como apoio ao estudo e à aprendizagem. Talvez seja esse mais um grande desafio do momento atual” (p. 244). Para buscar integrar os recursos tecnológicos à prática pedagógica, foi realizado um levantamento sobre ferramentas digitais que podem ser utilizadas no ensino de Geografia e de outros componentes curriculares. Plataformas como Google Earth, Mentimeter, Google Classroom, Google Jamboard, Pinterest, Powtow, kahoot!, foram algumas que buscamos inserir no planejamento das aulas.

O presente trabalho tem como objetivo relatar experiências vivenciadas no Programa Residência Pedagógica da UESB (RP/ UESB), no núcleo da RP do curso de Geografia, alocado no Colégio Estadual Anísio Teixeira (CEAT), em Vitória da Conquista/BA. Foi relatado o retorno das aulas na rede estadual de ensino na modalidade

SUMÁRIO

remota, o lançamento dos cadernos de apoio à aprendizagem pela secretaria de educação do estado da Bahia e o desafio de integrar os recursos tecnológicos ao ensino em meio à pandemia.

O RETORNO REMOTO DAS AULAS NA REDE ESTADUAL DE ENSINO

No final de janeiro de 2021, houve uma reunião da equipe de residentes e coordenação pedagógica do Colégio Estadual Anísio Teixeira (CEAT), unidade escolar onde está alocado um núcleo de Geografia da RP/UESB. Nessa reunião foi apresentada a Agenda Pedagógica/SEC para o ano de 2020/2021 e o novo sistema da Secretaria de Educação e Cultura (SEC), a plataforma SAGA (Sistema de Apoio a Gestão da Aprendizagem). Foi abordado também o retorno do ano letivo na rede estadual, os plantões pedagógicos e o SABE (Sistema Baiano de Avaliação). O governo do Estado da Bahia anunciou no dia 23 de fevereiro o início do ano letivo 2020/2021 de forma 100% remota para o dia 15 de março de 2021. O planejamento apresentado pela SEC/Bahia estabeleceu três fases para o retorno das atividades escolares: a primeira fase que se iniciou no dia 15 de março de forma totalmente remota, depois a fase dois na modalidade híbrida e por fim o retorno 100% presencial.

Com o intuito de desenvolver os dois anos letivos dentro de um ano, a SEC/Bahia lançou os Cadernos de Apoio à Aprendizagem, que são materiais que estabelecem os conteúdos a serem trabalhados em cada componente curricular. Quanto às plataformas utilizadas nas aulas ficou decidido que cabia à cada escola definir, de acordo com a realidade de seus alunos e do corpo docente. No caso do CEAT, foi estabelecido que as principais plataformas utilizadas no ensino fossem o WhatsApp, o Google Meet e o Google Classroom.

SUMÁRIO

Iniciadas as aulas, surgiu o desafio de atrair os alunos que estavam há quase um ano longe da escola. Logo nos primeiros dias foi notável a evasão nas turmas em, praticamente, todas as séries. Os motivos mais recorrentes para as desistências são trabalho, falta de acesso à internet e de equipamentos tecnológicos. A primeira turma em que os residentes realizaram a regência foi uma turma de 1ª série do ensino médio. A participação dos alunos nas aulas síncronas, realizadas semanalmente pelo Google Meet, era baixa, se considerado o número de alunos matriculados. Dos 38 alunos matriculados na turma, o máximo de alunos que frequentou em uma aula de Geografia foi de 12 estudantes.

Há também alguns alunos que, por diversas razões, participam apenas das atividades assíncronas. Durante as avaliações é perceptível que o desempenho dos alunos, que participam somente das atividades assíncronas, é bem abaixo se comparado com os que acompanham as aulas síncronas.

Atualmente as atividades de regência estão sendo desenvolvidas em uma turma de 3ª série do ensino médio. A frequência dos alunos nas aulas tem sido maior do que da turma anterior, porém, ainda muito baixa em relação ao número de alunos matriculados. Nas aulas síncronas a participação é entre 10 e 15 alunos nas aulas, enquanto nas atividades assíncronas a participação é de mais de 90%.

É notável que a evasão escolar tem sido um dos problemas acarretados pela suspensão das aulas nas escolas estaduais da Bahia no período da pandemia. Muitos alunos não retornaram para a escola na modalidade remota, seja por questões de trabalho ou pela falta de acesso à internet e a aparelhos tecnológicos, entre outras razões. O Brasil é um país que apresenta taxas elevadas de evasão e abandono escolar, especialmente nos anos finais da educação básica. De acordo com a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNADC) de 2019, 20,2% dos jovens brasileiros

SUMÁRIO

entre 14 e 29 anos não completaram o ensino médio, seja por abandono ou por nunca terem ido à escola. Apesar de ser um processo ainda em curso, é provável que a pandemia possa aumentar ainda mais os índices de evasão escolar no país.

OS CADERNOS DE APOIO À APRENDIZAGEM

O Caderno de Apoio à Aprendizagem é uma das inúmeras estratégias utilizadas pela Secretaria da Educação do Estado da Bahia (SEC), para contemplar a nova modalidade de ensino e visa atender a todos envolvidos nos processos de ensino e de aprendizagem. Os cadernos foram desenvolvidos para acesso online e, por meio do download do arquivo, podem ser baixados no portal da Educação e, para aqueles que não têm acesso à internet, o caderno está disponível para retirada na secretaria do colégio. A organização do material foi feita por trilha e cada trilha abarca determinado assunto, cada unidade, em média, contém 4 trilhas.

Face ao contexto pandêmico que o Brasil vive, a Educação precisou se readaptar para a volta às aulas de forma remota e, dessa forma, emergiu a necessidade da elaboração de um material de apoio que facilitasse a comunicação dos professores com os alunos, visto que o livro didático não daria conta de ser utilizado por completo. O caderno de apoio aborda os conteúdos de forma reduzida, isso por certo ajudou na aplicação do mesmo, por outro lado deixou a desejar, pois muitos conteúdos vinham de forma superficial. É certo que o professor tem autonomia para a elaboração de um material a ser trabalhado em sala de aula, dessa forma, o caderno de apoio orientou como aplicar os conteúdos, mas não atendeu a necessidade do aprofundamento em determinados temas.

SUMÁRIO

No primeiro momento do retorno às atividades de forma remota, a utilização do caderno de apoio foi seguida da utilização do livro didático, haja vista que os alunos já o possuíam, sendo assim a aplicação do conteúdo transcorreu com maior suporte. Chegando à terceira unidade, em maio de 2021, o colégio reorganizou as turmas, pois segundo os órgãos estaduais era preciso que os alunos mudassem de série, sendo assim, os alunos não possuíam mais o livro didático, ficando só o caderno de apoio para estudo e fixação do conteúdo e essa foi a dificuldade enfrentada pelos professores e residentes, pois mesmo que o caderno de apoio abarcasse ou citasse os assuntos da unidade, esse era insuficiente para a eficácia da aprendizagem. Dessa forma, foi preciso reestruturar a aplicação de materiais de apoio, além desse disponibilizado pelo Colégio, compartilhando assim os slides trabalhados, vídeos interativos e artigos científicos.

SUMÁRIO

A PANDEMIA E O USO DAS TECNOLOGIAS NO ENSINO

A pandemia do COVID-19 afetou a vida de milhares de brasileiros e, com isso, várias atividades foram interrompidas, e a educação foi um dos setores que teve sua paralisação imediata. Muitos setores se adaptaram para atividades online, porém, o ensino nas escolas municipais de Vitória da Conquista, na modalidade remota, só retornou em novembro de 2020, significando um gigantesco atraso na vida de muitos alunos. Várias são as questões que caracterizam o atraso na volta às aulas das escolas, a mais evidente é a falta de preparo para lidar com as tecnologias. Mesmo vivendo em um mundo tecnológico sua aplicabilidade ainda é escassa.

As escolas, principalmente as unidades públicas, funcionavam especificamente de forma presencial e, funcionar na modalidade

remota, foi um desafio que o poder público teve de enfrentar, desde questões socioeconômicas até questões de manuseamento de ferramentas tecnológicas. O preparo para a volta às aulas na modalidade digital foi lento, sendo preciso adequar o ambiente escolar, com a instalação de ferramentas para transmissão de conteúdo, montagem de materiais tutoriais para auxiliar professores e alunos, concessão de auxílio internet e aparelhos para alunos de baixa renda, essas foram medidas tomadas pela rede de educação para volta às aulas.

É de conhecimento geral que a maioria dos cursos de licenciatura não prepara os alunos para lidar com ferramentas tecnológicas na sala de aula e esse foi um dos desafios encontrados pelos educadores com a nova modalidade de ensino, foi preciso inovar para aplicar da melhor forma os conteúdos, dessa forma, houve a necessidade da utilização de metodologias ativas, como as lousas interativas, vídeos atrativos, slides visuais etc.

É preciso observar que o uso das tecnologias no mundo não nasceu com o momento pandêmico. Desde a revolução industrial que o mundo aprimorou ferramentas tecnológicas para o desenvolvimento mundial, marca do mundo globalizado, mas infelizmente o setor da educação demorou a inserir nesse contexto tecnológico, e foi com a pandemia que se sentiu a urgente necessidade de sua utilização. Segundo Cordeiro (2020) “Uma revolução educacional sobre o quanto a tecnologia tem se mostrado eficiente e o quanto as pessoas precisam estar aptas a esse avanço tecnológico” (CORDEIRO, 2020, p. 6).

Aqui se destaca a importância da tecnologia para o desenvolvimento das atividades essenciais, visto que essa possibilitou que, de alguma forma, a escola retornasse às suas funções. Ademais, é de grande valia o investimento em políticas públicas para a inserção dos indivíduos no meio digital visto que os serviços tecnológicos ainda são caros para a maioria da população.

SUMÁRIO

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Programa Residência Pedagógica (PRP) faz parte da Política Nacional de Formação de Professores e busca proporcionar, aos estudantes de licenciatura, uma imersão nas escolas de educação básica, promovendo assim uma articulação entre teoria e prática. Desde a entrada no programa, por meio do primeiro edital da Residência Pedagógica (RP) na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia os trabalhos se dão por meio das plataformas virtuais. Não obstante, as experiências têm mobilizado conhecimentos que extrapolam o ensinar e aprender, envolvendo, também a habilidade em criar estratégias de comunicação entre preceptores, residentes e entre esses e os estudantes da educação básica.

Desse modo, o aprimoramento da formação docente na RP tem apresentado vinculações com o conhecimento de técnicas e tecnologias que antes não estavam previstos no percurso escolar, apesar da educação a distância ser mencionada como modalidade de ensino, em situações de exceção, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a LDB 9394/96, mesmo para o ensino fundamental. Ainda que previsto, os recursos para o ensino remoto e as habilidades docentes para tal empreitada, não eram utilizados pelos professores e estudantes da rede pública.

Diante disso, muitos foram os desafios para aprender a ser professor, tanto nas aulas da graduação, como por meio da participação na RP. No entanto, as atividades que têm sido desenvolvidas na Residência Pedagógica têm contribuído de forma significativa para a formação dos futuros docentes. As reuniões, leituras e estudos realizados possibilitaram conhecer aspectos do funcionamento da rede estadual de ensino da Bahia e da gestão das unidades escolares. O desenvolvimento da regência na modalidade remota tem permitido desenvolver habilidades que serão

SUMÁRIO

fundamentais no exercício da profissão docente, como por exemplo, a utilização de recursos e ferramentas tecnológicas no ensino. Apesar das dificuldades, a experiência tem servido a alguns propósitos de formação.

REFERÊNCIAS

CORDEIRO, Karolina Maria de Araújo. **O impacto da pandemia na educação: a utilização da tecnologia como ferramenta de ensino**. 2020. Disponível em: <http://repositorio.idaam.edu.br/jspui/handle/prefix/1157>. Acesso em: 15 de julho de 2021.

IBGE. **Pesquisa Nacional de Amostra por Domicílio Contínua (PNADC)**. 2019. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/trabalho/17270-pnad-continua.html?edicao=28203&t=publicacoes>. Acesso: 14 de julho de 2021.

MONTEIRO, Sandrelena da Silva. **(Re) Inventar Educação Escolar No Brasil em tempos da Covid-19**. Rev. Augustus, Rio de Janeiro, v.25, n. 51, p. 237- 254, jul./out. 2020.

SUMÁRIO



19

Márcia Maria Silva Maciel
Lidiane Isabelle Alves de Lima
Andréa Cristina Olinto Galvão Oliveira
Sandra Maria de Freitas
Maria Aparecida da Silva Andrade

**LEITURA
COMPREENSIVA
NO 2º ANO:
UMA EXPERIÊNCIA
NO ENSINO REMOTO**

SUMÁRIO

RESUMO

Este trabalho trata de uma experiência vivenciada na regência, no 1º módulo do Programa Residência Pedagógica, em uma turma de 2º ano da Educação Básica da Escola de Educação Integral em Tempo Integral Professor Joaquim Torres- Natal/RN. Com a pandemia do novo Coronavírus, a docência ocorreu no formato remoto, via plataforma de WhatsApp. A regência contemplou, entre outras atividades, a prática da leitura compreensiva a qual será enfoque neste trabalho. A leitura é uma atividade de produção de sentidos (KOCH e ELIAS, 2006); permite à criança compreender o mundo e a si mesma bem como poder formar opiniões (FONSECA, 2012). O leitor não chega sozinho ao texto, porque ele ativa seu conhecimento enciclopédico para atribuir sentido ao que lê (LEFFA, 1996, 2012) e a conversa sobre os textos lidos contribui para desenvolver estratégias de compreensão leitora (MORAIS, 2019). Os desafios enfrentados na pandemia como dificuldades tecnológicas, o aprendizado à distância e o contato com as famílias dos estudantes impulsionaram o papel mediador tanto dos residentes como do professor preceptor na regência frente a essa forma de ensinar. A experiência proporcionou a busca pelo conhecimento, favorecendo uma postura crítica e investigativa para o exercício da prática docente. Ressalte-se que a prática da leitura compreensiva traz inúmeras vantagens para os estudantes dos anos iniciais como o desenvolvimento do processo de alfabetização, a habilidade da compreensão leitora bem como a formação para a cidadania.

Palavras-chave: Leitura Compreensiva. Regência nos Anos Iniciais. Ensino Remoto. Prática Docente.

INTRODUÇÃO

O presente relato tem por objetivo discorrer sobre experiência vivenciada na regência do 1º módulo, com a prática da leitura compreensiva, enquanto residentes, em uma turma de 2º ano de uma escola pública de Natal – RN. Vale destacar que as atividades aconteceram no formato remoto tendo em vista a pandemia do COVID 19, o que obrigou as pessoas ao distanciamento físico como medida de proteção sanitária. O Instituto de Educação Superior Presidente Kennedy – IFESP, parceira institucional no Programa de Residência Pedagógica por ser a IES formadora, foi pioneiro no estado do RN ao retomar as atividades letivas, em junho de 2020, no formato remoto e, mesmo enfrentando desafios de ordem diversa, buscou dar continuidade ao semestre letivo, tanto no sentido de os estudantes manterem contato com a instituição bem como entre si a fim de promover o convívio social mesmo que por meios digitais de comunicação.

A educação pública do país foi muito afetada, pois evidenciou as desigualdades sociais já existentes e que impactou severamente os estudantes devido principalmente as condições socioeconômicas precárias o que afetou o acesso a meios digitais de informação e comunicação como, por exemplo, ao aparelho celular conectado à internet.

Os residentes, um total de 24 (vinte e quatro), nesta segunda edição do Residência Pedagógica, estão desenvolvendo no IFESP o projeto de Alfabetização. Foi uma experiência desafiadora realizar a regência no formato remoto para uma turma de 2º ano, especialmente por eles estarem em um período de alfabetização que, por sua natureza, exige um acompanhamento mais efetivo do professor alfabetizador. Porém, devido ao contexto extraordinário

SUMÁRIO

da pandemia, foi necessário usar outros meios para acompanhar esses estudantes à distância.

Para a execução da atividade por meio da leitura compreensiva, foi selecionado o gênero textual fábula, que se caracteriza por ser uma narrativa simples, curta e que transmite uma moral. Portanto, esse gênero cujos personagens são animais, focaliza o comportamento humano por meio de atitudes consideradas adequadas ou inadequadas, proporcionando aos discentes o desenvolvimento do pensamento crítico por meio da observação de situações de conflito, propiciando a capacidade de avaliação dessa ordem no cotidiano. Além de ampliar a competência comunicativa dos estudantes ao interpretar textos orais, a partir de histórias ouvidas, a leitura é uma atividade de produção de sentidos (KOCH e ELIAS, 2006); permite à criança compreender o mundo e a si mesma bem como poder formar opiniões (FONSECA, 2012). O leitor não chega sozinho ao texto, porque ele ativa seu conhecimento enciclopédico para atribuir sentido ao que lê (LEFFA, 2012); e a conversa sobre os textos lidos contribui para desenvolver estratégias de compreensão leitora (MORAIS, 2019).

O presente relato encontra-se dividido em três momentos: o primeiro, esta introdução, no qual se apresenta o objeto da experiência relatada; no segundo, o desenvolvimento, busca-se discorrer sobre a vivência propriamente dita; e, por fim, o terceiro momento trata das considerações finais nas quais se explicitam a relevância da experiência para a futura prática profissional.

DESENVOLVIMENTO

O presente trabalho refere-se ao relato de experiência vivenciada na regência, no 1º módulo do Programa Residência Pedagógica,

edital 2020, ocorrida no mês de março de 2021, na turma do 2º ano da Educação Básica, pertencente à Escola de Educação Integral em Tempo Integral Professor Joaquim Torres, em Natal-RN.

A regência aconteceu no formato remoto devido a pandemia causada pelo Covid-19 e isso teve um impacto na educação do país, pois o ensino passou a ser oferecido de forma online, com atividades letivas ofertadas por meio de plataformas digitais de comunicação como o WhatsApp, por exemplo, e, nesse caso, foi formado um grupo da turma do 2º ano a fim de manter não só o contato com os estudantes, mas para divulgar a planilha da escola campo de estágio que continha as atividades propostas para as aulas, correspondentes a uma quinzena, as quais se constituíam de várias atividades, entre elas, textos e questões de compreensão para os estudantes responderem no caderno.

No dia da regência, em três de março de 2021, foi postado no grupo da turma um link de acesso ao vídeo do Youtube para as crianças assistirem à fábula escrita por Esopo, A cigarra e a formiga, visto que a visualização da história suscitaria mais interesse dos estudantes. Considerando o momento atípico que se estava vivendo com o distanciamento físico, o trabalho com a leitura (quer por contação de história, dramatização, exibição de vídeos entre outras formas) foi uma das atividades realizadas mais frequentemente.

A respeito da leitura, vale salientar os benefícios que ultrapassam a mera verbalização e pretexto para realização de atividades de sistematização. Por meio da leitura, conforme Fonseca (2012, p. 34), é possível levar a criança a

conhecer, recontar, entrar em contato com a sabedoria de outras culturas, de outras épocas, apreciar diferentes gêneros e autores, compreender o mundo que o cerca, compreender a si mesmo, imaginar, sonhar, escolher, pesquisar, estudar, formar opiniões.

SUMÁRIO

Portanto, no momento da pandemia, buscou-se incentivar a prática da leitura para que as crianças, mesmo distantes da escola, pudessem desenvolver o comportamento leitor propiciado pelo contato com os mais diversos gêneros textuais, como, por exemplo, a fábula. A seleção desse gênero textual ocorreu por tratar de conteúdos que têm relação com a vida cotidiana desses estudantes, portanto, com sua cultura. Com respeito aos gêneros textuais, Morais (2019, p. 69), assevera que

o que lemos e escrevemos no mundo são “gêneros textuais” e que sua apropriação tem a ver com oportunidades socioculturais específicas (de familiarizar-se com gêneros escritos reais) e não apenas com a “fluência de leitura em voz alta”, com o “desenvolvimento do vocabulário” ou com o “conhecimento de mundo”

Por conseguinte, a fábula propicia a discussão de valores morais e sociais por meio da ficção. Além da orientação para assistir a fábula, foi enviado um primeiro áudio explicativo sobre o gênero fábula tratando da definição e características do gênero, em seguida, foi disponibilizado um segundo áudio explicativo concernente à atividade proposta. Por fim, aconteceu o atendimento individualizado, por meio da chamada de vídeo, para corrigir a atividade e sanar dúvidas dos estudantes. Vale destacar que muitos discentes ficaram sem participar porque, por serem crianças, dependiam do aparelho celular de seus responsáveis para poder ter acesso. Isso impactou muito o estágio no 1º módulo, por isso, apenas cinco estudantes dessa turma participaram dos encontros síncronos, porém somente dois estudantes, por meio de fotos, enviaram as atividades respondidas por escrito, as quais só serão apresentadas e cujas crianças serão nominadas neste trabalho como estudante 1 e estudante 2. Transcrevem-se, a seguir, a fábula e, em seguida, as questões com as respostas dos dois estudantes.

SUMÁRIO

SUMÁRIO

A cigarra e a formiga

A cigarra passou todo o verão cantando, enquanto a formiga juntava seus grãos.

Quando chegou o inverno, a cigarra veio à casa da formiga para pedir que lhe desse o que comer. A formiga, então, perguntou a ela:

- E o que é que você fez durante todo o verão?

Durante o verão, eu cantei disse a cigarra.

E a formiga respondeu:

- Muito bem, pois agora dance!

Moral da história: Trabalhem para nos livrarmos do suplício da cigarra, e não aturarmos a zombaria das formigas.

Fábula de Esopo [tradução Ruth Rocha]

No momento da interação, por chamada de vídeo individual, realizou-se o levantamento dos conhecimentos prévios dos estudantes, por meio dos seguintes questionamentos: Vocês sabem o que é fábula? Conhecem alguma fábula? Qual? Após as respostas dos estudantes, fizemos as seguintes perguntas com o intuito de realizar a compreensão textual as quais seguem transcritas com as respostas.

1) Quem são as personagens?

Estudante 1: A cigarra e a formiga

Estudante 2: A formiga e a cigarra

SUMÁRIO

2) O que a cigarra fez durante todo o verão?

Estudante 1: Cantando

Estudante 2: Ficou cantando

3) O que a formiga fez durante todo o verão?

Estudante 1: Juntava seus grãos

Estudante 2: Trabalhou juntando grãos

4) O que aconteceu com a cigarra quando o inverno chegou?

Estudante 1: Foi na casa da formiga pedir comida

Estudante 2: Ela ficou sem comida

5) Por que a formiga mandou a cigarra dançar?

Estudante 1: Passou o verão cantando

Estudante 2: Questão não respondida

6) E se você fosse a formiga nessa fábula? Faria a mesma coisa ou acolheria a cigarra? Por quê?

Estudante 1: Não. (Resposta incompleta)

Estudante 2: Eu acolheria porque devemos ajudar o próximo.

Pelas respostas apresentadas aqui, observa-se que os estudantes responderam a contento. As questões de 01 a 05 versaram sobre conteúdos cujas respostas estavam presentes no texto e que fazem parte, de certa forma, do universo cultural e linguístico da criança como, por exemplo, os nomes formiga e cigarra bem como as ações verbais. Vale destacar que leitura se trata de uma atividade dinâmica, em que sentidos são produzidos por seus leitores os quais se valem de estratégias que envolvem seleção, antecipação, inferência e verificação (KOCH E ELIAS, 2006).

Já a questão 06 foi elaborada para que o estudante manifestasse sua opinião. Enquanto o estudante 1 apenas respondeu negativamente, o estudante 2 não só respondeu afirmativamente que acolheria como também explicou por que faria isso (Eu acolheria porque devemos ajudar o próximo). Percebe-se, pela resposta, que esse estudante, embora criança, tem conhecimento semântico da palavra acolher tanto é que externou sua opinião fundamentada em valores certamente defendidos em seu círculo familiar.

Vale ressaltar que a compreensibilidade de um texto não reside apenas em conhecimento do vocabulário, pois um texto também “apresenta uma realidade que está mais ou menos próxima da nossa representação dessa mesma realidade. Não se entende um texto cujo assunto se desconhece, ainda que escrito com palavras simples e de alta frequência no cotidiano (LEFFA, 1996, p.156).” Portanto, não é necessário ter apenas uma competência linguística quanto ao conhecimento de vocabulário, por exemplo, mas associado a isso está o conhecimento sociocultural que esse estudante traz adquirido em seu meio.

Com base nessa reflexão, percebe-se que o leitor não é um ser passivo, que apenas toma conhecimento do assunto ao ouvir ou ler um texto. Antes de tudo, ele mobiliza seu repertório, mesmo que ainda em construção, como é o caso das crianças, por exemplo, porque:

O leitor não pode chegar sozinho ao texto; traz com ele o seu mundo, sua experiência de vida, as competências que já acumulou. A leitura é uma espécie de doação recíproca: o sentido não é simplesmente dado ao leitor; é trocado por algo que ele deve trazer. Se o leitor chegar ao texto de mãos vazias, nada leva (LEFFA, 2012, p.255).

Portanto como pode se observar na questão 6, a resposta do estudante 2 demonstra que ele foi além do texto, pois trouxe uma compreensão valorativa que denota empatia e alteridade.

SUMÁRIO

A devolutiva das atividades aconteceu por meio do grupo do WhatsApp com a foto da atividade realizada. Apenas duas crianças enviaram, essas que nomeamos de estudante 1 e estudante 2.

Considera-se que a experiência vivenciada com a realização da prática da leitura compreensiva foi positiva. Mesmo tendo ocorrido em um período crítico por causa da pandemia, com pouca participação dos estudantes, porque eram dependentes de familiares os quais saíam para trabalhar e somente à noite é que algumas crianças tinham acesso ao aparelho celular e assim poderem acompanhar as atividades pelo aplicativo.

A avaliação dessa atividade ocorreu de forma processual, buscando-se observar a participação e o envolvimento dos estudantes nas atividades de compreensão e interpretação do texto respondidas oralmente por vídeo chamada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência com a regência no 1º módulo, em pleno período de pandemia, foi desafiadora, porém instigante. Foi necessário apropriar-se de uma nova forma de fazer docente que não fazia parte das práticas pedagógicas, principalmente na escola pública, como usar tecnologias digitais de informação e comunicação, como o WhatsApp, por exemplo, para envio de atividades, orientações para assistir a vídeos em plataformas como o Youtube, manter contato com os estudantes para tirar dúvidas em videochamadas pelo celular, gravar e enviar vídeos ou mesmo dar aula síncrona usando o Google meet.

A oportunidade de estar como residentes no Programa de Residência Pedagógica proporcionou relacionar os conhecimentos teóricos adquiridos no Curso de Pedagogia no IFESP com a prática pedagógica por meio da regência na escola campo. O ato de

planejar e ministrar aulas no formato virtual acentuaram a necessidade da reflexão contínua, em pensar como oferecer uma formação de qualidade mesmo que à distância. Inegavelmente, a experiência favoreceu o desenvolvimento de uma postura crítica e investigativa para o exercício da prática docente.

Foi possível perceber e sentir, na regência, que o professor foi desafiado a se reinventar pedagogicamente, para isso teve que investir recursos a fim de garantir a docência remota como, por exemplo, adquirir celular melhor aparelhado, assinar pacotes de internet para atender às demandas da sua atuação docente. Por outro lado, também enfrentou dificuldades com a interação dos estudantes e, conseqüentemente, com a devolutiva das atividades encaminhadas. O apoio dos pais ou responsáveis foi de fundamental importância para garantir a participação dos estudantes. No caso da experiência aqui relatada, as crianças, embora em menor número, puderam participar nos dias das aulas síncronas e no atendimento individualizado via WhatsApp.

No tocante à atividade docente na regência com enfoque na prática da leitura, percebeu-se que a circulação dos textos por meios digitais favoreceu o acesso e a disponibilidade, pois o discente poderia consultar a qualquer momento. Destaque-se também a importância do letramento literário nesse período pandêmico que propiciou o contato com os gêneros literários, entre eles, a fábula.

Esses gêneros não só promovem o encantamento como desenvolvem potencialidades, além do que possibilitam tratar de temas transversais como ética, por exemplo, a qual foi contemplada na fábula A cigarra e a formiga contribuindo, assim, na formação de valores como o respeito mútuo e a solidariedade. Foi possível perceber que o estudante não precisa ter concluído o processo de alfabetização para então poder compreender e interpretar um texto, pois a isso estão associadas outras ações como o repertório sociocultural que a pessoa traz do seu convívio familiar.

SUMÁRIO

REFERÊNCIAS

FÁBULAS DE ESOPHO. **Esopo**. Tradução de Ruth Rocha. São Paulo: Salamandra, 2010.

FONSECA, Edi. **Interações**: com olhos de ler, apontamentos sobre a leitura para a prática do professor da educação infantil. São Paulo: Blucher, 2012. (Coleção InterAções).

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. Leitura, texto e sentido. **Ler e compreender**: os sentidos do texto. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2006.

LEFFA, Vilson J. Interpretar não é compreender: um estudo preliminar sobre a interpretação de texto. LEFFA, Vilson J.; ERNST, Aracy. (Org.). **Linguagens**: metodologia de ensino e pesquisa. Pelotas: Educat, 2012.

LEFFA, Vilson J. Fatores da Compreensão na Leitura. **Cadernos do IL**. Porto Alegre, v. 15, n. 15, 1996.

MORAIS, Artur Gomes de. Análise Crítica da PNA (Política Nacional de Alfabetização) imposta pelo MEC através de decreto em 2019. **Revista Brasileira de Alfabetização**. ABALF, julho/dez. 2019, v. 1, n. 10, Edição Especial.

SUMÁRIO



20

*André Lawan Tavares de Andrade
Ângela Maria de Sousa Oliveira
Jamerson de Sousa Ferreira
Mirelly Pereira Lins
Maria de Andrade
Fabione Gomes da Silva*

PRÁTICAS INTERCULTURAIS E MULTILETRAMENTOS:

**UM RELATO DE EXPERIÊNCIA
DO PIBID LETRAS - INGLÊS DA UFCG**

SUMÁRIO

RESUMO

O presente relato de experiência tem por objetivo socializar os resultados de um projeto de docências compartilhadas executadas pelos Bolsistas de Iniciação do Subprojeto Pibid Letras-Inglês, do Centro de Formação de Professores, da Universidade Federal de Campina Grande, Campus de Cajazeiras - PB, na instituição de ensino parceira, a Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Dom Moisés Coelho, a partir do trabalho com os eixos dimensão intercultural e linguístico da BNCC. A cultura constitui-se como um dos pilares fundamentais na construção de identidades, comportamentos e valores sociais. O ensino de Inglês na atualidade deve estar comprometido com a formação cidadã (BRASIL, 2006), considerada a partir das representações históricas, culturais e sociais, materializadas em práticas de língua(gem), em uma sociedade globalizada e em constante mudança; emergindo nesse contexto, a necessidade de se desenvolverem atividades educativas que promovam atitudes de convivência, colaboração, respeito, solidariedade e empatia; construídas a partir de propostas didáticas que favoreçam ao aprendiz, a percepção de si e do outro, que coletivamente interagem nas diversas relações sociais. A compreensão de que essa heterogeneidade permeia a própria essência da linguagem e a circulação das informações na sociedade, onde os textos se apresentam em uma infinidade de formas linguísticas integradas, seja escrita, visual, gestual, sonora, simbólica, ou de outra natureza, nos conduziu ao planejamento e execução do presente projeto didático, fundamentado na teoria dos Multiletramentos (COPE; KALANTZIS, 2013; LANKSHEAR; KNOBEL, 2007). Nesse contexto, a natureza interdisciplinar e multisemiótica das docências compartilhadas, que foram postas em prática, integralmente de maneira virtual, nos proporcionou,

SUMÁRIO

em primeiro lugar, a aplicação de atividades de vocabulário específico em torno de aspectos culturais de diferentes povos, falantes de Inglês como primeira, segunda língua, ou como língua estrangeira, fazendo uso de textos autênticos, orais, escritos e multimodais, contextualizados com os propósitos delineados nas etapas de planejamento das ações. Em seguida, a partir do eixo linguístico da BNCC (2017), também trabalhamos as estruturas gramaticais Present Continuous, Action Verbs e Modal Verbs, relacionados com a temática cultural, para descrever atividades diárias, ampliando o repertório linguístico, articulado com produções de textos multimodais, associados ao cotidiano dos estudantes. O projeto foi executado em turmas do oitavo ano do Ensino Fundamental, e primeiro, segundo e terceiro anos do Ensino Médio. As etapas de aplicação seguiram o modelo de sequências didáticas de Dolz e Schneuwly (2004). Os resultados mostram que, a criação de um ambiente educacional que favoreça atividades de linguagem fundamentadas nos Multiletramentos, no processo de ensino e aprendizagem de Língua Inglesa, pensadas a partir da temática cultural, são de suma importância para a formação de um sujeito, crítico, reflexivo e cidadão, na medida em que possibilitam ao aprendiz, novas leituras de sua própria história de vida, assim como ampliam os conhecimentos linguísticos, e também a compreensão de si e do outro, afinal, a reflexão crítica de diferentes práticas culturais, favorece o contato com vivências, hábitos e costumes de povos diversos, dando um passo significativo para a valorização de culturas, histórias e tradições regionais, nacionais e universais.

Palavras-chave: Práticas Interculturais. Multiletramentos. Ensino e Aprendizagem de Língua Inglesa. Pibid.

INTRODUÇÃO

Com o advento da internet, pode-se dizer que as distâncias foram encurtadas, e as informações chegam para todos os lugares do mundo em tempo real. Nesse sentido, é perceptível que as tecnologias revolucionaram a sociedade contemporânea e proporcionaram um maior contato entre diferentes povos, consolidando uma sociedade globalizada e informatizada. Atualmente, os alunos têm acesso a uma ampla gama de informações na palma da mão, podendo se comunicar com qualquer lugar do planeta por meio de seus celulares. Tal facilidade possibilitou uma comunicação intercultural sem precedentes na história da civilização humana. Com o intuito de equipar o aluno para lidar com esse novo mundo interconectado, surge a necessidade de aquisição de um repertório linguístico, de forma que ele participe ativamente da sociedade.

Desse modo, torna-se imprescindível o ensino da língua inglesa para que esse aluno possa ocupar tais espaços no mundo globalizado, pois, como língua franca, é utilizada em meios acadêmicos e corporativos em todo o mundo. Entretanto, o ensino de língua inglesa deve seguir um viés formativo, visando construir uma aprendizagem colaborativa que promova valores como empatia, respeito e solidariedade, fortalecendo uma consciência crítica no alunato. Por isso, é imprescindível que o processo de ensino-aprendizagem seja construído de modo a propor o intercâmbio cultural, equipando-o com representações históricas, culturais e sociais.

Nesse sentido, este relato de experiência visa mostrar os resultados da proposta de aliar a cultura ao ensino de língua inglesa, pois, entendemos que a língua se relaciona com contexto sócio-interacional, assim como, também é indissociável da cultura na qual é materializada. Vale ressaltar a importância do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID como veículo de formação docente de ponta, possibilitando melhoria na qualidade de ensino

SUMÁRIO

da educação básica brasileira, proporcionando aos graduandos de licenciatura um contato inicial muito importante com a sala de aula, preparando os futuros docentes através de uma formação crítica.

No que concerne à fundamentação do projeto didático aplicado, foi utilizada a teoria dos Multiletramentos (COPE; KALANTZIS, 2013; LANKSHEAR; KNOBEL, 2007) e para nortear a aplicação das atividades, foi utilizado o modelo de sequência didática proposto por Dolz e Schneuwly (2004). As atividades foram realizadas em turmas do oitavo ano do Ensino Fundamental, e do primeiro e segundo ano do Ensino Médio da Escola Dom Móises Coelho Neto. As ações foram realizadas do dia 17 de junho até o dia 08 de julho de 2021. O presente trabalho tem caráter descritivo e qualitativo, e é dividido em três capítulos, o primeiro deles sendo um percurso histórico do PIBID, a fundamentação teórica, o relato de experiência e as considerações finais.

PIBID

O Programa de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) nasceu da necessidade de modernizar a educação básica brasileira. Criado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) em 2007, o programa tem como objetivo promover bolsas de estágio para os alunos dos cursos de licenciatura do ensino superior que estão cursando até o 4 período do seu respectivo curso, de forma a incentivar a carreira no magistério da educação básica e prover uma formação de ponta mesmo nos períodos iniciais. A inspiração para a criação do programa surgiu a partir da carência de professores qualificados em determinadas áreas do conhecimento. No mesmo ano de sua criação, foi instaurado o projeto piloto, voltado para o Ensino Médio. O programa foi inspirado por interações com organizações como o Programa das Nações

SUMÁRIO

Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), e outras organizações de influência mundial. (MARTELET; MUSORINI, 2015 *apud* ROMERO, 2017)

Ademais, o Ministério da Educação almejava estimular a procura por cursos de capacitação por parte dos professores, e também, melhorar o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica das escolas em que o projeto atua. Em relação a equipe, o PIBID é composto por coordenador institucional e o coordenador de área do Subprojeto, que conduz as atividades, e também, o Professor Supervisor, que, sendo educador da escola pública em que o bolsistas irão atuar, poderá contribuir oferecendo seu espaço em sala de aula assim como conhecimentos adquiridos em sua carreira no magistério. Os bolsistas são guiados durante todo o processo de ensino, mas tem autonomia para aplicarem suas ideias, de forma a fomentar sua autonomia, e trazer inovações para dentro da sala de aula. De fato, o programa foi desenvolvido para que os bolsistas possam se tornar professores-pesquisadores, unindo a prática à formação reflexiva.

Em relação ao Subprojeto de Língua Inglesa do Centro de Formação de Professores, UFCG – Campus Cajazeiras, o mesmo tem como título “A Produção de Saberes Coletivos: A Prática Reflexiva na Formação e identidade dos Professores de Língua Inglesa da Paraíba”. Atualmente o subprojeto atua na escola pública Dom Moisés Coelho Neto, no 8 ano do Ensino Fundamental, e nos três anos do Ensino Médio. O mesmo tem como objetivo a formação continuada dos licenciandos, de forma que os mesmos possam desenvolver práticas pedagógicas de qualidade, fundamentadas no sociointeracionismo e na perspectiva dos Multiletramentos. Almeja-se a construção de conhecimento de forma colaborativa e a formação crítico e reflexiva em relação o processo de ensino-aprendizagem de línguas, de forma que o aluno possa se tornar professor-pesquisador, repensando sua prática docente e elevando-a a novos patamares,

SUMÁRIO

elevando a qualidade de sua formação e valorizando a carreira de magistério na educação básica.

No que concerne à temática proposta, entende-se que a leitura de diferentes gêneros textuais autênticos na língua estrangeira pode desenvolver habilidades de escrita, fala e compreensão auditiva, alcançando assim, o letramento na língua inglesa. Entretanto, é importante que o aluno compreenda os processos de produção, com o entendimento das implicações teórico e metodológicas que perpassam o artefato textual. Outrossim, o subprojeto também busca trazer inovações metodológicas, a partir do da investigação da realidade em que o bolsista está inserido, de forma que ele possa conhecer essa realidade e interferir nela da melhor forma possível. Além disso, o trabalho coletivo é muito valorizado pelo projeto, assim como a interdisciplinaridade da natureza das aulas, pois, para ser um membro ativo da sociedade contemporânea é preciso que além do repertório linguístico, sejam trabalhadas representações sociais e culturais.

Acreditamos que o subprojeto de Letras - Língua Inglesa do CFP - UFCG seja referência no Alto Sertão paraibano, contribuindo para o crescimento profissional dos bolsistas. Além disso, consideramos que fazer parte do programa é uma experiência transformadora e edificante, e é imprescindível que programas como o PIBID sejam incentivados no país, pois sua contribuição para a valorização da educação e do fazer docente é inestimável.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A linguagem é o ponto de partida de todo indivíduo porque é através dela que expomos quem somos ao mundo e, também, como agimos sobre ele. Destarte, as formas de nos comunicarmos é como exercitamos a linguagem. E, dentre elas, as línguas naturais

SUMÁRIO

SUMÁRIO

ganham destaque por serem responsáveis por intermediar as práticas sociais. Além disso, a sociedade contemporânea globalizada favorece uma troca cultural de conhecimentos e a popularização de certas línguas, assim como suas culturas. Há uma relação indissociável entre esses dois componentes (língua e cultura), considerando que a formação de uma língua é determinada por linhas históricas culturais.

Outrossim, o grande foco da escola é formar cidadãos conscientes e críticos dos seus papéis, responsáveis pelo progresso e manutenção da nossa sociedade. Assim, de acordo com esse objetivo, a educação é moldada para proporcionar aos estudantes o suporte necessário para seu florescimento como cidadão. E para isso, um ponto basilar a ser abordado durante o ensino, assim como destaca a BNCC (2017), é a cultura. É necessário que o educador mantenha-se ciente da modernidade e suas necessidades, fornecendo tanto conhecimento cultural regional, quanto global. Pois, é a partir dele que se passa a entender a realidade e alveja-se a capacidade de moldar a mesma.

Desse modo, assim como destaca Libâneo (2013):

[A] escola com que sonhamos é aquela que assegura a todos a formação cultural [...] em suas várias manifestações: a cultura provida pela ciência, pela técnica, pela estética, pela ética, bem como pela cultura paralela (meios de comunicação de massa) e pela cultura cotidiana. E para quê? Para formar cidadãos participantes em todas as instâncias da vida social contemporânea.

A vista disto, é natural que o inglês, língua que “conquistou o mundo”, e tem valor irrefutável na atualidade, seja um ponto profícuo para se trabalhar a cultura em sala de aula. Afinal, o inglês possui status de língua franca, e junto disso, traz consigo um imenso repertório cultural. A diversidade, então, um sinônimo para a língua, se reflete em sala de aula, enquanto serve de fonte abundante de aperfeiçoamento para o aluno e para a sua (re)formulação identitária, posto que

“quem transita entre diversos idiomas, está redefinindo sua própria identidade” (RAJAGOPALAN, 2003, p. 69), entretanto isso não significa esquecer a identidade cultural brasileira, visto que ela também pode/deve ser trabalhada em sala de aula.

Ademais, devido ao contexto linguístico e cultural diverso experienciado nos dias atuais - com a tecnologia cada vez mais integrada, inevitavelmente, a vida de todos e influenciando as formas de se interagir, trabalhar e aprender -, demanda-se que as abordagens pedagógicas sejam orientadas pelos princípios do multiletramento, o que significa explorar a multiplicidade cultural, a multimodalidade nos textos e da multissemiose na linguagem (ANECLETO; OLIVEIRA, 2019). E para isso, o educador deve ser capaz de utilizar-se plenamente das ferramentas disponibilizadas pela era digital, atuando como ‘designer do processo de aprendizagem’ (COPE; KALANTZIS, 2013), selecionado, dentre as abrangentes possibilidades, o que trará melhores resultados no(s) letramento(s) da sua turma.

Sendo assim, as práticas (inter)culturais no ensino de língua estrangeira, especificamente língua Inglesa, cooperam como princípios valiosos para a formação de um cidadão crítico, capacitado por diversos letramentos - não se referindo a alguém limitado ao reconhecimento de signos arbitrários, mas como indivíduo capaz de gerar, comunicar e negociar conteúdos significativos em contextos participativos (KNOBEL; LANKSHEAR, 2007). E, ao fortalecer a interculturalidade na prática docente, o estudante poderá “confrontar tais elementos com a sua própria cultura, podendo assim reforçar os seus valores sociais, resguardando sua identidade cultural e seu mundo particular” (ORR; ALMEIDA, 2012, p.13). Acentuando, portanto, a relevância de se trabalhar cultura nas aulas de inglês, cujo propósito se revela no fortalecimento do entendimento de mundo do aluno, ampliando sua visão sobre a influência exercida por ela sobre o mundo a sua volta, política e profissionalmente.

SUMÁRIO

RELATO DE EXPERIÊNCIA

As experiências que ora apresentamos se deu na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Dom Moisés Coelho, de forma online através da plataforma Google *Classroom*, nos meses de Junho e Julho de 2021, quando foram desenvolvidas habilidades de leitura, interpretação e produção escrita, numa perspectiva discursivo-argumentativa, utilizando o gênero textual textos informativos, música e história em quadrinhos.

Foram trabalhadas duas propostas diferentes para com o ensino de Inglês através do tema cultura: (1) aspectos culturais de países estrangeiros e (2), por ser um assunto intrínseco nas vivências dos alunos, a Festa Junina. As atividades foram planejadas e postas em prática tendo como pressupostos o modelo de ação didática proposta por Schneuwly e Dolz (2013).

No primeiro módulo da proposta (1) foi apresentado, inicialmente, um vídeo introdutório sobre o conteúdo gramatical *Modal Verbs*, tratando de suas funções e usos, após a exposição do vídeo, reforçamos brevemente o que o mesmo dizia e explicamos como se dava a construção de sentenças afirmativas, negativas e interrogativas a partir de frases exemplos. Logo mais, foi realizada uma atividade de compreensão na qual os alunos deveriam identificar quais verbos modais estavam presentes em duas músicas: *Just Like Fire*, da cantora Pink e *We Don't Talk Anymore*, do cantor Charlie Puth.

Na sequência, fizemos um "*brainstorming*" sobre o tema da aula, que se tratava de diferenças culturais de outros países, questionando os alunos sobre diferenças que eles poderiam encontrar ao viajar para outros lugares. Alguns alunos responderam e uma discussão sobre o assunto foi instigada já a partir desse momento inicial. Em seguida foram apresentados aos estudantes alguns slides sobre aspectos gerais da cultura Canadense e Japonesa, destacando comidas famosas, história e curiosidades.

SUMÁRIO

No final do primeiro módulo, para que os alunos fixassem o conteúdo gramatical e aprendessem sobre o mesmo, pedimos que eles elaborassem frases usando os verbos modais. A princípio eles pareciam um pouco receosos, mas, com a ajuda dos bolsistas, alguns deles conseguiram elaborar as sentenças, que foram expostas no chat do Google Classroom. No mais, propomos uma atividade para os alunos fazerem em casa: fazer uma pesquisa sobre aspectos da cultura Canadense ou Japonesa e elaborar um texto em inglês sobre, utilizando verbos modais.

Dando continuidade à docência compartilhada, no segundo módulo, pedimos que os alunos fizessem a leitura do texto que havíamos pedido para eles elaborarem na última aula e, posteriormente, fizemos uma breve revisão dos verbos modais através de tirinhas do Garfield.

Em seguida, nos voltamos novamente para o tema cultural, tratando agora das diferenças culturais entre o Brasil e Canadá/Japão no âmbito escolar. Primeiramente apresentamos um pequeno vocabulário com palavras relacionadas a essa temática e, logo mais, expusemos algumas curiosidades e informações sobre o sistema escolar de cada país.

No último módulo, como culminância, foi pedido que os alunos respondessem um quiz elaborado pelos bolsistas, para que no final da aula se pudesse ter uma discussão acerca das questões propostas.

Tratando agora da proposta (2), no seu primeiro módulo fizemos uma breve apresentação do tema que iríamos abordar, o qual foi o feriado São João, questionando os alunos sobre suas opiniões e ideias acerca dessa data, proporcionando uma discussão já no primeiro momento da aula.

Na sequência, explicamos a origem do São João e, posteriormente, apresentamos o vocabulário que seria utilizado durante a aula, fazendo uma ponte entre a cultura dos alunos e o componente

SUMÁRIO

gramatical *Present Continuous* e *Actions Verbs*. Por ter sido um conteúdo que já havia sido explicado em aulas anteriores, nós optamos por levar vídeos que exercitassem e revisassem essa explicação. Logo mais, executamos um teste de memória com as palavras do vocabulário apresentado, onde se tinha seis imagens e os alunos deveriam dizer, em inglês, o que elas eram.

No final do primeiro módulo, realizamos uma atividade com enfoque nos verbos de ação, na qual os alunos deveriam observar quatro imagens e escolher, a partir de um quadro com cinco verbos, qual que melhor se encaixava para descrever a ação que estava sendo realizada.

Dando continuidade à aula, no segundo módulo, expusemos um texto em inglês sobre o casamento matuto e depois falamos sobre a quadrilha e a origem da dança, ainda fazendo ligação com o conteúdo gramatical trabalhado durante a aula. Com isso em mente realizamos mais uma atividade, dessa vez foi requerido que os alunos pormenoriza-se algumas frases, localizando os verbos de ação e os sujeitos nas mesmas

No último módulo, como última atividade, pedimos que os alunos respondessem a um quiz produzido pelos bolsistas com perguntas sobre o componente gramatical e cultural, as perguntas deste quiz possuíam correção automática das respostas, de modo que os alunos pudessem ter acesso instantâneo ao resultado, visualizando onde erraram, possibilitando uma melhora no seu desempenho.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Ao final das atividades da proposta (1), pudemos perceber que os alunos conseguiram adquirir um conhecimento significativo sobre a cultura dos países que foram vistos durante a aula

SUMÁRIO

(Canadá/Japão). Através de discussões notamos que eles estabeleceram uma conexão entre a cultura abordada durante a aula e sua própria cultura, principalmente no que diz respeito ao sistema escolar, uma vez que eles expuseram suas opiniões sobre os aspectos que queriam ver nas escolas brasileiras e os que achavam peculiares nas outras.

Nas atividades da proposta (2), constatamos que o assunto despertou bastante interesse nos alunos, a compreensão de questões culturais, como a própria origem do feriado São João e das tradições que acompanham essa data possibilitou que eles conhecessem sua própria cultura através da língua inglesa, estabelecemos ainda relações interdisciplinares e interculturais durante as explicações.

Mencionamos também que todas as atividades foram realizadas pensando na ampliação de conhecimento de mundo e no auxílio da formação cidadã dos alunos, uma vez que elas estavam diretamente ligadas com as práticas sociais em ambientes de interação, vivências, valores e culturas em que os alunos estão imersos, abrindo espaço para a construção de um pensamento crítico, reflexivo e discursivo.

Como é dito em Busnardo e Braga (1987, *apud* Guerreiro, 2005, p. 17)

[...] uma das melhores justificativas para o ensino de línguas estrangeiras é o desenvolvimento de sensibilidade, não apenas para o difícil processo de aquisição e de uso de línguas, mas sobretudo para a compreensão e a interpretação das diferenças humanas, essenciais para a avaliação madura de línguas e culturas “maternas”. (p. 17)

Podemos perceber como a aula de inglês com enfoque na cultura mostra-se essencial, pois permite que o aluno conheça não só a si mesmo, mas também ao outro, além de possibilitar também uma socialização entre o aluno e o mundo globalizado e tecnológico.

SUMÁRIO

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com a Globalização, a comunicação, troca de informações e conhecimentos se tornou cada vez mais rápida e acessível, fazendo com que a população tivesse maior contato com diferentes tipos de idiomas, culturas, e comportamentos vindos de diferentes povos, e para isso a língua(gem) foi uma ferramenta essencial. A língua é viva e dinâmica pois está em constante mudança, de acordo com a região, época, ou grupo social em que é utilizada, portanto, trabalhar a língua(gem) em sala de aula alheio a cultura dos povos nativos do idioma seria pouco eficaz, uma vez que a língua é utilizada em contextos sociais.

Por conseguinte, as atividades desenvolvidas, tanto com as curiosidades de outros países, como Canadá e Japão, quanto da festividade do Brasil foram significativas para aprimorar o pensamento crítico e reflexivo dos discentes com relação às divergências existentes entre sua cultura e a de outros povos, como as comidas típicas, o funcionamento do sistema escolar, tipos de comportamentos, dentre outros. Atividades relacionadas à cultura são de suma importância para que a comunidade estudantil das escolas públicas possa estabelecer uma conexão com sua origem ao passo que adquirirem conhecimento e respeito pela do outro. Ademais, ter acesso a esse tipo de informação contribui para que o alunado passe a entender melhor a origem das línguas, assim como de expressões, gírias etc, favorecendo ao aluno obter uma maior proficiência acerca do idioma estudado.

Além dos alunos das turmas da escola parceira Dom moisés coelho, os bolsistas do subprojeto Letras- Inglês também se beneficiaram ao prepararem o conteúdo para a docência compartilhada, uma vez que, ao pesquisar e buscar se aprofundar mais no assunto, enriqueceram seu arcabouço teórico, melhorando como profissionais, e passando a ter maior capacidade de utilizar o que foi adquirido

SUMÁRIO

durante as docências compartilhadas em sala de aula após a conclusão do curso na Universidade, para melhor atender as demandas de conhecimentos múltiplos dos dias atuais.

REFERÊNCIAS

ANECLETO, U. C.; OLIVEIRA, M. S. Tecnologias digitais, pedagogia dos multiletramentos e formação de professor: caminhos da pesquisa colaborativa. FERRAZ, O. (org).

Educação, (multi)letramentos e tecnologias: tecendo redes de conhecimento sobre letramentos, cultura digital, ensino e aprendizagem na cibercultura.

Salvador: EDUFBA, 2019. p. 231-243.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Versão final. Brasília: Ministério da Educação, 2017. Disponível em: <http://download.basenacionalcomum.mec.gov.br> Acesso em: 06 de agosto de 2021.

COPE, Bill; KALANTZIS, Mary. **Multiliteracies: Literacy learning and the design of social futures.** London and New York: Routledge, 2013.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. **Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação e um procedimento.** SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. *et al.* Gêneros orais e escritos na escola. Tradução e organização de R. H. R. Rojo e G. S. Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

GUERREIRO, G. **Cultura, linguagem e ensino de língua estrangeira: um estudo acerca desta inter-relação.** São José do Rio Preto, 2005.

KNOBEL, Michele; LANKSHEAR, Colin. **A new literacies sampler.** New York, NY: Peter Lang Publishing, Inc, 2007.

LANKSHEAR, Colin; KNOBEL, Michele. **New literacies: Everyday practices and classroom learning.** New York, NY: Open University Press, 2007.

LIBÂNEO, J. C. **Adeus professor, adeus professora?: novas exigências educacionais e profissão docente.** 1. ed. São Paulo: Cortez, 2013. Livro Eletrônico. n.p. v. 2.

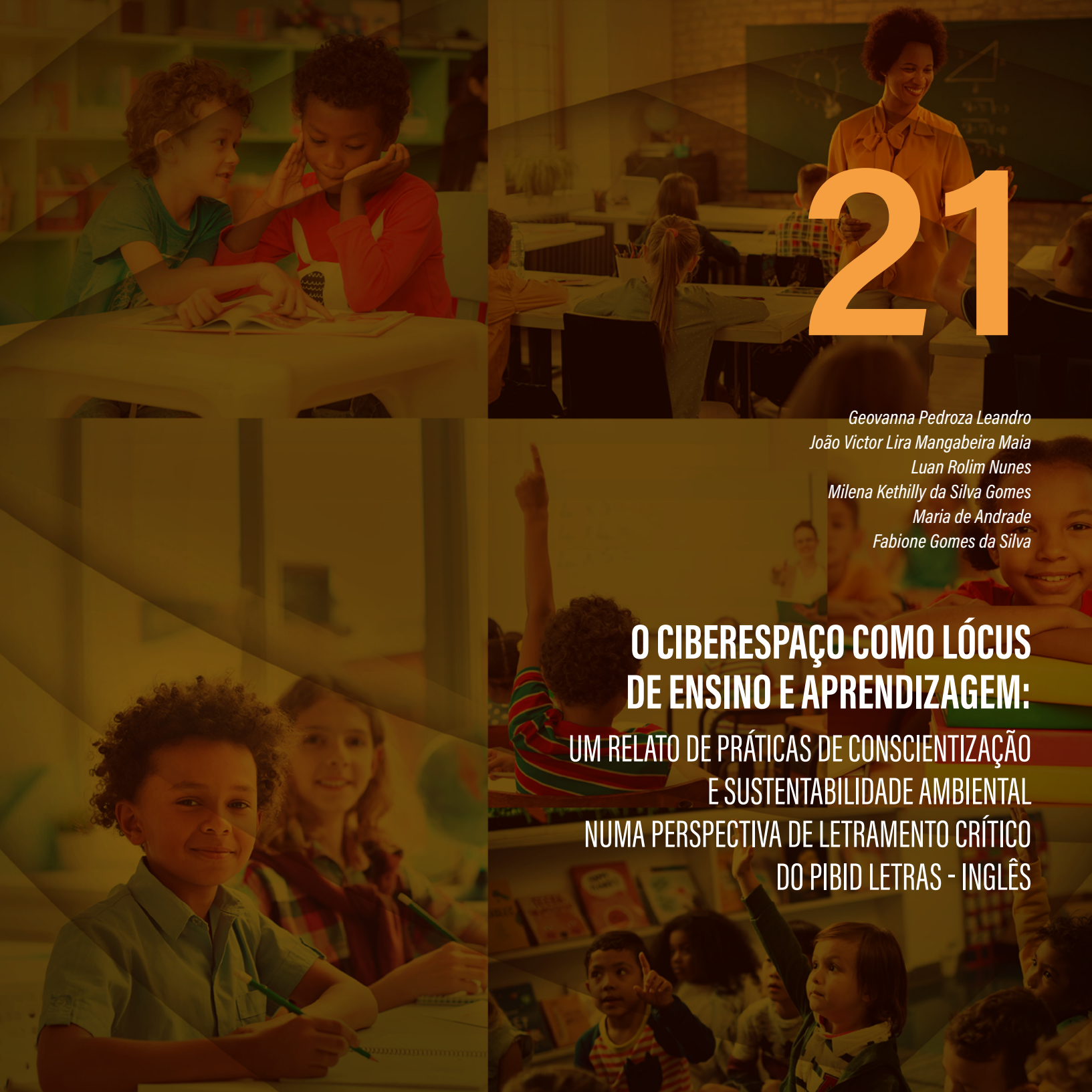
_____. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio.** Linguagens, códigos e suas tecnologias. Vol. 1 Brasília: Secretaria de Educação Básica, 2006.

ORR, L. S.; ALMEIDA, R. L. DE. O Ensino da língua inglesa numa perspectiva intercultural. **Babel: Revista Eletrônica de Línguas e Literaturas Estrangeiras**, v. 2, n. 2, 31 dez. 2012. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/babel/article/view/962>
Acessado em: 06 de agosto de 20201.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. **Por uma lingüística crítica: linguagem, identidade e a questão ética**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

ROMERO, T. R. S. Pibid: prós, contras e (e)feitos. MATEUS, E.; TONELLI, J. R. A. (org). **Diálogos (Im)pertinentes Entre Formação de Professores e Aprendizagem de Línguas**. São Paulo: Editora Edgard Blücher Ltda, 2017. 3, p. 57-75.

SUMÁRIO



21

*Geovanna Pedroza Leandro
João Víctor Lira Mangabeira Maia
Luan Rolim Nunes
Mílana Kethilly da Silva Gomes
Maria de Andrade
Fabiane Gomes da Silva*

O CIBERESPAÇO COMO LÓCUS DE ENSINO E APRENDIZAGEM:

**UM RELATO DE PRÁTICAS DE CONSCIENTIZAÇÃO
E SUSTENTABILIDADE AMBIENTAL
NUMA PERSPECTIVA DE LETRAMENTO CRÍTICO
DO PIBID LETRAS - INGLÊS**

SUMÁRIO

RESUMO

Este trabalho objetiva relatar experiências de práticas de Letramento Crítico na construção de identidades sociais para sustentabilidade ambiental, por meio da Língua Inglesa, através do Projeto interdisciplinar *Environmental Awareness* (Consciência Ambiental). As ações foram realizadas a partir de docências compartilhadas, desenvolvidas e executadas por Bolsistas do PIBID - Letras Inglês, da Universidade Federal de Campina Grande - UFCG, na instituição parceira, a Escola E.E.F.M. Dom Moisés Coelho, do município de Cajazeiras - PB. O ensino de Língua Inglesa, quando mediado por temáticas interdisciplinares em um ciberespaço de interações e práticas sociais, contribui para percepção de significados do mundo, além de possibilitar a construção de identidades socioculturais. A metodologia (VYGOTSKY, 2007, BAKHTIN, 2006) foi posta de maneira a compreender o ciberespaço como lugar de construção de sujeitos histórico-culturais imersos em práticas reflexivas, tendo a linguagem como forma de interação (SANTOS, 2019). Nesse contexto, as ações foram planejadas e executadas nas dimensões de integração de sentido e uso da Língua Inglesa (SILVA, 2019), mediados por atividades de leitura e produção textual, nos níveis epi/meta/linguísticos, fundamentados por Franchi (1991), Geraldi (1999), entre outros. Também foram trabalhados os eixos linguísticos da BNCC (2017), abrangendo os componentes gramaticais, *Simple Present* (Presente Simples) e *Actions Verbs* (Verbos de Ação), oportunizando uma aprendizagem contextualizada, crítica, significativa e reflexiva. A culminância do projeto se deu com a partilha de informações acerca do tema estudado em um mural virtual e em uma conta no *Instagram* (mídia social), onde os alunos compartilharam imagens que refletiam a prática da preservação ambiental.

Palavras-chave: Letramento Crítico. Ciberespaço. Ensino e Aprendizagem de Língua Inglesa. Interdisciplinaridade.

INTRODUÇÃO

Este trabalho relata as experiências de prática docente de bolsistas do PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência) - Letras Inglês, do Centro de Formação de Professores - CFP, da Universidade Federal de Campina Grande - UFCG, na instituição de ensino parceira, a Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Dom Moisés Coelho, localizada no município de Cajazeiras - PB.

As experiências aqui relatadas são exemplos de como o ensino de línguas quando mediados por componentes temáticos, como o meio ambiente, tornam o ensino/aprendizagem mais relevantes e significativos, indo além da simples prática de lecionar, buscando trazer ao aluno, não apenas, noções gramaticais de uso da língua, como também, do ser/fazer cidadão, através de práticas de sustentabilidade.

Desta forma, este trabalho objetiva apresentar as reflexões acerca das noções de sustentabilidade e preservação ambiental, desenvolvidas pelo projeto de docências compartilhadas intitulado *Environmental Awareness* (Consciência Ambiental), que foi produzido de maneira a ser mediado através de práticas de letramento crítico em Língua Inglesa, pois, é a partir da valorização da língua inglesa como meio de obtenção de saberes e do uso da abordagem comunicativa como norteadora das interações socioculturais, que foram construídos os materiais didáticos a serem trabalhados durante as regências do PIBID na escola parceira.

A disseminação do ensino de língua inglesa tem se tornando, com o passar dos anos, cada vez mais importante devido aos processos de globalização que conectam o mundo através

SUMÁRIO

da comunicação, haja vista o inglês ser o idioma mediador das relações internacionais, meio de obtenção de saberes e de ascensão, seja social ou profissional. És pois, a língua das relações internacionais, capaz de (re)significar o sujeito e por/para ele atribuir/construir sentidos, o que torna evidente a importância do seu ensino e prática, visto que é através dela que são mediadas as trocas de saberes e noções da cultura do outro como meio de estreitamento das relações entre povos, assim como explica Smith (1976), ao retratar a língua como uma forma de membros de diferentes comunidades, compartilharem entre si, seus ideais, costumes e aspectos culturais.

Para tanto foram utilizados algumas das noções supracitadas, através de uma perspectiva dialógica e social, para as práticas docentes que se sustentam em abordagens metodológicas de autores como Vygotsky (2007) e Bakhtin (2006), de maneira a proporcionar uma maior compreensão e colaboração nas práticas sociais, e assim estabelecer as noções de língua como forma, o ciberespaço como meio, e a preservação ambiental como componente à correlacionar as interações inter-humanas.

Foram utilizados também autores como: Santos (2019) para discorrer sobre as ideias de (re)definição dos contextos das relações humanas, Silva (2019) no que tange os sentidos atribuídos ao uso da LI e Franchi (1991) e Geraldini (1999) para tratar sobre as atividades de leitura e produção de texto. Também foram utilizados conhecimentos linguísticos da BNCC (2017) que abrangem os componentes estruturais e gramaticais, *Simple Present Tense* (Presente Simples) e *Actions Verbs* (Verbos de Ação), para assim conciliar o ensino com uma aprendizagem que seja significativa, crítica, reflexiva e contextualizada.

SUMÁRIO

DESENVOLVIMENTO

RELATOS DE DOCÊNCIAS COMPARTILHADAS NO 8º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

A docência compartilhada aqui relatada teve como tema principal o *Environmental Awareness* (Consciência Ambiental), sendo trabalhado na turma do 8º ano do Ensino Fundamental na escola parceira E.E.F.M Dom Moisés Coelho. No dia 27 de maio aconteceu essa experiência, com duração de 2 horas. Através de uma plataforma virtual, o *Google Meet*, houve a ministração da aula, com a participação ativa dos alunos, colaborando na construção de saberes em conjunto.

O conteúdo formativo da aula foram os *Actions Verbs* (Verbos de ações), sendo desenvolvidas habilidades de leitura, fala e escuta, por meio de recursos tecnológicos utilizados, o que contribuiu para uma experiência mais explicativa do assunto, pois no ciberespaço conseguimos recorrer a plataformas que facilitaram a exibição do conteúdo programado para docência nas reuniões de planejamento.

Seguindo o plano de aula previamente elaborado, conseguimos cumprir com o planejamento, chegando a um resultado superior ao esperado, pois a reação da turma ao conteúdo foi excelente, sendo significativo o aprendizado, e gratificante aos bolsistas como futuros docentes.

Sendo assim, o ponto alto da aula foi a interação dos alunos, com os bolsistas e entre eles, participando e compartilhando experiências pessoais, se sentindo incluídos na abordagem metodológica da aula, com situações que são vivenciadas por eles no cotidiano.

A aula foi se construindo a partir da reflexão e entendimento dos alunos sobre o tema, com os bolsistas expondo poema, vídeo e música que tratavam sobre o meio ambiente, levando o aluno a

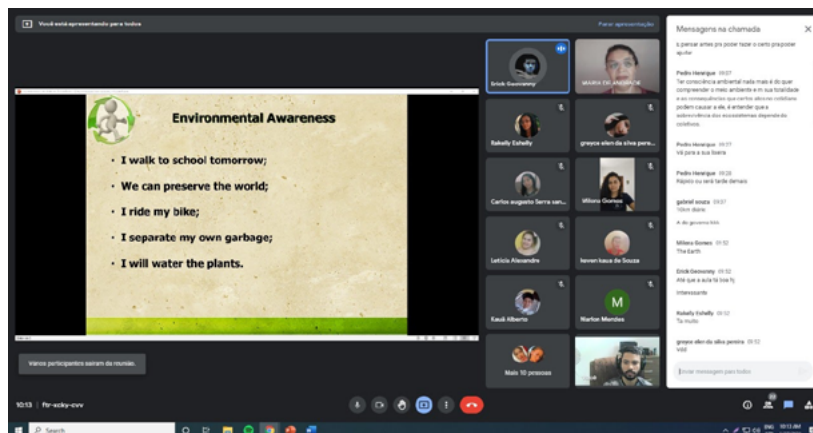
SUMÁRIO

se atentar para as maneiras que algumas pequenas ações podem ajudar a salvar o planeta. Assim, eles conseguiram compreender que fazer a sua parte importa, mesmo que o seu colega não faça, você pode fazer a diferença e influenciar os outros ao seu redor.

Dessa maneira, na produção final os alunos tiveram a oportunidade de desenvolver uma atitude sustentável, com ideias criativas, expondo maneiras de ajudar na preservação do meio ambiente. Ainda, os alunos compartilharam suas ações nas redes sociais, com o *Instagram* que foi criado para os posts dos discentes, tendo a oportunidade de influenciar outras pessoas a desenvolverem o pensamento crítico sobre o assunto.

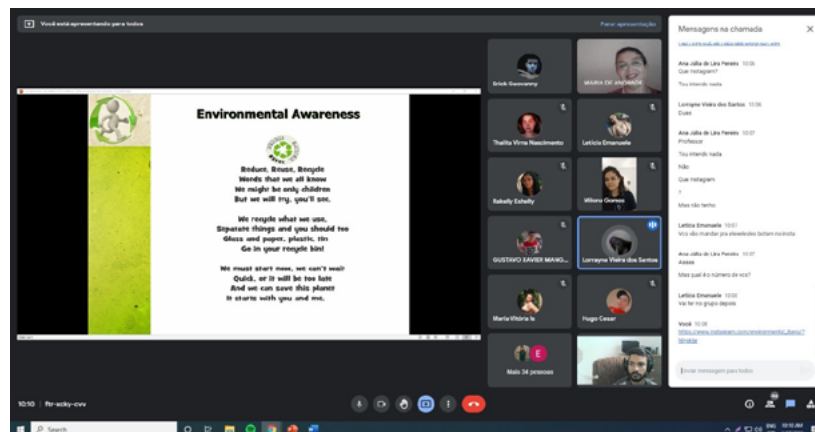
Ao observar a contribuição dessa aula para a formação docente dos bolsistas de Língua Inglesa, é notório que foi gratificante ver os alunos entenderem e contribuírem de alguma forma na aula. Nesse sentido, é notória a importância de o professor entenda e levar assuntos pertinentes para se trabalhar com os alunos, assim gerando um significado além da aula, mas que esse aluno possa levar o conhecimento adquirido para sua vida.

Imagem 1 - Explicação gramatical com exemplos sobre o meio ambiente



Fonte: Acervo do Subprojeto Pibid – Letras Inglês UFCG.

Imagem 2 – Desenvolvendo a leitura e interpretação por meio de um poema sobre a temática abordada



Fonte: Acervo do Subprojeto Pibid – Letras Inglês UFCG.

RELATOS DE DOCÊNCIAS COMPARTILHADAS NO 1º ANO DO ENSINO MÉDIO

O ensino de línguas quando mediado por componentes culturais se torna deveras apazível ao discente, dado que, as noções de mundo quando trabalhadas de maneira a inseri-lo como componente integrante deste meio, desperta nele tanto o interesse de melhor conhecer o mundo que o rodeia quanto de compreender o que dele pode extrair (aprender). É, pois, importante ressaltar que o ensino de inglês como meio de obtenção de saberes é capaz de expandir os conhecimentos de mundo de maneira a produzir sujeitos globalizados, dotados de capacidade crítica e discursiva. Já que, conforme Jordão (2013), a língua quando utilizada de maneira a funcionar como espaço de construção de saberes, pode ser palco para representação do mundo e das relações humanas.

Não obstante considerações acerca do ensino de línguas, aqui serão relatadas experiências de uma sequência didática a

SUMÁRIO

partir de práticas de docência compartilhada, realizadas na Escola E.E.F.M Dom Moisés Coelho nos dias 27 de maio e 03 junho de 2021 por intermédio da plataforma digital, Google Meet. As aulas foram ministradas para alunos do 1º Ano, tendo como conteúdo formativo o Simple Present (presente simples) junto ao componente temático Environmental Awareness (consciência ambiental), que foram apresentados por Geovanna e João Victor. A abordagem qualitativa da apresentação através da utilização de infográficos temáticos, visava introduzir o conteúdo de maneira simples e conceitual para uma melhor compreensão, com o intuito de desenvolver a prática da leitura ao abordar temas culturais e de conhecimentos de mundo, que integrem o uso da língua inglesa ao cotidiano do alunado.

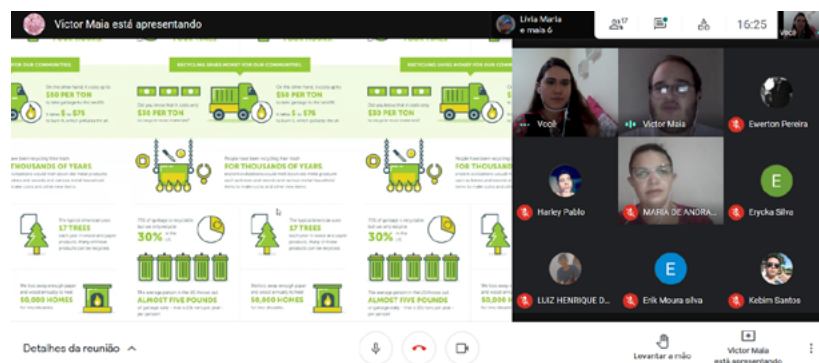
Iniciamos a aula explicando a sequência didática das ações planejadas para aquela docência e com uma rodada de perguntas sobre noções de ecologia e preservação ambiental, com intuito de descobrir o quanto desses conhecimentos são de domínio de alunos de ensino médio.

Passado esse primeiro contato, seguimos a aula com a exposição dos infográficos *The Principles of Social Ecology* e *Recycling by The Numbers*, que tratam respectivamente de princípios fundamentais de uma ecologia social ao abordar meios de preservação, consumo responsável, sustentabilidade e curiosidades sobre reciclagem. Nesse momento gerou-se outra rodada de discussões, que permeavam a temática abordada, nas quais os alunos sentiram-se confortáveis para contribuir com suas falas, opiniões e vivências quanto às questões expostas.

Na sequência apresentamos o *Simple Present* como componente gramatical planejado para a sequência didática das duas aulas, discorrendo sobre seu uso como tempo verbal responsável por indicar ações corriqueiras, hábitos ou informações gerais do mundo. Para além da conceituação e formas básicas de uso, apresentamos também as regras e exceções na decorrentes da conjugação de verbos neste tempo verbal.

Por fim, passamos uma atividade para ser respondida durante a semana e trazida para correção na próxima aula. A atividade é composta por cinco frases que relatam ações corriqueiras que podem ajudar na preservação do meio ambiente, e os alunos teriam que completar as frases adicionando verbos conjugados no *Simple Present*, o que exigiria compreensão sobre as regras e exceções apresentadas durante a aula.

Imagem 3 – Apresentação de infográfico temático que permeia noções de reciclagem



Fonte: Acervo do Subprojeto Pibid – Letras Inglês UFCG.

Imagem 4 – Apresentação do *Simple Present* como componente gramatical



Fonte: Acervo do Subprojeto Pibid – Letras Inglês UFCG.

No dia 03 de junho de 2021, realizamos a segunda docência compartilhada na turma de 1º ano do ensino médio, dando sequência ao plano de aula elaborado por nós previamente. Assim, iniciamos a aula corrigindo a atividade proposta na semana anterior, junto a turma, de modo que os alunos interagiram compartilhando suas respostas com os demais e apresentando suas dúvidas. Aqueles discentes que realizaram a atividade e interagiram, demonstraram conhecimento acerca do tempo verbal trabalhado e da temática *Environmental Awareness*.

Dessa maneira, prosseguimos as explicações acerca do componente gramatical Simple Present, apresentando as suas formas afirmativa, negativa e interrogativa, bem como suas regras de uso nas frases. Ademais, buscamos sempre trabalhar com exemplos que envolvessem o tema da aula, *Environmental Awareness*, mas também trabalhamos frases de uso cotidiano. Com isso, nós, como futuros docentes, nos baseamos no ensino em sua pluralidade e no letramento crítico, associando o ensino de novas palavras em língua inglesa com o componente gramatical e o tema da aula.

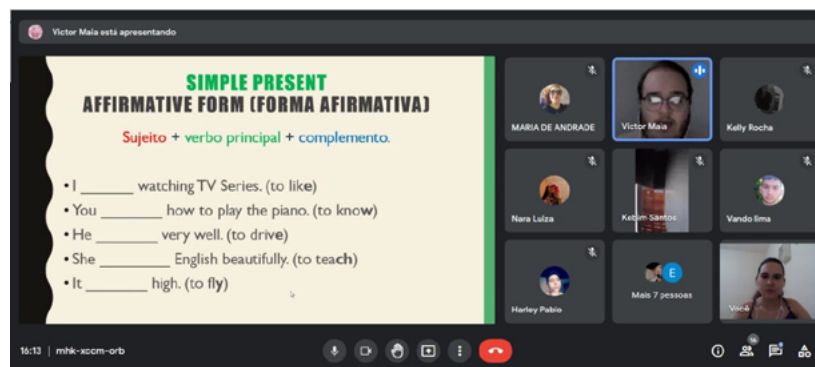
Adiante, levamos um infográfico, retirado de um contexto real de uso, com informações que auxiliam o leitor a tornar-se um cidadão comprometido com a reciclagem, ao mesmo tempo em que ressalta a importância dessa ação no dia a dia. Assim, questionamos aos alunos se eles faziam algumas das ações descritas no texto, e eles interagem compartilhando experiências próprias acerca da reciclagem. Por sequência, foi realizada uma atividade com a turma, a qual os discentes tinham que, em inglês, indicar corretamente as cestas de coleta seletiva, para cada componente apresentado na tabela de produtos recicláveis, em consonância com o que tinham aprendido ao longo das aulas.

Por fim, solicitamos aos alunos, como produção final, que construíssem um mural digital, na mídia *PadLet*, com infamações, em inglês, sobre as noções de consciência e preservação ambiental

SUMÁRIO

decorrentes dos estudos do componente digital, *Environmental Awareness*. A partir das produções dos alunos, pudemos observar que houve a construção de saberes, haja vista suas respostas compartilhadas constarem princípios básicos de conscientização e preservação ambiental – tão debatido durante as aulas.

Imagem 5 – Docência compartilhada desenvolvida pelos bolsistas ID João Victor Maia e Geovanna Pedroza em turma de 1º Ano. Apresentação da forma afirmativa do tempo verbal *Simple Present*



Fonte: Acervo do Subprojeto Píbid – Letras Inglês UFCG.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho teve como objetivo apresentar relatos de experiências vivenciados por bolsistas do Subprojeto do PIBID Letras-Inglês do Centro de Formação de Professores da UFCG, através das ações desenvolvidas na Escola E.E.F.M Dom Moisés Coelho da cidade de Cajazeiras - PB, e como essas ações contribuíram para a construção de saberes e aprimoramento na formação de alunos de graduação.

Através das docências compartilhadas, nós bolsistas pudemos experienciar não apenas as ações desenvolvidas em um ambiente escolar como também uma nova realidade divergente dos já estabelecidos modelos de ensino pois, devido a pandemia de COVID-19 as aulas tiveram que ser mediadas por plataformas digitais, o que tornou os processos de ensino e aprendizagem ainda mais desafiadores no que tange a adaptação ao ensino remoto e as demais dificuldades (internet de qualidade, ausência de computadores/celulares etc.) provenientes de um país com uma vasta desigualdade social e de um alto nível de pobreza - que só aumentou durante a atual crise sanitária.

Durante a regência na Escola E.E.F.M Dom Moisés Coelho, o programa PIBID (Programa de Bolsas de Iniciação à Docência) teve as docências compartilhadas como meio de produção e desenvolvimento do conhecimento, visando o aperfeiçoamento e formação profissional dos bolsistas, o que permitiu a nós, futuros professores, uma experiência inicial de prática docente. As vivências aqui relatadas ocorreram por meio da ministração de aulas para alunos da escola parceira, tendo como conteúdo formativo, os temas abordados durante o curso de formação docente e as reuniões de planejamento/compartilhamento de experiências, que foram mediadas pelo professor coordenador Fabiane Gomes da Silva e pela professora supervisora Maria de Andrade.

O programa PIBID nos possibilita(ou) experiências enriquecedoras que não só nos incentivam a seguir no caminho do magistério como também nos prepararam para uma prática crítica e ética. Desta forma, as sequências didáticas desenvolvidas durante as aulas se mostraram enriquecedoras ao possibilitar um contato prévio com o ambiente escolar - apesar dos atuais padrões - e com os alunos.

SUMÁRIO

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. São Paulo: Ed. HUCITEC, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Versão final. Brasília: Ministério da Educação, 2017.

FRANCHI, Carlos. **Criatividade e gramática**. São Paulo, SP: SE/CENP, 1991.

GERALDI, João Wanderley. **O texto na Sala de Aula**. 3ª ed. São Paulo: Ática, 1999.

JORDÃO, Clarissa Menezes. Letramento Crítico em 2.500 palavras, mais ou menos...

JORDÃO, Clarissa Menezes *et al.* **O PIBID-UFPR nas aulas de Inglês: Divisor de águas e formador de marés**. Campinas-SP: Pontes Editores, 2013.

LEFFA, Vilson. Metodologia do ensino de línguas. In BOHN, H. I. VANDRESEN, P. **Tópicos em linguística aplicada: o ensino de línguas estrangeiras**. Florianópolis: Ed. da UFSC, 1988. p. 211-236.

ROZEN, Eliana Feitosa; SIQUEIRA, K. M. A teoria sociointeracionista de Vygotsky como subsídio para a aprendizagem comunicativa de língua inglesa. **Revista Eletrônica da Faculdade Sente de Setembro**, v. 5, n. 5, 2011.

SANTOS, Edméa. **Pesquisa-formação na cibercultura**. Teresina: EDUFPI, 2019.

SILVA, Fabiane Gomes. **Práticas de Leitura e Produção textual usando o artigo de opinião numa perspectiva de letramento em Língua Inglesa**. Dissertação (Mestrado em Linguística e Ensino) Universidade Federal da Paraíba – UFPB. João Pessoa, 2016.

SILVA, Fabiane Gomes. **A gestão dos processos de leitura nas docências compartilhadas: Práticas de Letramento Crítico nas aulas de Língua Inglesa**. IN: DI LORENZO, Ivanalda Dantas Nóbrega; NETO, Marciano Henrique de Lucena (orgs.). *Práxis e Formação Do Discente na Gestão do Pibid: Reflexões entre Ensino Superior e a Educação Básica*. Rio de Janeiro: Autografia, 2019.

VYGOTSKY, Lev. **Pensamento e Linguagem**, SP: Martins Fontes, 2007.

SUMÁRIO



22

João Vitor Rodrigues Costa

Jomarley Moreira de Sousa

Iunaly Lorennna Rocha e Silva

Luís Carlos França dos Anjos Júnior

Antonio Rocha de Macêdo

Vilmar Aires dos Santos

ARTICULAÇÃO TEORIA/PRÁTICA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES:

**VIVÊNCIAS EM “SALA DE AULA”
EM TEMPOS DE PANDEMIA**

SUMÁRIO

RESUMO

Esse relato de experiência destaca as itierâncias dos discentes do curso de Licenciatura em História da Universidade Federal do Piauí (UFPI), em suas práticas como residentes do Programa de Residência Pedagógica (PRP) pela CAPES/UFPI. Enfoca a atuação dos residentes em sala de aula no período entre maio e julho de 2021, no âmbito do PRP, em uma escola pública da cidade de Teresina-PI. Tem como objetivo explicitar as percepções dos residentes acerca da docência em tempos de pandemia, enfatizando a articulação entre a teoria e prática no curso de História da UFPI, e as possibilidades e desafios do ensino remoto. O estudo foi embasado no diálogo com autores que pesquisam sobre a temática (ALVES, 2020; BARROS, SOUZA, MACEDO, 2013; FREITAS, 2017; MOREIRA, 2012; SCHÖN) e nas vivências e experiências dos residentes, destacando suas atuações, os desafios e possibilidades encontrados na dinâmica escolar do ensino médio, na área de História, durante a pandemia. Os relatos dos residentes foram fundamentais para a percepção de que é indispensável a articulação entre teoria e prática na formação e atuação docente. A imersão na sala de aula, propiciada pela PRP, favorece a construção de saberes e experiências que serão fundamentais tanto para a inserção no mercado de trabalho, quanto na definição da identidade docente pois pode contribuir na constituição da autonomia do professor em seu exercício profissional. A trajetória vivenciada fez emergir possibilidades importantes para o enfrentamento das demandas do atual contexto educacional.

Palavras-chave: Articulação teoria e prática. Ensino Remoto. Ensino de História. Pandemia. Programa Residência Pedagógica.

INTRODUÇÃO

Esse relato de experiência destaca nossas vivências como residentes da área de História da Universidade Federal do Piauí-UFPI/ Campus Ministro Petrônio Portela, durante o primeiro contato com a sala de aula, propiciado pelo Programa de Residência Pedagógica -PRP, que ocorreu durante o período de maio a julho de 2021, no Centro de Ensino de Tempo Integral Governador Dirceu Mendes Arcoverde, escola da rede pública de Teresina/Piauí, conhecida como Colégio da Polícia Militar-CPM, por ser administrada por essa instituição.

Partimos do pressuposto de que “A História ocupa um lugar estratégico na “partitura” do currículo da Educação básica, pois como conhecimento e prática social, pressupõe movimento, contradição, um processo de permanente re/construção, um campo de lutas.” (FONSECA, 2010, p. 2), e que a formação docente precisa ser cotejada pela articulação orgânica entre teoria e prática, movimento em que o Programa de Residência Pedagógica tem demonstrado contribuição fundamental.

No final de 2019, o mundo foi surpreendido com notícias sobre um vírus, com grande capacidade de disseminação e uma letalidade considerada alta pela ciência, o SARS-CoV-2, que ficou conhecido como novo corona vírus e que causa a doença denominada de COVID-19.

No contexto brasileiro, a confirmação dos primeiros casos de COVID-19, doença causada pelo novo corona vírus, detectados em São Paulo, por volta de fevereiro de 2020, levou o governo federal a adotar uma série de medidas sanitárias com o objetivo de barrar a disseminação da doença, dentre elas, a aprovação da Lei Nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020, que ficou popularmente conhecida como Lei da Quarentena.

SUMÁRIO

Essa legislação trouxe implicações para a vida de todos os brasileiros. No terreno educacional, a maior delas foi a suspensão imediata das aulas. Como esse cenário se mostrou duradouro, os estados foram, paulatinamente, retomando o andamento do ano letivo, na educação básica, mas, foi necessário encontrar alternativas para as aulas que não poderiam ser presenciais. Assim, se pensou num formato remoto, através de plataformas virtuais, como *Google Meet* e *Zoom* (onde as aulas eram realizadas), e do *Google Classroom* (local de postagem de atividades) e do aplicativo de mensagens *Whats App*. Esse foi, portanto, o contexto que encontramos, enquanto residentes de História, na escola CPM ao iniciar a fase de regência de classe, no âmbito do PRP em maio de 2021.

Na ocasião, fomos orientados para atuar nas turmas da 1ª Série do Ensino Médio, turmas C e D. As aulas ocorriam nos dias de terça e sexta-feira durante o período da manhã. Nesse intervalo de tempo (maio a julho de 2021) foram realizadas, aproximadamente, dez aulas com explicativas dos conteúdos históricos e realização de atividades avaliativas.

Além disso, durante o período da regência de classe, foi desenvolvido o projeto pedagógico, intitulado “Produção do conhecimento histórico” cujo objetivo foi introduzir os discentes pelos caminhos da pesquisa sobre a História, com as turmas citadas. As atividades desenvolvidas buscaram estimular conhecimentos críticos nos alunos, articulando os conteúdos do livro didático e suas vivências cotidianas, estimulando, assim, a relação teoria e prática do ensino de História na educação básica.

O projeto contou com três atividades principais, o planejamento e elaboração de uma vídeo aula postada na plataforma *Youtube* e dois encontros via *Google Meet* em que os alunos puderam participar ativamente das atividades do projeto. Como produto final, os discentes, sob nossa orientação, elaboraram produções textuais e imagéticas sobre o tema.

SUMÁRIO

Assim, durante nossa atuação no intervalo considerado, entre aulas e projeto, foram realizados, aproximadamente, 9 atividades em 10 encontros, no intuito de ministrar conteúdos, realizar atividades de complementação, reforço e, avaliações da aprendizagem dos alunos, abordando os conteúdos trabalhados.

O Professor do CPM Antônio Rocha de Macêdo atuou de forma competente e ética como nosso preceptor, disponibilizando todo o suporte, explicando as regras do colégio, as dinâmicas da sala de aula virtual, designando as turmas que cada residente ficaria responsável e disponibilizando informações pertinentes para a nossa atuação, tais como livro didático, metodologia da escola e formas de avaliar a aprendizagem dos alunos. Também contamos com o apoio pedagógico da professora orientadora da PRP professora Dra. Vilmar Aires dos Santos, que trabalhou junto aos residentes o arcabouço teórico no que tange a formação e atuação docente, nos preparando e nos auxiliando para a fase de regência e para a realização do projeto pedagógico.

Os preceptores das três escolas que integram o subprojeto de História do PRP- UFPI/CMPP participaram de momentos coletivos das reuniões, planejamentos e estudos de temáticas sobre educação e ensino de História, o que configurou para eles, enquanto docentes da educação básica, uma formação continuada, proporcionando bases para seu desenvolvimento profissional docente. A avaliação que fizeram desse espaço/tempos formativos foi bastante positiva.

As novas dinâmicas do ensino remoto exigidas pelas medidas sanitárias de combate a pandemia do COVID-19, adotadas no estado do Piauí, através de vários decretos, exigiu uma série de cuidados em nossa atuação, tendo em vista as dificuldades encontradas nessa fase, tais como falta de habilidades tecnológicas e acesso de alunos, residentes e preceptores a equipamentos tecnológicos e a própria *Internet* de qualidade. Nesse sentido, Alves, explicita que,

SUMÁRIO

É nesse contexto que vem emergindo uma configuração do processo de ensino-aprendizagem denominada Educação Remota, isto é, práticas pedagógicas mediadas por plataformas digitais, como aplicativos com os conteúdos, tarefas, notificações e/ou plataformas síncronas e assíncronas como o Teams (Microsoft), Google Class, Google Meet, Zoom, essas últimas entrando em uma competição acirrada para ver quem consegue pegar a maior fatia do mercado. (2020, p. 352).

Importante destacar que, apesar das limitações impostas pela modalidade remota e o acesso e usos das tecnologias digitais, pudemos vislumbrar boas possibilidades educativas. Dentre elas, a de articulação teoria/prática na dinâmica das aulas de história, a presença mais frequente dos pais no desenvolvimento das aulas e outros. Esses e outros motivos justificam o relato dessa experiência como significativa em nosso processo de ensino-aprendizagem da docência tanto para desvelar as possibilidades e dificuldades em sala de aula, quanto para enfatizar a vivência da relação entre a teoria e a prática do exercício docente, experienciada, no contexto do ensino remoto.

O objetivo desse relato foi, portanto, socializar as percepções acerca da regência de ensino, em tempos de pandemia, propiciados pela PRP, enfatizando a importância da articulação teoria e prática, construída ao longo do percurso formativo do curso de História da UFPI, mas, concretizado no exercício docente do “chão da sala” que a PRP tem proporcionado. Julgamos importante evidenciar, nas itine-râncias do programa as possibilidades e também os desafios, vivenciados no contexto da educação básica com relação a adoção da modalidade remota, pois são esses aspectos que contribuem para a aprendizagem do ofício e para a construção da identidade docente de professores de história.

SUMÁRIO

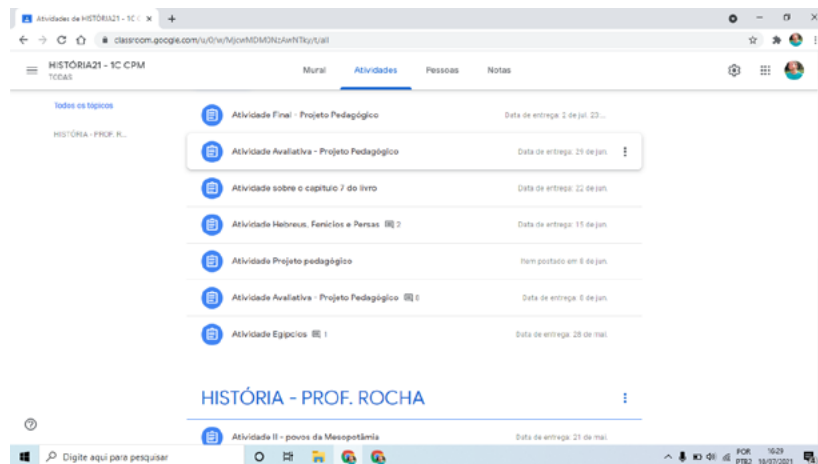
DESENVOLVIMENTO

Como já referido, a fase de regência, ocorreu de forma remota, utilizando-se principalmente, dois dispositivos digitais, o *Google Meet*, que é uma plataforma de reuniões *on-line* disponibilizada pelo *Google*, para realizar as aulas e encontros extras. Dentre os motivos dessa escolha, que foi da Secretaria de Estado da Educação do Piauí – SEDUC/PI, pode-se elencar o fácil manuseio, tanto para nós, quanto pelos discentes da educação básica. Além deste, a rede estadual e a escola campo utilizam a plataforma *Google Classroom*, para postar atividades didáticas e organização das turmas por série, expor avisos, e realizar o controle acadêmico dos alunos em relação à presença e resolução de atividades. Mas, também utilizamos, por indicação do preceptor com anuência da SEDUC, o *youtube*, por ser uma plataforma aberta em que é possível fazer postagens de vídeo aulas e outros materiais.

Os encontros com os alunos serviram para explicar os conteúdos de história do semestre, realização do projeto pedagógico e atividades avaliativas. As aulas na plataforma virtual aconteciam uma vez por semana, normalmente na terça ou na sexta-feira, o que significa carga horária pequena para a disciplina, devido ao formato trabalhado. Também eram orientadas atividades no *Google Classroom* para os alunos, como aprofundamento das aulas e atividade avaliativa. A regência nos foi importante também para sistematizar registros que fundamentaram o relatório bimestral do PRP. A seguir, destacaremos algumas atividades realizadas nessa fase.

SUMÁRIO

Figura 1 - Atividades realizadas com a turma do 1º Cº (explicitação de assunto sobre os Egípcios Antigos) durante o período de regência dos residentes



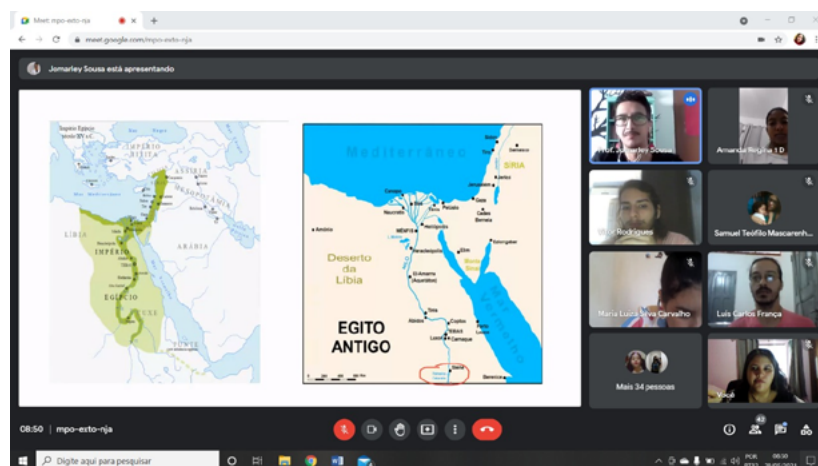
Fonte: Autores da pesquisa, 2021.

As atividades listadas na figura 1 tiveram como objetivo revisar conhecimentos sobre o conteúdo didático semestral da área, relacionando-os com fatos da atualidade. Elas foram trabalhadas, também na perspectiva de avaliar as aprendizagens dos alunos. As aulas foram baseadas nos assuntos indicados no livro didático adotado na escola, além de outros conteúdos afins. Constituíram-se como as primeiras atividades de regência de aula, significando um importante marco em nossas vidas como futuros docentes, pois ao assumirmos as turmas, nos deparamos com uma série de novas responsabilidades e desafios, como: planejar, preparar material didático, ministrar aulas, realizar atividades e avaliar aprendizagem dos alunos. Além disso, tivemos que colocar em prática projetos pedagógicos, visando aprofundamento de algumas temáticas.

Para dar conta da regência, propriamente dita, nos fundamentamos teoricamente pelos suportes que a literatura educacional dispõe sobre o aspecto teórico-metodológico da docência. Fundamentos esses que foram discutidos previamente com a professora orientadora

da RP, os preceptores e o grupo de residentes e, que nos auxiliou nesse momento específico. Foram estudos sobre formação e prática docente de professores de História e sobre a construção de saberes na área, que possibilitaram nos apropriar de habilidades, conceitos e teorias que permitiram a articulação dos conhecimentos adquiridos na licenciatura com a prática em sala de aula, ou seja a articulação teoria e prática. (FREITAS, 2017).

Figura 2 - Recurso (leitura de mapas) utilizados na primeira aula ministrada realizada no dia 14/05/2021, sobre os Povos do Egito Antigo

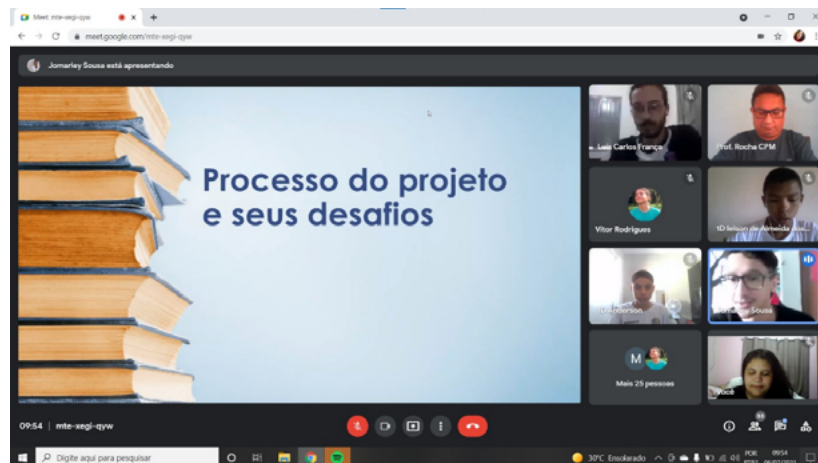


Fonte: Autores da pesquisa, 2021.

Na aula sobre “Os povos do Egito Antigo”, através da plataforma no Google Meet, para as turmas C e D da 1ª série do ensino médio, em 14/05/2021, utilizamos recursos variados como textos do livro didático, leitura de mapas, comparando o passado com o presente. Realizamos uma exposição dialogada sobre o assunto seguido de atividade referente ao assunto explicitado, foi postada no Google Classroom com o objetivo de avaliar a compreensão do tema, pelos alunos. O professor preceptor esteve presente durante a aula, como forma de dar suporte a esse início de atividade de regência. O que garantiu a tranquilidade dos residentes e ao mesmo tempo segurança

para os alunos de que tudo transcorria normalmente. Ao final da aula, discutimos novamente a proposta do projeto pedagógico e escutamos as sugestões dos alunos.

Figura 3 - Culminância do Projeto Pedagógico com as turmas da 1ª Série do Ensino Médio, turmas Cº e Dº, realizado dia 06/07/2021



Fonte: Autores da pesquisa, 2021.

O encontro do dia 06/07/ foi realizado para finalizar o projeto pedagógico, cujo objetivo foi estimular o conhecimento crítico dos alunos, fazendo com que buscassem fontes e informações que lhes permitissem interagir criticamente acerca de um tema que haviam, anteriormente, escolhido, propiciando assim, o que a literatura educacional denomina de aprendizagem significativa (MOREIRA, 2012).

Neste encontro foram apresentados os trabalhos realizados pelos alunos, e debateu-se acerca da importância e objetivos do projeto trabalhado que foram, em grande parte, alcançados. Além disso, pudemos socializar os trabalhos que cada turma realizou, como forma de valorizar o esforço dos discentes incentivando-os para que tivessem, cada vez mais, protagonismo nas aulas, buscando melhorar sua escrita, oralidade e visão crítica sobre seu contexto.

A articulação orgânica teoria e prática foi consolidada na dinâmica da sala de aula, onde buscamos expor, sempre de forma dialógica, (FREIRE, 1996) estimulando a participação, através da fala de cada um, os conteúdos históricos de forma contextualizada e crítica.

Cotejamos nossa prática em arcabouço teórico-metodológico disponível na literatura sobre a educação, que compreende que a ação docente realizada na sala de aula é uma atividade complexa, cuja função ultrapassa a tarefa de ensinar conteúdos. Constatamos que programas de iniciação a docência, como o PRP, são fundamentais para possibilitar terreno fértil para a vivência da relação teoria e prática, consolidando a formação docente e propiciando, através da imersão nas escolas, aprendizagens significativas para os alunos da educação básica (BARROS; SOUZA; MACEDO, 2013).

Nesse contexto, entendemos que para uma aprendizagem significativa, é necessário romper com o modelo tradicional de ensino, que visa a aprendizagem através da exposição oral de conteúdos pelo professor, seguido de trabalho com os alunos, sem diálogo, discussão ou troca de ideias (FREITAS, 2017). Inferimos que cada aluno é um ser particular e plural ao mesmo tempo, que enfrenta dificuldades e problemas, comuns a todos, mas que também traz para a escola vários conhecimentos e visões de mundo construídas na família e contexto social em geral.

Nesse sentido, faz-se necessário que a docência seja realizada de uma forma mais humana e solidária buscando compreender os alunos em seu contexto sócio econômico e cultural (SCHON, 2000). Com base nisso, nos colocamos inteiramente à disposição dos alunos, tentando minimizar os problemas de acesso às tecnologias que enfrentam nesse contexto de ensino remoto. Procuramos, em todos os momentos, desenvolver nossa atuação como residentes de História praticando a empatia com todos os sujeitos com os quais temos contato no universo escolar. (MIRANDA *et al.*, 2020).

SUMÁRIO

Nesse *locus*, e sob a perspectiva de superação de um modelo tradicional de ensino de história, tivemos nosso primeiro contato com a docência. Tem sido uma experiência desafiadora e difícil, devido ao formato remoto, mas sobretudo de muita aprendizagem. Nos vimos compelidos a, munidos do que aprendemos no curso até aqui, articular teoria e prática nos planejamentos, regências de aulas, avaliações e outros trabalhos. As orientações do preceptor e da docente orientadora do PRP, tem sido fundamental, tornando nossas experiências e vivências mais significativas e refletidas. Ratificamos, portanto, a importância do PRP na aprendizagem da docência e na imersão dos residentes no contexto educativo.

Dois momentos foram especialmente significativos e marcantes nessa trajetória, a primeira aula ministrada, e a finalização do projeto pedagógico. Neles nos deparamos com os desafios e dificuldades, mas, sobretudo com as possibilidades do ensino remoto, impactando nossas experiências enquanto aprendentes.

Fomos compelidos a nos colocar no lugar do professor, que ministra sua disciplina num terreno desconhecido e hostil, como é o caso do espaço virtual, com uso de tecnologias nem sempre fáceis e, por outro lado, os alunos, que de forma incipiente e fragilizada tentam acompanhar e participar das aulas, através de seus instrumentos tecnológicos (às vezes um único celular dividido por muitos da família), munidos de vontade de continuar estudando e de seu entusiasmo juvenil. Foi uma experiência que provocou muitos sentimentos no grupo: vontade de ajudar, medo de não conseguir, tristeza pelas condições materiais de alguns alunos e esperança em dias melhores.

No primeiro encontro (figura 2), houve uma baixa frequência e interação dos alunos na aula, embora fossem duas turmas. Vários alunos estavam com instabilidade na *internet*, não podendo ligar as câmeras e “saindo” da apresentação. Ou seja, um dos empecilhos no envolvimento dos alunos nas aulas didáticas é a falta de estrutura para uma aprendizagem significativa durante o período de aulas

SUMÁRIO

remotas. Além disso, no último encontro do projeto pedagógico (figura 3), um dos residentes estava com instabilidade na *internet*, ocasionando falha de comunicação e prejudicando sua experiência, pois o aluno, apesar de demonstrar muito interesse, não conseguiu participar adequadamente da culminância do projeto.

Dentre as principais dificuldades está a falta de acesso a *internet* de qualidade, por parte das famílias de alunos carentes, na maioria das vezes utilizam apenas dados móveis, ocasionando prejuízos nessa modalidade de ensino. Outro elemento dificultador é a moradia das famílias, quase sempre pequena e com muitos moradores o que leva a não ter um espaço adequado para as aulas. Esse é um problema que também pode ocorrer com os docentes. (ALVES, 2020).

Podemos dizer que as aulas foram não foram totalmente exitosas devido a problemas na instabilidade de suas conexões, ao espaço inadequado para assistirem aulas, ao equipamento incipiente que possuíam, o que causava dispersão e dificuldade de interação dos alunos. (MIRANDA *et al.*, 2020).

Essas dificuldades ocorreram apesar da escola dispor de um acompanhamento mais efetivo para com os alunos, como a entrega de *chips* de celular (com internet) e outros apoios. Porém, elas não deixam de existir, afetando assim, a aprendizagem dos discentes, e o trabalho dos professores.

Entretanto, mesmo diante desses desafios, pudemos realizar um período de regência de muitas aprendizagens. Essas situações aconteciam, de forma mais frequente, com um número reduzido de alunos. A escola se mostrou preparada para contornar essas dificuldades, de forma que nos tranquilizava acerca dessas demandas. Isso garantiu que as principais carências pudessem ser contornadas. A gestão da escola, conjuntamente com seu corpo docente, buscou diversas maneiras de ajudar os alunos, disponibilizando tarefas impressas.

SUMÁRIO

Destacamos a importância da interação entre a comunidade escolar e nós, residentes do PRP, o que facilitou de maneira significativa o trabalho com os alunos. Esse apoio tornou nossas experiências e vivências, na regência, satisfatórias e de muitas aprendizagens. Mesmo diante das dificuldades do ensino remoto, pudemos desenvolver habilidades e estratégias que facilitaram a o ensino aprendizagem tanto de nossa parte, como dos alunos.

Portanto, a imersão no cotidiano escolar e a regência de ensino, proporcionadas pelo PRP, que realizamos nos últimos meses, foi de extrema relevância para a concretização da relação teoria e prática, aspectos que potencializam nossa formação docente em História.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O PRP, enquanto política de fomento à formação docente inicial é um excelente instrumento de inserção dos residentes no contexto da educação básica, propiciando um primeiro contato com a sala de aula, contribuindo, assim, para qualificar a formação docente em História.

O suporte que os residentes dispõem, dos sujeitos que fazem parte do programa, docente orientadora, preceptor e gestores da escola campo, foi de suma importância para minimizar as dificuldades enfrentadas durante todo o percurso da regência de ensino, no contexto do ensino remoto.

A modalidade remota se apresenta como um desafio tanto para docentes, residentes, alunos da educação básica e pais. São problemas que vão desde a ausência de conexão com a *internet*, a falta de equipamentos tecnológicos como celulares, muitas vezes a família tem apenas um, para vários filhos, e *notebooks*. Além disso,

os sujeitos envolvidos nesse processo, nem sempre possuem habilidades no uso dessas tecnologias.

A trajetória que vivenciamos, objeto dessa análise, nos mostrou desafios e dificuldades, mas ao mesmo tempo, nos fortaleceu e proporcionou aprendizagens indispensáveis para o enfrentamento das situações adversas, da modalidade de ensino remoto, nas quais realizamos a regência de ensino.

Conviver com o esforço, dedicação e comprometimento do preceptor, gestores, discentes e pais, para não abrir mão da educação e das possibilidades que ela pode proporcionar às novas gerações, ainda que isso custasse um empenho gigantesco por parte de todos, foi uma grande lição de vida aprendida nesse percurso.

A trajetória vivenciada fez emergir no grupo comportamentos e sentimentos como, disposição para contribuir com as atividades de ensino aprendizagem, necessidade de aprender mais sobre as possibilidades das tecnologias para ministrar aulas de forma mais interessantes e interativas e, principalmente demonstrar empatia por sujeitos, (docentes, discentes e pais), tão empenhados, comprometidos e esperançosos de continuar pelos caminhos da educação.

As possibilidades de aprendizagens, de reinvenção de valores e conceitos sobre o ensino de história em tempos de pandemia, proporcionados pelo PRP, foram fundamentais para consolidar a articulação teoria e prática em nosso percurso formativo, nos fortalecendo para o enfrentamento dos desafios oriundos da docência.

REFERÊNCIAS

ALVES, L. **Educação remota:** entre a ilusão e a realidade. Interfaces Científicas-Educação, v. 8, n. 3, pág. 348-365, 2020.

SUMÁRIO

BARROS, E. N.; SOUZA, E. J. S.; MACEDO, M. **PIBID X ESCOLA PÚBLICA:** uma parceria na melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem das séries iniciais do ensino fundamental. V Fórum Internacional de Pedagogia - V FIPEd, Vitória da Conquista/BA, 2013.

FONSECA, S. G. A história na educação básica: conteúdos, abordagens e metodologias. Anais do I Seminário Nacional: **Currículo em Movimento** – Perspectivas Atuais, Belo Horizonte, novembro de 2010.

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

FREITAS, A. L. S. **Paulo Freire e Maurice Tardif:** um diálogo de referências para fortalecer a articulação universidade escola na perspectiva da formação com educadores/as. Rev. Eletrônica Mestr. Educ. Ambient. E-ISSN 1517-1256, Edição especial XIX Fórum de Estudos: Leituras de Paulo Freire, p. 25-39, junho, 2017. DOI: <https://doi.org/10.14295/remea.v0i0.6891>.

MIRANDA, K. K. C. O.; LIMA, A. S.; OLIVEIRA, V. C. M.; TELLES, C. B. S. **AULAS REMOTAS EM TEMPO DE PANDEMIA:** DESAFIOS E PERCEPÇÕES DE PROFESSORES E ALUNOS. Educação e (re)existência: mudanças, conscientização e conhecimentos. Centro Cultural de Exposições Ruth Cardoso: Maceió/AL, 2020. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2020/TRABALHO_EV140_MD1_SA_ID5382_03092020142029.pdf>. Acesso em: 13 Jul. 2021.

MOREIRA, M. A. **O QUE É AFINAL APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA?** Aula Inaugural do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências Naturais, Instituto de Física, Universidade Federal do Mato Grosso, Cuiabá, MT, 23 de abril de 2010. Aceito para publicação, Currículum, Laguna, Espanha, 2012.

SCHÖN, D. A. **Educando o Profissional Reflexivo:** um novo design para o ensino e a aprendizagem. Trad: Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artes Médicas Sul,

SUMÁRIO



23

*David Ismael da Silva Sousa
Adilma Tavares de Almeida
César Teixeira Rodrigues
Lúcio Rafael Ferreira de Sousa
Alexandre Campos
Wendell Carneiro*

GAMIFICANDO A FÍSICA: A CONSTRUÇÃO DE UMA ATIVIDADE POR MEIO DO *CLASSCRAFT*

SUMÁRIO

RESUMO

O objetivo do artigo é descrever o processo de construção de uma atividade gamificada, bem como a adaptação e implementação da metodologia pelo Programa Residência Pedagógica (RP) do grupo de Licenciatura em Física do *campus* Campina Grande, da UFCG, na Escola Campo. A implementação se deu durante o contexto da pandemia da Covid-19. Neste contexto, o principal problema a ser contornado era o dos altos índices de evasão. Procurando estratégias para resolver esse problema, encontramos na gamificação uma metodologia promissora. Enquanto metodologia ativa, consiste na utilização de elementos típicos de jogos em atividades, não necessariamente lúdicas, engajando os alunos, assim, por meio de desafios, privilegiando os elementos motivacionais presentes nos jogos. Iniciamos nosso trabalho realizando uma busca por artigos no *Google Scholar* e Periódicos CAPES¹ sobre a gamificação. Foi a partir dessa busca que encontramos menção à plataforma *Classcraft*. Fazendo uso da plataforma [*Classcraft*], procuramos dominar as ferramentas e configurar elementos de jogos. O conteúdo físico utilizado foi o de conteúdos que abrangiam desde aspectos da Física Clássica (lançamento de projéteis) até aspectos da Física Moderna e Contemporânea. O público-alvo era composto por alunos da modalidade de Ensino de Jovens e Adultos (EJA) da Escola-Campo. O maior obstáculo encontrado foi o de ambientar os alunos no uso da plataforma *Classcraft*. Por outro lado, passado tal dificuldade, o que se percebeu foi o expressivo índice de participação, engajamento e interesse dos alunos nas atividades.

Palavras-chave: Gamificação; Ensino de Física; Metodologia Ativa.

INTRODUÇÃO

O Projeto Residência Pedagógica Física UFCG conta com a participação de oito bolsistas, um orientador: professor UFCG Dr. Alexandre Campos e um preceptor, Wendell Carneiro. Os frutos do projeto foram obtidos a partir do trabalho de pesquisas, planejamentos, reuniões, observações e aplicações em gamificação do grupo de RP na escola ao longo de oito meses, de setembro de 2020 a setembro de 2021. O presente trabalho tem como objetivo apresentar a caracterização e a utilização de uma plataforma gamificada, que em sua essência apresenta elementos de jogos, na qual, foi possível desenvolver uma sequência didática gamificada. A plataforma em questão se chama Classcraft, pautada em um jogo role-playing (RPG) no qual professores e alunos podem jogar, realizando missões e a partir destas evoluindo seus personagens. Essa perspectiva tem o intuito de engajar os alunos, sendo, basicamente, uma alternativa de ensino em relação as aulas tradicionais no contexto remoto.

Em termos práticos, o contexto pandêmico se mostrou um período de grande dificuldade na escola, refletindo, sobretudo na grande quantidade de ausência por parte dos alunos tanto nos momentos síncronos, quanto na realização das atividades assíncronas. Desta forma, ao tomar consciência da situação vivenciada no ambiente escolar por parte do professor supervisor, o grupo da residência subprojeto de física buscou formas para motivar a presença e a participação dos alunos. Nesse contexto, a metodologia chamada de gamificação, surgiu como alternativa, uma vez que ela aparece na literatura como via para aumentar o engajamento dos alunos ao usar elementos típicos de jogos. Com a iniciativa de abordar a gamificação nas aulas remotas, dedicamo-nos em fazer uma revisão da literatura sobre o tema. Acessamos os bancos de dados do Google Scholar e do Periódicos CAPES – através do acesso CAFE – para fazer o levantamento de artigos de definissem a gamificação.

SUMÁRIO

Ao todo foram cinco entradas foram realizadas e fizemos uso das seguintes palavras-chave:

Tabela 1 – Palavras-Chave

1ª Entrada	Ensino de Física "Gamificação"
2ª Entrada	Gamification AND "Physics Teaching"
3ª Entrada	Gamificação AND Jogos educativos
4ª Entrada	Gamificação AND Educação
5ª Entrada	Conceito de Gamificação

Fonte: Elaborada pelos autores.

Vale ressaltar ainda que, procuramos artigos com publicações de qualquer época e idioma. Ao todo foram encontrados apenas 27 artigos. A partir da leitura de seus resumos, o que se percebeu foi que a gamificação surgiu com método para melhorar a motivação e aumentar o engajamento, uma vez que se trata de uma ferramenta com potencial para ligar a escola ao universo dos alunos, objetivando a aprendizagem, por meio de práticas como sistemas de classificação e recompensas. Essa ferramenta não foca nos efeitos tradicionais como notas, e sim na utilização desses elementos alinhados com a mecânica dos jogos para promover experiências que envolvem emocionalmente e cognitivamente os alunos. Segundo Fardo "a gamificação pode promover a aprendizagem devido muitos de seus elementos serem baseados em técnicas motivacionais. Características como distribuir pontuações para determinadas atividades e encorajar a colaboração em projetos são as metas de muitos planos pedagógicos" (FARDO, 2013, p. 63).

De acordo com nosso levantamento, dentre as alternativas disponíveis, foi selecionada a plataforma Classcraft. Nela existe uma sequência de ambientes, em formato de desafios que buscam auxiliar os discentes no processo de ensino e aprendizagem, afim de explorar as possibilidades com relação à sua utilização. Foram realizadas

discussões com os membros do projeto, buscou-se o treinamento com um especialista sobre gamificação para entender melhor o processo de inserção dos alunos e sobre a configuração das fases no *game*.

A plataforma gamificada escolhida para implementação nas aulas, Classcraft, nas palavras de Ferreira, Morgado e Miranda (2018) apresenta

[...] um módulo, designadas 'missões' que situa o aluno na narrativa e o guia nas atividades a desenvolver até completar a missão. Cada item representa uma atividade com 4 aspetos: a história, que diligência a continuidade da narrativa; a tarefa, que fornece informações sobre a atividade a desenvolver; a metodologia de execução; e o resultado esperado. A narrativa conta uma história ao longo de toda a missão e o aluno é colocado no centro dela, sendo esperado que realize determinadas ações que apenas a si competem. O aluno, ao completar uma atividade, recebe outra. A sequência dar-lhe-á continuidade narrativa até terminar a missão, tornando o aluno o centro da narrativa, para que se sinta fazer parte de algo maior (Ferreira, Morgado e Miranda, 2018, p. 119).

Nesse sentido, a plataforma escolhida é um jogo de RP *online*, que utiliza muitas das convenções tradicionalmente encontradas nos jogos de hoje, semelhantes aos jogos de os alunos podem subir de nível, trabalhar em equipe e ganhar poderes, cujas implicações ao processo de ensino e de aprendizagem são potencialmente positivas. Do ponto de vista operacional, é possível acessá-la em diferentes dispositivos: PCs, *notebooks*, smartphone, *tablets*.

DESENVOLVIMENTO

Por conta da pandemia causada pelo novo coronavírus, foi necessário propor alternativas para a realização dos encontros

SUMÁRIO

semanais. Sendo assim, seguindo as orientações da Organização Mundial da Saúde (OMS) e das autoridades sanitárias brasileiras, foi decidido que os encontros semanais dos membros do Programa RP-Física-Licenciatura, núcleo Campina Grande, seriam realizados semanalmente às quintas-feiras, de modo remoto e de forma síncrona, por meio da plataforma *Google Meet*.

O primeiro passo foi a ambientação virtual dos residentes na escola parceira do programa. Essa ambientação possibilitou a continuidade dos trabalhos, por um lado, e, por outro, impossibilitou visitar a escola. Essa impossibilidade impediu conhecer o espaço físico da escola, assim os demais sujeitos que transitam por ela (trabalhadores e trabalhadoras de apoio, outros professores e outras professoras, gestores e gestoras, pais e responsáveis). Para minimizar esse distanciamento, o professor preceptor descreveu, na medida do possível, o contexto escolar, nos contextos pré-pandêmico e durante a pandemia, por meio de uma apresentação em uma das nossas reuniões semanais. Além disso, foi realizada uma pequena entrevista com o professor supervisor sobre o ritmo das aulas durante o período pandêmico. Em seguida o projeto teve continuidade com aplicação de duas atividades, a física da comunicação e a física da câmera.

A metodologia de trabalho escolhida pelo professor preceptor durante as aulas remotas, se configurava em duas etapas. A primeira etapa era disponibilizar uma aula gravada na plataforma do *YouTube* elaborada pelo próprio professor abordando os assuntos da grade curricular. Na etapa seguinte o professor realizava encontro via *Google Meet* com duração de 30 minutos cada aula, para discussão e aprofundamento dos conteúdos abordados na aula do *YouTube*. Cada etapa fora trabalhada quinzenalmente de forma intercalada, como mostra a tabela a seguir (tabela 2):

SUMÁRIO

Tabela 2 – Representação do cronograma de aulas

Semana	Atividade
1ª Semana	Disponibilização aula no <i>YouTube</i> sobre os conteúdos curriculares.
2ª Semana	Encontro síncrono pelo <i>Google Meet</i> para discutir e aprofundar conteúdo da aula disponibilizada semana anterior no <i>YouTube</i>
3ª Semana	Disponibilização aula no <i>YouTube</i> sobre os conteúdos curriculares.
4ª Semana	Encontro síncrono pelo <i>Google Meet</i> para discutir e aprofundar conteúdo da aula disponibilizada semana anterior no <i>YouTube</i> .

Fonte: Elaborado pelos autores.

O planejamento de todas as atividades foi realizado por meio de reuniões realizadas pelos integrantes do Programa da Residência, semanalmente com duração de 1 (uma) hora. Utilizamos as reuniões para debater sobre andamento da escola (aulas, calendários etc.), sobre as atividades que estavam sendo desenvolvidas, cronogramas, documentos como BNCC, formação de professor etc.

A escola cadastrada no programa, Escola Cidadã Deputado Álvaro Gaudencio de Queiroz, de dependência administrativa estadual se localiza num bairro periférico da cidade de Campina Grande, Estado da Paraíba. Atende nas seguintes modalidades/ etapas de ensino: anos finais do Ensino Fundamental, Ensino Médio, Educação de Jovens e Adultos. O índice de avaliação IDEB² que avalia o desempenho dos alunos na prova Brasil nas disciplinas de Língua Português e Matemática, no ano de 2017 foi de 3,5 pontos nos anos iniciais, e de 4,8 pontos para o Ensino Médio. Um logotipo foi elaborado para representar a parceria do Programa RP com a escola (figura 1).

Figura 1 – Logo do Programa RP e representação da escola



Fonte: Elaborado pelos autores.

ELEMENTOS DA GAMIFICAÇÃO

Os elementos da gamificação dizem respeito àquilo que está presente nos jogos e que podem ser utilizados para a construção de uma atividade gamificada. Nesse sentido, Werbach (*apud* ALVES, 2014) categorizou alguns dos vários elementos de jogos ressaltando aqueles que são mais utilizados na gamificação. Werbach classificou os elementos em subseções e os organizou em uma pirâmide. Na base da pirâmide colocou os elementos dos componentes que estão presente nos jogos; na parte intermediária, a seção da mecânica, ou seja, a que diz respeito aos elementos que fazem parte dos jogos; no topo, a seção dos elementos de dinâmica, ou seja, aquilo que permite que se considere a atividade em um jogo. E em volta da pirâmide, tem-se as experiências, ou seja, o que diz respeito às experiências que queremos proporcionar com as atividades gamificadas (figura 2).

Figura 2 – Pirâmide Hierárquica dos elementos de jogos



Fonte: WERBACH (apud ALVES, 2015).

Cada uma das seções apresentam as seguintes ações:

- Seção dinâmica: Emoção, narrativa, progressão, relacionamento.
- Seção mecânica: Desafio, sorte, cooperação/competição, aquisição de recurso, feedback, transações, turnos.
- Seção componentes: Realizações, avatares, insígnias, chefões, coleções, combate, desbloqueio de conteúdo, doar, placar, níveis, pontos, investigação ou exploração, gráfico social, bens virtuais.

PLATAFORMA CLASSCRAFT

Como definido pelo próprio site da plataforma, o Classcraft é um jogo de RPG *online* gratuito, para a qual professores e alunos podem jogar juntos na sala de aula. Para este fim, a plataforma dá suporte ao jogo, utilizando-se de muitas das convenções tradicionalmente encontradas nos jogos de hoje, como exemplo:

subir de nível, trabalhar em equipe, ganhar poderes (privilégios) com algum tipo de apelo comportamental em sala de aula através de sistema de bônus.

Com relação às funções, o jogo permite configurar o período do jogo, as tarefas, a distribuição de pontos e as missões que devem ser cumpridas no decorrer do período. A possibilidade de integrar outras plataformas torna uma ferramenta multifacetada e com a opção de inserir os pais na aprendizagem dos filhos. No painel do jogo é possível ver todas as notificações e as tarefas a serem realizadas, é possível a criação de classes com a listagem de todos os alunos, o acompanhamento das missões realizadas, as dificuldades nas tarefas, possibilidade de envio de mensagens. Nesse sentido, a plataforma tem total potencial para ser utilizada em atividades gamificadas e, por consequência, o jogo transforma a forma como uma turma se relaciona com os conhecimentos ao longo do ano letivo.

FERRAMENTAS PRESENTES NA PLATAFORMA PARA USO DO PROFESSOR

De acordo com os desenvolvedores, a plataforma Classcraft se integra perfeitamente no fluxo de trabalho da sala de aula. Segundo eles, a plataforma³:

- Contém tarefas e recursos organizados com fóruns interativos;
- Atribua pontos de alunos diretamente nos fóruns quando eles respondem perguntas corretamente e se ajudam mutuamente;
- Dá aos pais uma visão clara de como o filho está participando nas aulas com as estatísticas integradas por aluno.

Com relação às ferramentas de jogos, bem como a “jogabilidade” e as bonificações, o jogo conta com:

- **Missões:** Aqui que o jogo acontece, o professor (mestre do jogo) vai disponibilizar missões e os jogadores podem conferi-las nessa aba;
- **Mensagens:** Na aba mensagens os jogadores podem conferir os avisos que o professor for mandar para você;
- **Equipamentos:** Ao passar de nível e receber GP e novos equipamentos são desbloqueadas, e os jogadores podem personalizar seu avatar com vestimentas e armaduras;
- **HP - Pontos de Saúde:** São os pontos de vida dentro do jogo;
- **XP - Experiencia:** São os pontos que o jogador ganha ao realizar determinado progresso dentro da plataforma, seja missão, comportamento positivo etc.;
- **AP - Pontos de Ação:** São os pontos necessários para utilizar os poderes.

A partir dessa configuração e apoio da plataforma que desenvolvemos e implementamos a atividade gamificada, ao qual demos o nome de “Viagem no tempo em 80 dias”.

A ATIVIDADE: VIAGEM NO TEMPO EM 80 DIAS

A atividade viagem no tempo em 80 dias consistiu em 5 aulas síncronas de 30 minutos. Para cada aula foi atribuída uma missão construída com o Google Formulário e inserida na plataforma. Os formulários foram construídos para fornecer ao jogador (alunos) seguir o caminho que desejasse, ou seja, a partir da sua escolha entre as

alternativas impostas. O conjunto de missões implementadas na plataforma consistiu das seguintes etapas:

Etapas 1: Missão de boas-vindas

A missão em si, foi elaborada para que os estudantes se familiarizassem com a plataforma. Ela foi construída utilizando exclusivamente a plataforma, sem nos valer do Formulário Google. A intenção era a de ambientar os alunos à plataforma. Portanto, não utilizamos nenhuma narrativa do jogo, limitando-nos, apenas, em mostrar a interface do jogo e suas regras e funcionalidades.

Etapas 2: Missão Viagem no tempo - parte I

A missão viagem no tempo tinha como objetivo trabalhar um pouco sobre lei da inércia. A narrativa construída envolveu os jogadores no sentido de que realizassem uma viagem no tempo. Essa viagem tem como pano de fundo recuperar o conceito de inércia devido a uma crise ocorrida no ano de 2047. Essa crise fez com que a maioria da população sofresse perda de memória e, assim, para recuperarem os detalhes da inércia deveriam utilizar uma máquina do tempo para voltar no tempo e pedir ajuda de Isaac Newton.

Etapas 3: Missão 2 Viagem no tempo - parte II (consertando a grande torre)

Nesta missão, os estudantes precisaram estudar sobre as comunicações para reparar a grande torre e reestabelecer os meios de comunicação. A partir do conserto da torre, os jogadores/estudantes deveriam comunicar os conceitos readquiridos com o encontro com Isaac Newton, na etapa anterior.

Etapa 4: Missão 4 - Batalha do Kyan

Nesta batalha, os alunos poderiam utilizar alguns dos seus poderes. Foram encarregados de combater um monstro a fim de eliminá-lo. Para isso deveriam responder perguntas de múltiplas escolhas, elaboradas em relação aos conteúdos vistos nas últimas duas atividades. As perguntas tinham que ser inseridas na plataforma acessando a aba ferramentas de aulas (batalha dos chefes). Em sua versão gratuita, a plataforma só permitia a inserção de 10 perguntas e, ao adicioná-las, atribuíamos a cada uma delas uma quantidade de HP. Esse valor seria retirado ou do jogador (ao errar a resposta da pergunta) ou do monstro Kyan (ao acertar a resposta).

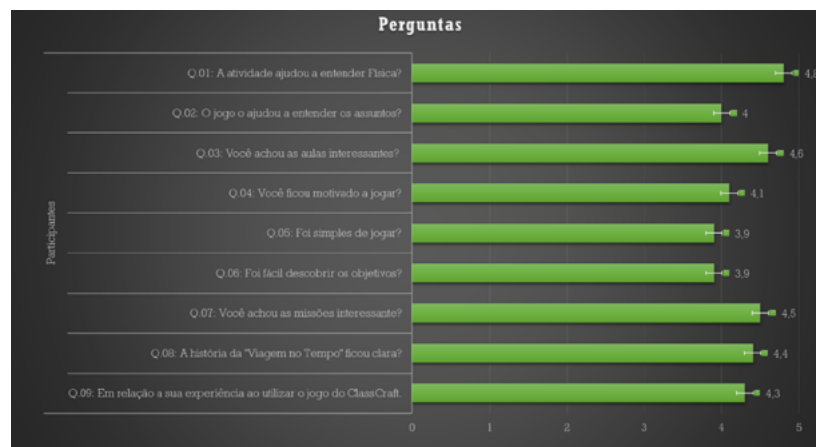
Para iniciar a batalha, os discentes foram organizados em grupos. Os bolsistas residentes iniciavam a atividade sorteando perguntas de múltipla escolha. A seguir, os alunos conversaram entre si durante a chamada de vídeo e decidem se respondem. A cada resposta correta o monstro per 15 XP (experiência) e a resposta errada, os alunos perdem 15 XP. Ao final, a equipe deve acumular um número de pontos para derrotar o monstro Kyan e ser declarada vitoriosa e apta a receber sua bonificação (nota).

PESQUISA DE SATISFAÇÃO

Ao final da aplicação da atividade, o grupo de residentes elaborou um formulário para entender as impressões dos estudantes. As perguntas diziam respeito ao nível de satisfação dos estudantes em relação à utilização da plataforma, à narrativa e à jogabilidade. Todas elas [perguntas] eram respondidas com opções que iam de 1 a 5, sendo 1 a nota mínima e 5 a nota máxima. As perguntas e o índice das respectivas respostas podem ser observados no gráfico abaixo (gráfico 4).

SUMÁRIO

Gráfico 4 – Índice da média aferida nas perguntas



Fonte: Elaborado pelos autores.

Destacamos as perguntas Q.1 e Q.2, que praticamente tratavam sobre temática, logo era normal esperarmos uma paridade na média. E elas possuem uma certa disparidade, mas por tratarmos de uma pequena amostra apenas se trata de um indicador. Os mais baixos índices das perguntas relacionam-se à dinâmica e à mecânica dos jogos.

Recebemos um total de 15 respostas, sendo que apenas 10 eram de alunos que afirmaram ter participado da atividade do Classcraft e 5 respostas de alunos que não participaram. Além disso, tivemos um total de 7 alunos que participaram da atividade, mas não responderam à pesquisa de satisfação.

Quanto a secção de perfilamento dos alunos, descobrimos que a grande maioria deles tem o hábito de jogar nos celulares. Para aqueles que não participaram, o que se observou é que mais da metade dos alunos atribuíram a não participação devido às suas dificuldades em manusear a internet. A segunda causa para a não

participação foi com relação às dificuldades com o uso da plataforma, seguida da dificuldade em ter acesso à internet.

A faixa etária dos alunos ia dos 18 aos 24 anos. Contudo, tivemos a participação de um estudante com a faixa etária de 15 a 16 anos e de um aluno com a faixa etária de 30 a 50 anos. Com relação ao gênero se percebeu que a maioria era do sexo feminino. Chama atenção a baixa participação dos alunos na faixa dos 30 aos 50 anos. Essa pouca participação de estudantes nessa faixa etária não parece refletir com o observado por Alves (2014), considerando que:

- “69% dos chefes de família jogam vídeo games;
- 97% dos jovens jogam no computador e também vídeo games;
- 40% de todos os jogadores são mulheres;
- 1 em cada 4 jogadores tem mais de 50 anos;
- A idade média dos jogadores é de 35 anos e eles têm jogado em média há 12 anos;
- A maioria dos jogadores não tem intenção de parar de jogar” (Alves, 2014. p. 22).

Considerados esses dados presente no livro da Flora Alves, e fazendo correlação com os nossos dados obtidos, poderiam revelar uma mudança no comportamento já que a porcentagem de 69% dos chefes de família diminuiu para 10%. Porém, fazer tal correlação considerando uma amostra tão pequena não nos parece ideal.

Por outro lado, nossas atividades foram elaboradas se valendo de duas plataformas simultaneamente: Classcraft e Google Formulário. No que diz respeito ao Classcraft, os alunos encontravam uma segmentação de etapas; algumas contando com pouco mais da narrativa e, em outras etapas, encontravam os links de acesso ao Google Formulário.

Um dos problemas encontrado foi a descontinuidade quando comparamos a progressão da plataforma Classcraft e o Google

SUMÁRIO

Formulário. No decorrer da aplicação, ao visualizarmos a progressão dos alunos nas atividades percebemos uma queda gradativa na progressão da participação. Em média, obtivemos uma baixa de mais de 30% na realização da missão do episódio 01 por parte dos alunos do V ciclo (equivalente às turmas de primeiro ano do EM na modalidade EJA) e uma queda de quase 40% na realização da missão do episódio 02 por parte dos alunos do VI (equivalente às turmas do segundo ano do EM na modalidade EJA).

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Essa elaboração contribuiu para a formação de futuros professores [bolsistas residentes] e na formação continuada do professor preceptor da escola pública. A experiência vivenciada por todos os sujeitos foi bastante positiva. Ao longo do projeto, deparamo-nos e estudamos outras metodologias de aula, para além da gamificação, que poderiam ser utilizadas no ensino remoto. Sentimos e acreditamos que o Programa RP, através de atividades dessa natureza, contribui significativamente para nossa formação. Também percebemos a criação de um ambiente harmônico de trabalho que chama atenção por se tratar de uma aplicação em contexto pandêmico.

REFERÊNCIAS

ALVES, F. **Gamification: como criar experiências de aprendizagem engajadoras: um guia completo do conceito à prática**. 1. ed. São Paulo: DVD Editora, 2014.

BRASIL. CNE. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 2, de 11 de setembro de 2001. **Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica. Diário Oficial da União**, Brasília, 14 de setembro de 2001. Seção IE, p. 39-40. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf> >. Acesso em: 06 fev. 2020.

CASTRO, P. A.; ALVES, C. O. S. **Formação Docente e Práticas Pedagógicas Inclusivas.** E-Mosaicos, v. 7, p. 3-25, 2019.

FARDO, M. L. **A gamificação como método: Estudo de elementos dos games aplicados em Processos de ensino e aprendizagem.** 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Caxias do Sul, Porto Alegre, RS.

FERREIRA, M.; MIRANDA, G.; MORGADO, L. **Análise das funcionalidades de gamificação nos ambientes de aprendizagem Classcraft e Moodle à luz da framework Octalysis.** 4º Encontro sobre jogos e mobile learning, n. May, p. 117-130, 2018.

SUMÁRIO



24

*Élida Cristina Nascimento Pereira
Aline Cleide Batista
Evelyn Fernandes Azevedo Faheina*

A FORMAÇÃO DOCENTE NO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA: VIVÊNCIAS, DESAFIOS E APRENDIZAGENS

SUMÁRIO

RESUMO

Este trabalho apresenta as experiências vivenciadas pelas autoras no Programa Residência Pedagógica (PRP), Subprojeto Pedagogia, do Centro de Ciências Aplicadas e Educação (CCAEE), da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). O Programa visa proporcionar a formação de professores estimulando a relação teoria e prática nos cursos de licenciatura, conduzidos em parceria com as redes públicas, por meio da imersão do estudante de licenciatura em escolas de Educação Básica, nesse caso, a Escola Municipal de Ensino Fundamental Prefeito Gerbasi, localizada no Município de Rio Tinto – PB. As atividades são organizadas em etapas que envolvem momentos de reparação, estudos, ambientação, observação, reuniões, relatórios, elaboração dos planos de aula e regências. Tendo em vista o período emergencial as atividades de forma remota utilizando plataformas digitais, principalmente o *Whatsapp*, *Class Room* e o *Google Meet*. Nesse relato, destaca-se a experiência de uma residente que desenvolveu intervenção didática em uma turma do 3º ano do Ensino Fundamental. A regência das aulas ocorreu durante duas semanas, sendo elaborada uma sequência didática para cada semana, utilizando como base as literaturas infantis “O menino azul” de Cecília Meireles e “João pé de feijão” de Ruth Rocha. Os resultados indicam que, alcançou-se dos objetivos propostos, conseguiu-se aplicar as sequências didáticas, conforme planejado, com boa devolutiva das atividades. Ademais, percebeu-se que, o Programa Residência Pedagógica proporcionou grande impacto na vida do futuro docente e também na escola campo. A troca de experiência e a aproximação com a realidade educacional, são aprendizagens que enriquecem a formação docente, e prepara para os desafios futuros.

Palavras-chave: Residência Pedagógica. Formação docente. Sequência didática.

INTRODUÇÃO

A Residência Pedagógica é um programa do Governo Federal executado por meio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, faz parte das ações da Política Nacional de Formação de Professores, destinado para alunos dos cursos de licenciatura que estão na segunda metade de seu curso, com o intuito de, propiciar aos discentes, experiências em salas de aula, de escolas de Educação Básica das redes públicas de ensino.

Esse trabalho trata-se de um relato de experiência do trabalho desenvolvido no programa residência pedagógica – PRP, do curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal da Paraíba – Campus – IV.

Segundo o edital Capes nº 1/2020 p.01-02 do Programa Residência Pedagógica, o programa possui quatro objetivos principais, sendo eles:

- I - incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica, conduzindo o licenciando a exercitar de forma ativa a relação entre teoria e prática profissional docente;
- II - promover a adequação dos currículos e propostas pedagógicas dos cursos de licenciatura às orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC);
- III - fortalecer e ampliar a relação entre as Instituições de Ensino Superior (IES) e as escolas públicas de educação básica para a formação inicial de professores da educação básica; e
- IV - fortalecer o papel das redes de ensino na formação de futuros professores.

Nesse sentido, o PRP traz para os graduandos, oportunidades únicas de aprendizagens, uma vez que, possibilita a vivência da

SUMÁRIO

futura profissão, permite experimentações de situações concretas do cotidiano da escola, da sala de aula e de intervenções pedagógicas. Concedendo uma formação mais completa e profunda, minimizando inseguranças e dificuldades do início da carreira docente, como também, contribuindo para a melhoria da educação brasileira.

O programa, na versão do edital 01/2020, tem previsão de duração de 18 meses. As atividades tiveram início em outubro de 2020, com previsão de finalização para março de 2022. O PRP está organizado em 3 módulos, a saber, o módulo I ocorreu em outubro de 2020 e finalizou em março de 2021, o segundo módulo iniciou em abril de 2021 e finalizou em setembro de 2021, o módulo III iniciou em outubro de 2021 e finalizará em março de 2022, cada módulo terá a duração de seis meses, com a carga horária de 138 horas, distribuída em três etapas: 86 horas para preparação, estudos, ambientação, observação, reuniões e relatórios; 12 horas para a elaboração dos planos de aula e 40 horas de regência de sala de aula.

Os referenciais que utilizamos para a realização desse trabalho foram os estudos dos autores Boas (2013), Fernandes (2013), Pessoa (2015) e Nóvoa (2007, como também livros, artigos científicos, revistas e documentos oficiais do governo federal

DESENVOLVIMENTO

O início das atividades aconteceu durante a pandemia do Corona Vírus, quando a educação estava sendo ofertada através do ensino remoto emergencial. Quando iniciou-se o período de observação da sala de aula, a escola já estava trabalhando nos moldes das orientações para o trabalho em educação durante o período emergencial, há sete meses do início deste cenário, o que facilitou todo o processo, já que os educadores tinham encontrado uma nova

SUMÁRIO

forma de ensinar, e ao mesmo tempo, foi um momento desafiador, pois estavam experimentando algo novo com mudanças constantes.

Todo o projeto ocorreu remotamente. Nossa preparação, os estudos, a ambientação, as reuniões e os relatórios foram feitos através de plataformas como mídias sociais, especificamente o *WhatsApp*, como também por uma classe de aula virtual no *Class Room* e o *Google Meet*.

As reuniões com as coordenadoras, aconteciam quinzenalmente, às terças-feiras, no período da tarde. Nelas, socializava-se sobre como estava sendo a ambientação, organizava-se os planejamentos, o cronograma e o andamento das atividades, assim como, realizava-se os estudos.

SUMÁRIO

Figura 1 - Preparação: reunião com as nossas coordenadoras para socialização das sequências didáticas



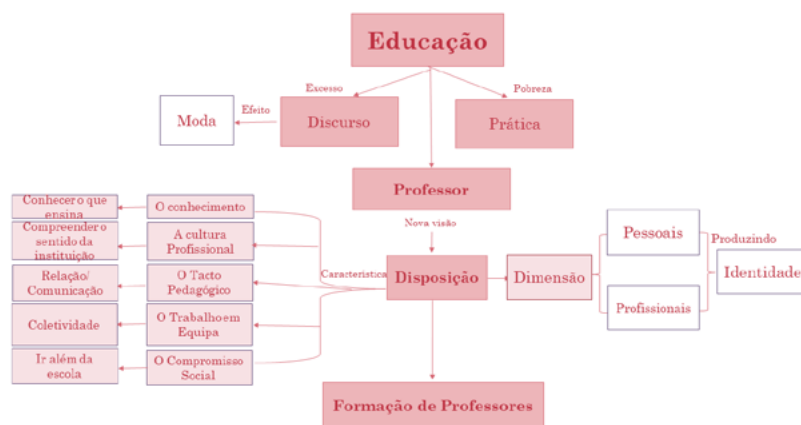
Fonte: Arquivo Pessoal, 2020.

No período de preparação e estudos foram utilizados livros, artigos, como também, palestras, participação em eventos, que nos proporcionou reflexões, acerca do trabalho dos programas de

docência, ciclo de alfabetização, didática, escola e universidade como espaços formativos, além de realizarmos e apresentarmos mapas conceituais dos textos que estavam sendo estudados.

Um dos textos utilizados foi o de Nóvoa (2007): “Para uma formação de professores construídos dentro da profissão”, reforçando a ideia que a teoria e prática são indissociáveis e que, no processo reflexivo teórico-prático, origina-se a construção de um conhecimento profissional docente.

Figura 2 - Mapa conceitual da preparação e estudos realizados do texto “Para uma formação de professores construídos dentro da profissão” - Antônio Nóvoa - 1ª Parte.



Mapa Conceitual do texto – “Para uma formação de Professores construídos dentro da profissão” - Antônio Nóvoa

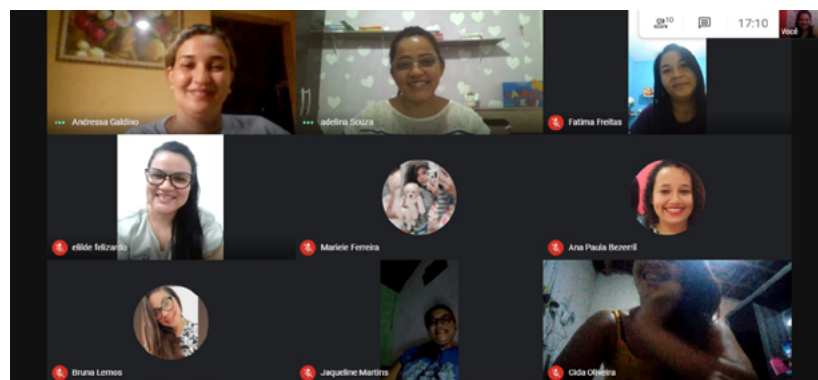
Fonte: Arquivo Pessoal, 2020.

O trabalho foi desenvolvido com ênfase a interdisciplinaridade no ciclo da alfabetização, através do texto “Interdisciplinaridade no ciclo da alfabetização: O trabalho com sequências didáticas” de Ana Cláudia Rodrigues Gonçalves Pessoa (2015), tendo como objetivo a formação integral do aluno. Para isso, utilizamos a interdisciplinaridade através de sequências didáticas que trazem atividades ordenadas, estruturadas, articuladas e progressivas, como também

flexíveis, o que se tornou um ponto importante nessa nova configuração do projeto, já que estamos atuando em um ano pandêmico.

Na ambientação com as preceptoras, as reuniões ocorriam uma vez por semana com o objetivo de que as residentes pudessem conhecer a escola. Nesses encontros, teve-se acesso aos documentos da escola como diagnóstico e o projeto político pedagógico – PPP, socialização sobre o andamento da ambientação na sala de aula, como também, orientação na elaboração das sequências didáticas e relatórios.

Figura 3 - Ambientação – Reunião com a preceptora para socialização das observações da sala de aula.



Fonte: Arquivo Pessoal, 2020.

A observação da sala de aula virtual ocorreu em uma turma do 3º ano do Ensino Fundamental anos iniciais, no turno da manhã. A sala de aula virtual acontecia através do aplicativo de mensagens *Whatsapp*, esse era o principal veículo de comunicação das crianças com a escola. As observações aconteciam nas terças-feiras e quintas-feiras, durante o período de aula. A professora se utilizava de videoaulas, vídeos do *youtube*, atividades impressas e no caderno, como também livro didático.

Figura 4 - Ambientação: Observação da sala de aula virtual, aula do dia virtual – 13.10.2020



Fonte: Arquivo Pessoal, 2020.

Foi um grande desafio, para a escola, oferecer o ensino remoto emergencial. As dificuldades foram muitas, principalmente em relação às limitações de materiais tecnológicos da escola e dos professores, como também, em relação a desigualdade social e econômica das famílias dos estudantes. Esse aspecto, atualmente, é a maior dificuldade encontrada na escola, visto que, muitos familiares ou responsáveis pelos estudantes, estão em condições de vulnerabilidade social e econômica, dificultando o acesso das crianças à educação.

O Plano de Pesquisa por Amostra de Domicílio Contínua – PNAD – na sua pesquisa sobre Tecnologias da Informação e da Comunicação de 2018, divulgada pelo IBGE, no ano de 2020, mostra que, uma em quatro pessoas, no Brasil, não tem acesso

SUMÁRIO

à internet. Desse modo, 25,3% da população brasileira, não possui esse acesso. A Região Nordeste continua tendo baixos índices de falta de acesso com 69,1%, sendo 53,5% desses na zona rural. Contudo, no ensino remoto emergencial, a principal comunicação da escola é através do aplicativo de mensagem de texto WhatsApp. Foram criados grupos e neles ocorrem as aulas virtuais. Os celulares, são os principais meios de acesso à internet das professoras e dos alunos, corroborando os dados estatísticos do PNAD. A turma, foco desse relato, na qual a residente ficou responsável por realizar a atividade de docência, regência de sala, era composta por 19 (dezenove) alunos, sendo 15 (quinze) deles assíduos. As crianças, em sua maioria, moravam nas proximidades da escola, na zona rural, e estavam em condições socioeconômicas baixas, seus pais trabalhavam na agricultura, comércio, usina, atividades domésticas e feirantes. Do total de matriculados, 4 (quatro) alunos, evadiram-se das atividades escolares. Mesmo a professora entrando em contato com todos, chegando a ir até às suas casas, não conseguiu o retorno das crianças para o ensino remoto emergencial. Portanto, o trabalho foi realizado com 15 estudantes, com faixa etária entre 8 (oito) a 10 (dez) anos de idade.

Após as primeiras observações, e conversas com a professora da turma, a residente conseguiu identificar que as principais dificuldades de aprendizagem, apresentadas pelas crianças, estavam relacionadas a leitura, escrita, geometria e as operações matemáticas. Então, planejou-se sequências didáticas, a fim de sanar as dificuldades diagnosticadas, já que elas estavam no último ano do ciclo de alfabetização.

Fernandes (2013) ressalta a importância de se trabalhar com projetos e sequências didáticas, principalmente com crianças que estão no ciclo de alfabetização. Essa estratégia foi necessária para adoção de novas linguagens e formas de ensino, já que as sequências possibilitam a distribuição gradual do conhecimento escolar.

O trabalho com as sequências didáticas foi escolhido “porque traz para o professor uma maior segurança” Maciel (2013, p.36) com o contexto social em que nos encontramos, trazer segurança para nossa atuação foi um elemento essencial. Além da segurança, a autora acrescenta que a interdisciplinaridade enriquece todo o trabalho pedagógico. Nesse sentido, acredita-se que, a interdisciplinaridade facilita a interação entre aluno e objeto de conhecimento, uma vez que, trabalha-se através de atividades articuladas, diversificadas e com variados componentes curriculares.

Doutro modo, enfatizou-se o trabalho com a ludicidade, pois fornece à criança o desenvolvimento do seu raciocínio, da atenção, da imaginação e da criatividade, tornando tudo mais prazeroso e dinâmico. Por esses motivos, procurou-se elaborar sequências didáticas de forma interdisciplinar e lúdica.

Para conseguir atingir o objetivo de despertar o imaginário e criatividade das crianças utilizou-se da literatura infantil, escolhendo o livro “O menino azul” de Cecília Meireles e “João pé de feijão” de Ruth Rocha.

As sequências didáticas foram elaboradas seguindo a seguinte estrutura: problematização; componentes curriculares; conteúdos; objetivo geral; objetivos específicos; conteúdos envolvidos; recursos e avaliação. No desenvolvimento metodológico trabalhou-se com uma estrutura que envolvia: data, duração da aula, habilidades da BNCC, componentes curriculares, conteúdo e momentos (o passo a passo). Os momentos, etapas da aula, foram divididos da seguinte forma: o primeiro momento era a interação virtual e introdução da história, o segundo momento era a contação da história, o terceiro momento era direcionado ao conteúdo a ser estudado e o quarto momento, a atividade de fixação e avaliação da aprendizagem.

SUMÁRIO

A regência aconteceu durante duas semanas, entre os dias 16 a 27 de novembro. O maior recurso de acessibilidade para as crianças era o material impresso e também, era utilizado um grupo no *WhatsApp*, como sala de aula virtual, onde ocorria a interação, explicações das atividades e dos conteúdos, como também, parte do processo avaliativo. Para cada semana de aula, elaborou-se uma sequência didática diferente, utilizando em ambas a literatura infantil, pois acredita-se que, os textos literários valorizam a inteligência da criança, como também desenvolve a capacidade de interpretação e soluções, facilitando sua aprendizagem.

Segundo Pessoa (2015) quando pensamos no trabalho na sala de aula, pode-se visualizar relações complexas de interações como: professor/aluno, aluno/aluno, aluno/objeto de conhecimento, dentre outros. Nesse sentido, entende-se que, a interdisciplinaridade facilita essas relações, pois temos a interação das disciplinas e os conteúdos.

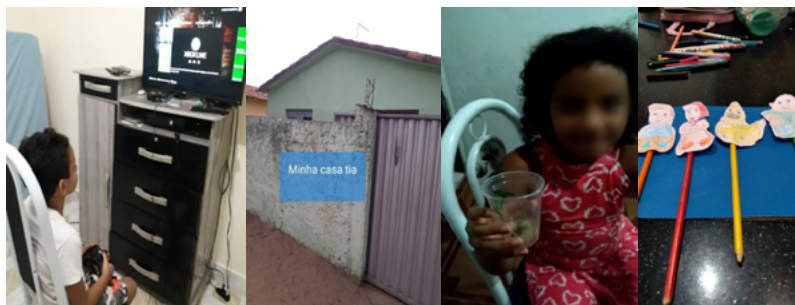
Na primeira semana a sequência didática utilizada foi sobre o livro “O menino Azul” de Cecília Meireles. O seu objetivo geral era estimular nas crianças o desejo de explorar, ouvir e conhecer novas histórias desenvolvendo a sensibilidade, criatividade e produção de suas próprias histórias, abrangendo os componentes curriculares da Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Ciências e Artes, trabalhando conteúdos como leitura, produção e interpretação de texto, gênero textual poema, geometria, operações matemáticas, localização, endereço, expressão visual, entre outros. Essa sequência foi embasada nas habilidades da BNCC – (EF35LP23; EF45MA04; EF15AR26; EF03GE02; EF03CI07; EF03MA15). Todas as aulas tiveram duração de 04 horas.

No desenvolvimento da sequência, o primeiro momento era a interação virtual e introdução da história, também chamado de desafio, com o intuito de conseguir uma aproximação com as crianças e introduzir o assunto daquele dia. Dentre os desafios

SUMÁRIO

propostos, pode-se citar, a título de ilustração: pediu-se que as crianças usassem, um, ou mais, acessórios que gostavam de usar; que mostrassem um lugar gostasse de passear; que fotografasse ou fizesse um vídeo da rua, ou fachada da casa, onde você morava; que desenhasse e contasse uma história bem bonita. As respostas desses desafios eram dadas através de áudios, vídeos e fotos compartilhadas na sala virtual.

Figura 5 - Regências: Atividades introdutórias realizadas pelas crianças



Fonte: Sala virtual do 3º ano - 2020.

A contação de história acontecia no segundo momento da aula. Todos os dias a história era contada de uma forma diferente, quais sejam, por meio de fantoche, leitura do livro, imagens do livro e *podcast*. O terceiro momento era direcionado ao conteúdo a ser estudado. Foram produzidas videoaulas, como também, selecionou-se vídeos no *Youtube*. O quarto momento era a atividade de fixação e avaliação da aprendizagem como: Leve o menino azul até o burrinho através da trilha das quatro operações, resoluções de problemas matemáticos, estudo do texto observando e identificando as características do poema e interpretação do texto, preenchendo o seu endereço, confeccionando o livrinho da história, formando as ilustrações com o tangram.

Na segunda semana, a sequência didática realizada, pautou-se no livro “João e o Pé de Feijão” de Ruth Rocha, com o objetivo

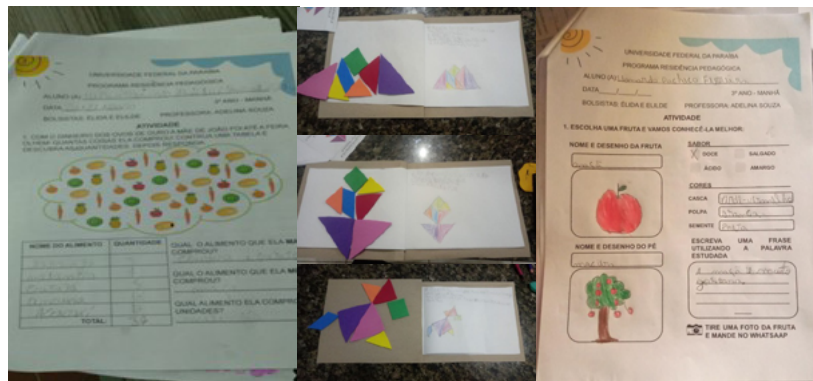
de desenvolver a criatividade e a imaginação por meio de contos e histórias, possibilitando o interesse da criança pela leitura e escrita, envolvendo componentes curriculares da Língua Portuguesa, Matemática, Ciências e Artes, trabalhando conteúdos como leitura, produção e interpretação de texto, contagem e registro de quantidade, reta numérica, plantas, características da terra, expressão visual, entre outros. Embasamento nas habilidades da BNCC – (EF35LP23; EF03CI07; EF15AR26; EF03MA04). Todas as aulas tiveram duração de 04 horas.

Assim como na primeira sequência, o primeiro momento da aula era a interação virtual e introdução da história. Alguns desafios utilizados foram: plantação da semente de feijão no algodão; confecção de dedoches dos personagens principais da história e contação da parte preferida da história; relato sobre a feira; desenho de um instrumento musical, que fosse de seu conhecimento. A resposta dos desafios era dada através de áudios, vídeos e fotos compartilhadas na sala virtual.

No segundo momento acontecia a contação de história. Ocorreu todos os dias e sendo contada cada dia de forma diferenciada, por meio de fantoche, palitoches, leitura do livro e *podcast*. O terceiro momento era direcionado ao conteúdo a ser estudado, realizamos videoaulas como também selecionamos vídeos no *Youtube* e o quarto momento era a atividade de fixação e avaliação da aprendizagem como: estudo do texto; pintar, recortar e colocar na ordem o ciclo de germinação do feijão; identificar as imagens e escrever o que ocorre naquele momento da história; construir tabela com a feira que a mãe do João fez, com o dinheiro dos ovos de ouro; identificar uma fruta (nome e desenho da fruta e do seu pé, sabor, cores, escrever uma frase utilizando o nome daquela fruta), cruzadinha, descubra as formas que João utilizou para organizar os ovos, completando a reta numérica e resolução de problemas.

SUMÁRIO

Figura 6 - Regências: As crianças realizando as tarefas do caderno de atividades



Fonte: Sala virtual do 3º ano - 2020.

Percebeu-se que, durante todo o processo de ambientação, observação e intervenção, realizada pela residente, nesta sala de aula, o período de regência, conduzido pela residente, destacou-se por ter maior interação da turma. A professora relatou que, as crianças conseguiram se envolver nas atividades realizadas, e que, esse foi o maior volume de retorno das atividades obtidos durante o ano. Foi um momento de grande satisfação, visto que, as crianças, caminharam juntas e com a residente, se envolveram nas atividades, deram devolutivas e participaram de forma ativa no processo ensino aprendizagem. Dessa forma, pode-se afirmar que o PRP subprojeto Pedagogia/CCAIE, e a residente, em particular, contribuiu de forma positiva, na aprendizagem dessas crianças, e na educação do Vale do Mamanguape-Paraíba- Brasil.

CONCLUSÃO OU CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao considerar as experiências compartilhadas, conclui-se que, pesar das dificuldades, impostas pela situação atual do mundo com a

SUMÁRIO

pandemia do Corona vírus, com os profissionais de educação tendo que atuar no ensino remoto emergencial, foi possível uma atuação ativa de todos os membros do PRP, Subprojeto Pedagogia/CCA/E/UFPA, atingindo-se os objetivos relacionados a formação docente, de possibilitar o desenvolvimento ativo da relação teoria e prática, impulsionar a adequação da BNCC, fortalecer a relação do ensino superior com as escolas públicas e, principalmente, de fortalecer a formação de futuros professores. Foi um grande privilégio aprender e contribuir para educação do Vale do Mamanguape, Paraíba/Brasil. O Programa Residência Pedagógica proporciona grande impacto na vida do futuro docente e também na escola campo. Ademais a troca de experiência e a aproximação com a realidade educacional são experiências que enriquecem a nossa formação e nos prepara para os desafios futuros.

O programa também proporcionou a socialização entre o professor da Educação Básica, os licenciandos e professores do curso de Pedagogia/CCA/E/UFPA. Foi possível observar e refletir sobre a forma como o professor lida com as adversidades que surgem, diariamente na sala de aula, suas dúvidas e anseios, assim como, a busca por promover um melhor ensino para seus alunos. Destaca-se, portanto, o quanto os professores de Educação Básica estão empenhados em promover uma educação de qualidade, proporcionando, da melhor forma possível, a aprendizagem dos conhecimentos escolares. Dessa forma, o PRP, proporciona oportunidades únicas de aprendizagem e experiência profissional, pois vivencia-se e reflete-se sobre o dia a dia da escola, seus desafios, enfrentamentos e conquistas. No mais, destaca-se que, conseguiu-se aplicar as sequências didáticas, conforme planejadas, que foram bem aceitas pelas crianças, e que se obteve uma boa devolutiva das atividades. Fica a sensação de dever cumprido, de ter contribuído para educação do nosso país e, principalmente, da nossa cidade. O programa Residência Pedagógica traz grandes impactos para a formação docente. A escola passa ser um laboratório de pesquisa e expressa a realidade educacional do país.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Edital de seleção nº 1/2020. **Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior**. Programa Residência Pedagógica. janeiro 2020. Disponível em: <<https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/06012020-edital-1-2020-residencia-pedagogica-pdf>>. Acesso em: 07 jun. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase>>. Acesso em: 07 de jun de 2021.

FERNANDES, Claudia de Oliveira. **Avaliação da aprendizagem não é medida. Reprovação não garante qualidade**. Revista Salto para o Futuro. Ano XXII, nº. 8, p. 24-32, maio 2013.

MACIEL, Francisca Izabel Pereira. **Projetos Didáticos no Ciclo de alfabetização**. Revista Salto para o Futuro. Ano XXII, nº. 6, p. 28 – 38, maio 2013.

NÓVOA, A. **Para uma formação de professores construídas dentro da Profissão**. Universidade de Lisboa. Lisboa. Portugal, 2007. Disponível em: <<https://www.educacionyfp.gob.es/revista-de-educacion/dam/jcr:31ae829a-c8aa-48bd-9e13-32598dfe62d9/re35009por-pdf.pdf>>. Acesso em 07 jun. 2021.

PESSOA, Ana Cláudia Rodrigues Gonçalves. Interdisciplinaridade no Ciclo de Alfabetização: O Trabalho com Sequência Didática. BRASIL. Ministério da Educação. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. Interdisciplinaridade no ciclo de alfabetização. Caderno 03. Brasília: MEC/SEB, 2015.

PNAD - Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua. BRASIL, 2018. Disponível em: https://ftp.ibge.gov.br/Trabalho_e_Rendimento/Pesquisa_Nacional_por_Amostra_de_Domicilios_continua/Anual/Acesso_Internet_Televisao_e_Posse_Telefone_Movel_2018/Analise_dos_resultados_TIC_2018.pdf. Acesso em 28 de out. 2021.

SUMÁRIO



25

*Bruna Vieira de Lemos
Jaqueline Martins da Silva
Aline Cleide Batista
Evelyn Fernandes Azevedo Faheina*

RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA E ATUAÇÃO DOCENTE NO CONTEXTO DO ENSINO REMOTO

SUMÁRIO

RESUMO

O presente trabalho reflete sobre as vivências experienciadas por duas residentes do Programa Residência Pedagógica (PRP), Subprojeto Pedagogia CCAE/UFPB, em uma sala de aula do 3º ano da escola Prefeito Gerbasi, localizada no município de Rio Tinto-PB. Assim, reflete especificamente sobre os impactos do ensino remoto no contexto educacional e as estratégias de ensino criadas nessa etapa escolar. Para tanto, apresentam-se o diagnóstico da sala de aula, as limitações pela ausência de recursos tecnológicos e a falta de acesso à internet que dificultam ainda mais a efetivação do processo de ensino e aprendizagem dos estudantes envolvidos. A metodologia de ensino aplicada à turma do 3º ano, orientou-se pela condução de seqüências didáticas que contemplaram a criação de vídeos a serem compartilhados com os estudantes através do WhatsApp e interações com os mesmos por intermédio do Google Meet. De modo geral, as experiências das residentes apontaram que, mesmo diante de vários desafios presentes no ensino remoto, foi possível o alcance de resultados positivos com relação à aquisição da aprendizagem e a mediação do ensino através da tecnologia. No entanto, a falta de acesso à internet e de aparelhos tecnológicos por parte das famílias dos alunos, impossibilitaram-lhes de participar das práticas educativas remotas junto às residentes do PRP. Por fim, conclui-se que, projetos de ensino como a residência pedagógica, voltada para estudantes de licenciatura de todas as universidades do país, gera impactos relevantes na formação dos futuros docentes, atualmente residentes do Programa.

Palavras-chave: Formação docente, Residência pedagógica, Ensino Remoto.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem como objetivo relatar as vivências de duas residentes, graduandas do curso de Pedagogia, da Universidade Federal da Paraíba-Campus IV, vinculadas ao Programa Residência Pedagógica (PRP), no tocante à intervenção docente realizada nos anos iniciais do Ensino Fundamental, especificamente em uma turma do 3º ano (tarde) da Escola Prefeito Gerbasi. A escola está localizada no município de Rio Tinto-PB e a atuação das residentes ocorreu de forma remota, em razão do contexto pandêmico que estamos vivenciando desde o início de 2020.

A Residência Pedagógica é um programa vinculado ao Governo Federal que tem como objetivo o aperfeiçoamento da formação teórica e prática dos acadêmicos dos cursos de licenciatura do país, na medida em que promove a imersão dos residentes nas escolas de educação básica. Assim, considerando que a Residência Pedagógica busca colaborar com a oferta de uma formação de qualidade para os(as) residentes, é imprescindível que seja assegurado(a) aos(as) futuros(as) professores(as) habilidades e as competências necessárias ao exercício da docência. Nesse sentido, compreendemos ser a RP indispensável à formação dos licenciandos(as), em particular os(as) pedagogos(a), em vista de proporcionar aproximação da teoria com a prática por intermédio da docência vivenciada.

Nesse texto, especificamente, comprometo-me com a apresentação das vivências docentes de duas residentes vinculadas ao PRP, Subprojeto Pedagogia, do CCAE/UFPB - Campus IV. De modo geral, destacamos que tais experiências contribuíram para o desenvolvimento profissional das residentes, principalmente por estarem inseridas no contexto do ensino remoto, permeado por desafios e ganhos.

O Subprojeto está situado no Edital CAPES nº1/2020 que tem como objetivo central contribuir na formação dos licenciandos

SUMÁRIO

de modo que possam ligar a teoria com a prática, fortalecendo a relação entre instituição de Ensino Superior e as escolas de Educação Básica do país, além de buscar uma adequação do currículo seguindo a base nacional comum curricular (BNCC). Tem como coordenadoras as professoras Aline Cleide Batista e Evelyn Fernandes Azevedo Faheina.

De maneira inicial, as residentes receberam orientações das coordenadoras sobre o projeto, participaram de reuniões e foram inseridas em um grupo do WhatsApp da turma do 3º ano- tarde, da Escola de Ensino Fundamental Prefeito Gerbasi, para dar início às etapas de observação, planejamento e intervenção docente. Durante o período de intervenção, conseguiram compreender o contexto atual da educação, marcado pelo ensino emergencial remoto em substituição ao ensino presencial.

Para descrição do desenvolvimento das atividades desenvolvidas, organizaram o presente relato de experiência pautado nos objetivos centrais do Subprojeto Pedagogia o qual é marcado pelas etapas de: formação, imersão e regência. Sendo assim, inicialmente apresentaram suas impressões sobre o período de formação. Em seguida, sobre as atividades que foram desenvolvidas no período de imersão, na sala de aula do 3º ano, e o período de intervenção/ regência nessa mesma turma.

DESENVOLVIMENTO

Para melhor desenvolvimento, a execução do Subprojeto Pedagogia contou com a realização das seguintes etapas: imersão na escola, preparação pedagógica, reuniões formativas e regência. Tais etapas possibilitaram a compreensão de todas as funções pré estabelecidas no projeto.

SUMÁRIO

O período de **imersão na escola** e de observação da sala de aula, que ocorreram de forma remota antes da etapa de regência, facilitou a percepção das residentes a respeito das características individuais de cada aluno, a dinâmica da turma e a melhor maneira de conduzir o trabalho pedagógico. Com isso foi possível interagir de forma mais próxima com os estudantes, com a professora regente e com os pais ou responsáveis dos alunos que cotidianamente participavam da rotina escolar de seus filhos. Vale salientar que, em virtude das aulas remotas, tornou-se indispensável a presença das residentes, auxiliando os estudantes no acesso às plataformas digitais e outros arquivos pertinentes ao processo de ensino e aprendizagem.

O período de imersão também possibilitou a percepção das residentes sobre o nível de participação dos estudantes nas aulas síncronas e assíncronas, bem como sobre o retorno das atividades propostas, de como lidam com instrumentos do cotidiano escolar a exemplo do celular, do tablet, do computador e dos portfólios fornecidos pela escola para subsidiar o acesso aos conteúdos estudados, principalmente para aqueles que não dispunham de acesso à internet e condições mínimas para acompanhamento das aulas síncronas. Com efeito, saber como os alunos interagem em salas virtuais foi um fator importante na definição das estratégias e na criação de instrumentos que possibilitassem o desenvolvimento do conteúdo estudado.

A **preparação pedagógica** ocorreu por meio da divisão do trabalho em três momentos: imersão, observação e intervenção/regência. Assim, primeiramente, buscou-se na teoria subsídios que permitissem sustentar o trabalho e, junto com as leituras, realizar momentos de formação com toda a equipe da RP vinculada ao Subprojeto Pedagogia/UFPB/Campus IV. Desse modo, as discussões foram subsidiadas por autores como Antônio Nóvoa (1991), Magda Soares (2021) e Ana Cláudia Rodrigues (2015). No segundo momento, organizou-se um calendário para atuação das residentes na turma do 3º ano da escola Prefeito Gerbasi, em conformidade à

SUMÁRIO

carga horária prevista no projeto, atendendo tanto aos momentos de observação quanto os destinados à regência, produção de materiais, produção científica, entre outros.

Organizadas as demandas teóricas e burocráticas, deu-se início a execução do que foi organizado e planejado anteriormente. Para tanto, realizaram-se **reuniões formativas** com as coordenadoras, a preceptora e residentes do Subprojeto Pedagogia com o objetivo de estudar o programa e conhecer as orientações gerais norteadoras das atividades a serem desenvolvidas. No período de formação, todos os integrantes do Subprojeto participaram das discussões sobre os vários textos estudados. Assim, as residentes adquiriram conhecimentos importantes para embasar a elaboração da sequência didática, principal instrumento condutor da regência em sala de aula.

A teoria, conforme ressalta Ana Cláudia Rodrigues (2015 p. 64) é "um aspecto importante do uso das sequências didáticas, [pois implica] a possibilidade de desenvolver um trabalho interdisciplinar e, desse modo, poder contemplar, por meio de atividades diversificadas e articuladas, variados componentes curriculares". Sendo assim, concluído o momento formativo, iniciou-se o período de **observação**¹ da turma do 3º ano da Escola de Ensino Fundamental Prefeito Gerbasi.

De modo geral, notou-se que a professora regente sempre cumprimentava os presentes no grupo da turma e explicava a atividade que seria realizada naquele dia. A observação ocorreu no período de 14 de outubro a 12 de novembro de 2020 sendo destinado apenas dois dias de observação por semana, totalizando 10 dias. Durante a observação, as residentes participaram de algumas aulas nos quais os conteúdos estudados foram os seguintes:

1 Terças e quintas foram os dias da semana escolhidos para fazer a observação remota da turma através dos grupos de WhatsApp.

Quadro 1 - Período de observação

AULAS	CONTEÚDOS ABORDADOS/ATIVIDADES
Aula de Geografia	Espaço social. Atividade: questões relacionadas ao lugar que os alunos moravam, citando o nome da rua e da cidade. Mapa da África. Atividade: desenho sobre o tema estudado.
Aula de Ciências	Alimentação saudável com foco em frutas e verduras. Atividade: Encontrar os nomes das frutas em um caça palavras (melão, melancia, pêra etc.); escrever os nomes das frutas encontradas no caça-palavras e especificar o nome da sua fruta preferida.
Aula de ciências das religiões	Crescer com alegria e fé: O solitário Zaquel. Atividade: assistir um vídeo enviado pela professora e responder três questões no caderno: 1) descreva as características de Zaquel; 2) Escreva qual era a sua profissão; 3) Faça um desenho que retrate o lugar que Zaquel vivia. Assistir ao vídeo: "Trio R3-Responsabilidade", disponível no YouTube, e escrever algumas palavras presentes no vídeo de modo que fizessem um acróstico com o nome Jesus. Em seguida reescrevessem o refrão da música do vídeo e criassem uma frase que expresse a maneira como estavam se sentindo.
Aula de matemática	Tabuada, formas geométricas e multiplicação. A atividade consistia em estudar a tabuada e resolver questões envolvendo multiplicação. Na atividade seguinte os alunos deveriam identificar os nomes das formas geométricas, mais precisamente de alguns polígonos.
Aula de português	Chapeuzinho Amarelo. Atividade: questões de interpretação do texto estudado. Leitura e interpretação do texto presente no livro didático e descrição do significado das palavras "Mamba" e "extremidade".

Fonte: Produção das autoras.

Para o período de regência, optou-se pela construção de uma regência mais próxima da realidade de cada aluno. Além disso, a utilização do lúdico proporcionou um ambiente descontraído, gratificante e, ainda, instigou os alunos a questionarem sobre os assuntos que estavam sendo estudados em cada aula.

Quadro 2 - Período de regência

AULAS	CONTEÚDOS ABORDADOS/ATIVIDADES
Aula de Língua Portuguesa	Interpretação de texto: A cesta de Dona Maricota. Enviamos um vídeo no qual lemos o texto e fizemos algumas perguntas. A atividade consistia em interpretar o texto e responder algumas questões e em desenhar a cesta de dona Maricota com todas as frutas, verduras e legumes. Gênero textual: Bilhete. Após a explicação, os alunos deveriam escrever um bilhete para um colega, colocando em prática o que foi aprendido durante a aula.
Aula de Geografia	Na terceira aula, o conteúdo esteve voltado para a disciplina geografia, na qual pudemos lecionar sobre a preservação do meio ambiente, podendo assim incentivar os alunos a terem atitudes que não prejudicassem o meio ambiente. Na quarta aula, continuamos o assunto sobre a preservação, com foco no cuidado com o lixo, e utilizamos de forma lúdica um vídeo explicativo no qual os personagens separavam o lixo de acordo com as lixeiras de coleta seletiva.
Aula de Ciências	Em nossa quinta aula foi a disciplina de ciências, onde retomamos a temática do meio ambiente e os cuidados com o lixo, os alunos deveriam observar algumas imagens e descrever quais delas estavam erradas e prejudicariam o ambiente. Na aula seguinte relembramos o texto "A cesta de dona Maricota" e falamos sobre a alimentação saudável.
Aula de artes	Na sétima aula, enfatizamos o tema consciência negra e enviamos um vídeo que retiramos do youtube da turma da Mônica. Após assistirem ao vídeo, eles deveriam recortar livros, jornais e revistas ou algo que lembrasse a cultura africana, a exemplo de: feijoada, danças populares (capoeiras) etc. No dia seguinte continuamos com a ministração de conteúdos da disciplina Artes e pedimos para que os alunos olhassem à sua volta (no quintal ou na frente de casa) e desenhasssem alguma árvore ou planta que remetesse ao meio ambiente.
Aula de Geografia	Em nossa nona aula, que foi de geografia pensamos na temática dos meios de comunicação tendo em vista estarmos em uma pandemia e utilizando aparelhos como celulares e notebook para estudar. A partir das aulas podemos entender o que o professor vêm enfrentando em meio a pandemia, todas as dificuldades de acesso por parte dos alunos, como também a falta de interesse de alguns pais. Na nossa décima aula continuamos com a temática sobre os meios de comunicação, a partir do qual trabalhamos a importância e mostramos aos alunos como os livros são importantes e como eles fazem a diferença nessa Era Digital.

Fonte: Produção das autoras.

SUMÁRIO

Deste modo buscamos um meio para que mesmo à distância estivesse próxima aos alunos. Assim, em nossas aulas, optamos por sempre estar entrando em contato com eles através de vídeo-aula, trazendo atividades ilustrativas com personagens que os próprios alunos já conheciam como também atividades em que alunos fossem capazes de interagir com o meio em que estão inseridos. Assim como ilustrado na figura 1.

Figura 1 - Poluição dos rios



www.mestredosaber.com.br

Fonte: imagem retirada da internet.

Nesta atividade os alunos deveriam observar a imagem e, em seguida, escrever em seus cadernos quais objetos estavam poluindo o rio, fazendo referência à aula sobre o cuidado com o lixo. Também procurou-se integrar o conteúdo sobre o dia da consciência negra fazendo menção sobre a influência do negro em nossa culinária, assim como mostra a figura 2.

Figura 2 - Origem africana



Fonte: Imagem de domínio público disponível na internet.

Buscou-se por meio desta atividade expor para os alunos o quanto as origens africanas estão ao nosso redor e são importantes, fazendo com que os mesmos pudessem entender um pouco sobre as origens africanas e suas contribuições, tendo em vista que infelizmente não se é trabalhado de modo ativo em sala de aula. Deixando assim uma lacuna na história a qual pertence a todos os brasileiros, os quais somos descendentes dos africanos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste relato, buscou-se apresentar as vivências das residentes, autoras do trabalho, em decorrência de sua participação no Programa Residência Pedagógica, vinculado ao Subprojeto Pedagogia CCAE/UFPB. A possibilidade de atuação docente,

desde o processo formativo inicial, pode ser considerado um dos ganhos das residentes em inserir-se, desde cedo, no campo de sua profissionalização.

A docência exercida pelas residentes estando ainda no curso de graduação de Pedagogia, possibilitou-lhes a apropriação da concepção indissociável entre teoria e prática docente. Além disso, perceberam a organização do cotidiano escolar de uma outra maneira, com as limitações observadas em um ambiente de aprendizagem virtual, com a percepção sobre a diminuição ou a ausência total da participação dos estudantes nas atividades propostas, a limitação dos recursos tecnológicos a acessibilidade às plataformas digitais, assim como o pouco incentivo dos pais ou responsáveis no tocante à aprendizagem dos filhos.

Assim, a experiência propiciada através do PRP colaborou para a ampliação do exercício profissional das residentes envolvidas, uma vez que passaram a interligar o que se é apresentado durante seu processo de graduação em sala de aula com a realidade de ministrar aulas antes da conclusão de sua formação, podendo assim lidar com todos os imprevistos ocasionados em um ambiente escolar. Ou seja, ver de perto e participar de um cotidiano que lhes eram apresentadas de forma teórica.

A regência em sala de aula propiciaram-lhes um avanço no tocante à troca de saberes com as coordenadoras do Subprojeto, a professora regente responsável pela turma e os estudantes do 3º ano da Escola Prefeito Gerbasi. No curso das intervenções desenvolvidas pelas residentes, observaram as dificuldades que alunos e professores ainda possuem no tocante ao manuseio dos recursos e equipamentos tecnológicos, das limitações do acesso à *internet* e das desigualdades sociais e econômicas que desfavorecem a inserção e a participação dos estudantes em processos de ensino e aprendizagem qualificados.

SUMÁRIO

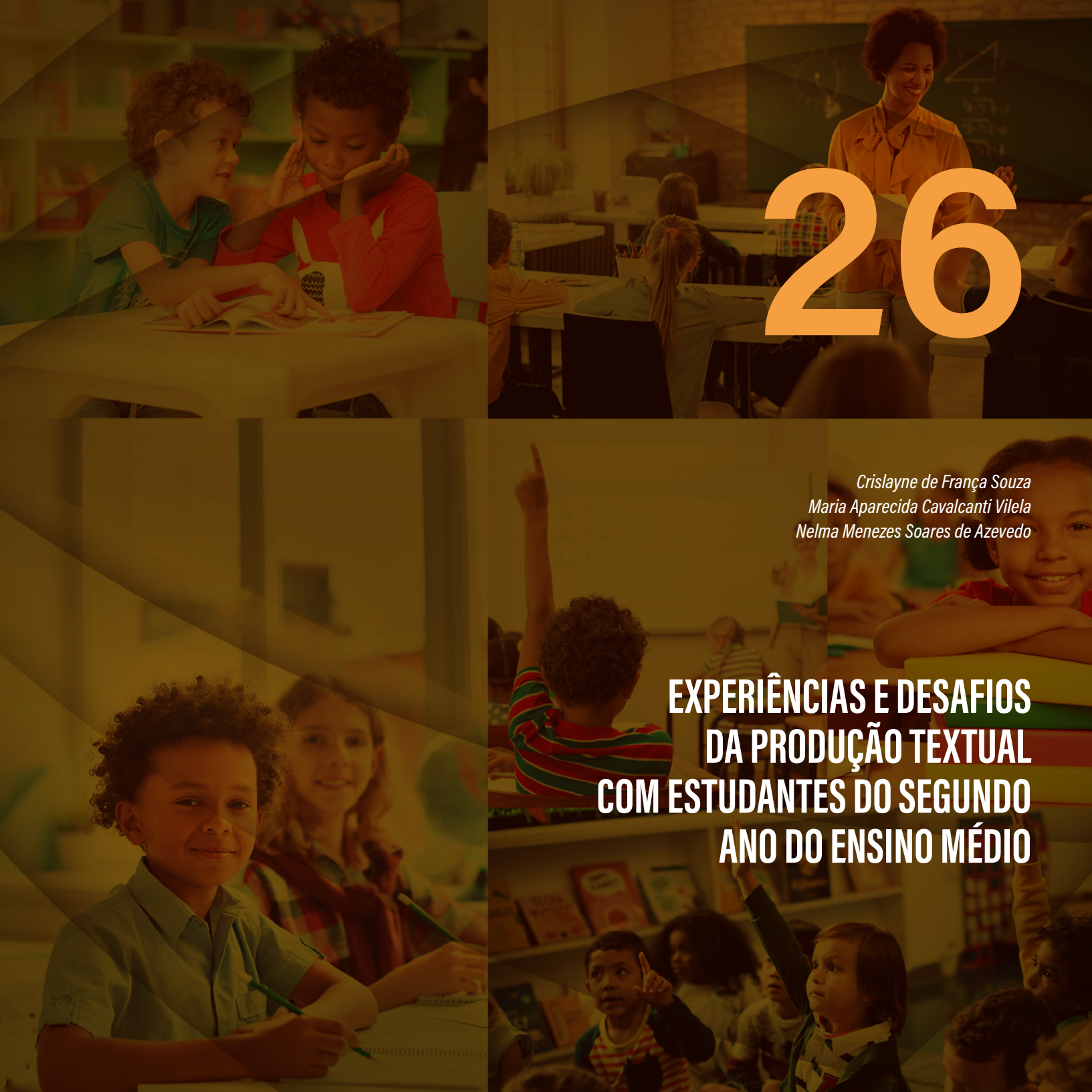
REFERÊNCIAS

NÓVOA, Antônio. **Concepções e práticas de formação continua de professores.** Formação Continua de Professores – Realidades e Perspectivas. Aveiro: Universidade de Aveiro, 1991, pp. 15-38.

SOARES, Magda. **Alfaletrar:** toda criança pode aprender a ler e escrever- 1. Ed., 2° reimpressão. São Paulo: Contexto, 2021.

PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA. Interdisciplinaridade no ciclo de alfabetização. **Caderno03** / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. – Brasília: MEC, SEB, 2015.

SUMÁRIO



26

Crislayne de França Souza
Maria Aparecida Cavalcanti Vilela
Nelma Menezes Soares de Azevedo

EXPERIÊNCIAS E DESAFIOS DA PRODUÇÃO TEXTUAL COM ESTUDANTES DO SEGUNDO ANO DO ENSINO MÉDIO

SUMÁRIO

RESUMO

Este relato de experiência descreve etapas realizadas no primeiro semestre de 2021, através do Programa de Residência Pedagógica, subprojeto Leitura e Produção Textual Oral e Escrita, numa perspectiva de multiletramentos, por residentes do Curso de Licenciatura Plena em Letras Português/Inglês, da Faculdade Frassinetti do Recife - FAFIRE. A proposta teve como intuito observar e praticar saberes docentes, na disciplina de Língua Portuguesa com estudantes do 2º ano do Ensino Médio na Escola Governador Barbosa Lima, em Recife- PE. Com o plano de aula norteador pelo documento oficial da Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017), o Planejamento Escolar de Língua Portuguesa do 2º ano e com os estudiosos Brait (2002), Travaglia (2002) e Antunes (2006) sobre o ensino de gêneros textuais, produções e avaliações no Ensino Médio, o objetivo da regência foi a produção textual visando à preparação dos vestibulares, visto que estudantes do Ensino Médio, nesse nível de escolaridade, estão voltados para as provas de ingresso no Ensino Superior. As atividades propostas evidenciaram desafios que nos levaram a pensar estratégias eficazes de abordagem dos eixos da oralidade, da leitura e da escrita, com o foco na função social da linguagem. Desse modo, o papel assumido na regência foi o de pensar sobre uma prática pedagógica subsidiada pela teoria, levando em conta os desafios do fazer docente ao buscar uma educação consciente que incentive a liberdade e a criticidade no processo de ensino-aprendizagem, não obstante o contexto de difícil interação que ora vivenciamos.

Palavras-chave: Residência Pedagógica. Gêneros Textuais. Leitura. Escrita.

INTRODUÇÃO

Tendo em vista que a prática docente desenvolvida pelo licenciando no Programa Residência Pedagógica é de máxima importância para a formação do profissional, o objetivo do programa instituído pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) é aperfeiçoar a formação docente com a imersão em escolas da educação básica, vinculando a teoria vivenciada na Instituição de Ensino e à prática em sala de aula.

Segundo Pannuti (2015. p. 4),

A inserção dos acadêmicos no cotidiano da escola possibilita vivências em situações nas quais os professores utilizam os conhecimentos sobre o conteúdo a ser ensinado, os princípios gerais de ensino e de aprendizagem, além da didática, representando uma oportunidade para aprender a ensinar, integrando as dimensões teórica e prática.

Sendo assim, foram elaborados planos de aula para as aulas remotas de Língua Portuguesa, para o 2º ano do Ensino Médio, de acordo com o Planejamento Escolar, cuja escolha das temáticas aplicadas durante a regência sobreveio da preceptora.

O objetivo era que em cada aula ocorresse produções textuais para praticar a escrita, desenvolvendo, nas produções, saberes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para alcançar êxito em dissertações futuras, aspirando aos vestibulares, já que os estudantes nessa fase escolar já se encontram em preparação para o ENEM e demais formas de ingresso no Ensino Superior.

Este relato contém as experiências, como residente de Letras da Faculdade Frassinetti do Recife – FAFIRE, vivenciando a regência no primeiro semestre de 2021, com a turma do 2º ano do Ensino Médio, da Escola Governador Barbosa Lima, em Recife – PE, em que foram trabalhados, nas aulas de Língua Portuguesa, os gêneros

SUMÁRIO

textuais *resumo* e *reportagem*, bem como a *paráfrase* na construção do texto e as competências do ENEM para a produção da *dissertação-argumentativa*.

Firmamo-nos na visão do educador Paulo Freire, para quem

Ensinar e aprender se vão dando de tal maneira que quem ensina aprende, de um lado, porque reconhece um conhecimento antes aprendido e, de outro, porque, observado a maneira como a curiosidade do aluno aprendiz trabalha para apreender o ensinando-se, sem o que não o aprende, o ensinante se ajuda a descobrir incertezas, acertos, equívocos (FREIRE, 2001, p. 259).

A proposta foi subsidiada pelas teorias de Brait (2002) e Travaglia (2002), a respeito da proposta ensino dos gêneros textuais nas aulas de Língua Portuguesa para a produção textual, e Antunes (2006), particularmente no que diz respeito ao modo de pensar a avaliação de produções textuais no Ensino Médio.

Durante o programa, tivemos encontros com a orientadora e todo o quadro de residentes, nos quais dialogamos com textos relacionados à prática docente e ao processo de ensino-aprendizagem dos estudantes, os quais contribuíram sobremaneira como arcabouço para uma práxis significativa.

DESENVOLVIMENTO

No primeiro semestre de 2021, foi instaurado o momento de pôr em prática os saberes adquiridos no decorrer do curso e nas formações com as orientadoras e docentes convidadas. O plano de aula foi elaborado para vivenciar a experiência com a turma do 2º ano do Ensino Médio ocorreu, Escola Governador Barbosa Lima, com o apoio no planejamento escolar da escola campo, focando os eixos

leitura e escrita, com a identificação dos gêneros textuais: *resumo* e *reportagem*, emprego de *paráfrase* na construção do texto e a produção da *dissertação-argumentativa*, sob a perspectiva do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), integrando as competências de Língua portuguesa, dispostas no documento oficial Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017).

Conforme solicitado pela professora preceptora, as quatro regências seguiram com os respectivos assuntos: gêneros textuais, resumo e reportagem, com o propósito de identificar os objetivos comunicativos e os requisitos de produção; a paráfrase na construção do texto, e a produção da dissertação-argumentativa propondo alcançar êxito na redação. O objetivo era trabalhar a escrita para o domínio e a habilidade de produção.

A **primeira aula** ocorreu no dia 17 de maio de 2021, sob o eixo da análise linguística com o tópico *identificação e compreensão das figuras de construção ou sintaxe*. Na ocasião, foi apresentado aos estudantes o conceito de figuras de sintaxe visto que as mesmas integrariam a nossa aula, sendo elas: anáfora, polissíndeto, elipse, zeugma, pleonismo, silepse e hipérbato. Buscou-se diferenciar elipse e zeugma, e as figuras polissíndeto e assíndeto, bem como fazer a identificação das figuras de sintaxe presentes na música e na literatura, como também identificá-las nos diversos gêneros textuais. Para a produção didática, propusemos aos estudantes um exercício de fixação acerca das figuras de sintaxe trabalhadas em sala de aula.

A **segunda aula** sobreveio no dia 21 de maio de 2021, abordando o eixo temático da escrita, com o conteúdo voltado para a produção de *resumo* e *reportagem*. Nessa temática, também buscamos distinguir tipologia textual de gênero textual; identificamos o texto expositivo e a estrutura para relacionarmos os gêneros resumo e reportagem, com o objetivo de reconhecer as características que diferenciam os tipos textuais dos gêneros textuais; e ainda identificar os gêneros do texto expositivo, relacionar o resumo e a reportagem

SUMÁRIO

em uma produção textual e implementar, na produção textual, a estrutura do texto. A produção didática se deu por meio da produção textual, que tinha como objetivo a elaboração de um resumo seguindo as orientações expostas em aula e a identificação das perguntas essenciais que norteiam a construção da reportagem.

A **terceira aula** se realizou no dia 18 de junho de 2021, dando continuidade à proposta da escrita. A temática da aula versava sobre *o emprego da paráfrase na construção do texto*, a presença da paráfrase na literatura, como também a elaboração de uma paráfrase e a paráfrase reprodutiva e criativa, com o propósito de descrever o objetivo desse recurso no texto. Buscou-se ainda explicar que parafrasear não é copiar, além de diferenciar a paráfrase reprodutiva da criativa. Como metodologia, comparamos a Canção do Exílio (1843) com o Hino Nacional Brasileiro (1909), identificando a paráfrase entre os dois textos; listamos como elaborar uma boa paráfrase seguindo os conceitos de Meserani (1995) e Sant'Anna (1985), e relacionamos a paráfrase criativa e a reprodutiva associando com textos. A produção didática mediante o que foi visto em sala de aula, seguiu a proposta de produção textual: a elaboração de uma paráfrase reprodutiva com um dos textos de apoio do ENEM 2020.

A **quarta e última aula** do primeiro semestre sucedeu no dia 28 de junho de 2021, com a ideia inicial de produção de dissertação escolar, com o foco na redação do ENEM. Tendo em vista que o tempo não iria contribuir para a criação de uma atividade que demandasse um conhecimento prévio da cartilha do participante do ENEM 2020¹, a aula seguiu com o objetivo específico de esquematizar a redação do ENEM, explicar como a banca avalia, descrevendo as cinco competências e seus critérios de avaliação, investigar a maneira ideal para fugir do zero e listar dicas para produzir reda-

1 Cartilha de participante do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM): documento de referência do ano de 2020. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/avaliacoes_e_exames_da_educacao_basica/a_redacao_do_enem_2020_-_cartilha_do_participante.pdf

ções nota mil. O plano de aula tinha como foco esmiuçar a estrutura da redação, propondo aos estudantes um aprofundamento antes de solicitar a produção de um texto dissertativo-argumentativo.

À vista disso, combinamos com a turma que a produção didática ficaria para o retorno às aulas após o recesso. Como também, trabalharemos as competências de forma minuciosa, com o auxílio das redações nota mil dos anos anteriores. Por fim, os estudantes assumiriam o papel da banca avaliadora, para que eles identificassem, na introdução, no desenvolvimento e na conclusão, as competências exigidas, atribuindo as devidas pontuações de acordo com os critérios estabelecidos na cartilha do participante do ENEM 2020.

Nossa finalidade foi trabalhar com a potencialização da escrita e da leitura para o letramento dos alunos, tratando a leitura e a oralidade com criatividade, liberdade, criticidade e autonomia para a realização dessas produções textuais, com um olhar voltado para o ENEM, com o objetivo de futuras produções significativas e satisfatórias, visando relacionar e aplicar saberes na produção de uma dissertação-argumentativa. Por outro lado, sabe-se que a redação consiste em um ato avaliativo que gira em torno da identificação de erros e acertos, mas que ainda assim é possível adicionar posicionamentos nos textos como ato social a fim de torná-lo interessante e prazeroso para quem o produz.

DESAFIOS E CONQUISTAS DURANTE O PERCURSO

As aulas iniciavam com uma interação unilateral, visto que o grupo interagiu o mínimo possível, apenas quando era extremamente necessário. Por isso buscamos expor os conceitos de maneira atrativa, para que todos participassem das aulas de modo

SUMÁRIO

SUMÁRIO

espontâneo e não apenas quando solicitado. Nas aulas procuramos revisitar conceitos de aulas anteriores antes de inserir um novo assunto, já que as aulas eram divididas semanalmente entre a preceptora e o grupo de residentes, trazendo os conceitos, as regras, e as dicas para as produções textuais, sempre dialogando para a construção da consciência crítica acerca dos textos de apoio para as produções textuais.

Para a produção textual, decidimos inserir o contexto social dos estudantes, e essa inserção foi a chave para a participação, deixando-os livres para escolher sobre quais questões iriam produzir, e essa autonomia aguçava o interesse e a participação. Ademais, o único critério era que as produções seguissem as normas expostas durante as aulas, já que os modelos de produção precisam seguir as orientações adequadas de acordo com as regras gramaticais.

Assim como aborda Brait (2002), é preciso trazer para o texto a identidade social do produtor, é necessário considerar os diferentes contextos dentro dos diversos gêneros textuais e suas diferentes formas, como também sair das produções mecânicas e pensar nas produções para além de sua função social e como meio de interação com o leitor.

Com isso, um dos grandes desafios da regência foi a baixa participação nas atividades, que era o maior obstáculo nas aulas de Língua Portuguesa. Mesmo com toda a conversa e propostas de produções significativas, com o papel de sujeito-aluno de seu texto, o índice de produção era baixíssimo e isso gerava muitos questionamentos e tentativas de superação. Durante as aulas, o entusiasmo pela atividade era motivador, mas as produções dos que realizavam não atendiam aos critérios das regras gramaticais.

Ao fim da segunda aula, com conceitos e dicas para a produção textual proposta, solicitamos as produções e no momento das devolutivas dos que realizaram, notamos que um desafio ainda maior

surgia na regência: as dificuldades na escrita dos estudantes. E ao pensarmos na raiz do problema, identificamos que essa defasagem na escrita estava totalmente relacionada com a leitura.

Dessa forma, não seria interessante continuar solicitando produções textuais, mesmo que as produções envolvessem pensar no caráter funcional do texto, ainda era preciso trabalhar com eles o texto dissertativo-argumentativo com o olhar para os vestibulares, mas não poderíamos ignorar as reais dificuldades dos estudantes nos eixos oralidade, leitura e escrita.

Dessa maneira, procuramos pensar em uma metodologia voltada para a leitura, sem abandonar o planejamento original que fora criado a partir dos assuntos escolhidos pela preceptora. Optamos por elencar ainda mais a leitura de forma meticulosa. Também pensamos em teorias que pudessem auxiliar nessa nova proposta, e escolhemos aprofundar nossos estudos para as regências nos textos de Paulo Freire, não como método, mas como hipótese pedagógica, auxiliando-nos no potencial político-pedagógico para que a práxis faça sentido.

Segundo Freire (1989 p. 9), “A leitura do mundo precede a leitura da palavra”, o ato de ler é compreender, é reconhecer. Quando o aluno compreende a leitura, ele organiza o raciocínio, tem pensamento crítico e conseqüentemente desenvolve a escrita. A leitura de mundo é uma leitura que parte do contexto social. “Ou o texto dá um sentido ao mundo, ou ele não tem sentido nenhum. E o mesmo se pode dizer de nossas aulas” LAJOLO (1993, p. 12).

Desse modo, ao encararmos a leitura como algo transformador no ensino, e não apenas como algo a ser imposto pelo professor partindo do seu desejo, procuramos propor para nossos alunos uma leitura prazerosa, entendendo o contexto social de cada indivíduo. Ao invés de uma leitura imposta, promovemos leituras que estimulam o sujeito-leitor.

SUMÁRIO

Em suma, o propósito foi incorporar uma cultura letrada para os alunos, propondo o desenvolvimento da individualidade para compreender o mundo partindo de suas próprias inferências, possibilitando uma escrita coerente e consciente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando a experiência para além de enriquecedora e satisfatória, poder vivenciar a docência e seus desafios no cenário pandêmico com um ensino remoto, foi quando entendemos que “a educação é um ato de amor, por isso, um ato de coragem” (FREIRE, 1967, p. 97).

É também compreender que o fazer docente exige escuta empática das vivências e contribuições dos discentes, que não é transferir conhecimentos, e que o processo de ensino e aprendizagem cria possibilidades para a construção e produção, visto que, segundo Paulo Freire (1996 p. 23), “Quem ensina, aprende ao ensinar e quem aprende, ensina ao aprender”.

O programa Residência Pedagógica promove uma formação continuada, trazendo um novo olhar para a docência, que parte do campo hipotético que vivenciamos na faculdade, com o conhecimento teórico adquirido no decorrer da licenciatura, e nos convida a pôr em prática o que sabemos, nos desafiando e nos incentivando a buscar mais conhecimentos, partindo do nosso desejo de fazer a diferença na educação, pondo em prática saberes que formam nossa docência, através de situações desafiadoras e que nos fazem refletir sobre a nossa didática e como encontrar alternativas que solucionem as dificuldades de ensino-aprendizagem no cotidiano.

A experiência que adquirimos em cada regência é transformadora, aprendemos em cada observação, em cada preparação,

e principalmente com cada aluno, em particular; a maneira que nos dispomos a procurar novos métodos que nos levem a melhorar em cada desempenho.

Na circunstância das regências, houve participações de alguns alunos, porém era necessário um esforço, diálogos sobre interação e muitas vezes era preciso escolher entre os que estavam em sala para realizar exercícios de oralidade. Desde os momentos de observação, percebemos que eles não eram participativos, então esse seria um trabalho que precisava ser galgado aos poucos procurando construir um significado na nossa interação.

A tensão inicial da regência deu-se justamente por essa falta de participação em sala, pensando em como melhorar o espaço da sala de aula para que a turma interagisse; contudo, durante as regências, compreendemos que o espaço remoto faz com que os alunos se guardem mais e aos poucos é que vão se permitindo participar, a depender das temáticas e das metodologias escolhidas.

Ao pensar em educação, acreditamos que o ensino deva partir de uma comunicação não violenta, promovendo uma educação compreensiva, entendendo a realidade de cada estudante, o contexto em que está inserido, e procurando auxiliar no processo evolutivo do ensino-aprendizagem.

Dessa maneira, durante as regências nos empenhamos em trazer as atividades de forma tranquila, procurando sempre refletir acerca das ideias centrais do texto, mas ao entendermos as dificuldades encontradas na resolução das atividades, a melhor maneira de alcançar maiores resultados seria olhar para além da obrigação de cumprir o planejamento e finalizar o módulo.

A residência foi essencial para o processo de pensar uma forma de realizar atividades contextualizadas com o propósito de que os estudantes alcancem autonomia e criticidade de forma ativa e significativa em suas produções, entendendo seu papel como sujeito pensante na sociedade.

SUMÁRIO

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé. Avaliação da produção textual no ensino médio. BUNZEN, Clécio; MENDONÇA, Márcia. **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola, 2006.

BRAIT, Beth. PCNs, gêneros e ensino de língua: faces discursivas da textualidade. ROJO, Roxane (org.). **A prática de linguagem na sala de aula: praticando os PCNs**. São Paulo: Mercado Aberto, 2002.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). **Educação é a Base**. Brasília, DF: MEC, 2017.

BRITTO, Luiz Percival Leme. A liberdade, a crítica e a criatividade na formação do leitor **Ao revés do avesso**: leituras e formação. São Paulo: Pulo do Gato, 2015.

CARTILHA de participante do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), documento de referência do ano de 2020. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/avaliacoes_e_exames_da_educacao_basica/a_redacao_do_enem_2020_-_cartilha_do_participante.pdf. Acesso em: 23 out. 2021

ENEM. Exame Nacional do Ensino Médio. Brasília, DF:Ministério da Educação. Disponível em: <https://enem.inep.gov.br/>. Acesso em: 23 out. 2021.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 23. ed. São Paulo: Cortez, 1989.

FREIRE, Paulo. Carta de Paulo Freire aos professores. **Estudos avançados**, [S.l.] v. 15, n. 42, p. 259-268, 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Editora Paz e Terra, 1967.

LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. São Paulo: Ática, 1993.

MESERANI, Samir. **O intertexto escolar**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

SUMÁRIO

PANNUTI, Máisa Pereira. A relação teoria e prática na residência pedagógica. EDUCERE. Congresso Nacional de Educação, v. 12, 2015, Curitiba. **Anais** [...]. Curitiba: PUC-PR, 2015, p. 1-8. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/15994_8118.pdf. Acesso em: 12 jul. 2021.

SANT'ANNA, Affonso Romano. **Paródia, paráfrase & cia**. 2. ed. São Paulo: Ática, 1985. (Série Princípios)

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. Tipos, gêneros e subtipos textuais e o ensino de língua portuguesa. Neusa Barbosa (org.) **Língua portuguesa: uma visão em mosaico**. São Paulo: EDUC, 2002.

SUMÁRIO



27

*Júlia Espedita de Melo Nascimento
Everane da Silva Barros
Maria Lusía Morais de Belo Bezerra*

**INICIAÇÃO À DOCÊNCIA
VEM TEMPOS DE PANDEMIA:
RELATO DE EXPERIÊNCIA**

SUMÁRIO

RESUMO

O objetivo desse trabalho foi relatar vivências de iniciação à docência com ênfase na ambientação na escola campo de atuação do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência-PIBID diante do contexto da pandemia da Covid-19. A presente experiência foi vivenciada entre novembro de 2020 e março de 2021 em uma escola pública estadual de ensino regular do município de Arapiraca no estado de Alagoas, vinculada ao subprojeto Biologia da Universidade Federal de Alagoas-UFAL, *Campus* de Arapiraca, sob supervisão de uma docente de Biologia responsável por turmas de 1ª série do ensino médio. Para reconhecimento do espaço escolar, houve estudo de documentos pedagógicos e observações de aulas de biologia e de outras atividades com conselho de classe e Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC). As observações e reflexões foram organizadas em diário de formação. Um dos aspectos observados durante as vivências foi que o período de pandemia afetou de maneira significativa o desenvolvimento e aprendizagem dos alunos, tanto por falta de motivação dos mesmos, quanto por muitos não possuírem os equipamentos necessários para acompanhar as aulas que foram ministradas remotamente. A formação inicial estimulada pelo PIBID tem se mostrado valiosa para os licenciandos, visto que, possibilita que o acadêmico licenciando revise e conheça o ambiente em que poderá atuar em sua carreira profissional. E, considerando o contexto atual da pandemia, ainda lhe prepara para as futuras adversidades que poderão ser encontradas no exercício da docência.

Palavras-chave: Ambiente escolar. Covid-19. Educação básica. Ensino remoto.

INTRODUÇÃO

Como destacam Felipe *et al.* (2019) o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) supre uma lacuna que perdura nas grades curriculares de muitos cursos de licenciatura, nos quais esse contato com a realidade escolar fica restrito aos estágios no final do curso. Nesse sentido, de acordo com Carvalho *et al.* (2015), iniciativas como o PIBID são relevantes para o desenvolvimento da educação do país, posto que o aperfeiçoamento na qualidade da formação docente reflete na formação de indivíduos da educação básica, dos quais se esperam as capacidades de criticar e argumentar, para que participem de forma consciente na sociedade em que vivem.

Todavia, Elesbão e Mayer (2020) afirmam que nos últimos meses o exercício da docência e a formação de novos professores foi e está sendo desenvolvida em um cenário de incertezas, no qual não se sabe o que está por vir, devido a situação provocada pela pandemia da Covid-19 e o grande colapso na educação brasileira, que precisou aderir ao ensino remoto emergencial. Nesse contexto, o PIBID, o qual foi programado para ocorrer na modalidade presencial, os projetos aprovados em 2020 iniciaram de forma remota, e, por esse motivo as práticas que haviam sido planejadas, necessitaram ser repensadas e reformuladas para atender o novo cenário de ensino e de formação docente.

De acordo com Felipe *et al.* (2019) o PIBID proporciona a inserção e aproximação do licenciando com o cotidiano da escola pública de educação básica. Dessa maneira, o programa permite ao acadêmico um contato maior com o ambiente escolar desde o início da graduação e não restringe esse momento apenas para o estágio no fim do curso. Nessa perspectiva, esse processo inicial de inserção dos pibidianos na escola é chamado de ambientação, e, esse primeiro momento é primordial para que o licenciando conheça o local em que irá atuar em sua profissão docente e também se adeque às regras e aos documentos que lhes são apresentados durante e após a graduação.

SUMÁRIO

Todavia, com a chegada da pandemia da Covid-19, o processo de ambientação ocorreu de forma remota e consequentemente foi desafiador, tanto para os PIBIDIANOS, quanto para a coordenação e supervisão do subprojeto, tendo em vista que esse período é crucial para que o acadêmico conheça a escola colaboradora, o que ocorreu de forma restrita.

Sendo assim, os meios tecnológicos foram os principais aliados de todos durante o período de ambientação. Mas, apesar das diversas vantagens de sua utilização, a tecnologia disponibilizada também tem imposto determinadas dificuldades aos docentes e discentes, principalmente quando, de forma inesperada, torna-se obrigatória e também meio único e exclusivo de ensino, decorrente da necessidade de isolamento social causada pela COVID-19 (ALBUQUERQUE; GONÇALVES; BANDEIRA, 2020).

Destarte, o objetivo desse trabalho foi relatar vivências de iniciação à docência com ênfase na ambientação na escola campo de atuação do PIBID diante do contexto da pandemia da Covid-19. Essa experiência foi escolhida porque o momento atípico o qual vivenciamos transformou as metodologias de ensino tradicionais, e, consequentemente modificou a formação inicial dos licenciandos, como também a inserção destes na escola colaboradora e sua aproximação com o cotidiano escolar, deixando-os mais atentos e preparados para as adversidades que poderão ser encontradas em seu âmbito de trabalho docente no futuro.

CAMINHOS PERCORRIDOS E LOCAL DA VIVÊNCIA

A presente experiência foi vivenciada durante o período de ambientação do PIBID, subprojeto Biologia da Universidade Federal

SUMÁRIO

de Alagoas - UFAL, *Campus* de Arapiraca – Alagoas, em uma escola pública estadual de ensino regular do referido município, sob supervisão de uma docente de Biologia responsável por turmas de 1º série do ensino médio. A equipe atuante foi composta por dez iniciantes à docência, oito bolsistas e dois voluntários.

Em primeira instância o processo de experiência foi organizado e planejado para que os pibidianos pudessem conhecer a escola para a qual foram designados, sendo esse primeiro momento chamado de período de ambientação. Nesse período, buscou-se conhecer escola parceira por meio de leitura e estudo detalhado do Projeto Político Pedagógico (PPP) e regimento escolar da instituição. Nas primeiras semanas foi possível apresentar o subprojeto à coordenação da escola e dar início aos trabalhos semanais propostos no subprojeto e, assim, estreitar os laços com a escola.

Por conseguinte, no período de ambientação que se iniciou em novembro de 2020 e foi até março de 2021, o registro das atividades era realizado em diário de formação semanal, no qual eram anotadas as observações e reflexões sobre as atividades desenvolvidas. O mesmo era entregue para a supervisora responsável, que após análise e solicitação de ajustes quando necessários era encaminhado, posteriormente, à coordenação do subprojeto. Além do mais, a cada semana era passado um artigo científico para ler, estudar e fazer fichamentos que ajudam bastante no processo de reflexão crítica e aprendizagem.

Outrossim, também foram realizadas observações de aulas de Biologia que foram ministradas remotamente, de Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC) e de conselhos de classe. Ainda no período de ambientação, foi necessário ler e fazer o estudo detalhado da Base Nacional Cumum Curricular (BNCC), para que fosse possível aproximar os licenciandos ao documento. Visto que, como foi estudado, a BNCC é o documento que rege toda a educação básica do Brasil e tanto escolas públicas, quanto escolas privadas seguem o que está posto neste documento.

SUMÁRIO

Além disso, os pibidianos participaram de atividades formativas, como o seminário interno organizado pela coordenação e supervisão do subprojeto Biologia, com a roda de conversa “Ser professor, identidade e trabalho pedagógico do docente” e a discussão de outros temas, além de ciclos formativos institucionais que tiveram palestrantes digníssimos como a Doutora Isabel Higinio Santana, da Faculdade de Educação de Itapioca - FACEDI (UECE), que abordou um tema de suma importância para a formação inicial, denominado: “A afetividade nas relações de ensino e aprendizagem”. Essas formações serviam para fortalecer e incentivar a prática docente dos graduandos.

COMPREENDENDO O CONTEXTO ESCOLAR

Durante o período de ambientação não foi possível visitar a escola colaboradora pelo contexto de pandemia no qual o mundo hodierno estava inserido, e por esse motivo, buscando realizar um diagnóstico do espaço escolar foi preciso fazer um estudo detalhado sobre os documentos que norteiam o funcionamento da escola. Antes de tudo, era importante identificar o contexto social dos alunos e também da escola para que assim fosse possível conhecer o ambiente escolar e se adequar às necessidades da mesma. A partir disso, foi observado que os documentos da escola colaboradora são muito completos e detalham tudo o que está presente na instituição, desde os equipamentos didáticos até professores, outros funcionários e alunos.

Ainda nessa perspectiva, depois de muitos estudos e reuniões gerais e supervisionadas, foi possível participar, sem intervir, de algumas observações em aulas remotas de Biologia ministradas pela supervisora. Também foi permitido observar o HTPC e conselho de classe, os quais servem para organizar e alinhar os conteúdos que

serão passados para os alunos, e, também observar o desenvolvimento deles em todas as disciplinas.

Com base nas observações das aulas remotas foi possível perceber que o período de pandemia afetou de maneira significativa o desenvolvimento e aprendizagem dos alunos, tanto por falta de motivação dos mesmos, quanto por muitos não possuírem os equipamentos necessários para acompanhar as aulas que foram ministradas remotamente. Observou-se que poucos alunos participavam e interagiam com a professora, enquanto os demais que ficavam inertes e só abriam o microfone se a docente sugerisse que a participação valeria nota. E, esse fato de certa forma contribuiu para o não aprendizado dos alunos, pois, eles estavam participando motivados pela nota e não para obter conhecimento. Observou-se portanto, que o ensino remoto era permeado por inúmeras limitações. Segundo Valente *et al.* (2020, p.10) "diante da vigência do semestre letivo ocorrer de forma remota, tem sido primordial o investimento pessoal na capacitação de uso de plataformas digitais com as quais a grande maioria dos alunos não possui afinidade", ou principalmente não possuía acesso.

Vale ressaltar que o período de ambientação no qual foram observadas as aulas remotas de Biologia foi primordial para a formação inicial dos pibidianos, pois, notou-se que os alunos precisam de aulas dinâmicas e diferentes para que se engajem mais nas aulas e se interessem pelo conteúdo que lhes é proposto. Logo, isso gerou aos pibidianos motivação em poder contribuir efetivamente nesse processo, desenvolvendo materiais didáticos e estratégias de ensino, com acompanhamento da professora supervisora, a fim de que facilitem o entendimento do aluno e deixem a aula menos cansativa.

Dessa forma, vê-se a grande contribuição da formação inicial para a vida do licenciando como futuro docente, pois, trata-se de uma etapa essencial para a construção da sua identidade profissional. Para Felipe *et al.* (2019) "o processo efetivo de construção

SUMÁRIO

do conhecimento na formação inicial dos professores por meio da reflexão entre teoria e prática possibilita que os licenciandos compreendam a didática em sala de aula de forma significativa”

Em contrapartida, considera-se substancial que nesse período tão complicado em que o país vive, professores busquem inovar em suas formas de lecionar aula para que se tenha um bom aproveitamento e desenvolvimento dos alunos durante e no final do ano letivo. Além de tudo, é necessário ainda que, os discentes, os professores em serviço e futuros docentes dialoguem e reflitam sobre as várias formas de aprender e ensinar o conteúdo. E, ainda mais que o professor reconheça que ensina e aprende com o aluno constantemente no ambiente escolar. De acordo com Paulo Freire em seu livro *Pedagogia da Autonomia* (FREIRE, 1968), ensinar não é transferir conhecimento, posto que, ao adentrar em sala de aula o docente deve estar sendo um ser aberto às indagações, às curiosidades, às perguntas dos alunos, às suas inibições, e, principalmente o professor deve ser crítico e inquiridor.

RELEVÂNCIA DOS MOMENTOS FORMATIVOS

Em primeira instância, observou-se o quão necessário é aprender e desenvolver as práticas docentes. Nesse sentindo, o período de ambientação proporcionou inúmeras atividades formativas, bem como, observações de aula, HTPC, conselho de classe, leitura de artigos e fichamentos com o objetivo de fortalecer os conhecimentos dos graduandos e levá-los a se identificar cada vez mais com a profissão docente. De acordo com Broietti *et al.* (2011), além de simplesmente entregar um relatório final, é necessário compreender e observar a necessidade de o professor/supervisor oferecer momentos de leitura e reflexões sobre o que está sendo observado

SUMÁRIO

no processo de formação inicial e como os licenciandos estão compreendendo o que observam, quais as possíveis reflexões e futuras ações. Fazendo assim, dessas observações uma etapa significativa de pesquisa sobre a prática docente.

Além do mais, os momentos formativos na escola, bem como palestras, seminários internos, seminário Institucional de abertura do programa PIBID e ciclos formativos mensais proporcionaram uma visão ampla sobre o que é a profissão docente e sobre outros temas relevantes como o uso de recursos digitais no ensino, a prática docente, entre outros, tendo em vista que os palestrantes envolvidos nesses momentos formativos eram pessoas que possuem autoridade sobre o assunto e com experiências únicas a serem compartilhadas. Ademais, foram propícias em acolher ainda mais todos os componentes do PIBID.

Esse período de ambientação contribuiu de forma positiva para a formação inicial dos pibidianos, pois, foi possível observar como é o processo de ensino e aprendizagem dentro de sala de aula, e que neste espaço há uma troca de conhecimentos e uma afetividade entre os docentes e alunos. Dessa maneira, foi primordial compreender como estavam funcionando as aulas remotas, assim como as estratégias utilizadas pela escola para superar as dificuldades, principalmente em relação aos alunos que não possuíam acesso à internet em casa. Nesse caso, os alunos iam para a escola adquirir o material impresso e os livros. Esse fato contribuiu para que a maioria os alunos da instituição pudessem participar e ter acesso às atividades escolares.

Entretanto, não basta apenas possuir o material didático, é necessário que o professor ministre uma aula dinâmica, na qual o aluno se interesse em aprender mesmo nas condições difíceis vivenciadas no ensino remoto, constituindo um desafio para o docente. Segundo Valente *et al.* (2020), esse período delicado de pandemia e distanciamento social, cobra muito para que o professor se aprofunde

SUMÁRIO

nas técnicas de comunicação, tais como, formas mais eficientes de expor e explicar conceitos e de organizar a informação, de mostrar objetos ou demonstrar processos. Além de ter domínio da linguagem informacional, conhecimento e uso das mídias e multimídias, num esforço contínuo de atualização científica.

Nessa perspectiva, a formação inicial no âmbito do PIBID em tempos de pandemia foi vivenciada sobre dois focos, visto que os licenciandos estão presenciando as dificuldades ou êxitos dos professores ao dar aula de forma remota no ensino superior, assim como, vivenciando a realidade da escola durante a observação das aulas do supervisor. Desta forma, os iniciantes à docência estão tendo oportunidade de se prepararem dentro deste contexto, e caso, no futuro se deparem com tais dificuldades estarão bem mais capacitados para enfrentarem momentos em que seja necessário exercer a função docente no ensino remoto.

Durante as observações em palestras, seminários e aulas remotas foi possível perceber que as principais dificuldades que os docentes apresentavam eram de como lecionar aula usando essas tecnologias digitais, principalmente na disciplina de Biologia, a qual requer aulas práticas para melhor compreensão do conteúdo. Nesse sentido, a contribuição do PIBID, quanto a esse aspecto na vida acadêmica do licenciando em Biologia foi notória, visto que, com os seminários e formações complementares ofertadas durante o período de ambientação, foi possível identificar que o professor nas condições atuais pode elaborar, por exemplo, jogos didáticos virtuais e mapas conceituais para ministrar a aula, e, conseqüentemente prender a atenção do aluno. Além de incentivar as práticas na área da ciência, as quais os alunos podem realizar em casa com os materiais que estiverem à disposição desse estudante.

Segundo Paulo Freire em seu livro *Pedagogia da Esperança* (FREIRE, 1992), um dos exercícios primordiais do docente, por meio da análise política e organização a qual se vive, sendo ela séria e

SUMÁRIO

SUMÁRIO

correta, é desvelar as possibilidades, não importam os obstáculos. Dessa maneira, é notório que no momento atípico de pandemia em que toda a educação brasileira foi inserida, os educadores vieram por todo o caminho buscando estratégias possíveis de ensino para que os alunos em geral se adequassem a nova realidade, colocando em prática o pensamento freiriano, de ir em busca de possibilidades apesar dos inúmeros obstáculos, pois, no final sempre irá existir a esperança de dias melhores.

Concomitantemente, Edgar Morin em seu livro “Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro” (MORIN, 1999) ressalta que os saberes necessários para essa educação do futuro não possuem nenhum programa educativo escolar ou universitário, mas sim aborda problemas específicos para cada um desses níveis, a fim de que o aluno seja um ser crítico, questionador e saiba solucionar problemas dentro da sociedade em que ele está inserido.

Contudo, no contexto atual, foi notório que os discentes da universidade ou na rede de ensino pública de educação básica durante o momento de pandemia presenciaram muitos problemas em seu âmbito estudantil durante esse processo educacional, sendo necessário adaptar-se à nova realidade de ensino remoto emergencial, e conseguir êxito em suas atividades acadêmicas, principalmente porque o PIBID nunca tinha sido desenvolvido de maneira remota.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A formação inicial estimulada pelo PIBID tem se mostrado valiosa para os graduandos em licenciatura em Ciências Biológicas, visto que, possibilita, por meio da ambientação, que o acadêmico revise e conheça o ambiente em que irá atuar em sua carreira profissional. Ainda lhe prepara para as futuras adversidades que poderão ser encontradas no exercício da docência.

Essas reflexões a partir das vivências fazem com que o pibidiano entenda como funciona o ambiente escolar e, sobretudo a sala de aula e a relação entre professor e aluno. Dessa maneira, o período de ambientação foi relevante para a formação inicial de cada graduando e também para o desempenho acadêmico, a partir do estímulo à leitura e estudos. Além de tudo, o programa despertou nos pibidianos a vontade de fazer a diferença na sala de aula como futuros docentes.

Assim, é essencial para o licenciando adentrar ao ambiente escolar, participar de ciclos formativos e reuniões escolares, além de conhecer o local em que irá atuar em sua profissão docente, visto que, essas ações irão contribuir de forma positiva para que o futuro professor queira cada vez mais atuar nesse campo de trabalho. Portanto, o PIBID conduz até mesmo aquele aluno que entrou na universidade sem pretensão de seguir a carreira docente a apaixonar-se pela licenciatura. Compreende-se que essa é a profissão que forma todas as outras profissões, e, esse reconhecimento contribui para que o professor seja valorizado na sociedade atual.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, A.; GONÇALVES, T.O.; BANDEIRA; M. C. A. S. formação inicial de professores: os impactos do ensino remoto em contexto de pandemia na região Amazônica. **EmRede-Revista de Educação a Distância**, v. 7, n. 2, p. 102-123, 2020.

BROIETTI, F. C. D.; BARRETO, S. R. G. Formação inicial de professores de química: a utilização dos relatórios de observação de aulas como instrumentos de pesquisa. **Semina: Ciências Exatas e Tecnológicas**, v. 32, n. 2, p. 181-190, 2011.

CARVALHO, Â. P. *et al.* O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à docência sob a ótica de Professores Supervisores de Química: contribuições ao processo de formação docente. **Revista iberoamericana de educación**, v. 68, n. 1, p. 9-28, 2015.

ELESBÃO, H.; MAYER, S. M. A docência em educação física em tempos de pandemia: um relato de experiência. XXV SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO (SIEDUCA), 2020. **Anais [...]**, Cachoeira do Sul: Universidade Luterana do Brasil, v. 5, n. 1, 2020.

FELIPE, T. C. *et al.* As contribuições do pibid na perspectiva dos discentes em formação docente inicial. VII ENID - ENCONTRO DE INICIAÇÃO A DOCÊNCIA DA UEPB, 2019. **Anais [...]**. João Pessoa: Universidade Federal da Paraíba, p. 1-4, 2019.

FREIRE, P. F. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. Editora: Paz e Terra. 1968.

FREIRE, P. F. **Pedagogia da Esperança: Um reencontro com a pedagogia do oprimido**. Editora: Paz e Terra. 1992.

MORIN, E. **Os setes saberes necessários à educação do futuro**. Cortez Editora, 1999.

VALENTE, G. S. C. *et al.* O ensino remoto frente às exigências do contexto de pandemia: Reflexões sobre a prática docente. **Research, Society and Development**, v. 9, n. 9, p. e843998153-e843998153, 2020.

SUMÁRIO



28

*Rebeca Sueli Piano de Araújo
Débora Lopes de Brito
Gutierre Farias Alves
Silêde Leila Oliveira Cavalcanti*

O PIBID COMO PONTE ENTRE UNIVERSIDADE E ESCOLA:

**SUBJETIVIDADES
DA FORMAÇÃO DIALÉTICA**

SUMÁRIO

RESUMO

O Programa Institucional de Iniciação à Docência antecipa o contato dos professores em formação às escolas públicas e municipais. A experiência com o PIBID possibilitou a formação do presente artigo, que objetiva relatar a experiência enquanto ponte entre a universidade e a escola. Dentre os referenciais teóricos destacamos as contribuições de Bittencourt (2018), Felício (2014), Martins (2012), Brinco; Cabral (2020), Lima (2009) e Silva (2016). Também utilizamos contribuições de Cordeiro (2017), Veiga-neto (2008), Pérez Gómez (1992) e Contreras (2002). A metodologia utilizada foi o relato de experiência e a reflexão teórico-metodológica acerca das atividades vivenciadas no Programa Institucional de Iniciação à Docência. A análise buscou o caráter dialógico do pibidiano enquanto sujeito em dois espaços: a escola e a universidade. Sendo assim, realizamos discussões acerca da inserção na cultura escolar, da transcendência da concepção de ser professor e da possibilidade de renovação da docência. Traçamos paralelos entre as atividades realizadas na escola e a influência do ser na realização delas, de modo que a formação e a atuação sejam realizadas com a participação ativa do professor como uma forma de quebrar tradições metodológicas e transformar a relação professor-escola-aluno.

Palavras-chave: PIBID. Formação docente. Formação dialógica. Subjetividades.

INTRODUÇÃO

A experiência com o Programa Institucional de Iniciação à Docência (PIBID) nos permitiu antecipar o vínculo entre nós, futuras professoras, e as escolas públicas municipais e estaduais. Sendo assim, esse artigo é fruto das reflexões feitas acerca da inserção na cultura escolar, da transcendência da concepção de ser professor e da possibilidade de renovação da docência. Compreendemos o PIBID enquanto ponte do ensino superior e à educação básica, e catalisador de uma formação dialética. Sendo a reflexão fundamental na formação do docente e no exercício do magistério, iremos traçar paralelos entre as atividades realizadas na escola e a influência do ser na realização delas; de modo que a formação e a atuação sejam realizadas com a participação ativa do professor, como uma forma de quebrar tradições metodológicas e transformar a relação professor-escola-aluno.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Dentre os referenciais teóricos destacamos as contribuições de Bittencourt (2018), Felício (2014), Martins (2012), Brinco; Cabral (2020), Lima (2009) e Silva (2016). Também utilizamos contribuições de Cordeiro (2017), Veiga-neto (2008), Pérez Gómez (1992) e Contreras (2002).

METODOLOGIA

A metodologia utilizada foi o relato de experiência e a reflexão teórico-metodológica acerca das atividades vivenciadas no

SUMÁRIO

Programa Institucional de Iniciação à Docência. A análise buscou o caráter dialógico do pibidiano enquanto sujeito em dois espaços: a escola e a universidade.

POR DENTRO DA CULTURA ESCOLAR

Inicialmente, é imprescindível compreender que o PIBID fornece o intermédio do supervisor (professor da escola de atuação) e do coordenador (docente da instituição de ensino superior dos participantes do programa) para viabilizar o contato com a cultura escolar¹, através da inserção do discente ao processo de planejamento escolar, ao cotidiano de aulas e ao contexto social no qual a escola está inserida. Esse intermédio, executado principalmente através de reuniões pedagógicas semanais, foi essencial para compreender e problematizar o funcionamento da educação pública brasileira, repensar a teoria e refletir sobre a prática pedagógica, bem como construir outros saberes:

Zeichner (2010) propõe a constituição de um “terceiro espaço”, caracterizado pela elaboração de *espaçotempos* híbridos que reúnam o conhecimento prático ao acadêmico de modos menos hierárquicos, tendo em vista a criação de novas oportunidades de aprendizagem para professores em formação. (*apud* FELÍCIO, 2014, p. 421-422)

Estar dentro da cultura escolar foi fundamental para problematizar as teorias produzidas na academia, visto que estas nem sempre são produzidas por professores inseridos no ensino básico e, portanto, não levam em consideração fatores que serão encontrados na sala de aula cotidiana. Desta forma, os currículos se tornam insuficientes à formação do discente de licenciatura e provocam a atuação falha dos professores.

1 “Os principais elementos que desenhariam essa cultura seriam os atores (famílias, professores, gestores e alunos), os discursos e as linguagens (modos de conversação e comunicação), as instituições (organização escolar e o sistema educativo) e as práticas (pautas de comportamento que chegam a se consolidar durante um tempo).” (SILVA, 2016, p. 202)

A grande maioria sai, sem ter preparo para ensinar alunos que não sabem ler e escrever ou possuem grandes dificuldades para tal, e será obrigada a lidar com essas dificuldades no cotidiano escolar, aprendendo por conta própria, e muitas vezes de forma pouco adequada², como resolver esses problemas. (MARTINS, 2012, p. 779)

REFORMANDO CONCEPÇÕES DE SER PROFESSOR

Na introdução à cultura escolar os pibidianos se colocam pela primeira vez enquanto professores; há, então, construção-reconstrução da concepção de docência: o indivíduo constrói a formação de sua identidade no magistério e revisa os próprios significados de ser professor enquanto interage com diferentes concepções na docência compartilhada. A formação acadêmica geralmente norteia a atuação do professor de história na disciplina escolar à transposição didática, ou seja, a “vulgarização” do conhecimento produzido por um grupo de cientistas.” (BITTENCOURT, 2018, p. 28). Essa formulação hierarquiza os conhecimentos, colocando a escola como lugar de recepção e reprodução; o professor é visto como o detentor do saber e o seu papel “[...] está intimamente ligado à transmissão de certo conteúdo que é predefinido”. (MIZUKAMI, 1986, p. 15)

Essa hierarquização dos saberes vai além das questões epistemológicas, na medida em que determinados grupos sociais instrumentalizam o conhecimento e a escola para manutenção das desigualdades sociais. Por isso, BITTENCOURT (2018) aponta que a disciplina escolar se constitui como uma teia de conhecimentos, ou seja, se situa como uma entidade epistemológica autônoma, que possui relações de poder próprias. As disciplinas se formam no interior da cultura

2 “Quando comecei a trabalhar em sala de aula, assim como muitos vários professores, minha maior preocupação, quicá obsessão, era se uma quantidade substancial de informações seria ou não abordada. Para ter certeza de que daria tempo de trabalhar em sala de aula o material que eu acreditava ser realmente importante, eu evitava reservar um tempo para que os estudantes se apresentassem ou compartilhassem algumas informações sobre sua origem, seus desejos e sonhos” (hooks, 2020, p. 47).

escolar com objetivos próprios, focados em demandas próprias do contexto social a que está inserida.

Vários pesquisadores têm defendido a riqueza do espaço escolar e, principalmente, da sala de aula, na proposição de experiências que problematizem o social e proporcionem socializações, constituição de identidades individuais e coletivas, de subjetividades, entre outras. Especificamente, a sala de aula tem o potencial de ser um espaço onde todos podem aprender (professores e estudantes), 'formando-se no contexto cultural, histórico e social no qual essa relação se institui' (MADDALENA; ROSSINI; SANTOS, 2018, p. 98), em uma construção individual e coletiva de autoria do professor (MATTOS, 2006). (*apud* BRINCO; CABRAL, 2020, p. 56-57)

Deste modo, compreendemos que o professor de história não possui o objetivo de formar um "pequeno historiador", transferindo um conhecimento científico didaticamente, mas precisa estar empenhado em constituir uma consciência histórica ao seus estudantes, buscando "[...] valorizar e reconhecer cada sujeito envolvido e ao combater 'todas as formas de silenciamento, invisibilização e/ou subalternização de determinados sujeitos socioculturais.'" (CANDA, 2009, p. 43 *apud* BRINCO; CABRAL, 2020, p. 57). Essa transcendência da concepção de ser professor só é possível a partir da construção de uma teoria voltada à práxis, que o PIBID nos proporcionou.

RENOVANDO A DOCÊNCIA

A experiência da docência compartilhada permitiu a orientação dos professores supervisores e coordenadores, mas também considerou os saberes dos estudantes de graduação. Atualizações curriculares como a provocada pela Lei Nº 11.645, de 10 março de 2008³, que exigem uma formação continuada, tiveram a contribuição

3 Estabelece nas diretrizes e bases da educação nacional a inclusão no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena".

desses estudantes, uma vez que possuem acesso às disciplinas de História da África e de Estudos de História e Cultura Indígena.

Esse contato também nos propiciou reconstruir concepções de ensino aprendizagem:

“[...] o ato de ensinar é complexo, exige domínio não só do assunto a ensinar ou sobre como ensinar, mas fundamentalmente clareza por parte do profissional docente sobre quais são os pressupostos de sua prática e sobre o que realmente está ensinando quando ministra suas aulas.” (LIMA, 2009, p. 44)

O conteúdo trabalhado em sala de aula ultrapassa a tradição curricular de história linear e bem definida cronologicamente; a prática se apresentou enquanto produtora de saberes, se relacionando de maneira dialética e estabelecendo contato entre o passado e presente. Cada estudante se apropriou dos conteúdos de modo singular e gerou novas demandas e discussões. Restringir a preparação à docência as teorias não é suficiente para construir uma prática dinâmica e eficiente em termos de inclusão e apropriação das temáticas.

O SER COMO PROTAGONISTA DA SUA FORMAÇÃO

Ao longo de toda formação e atuação docente, o ser e suas subjetividades são deliberadamente colocados em último plano quando se fala na organização de atividades escolares e na formação de professores. Sendo que o que somos, nossas opiniões, trajetórias, visões de mundo e subjetividades são a base do profissional que seremos e dita como iremos atuar em relação a tudo. Cordeiro (2017) aponta o processo de reflexão no âmbito das subjetividades individuais como um processo essencial para o crescimento profissional e que possibilita uma prática docente exercida de forma significativa.

A autorreflexão traz consigo um saber que como analisa Pérez Gómez (1992) é o componente inteligente que orienta toda a atividade

SUMÁRIO

humana e manifesta-se no saber-fazer. Contreras (2002) fala sobre a necessidade de viabilizar uma prática pedagógica fundamentada nos professores como profissionais autônomos e reflexivos críticos, acreditando que as reflexões sobre um trabalho intelectual crítico, supõem uma compreensão abrangente do trabalho profissional, da missão e atuação da escola e dos fatores sociais, culturais e políticos que condicionam a prática educacional. Tendo em vista tais apontamentos, chegamos à conclusão de que a reflexão de si é um fator essencial para o ingresso imersivo na experiência como professores.

Ao sermos inseridas no programa de iniciação à docência, o ato de refletir talvez seja o mais contínuo. A reflexão é com o que mais trabalhamos em todos os momentos do programa, desde os momentos em sala de aula, até os momentos em que debatemos as mais simples questões que tivemos contato. Através dessa nova forma de construir conhecimento, temos pela primeira vez a experiência real de sermos protagonistas da nossa formação. A autonomia e a noção de que toda formação é também uma autoformação, faz com que tenhamos reflexões sobre o papel efetivo dos professores em sala de aula, no ambiente escolar e como esses profissionais se relacionam com as suas subjetividades e a de outros.

A partir disso iremos apresentar alguns momentos na vivência escolar em que as subjetividades do docente determinam completamente o que é feito e como é feito. Óbvio que todas essas situações estão situadas em um contexto educacional antigo, mas que através do exercício de colocar o ser docente como protagonista, pode haver uma transformação.

A AVALIAÇÃO, O CURRÍCULO E OS PROFESSORES

Nosso campo de atuação é a História, portanto é a avaliação e o currículo da disciplina de História que iremos analisar. Começando pela avaliação, é correto afirmar que as avaliações

SUMÁRIO

SUMÁRIO

validam conhecimentos e essa perspectiva valoriza os interesses políticos de um determinado grupo ou indivíduo. Que tipo de alunos queremos formar através dessas avaliações? Que temas querem validar? Por que somente um tipo de conhecimento é avaliado? São questões colocadas por Martins (2012) em seu artigo sobre Ensino, aprendizagem e avaliação em História e seus múltiplos diálogos. Através desse artigo e suas questões, chegamos a vários questionamentos sobre o sistema falido de avaliações.

Todo resultado das avaliações é visto como verdade absoluta e não sofre ação nenhuma. As avaliações não são colocadas como meios de diagnosticar possíveis déficits nas aprendizagens dos alunos, seu papel é apontado como quantitativos e de construir hierarquias de desempenho que mais atrapalham do que ajudam. Outra coisa reivindicada por Martins (2012) no seu estudo é a necessidade de que a História tenha uma forma própria de avaliar o conhecimento históricos dos alunos. Historicamente todas as disciplinas são avaliadas da mesma forma, ou seja, da mesma forma que um conhecimento de exatas é avaliado, um conhecimento histórico é avaliado da mesma forma.

É nesse sentido que entra as subjetividades dos docentes, pois como a forma de avaliar é estrutural e antiga, quebrar essa estrutura pode vir através de uma atitude individual. Visto que avaliar é uma atividade que expõe muito as características do docente em questão, modificar e deixar dinâmica essa experiência acaba sendo uma imersão na individualidade do professor. Instigar que isso ocorra não é só uma forma de colocar as subjetividades em foco, mas também de quebrar antigas estruturas e de renovar o modo de avaliação.

No entanto, antes que ocorra mudanças nas avaliações, devem haver também modificações no currículo. O currículo é muito mais difícil de ser questionado através de atitudes individuais, mas ele por si só é essencialmente algo cultural. Veiga-neto (2008) começa o seu artigo fazendo uma provocação aos educadores ao dizer que

o currículo está condenado ao desaparecimento. Ele aponta como o grande motivo desse acontecimento a crise na modernidade e como todos os setores (inclusive o currículo educacional) estão em crise frente aos novos tempos.

O currículo deve ser o reflexo de seu tempo e é afetado diretamente pela cultura, a educação no geral é afetada e isso prejudica a sociedade em um movimento fluido e contínuo

“No caso da educação, a escola deve ser pensada não apenas como produzida pela sociedade em que se insere mas, também e ao mesmo tempo, como produtora dessa mesma sociedade que a produz”.(VEIGA-NETO, 2008, p.3).

Um dos motivos que Veiga-neto (2008) aponta para que o currículo entre em crise é a possível falta de representatividade que ele possui. O currículo atual realmente representa as questões vividas no mundo real? E o que o faria mudar? Ao correlacionarmos essas questões com a nossa perspectiva metodológica de análise e inserção das subjetividades, temos as respostas no próprio ser ativo da sua formação: o professor e o aluno.

O mundo que o professor e o aluno vivem é o mundo real, onde ambos enfrentam questões e vivências bem particulares. Fazer com que essa relação seja dialética é romper com estruturas e construir novos conceitos metodológicos. O currículo frente às subjetividades dos professores se torna dinâmico e adaptado para que o conhecimento necessário seja transmitido e transformado perante as subjetividades dos alunos.

Talvez essa seja a narrativa principal do filme muito famoso dos anos 90, Sociedade dos Poetas Mortos⁴. No filme acompanhamos a chegada de um professor novo em uma escola extremamente

4 Filme dirigido por Peter Weir, lançado em 1990. O longa-metragem mostra a rigidez e o tradicionalismo de uma escola e como essas coisas são contrapostas por um professor que inspira os alunos a viverem para além das regras. Eles criam um clube secreto à leitura de poesia enquanto reagem à repressão de seus pais. A partir disso grandes mudanças acontecem.

tradicional. Um professor diferente e que se utiliza de suas particularidades para fazer uma revolução na vida daqueles alunos e daquela escola. Como ele faz isso? Através do incentivo ao exercício pleno das subjetividades de cada aluno. Ele trabalha não com a repetição, não com a repressão, mas sim com o incentivo à potencialidade de cada ser em sala de aula. Em conjunto, as atitudes do professor e dos alunos gera um diferente tipo de aprendizado e vivência escolar, um aprendizado pleno onde tudo está em equilíbrio e é respeitado.

Através dessa vivência cinematográfica temos um claro exemplo de como a relação das subjetividades dos docentes na sala de aula fazem diferença e geram ótimas consequências. Tendo em vista todas as referências citadas e a nossa própria experiência como pibidianas colocamos a subjetividade do ser e o protagonismo exercido na sua própria formação como essenciais na construção de um bom professor e o PIBID como o propulsor de toda essa cadeia de reflexões.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse artigo teve como finalidade analisar o Pibid como ponte entre a universidade e a escola através de duas perspectivas: a prática e a teórica e no campo das reflexões subjetivas, chegamos a resolução de alguns fatos no tocante à docência. Não se bastando somente de teorias, mas também com a vivência em um ambiente catalisador de tais questões, o programa de iniciação à docência, vivenciado por nós e o centro de toda a nossa análise.

Como já citado, a atividade mais frequente no programa é a reflexão e o detalhamento de toda atividade produzida e acompanhada. Sendo assim, cada ação é muito bem analisada e pensada de diversas formas e isso obviamente gera muita reflexão sobre aquilo que estamos fazendo, sobre possibilidades e sobre nós mesmos.

A partir disso temos a ideia de que a reflexão é um caminho natural para o próprio aperfeiçoamento e para construir novos caminhos de se inserir em sala de aula como uma potência. Vimos como é benéfico tal paralelo e como isso pode ser revolucionário para a educação e para a própria formação de educadores.

REFERÊNCIAS

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História**: fundamentos e métodos. 5ªEd. São Paulo: Cortez Editora, 2018, p. 1-31, p. 265-282.

CONTRERAS, José. **Autonomia de professores**. Tradução de Sandra Trabucco Valenzuela; revisão técnica, apresentação e notas à edição brasileira Selma Garrido Pimenta. São Paulo: Cortez, 2002.

CORDEIRO, Fátima Nailena da Fonsêca; ALVES, Nikésia Alessa de Moraes. **Narrativas (auto)biográficas: a contribuição do PIBID para a formação de professores de História**. Anais IV CONEDU, 2017.

BRINCO, Naicon Souza; CABRAL, Maria Aparecida da Silva Cabral. **Ensino de História, aprendizagem significativa e a atuação do professor**: desafios do tempo presente. Revista História Hoje, 2020, v. 9, nº 18, p. 55-76.

FELÍCIO, Helena Maria dos Santos. **O PIBID como “terceiro espaço” de formação inicial de professores**. Rev. Diálogo Educ., Curitiba, v. 14, n. 42, p. 415-434, maio/ago. 2014.

hooks, bell. **Ensinando pensamento crítico**: sabedoria prática. São Paulo: Editora Elefante, 2020, p. 47-51.

LIMA, Maria. **As diferentes concepções de ensino e aprendizagem no ensino de história**. Fronteiras, Dourados, MS, v. 11, n. 20, p. 43-57, jul./ dez. 2009.

MARTINS, Ronaldo Francisco Rodrigo. **Os desafios do ensino-aprendizagem de história nos anos finais do ensino fundamental da rede pública**: limitações de formação dos professores e deficiências de leitura e escrita dos alunos. Aedos, n. 11, vol. 4, Set. 2012, p. 766-782.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. Abordagem Tradicional. _____. **Ensino:** as abordagens do processo. São Paulo: EPU, 1986, p. 7-18.

PÉREZ GÓMEZ, Ángel I. **O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo.** In: NÓVOA, Antonio. Os professores e sua formação. Lisboa: Editora Dom Quixote, 1992.

SILVA, Fabiany de Cássia Tavares. **Cultura Escolar:** quadro conceitual e possibilidades de pesquisa. Educar, Curitiba, Editora UFPR, 2016, n. 28, p. 201-216.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Currículo e cotidiano escolar: novos desafios.** Simpósio Diálogo sobre Diálogos, na Universidade Federal Fluminense (UFF), 2008.

SUMÁRIO



29

*Amanda Souza Viana
Edicarla dos Santos Marques
Isabelle Cristine Goes Costa*

**PRP DE HISTÓRIA
DA UNIVERSIDADE ESTADUAL
DE FEIRA DE SANTANA:**

**EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS A PARTIR
DA EDUCAÇÃO HISTÓRICA**

SUMÁRIO

RESUMO

O objetivo deste texto é relatar a experiência constituída no primeiro módulo do Programa de Residência Pedagógica, subprojeto de História da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), entre novembro de 2020 e maio de 2021. Para tanto, busca-se descrever inicialmente algumas reflexões elaboradas a partir dos estudos sobre a vertente da Educação Histórica, efetuados pelo grupo do referido subprojeto por meio de leituras e discussões em reuniões virtuais síncronas, realizadas na plataforma do Google Meet, em fóruns de discussão assíncronos, realizados na plataforma Moodle UEFS, além da elaboração das “Atividades Conceituais”. Por fim, aborda-se a importância de tais reflexões para o desenvolvimento das demais atividades executadas ao longo deste primeiro módulo, que desempenharam um papel fundamental na preparação dos residentes para o planejamento das aulas e regência nas turmas do segundo ano do Ensino Médio do Colégio Modelo Luis Eduardo Magalhães, situado no município de Feira de Santana-BA.

Palavras-chave: Ensino de História. Educação Histórica. Residência Pedagógica.

INTRODUÇÃO

Este escrito visa relatar as experiências formativas desenvolvidas no primeiro módulo do Programa de Residência Pedagógica (PRP), subprojeto de História da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), no período entre novembro de 2020 e maio de 2021. O referido subprojeto, que possui oito bolsistas e uma residente voluntária, recém ingressa, tem como preceptora a profa. Ma. Isabelle Cristine Goes Costa e como orientadores a profa. Ma. Edicarla dos Santos Marques e o prof. Me. Valter Guimarães Soares (colaborador). O público-alvo da atuação do grupo é composto pelos estudantes do segundo ano do Ensino Médio do Colégio Modelo Luis Eduardo Magalhães, situado no município de Feira de Santana-BA.

As experiências aqui descritas dizem respeito às reflexões de ordem teórica e conceitual e atividades de planejamento, realizadas pela equipe a partir da vertente da Educação Histórica, escolhida como referencial teórico e metodológico para nortear as ações do subprojeto ao longo da vigência do PRP. À vista disso, possuem grande relevância para a construção de repertórios formativos por parte dos residentes, cujo processo de aprendizagem nesse primeiro período se configurou como um importante conjunto de saberes necessários aos módulos seguintes. Tais conhecimentos, é claro, ainda estão sendo amadurecidos, mas já oferecem arcabouços que sem dúvidas ultrapassarão a nossa estadia no programa, envolvendo também outras dimensões da nossa graduação, futuras práticas docentes, interesses de pesquisa e formações continuadas posteriores.

Desse modo, busca-se inicialmente apresentar algumas reflexões desenvolvidas a partir de leituras e debates acerca da Educação Histórica, realizados através de encontros virtuais síncronos, na plataforma do Google Meet, e fóruns de discussões assíncronos,

SUMÁRIO

na plataforma do Moodle UEFS. Adiante, aborda-se a aplicabilidade e importância destas reflexões, sobretudo em esfera conceitual, para o curso das demais atividades efetuadas ao longo do primeiro módulo, que serviram como base para o planejamento das aulas e regência nas turmas da escola-campo supracitada.

REFLEXÕES SOBRE A EDUCAÇÃO HISTÓRICA

A Educação Histórica é um campo de pesquisa centrado na investigação sistemática das ideias históricas dos estudantes por parte dos professores – e também das ideias históricas destes últimos – com o objetivo de empreender intervenções significativas no processo de ensino/aprendizagem de história na escola básica. De acordo com Márcia Ramos,

[...] enquanto que a pergunta-base nas pesquisas mais tradicionais sobre ensino de história centravam em como motivar alunos para a aprendizagem de história, ou como utilizar estratégias/recursos didáticos para atingir bons resultados, ou ainda, quais as atividades didático-pedagógicas de um ensino de história de sucesso, a problemática posta pela vertente da Educação Histórica corre no sentido de responder sobre como os alunos compreendem a história (Barca, 2009: 12), e mais: sobre para que serve aprender história. Embutidas nesta questão estão outras: para saber como os alunos aprendem história, preciso partir dos saberes que este já tem sobre história; preciso saber também dos saberes que os professores de história apresentam (saberes históricos, pedagógicos e experienciais) e é necessário saber qual o significado que os alunos e professores de história dão para o conhecimento histórico (O que é? Para que serve? É importante ou não?) (RAMOS, 2013, p. 4).

SUMÁRIO

SUMÁRIO

Para tanto, os pesquisadores¹ desta vertente se inspiram nas ideias da filosofia da história de Jörn Rüsen para desenvolver suas proposições, uma vez que, segundo o autor, a construção do conhecimento histórico precisa estar articulada ao uso que os sujeitos fazem dele em suas vidas cotidianas, pois o passado não pode ter um fim em si mesmo, isto é, o estudo do passado pelos historiadores não faz sentido se não servir como referência para que os indivíduos interpretem o presente, entendendo-o como resultado de suas ações em meio às circunstâncias, que possuem seus fundamentos no passado, e consigam projetar perspectivas para o futuro. Essa capacidade de se orientar temporalmente, para Rüsen (2001), é realizada pela consciência histórica, definida por ele como a “suma das operações mentais com as quais os homens interpretam sua experiência da evolução temporal de seu mundo e de si mesmos, de forma tal que possam orientar, intencionalmente, sua vida prática no tempo” (*Ibidem*, p. 57). Assim sendo, todas as pessoas possuem consciência histórica, pois necessitam recuperar elementos do passado para interpretar e agir no presente e delinear possibilidades para o futuro.

Atinente a isso, Rüsen elenca quatro tipos de consciência histórica, a partir das formas distintas com as quais os indivíduos aprendem a acessar o passado: tradicional, exemplar, crítica e genética (RÜSEN, 2012). Elas não são puras, ou seja, os indivíduos podem possuir mais de um tipo de consciência histórica, embora haja predominância de alguma em relação às demais, e apresentam diferentes níveis de complexidade, sendo a genética a mais complexa. Essas consciências se expressam a partir de narrativas históricas, que são a materialização das primeiras, e podem ser exploradas em âmbito escolar a partir da articulação entre conceitos substantivos e de segunda ordem (LEE, 2005). O ato de narrar possibilita a

1 Os estudos sobre a Educação Histórica são realizados e divulgados por pesquisadores de vários países, dentre os quais podemos citar Isabel Barca, professora da Universidade do Minho, Portugal, e Peter Lee, na Universidade de Londres, Inglaterra. Aqui no Brasil, destacam-se os estudos de Maria Auxiliadora Schmidt, na Universidade Federal do Paraná, além de muitos outros nomes que não serão citados aqui diante das limitações deste trabalho.

SUMÁRIO

comunicação entre os sujeitos dos resultados das significações que atribuem as suas experiências temporais e os ajuda a desenvolver sentimentos de coerência interna e pertencimento no mundo, pois, à medida que narram, organizam de forma consciente as experiências e, ao mesmo tempo, estabelecem conexões com seus pares, o que viabiliza a construção coletiva de conhecimentos que tenham aplicabilidade e que sirvam para nortear as ações dos indivíduos em suas vidas práticas. De fato, as mudanças temporais podem produzir inseguranças para as pessoas, que necessitam atenuar os efeitos desse processo por meio de um ordenamento que lhes ofereça noções de continuidade e que possibilite a atribuição de sentidos para as experiências individuais e coletivas. Esse ordenamento é a narrativa histórica. Tais considerações são importantes para o entendimento acerca dos objetivos propostos pela Educação Histórica. Voltemos a esta, considerando a narrativa histórica como elemento corporificador do pensamento histórico e fundante da atuação docente, mas desvinculando-se do entendimento corriqueiro de narrativa que se encerra em si mesmo.

Ao se apropriarem das ideias de Rüsen, os estudiosos da Educação Histórica defendem que o conhecimento histórico presente em sala de aula precisa servir para que os estudantes possam desenvolver formas de orientação temporal que estejam ancoradas na ciência de referência – História –, a partir de intervenções em suas consciências históricas. Logo, a aprendizagem histórica para essa vertente se concretiza quando há mudanças nos padrões de interpretação do passado (SCHMIDT, 2009), que passa a ser acessado como passado histórico, isto é, fruto da construção dos historiadores diante das evidências encontradas nos vestígios deixados pelos humanos em sua travessia no tempo. Uma vez sendo o resultado do trabalho do historiador, o passado histórico é dinâmico e multiperspectivado, pois é possível que haja mais de uma interpretação acerca do mesmo acontecimento. Além disso, não há como saber exatamente o que ocorreu em outras épocas, visto que as fontes são

os únicos meios pelos quais os pesquisadores desenvolvem seus estudos e a limitação das primeiras também impõe limites para estes últimos. Vale ressaltar, todavia, que o conhecimento histórico embora imerso num conjunto de subjetividades, não se constitui como mera opinião pessoal do historiador, pois é produzido a partir de rigorosos arcabouços teóricos e metodológicos para lidar com o passado.

Retomando o que foi dito a respeito das ideias de Rüsen, a mudança nos padrões de acesso dos sujeitos ao passado também significa alterar o seu tipo de consciência histórica predominante. Assim sendo, a Educação Histórica defende que haja o desenvolvimento de um tipo de consciência mais complexa, ou seja, da consciência histórica genética. Quando isso ocorre,

os alunos trabalham as experiências temporais a partir de padrões flexíveis de orientação. A aprendizagem histórica significa aqui, trabalhar a energia da experiência da mudança temporal nas amostras de interpretação da própria vida prática, de tal forma que ela mesma seja dinamizada temporalmente, ou seja, produz um mover-se para fora da duração tradicional ou de regras de conhecimento que extrapolam o tempo e superam a negação abstrata da orientação historicamente determinada, em prol de um pensamento histórico que reconheça uma direção em uma mudança temporal no comportamento da vida atual, e essa direção corresponda a um futuro esperado e que possa ser possível de realizá-lo. A aprendizagem histórica, desta forma, permite aos sujeitos mudar a si mesmo e a seu mundo com chances de auto ganho e ganho mundial, não deixando a mudança temporal ser uma ameaça à estabilidade, mas sim trazendo-a para a validade do seu dinamismo interno (RÜSEN, 2012, p. 83-84).

Com isso, é possível concluir que os indivíduos que desenvolvem esse tipo de aprendizagem descrita por Rüsen a partir da consciência genética, passam a estabelecer uma relação cada vez mais complexa com o passado, pois entendem que eles próprios também são frutos do devir. Portanto, nem eles, nem o passado histórico, nem

SUMÁRIO

sua consciência histórica e tampouco suas narrativas históricas são estáticos, já que todos se constroem no movimento das mudanças temporais. Estas passam a ser vistas não mais como causadoras de insegurança para os sujeitos em suas vidas práticas, posto que a consideração da mudança não é necessariamente contraditória à ideia de continuidade que lhes confere segurança. Logo, um dos elementos que permanecem em comum entre as temporalidades – passado, presente e futuro – é justamente o dinamismo, a certeza do devir.

Diante do entendimento proposto por Rüsen de que há várias formas de acessar o passado, a defesa da Educação Histórica é que a escola é o lugar de acessá-lo a partir da ciência da História, diferente dos outros espaços de produção dos saberes históricos, que integram as culturas históricas e que não obstante também constituem as culturas escolares. Mas, para isso, é necessário que haja uma investigação sistemática das ideias históricas apresentadas pelos estudantes, a forma como aprendem história e quais significados atribuem a esse conhecimento, para que, a partir de então, os professores saibam como proceder em sala de aula, articulando os saberes acadêmicos com aqueles que os alunos já possuem. Tal assertiva legitima a primazia dos objetos de sondagem e levantamentos diagnósticos orientados pela Educação Histórica, antecipadamente aos conteúdos propriamente ditos, e auxilia a abordagem de novos conhecimentos que façam sentido para eles e que tenham aplicabilidade em suas vidas cotidianas, ou seja, que lhes possibilitem orientação temporal por meio da análise do passado, interpretação do presente e projeção para o futuro.

Para tanto, esses sujeitos precisam entender como ocorre a produção do conhecimento histórico pelos historiadores e como estes lidam com o passado, a fim de mobilizarem um conjunto de competências necessárias à construção de narrativas autônomas, sejam estas produzidas por estudantes ou professores. Assim, é preciso que saibam articular conceitos epistemológicos e conceitos substantivos da história para desenvolver explicações plausíveis e

SUMÁRIO

SUMÁRIO

coerentes acerca do passado, tornando-o inteligível. A respeito dos conceitos epistemológicos, também chamados de conceitos de segunda ordem ou meta-históricos, dizem respeito à natureza do conhecimento histórico, ou seja, fazem parte dos fundamentos teóricos e metodológicos e estruturam a ciência da História (RAMOS, 2013). Eles não são necessariamente o seu objeto de estudo, mas são partes essenciais para suas investigações. Alguns exemplos são: mudança, permanência, causalidade, empatia histórica, passado, verdade histórica, explicação histórica, fontes e evidências, etc. Já os conceitos substantivos são os conteúdos da História, isto é, sua substância, e estão mais vinculados às informações históricas difundidas no cotidiano (*Ibidem*). Entre estes, podemos citar: Revolta dos Malês, escravidão, Revolução do Haiti, Primeira Guerra Mundial, etc.

Desse modo, quando os sujeitos passam a estabelecer uma relação complexa com o passado, acessando-o a partir de uma perspectiva que se assemelha à forma como os historiadores o fazem baseados em vestígios e evidências, a produzir narrativas que articulem conceitos substantivos e de segunda ordem e a utilizar essas compreensões para a orientação temporal em suas vidas, significa que o processo de ensino e aprendizagem da história, de acordo com a vertente da Educação Histórica, atingiu um de seus principais objetivos: o desenvolvimento da literacia histórica. Sobre isso, Peter Lee afirma que

se os estudantes são capazes de fazer sentido do passado e adquirirem algum conhecimento do que podemos dizer acerca dele, e em simultâneo ser capaz de utilizar esse conhecimento de modo a que tenha claramente uma utilidade/aplicabilidade, se tal acontecer talvez possa afirmar-se que os estudantes são historicamente letrados (LEE, 2008, p. 11).

Destarte, de acordo com a Educação Histórica, o desenvolvimento de sujeitos que possuam literacia histórica acontece a partir da formação de uma consciência histórica genética que esteja atrelada

SUMÁRIO

à ciência de referência e que se expresse por meio de narrativas históricas complexas, que apresentem a percepção das mudanças temporais pelos indivíduos e que sejam capazes de articular conteúdos substantivos da história e conceitos de segunda ordem, o que possibilita uma elaboração plausível sobre o passado. Assim, o conhecimento sobre esse passado torna-se entendível e útil para a orientação na vida prática, realizando-se, assim, a aprendizagem histórica.

Portanto, ao dar forma a essa aprendizagem, a narrativa histórica oportuniza a construção de coerência interna e sensação de pertencimento, pois à medida que narram, os sujeitos forjam a si mesmos e as suas identidades, entendendo que apesar de serem singulares, elas são condicionadas por elementos socioculturais e econômicos que são historicamente constituídos. Ademais, a narrativa histórica permite a comunicação temporal dessas identidades e os sujeitos inserem-se numa construção coletiva de sentidos, a partir de e com os outros. De tal modo que o conhecimento histórico passe a ser entendido como promotor de novos sentidos e mudanças consideráveis na realidade concreta dos indivíduos. Essa dinâmica própria de organização das operações mentais, em conformidade ao pensamento de Jörn Rüsen, atende aos princípios de orientação de ordem interna (identidade) e externa (vida prática). (SCHMIDT, 2020)

Perante o exposto, nota-se a importância do exercício de narração de tais reflexões construídas no curso do primeiro módulo do PRP, uma vez que

independentemente da forma, suporte e modo de narrar, os seres humanos sentem necessidade de expressar sua experiência de vida em coligação com os sentidos que fazem dessa experiência atendendo aos diversos campos de referência que os encorparam e definem as suas formas. (GAGO, 2016, p. 77)

Logo, o processo dialógico de apreensão dos debates realizados entre os residentes, professores orientadores e professora

preceptora do subprojeto de História da UEFS, e compartilhamento dos significados atribuídos àqueles, permitiu o arranjo consciente da experiência de estudo acerca do tema e viabilizou a sua aplicabilidade nas demais ações do grupo, sobre as quais nos debruçaremos a seguir.

OUTRAS EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS: ATIVIDADES DE ARTICULAÇÃO ENTRE OS CONCEITOS SUBSTANTIVOS E EPISTEMOLÓGICOS

Sendo a Educação Histórica escolhida como vertente norteadora para a atuação do referido subprojeto no Colégio Modelo Luis Eduardo Magalhães, as reflexões anteriormente descritas subsidiaram o desenvolvimento de atividades outras realizadas ao longo do primeiro módulo, que tiveram como objetivo preparar os residentes para o planejamento das aulas e para a regência na modalidade do ensino remoto na escola-campo supracitada.

Frente às discussões, alguns residentes compartilharam suas dúvidas a respeito de como colocaríamos em prática as ideias defendidas pela Educação Histórica em sala de aula. Entre as dificuldades apresentadas, muitos de nós não conseguíamos perspectivar com clareza a articulação entre os conceitos de segunda ordem e os conceitos substantivos, uma vez que não possuíamos repertório intelectual sobre os primeiros até àquele momento. Diante desse impasse, os professores orientadores e a professora preceptora propuseram debates específicos sobre os conceitos epistemológicos, dando maior ênfase ao estudo de um ou dois conceitos por reunião. Além disso, a preceptora sugeriu que elaborássemos atividades semanais para praticar a articulação entre os dois tipos de conceito. Para tanto,

SUMÁRIO

os residentes foram divididos em duplas, que deveriam se revezar na responsabilidade de apresentar os temas dos encontros.

O exercício consistia em planejar aulas que apresentassem o conceito substantivo de nossa escolha e prioritariamente o conceito meta-histórico estudado durante a semana. Ademais, deveríamos nos basear na metodologia da Aula-Histórica adaptada por Maria Auxiliadora Schmidt (SCHMIDT, 2017) a partir da matriz da Didática da História de Jörn Rüsen (RÜSEN, 2016 *apud ibidem*). De acordo com a autora, “a proposta da Aula-Histórica estrutura-se a partir de um processo que obedece a determinados fatores e que, na prática da aula de história, ocorrem de forma interdependentes” (*ibidem*, p. 69). Destarte, cinco passos caracterizam a produção deste tipo de aula:

- 1) Investigação das carências/interesses das crianças e jovens presentes em sua consciência histórica;
- 2) Seleção de trabalho com conceitos substantivos e de segunda ordem;
- 3) Exploração metodológica de fontes primárias e secundárias;
- 4) Comunicação/expressão da consciência histórica, de crianças e jovens, por meio da narrativa;
- 5) Avaliação/metacognição para verificar o conhecimento aprendido e seu significado para as crianças e jovens. (*ibidem*)

Não foi possível realizar todos os procedimentos previstos por Schmidt em nossas atividades, uma vez que o contato direto com os estudantes não ocorreu no primeiro módulo do PRP devido às incertezas e imprevistos que envolveram a adaptação da escola-campo ao ensino remoto². Com isso, a professora preceptora

2

O acesso dos residentes às salas de aula virtuais das Escolas Estaduais ocorreu de modo tardio, apenas em 20 de maio de 2021, por meio do Ofício Circular Nº 14/2021, quando a SEC-BA encaminhou as orientações sobre o “Acesso dos estudantes universitários às atividades da Rede Estadual de Educação da Básica”.

SUMÁRIO

SUMÁRIO

e os professores orientadores avaliaram que seria mais proveitoso para o andamento do programa a transferência da carga horária de regência do primeiro módulo para o segundo e antecipação da carga horária formativa do segundo módulo para o primeiro. Priorizamos os processos formativos perspectivados pela Educação Histórica, configurados a partir da seleção de conceitos epistemológicos e substantivos, das fontes históricas, além de elaborarmos possibilidades de executar nosso planejamento em sala de aula por meio das “Atividades Conceituais” mirando a regência remota, ação subsequente ao primeiro módulo, mas que não constitui objeto do presente relato.

Quanto aos conceitos de segunda ordem, doze foram selecionados para as discussões, a saber: evidência histórica, empatia histórica, narrativa histórica, passado histórico, verdade histórica, perspectiva histórica, causalidade, consequência, mudança, permanência, explicação histórica e compreensão histórica. Os supervisores se disponibilizaram para auxiliar durante todo o processo, além de apresentarem uma devolutiva das nossas atividades a cada duas apresentações, apontando nossos avanços e os aspectos que ainda precisavam ser melhorados.

Os debates síncronos foram realizados pela plataforma do Google Meet, nas manhãs de quintas-feiras entre 18 de fevereiro e 6 de maio de 2021. Os encontros das duplas e orientações dos supervisores durante o planejamento ocorreram também de forma assíncrona, tanto na plataforma do Moodle UEFS, quanto por aplicativo de mensagem.

Apesar de laboriosa, a experiência de praticar a produção de aulas que tentassem se aproximar da proposta da Educação Histórica foi bastante enriquecedora, uma vez que nos ofereceu a possibilidade não apenas de amadurecer o nosso entendimento acerca do

que estávamos estudando a partir dos textos indicados³, mas também de construir repertório teórico e conceitual para o planejamento das aulas perspectivando a regência nos segundo e terceiro módulos. Ademais, o suporte dado pelos professores orientadores e pela professora preceptora foi de grande valia para nosso processo de aprendizagem, o que sem dúvida terá impactos muito positivos tanto para darmos continuidade as nossas ações no PRP, como para o futuro profissional dos bolsistas em suas práticas docentes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Participar do Programa de Residência Pedagógica em um contexto pandêmico tem sido um desafio e ao mesmo tempo uma ótima oportunidade. Desafio por causa das limitações e dificuldades impostas pela modalidade do ensino remoto, que exigem perseverança e adaptações diversas, tanto pessoais quanto em relação ao próprio andamento do projeto. Mas, simultaneamente, tem sido uma experiência muito gratificante diante dos vários saberes que têm sido construídos a partir dos estudos realizados pelo subprojeto de História da UEFS. Em um contexto tão cheio de incertezas, estabelecer conexões com esse grupo e compartilhar conhecimentos que sem dúvida serão muito valiosos para toda a nossa jornada profissional, nos faz sentir segurança e nos auxilia a relembrar o porquê da escolha de cursar Licenciatura em História. Apesar dos

3 Alguns dos textos indicados para as discussões dos conceitos meta-históricos foram: Ashby (2006), para o conceito de evidência histórica; Lee (2003), para o conceito de empatia histórica; Gago (2016), para o conceito de narrativa histórica; Freitas, Aguiar (2020), para o conceito de passado histórico; Fronza (2014), para os conceitos de verdade e perspectiva históricas; Antikeira (2014), para os conceitos de causalidade e consequência; Moreira, Solé (2018), para os conceitos de mudança e permanência; Alves (2012), para o conceito de explicação histórica; e Acham (2011), para o conceito de compreensão histórica. Além dos citados, outras indicações foram sugeridas ao estudo de cada conceito.

impasses, participar do PRP é um passo importante para a caminhada em direção a um futuro profissional que almejamos alcançar com dedicação e responsabilidade.

As experiências relatadas no presente trabalho apresentam-se como fundamentais para nos ajudar a refletir sobre qual é a função do ensino de história na escola básica, questionamento este que deve orientar nossas práticas dentro e fora da sala de aula, uma vez que a tentativa de respondê-lo viabiliza a constante melhoria de nossos saberes e o comprometimento com um ensino que tenha sentido para os estudantes e que lhes sirva para orientação em suas vidas cotidianas.

SUMÁRIO

REFERÊNCIAS

ACHAM, Karl. A compreensão histórica entre ceticismo e arbitrariedade: algumas considerações sobre as variantes recentes do relativismo histórico e cultural. **História da Historiografia**, Ouro Preto, n. 7, p. 201-224, nov./dez. 2011.

ALVES, Ronaldo Cardoso. A transferência da família real portuguesa para o Brasil: explicação histórica em estudantes brasileiros e portugueses. **Antíteses**, Londrina, v. 5, n. 10, p. 691-716, jul./dez. 2012.

ANTIQUEIRA, Moisés. Modelos causais e a escrita da história. **História da Historiografia**, Ouro Preto, n. 14, p. 11-26, abr. 2014.

ASHBY, Rosalyn. Desenvolvendo um conceito de evidência histórica: as idéias dos estudantes sobre testar afirmações factuais singulares. **Educar em Revista**, Curitiba, Especial, p. 151-170, 2006.

BARCA, Isabel. Investigação em Educação Histórica em Portugal: esboço de uma síntese. BARCA, Isabel; SCHMIDT, Maria Auxiliadora (org.). **Educação Histórica**: investigação em Portugal e no Brasil. Actas das Quintas Jornadas Internacionais de Educação Histórica. Braga: CIEd, Universidade do Minho, 2009. p. 11-27.

FREITAS, Izis de; AGUIAR, Edinalva Padre. Conceito de segunda ordem: o diálogo com o passado pelos alunos do ensino médio. **Revista Cenas Educacionais**, Caetité, v. 3, n. e8618, p. 1-12, 2020.

FRONZA, Marcelo. As concepções de verdade histórica e intersubjetividade no conhecimento histórico de jovens estudantes do ensino médio. **Revista Tempo e Argumento**, Florianópolis, v. 6, n. 11, p. 299-326, jan./abr. 2014.

GAGO, Marília. Consciência Histórica e narrativa no ensino da História: Lições da História...? Ideias de professores e alunos de Portugal. **Revista História Hoje**, v. 5, n. 9, p. 76-93, 2016.

LEE, Peter. Educação histórica, consciência histórica e literacia histórica. BARCA, Isabel (org.). **Estudos de consciência histórica na Europa, América, Ásia e África**. Actas das Sétimas Jornadas Internacionais de Educação Histórica. Braga: CIE, Universidade do Minho, 2008. p. 11-32.

_____. “Nós fabricamos carros e eles tinham que andar a pé”: compreensão das pessoas do passado. BARCA, Isabel (org.). **Educação Histórica e museus**. Actas das Segundas Jornadas Internacionais de Educação Histórica. Braga: CIE, Universidade do Minho, 2003. p. 19-36.

_____. Putting principles into practice: understanding history. BRANSFORD, J. D.; DONOVAN, M. S. (Eds.). **How students learn: history, math and science in the classroom**. Washington, DC: National Academy Press, 2005. (Tradução: Clarice Raimundo).

MOREIRA, Flávia; SOLÉ, Glória. O conceito de mudança em história: concepções de alunos do 1º CEB a partir do uso de fontes visuais e objetuais. **RIBEH**, Curitiba, v. 1, n. 1, p. 126-153, ago./dez. 2018.

RAMOS, Márcia Elisa Teté. Educação Histórica: articulação orgânica entre investigação e ação. XIV JORNADAS INTERESCUELAS/DEPARTAMENTOS DE HISTORIA, 2013, Departamento de Historia de la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Cuyo, Mendoza. **Acta Académica** [...]. [S. l.: s. n.], 2013. Disponível em: <https://cdsa.aacademica.org/000-010/1110.pdf>. Acesso em: 21 jul. 2021.

RÜSEN, Jörn. **Aprendizagem histórica: fundamentos e paradigmas**. Trad. Caio C. Pereira, Daniel Martineschen, Peter H. Rautman, Sibele Paulino. Colaboração: Ingetraud Rüsen. Curitiba: W. A. Editores, 2012.

SUMÁRIO

_____. **Razão histórica:** Teoria da história: os fundamentos da ciência histórica. Trad. Estevão de Rezende Martins. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. Jörn Rüsen e sua contribuição para a didática da História. **Intelligere, Revista de História Intelectual**, v. 3, n. 2, p. 60-76, 2017.

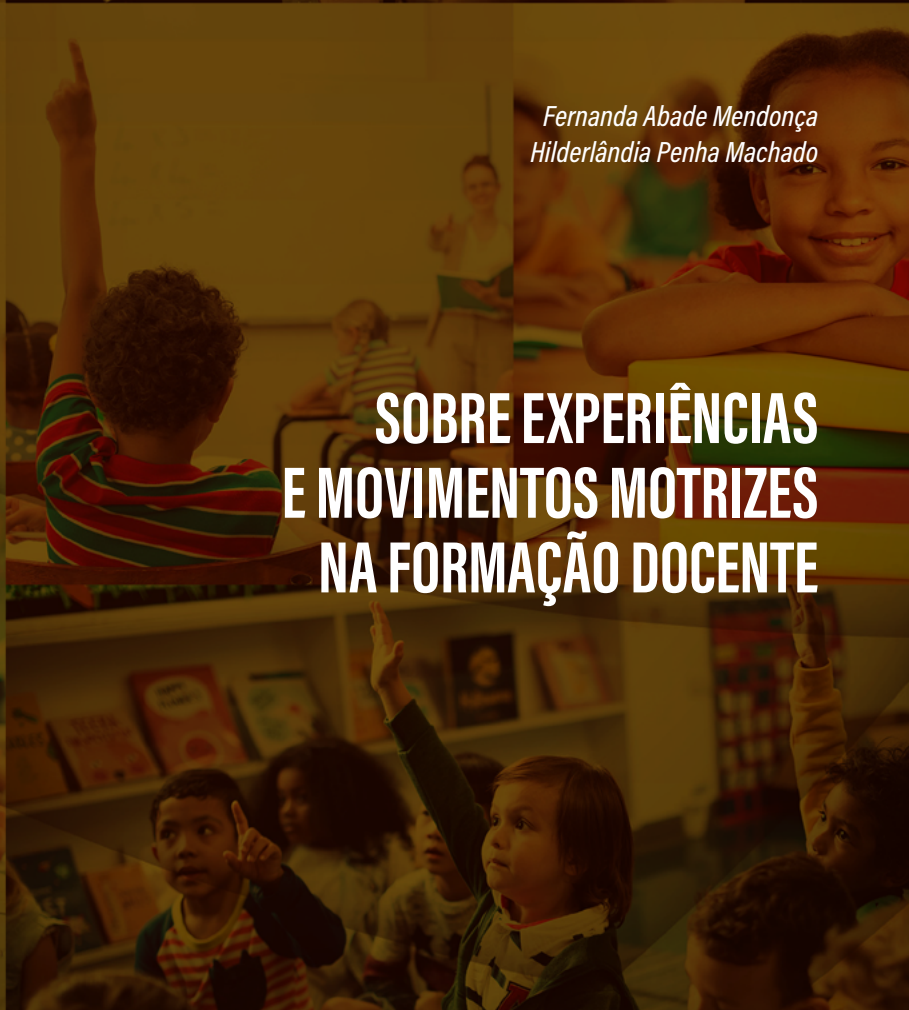
_____. Literacia Histórica: um desafio para a educação histórica no século XXI. **História e Ensino**, Londrina, v. 15, p. 9-22, ago. 2009.

_____. Por que Pensamento Histórico? SCHMIDT, Maria Auxiliadora; SOBANSKI, Adriane de Quadros (org.). **Competências do Pensamento Histórico**. Coleção Educação Histórica, v. 2. Curitiba: W.A. Editores, 2020.

SUMÁRIO



30



*Fernanda Abade Mendonça
Hilderlândia Penha Machado*

**SOBRE EXPERIÊNCIAS
E MOVIMENTOS MOTRIZES
NA FORMAÇÃO DOCENTE**

SUMÁRIO

RESUMO

Aos interessar-se pelos processos de formação docente, esse trabalho se direciona a pensar as problemáticas que podem atravessar Bolsistas e Voluntários do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) em seus processos de formação docente. Em função da amplidão de acontecimentos que afetam esses processos de modos particulares a cada pessoa, o relato de experiência em questão se desenvolve considerando experiências desde memórias da infância da autora, passando pela entrada no ambiente acadêmico e, em nível de destaque, a atuação no PIBID no período de 2018 a 2020. Nesse contexto, é preciso considerar que tanto as perspectivas de estudante, quanto as de professora em formação, se baseiam em realidades de ensino público e são analisadas com base em reflexões posteriores às atuações. Além disso, esse relato não busca resolver as problemáticas do ensino e da formação docente, mas refletir sobre os atravessamentos que agenciam o ser professor no interior de cada pessoa.

Palavras-chave: Formação docente. PIBID. Experiência. Ensino Público.

INTRODUÇÃO

Frente à proposta de organizar, por via de um texto autobiográfico, como tem se feito o meu processo de formação docente, não posso me furtar a provocar diálogos entre a ideia que tenho da vida como espaço de experiência constante e os fatores da vida que implicam nas escolhas que fazemos, que, por sua vez, implicam na condição de estarmos sendo quem somos nos diferentes momentos e em diferentes espaços. Assim, penso que seja mesmo necessário voltar *a mim* para pensar essa formação que acontece *em mim* e que, embora se dê a partir de escolhas minhas, não *me* tenha como limite.

Por esse caminho, acredito que a experiência é uma das principais atuantes no processo formativo, seja especificamente docente ou, de forma mais ampla, na construção da subjetividade de cada um. Sob essa perspectiva, formação docente e subjetividade estão diretamente ligadas, visto que todo o processo formativo acontece na relação do sujeito com espaço em que está inserido e com a alteridade presente nesse mesmo espaço. Agenciando, desse modo, construções de saberes teóricos e práticos da profissão e, ao mesmo tempo, construções e desconstruções de saberes a respeito do entorno das relações interpessoais e com o mundo.

A partir disso e da concepção de experiência enquanto *movimento de ida e volta*, trazida por Lorrosa (2011), percebo que o meu processo de formação docente talvez tenha tido início antes mesmo de entrar na Universidade – muito embora tenha sido nela o primeiro vestígio do reconhecimento de mim enquanto professora em formação. Assim, para que seja possível visualizar esse decurso, tomarei esse texto como possibilidade de experiência – se lhe atravessa – e adotarei esse movimento de *ida e volta* – de minha memória ao texto; de minha memória às reflexões posteriores aos acontecimentos; de mim ao leitor – o qual me parece positivo para pensar isso que acontece sob o signo de formação para a docência.

SUMÁRIO

MOVIMENTOS MOTRIZES

Ao tentar me recordar da minha primeira memória de relação com a docência tive vagas lembranças de ter sido matriculada em uma creche na qual minha tia trabalhava como professora. Além disso, tenho memórias mais recentes de que o meu vínculo com algumas professoras da educação infantil não consistia numa relação familiar, mas era ainda afetivo. Também durante a infância vi minha mãe passar no vestibular para cursar pedagogia e, mesmo sem saber o que era vestibular nem o que significava pedagogia, lembro-me da felicidade dela interrompendo minha brincadeira para contar que tinha sido aprovada. Isso me fez entender que os significados atribuídos a essas duas palavras eram bons.

Diante desse exercício de retorno, percebi que tenho muitas lembranças associadas à docência, mesmo que da perspectiva de aluna ou familiar de profissionais da educação. Acredito que seja importante recordar momentos como estes, pois vejo que se a formação docente parece começar nas escolhas que fazemos, é preciso dizer que essas escolhas são afetadas por acontecimentos anteriores à elas. Assim, minha relação com a docência durante a infância e a juventude pode, não só, ter afetado minha escolha por cursar uma licenciatura, como também me parece atuar na minha autoanálise docente.

Ao contrário do que possa parecer, no entanto, não são todas positivas as minhas lembranças relacionadas à profissão, embora eu pense que estas também possam ter contribuído na escolha pela licenciatura em Letras e que contribuam ainda hoje para a formação da professora que eu pretendo ser – em contraste com a que não gostaria de me tornar. Desse jeito, as escolhas e as experiências na formação docente nos toca ao mesmo tempo em que as tocamos, de modo que vamos nos tornando professores na medida em que

SUMÁRIO

somos atravessados por experiências que não se limitam à sala de aula da formação inicial.

Para além desse espaço, essa construção é feita de reflexões de si frente às representações que estão acessíveis na memória. Digo, mesmo que de passagem, que me lembro do momento de ter começado a entender o ser professor como pessoa, como alguém que tem uma vida fora do ambiente escolar. Embora considerasse afetivamente alguns dos meus professores, como disse, eram relações quase sempre exclusivas da sala de aula. É esse, pois, um exemplo de como penso que a reflexão de si sendo parte do desenvolvimento de uma subjetividade, atua, consequentemente, na percepção da alteridade nesse processo.

Nessa perspectiva, acredito que seja amplo o espaço da formação docente porque esta se dá através da experiência, a qual para Lorrosa (2011) é sempre subjetiva, visto o sujeito como lugar onde a experiência ocorre. Desse modo, mesmo que a formação seja pensada para um coletivo – como na Universidade – é um acontecimento que não pode desconsiderar e nem controlar a complexidade de ser de cada pessoa, individualmente, e em seus contatos com o outro além dela. Para isso, este ser particular de cada um, pela perspectiva da experiência, precisa se tratar:

[...] de um sujeito que é capaz de deixar que algo lhe passe, quer dizer, que algo passe a suas palavras, a suas ideias, a seus sentimentos, a suas representações, etc. Trata-se, portanto, de um sujeito aberto, sensível, vulnerável ex/posto. Por outro lado, o “princípio da subjetividade” supõe também que não há experiência em geral, que não há experiência de ninguém, que a experiência é, para cada um, a sua, que cada um faz ou padece sua própria experiência, e isso de um modo único, singular, particular, próprio (LORROSA, 2011, p. 7).

Reconhecer que há em mim esse espaço aberto para *deixar que algo me passe* foi um dos primeiros impulsos para escolher

SUMÁRIO

SUMÁRIO

o curso de Licenciatura em Letras Vernáculas na Universidade do Estado da Bahia – UNEB. Essa escolha não foi feita, de todo, por ser um curso voltado para a área de ensino e por me parecer um ambiente confortável pelo fato de crescer ouvindo minha mãe falando da paixão dela pela educação. Mas também pela ideia que eu tinha de que seria esse um curso cheio de possibilidades além, que talvez Pedagogia não me trouxesse.

Essa ideia se baseava, ao que me lembro, na imensidão que o desconhecido possui – visto que eu tinha mais proximidade com Pedagogia pela formação de pessoas ao meu redor – mesmo sem ter a noção de que isso significava estar *vulnerável* e *ex/posta*. Se, por um lado, me apeguei ao fato de que precisava ser um curso de licenciatura, por outro, escolhi Letras que aparecia para mim como um mundo além do que se fazia em meu cotidiano. Assim, me vi entregue ao que *passava a minhas palavras, a minhas ideias, a meus sentimentos, a minhas representações*¹. Estava, pois, sujeita à experiência, principalmente por não ter dimensão da potência que isso significava.

Não demorou para que eu percebesse isso com mais clareza, já que logo nas primeiras aulas pude notar a diferença em todo o sistema de ensino que compete ao ambiente acadêmico em comparação com o ensino secundarista, do qual eu havia saído há cerca de 1 ano. Logo que entrei na Universidade estava ainda recente em minha memória todo o funcionamento do nível médio, o qual a cada aula se refazia como objeto de comparação e, consequentemente, de apreensão da nova realidade de ensino, junta aos – para mim, novos – modos de ensinar de cada professor.

Digo de cada professor, pois agora percebo que minha formação no meio acadêmico, no tocante ao ser professora, se dá desde as primeiras aulas, não apenas dos vários componentes de Prática Pedagógica, mas de todos os que tive a oportunidade de cursar até

o momento. Haja vista que observar como cada professor se mostra na sala de aula da Universidade, como interage e como se organiza, é um exercício, mesmo que inicialmente involuntário.

Lembro-me, por exemplo, de ter tido professores arrogantes e negligentes que, mesmo sem intenção aparente, me indicam um caminho contrário, já que os percebi pela perspectiva discente e não desejo atingir estudantes da mesma forma que fui atingida por estes. Além disso, assistir pelo viés de aluna é poder ver de perto como afetos desse tipo geram uma onda de insegurança e baixa autoestima a ponto de fazer colegas desistirem do curso. Tudo isso me obriga a me deslocar para o espaço da profissão que escolhi, mas que não exerço ainda com regência direta, e a me formar a partir do que surge desse pensar.

Para além desses processos, um acontecimento decisivo para a formação que neste texto me proponho a pesquisar se deu no início do curso, no segundo semestre, quando passei na seleção do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID, através do qual pude participar do cotidiano de uma escola da rede pública municipal de Irecê-BA durante 18 meses. Esta foi uma oportunidade potencializadora, do ponto de vista da experiência, já que pude estar próxima da sala de aula do ensino básico pela perspectiva de educadora mesmo que não me considerasse de tal modo. Me reconhecer como professora – mesmo que em formação – é um processo que parece acontecer paulatinamente.

Nesse sentido, a atuação no PIBID se deu de modo muito significativo, pois foi possível ocupar todo o espaço da escola, inclusive a sala de professores e ter acesso à direção quando necessário, além de participar de reuniões, planejamentos e estudo de documentos basilares junto ao corpo docente, especialmente aos professores da área de Linguagens. No entanto, não é apenas nesse sentido que percebo o potencial formativo do PIBID e pretendo, nos próximos

SUMÁRIO

parágrafos, discorrer a respeito de como a realidade viva do ambiente escolar, através do Programa, me afetou de diferentes formas.

EXPERIÊNCIAS COABITANTES

Bom, penso que posso iniciar a memória do trajeto percorrido ao lado do PIBID pelos primeiros dias de adaptação minha e de meus colegas à escola. Sim, adaptação! Pois não foi fácil. Mesmo sendo a escola um espaço familiar para mim, se considero todo o meu tempo disposto nesse ambiente, estar na escola ocupando uma outra posição que não de estudante era como estar deslocada no espaço e – como de fato estava – no tempo. Digo isso, pois foi longo e demorado o processo até conseguir estabelecer contato e vínculo dialógico com os estudantes, aproximando as distâncias pré-estabelecidas entre a localização do aluno e do professor.

Nas primeiras semanas tudo pareceu difícil em demasia, pois eles se mostravam alheios às atividades propostas e *nós² não sabíamos como agir diante disso. Para dificultar ainda mais as coisas, o que tínhamos como discussões avançadas e como processo de mudança na Universidade a respeito de racismo, machismo e homofobia, por exemplo, no ambiente escolar eram atitudes que se escancaravam no cotidiano dos estudantes. Foi nesse ponto que a realidade viva e crua da escola se marcou como rememoração para mim e se, por esse lado, tive a percepção da bolha em que eu havia me colocado ao entrar na Universidade, por outro, posteriormente me veio a capacidade potencial que a Universidade tem de fazer mudança na sociedade. Explicarei.*

2 Digo “nós” e “sabíamos”, pois eram angústias comumente tema de conversas entre eu e outros bolsistas. Aliás, uso sempre o plural quando a memória me remete às conversas que tínhamos fora da sala de aula.

SUMÁRIO

Muito embora a Universidade seja um espaço propulsor de discussões acerca de ensino e do ambiente escolar e seja esse um fator de extrema importância para a formação docente, não é um espaço – por si só, em suas aulas – em que se pode ter a experiência de viver a sala de aula do ensino básico, senão por via de programas como o PIBID e o Programa de Residência Pedagógica, para citar exemplos. Nesse sentido, quando digo que percebi que havia entrado numa *bolha* ao entrar na Universidade, posso notar hoje com mais clareza³ que isso se deu por conta de minha ilusão e ingenuidade de pensar que, estarmos discutindo questões na Universidade como racismo, machismo e homofobia, significava que, ao mesmo tempo, professores estivessem discutindo temas como esses nos espaços de ensino básico público, o que não parecia acontecer, se não de forma muito discreta e em situações específicas.

No entanto, logo nos primeiros dias do programa pude perceber que não funcionava por essa lógica, dadas a exposição e a frequência com que falas e atitudes de cunho depreciativo e preconceituoso aconteciam e eram naturalizadas entre os estudantes. Entretanto, era uma turma de 6º ano de progressão, que tinha poucas mulheres e a maioria dos integrantes era de alunos negros de regiões periféricas. Desse modo, a soma da frequência do discurso com fato de que não conseguíamos propor atividades que os atraíssem para pensar essas questões, resultou numa frustração que se fazia comum entre eu e os demais bolsistas com os quais eu compartilhava as vivências.

Disso desencadeou também uma reflexão acerca de minha escolha por um curso de licenciatura, pois eu me questionava se era isso que eu queria realmente e, se quisesse, não tinha certeza de que conseguiria ser professora. Por conta de toda a tensão do período de adaptação, de reconhecimento da escola e de reconhecimento dos sujeitos, muitas vezes voltei para casa chorando no ônibus, exausta e

3

Pensando sobre o que ocorreu fazendo o movimento de ida e volta próprio da experiência, segundo Lorrrosa (2011).

frustrada. Às vezes percorria o percurso de *volta* pensando em como melhorar a prática e às vezes *pensando em* abandonar não apenas o programa, mas a graduação.

Era aí que geralmente começava um novo processo de formação, que só mais tarde pude reconhecer como tal. Sempre que chegava em casa angustiada por tudo que acontecia, desabafava com minha mãe, dizia de como estava sendo difícil, de que pensava em desistir do curso porque achava que não era para mim e, como resposta, ela me dizia das dificuldades dela enquanto professora também. Ora ou outra um conselho, outra hora só me ouvia e, nesse espaço, eu também aprendi, pois entendia que começar é que era mais difícil, que com o tempo, a prática e estudo eu iria me tornando professora. Além disso, foi nesses momentos que comecei a compreender que se tornar professor estava distante de ser uma condição estável e confortável e, por isso mesmo, só possível de ser dito em verbos infinitamente em gerúndio: tornando, constituindo, praticando, tentando, entre outros mais.

Um outro agente fundamental para superar esse período e elaborar estratégias de alcançar os estudantes, se constituiu das discussões de Prática Pedagógica III, ministrada pela Professora Mestra Aline Nery, nas quais tínhamos como base, entre outros, o livro *Ensinando a Transgredir: a educação como prática de liberdade*, de bell hooks (2013). Para mim, o caráter de destaque de Prática Pedagógica III em relação às outras, se deu principalmente por dois motivos: pela urgência que tínhamos de entender o que se passava na sala de aula da escola naquele momento e pelo modo como as discussões abriam espaço para as vivências do PIBID considerando a vulnerabilidade social e o ambiente marginalizado em que os estudantes se encontravam.

Nesse ponto, se queríamos entender a perspectiva desses sujeitos a fim de propor reflexões em torno dos problemas que se mostravam naquele espaço e que afetavam diretamente cada um de nós – visto que a maioria nossa turma era de meninas e meninos

SUMÁRIO

negros e a outra parte de não brancos em situação de vulnerabilidade social – precisávamos aprender a como realizar isso. Assim, os caminhos abertos por PP III⁴ e mais tarde por PP IV, me possibilitaram perceber o quanto o ser professora de minha preceptora do PIBID concordava com a ideia de que:

Quando a educação é a prática de liberdade, os alunos não são os únicos chamados a partilhar, a confessar. [...] Quando os professores levam narrativas de sua própria experiência para a discussão em sala de aula, elimina-se a possibilidade de atuarem como inquisidores oniscientes e silenciosos. É produtivo, muitas vezes, que os professores sejam os primeiros a correr o risco, ligando as narrativas confessionais às discussões acadêmicas para mostrar de que modo a experiência pode ampliar nossa compreensão do material acadêmico (hooks, 2013, p. 35-36).

Foi, pois, por esse caminho que a *minha*⁵ relação com os alunos de minha turma do PIBID começou a mover-se em outra direção. Percebi, aos poucos e dolorosamente, que se eles se queriam alheios às propostas era mais como uma resposta à posição estrangeira da qual nós, bolsistas, não tínhamos saído desde de que chegamos na escola. Daí, a necessidade do movimento rumo à aproximação, ao conhecimento e reconhecimento de cada sujeito presente ali, ao reconhecimento de sua subjetividade e dos percalços diários de cada um de nós – alunos e bolsistas – para estarmos presentes naquele lugar. Para isso, foi necessário estar outra vez exposta e vulnerável, logo, condicionada às novas experiências.

Desse modo, como que numa articulação do destino, esse novo olhar se fez presente justamente no momento preciso, já que estávamos começando a desenvolver a proposta de criar um livro de contos a partir de narrativas desses alunos. Para que fosse possível,

4 Abreviação para *Prática Pedagógica III*.

5 Digo “minha”, porque não posso afirmar que a de meus companheiros nesse processo tenha se dado por esse mesmo caminho, se considero o viés de experiência própria e particular proposto por Jorge Lorrosa em *Experiência e Alteridade em Educação* (2011).

SUMÁRIO

cada um dos bolsistas adotou dois ou três alunos para desenvolver a escrita e a reflexão sobre os temas que tínhamos trabalhado anteriormente que, apesar das adversidades, serviram como base para as reflexões acerca de acontecimentos do cotidiano deles.

Assim, dado o efeito das discussões de Prática Pedagógica na Universidade – e voltando à menção prévia de que a Universidade é espaço propulsor de mudança social –, meu primeiro passo dado para o encorajamento da criação dos contos dos alunos que ficaram sob minha responsabilidade foi me abrir nas dores de minha lembrança em relação à ser mulher, já que uma das problemáticas era machismo. Assim, expor questões minhas no tocante à autoestima, às lembranças de ser condicionada às tarefas de casa, por exemplo, agia no sentido de encorajar esses alunos a se abrirem junto a mim.

Além do vínculo que surgiu desse exercício, pude perceber também que não posso cobrar do aluno algo que nem eu mesma estou disposta a fazer, além de que, mesmo que esteja, existem questões que tocam as experiências de cada um que são dispositivos para reações que talvez eu não esteja capacitada a prestar amparo. A exemplo disso, nesse processo, houve uma situação em que uma aluna entrou em crise de choro, pois se lembrou da mãe que tinha falecido. Como ela não quis conversar, nossa preceptora esperou encerrar a aula, que faltava pouco para acabar, e lidou com a situação de forma particular. Assim, o modo como ela agiu diante disso, respeitando e preservando o espaço da aluna, mostrou a mim, de maneira forte, como o respeito ao outro precisa ser fundante da prática docente o tempo inteiro.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

É preciso demarcar que as vivências aqui expostas são apenas algumas das inúmeras situações que presenciei durante o

SUMÁRIO

SUMÁRIO

percurso do PIBID e que cada uma, de forma particular, me mostrou caminhos para a minha formação docente. Além de que, *é preciso* dizer que a percepção dos acontecimentos que me referi acima é reflexo de observações posteriores à atuação no Programa, como se fosse preciso um tempo para maturar a experiência – e de fato foi – para só depois, atuar novamente a partir dela. Penso que talvez seja nisso que resida a importância desses programas logo no *início* das licenciaturas: para que seja possível refletir com as discussões dos componentes curriculares da universidade e, depois, agir de um modo mais preciso numa nova oportunidade.

É principalmente nesse sentido que, do ponto de vista da experiência, percebo essa reflexão com o movimento de *ida e volta*, conforme o que teoriza Lorrosa (2011). Aliás, pensar acerca do que vivemos como parte da experiência significa aceitar o movimento de mudança de nós mesmos para que seja possível operar mudanças no espaço em que estamos. Ainda de acordo com Jorge Lorrosa, é preciso crer que:

De fato, na experiência, o sujeito faz a experiência de algo, mas, sobre tudo, faz a experiência de sua própria transformação. Daí que a experiência me forma e me transforma. Daí a relação constitutiva entre a ideia de experiência e a ideia de formação. Daí que o resultado da experiência seja a formação ou a transformação do sujeito da experiência. Daí que o sujeito da experiência não seja o sujeito do saber, ou o sujeito do poder, ou o sujeito do querer, senão o sujeito da formação e da transformação (LORROSA, 2011, p. 7).

Assim, posso concluir – de modo temporário e sem finalizar – que se a formação se dá no espaço da experiência e se a experiência se dá através de acontecimentos que nos atravessam, que não calculamos e que produzem uma mudança no que somos, estamos sujeitos à experiência em todo espaço da existência, ou melhor dizendo, em todo o espaço da vida. Somos, pois, quem estamos sendo até sermos atravessados abruptamente por uma nova experiência que

demora a findar, mas que desde seu começo nos coloca a ser *outro* que nunca tínhamos sido em direção aos muitos outros possíveis.

Desse modo, percebo toda a minha trajetória desde antes mesmo de ser selecionada para atuar no PIBID, desde antes mesmo de começar a cursar Letras Vernáculas, ou antes de decidir abandonar um curso de exatas e antes da felicidade de minha mãe pela Pedagogia. Percebo, portanto, minha trajetória de professora em formação desde que entendo que existo, e mais, desde que entendo que junto à mim, existe o outro e existe a linha que me liga ao outro. O que parece me chegar como conclusão é que parece ser nas relações que o ser qualquer-coisa-que-seja se constrói, de modo que o ser professor também não escapa às (trans)formações provocadas pelos encontros.

REFERÊNCIAS

hooks, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática de liberdade.**

Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2013.

LORROSA, Jorge. **Experiência e alteridade em educação**, Santa Cruz do Sul, n. 2, p. 4-27, 2011.

SOBRE OS AUTORES E AS AUTORAS

Abilene Silva Nascimento

Preceptor da Escola CETI Candido Borges Castelo Branco

E-mail: abilenenascimento14@gmail.com

Adiel Henrique de Oliveira Pontes

Graduando do curso de Licenciatura em Química – IFPB.

E-mail: adielsummer99@gmail.com

Adilma Tavares de Almeida

Bolsista da RP do Curso de Física da Universidade Federal de Campina Grande – UFCG.

E-mail: adilma.10t@gmail.com

Adriana David Ferreira Gusmão

Professora orientadora da RP e da área de ensino de Geografia da UESB e Doutora em Geografia pela Universidade Federal de Sergipe – UFS.

E-mail: adrianadgusmao@gmail.com

Adriele Maria Adrião dos Santos

Graduanda do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade Federal de Alagoas – UFAL – Campus de Arapiraca, Bolsista PIBID – Subprojeto Biologia.

E-mail: adriele.santos@arapiraca.ufal.br

SUMÁRIO

SUMÁRIO

Alexandre Campos

Coordenador do Programa RP na Licenciatura em Física no Núcleo Campina Grande da UFCG.

E-mail: alexandre.campos@df.ufcg.edu.br

Aline Cleide Batista

Doutora em Educação, Profa Adjunta da Universidade Federal da Paraíba – UFPB.

E-mail: alinecleide@yahoo.com.br

Amanda Souza Viana

Graduanda do curso de Licenciatura em História da Universidade Estadual de Feira de Santana e bolsista do Programa de Residência Pedagógica, subprojeto de História, edital RP/PROGRAD 03/2020, no Colégio Modelo Luis Eduardo Magalhães.

André Lawan Tavares de Andrade

Bolsista ID, Graduando do Curso de Licenciatura em Letras – Língua Inglesa CFP/UFCG.

E-mail: andrelawan1@gmail.com

Andréa Cristina Olinto Galvão Oliveira

Graduanda do Curso de Pedagogia Licenciatura.

E-mail: andreagalvao1109@yahoo.com.br

Ângela Maria de Sousa Oliveira

Bolsista ID, Graduanda do Curso de Licenciatura em Letras – Língua Inglesa CFP/UFCG.

E-mail: angelamaria2011@gmail.com

Antonio Rocha de Macêdo

Preceptor do Programa de Residência Pedagógica – UFPI.

E-mail: profniorocha@yahoo.com.br

SUMÁRIO

Anyhelen Padilha da Cruz

Graduanda do Curso de Licenciatura em Letras.

E-mail: anyhelenc@gmail.com

Beatriz Pontes da Costa

Graduanda do curso de Licenciatura em Pedagogia.

E-mail: beatriz08051202@gmail.com

Bruna Vieira de Lemos

Graduanda do Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal da Paraíba - UFPB, Brasil. Bolsista CAPES.

E-mail: brunavieiradelemos@gmail.com

Caline do Nascimento Souza

Graduanda do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da UESPI.

E-mail: calinenascimento@aluno.uespi.br

Carla Beatriz Alexandre Alberto Nascimento

Graduanda do Curso de Licenciatura em Letras.

E-mail: beatriz-g3@hotmail.com

Carollayne Sales da Rocha

Graduanda do Curso de licenciatura em Matemática

E-mail: carollayne.rocha.707@ufrn.edu.br

César Teixeira Rodrigues

Bolsista da RP do Curso de Física da Universidade Federal de Campina Grande - UFCG.

E-mail: cesartr.ufcg@gmail.com

SUMÁRIO

Chillaver Fernandes Dias

Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID – Subprojeto de Física, Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), Centro de Formação de Professores (CFP), Unidade Acadêmica de Ciências Exatas e da Natureza (UACEN), Campus Cajazeiras.

E-mail: chillaver.fernandes@estudante.ufcg.edu.br

Cleano Gomes Ramalho

Graduando do Curso de Licenciatura em Matemática da Universidade Federal de Campina Grande – UFCG.

E-mail: cleano.gomes@estudante.ufcg.edu.br

Crislayne de França Souza

Graduanda do Curso de Letras da Faculdade Frassinetti do Recife – FAFIRE.

E-mail: crislaynefrancasouza@email.com

Cristiane de Jesus Santos

Graduanda pelo Curso de Geografia da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB.

E-mail: cristianejsantos08@gmail.com

Cristiano dos Santos

Professor orientador: Especialista em Educação Matemática pela Universidade Estadual de Feira de Santana - BA.

E-mail: prof.crist@hotmail.com

David Ismael da Silva Sousa

Bolsista da RP do Curso de Física da Universidade Federal de Campina Grande – UFCG.

E-mail: david.sousa@uaf.ufcg.edu.br

Débora Lopes de Brito

Graduanda do Curso de Licenciatura em História.

E-mail: deboralopes0834@gmail.com; debora.lopes@estudante.ufcg.edu.br

SUMÁRIO

Deusenira de Sousa Santos

Professora supervisora do Ceti João Henrique de Almeida Sousa – PI.

E-mail: deusasants40@gmail.com

Diego Marcelli Rocha

Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID – Subprojeto de Física, Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), Centro de Formação de Professores (CFP), Unidade Acadêmica de Ciências Exatas e da Natureza (UACEN), Campus Cajazeiras.

E-mail: diego.marcelli@professor.ufcg.edu.br

Edicarla dos Santos Marques

Orientadora do subprojeto PRP História, edital RP/PROGRAD 03/2020, mestrado em História e professora na Universidade Estadual de Feira de Santana.

Edna Nascimento Calixto

Preceptora da Escola Cidadã Integral Técnica Estadual Professor Luiz Gonzaga de Albuquerque Burity.

E-mail: edna.calixto1@professor.pb.gov.br

Élida Cristina Nascimento Pereira

Graduanda do Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal – UFPB.

E-mail: elida.crisrt@gmail.com

Eline de Souza Pontes Andrade

Professora Preceptora da escola ECI Padre Ibiapina.

E-mail: elinepontes86@hotmail.com

Eloi Nogueira da Silva Neto

Graduando do Curso de Licenciatura em Letras

E-mail: eloi.nogueira10@gmail.com

SUMÁRIO

Emanuelly Mendes de Santana

Graduandas do Curso de Licenciatura em Espanhol.

E-mail: emanuely.mendes@ufpe.br

Erika Vanessa Ferreira do Amaral

Graduandas do Curso de Licenciatura em Espanhol.

E-mail: erika.amaral@ufpe.br

Evanderson Aureliano da Rocha

Graduando do Curso de licenciatura em Matemática

E-mail: evanderson.rocha.713@ufrn.edu.br

Evellyn Delgado Pereira de Araújo

Graduanda do curso de Licenciatura em Química – IFPB.

E-mail: evedelgado98@gmail.com

Evelyn Fernandes Azevedo Faheina

Docente do Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal da Paraíba – UFPB. Coordenadora Subprojeto Pedagogia Residência Pedagógica.

E-mail: evelynfaheina@gmail.com

Everane da Silva Barros

Professora Supervisora PIBID/UFAL – Subprojeto Biologia 2020-2022, Escola Estadual José Quintela Cavalcanti, Arapiraca – AL, Secretaria de Educação do Estado de Alagoas – SEDUC/AL.

E-mail: everannebarros.profcienbio1010@gmail.com

Fabian Arley Posada Balvin

Coordenador de Área do subprojeto PIBID – UFRN.

E-mail: fabian.balvin@ufrn.br

SUMÁRIO

Fabiana Oliveira da Silva

Graduando do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da UESPI.

E-mail: fabianaosilva@aluno.uespi.br

Fabiana Santos Silva

Graduanda do Curso de Geografia da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB.

E-mail: fabianageo2018@gmail.com

Fabione Gomes da Silva

Coordenadora de Área do Subprojeto Pibid Letras – Inglês CFP/UFCG.

E-mail: gomesfabione@hotmail.com

Fabione Gomes da Silva

Coordenadora de Área do Subprojeto Pibid Letras – Inglês CFP/UFCG.

E-mail: gomesfabione@hotmail.com

Fernanda Abade Mendonça

Graduanda do Curso de Letras, Língua Portuguesa e Literaturas da Universidade do Estado da Bahia – UNEB.

E-mail: fernandabd99@gmail.com

Fernanda Barboza de Lima

Orientadora do subprojeto RP Letras – UFPB – Campus IV.

E-mail: fernandabarboza.ufpb@gmail.com

Fernanda Barboza de Lima

Orientadora do subprojeto RP Letras – UFPB – Campus IV.

E-mail: fernandabarboza.ufpb@gmail.com

Filipe Alves Dantas

Graduando do Curso de Licenciatura em Matemática da Universidade Federal de Campina Grande – UFCG.

E-mail: filipe.alves@estudante.ufcg.edu.br

SUMÁRIO

Flavio Pereira Moura

Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID – Subprojeto de Física, Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), Centro de Formação de Professores (CFP), Unidade Acadêmica de Ciências Exatas e da Natureza (UACEN), Campus Cajazeiras.

E-mail: flavio.moura1@professor.pb.gov.br

Francilene Batista Madeira

Professora orientadora: Doutora, UESPI.

E-mail: francilenebm@ccs.uespi.br

Francisco Ivanildo de Sousa

Doutorando do programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemáticas da Universidade Federal do Pará – UFPA.

E-mail: francisco.sousa@iemci.ufpa.br

Francyne Aureliano de Paula

Graduandas do Curso de Licenciatura em Espanhol.

E-mail: francyne.paula@ufpe.br

Geovanna Pedroza Leandro

Bolsista ID, Graduando do Curso de Licenciatura em Letras – Língua Inglesa CFP/UFCG.

E-mail: pedrozagioo@gmail.com

Guilherme Lira Raposo

Graduando do Curso de licenciatura em Matemática.

E-mail: guilherme.lira.106@ufrn.edu.br

Gutierre Farias Alves

Professor Supervisor do ECI Assis Chateaubriand.

E-mail: gutierrefariasalves@gmail.com

SUMÁRIO

Helen Halinne Rodrigues de Lucena

Coordenadoras de Área.

E-mail: helenufpb@gmail.com

Hilderlândia Penha Machado

Professora orientadora: Mestra em Educação e Diversidade, Universidade do Estado da Bahia - UNEB.

Ianca Ladiane Grilo Barbalho

Graduanda do Curso de Licenciatura em Letras.

E-mail: ladianeianca@gmail.com

Isabelle Cristine Goes Costa

Mestra em Ensino de História, professora preceptora do referido programa, subprojeto História, edital RP/PROGRAD 03/2020, no Colégio Modelo Luis Eduardo Magalhães.

Iunaly Loreнна Rocha e Silva

Graduado pelo Curso de História da Universidade Federal – UFPI.

E-mail: iunallylorenna@hotmail.com

Izabelle Oliveira Bezerra de Lima

Graduanda do Curso de Licenciatura em Letras.

E-mail: bell.unnie@gmail.com

Jadson Silva Teixeira

Graduando do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da UESPI.

E-mail: jadsonteixeira@aluno.uespi.br

Jamerson de Sousa Ferreira

Bolsista ID, Graduando do Curso de Licenciatura em Letras – Língua Inglesa CFP/UFCEG.

E-mail: jamersonsousa2013@gmail.com

SUMÁRIO

Jaqueline Martins da Silva

Graduanda do Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal da Paraíba - UFPB, Brasil. Bolsista CAPES.

E-mail: jaquevitoria2017@gmail.com

Jarlyson César Silva Pereira

Graduando do Curso de Licenciatura em Matemática.

E-mail: jarlyson_cesar@hotmail.com

Jéssica Jarline Nascimento da Silva

Graduandas do Curso de Licenciatura em Espanhol.

E-mail: jessica.jarline@ufpe.br

João Victor Carvalho da Silva

Graduando do Curso de Licenciatura em Letras.

E-mail: jvsilva951@gmail.com

João Victor Lira Mangabeira Maia

Bolsista ID, Graduando do Curso de Licenciatura em Letras – Língua Inglesa CFP/UFCG.

E-mail: joao-vytormaia@hotmail.com

João Vitor Rodrigues Costa

Graduando do Curso de História da Universidade Federal do Piauí – UFPI.

E-mail: vitorrodrick16@gmail.com

Joélia dos Santos Medeiros

Professor Supervisor ou Preceptor da EETI Governador Walfredo Gurgel.

E-mail: joeliamedeiros@yahoo.com.br

Jomarley Moreira de Sousa

Graduado pelo Curso de História da Universidade Federal – UFPI.

E-mail: marley0014@gmail.com

SUMÁRIO

Josiane Silva Araújo

Professora orientadora da UESPI.

E-mail: josianesilva@cpm.uespi.br

Júlia Espedita de Melo Nascimento

Graduanda do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade Federal de Alagoas – UFAL – Campus de Arapiraca, Bolsista PIBID – Subprojeto Biologia – 2020-2022.

E-mail: adriele.santos@arapiraca.ufal.br

Júlia Patricia de Andrade Araújo

Graduanda do Curso de Licenciatura em Letras.

E-mail: juliabt2015@outlook.com

Letícia de Azevêdo Medeiros

Graduando do Curso de Licenciatura em Matemática.

E-mail: azevedo.medeiros.098@ufrn.edu.br

Lidiane Isabelle Alves de Lima

Graduanda do Curso de Pedagogia Licenciatura.

E-mail: lidiane24isabel@gmail.com

Liliane Lopes Machado

Graduanda do Curso de Licenciatura em Matemática da Universidade Estadual de Feira de Santana – BA.

E-mail: liliane.lopes18@gmail.com

Luan Rolim Nunes

Bolsista ID, Graduando do Curso de Licenciatura em Letras – Língua Inglesa CFP/UFCG.

E-mail: luan33cz@hotmail.com

SUMÁRIO

Luana Aquino de Carvalho Silva

Graduanda do Curso de Licenciatura em Matemática da Universidade Estadual de Feira de Santana – BA.

E-mail: luacarvalhos2@outlook.com

Lúcio Rafael Ferreira de Sousa

Bolsista da Residência Pedagógica do Curso de Física da Universidade Federal de Campina Grande – UFCG.

E-mail: luciorfsousa@gmail.com

Luís Carlos França dos Anjos Júnior

Graduado pelo Curso de História da Universidade Federal – UFPI.

E-mail: luisfrancjr@ufpi.edu.br

Luiza Leonez Absolon Pitombeira

Graduanda do Curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Estadual do Piauí – PI.

E-mail: luizapitombeira@aluno.uespi.br

Márcia Maria Silva Maciel

Graduanda do Curso de Pedagogia Licenciatura.

E-mail: marciamaciel224@gmail.com

Marcos Paulo Alves Monção

Preceptor da RP, professor da rede estadual da Bahia e Mestrando do Curso de Geografia da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB.

E-mail: july_lcm@yahoo.com.br

Maria Aparecida Cavalcanti Vilela

Professora preceptora da Rede Estadual de Ensino, Especialista em Língua Portuguesa – UPE.

E-mail: aparecidavilela@hotmail.com

SUMÁRIO

Maria Aparecida da Silva Andrade

Orientadora do subprojeto de Alfabetização.

E-mail: aparecida@ifesp.edu.br

Maria da Conceição Farias da Silva Gurgel Dutra

Coordenadoras de Área.

E-mail: concefarias@gmail.com

Maria da Paz Medeiros da Silva

Professora Supervisora da Escola Orlando Venâncio dos Santos.

E-mail: mariadapazmedeiros@gmail.com

Maria das Graças Negreiros de Medeiros

Orientadora do subprojeto Química – IFPB.

E-mail: mgnegreiros@gmail.com

Maria de Andrade

Professora Supervisora da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Dom Moisés Coelho.

E-mail: mariadeandrade7@gmail.com

Maria Deusa de Araújo

Orientadora do subprojeto.

E-mail: marolopes@gmail.com

Maria Eloisa de Pontes Silva Medeiros

Graduanda do Curso de licenciatura em Matemática.

E-mail: eloisa.pontes.707@ufrn.edu.br

Maria Fernanda de Lima Valentim

Graduanda do curso de Licenciatura em Pedagogia.

E-mail: mariafernandvalentim@gmail.com

SUMÁRIO

Maria Flávia de Sousa

Graduanda do Curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Estadual do Piauí – PI.

E-mail: flaviatraining2@gmail.com

Maria Lucélia Gomes

Graduanda do Curso de Biologia da Universidade Federal do Cariri – UFCA.

E-mail: luceliarufino.gomes@gmail.com

Maria Lusía Moraes de Belo Bezerra

Professora da Licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade Federal de Alagoas – UFAL – *Campus* de Arapiraca. Coordenadora de área PIBID – Subprojeto Biologia – 2020-2022.

E-mail: lusia.bezerra@gmail.com

Maria Maroni Lopes

Preceptor da Escola Estadual em Tempo Integral José Augusto (EETJA).

E-mail: maria_deusa_araujo@hotmail.com

Maria Tawany da Silva Araújo

Graduanda do Curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Estadual do Piauí – PI.

E-mail: mariatawany@aluno.uespi.br

Marta Madaleine Miranda Santos

Professora supervisora: Mestre em Matemática pela Universidade Federal de Pernambuco – PE.

E-mail: mmmsantos@uefs.br

Mateus Andrade Rocha Vitória

Graduando do Curso de Educação Física/UESPI.

E-mail: mateusvitorio@aluno.uespi.br

SUMÁRIO

Mateus Vitor dos Santos

Graduando do curso de Licenciatura em Pedagogia.

E-mail: vitormateus119@gmail.com

Mikaela Carneiro Duarte

Graduanda do Curso de Licenciatura em Letras.

E-mail: mikaelacduarte@gmail.com; sonalykeilla@gmail.com

Milena Kethilly da Silva Gomes

Bolsista ID, Graduanda do Curso de Licenciatura em Letras – Língua Inglesa CFP/UFCG.

E-mail: pavoreinomariareys@hotmail.com

Millena Kethillyn Ferreira da Silva

Graduanda do curso de Licenciatura em Química – IFPB.

E-mail: millenakethy@gmail.com

Mirelly Pereira Lins

Bolsista ID, Graduando do Curso de Licenciatura em Letras – Língua Inglesa CFP/UFCG.

E-mail: mirelly.lins19@gmail.com

Natane Laurentino de Oliveira

Graduando do Curso de licenciatura em Matemática da Universidade Federal de Campina Grande.

E-mail: natane.laurentino@estudante.ufcg.edu.br

Nelma Menezes Soares de Azevedo

Professora orientadora, mestre em Educação, Culturas e Identidades – UFRPE e professora da Faculdade Frassinetti do Recife – FAFIRE.

E-mail: nelmaa@pof.fafire.br

SUMÁRIO

Paula Frassinetti Evaristo de Souza Simões

Professora Supervisora.

E-mail: pevaristo670@gmail.com

Pedro Henrique Soares Guimarães

Graduando do Curso de Educação Física/UESPI.

E-mail: pedroguimaraes@aluno.uespi.br

Rayssa Batista Araújo

Graduanda do Curso de Licenciatura em Letras.

E-mail: rayssabatista45@gmail.com

Rebeca Sueli Piano de Araújo

Graduanda do Curso de Licenciatura em História.

E-mail: rrsuelipiano@gmail.com; rebeca.sueli@estudante.ufcg.edu.br

Renato da Silva Ignácio

Coordenador do subprojeto PIBID.

E-mail: renato.silva@professor.ufcg.edu.br

Samara dos Santos Fortes

Graduando do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da UESPI.

E-mail: samarafortes@aluno.uespi.br

Sandra Maria de Freitas

Professora Preceptora da Escola de Educação Integral em Tempo Integral
Professor Joaquim Torres.

E-mail: sandramariadefreitas82@gmail.com

Shirley Galvão da Silva

Graduanda do curso de Licenciatura em Química – IFPB.

E-mail: shirley.galvao@academico.ifpb.edu.br

SUMÁRIO

Silêde Leila Oliveira Cavalcanti

Coordenadora de Área de História.

E-mail: silede.leila@professor.ufcg.edu.br

Sonaly Keila G. de Oliveira

Graduandos do Curso de Licenciatura em Letras.

E-mail: sonalykeilla@gmail.com

Tatiana Santos Andrade

Professor orientador: Doutorado em Ensino, Filosofia e História das Ciências,
Universidade Federal do Cariri – UFCA.

E-mail: tatiana.andrade@ufca.edu.br

Thais Yumi Shinya

Professora orientadora da UESPI.

E-mail: shinya.thais@cpm.uespi.br

Thaynara dos Santos Brito

Graduanda do Curso de Educação Física/UESPI.

E-mail: thaynarabrito@aluno.uespi.br

Vanessa de Sousa Oliveira

Professora supervisora do Ceti Didácio Silva.

E-mail: vanessasousa_@hotmail.com

Vilmar Aires dos Santos

Professora Dra. em Educação, Orientadora do Programa de Residência Pedagógica UFPI/CMPP.

E-mail: vilmaraires@yahoo.com.br

Wendell Carneiro

Preceptor do Programa RP junto à Escola-Campo ECI Álvaro Gaudêncio de Queiroz.

E-mail: wendell.carneiro@uaf.ufcg.edu.br

Wênia Gabriela Souto Dantas

Graduada do Curso de Licenciatura em Matemática da Universidade Federal de Campina Grande.

E-mail: wenia.gabriela@estudante.ufcg.edu.br

Zilmara Gerciane da Silva Vaz

Graduanda do Curso de Educação Física/UESPI.

E-mail: zilmaravaz@aluno.uespi.br

SUMÁRIO



www.pimentacultural.com



SABERES E PRÁTICAS CONSTITUTIVOS DA FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE EM TEMPOS DE ADVERSIDADE



VOLUME 7

