

Programa de Residência Pedagógica na **UNIPAMPA:**

Formação Docente no horizonte da inovação pedagógica

ARGENTINA



URUGUAI

Claudete da Silva Lima Martins – Elena Maria Billig Mello

Franciele Braz de Oliveira Coelho

Márcia von Frühauf Firme – Jôse Storniolo Brasil

Organizadoras



2ª edição
E-book

**FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE
FEDERAL DO PAMPA**
Programa de Residência
Pedagógica

Coordenação Institucional:
**Profa. Dra. Claudete da Silva
Lima Martins**

Docentes orientadores/as:
**Prof. Dr. Angelo Alberto
Schneider**
**Profa. Dra. Claudete Robalos
da Cruz**
**Profa. Me. Elaine Martha
Daenecke**
**Profa. Dra. Elena Maria Billig
Mello**
**Profa. Dra. Franciele Braz de
Oliveira Coelho**
**Profa. Dra. Isabel Cristina
Ferreira Teixeira**
**Profa. Dra. Isaphi Marlene
Jardim Alvarez**
Profa. Dra. Jaqueline Copetti
**Profa. Dra. Mara Elisângela
Jappe Goi**
**Profa. Dra. Márcia von
Frühauf Firme**
**Prof. Dr. Pedro Fernando
Teixeira Dornelles**

Assim, enfrentando corajosa e audaciosamente os desafios existentes, a UNIPAMPA e, em especial, os partícipes do Programa de Residência Pedagógica, apontam que, mesmo em contextos adversos, complexos e desafiadores, é possível, por dentro da própria política, fazermos a crítica, a resistência e o enfrentamento, fundamentados nas inúmeras experiências (BONDÍA, 2002) vividas ao longo do desenvolvimento do Programa e que estão registradas tanto nas páginas do livro do qual este texto faz parte quanto, e principalmente, na memória de cada um/a que efetivamente as vivenciou.

**Programa de Residência Pedagógica
na Unipampa**

**Formação docente no horizonte
da inovação pedagógica**

**Claudete da Silva Lima Martins
Elena Maria Billig Mello
Franciele Braz de Oliveira Coelho
Jôse Storniolo Brasil
Márcia von Frühauf Firme
(Organizadoras)**

Programa de Residência Pedagógica na Unipampa

**Formação docente no horizonte
da inovação pedagógica**

**2ª edição
E-book**



**São Leopoldo
2020**

© Das organizadoras – 2020

Editoração: Oikos

Capa: Juliana Nascimento

Revisão: Rui Bender

Diagramação e arte-final: Jair de Oliveira Carlos

Conselho Editorial (Editora Oikos)

Antonio Sidekum (Ed.N.H.)

Avelino da Rosa Oliveira (UFPEL)

Danilo Streck (Unisinos)

Elcio Cecchetti (UNOCHAPECÓ e GPEAD/FURB)

Eunice S. Nodari (UFSC)

Haroldo Reimer (UEG)

Ivoni R. Reimer (PUC Goiás)

João Biehl (Princeton University)

Luiz Inácio Gaiger (Unisinos)

Marluza M. Harres (Unisinos)

Martin N. Dreher (IHSL)

Oneide Bobsin (Faculdades EST)

Raúl Fornet-Betancourt (Aachen/Alemanha)

Rosileny A. dos Santos Schwantes (Uninove)

Vitor Izecksohn (UFRJ)

Editora Oikos Ltda.

Rua Paraná, 240 – B. Scharlau

93120-020 São Leopoldo/RS

Tel.: (51) 3568.2848

contato@oikoseditora.com.br

www.oikoseditora.com.br

Autores e autoras são responsáveis pelo teor dos artigos e a utilização das respectivas imagens são de sua inteira responsabilidade.

P964 Programa de Residência Pedagógica na Unipampa: formação docente no horizonte da inovação pedagógica. 2. ed.; e-book / Organizadoras: Claudete da Silva Lima Martins et al. – São Leopoldo: Oikos, 2020.

304 p.; il.; 16 x 23 cm.

ISBN 978-65-86578-50-8

1. Residência pedagógica. 2. Professor – Formação. 3. Prática pedagógica. 4. Teoria e prática. 5. Inovação pedagógica. I. Martins, Claudete da Silva Lima. II. Mello, Elena Maria Billig. III. Coelho, Franciele Braz de Oliveira. V. Firme, Márcia von Frühauf. VI. Brasil, Jôse Storniolo.

CDU 371.13

Catálogo na Publicação: Bibliotecária Eliete Mari Doncato Brasil – CRB 10/1184

Sumário

Prefácio	7
O Programa de Residência Pedagógica na Fundação Universidade Federal do Pampa: construindo caminhos, saberes e fazeres docentes na perspectiva da inovação pedagógica	11
Residência Pedagógica: limitações e perspectivas entre autoridade e docência	29
Ensino de Língua Portuguesa enquanto interação e inovação: experiências do Programa de Residência Pedagógica	41
Residência Pedagógica: o desafio do ensino nas práticas de leitura e escrita dentro da sala de aula	53
Reflexões sobre o ensino de línguas adicionais no Programa de Residência Pedagógica: uma aproximação entre escolas e universidade	64
Práticas inovadoras para o ensino de línguas no âmbito do Programa de Residência Pedagógica: ressignificando a prática	76
Considerações acerca da atividade de assessoramento pedagógico no âmbito do Programa de Residência Pedagógica	89
A Residência Pedagógica no âmbito do Curso Interdisciplinar em Ciências Humanas <i>campus</i> São Borja/RS	98
Metodologia da pesquisa através de oficinas no contexto do Programa de Residência Pedagógica	108
Programa de Residência Pedagógica na formação docente em Ciências da Natureza: primeiras experiências	116
Práticas pedagógicas inovadoras no ensino de Ciências da Natureza: relato de atividades na escola-campo	126
Mostra pedagógica do Programa de Residência Pedagógica: um relato de experiência sobre a prática inovadora em uma escola rural	135

Práticas inovadoras no Ensino Médio desenvolvidas no Programa de Residência Pedagógica	144
Programa de Residência Pedagógica como processo de formação acadêmico-profissional de professores	157
Clube de Ciências e experimentação no processo de ensino-aprendizagem: um relato de vivências no Programa de Residência Pedagógica	169
Abordagem temática e Clube de Ciências: possibilidades de ensino e aprendizagem	180
Reflexões sobre relatos decorrentes da participação de alunos bolsistas no Programa de Residência Pedagógica	188
Experiências de formação no Programa de Residência Pedagógica	200
Relato de experiências dos integrantes do Programa de Residência Pedagógica na ETERRG-Caçapava do Sul	209
Aulas inesquecíveis: possibilidades de reflexão sobre a docência	219
Aulas temáticas: uma proposta de planejamento coletivo do grupo Residência Pedagógica Química da Unipampa	231
(Des)arranjos culturais nas aulas de Música	241
A diversidade nas aulas de Música: a inclusão e as questões étnico-raciais	252
Programa de Residência Pedagógica: uma nova perspectiva sobre a Educação Física no Ensino Fundamental	261
Educação Física além do esporte: desafios do cotidiano escolar	271
(Re)significando a Educação Física escolar e a formação acadêmico-profissional	283
Intervenções e inovações através do Programa de Residência Pedagógica: relato de experiência	293

Prefácio

Residência Pedagógica entre laços

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que fazeres se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade.¹

Esta lição de Paulo Freire é das minha preferidas e me veio à lembrança logo que terminei de ler este livro, ao refletir sobre o que nele dizem os/as autores dos vinte e sete capítulos que o compõem. São textos de testemunho da prática de ensinar-aprender, de docência-discência, de ensino-pesquisa que situam e relatam, problematizam e propõem ideias e fazeres em uma diversa gama de situações que eles mesmos viveram com o Programa de Residência Pedagógica da Universidade Federal do Pampa – Unipampa. Merecem reconhecimento pelo que comunicam e anunciam, pelo realizado e pela promessa – em laços, entre laços.

É obra coletiva de rara dimensão pelo número de autores que enlaça, pelo enlace dos campos de conhecimento e de práticas pedagógicas, laçando uma diversidade de escolas, comunidades e municípios por saberes e fazeres docentes. São textos notáveis pelo registro em primeira voz – singulares e plurais – de estudantes e professores de onze cursos de Licenciatura da Unipampa, mas não só! São coautoras – dizendo, fazendo e questionando juntamente – as professoras das escolas públicas que atuaram como preceptoras do Programa de Residência Pedagógica. E, não menos importantes, protagonistas das vivências que consubstanciam os estudos aqui apresentados, os estudantes das turmas em que atuaram os/as Residentes Pedagógicos e os outros sujeitos da comunidade escolar que coadjuvaram nas narrativas. Há fotos e diagramas que contextualizam e ilustram atividades e ideias, enriquecendo a comunicação.

¹ FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2011. p. 28. Disponível em: <<https://play.google.com/books/reader?id=Ae4nAwAAQBAJ&pg=GBS.PT26.w.0.0.249>>. Acesso em: 12 out. 2020.

O Programa de Residência Pedagógica da Unipampa é apresentado no primeiro capítulo da coletânea, por sua Coordenadora Institucional, a Profa. Dra. Claudete da Silva Lima Martins, e pela Assessora de Programas, Projetos e Estágios de Graduação, a Mestre em Educação, Jôse Storniolo Brasil. Considero primordial a leitura deste trabalho para uma compreensão mais aprofundada das noções e diretrizes adotadas na Unipampa para dar início ao Programa de Residência Pedagógica. Igualmente, para situar a complexidade que caracteriza esta universidade: muito jovem, parte da política governamental de expansão da educação superior pública, começou em 2006 e passou a institucionalizar-se autonomamente a partir de 2008; e *multicampi*, abrangendo uma vasta área geográfica, tendo como fronteiras exteriores Uruguai e Argentina, é marcada por baixos indicadores de desenvolvimento social e educacional, diversidade sociocultural e econômica.

O conjunto dos capítulos mostra as possibilidades da liberdade acadêmica e da pluralidade de ideias e concepções pedagógicas, preceitos basilares da democracia que foram consagrados na Constituição Federal de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e que plasmam o Projeto de Desenvolvimento Institucional da Unipampa, na variedade de referenciais teórico-conceituais e de abordagens didático-metodológicas dos projetos e experiências relatados. É também importante notar a ampla gama de cursos de licenciatura, dentre outros oferecidos pela Unipampa, que participaram deste Programa de Residência Pedagógica; assim como a extensão dos campos de prática, abrangendo 26 escolas públicas de Ensino Fundamental e de Ensino Médio e Profissional, na cidade e no campo, em 7 distintos municípios – o que implicou também o relacionamento interinstitucional com 7 secretarias municipais de educação e coordenadorias regionais da Secretaria de Estado da Educação.

Dentre tantos aspectos a comentar, momentos e diálogos tocantes ou questões que me brotaram, pelo que aqui está narrado e analisado, sinto-me enlaçada no conforto e felicidade desta leitura antecipada. Reconheço que a razão político-pedagógica originária desta Universidade Federal do Pampa vive: a democratização da/na educação. Afirmar o direito à educação pública, gratuita, de qualidade socialmente – a escola pública de todos/as e para todos/as. Reencontro o lema fundador da Unipampa – Formar e Inovar – frutificando e ressignificado nos projetos de formação acadêmico-profissional para professores da Educação Básica e de inovação pedagógica – na Educação Superior e na Educação básica –, presentes no dizer de professores das licenciaturas e estudantes-residentes.

Em dezembro passado, já havia me impressionado com a natureza e a intensidade das atividades que assisti durante um dos eventos integradores do Programa, realizado no Campus Bagé, sob a denominação de “Aprochegar: fortalecendo laços no Intra-RP”. Arte, ciência e reflexões; evidências de estudos e de trabalho na Universidade e nas escolas; silêncios e muito ruído, respeito e muita alegria. Agora, com este livro, um outro modo de expressão intelectual mas a mesma perspectiva de formação e atuação docente: entre laços.

Com efeito, o Programa de Residência Pedagógica da Unipampa é tecido entre laços! Formação e atuação pedagógica humanizada e humanizadora, libertadora e integral, fazendo valer a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, assim como entre a Educação Básica e a Educação Superior, e a formação cultural, científica e profissional inicial e continuada.

Laços que estavam concretamente presentes no Aprochegar – na vestimenta de participantes e nos mimos recebidos – simbolizando os laços afetivos, os laços do trabalho no campo escolar e universitário, os laços interinstitucionais, os laços de princípios político-filosóficos, os laços da experiência ética e estética, ... Entre laços, a possibilidade de recriarmos a formação do magistério: a universidade, a profissão docente e as escolas públicas.

Concebidos com a dupla função de constituir um espaço-tempo mais substancial entre a formação inicial e a profissionalização e de viabilizar materialmente o interesse e a dedicação de jovens pelos cursos de licenciatura, os programas de Residência Pedagógica aproveitam saberes advindos dos programas de residência na área da saúde. É preciso cuidar dos ingressantes no magistério, introduzi-los no campo profissional em condições de corresponsabilidade entre as escolas e a universidade, com amparo de políticas públicas interfederativas, dada a configuração do sistema educacional brasileiro. Trata-se, por conseguinte, de um encargo nobre ao qual devem ser enlaçados profissionais experientes e atualizados, comprometidos e esperançosos. Da formação e iniciação profissional depende o futuro de nossa própria profissão e a possibilidade de recriarmos a educação pública.

A propósito, neste ano de profunda crise econômica, política e social no país, agravada pela pandemia do Covid-19, escolas e universidades enfrentam desafios inéditos e impensáveis. A par das restrições de convívio social, iniciativas de cerceamento da liberdade de manifestação e sectarismo, de negação do conhecimento científico, de contingenciamento dos recursos públicos destinados às políticas sociais – em particular à educação pública e à pesquisa –, a

desvalorização dos seus profissionais e do trabalho acadêmico. No entanto, a capacidade de resistência das comunidades escolares e universitárias mantém-se e nos convoca a enfrentar os dilemas paralisantes e desorganizadores da educação pública. Renovar laços, fazer novos laços torna-se imperativo para todos/as nós educadores presentes e futuros. A Residência Pedagógica faz parte desse movimento pelo qual queremos convergir energias, multiplicar forças para ensinar e pesquisar, para “realizar o sentido da educação como prática da liberdade” – como também nos disse Paulo Freire, a quem celebramos lembrando do 100º ano de seu nascimento, resistindo ao ultraconservadorismo e ao autoritarismo neofascista que pretendem interditar seu pensamento e ação.

Que este livro de quem ensina e busca, indaga, constata, intervém ... e que vem à luz em tempo da pandemia, seja motivo para renovar laços de solidariedade e colaboração entre a Universidade e as escolas públicas da região do Pampa. Que seja potência para recriar a educação como construção de bem público, de formação cidadã; e recriar a escola como lugar de cuidado, aprendizagem e resistência criativa e inovadora, conectada em seu cotidiano às questões mais cruciais dos direitos humanos, do reconhecimento de saberes do bem viver e do apreço pela ciência e pela informação de qualidade.

Entre laços contra as desigualdades e a injustiça no direito à educação, a pensar nas licenciaturas como um espaço para pensarmos um mundo radicalmente novo, neste momento decisivo para as universidades e escolas públicas brasileiras, agradeço o honroso convite para fazer parte destas páginas de esperança em nossas formas de luta – de modo prático e proativo, “formar e inovar” – militante da democratização da/a educação. Neste sentido, a Residência Pedagógica da Unipampa – entre laços!

Porto Alegre, 25 outubro de 2020.

Maria Beatriz Luce

O Programa de Residência Pedagógica da Fundação Universidade Federal do Pampa: construindo caminhos, saberes e fazeres docentes na perspectiva da inovação pedagógica

Claudete da Silva Lima Martins¹
Jôse Storniolo Brasil²

Introdução

Antes de falar sobre o Programa de Residência Pedagógica, apresentamos o espaço em que essa proposta governamental ganhou corpo e “alma”. A Fundação Universidade Federal do Pampa (Unipampa), criada pela lei nº 11.640, de 11 de janeiro de 2008, a partir de intencionalidades propostas pela comunidade regional, entre essas o direito à educação superior pública, gratuita e de qualidade.

A busca por trazer conhecimento para uma região marcada por um baixo desenvolvimento regional de grupos que “historicamente estiveram à margem deste nível de ensino” tornou-se um grande desafio, aceito pelo então presidente da República, Luiz Inácio Lula da Silva, abrindo caminho a uma potente instituição que vem dando respostas positivas às comunidades da região sudoeste do Rio Grande Sul (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA, 2014-2018, p. 14).

A partir disso, a Unipampa estabelece como missão a promoção da educação superior de qualidade, integrando ensino, pesquisa e extensão com vistas à formação de sujeitos comprometidos com os desenvolvimentos regional, nacional e internacional.

De acordo com o mapa disponível na página da instituição, a Unipampa é constituída por dez (10) *campi*, distribuídos em dez (10) municípios de sua abrangência: Alegrete, Bagé, Dom Pedrito, Caçapava do Sul, Itaqui, Jagua-

¹ Docente da Universidade Federal do Pampa, Coordenadora Institucional do Programa de Residência Pedagógica.

² Técnica Administrativa da Universidade Federal do Pampa, Assessora de Programas, Projetos e Estágios da PROGRAD/Unipampa.

ção, Santana do Livramento, São Borja, São Gabriel e Uruguai. A sede da universidade encontra-se no município de Bagé/RS, onde se encontram a reitoria, pró-reitorias e unidades administrativas. Apresentamos na Figura 1 o mapa onde estão inseridos os *Campi* da Unipampa:

Figura 1: *Campi* da Unipampa



Fonte: Fundação Universidade Federal do Pampa (2018).

As áreas de atuação da Unipampa em relação aos cursos oferecidos contemplam a formação nas oito “grandes áreas do conhecimento”: “Ciências Exatas e da Terra, Ciências Biológicas, Engenharias, Ciências da Saúde, Ciências Agrárias, Ciências Sociais Aplicadas, Ciências Humanas e Linguística, Letras e Artes” (UNIPAMPA, 2014-2018, p. 16).

A adesão da Fundação Universidade Federal do Pampa ao Programa de Residência Pedagógica insere-se no conjunto de esforços e ações desenvolvidas pela instituição voltados à melhoria da qualidade da educação pública e qualificação da formação docente, desenvolvida pela universidade na região sudoeste do Rio Grande do Sul. As razões que justificam a adesão pautam-se fundamentalmente na possibilidade de promover: a discussão sobre a atual

política de formação de professores por “dentro” da própria política, a ampliação do debate científico em torno da formação docente e práticas pedagógicas, constituição espaço-tempo de formação, promoção de maior aproximação da universidade e escolas de Educação Básica, universidade e redes de ensino (municipais, estadual e federal), professores/as do Ensino Superior e professores/as da Educação Básica, licenciandos/as e professores/as da Educação Básica, licenciandos/as e estudantes da Educação Básica, vinculando os participantes do Programa de Residência Pedagógica em propostas e ações formativas colaborativas. No programa destaca-se dentre seus objetivos “aperfeiçoar a formação dos discentes de cursos de Licenciatura por meio do desenvolvimento de projetos que fortaleçam o campo da prática e conduzam o licenciando a exercitar de forma ativa a relação entre teoria e prática profissional docente...” (BRASIL, 2018, p. 01).

Nesse sentido, a Pró-reitoria de Graduação da Unipampa, responsável por servir como ponte desse programa na instituição, compreendeu essa tarefa para além dos requisitos exigidos em edital: o de contrapartida institucional. A PROGRAD ofereceu, por meio de seus servidores, ao Programa e Coordenadora Institucional suporte técnico-administrativo para o desenvolvimento de ações demandadas pelo grupo. Com isso criou a Assessoria Especial de Programas, Projetos e Estágios.

Assim, a instituição traz para o escopo da gestão a importância que o Programa de Residência Pedagógica tem para o processo de formação dos estudantes dos cursos de Licenciatura. O Programa de Residência Pedagógica passou a fazer parte das ações desenvolvidas pela PROGRAD, incluindo aporte financeiro para o desenvolvimento da formação dos docentes orientadores, bem como para evento de avaliação dos residentes e para deslocamento da Coordenadora Institucional em visitas de campo aos núcleos.

Também importante mencionar que, apesar de o Programa de Residência Pedagógica ter pouco tempo de atuação, ele já faz parte do Plano de Desenvolvimento Institucional da Unipampa – 2019/2023, estabelecendo que [...] “diversas contribuições científico-tecnológicas são geradas conjuntamente com os diversos setores da região [...] e que [...] o incremento das bolsas do PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência) e o **Residência Pedagógica** são exemplos positivos a esse respeito [...] Além disso, diversos projetos são realizados em parceria com setores públicos e privados, contribuindo para o desenvolvimento da região” (p. 20) (grifos nossos).

A abordagem do Ciclo de Políticas e suas contribuições para a análise do Programa de Residência Pedagógica na Unipampa

Para tentar compreender o que é o Programa de Residência Pedagógica e apresentá-lo neste trabalho, recorreremos ao estudo de Mainardes (2006), que utilizou estudos dos pesquisadores ingleses Stephen J. Ball e Richard Bowe (1992; 1994), teóricos que apresentam estudos sobre o Ciclo de Políticas para compreender como as políticas públicas na área da Educação são produzidas e monitorar seus efeitos.

Apresentamos uma breve exposição sobre o Ciclo de Políticas como forma de compreender a implementação do Programa de Residência Pedagógica na Universidade Federal do Pampa. Inicialmente, essa abordagem apresentava cinco contextos: contexto de influência, contexto da produção de texto, contexto da prática, contexto dos resultados/efeitos e contexto de estratégia política.

Mainardes (2006) discorre que “essa abordagem se constitui num referencial analítico útil e que permite uma análise crítica e contextualizada de programas e políticas educacionais desde sua formulação até a sua implementação no contexto da prática” (p. 47).

A análise da política educacional baseada no Ciclo de Políticas teve como premissa a continuidade do processo político, tendo como “faceta” ou arenas políticas” assim definidas: a. política proposta – relacionada a partir das intencionalidades do governo e seus atores encarregados de propor e implementar as políticas educacionais, incluindo as escolas e secretarias de educação, lugar de atuação da política; b. a política de fato – relacionada pelos textos políticos, bases iniciais para colocar a política em uso; c. a política em uso – relacionada à implementação da política e chegando no contexto da prática (BALL; BOWE, 1992 *apud* MAINARDES, 2006, p. 49).

O Programa de Residência Pedagógica na perspectiva do contexto de influência

A formulação dessa proposta é calcada a partir de textos políticos, centralizada na política nacional de formação de professores. Dessa forma, o Programa de Residência Pedagógica, a nosso ver, tem e/ou recebe influência da Constituição Federal de 1988, que traz garantias referente, à oferta de ensino, inclusive com aplicação de recursos provenientes de impostos de forma a garantir sua manutenção (p. 123).

A lei de Diretrizes e Bases da Educação-LDB, lei 9.394 de 1996, orienta em seu Art. 63 para os aspectos de formação de profissionais da Educação Básica, dizendo que as IES manterão:

I - cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o curso normal superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental; II - programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior que queiram se dedicar à educação básica; III - programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis.

Já a lei 11.502, de 2007, traz competências à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) para subsidiar o Ministério da Educação, em que pese a [...] formulação de políticas e o desenvolvimento de atividades de suporte à formação de profissionais de magistério para a educação básica e superior e para o desenvolvimento científico e tecnológico do país. O parágrafo segundo do artigo 2º especifica a finalidade da CAPES no âmbito da formação de profissionais da Educação Básica:

§ 2º No âmbito da educação básica, a Capes terá como finalidade induzir e fomentar, inclusive em regime de colaboração com os Estados, os Municípios e o Distrito Federal e exclusivamente mediante convênios com instituições de ensino superior públicas ou privadas, a formação inicial e continuada de profissionais de magistério, respeitada a liberdade acadêmica das instituições conveniadas [...].

Silva e Cruz (2018) brindam-nos com um histórico do Programa de Residência Pedagógica, dizendo que não é “uma questão nova no Brasil” e que essa discussão nasceu em 2007, baseada na residência médica, à época sob o nome de Residência Educacional. Essa proposta alterava o artigo 65 da LDB, que estabelece que a “formação docente, exceto para a educação superior, incluirá prática de ensino de, no mínimo, trezentas horas” (p. 4).

O texto apresentado no Projeto de Lei do Senado nº 227/2017 (PSL 227), conforme as autoras, era acrescentar um parágrafo único no artigo 65 com a seguinte redação:

Aos professores habilitados para a docência na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental será oferecida a residência educacional, etapa ulterior de formação inicial, com o mínimo de oitocentas horas de duração, e bolsa de estudo, na forma da lei (SILVA; CRUZ, 2018, p. 230).

Essa proposta de PSL “só” foi analisada em audiência pública no ano 2009 pela Comissão de Educação do Senado (CE) e por representantes do Conselho Nacional da Educação (CNE), da CNTE e do Ministério da Educa-

ção (MEC), não prosseguindo na pauta do Congresso Nacional. Apesar de ser aceito de forma positiva, a iniciativa não logrou êxito, pois esbarrou em questões de cunho financeiro, especialmente para o pagamento de bolsas.

Três anos após, deu-se início a uma nova proposta, tendo como base o texto já discutido, ou seja, o PLS 227. Nesse momento, sob o nome de “Residência Pedagógica” – PLS 284 de 2012. Em 2014, foi proposta a emenda nº 1 pela Comissão de Educação do Senado para alteração do parágrafo único do artigo 65 da LDB, trazendo a seguinte proposta:

Parágrafo único. Aos professores habilitados para a docência na educação básica será oferecida a residência pedagógica, etapa ulterior de formação inicial, com o mínimo de mil e seiscentas horas de duração, e bolsa de estudo, na forma da lei (PLS 6/2014 *apud* SILVA; CRUZ, 2018, p. 231).

As propostas apresentadas em ambos os projetos de lei do Senado apresentam similaridades, sobretudo que a [...] “residência docente se estabeleceria como uma fase posterior à formação inicial do profissional habilitado para atuar na docência da educação básica [...]”, apresentando obrigatoriedade na primeira proposta para o “ingresso na carreira e nos demais como forma de pontuação nos concursos e também de atualização profissional” (SILVA; CRUZ, 2018, p. 232).

Martins e Guedes (2019) falam da implementação do Programa de Residência Pedagógica na Unipampa a partir do Edital CAPES nº 06/2018 e da construção “coletiva” e “colaborativa do Projeto Institucional apresentado à CAPES” (2019, p. 66).

As autoras mencionam os principais eixos que deram suporte à elaboração do Projeto Institucional, tais como [...] formação docente, práticas pedagógicas e inovação pedagógica (p. 66-67).

Ao analisar esse contexto, temos em mente as políticas iniciadas que, conforme os autores Bowe, Ball e Gold (1992), são criadas a partir de discursos de diferentes grupos que entram em disputa para influenciar as políticas educacionais; atuam nesse contexto “as redes sociais dentro e em torno de partidos políticos, do governo e do processo legislativo. É também nesse contexto que os conceitos adquirem legitimidade e formam um discurso de base para a política” (MAINARDES, 2006, p. 51 *apud* BRASIL, 2019, p. 101).

Diante disso, vale dizer que o Programa de Residência Pedagógica na Unipampa foi implementado a partir do contexto de influência, sobretudo de textos políticos que orientaram a construção de seu Projeto Institucional, refletindo sobremaneira no eixo do Contexto da Produção de Texto, chegan-

do, assim, no Contexto da Prática, onde há o exercício da política propriamente dita.

O Programa de Residência Pedagógica na Unipampa na perspectiva do contexto da prática: estrutura, objetivo, concepções e práxis de formação acadêmico-profissional

Chegando no Contexto da Prática de Ball e Bowe (1992), identificado como o lugar onde a política está sujeita à interpretação e recriação “e onde a política produz efeitos e consequências que podem representar mudanças e transformações significativas na política original”. Para os autores, as políticas não são simplesmente “implementadas” dentro desta arena (contexto da prática), mas estão sujeitas à interpretação e, então, a serem “recriadas” (BOWE *et al.*, 1992, p. 27).

Brasil (2019) traz considerações a respeito desse contexto identificado como “movimento da prática” [...]; de acordo com a abordagem formulada por Stephen Ball e Richard Bowe, “é o lugar onde a política será posta em ação” (p. 102).

Mainardes (2006) fala-nos que a “política em uso” refere-se aos discursos e às práticas institucionais que emergem do processo de implementação das políticas pelos profissionais que atuam no nível da prática” (p. 33).

Esse autor, a partir de Ball e Bowe (1994), diz que esse contexto deverá incidir sobre “a formação do discurso da política e sobre a interpretação ativa dos profissionais que atuam no contexto da prática e fazem para relacionar os textos da política com a prática” e que isso “envolve identificar processos de resistência, acomodações, subterfúgios e conformismo dentro e entre as arenas da prática e o delineamento de conflitos e disparidades entre os discursos nessas arenas” (MAINARDES, 2006, p. 4 *apud* BRASIL, 2019, p. 103).

Não se pode identificar o Contexto da Prática sendo o estágio final nessa análise, pois, conforme Ball e Bowe (1992), esses contextos não são lineares. Há um processo cíclico de retroalimentação, podendo a prática ser identificada antes do contexto de influência ou do Contexto da Produção de Texto. Para elucidar esse entendimento, apresentamos a Figura 2 com os três contextos iniciais:

Figura 2: O Ciclo de Políticas em três contextos



Fonte: BRASIL, 2019, com base em Bowe, Ball e Gold (1992).

O Projeto Institucional do **Programa de Residência Pedagógica na Unipampa: Formação Docente no horizonte da inovação pedagógica** constituiu-se em documento orientador do trabalho pedagógico e formativo que foi realizado no Programa de Residência Pedagógica, o qual teve como principais eixos estruturantes: **formação docente, práticas pedagógicas e inovação pedagógica**, pautadas no fortalecimento da articulação teoria-prática e nos processos de reflexão-ação-reflexão.

Nesse sentido, o Projeto Institucional articula as propostas formativas que foram realizadas em seis subprojetos: Subprojeto Multidisciplinar Ciências Biologia, Física, Química e Matemática (4 núcleos), Subprojeto Arte (1 núcleo); Subprojeto Língua Espanhola e Língua Inglesa (1 núcleo); Subprojeto Educação Física (1 núcleo); Subprojeto Multidisciplinar Geografia e História (1 núcleo) e Subprojeto Língua Portuguesa (1 núcleo), os quais foram desenvolvidos em sete municípios do estado do Rio Grande do Sul, a saber: Bagé, Dom Pedrito, Uruguaiana, São Borja, Caçapava do Sul e São Gabriel, Candiota e Aceguá.

O quadro a seguir apresenta a estrutura do Programa de Residência Pedagógica da Unipampa, destacando os cursos de Licenciatura participantes da proposta e os professores da Unipampa que participaram como docentes orientadores do programa.

Quadro 01: Estrutura do Programa de Residência Pedagógica da Unipampa

Subprojetos	Campi	Cursos	Núcleos	Docentes Orientadores
Subprojeto Multidisciplinar Ciências, Biologia, Química, Física, Matemática	Bagé	Curso de Licenciatura em Física (Bagé)	Química e Física	Prof. Dr. Pedro Fernando Teixeira Dorneles
		Curso de Licenciatura em Química (Bagé)		Prof. Dra. Márcia von Frühauf Firme
	Uruguaiiana	Curso de Licenciatura em Ciências da Natureza (Uruguaiiana)	Ciências da Natureza	Prof. Dra. Elena Maria Billig Mello
	Caçapava do Sul	Curso de Licenciatura em Ciências Exatas (Caçapava do Sul)	Ciências Biológicas e Ciências Exatas	Prof. Dra. Mara Elisângela Jappe Goi
	São Gabriel	Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas (São Gabriel)		Prof. Dr. Angelo Alberto Schneider
	Dom Pedrito	Curso de Licenciatura em Ciências da Natureza (Dom Pedrito)	Ciências da Natureza	Profa. Dra. Franciele Braz de Oliveira Coelho
Subprojeto Multidisciplinar Língua Espanhola e Língua Inglesa	Bagé	Curso de Licenciatura em Línguas Adicionais (Bagé)	Língua Inglesa e Língua Espanhola	Profa. Dra. Isaphi Marlene Jardim Alvarez
Subprojeto Arte	Bagé	Curso de Licenciatura em Música (Bagé)	Arte	Profa. Me. Elaine Martha Daeneck
Subprojeto Educação Física	Uruguaiiana	Curso de Licenciatura em Educação Física (Uruguaiiana)	Educação Física	Prof. Dra. Jaqueline Copetti
Subprojeto Português	Bagé	Curso de Licenciatura em Letras (Bagé)	Língua Portuguesa	Profa. Dra. Isabel Cristina Ferreira Teixeira
Subprojeto Geografia	São Borja	Curso de Licenciatura em Ciências Humanas (São Borja)	História e Geografia	Profa. Dra. Claudete Robalos da Cruz
6	6	11	09	11

Fonte: As autoras, 2020.

Com essa estrutura apresentada no Quadro 1, o Programa de Residência Pedagógica da Unipampa foi contemplado com 240 cotas de bolsas para residentes, 27 cotas de bolsas para preceptores (professores da Educação Básica), nove cotas de bolsas para docentes orientadores e uma cota de bolsa para

coordenador institucional (professores do Ensino Superior), totalizando 277 cotas de bolsas fornecidas pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior do Ministério da Educação (CAPES/MEC). A figura a seguir apresenta registro de parte do grupo em atividade formativa, realizada em dezembro de 2019.

Figura 3: Participantes do Programa de Residência Pedagógica da Unipampa



Fonte: Acervo pessoal das autoras, (2019).

O Programa de Residência Pedagógica da Unipampa teve por objetivo: possibilitar espaço-tempo de formação acadêmico-profissional a residentes, preceptores/as e orientadores/as dos cursos de Licenciatura da Unipampa e das escolas-campo no sentido de estabelecer relações teórico-práticas de saberes-fazeres necessários à prática educativa inovadora, crítico-reflexiva e inclusiva. Para tanto, ele foi sistematizado de modo a atender os seguintes objetivos específicos:

- Compor e organizar o grupo de formação integrado por acadêmicos/as (residentes), por professores/as da Educação Básica (preceptores/as) e professores/as universitários/as (docente orientador/a) e ainda outros agentes que estejam engajados na formação de professores/as;

- Propor ao grupo o aspecto formativo desse subprojeto a partir da prática de história de vida em formação que o indivíduo fará em seu trajeto formativo circunstanciado nesse programa;

- Envolver o residente em todo o processo escolar, na vivência e prática da regência de classe, com intervenção pedagógica planejada conjuntamente com o docente orientador e o preceptor/a, na gestão do cotidiano da sala de aula, no planejamento e execução de atividades, planos de aula, sequências didáticas, projetos de ensino e atividades inovadoras de avaliação dos alunos;

– Construir espaços físicos e virtuais de acompanhamento de registro dos processos formativos a fim de documentar a história do indivíduo a partir das narrativas produzidas, armazenar material didático e pedagógico, que são as propostas de atividades, e divulgar a história do subprojeto;

– Realizar encontros formativos com outros programas institucionais de outras Instituições de Ensino Superior (IES) para fins de partilha de experiências, visando criar uma rede de aprendizagem colaborativa nos cursos de Licenciatura da IES;

– Socializar as intervenções pedagógicas realizadas na escola-campo pelo Programa de Residência Pedagógica em eventos internos e externos à instituição e/ou publicações com reflexões teórico-práticas;

– Possibilitar ao acadêmico a participação no desenvolvimento de práticas pedagógicas inovadoras e inclusivas;

– Promover a construção de metodologias com base nas habilidades e competências específicas para o nível de ensino e área de conhecimento em estudo e atuação, incentivando a inovação pedagógica e a promoção de práticas pedagógicas inclusivas;

– Proporcionar aos discentes das Licenciaturas aperfeiçoamento do estágio curricular supervisionado a partir da imersão do licenciando/a em escola de Educação Básica;

– Propiciar um ambiente de estudo e reflexões acerca da Base Nacional Comum Curricular – BNCC – como um dos documentos do trabalho docente, bem como a elaboração de atividades que promovam a aprendizagem dos objetos de estudo previstos no documento;

– Proporcionar espaços de formação continuada a todos os professores/as das escolas envolvidas, valorizando e estimulando a prática de atividades interdisciplinares e o protagonismo dos estudantes por meio de metodologias ativas;

– Refletir e agir sobre a relação entre as teorias acadêmicas e as práticas demandadas pela Educação Básica, elaborando diagnósticos e formulando possibilidades de solução para os problemas encontrados;

– Propiciar ao licenciando/a residente a oportunidade de vivenciar o processo de gestão de sala de aula, estabelecendo a necessária relação teoria/prática;

– Contribuir na formação acadêmico-profissional dos/as residentes, oportunizando sólida formação docente;

– Contribuir para o aprimoramento dos estágios curriculares obrigatórios a partir das experiências do Programa de Residência Pedagógica;

- Desenvolver intervenções didático-pedagógicas para a melhoria da qualidade de ensino nas escolas-campo;
- Reconhecer e valorizar as escolas públicas como espaços de formação docente e de construção de saberes e fazeres, tanto pelos profissionais que nelas atuam como pelos licenciandos/as residentes.

Esses objetivos ratificam o compromisso assumido pela universidade com a adesão ao Programa de Residência Pedagógica e revelam, noutra perspectiva, o caráter inovador, humanizador e comprometido de todos os envolvidos na proposta com a formação acadêmico-profissional de professores proposta e o rompimento com as propostas tradicionais de formação onde se prioriza a realização de grandes palestras, cursos de curta duração com foco em temáticas gerais pouco vinculadas com o contexto onde as práticas pedagógicas serão realizadas. A logomarca do programa, apresentada na Figura 4, evidencia tal perspectiva, pois as imagens que representam pessoas, embora respeitem as referências, diretrizes e orientações existentes (representadas pelos traços que compõem a imagem de uma residência), buscam ultrapassar os limites e desafios existentes por meio de uma proposta formativa fundamentada em referenciais teóricos-práticos que buscam promover formação acadêmico-profissional, calcada nos princípios da humanização e inovação (representadas pelo livro aberto). Outrossim, as letras que registram o nome do Programa de Residência Pedagógica na logomarca criada pela Unipampa estão redigidas apenas com letras minúsculas, assim como ocorre na logomarca da Fundação Universidade Federal do Pampa, que igualmente tem todas as letras escritas da mesma forma, para enfatizar que na universidade assim como no programa todas as pessoas são igualmente importantes.

Figura 4: Logomarca do Programa de Residência Pedagógica na Unipampa



Fonte: Projeto Institucional do Programa de Residência Pedagógica da Unipampa, 2018.

Considerando o contexto da prática de implementação da política, acreditamos que o Programa de Residência Pedagógica contribuiu para a forma-

ção acadêmico-profissional dos participantes, incentivando a realização de práticas pedagógicas na perspectiva da inovação pedagógica.

Destacam-se o compromisso ético e profissional dos participantes e a permanente busca por implementar – a partir da política pública proposta no Programa de Residência Pedagógica – ações dialógicas, colaborativas, formativas, generosas, rigorosas e extremamente comprometidas com a formação de professores, especialmente no âmbito das Licenciaturas. Dentre as inúmeras ações realizadas destacam-se:

a) Curso de formação de preceptores: o curso de formação de preceptores/as, denominado na Unipampa como “Docência, preceptoria e redes educativas na perspectiva da inovação pedagógica na Educação Básica”, constituiu-se em uma ação formativa do programa, buscando oportunizar espaço-tempo de formação para que os/as professores/as preceptores/as pudessem refletir sobre sua formação e atuação nas instituições de ensino de forma crítica e colaborativa, buscando compreender suas expectativas em relação ao Programa de Residência Pedagógica, e sobre as possibilidades de estabelecer uma rede de colaboração entre a Educação Básica e a Universidade. Entre as atividades propostas metodológicas utilizadas para a realização do curso foram realizadas: rodas de conversa, seminários, tertúlias, leituras, estudos dirigidos sobre orientações formativas e pedagógicas, com uso de metodologias ativas e tecnologias, além da construção de critérios e instrumentos para acompanhar e avaliar os residentes e suas atividades nas escolas-campo. Dessa forma, oportuniza-se aos participantes do curso o estudo e a discussão a respeito do papel, atribuições e importância do/a preceptor/a no Programa de Residência Pedagógica, incentivando sua participação em processos formativos dos/as licenciandos/as residentes e apostando na constituição de uma rede de convivência colaborativa e criadora de vínculos entre a Universidade e a Educação Básica. Portanto o curso teve por objetivo desenvolver nos professores da Educação Básica (que participaram do programa como preceptores/as) reflexões teórico-práticas, conhecimentos, competências e habilidades sobre a sua prática pedagógica na perspectiva da inovação pedagógica, a fim de qualificar os processos do trabalho docente em sala de aula e demais espaços de escolares, valorizando os saberes-fazer docentes dos/as professores/as preceptores/as. A carga horária total do curso foi de 60 horas, com base na metodologia dialógico-dialética, sendo desenvolvido em quatro etapas: a Etapa I (com carga horária de 16 h) tratou da temática do Programa de Residência Pedagógica e da política educacional atual; a Etapa II (com carga horária de 20 h) abordou

as temáticas do planejamento, desenvolvimento e avaliação de ações didático-pedagógicas na Educação Básica; a Etapa III (com carga horária de 20 h) teve por enfoque a construção de proposições teórico-metodológicas da gestão pedagógica; e a Etapa IV (com carga horária de 4 h) oportunizou a realização de seminário de socialização de propostas de trabalho pedagógico, com reflexões e proposições de atividades a serem realizadas com os residentes e docentes orientadores.

b) Curso de formação de docentes orientadores: foi realizado de abril a outubro de 2019 e destinado aos professores da Unipampa que participavam do Programa de Residência Pedagógica como docentes orientadores dos núcleos de residência. Este curso foi denominado **Curso de formação acadêmico-profissional e inovação pedagógica: contribuições à prática pedagógica no Programa de Residência Pedagógica da Unipampa** e realizado no formato semipresencial, com a participação de quinze docentes orientadores. O curso teve por objetivo geral oportunizar tempo-espço formativo para diálogo, problematização, reflexão e aprofundamento teórico-conceitual e prático a respeito das políticas atuais de formação de professores na perspectiva da formação acadêmico-profissional e da inovação pedagógica, tendo como referência básica os pressupostos e as experiências do Programa de Residência Pedagógica. Para tanto foram traçados os seguintes objetivos específicos: ampliar os conhecimentos teóricos a respeito da residência pedagógica: propostas, objetivos, definições, recursos, requisitos, metodologia, características e editais; discutir e problematizar as políticas atuais de formação de professores e os estágios curriculares nos cursos de Licenciatura; promover estudos e aprofundamento teórico sobre a temática da formação acadêmico-profissional e da inovação pedagógica; constituir um espaço de interlocução e compartilhamento de experiências e práticas; ampliar as parcerias e integração dos professores que atuam no Programa de Residência Pedagógica nos diferentes cursos de Licenciatura da Unipampa; construir, coletivamente, propostas para implementar os princípios da inovação pedagógica no Programa de Residência Pedagógica na Unipampa e aprimorar as práticas pedagógicas. Assim, adotou-se a metodologia dialética para a formação. Acreditamos que os saberes construídos durante o curso foram extremamente importantes e válidos tanto para o trabalho realizado no Programa de Residência Pedagógica como nas demais atividades de atuação profissional dos participantes.

c) Projeto *Aprochegar: fortalecendo laços no Intra-RP*: este projeto foi desenvolvido como uma ação formativa do Programa de Residência Pedagógica.

gica da Unipampa, realizado ao longo da terceira etapa do programa e encerrado no início da quarta etapa do programa. Trata-se de um projeto de perspectiva inclusiva e formativa, fundamentado na realização de ações sociais, culturais, formativas e de atenção à diversidade no âmbito da comunidade acadêmica. O objetivo do projeto foi oportunizar a promoção de ações socio-culturais e formativas que possibilitassem aos acadêmicos e professores dos cursos de Licenciatura da Universidade Federal do Pampa, oferecidos em diferentes *campi* da instituição e que estão vinculados ao Programa de Residência Pedagógica (aproximadamente 240 acadêmicos, 20 professores do Ensino Superior e 25 professores da Educação Básica), a socialização de saberes e fazeres docentes, o fortalecimento do sentimento de pertença, a integração dos acadêmicos, a constituição de identidade e a difusão cultural. Para tanto, adotou-se a perspectiva metodológica dialética com diferentes atividades propostas em três momentos, a saber: momento de mobilização para o conhecimento, momento de construção do conhecimento e momento de síntese. Esses momentos constituíram-se em etapas articuladoras do projeto tanto nas ações formativas, culturais e sociais que foram realizadas como nas dimensões do ensino, pesquisa e extensão propostas, as quais culminaram no encontro presencial realizado em Bagé-RS, onde os participantes tiveram a oportunidade de: socializar práticas de residência pedagógica; avaliar o programa e a sua participação nele; realizar e participar de oficinas, atividades culturais, apresentações e mostras; reunir-se e interagir com participantes do programa dos diferentes cursos de Licenciatura oferecidos pela Unipampa em diferentes *campi*, localizados ao longo da fronteira oeste do Rio Grande do Sul no Pampa gaúcho.

d) Livro e e-book do Programa de Residência Pedagógica da Unipampa: tendo como objetivo registrar e socializar algumas das muitas experiências vividas ao longo do desenvolvimento do Programa de Residência Pedagógica na Unipampa, os participantes do programa foram convidados, no final da etapa IV do programa, a construir de forma colaborativa, cooperativa e responsável o processo de produção de um livro e de um *e-book* com relatos dessas experiências. Essa proposta reconheceu os docentes orientadores, preceptores e residentes como protagonistas da formação desenvolvida e as escolas de Educação Básica assim como a Universidade como importantes espaços de formação e autoformação.

e) Construção de cartas à sociedade: no final da etapa IV do Programa de Residência Pedagógica, os participantes foram convidados a escrever cartas à sociedade, nas quais relataram sua experiência de participação no programa

e registraram expectativas, dificuldades, aprendizagens, sugestões e emoções, as quais não conseguiram, em sua maioria, ser expressas no espaço dos relatórios que preencheram. Relatos potentes de significados, que não apenas emocionam, mas também revelam o quanto as políticas públicas afetam a vida das pessoas tanto na esfera do coletivo para o qual elas foram projetadas como especialmente na esfera individual, em movimento dialético e interativo.

As atividades brevemente apresentadas neste texto representam apenas uma pequena parcela das inúmeras ações formativas realizadas ao longo do desenvolvimento do programa na Unipampa. Destacam-se especialmente por ser ações realizadas a partir de processos dialógicos, coletivos e colaborativos, que buscaram romper com as metodologias tradicionais de formação, baseadas fundamentalmente em palestras ou cursos de curta duração, sem a necessária articulação entre teoria e prática. Portanto essas ações – assim como as demais ações realizadas no Programa de Residência Pedagógica da Unipampa – viabilizaram, no contexto da prática de implementação da política, que os processos de formação docente fossem realizados tendo por horizonte os princípios da inovação pedagógica e da formação acadêmico-profissional.

Algumas considerações finais

Nesse sentido, pode-se afirmar que, no contexto da prática na implementação dessa política, muitas ações e atividades foram realizadas no Programa de Residência Pedagógica da Unipampa, movidas fundamentalmente pela convicção de que, embora a formação docente sozinha não possa garantir a melhoria da educação, ela tem um importante papel nesse processo. Os participantes do programa, no contexto apresentado, não se eximem de se inserir e buscar cumpri-lo por mais desafiador que esse possa se revelar.

Percebemos o quão potente é a análise do programa a partir do suporte teórico-metodológico do Ciclo de Políticas. A partir do Contexto de Influência, as propostas construídas no Projeto Institucional deram-se no Contexto da Produção de Texto, desenhando de modo coletivo o Contexto da Prática, que está evidenciado no processo de construção do fazer docente.

Apesar de disputas e embates que emergem na implementação de programas de governo, a Unipampa colocou-a em uso de forma consolidada, conforme demonstra seu PDI 2019-2023.

Assim, fundamentadas na experiência exitosa da primeira edição do programa – a qual apresentamos de modo geral neste texto –, estimamos que na segunda edição do Programa de Residência Pedagógica da Unipampa seja

possível ampliar o total de Licenciaturas e sujeitos participantes, mantendo a proposta formativa qualificada, comprometida e humana realizada.

Assim, enfrentando corajosa e audaciosamente os desafios existentes, a Unipampa e, em especial, os partícipes do Programa de Residência Pedagógica apontam que, mesmo em contextos adversos, complexos e desafiadores, é possível, dentro da própria política, fazermos a crítica, a resistência e o enfrentamento, fundamentados nas inúmeras experiências (BONDÍA, 2002) vividas ao longo do desenvolvimento do programa e que estão registradas tanto nas páginas do livro do qual este texto faz parte como, e principalmente, na memória de cada um/a que efetivamente as vivenciou.

Referências

- BONDÍA, Jorge Larosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Rev. Bras. Educ.** [online], 2002, n. 19, p. 20-28. Acesso em: 04 maio 2020.
- BRASIL. Decreto-lei nº 2.481, de 3 de outubro de 1988. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, v. 126, n. 190, 4 out. 1988. Seção 1, parte 1, p. 19291-19292.
- BRASIL. **Resolução CNE/CP n. 02/2015**, de 1º de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 2 jul. 2015, p. 8-12.
- BRASIL. **Portaria n. 38**, de 28 de fevereiro de 2018. Institui o Programa de Residência Pedagógica, Brasília, DF, 2018.
- BRASIL. MEC/CAPES. **Edital n. 06/2018 CAPES, Programa de Residência Pedagógica**. Brasília: DF: CAPES, 2018. p. 1-21.
- BRASIL, J. S. **Acessibilidade Atitudinal e Pedagógica no Ensino Superior: Caminhos para Inclusão de Estudantes com Deficiência na Universidade**. Dissertação (Dissertação em ensino) – UNIPAMPA. Rio Grande do Sul, 215, p. 2019.
- BRASIL, Jôse Storniolo Nunes. **Acessibilidade atitudinal e pedagógica no ensino superior: caminhos para inclusão dos estudantes com deficiência na universidade**, 215p.
- BOWE, R.; BALL, Stephen. **Reforming education and changing schools: case studies in policy sociology**. London: Routledge, 1992.
- BALL, Stephen J. **Education reform: a critical and post-structural approach**. Buckingham: Open University Press, 1994.
- HORTON, Myles. **O caminho se faz caminhando: conversas sobre educação e mudança social**/Myles Horton, Paulo Freire: organizado por Brenda Bell, John Gaventa e John Peters; tradução de Vera Lúcia Mello Josceline; notas de Ana Maria Araújo Freire. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

MARTINS, C. da S. L.; BRASIL, J. S. • O Programa de Residência Pedagógica da Fundação Universidade Federal do Pampa: construindo caminhos, saberes e fazeres docentes...

MAINARDES, Jeferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para análise de políticas educacionais. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006. Disponível: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v27n94/a03v27n94.pdf>>. Acesso em: 9 dez. 2019.

SILVA, Katia Augusta Curado Pinheiro da; CRUZ, Shirleide Pereira. **Momento: diálogos em educação**, E-ISSN 2316-3100, v. 27, n. 2, p. 227-247, maio/ago. 2018. Disponível em: <<file:///D:/Users/Jose/Downloads/8062-23532-1-PB.pdf>>. Acesso em: maio 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA. **Programa de Desenvolvimento Institucional (PDI/2014-2018)**. Disponível em: <http://porteiros.r.Unipampa.edu.br/portais/consuni/files/2010/06/Res.-71_2014-PDI.pdf>. Acesso em: mar. 2020.

Residência Pedagógica: limitações e perspectivas entre autoridade e docência

Eduarda Silva Goulart¹

Evelin Rezende Rolim¹

Felipe Carbonell Brites¹

Fernando Vargas Vieira¹

Kerolyn Pereira Sarate¹

Márcia Alves Branco Chaves¹

Isabel Cristina Ferreira Teixeira²

Apresentação

O trabalho realizado durante o Programa de Residência Pedagógica na Unipampa: formação docente no horizonte da inovação pedagógica (RP), na Escola Municipal de Ensino Fundamental Professor Miranda, pelos bolsistas residentes que integram o subprojeto Língua Portuguesa procurou estabelecer um diálogo sólido entre a Instituição de Ensino Superior – IES – e a escola, fazendo com que as teorias estudadas durante a formação docente fossem colocadas em prática. O projeto possibilitou a nós, residentes, um contato efetivo com a realidade escolar, trazendo novas reflexões sobre o fazer docente.

Entendemos que as atividades realizadas durante nossa atuação contribuíram na vida da comunidade escolar, pois, ao trazer diferentes estratégias na execução das aulas, colaboramos para a formação de alunos leitores, capazes de refletir e de se posicionar. Esse programa foi implementado no *campus* Bagé (RS) da Instituição de Ensino Superior e financiado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES.

Caracterização da escola

Este relato tem por base as práticas propostas e realizadas pelo subprojeto Língua Portuguesa, realizadas na Escola Municipal de Ensino Funda-

¹ Residentes do PRP/Unipampa, do curso de Licenciatura em Letras: Português e Literaturas de Língua Portuguesa.

² Docente orientadora do PRP/Unipampa, profa. do Curso de Licenciatura em Letras: Português e Literaturas de Língua Portuguesa.

mental Professor Miranda. Fundada em 28 de março de 1984, situa-se no bairro Narciso Sune, na rua Cândido Dias da Borba, na zona norte da cidade de Bagé/RS.

O nome da escola é uma homenagem a Antônio Júlio Teixeira Coelho de Miranda, primeiro professor do sexo masculino na cidade de Bagé. Atualmente, segundo o Projeto Político-Pedagógico – PPP, a escola possui um corpo docente formado por 32 professores, sete funcionários e atende 433 alunos do Ensino Fundamental nos turnos da manhã e da tarde e Ensino de Jovens e Adultos – EJA no noturno.

Também de acordo com as informações contidas no PPP da escola, a comunidade é formada predominantemente por pais e/ou responsáveis com baixo grau de escolaridade e com baixo nível socioeconômico. Esses fatores tendem a contribuir para uma participação insuficiente na vida da escola, por vezes pela falta de disponibilidade de horários dos pais para comparecer à escola em ocasiões onde sua presença é solicitada, tais como conselho de classe, entrega de boletins e reuniões em geral, e outras vezes por desconhecimento da importância de sua participação na vida escolar.

Ainda segundo o PPP da escola, na comunidade em seu entorno, as profissões são variadas, mas predominam comerciantes, pedreiros, professores, cabeleireiros, empregados domésticos, e uma grande parte está no mercado informal. Nesse contexto, é importante destacar o perfil socioeconômico das famílias, pois esse é um dos fatores que contribui para que alguns alunos tenham que trabalhar para ajudar na renda familiar, o que pode causar um impacto negativo no rendimento escolar dos alunos.

O objetivo principal da escola é desenvolver um trabalho pedagógico a partir de um planejamento de acordo com a realidade do aluno. Diante dessa solicitação, o RP tentou contribuir com essa jornada, ampliando os conhecimentos dos discentes a partir dos eixos previstos pela Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018), quais sejam, leitura, escrita, oralidade e análise linguística/semiótica.

A partir de nossas experiências obtidas durante o período de práticas com as turmas de 6º, 7º, 8º e 9º anos, concluímos que, além do ensino de língua, se fazia necessário refletir sobre a autoridade no âmbito escolar.

Aula de Língua Portuguesa: interação e autoridade

O Programa de Residência Pedagógica surge a partir de uma nova proposta que visa ao aperfeiçoamento da formação dos discentes dos cursos de

Licenciatura, além do fortalecimento, ampliação e consolidação da relação entre a IES e a escola. Na Universidade Federal do Pampa – *campus* Bagé, o programa teve seu início em 14 de agosto de 2018 em uma cerimônia de abertura que contou com a integração de todos os subprojetos da universidade. A partir daí estava colocado o desafio: ir à escola, observar as necessidades dos alunos envolvidos e tentar remediá-las por meio de atividades que articulassem teoria e prática.

Mas precisávamos de conceitos e de textos de referência para nosso trabalho. Uma concepção básica foi a interacionista da linguagem. Um texto de referência: a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2018). Durante nossas práticas, no entanto, surge a necessidade de refletirmos sobre outra questão, o conceito de autoridade, aplicado à escola. Nos próximos parágrafos serão abordados esses tópicos mencionados acima.

Tema 1: A aula de Língua Portuguesa e a Base

A proposta do RP para a escola-campo é trabalhar a partir da BNCC, segundo a qual “os conteúdos curriculares que compõem a parte diversificada do currículo serão definidos pelos sistemas de ensino e pelas escolas, de modo a complementar e enriquecer o currículo, assegurando a contextualização dos conhecimentos escolares em face das diferentes realidades” (BRASIL, 2018, p. 21). A Base propõe um trabalho com os eixos da leitura, da produção textual, da oralidade e da análise linguística/semiótica. Fazemos então uma breve caracterização de cada um deles.

O eixo da leitura decorre da interação ativa do leitor/ouvinte/espectador com textos escritos, orais, multissemióticos e de sua interpretação. O eixo da leitura propõe uma análise de aspectos sócio-históricos de circulação do texto. Devemos levar em conta a circulação do gênero do discurso em seus diferentes tipos de atividades, visando à produção de sentido que se estabelece através de textos e não apenas de frases isoladas, o que também nos leva a analisar o segundo eixo.

Já o eixo da produção de textos relaciona a interação e a autoria (individual ou coletiva) do texto oral, escrito ou multissemiótico. Quando o tema é produção de texto, de acordo com a BNCC, é preciso refletir sobre a prática de escrita, de revisão e de reescrita. Dependendo do modo de circulação, é necessário pensar na edição. Escrevemos em uma determinada situação de uso, em uma enunciação específica.

As práticas orais de linguagem podem ocorrer através de aulas dialogadas e representativas a partir de algumas metodologias, como, por exemplo,

webconferência, seminário, debate, programa de rádio, entrevista, declamação de poemas (com ou sem efeitos sonoros), peça teatral, etc. Busca-se então refletir sobre a relação entre fala e escrita, também observar as práticas de linguagem que envolvem o estudante nas tarefas de leitura, escrita e oralidade.

No eixo da análise linguística/semiótica, pode-se dizer que as estratégias de análise e avaliação consciente durante o processo de leitura e de produção de textos orais e escritos são responsáveis pela produção de sentidos. No que se refere à linguagem verbal, oral ou escrita, trata-se de verificar aspectos de coesão, de coerência e da organização do texto. Segundo a Base, devemos refletir também sobre as variedades linguísticas e sobre o valor social atribuído às variedades prestigiadas ou estigmatizadas. Os preconceitos relacionados às variedades desprestigiadas devem ser tematizados em sala de aula. Nesse eixo, destacam-se também elementos gramaticais pertencentes ao domínio da fonética/fonologia, morfologia, sintaxe, semântica, variação linguística, elementos notacionais da escrita, entre outros.

A partir dos conceitos presentes na Base e durante as atividades realizadas no decorrer das práticas em sala de aula, a escola propôs que trabalhássemos também de acordo com as orientações da Secretaria Municipal de Educação – SMED. Mas, durante a atuação na escola-campo, percebemos que a SMED se alinha a alguns aspectos presentes na BNCC, porém dando uma ênfase maior a questões gramaticais: há um entendimento de que a importância desse conhecimento específico se sobrepõe ao ensino de linguagem. Defendemos o desenvolvimento de competências de leitura e escrita que agreguem a gramática da língua, mas de forma inovadora. Isso significa trabalhar a estrutura da língua em diferentes situações de uso, não de forma descontextualizada. Problematicando a tradição do ensino de Língua Portuguesa, o Residência contribui não só com nossa formação inicial, mas também com a formação acadêmico-profissional dos professores das redes públicas de ensino, uma vez que se faz necessária a ampliação do olhar dos docentes – em formação ou graduados. Dessa forma, colaboramos com a formação de alunos capazes de compreender o universo linguístico em sua totalidade, e não como algo normativo simplesmente, uma vez que a teoria deve manifestar-se na realidade da escola.

Tema 2: Concepção interacionista de linguagem

Os embates em torno do trabalho com o gênero textual em sala de aula têm sido tema de grandes divergências no meio acadêmico. De um lado, temos os defensores do ensino tradicional, argumentando que as aulas de Lin-

gua Portuguesa devem apoiar-se nas gramáticas normativas, uma vez que provas e concursos exigem um conhecimento específico sobre a estrutura da língua e que somente esses manuais podem dar o suporte necessário. De outro, temos aqueles que defendem o ensino inovador, apoiados na concepção interacionista de linguagem, que envolve os gêneros, seus interlocutores e a situação de enunciação que encaminha para o ensino de determinados gêneros, orais ou escritos, em detrimento de outros. O projeto RP entra na escola com o intuito de relacionar as propostas fundamentadas nas gramáticas, relacionando-as aos diversos gêneros, às diferentes situações de uso, uma vez que percebemos o quanto é necessária a compreensão por parte dos discentes das razões pelas quais aprendem os conteúdos propostos pela escola. Desse modo, o ensino e a aprendizagem deixam de ser algo mecânico e tornam-se relevantes.

A sala de aula é lugar de diálogo entre professor e aluno. Conforme Geraldi (1984), a escrita não deve ser vista como um produto, mas como um processo. Redação e produção textual são ações que diferem. A redação relaciona-se à codificação; o texto desenvolve a noção de redação, porque significa em função do uso. Nesse sentido, quando um professor propõe uma produção textual a seus alunos, é interessante que saiba o que é texto.

O trabalho com a escrita pode ser um princípio para trabalhar os outros eixos, como o trabalho com a leitura e a oralidade. Entendemos que essa atividade deve ser entendida como um processo. Primeiramente, o aluno escreve o texto, lê para si, reescreve o texto e finalmente o apresenta. Todo esse processo não deixa de ser uma atividade de interação; o texto deve circular dentro do ambiente escolar para que todos possam ter acesso. A importância de escrever para que o outro leia e não apenas para corrigir erros gramaticais é uma das propostas que foram aplicadas no período em que os residentes estiveram em sala de aula. Concordamos com Antunes, quando explica que:

Escrever é como falar, uma *atividade de interação*, de intercâmbio verbal. Por isso é que não tem sentido escrever quando não se está procurando *agir com outro*, trocar alguma ideia, dizer-lhe algo, sob algum pretexto. Não tem sentido o vazio de uma escrita sem destinatário, sem alguém do outro lado da linha, sem uma intenção particular (ANTUNES, 2005, p. 28).

Dessa forma, conseguimos entender a importância de relacionar as atividades escritas com as demais práticas no ensino de linguagem.

A educação libertadora é incompatível com uma pedagogia que, de maneira consciente ou mistificada, tem sido prática de dominação. A prática da liberdade só encontrará adequada expressão numa pedagogia em que o oprimido tenha condições de, reflexivamente, descobrir-se e conquistar-se como sujeito de sua própria destinação histórica (FREIRE, 1987, p. 5).

É necessário pensar que, dentro do contexto sala de aula, alguns fatores serão determinantes para que a realização de uma prática eficaz ocorra, e é fundamentalmente importante que o professor seja um mediador e não um ditador. É com base nessa afirmação que iremos nos aprofundar na próxima seção ao discutir o conceito de autoridade.

Tema 3: A aula de língua e a autoridade

Este relato tem como um de seus temas centrais discutir a autoridade a partir das práticas na escola-campo. Usamos aqui a definição de Guillot (2008, p. 13), para quem “a palavra autoridade frequentemente evoca o poder, a obrigação e a proibição. As representações da autoridade em matéria educativa são em geral negativas [...]”. Acreditamos que a autoridade não deve ser exercida enquanto possibilidade de punição, mas sim como um conjunto ético de regras que visa a um bom desenvolvimento das práticas escolares; mas para que a autoridade funcione, é preciso que todos os responsáveis pela escola estejam filosoficamente alinhados.

A escola normalmente costuma ser um dos primeiros ambientes de socialização na vida de uma criança. Em função disso, é o primeiro lugar onde o aluno experimenta um modelo de autoridade diferente do ambiente familiar. Nesse, as noções de autoridade diferem de acordo com a visão de educação dos pais, pois em cada família as regras em relação à autoridade se dão de acordo com uma noção particular de cada contexto. Contudo o ambiente escolar já possui noções de autoridade preestabelecidas e generalizantes, no sentido de que os princípios que se estabelecem para um aluno devem valer para todos os demais. No entanto sabemos que isso nem sempre ocorre.

Descrição e análise da prática pedagógica de formação acadêmico-profissional no Programa de Residência Pedagógica da Unipampa

Durante as práticas na escola-campo foram observadas por nós residentes situações recorrentes em que as questões relativas à autoridade no contexto escolar mostraram-se problemáticas. Dentro desse contexto, tivemos três recorrências: a primeira está ligada à autoridade, sendo mediada por meio do diálogo; a segunda, quando o diálogo não obtém resultados, havendo necessidade de mudar o método adotado; e a terceira, mais problemática, quando a autoridade familiar se sobrepõe à autoridade escolar.

Caso 1: Quando a autoridade funciona através do diálogo

A autoridade baseada no diálogo acontece a partir de uma relação de compreensão e aceitação dos papéis de poder. Na sala de aula, é preciso que essa situação seja transparente e aceitável por ambas as partes, ou seja, aluno e professor precisam respeitar seus espaços e entender que, apesar de ocorrer compreensão, existe uma hierarquia presente no sistema educacional, pois é o professor quem toma decisões cabíveis para situações específicas. Uma autoridade baseada no diálogo nem sempre é eficaz, sendo necessário, às vezes, que haja uma compreensão muito mais da parte do professor do que dos próprios alunos. Afinal, não se pode esperar que esses sujeitos em início de aprendizado, tanto escolar como social, consigam compreender o papel que cada um deve desempenhar. É nesse sentido que nossa experiência dentro da sala de aula no RP permitiu uma reflexão sobre esses papéis. Entendemos que pelo diálogo entre residente/professor e aluno conseguimos bons resultados.

Na primeira semana de aula, a residente apresentou-se à turma de maneira mais informal. Nesse dia, buscou estabelecer uma relação imediata de diálogo com os alunos envolvidos. A residente perguntou sobre as opiniões que tinham sobre as aulas de Português; foi colocado em pauta se gostavam de ler, suas preferências a esse respeito e, também, foi explicada a importância do ensino de Língua Portuguesa. Nesse dia, a aula foi organizada sob a forma de um círculo para que todos pudessem olhar-se no momento de fala. No decorrer do diálogo, tanto alunos como professor expuseram suas ideias. E foi feita a apresentação do que iria ocorrer durante as 100 horas de práticas em sala de aula; um planejamento inicial foi apresentado. Conforme as práticas ocorriam, as ideias iam sendo revistas e reforçadas.

Essa etapa foi de extrema importância, uma vez que através do diálogo as ideias e decisões foram sendo tomadas. Sempre que uma atividade era proposta, a residente levava duas opções de escolha para que houvesse uma possibilidade de escolha do que seria feito. O diálogo não é somente importante; a democracia em sala de aula também tem seu papel de relevância, porque os alunos se sentiam incluídos em tudo o que era decidido; as responsabilidades eram de todos. Segundo Guillot (2008), a autoridade em sala de aula deve ser apresentada através de uma proposta pedagógica que visa mostrar o caminho a ser seguido ao lado do aluno. Para o autor:

Educar é conduzir em uma certa direção, é, portanto, “dirigir”. Pode-se dirigir sem dirigismo. A pedagogia é a arte do acompanhamento, com três possibilidades: a criança segue o modelo do mestre, o mestre segue o capricho da criança ou o mestre e criança caminham lado a lado, mas com uma

responsabilidade do mestre na orientação. Esta última possibilidade significa que o mestre não impõe um caminho qualquer do saber, mas que está atento às sendas graças às quais a criança explora a novidade a ser descoberta. O essencial é que o horizonte a que se visa, dentro dos valores de nosso sistema escolar, permaneça sob a responsabilidade do mestre. Toda pedagogia é “diretiva” na medida em que visa a finalidades que lhe dão sentido. O não-diretívismo é uma errância que, em nome da criança, lhe “delega” escolhas que, mesmo que expressem seu desejo, a abandonam a uma responsabilidade ilusória [...] (GUILLOT, 2008, p. 22).

No final das práticas, a maioria dos alunos tornou-se mais receptiva e se sentia confortável em expor suas ideias para a residente, que sempre buscava a melhor forma de atender a todos. No final de cada trimestre, cada um deles era chamado individualmente para a apresentação de um parecer, em que eram comentados aspectos positivos, aspectos que mereciam uma reflexão porque poderiam ser melhoradas. No início, não foi uma tarefa fácil, pois em sua maioria estavam acostumados apenas a obedecer, sem entender o propósito da ordem. Isso foi sendo desconstruído desde o primeiro dia de aula com uma proposta de diálogo e confiança.

Caso 2: Quando o diálogo não funciona

Quando falamos do estabelecimento de uma hierarquia dentro da sala de aula, estamos falando em estabelecer uma relação na qual cada uma das partes assume um papel. O rompimento dessa hierarquia, seja pela inversão de papéis ou pelo desequilíbrio do poder na sala de aula, não é o único problema que podemos encontrar. Há ainda a possibilidade de exageros, situação em que a posição hierarquicamente superior do professor apresenta-se como um problema grave.

Existem casos em que o professor opta por impor a sua forma de conduzir as aulas, baseado na total falta de diálogo com os alunos, uma relação vertical na qual o professor sente-se confortável por possuir o controle da sala de aula de maneira inquestionável e absoluta. Nesse caso, não há sequer a possibilidade de qualquer diálogo entre aluno e professor. A disciplina que se exerce é a total obediência por parte dos educandos. Essa dinâmica é feita através do medo de punições, tais como suspensão, obrigatoriedade da presença dos pais no dia seguinte, cancelamento de intervalos e até suspensão da aula de Educação Física. Esse foi um cenário eventualmente observado em turmas de sexto e sétimo anos na escola-campo.

Os alunos estavam habituados com essa forma disciplinar de conduzir aulas da professora regente. Com a chegada dos residentes, os alunos mantive-

ram a mesma postura comportamental, que, até então, era exigida pela professora. Essa situação causou a princípio uma certa surpresa nos residentes, que puderam testemunhar o andamento das aulas e, por isso, acreditavam que se tratava de turmas pouco agitadas e muito comprometidas com as atividades propostas. Porém, à medida que os residentes se mostravam mais tolerantes do que a professora regente, os alunos pensaram na possibilidade de flexibilizar a hierarquia entre professor e aluno, de modo que os residentes também foram forçados a refletir e tomar medidas imediatas para recuperar o controle dentro da sala de aula e restituir a ordem. Entretanto essa manobra de manutenção da hierarquia foi realizada sem o uso de práticas punitivas ou ameaçadoras.

O primeiro passo foi tentar despertar nos alunos a consciência da importância das aulas e o por que os “conteúdos” eram estudados, pois os residentes tinham sido questionados pelos alunos durante o início das práticas de ensino. É importante mencionar que as metodologias utilizadas em sala de aula não se diferenciavam apenas no sentido disciplinar, mas também nos conteúdos e nas formas de abordagem enquanto ensino de Língua Portuguesa. Os alunos estavam acostumados a uma metodologia totalmente baseada na exposição e na resolução de exercícios, relacionados aos conteúdos, de cunho quase que exclusivamente gramatical, não existindo espaço para o trabalho e a reflexão através da utilização de textos. Nesse sentido, os alunos não se sentiam aprendendo a Língua Portuguesa exatamente, pois tal aprendizado durante todo o percurso escolar sempre fora entendido como “ensinar gramática” e o trabalho com texto apenas uma desculpa para a produção de exercícios gramaticais. O desafio posto foi recuperar a disciplina juntamente com a modificação da noção por parte dos alunos do que se entende como ensino de Língua Portuguesa. Enquanto o trabalho gramatical exige do aluno uma postura mais passiva no que se refere à aprendizagem dos conteúdos sempre mediados por uma forte disciplina imposta em sala de aula, trabalhar com texto exige, invariavelmente, uma postura mais ativa, o diálogo e a interação do discente não apenas com o professor, mas principalmente com a língua.

Acreditamos que todas essas mudanças na dinâmica de ensino escolar podem ter trazido aos alunos a ideia de que a hierarquia até então estabelecida poderia ser alterada. Então a autoridade dos residentes também foi questionada, e criou-se a necessidade de ocupar o papel de mediador das regras de convivência na sala de aula. Guillot (2008) defende essa ideia, argumentando que:

A afixação de “regras de convivência” tem uma função pedagógica essencial de mediação: levar os alunos a compreender que o exercício da autoridade do professor não depende de sua boa vontade, de seu humor, de seu capri-

cho, mas de regras devidamente objetivadas. A primeira é que o professor seja mesmo a garantia institucional da lei em aula: sua autoridade não vem de decisões, mesmo coletivas, dos alunos, mas de seu *status*. As regras devem ser apresentadas, explicadas, eventualmente discutidas com os alunos pelo professor, mas de qualquer maneira, a lei não se faz nem se refaz em aula, ela se aplica (GUILLOT, 2008, p. 65).

A busca de nossa identidade enquanto professores de Língua Portuguesa foi nosso maior desafio. Descobrimos que é na realidade escolar que definimos o professor que queremos ser e aprendemos que ocupar essa posição requer, além de responsabilidade e comprometimento, uma visão muito esclarecida sobre o papel do professor. Encontrar nossa própria maneira de exercer a autoridade de professor e encontrar os limites que nos mostram até onde podemos ir no uso dessa autoridade foi uma das tarefas mais difíceis que enfrentamos. A clareza e o discernimento necessários para exercer o papel de mediador e o papel de autoridade maior em sala de aula são coisas que raramente um curso de Licenciatura dá conta de ensinar. Esses são elementos fundamentais para que consigamos exercer nossa autoridade sem cair no autoritarismo. E isso só se aprende na sala de aula.

Caso 3: Quando a autoridade familiar se sobrepõe à autoridade escolar

A autoridade de uma escola é constantemente alvo de interferências, seja por parte da Secretaria da Educação, seja por parte de pais e/ou responsáveis dos alunos. Essa talvez seja mais preocupante, pois corriqueiramente há tentativas de interferência nas decisões tomadas pela escola. Essa falta de clareza sobre os papéis a serem desempenhados por essas instituições, escola e família, acaba ocasionando desgastes que afetam diretamente os alunos.

Durante o programa, mais especificamente durante o período de prática, notamos que havia uma interferência significativa por parte dos responsáveis dos alunos. Essas interferências muitas vezes eram acatadas por parte da escola, que, por não ter uma clareza quanto a seu posicionamento enquanto instituição de ensino responsável pela formação de alunos, cedia muitas vezes em razão das críticas que recebia.

Destacamos aqui dois episódios que consideramos, dentre vários outros que ocorreram durante o período de prática, os mais relevantes. É possível perceber que em ambos a autoridade familiar prevaleceu em detrimento da autoridade escolar.

O primeiro episódio ocorreu após uma residente chegar em sala de aula alguns minutos antes do início da aula. A residente iniciou a escrita dos conteúdos no quadro-verde a fim de otimizar o tempo da aula. Assim, quando os

alunos chegassem, o conteúdo já estaria no quadro. Ao perceber o ocorrido, um pai/responsável que chegava com um aluno para a aula dirigiu-se até a direção e reclamou da atitude da residente, considerando-a incorreta.

O segundo episódio ocorreu após a realização de uma prova ministrada por outra bolsista do programa. Houve uma crítica que partiu do setor de Atendimento Educacional Especializado – AEE da escola, talvez amparada por algum pai/responsável, em virtude de o texto da prova – o conto *Idolatria*, de Sérgio Faraco – conter alguns termos que acharam inadequados para os alunos. Em função disso, houve uma reclamação junto à equipe diretiva.

Nos dois casos, a equipe diretiva optou por acatar as reclamações. No primeiro, chamaram a atenção da residente para que não continuasse escrevendo os conteúdos no quadro antes que os alunos entrassem na sala de aula, mesmo após a argumentação da bolsista sobre o motivo de tal atitude. Já no segundo, foram pedidas explicações ao bolsista sobre o texto utilizado e mesmo após explicações sobre o texto ser indicado para a faixa etária do ano envolvido e mesmo sobre as qualidades estéticas – e éticas – da narrativa, o conselho foi de que as avaliações não fossem devolvidas para evitar outras reclamações.

Esses episódios tendem a se repetir. Eles apontam para a necessidade de a escola refletir sobre suas práticas, sua filosofia e seus métodos. Essas questões são bem importantes para a elaboração de PPPs futuros, que podem melhorar a vida da escola. Entendemos que estávamos mais sujeitos a críticas por ser residentes, mas também que a escola precisa refletir junto com a comunidade sobre o papel a ser desempenhado por cada um dos segmentos que a constituem.

Considerações finais

As atividades executadas na escola-campo proporcionaram-nos diversas experiências que contribuíram para nossa formação acadêmico-profissional. O Residência propõe 100 horas de prática docente em sala de aula, 220 horas para a formação do residente e discussão dessas práticas, 60 horas de observação e diagnóstico, além das destinadas à avaliação do programa e à socialização dos resultados obtidos. É o que está sendo feito aqui. Bem diferente do estágio curricular, em tempo, em espaço e em complexidade da experiência, entendemos que o RP qualifica o ensino de Língua Portuguesa.

Diante de uma carga horária bem superior à do estágio curricular, foi possível perceber de uma forma mais natural os desafios impostos pela realidade escolar e as possibilidades de resolução de tais desafios, quando isso foi

possível. Mais importante do que isso foi talvez problematizar situações, analisar o funcionamento da escola em sua complexidade de que a questão da autoridade é uma pequena, mas importante, parte.

O relacionamento dos residentes com os alunos também é motivo de destaque, pois foi estabelecido um diálogo com os discentes a fim de facilitar o engajamento dos alunos nas atividades propostas. Entendemos que fortalecemos esse aspecto, que os incluímos na tomada de decisões e fortalecemos as possibilidades de discutir questões emergentes na vida da escola.

Percebemos também que não só o relacionamento com alunos era importante, mas também o relacionamento com o restante da comunidade escolar, mais especificamente com a equipe diretiva e os demais professores. Pois uma relação sólida possibilita não só o desenvolvimento das atividades propostas, mas o diálogo, a problematização de questões importantes para a escola. O residente deve devolver à escola-campo, sob a forma de participação em todas as suas instâncias, o acolhimento recebido.

Entendemos, por fim, que através da experiência desenvolvida foi possível refletir sobre nossas práticas enquanto professores em formação acadêmico-profissional, o que, sem dúvida, terá um grande impacto quando efetivamente formos para a sala de aula como professores regentes. Sentimo-nos professores em formação, mas não apenas isso: sentimo-nos pesquisadores que questionam teoria e prática, o que expande nossos horizontes e nos encaminha em direção à inovação pedagógica e à produção do saber.

Referências

- ANTUNES, Irandé. **Lutar com palavras: coesão e coerência**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.
- BRASIL. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). **Educação é a Base**. Brasília: MEC/ CONSED/UNDIME, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf>. Acesso em: 07 nov. 2019.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- GERALDI, João Wanderley. **O texto na sala de aula – leitura e produção**. 4. ed. Cascavel, PR: Assoeste, 1984.
- GUILLOT, Gerard. **O resgate da autoridade em educação**. Porto Alegre, RS: Artmet, 2008.

Ensino de Língua Portuguesa enquanto interação e inovação: experiências do Programa de Residência Pedagógica

Daniela Conde Peres¹
Fabiana Barcellos Mor¹
Luciana Ribeiro Teixeira¹
Murilo Delgado Jorge¹
Nathalia Stoll de Moraes Beles¹
Rosana Rodrigues Lopes¹
Taize Gonçalves Goulart¹
Willian Knuth De Lima¹
Lucy Mara Dilélio Ali²
Isabel Cristina Ferreira Teixeira³

Apresentação

Este relato tem o objetivo de expor algumas experiências adquiridas durante as práticas de ensino desenvolvidas no Programa de Residência Pedagógica na Unipampa: formação docente no horizonte da inovação pedagógica (PRP). Com intuito de aproximar a universidade das escolas de níveis estaduais e municipais, bem como de qualificar a formação acadêmico-profissional dos alunos de Licenciaturas surge o PRP, trazendo uma nova organização para o estágio nos cursos de formação de professores. O estágio obrigatório ainda segue, porém o PRP veio para estreitar relações acadêmico-científicas com o cotidiano escolar. Com a motivação de participarmos de experiências únicas, nós, discentes do Curso de Letras: Português e Literaturas de Língua Portuguesa, entramos no programa, aceitando o desafio de pôr em prática as

¹ Residentes do PRP/Unipampa, do curso de Licenciatura em Letras: Português e Literaturas de Língua Portuguesa.

² Preceptora do PRP/Unipampa, professora de Letras: Português/Espanhol do Colégio Estadual Waldemar Amoretty Machado.

³ Docente orientadora do PRP/Unipampa, profa. do Curso de Licenciatura em Letras: Português e Literaturas de Língua Portuguesa.

teorias vistas no meio acadêmico, aplicando-as à realidade da sala de aula. Neste trabalho, temos como principal objetivo apresentar práticas que representem o diálogo entre ela e a teoria, evidenciando o modo como a realidade da sala de aula nos faz reaprender o que pensávamos que sabíamos.

Caracterização da escola

Este relato tem por base as práticas de ensino desenvolvidas no Colégio Estadual Professor Waldemar Amoretty Machado, escola localizada na rua Alberto Pasqualini, número 651, CEP 96415-320, no bairro Santa Flora, em Bagé.

A escola situa-se em zona urbana, mas afastada do centro da cidade. Em região periférica, atende vários bairros que a cercam, tais como Santa Flora, Bonito, Ipiranga, Pedra Branca, Castro Alves, Ivone, São Judas Tadeu, segundo consta no Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, elaborado em 2017. Esse projeto caracteriza os discentes da seguinte forma:

A nossa realidade é semelhante às demais escolas públicas. Nossa clientela é oriunda de uma classe média baixa, com alunos sem muitas perspectivas, com pouca motivação para o estudo, baixa frequência, o que causa abandono dos estudos (PPP, 2017, p. 5).

De uma maneira geral, trata-se de um aluno humilde que tem acesso relativo a bens culturais. Claro que a maioria vem para a aula com um celular que pode, a propósito, ser usado nas atividades de aula. No que se refere ao funcionamento, a escola funciona nos três turnos, manhã, tarde e noite, em que são oferecidos os anos iniciais e finais do Ensino Fundamental, as três séries do Ensino Médio e a Educação Profissional: Curso Técnico em Contabilidade, na área de Gestão, no período noturno.

No que se refere ao espaço físico, a escola conta com um total de 13 salas de aulas, quatro banheiros, que totalizam 16 sanitários, disponíveis para os alunos; desses, dois são adaptados para necessidades especiais; banheiros para os professores; secretaria; pequenas salas destinadas à gestão; laboratório de informática; sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE); sala de artes; auditório; sala destinada à reprodução de imagens, chamada de sala *VIP (very important people)*; quadra esportiva; biblioteca; sala de professores; diretoria e refeitório, onde são disponibilizadas refeições nos três turnos.

Atualmente, a comunidade escolar é formada por 67 funcionários; desses, 50 são professores; dois são secretários; três são merendeiras e o restante responsável pela limpeza. Quanto aos alunos, totalizam em torno de 650. As professoras regentes selecionadas para o Programa de Residência Pedagógica

são graduadas em Letras – Português; uma delas graduou-se também em Espanhol. Falamos em ambas porque tivemos duas preceptoras. A primeira atuou de agosto de 2018 a junho de 2019, quando se afastou em função de licença-maternidade. A segunda, também selecionada por edital, começou a atuar a partir desse período. As duas colaboraram com a formação do grupo e mostraram-se ao longo de todo o período solícitas e atenciosas durante as observações e orientações.

Destacamos também que, desde o princípio, fomos bem acolhidos e tivemos uma autonomia relativa às funções por nós exercidas. Mas, inclusive com o intuito de colaborar com a escola, não podemos deixar de comentar a insuficiência de recursos financeiros para a manutenção dos prédios diante do número de alunos que ela recebe. Exemplo disso são algumas divisórias entre as salas, inapropriadas para essa função, o que não favorece a acústica. A fiação elétrica também tem apresentado problemas. A escola merece e precisa de cuidados.

Fundamentação teórica

A perspectiva que embasa nossas práticas é enunciativa. Entendemos o que a língua(gem) significa em seus diferentes usos. Por isso reportamo-nos à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que se alinha à mesma concepção de linguagem – enunciativo-discursiva – e que propõe como central o desenvolvimento da linguagem em torno dos seguintes eixos: leitura, escrita, oralidade e análise linguística/semiótica.

Entendemos que o sentido decorre da estrutura e da situação de produção do enunciado, mas pretendemos inverter a ordem, segundo a qual a descrição da língua é central, como ocorre com o ensino baseado na gramática normativa. O sentido constitui-se no texto, e a análise linguística/semiótica se dá em função de regularidades observáveis no texto em estudo.

Buscamos trabalhar a partir de uma perspectiva enunciativo-discursiva, que, sem desconsiderar concepções da linguagem firmadas ao longo do tempo, defende a interacionista como principal. Nessa direção vale citar Fuza; Ohuschi e Menegassi (2011, p. 490), quando ensinam que:

Nessa concepção, o indivíduo, conforme Gernaldi (1984), emprega a linguagem não só para expressar o pensamento ou para transmitir conhecimentos, mas também para agir, atuar sobre o outro e sobre o mundo. Ela reconhece um sujeito que é ativo em sua produção linguística, que realiza um trabalho constante com a linguagem dos textos orais e escritos.

Entendemos que o sentido se constitui na interação; também levamos em conta os conhecimentos que os alunos já têm e, a partir deles, procuramos construir outros, novos. Os eixos em torno dos quais a BNCC se organiza

foram trabalhados a cada etapa do percurso prático, exercitando a partir deles uma reflexão acerca dos temas discutidos em sala de aula.

De uma maneira geral, os alunos participaram das atividades propostas e demonstraram interesse por elas. Entendemos os alunos como sujeitos de linguagem e que o estudo centrado nos gêneros torna as aulas de Língua Portuguesa significativas. Fiorin (2006, p. 492) explica que “gêneros são tipos relativamente estáveis de enunciados”. Pensar na linguagem enquanto gênero colabora para a reflexão do aluno sobre sua realidade, sobre a comunidade em que vive, porque não partimos do pressuposto de que o texto é um produto acabado e que o sentido está pronto, está lá, de onde se tiram as informações. Entendemos que o sentido do gênero se constitui na enunciação; isso significa refletir sobre o funcionamento da linguagem nas diferentes práticas sociais. Pretendemos colaborar com a formação de um aluno ativo na sociedade em que vive; busca-se, então, formar um sujeito social que interage com o mundo.

Para isso, no que se refere aos procedimentos metodológicos, alinhamo-nos à BNCC, que propõe que a escola deve formar cidadãos críticos, capazes de interpretar não apenas um texto, materialização do gênero, mas também participar de modo eficaz em situações pertinentes ao mundo em sua volta.

Compreendemos que a BNCC enfatiza a importância e a necessidade da linguagem na sociedade, acreditando que o professor tem como função não só desenvolver o conhecimento, mas contribuir para que os alunos se manifestem de forma autônoma e crítica. No entanto ressaltamos que os alunos devem entender que os textos existem em função da sociedade, cabendo ao professor aproximar o ensino de língua com a realidade escolar do aluno.

Nessa direção, destacamos Cunha (2018), que propõe a inovação como uma ruptura de paradigmas. O que isso significa no contexto da aula de língua? Entendemos que significa refletir a partir das necessidades dos alunos. A partir delas, vemos o que precisa ser trabalhado; depois observamos a(s) teoria(s) que oferecem procedimentos adequados para a resolução dos problemas levantados. A formação docente deve repensar uma noção que, ao que parece, continua central: a de que a teoria é o mais importante. O paradigma em torno do qual raciocinamos para a aula de Língua Portuguesa tem a ver também com ensinar a língua em suas diferentes situações de uso, o que confirma e reitera o sentido da interação, saindo do modelo de identificação, classificação e descrição meramente gramatical. Nesse sentido, vale citar Cunha (2018), quando explica que:

As inovações se materializam pelo reconhecimento de formas alternativas de saberes e experiências, nas quais imbricam objetividade e subjetividade, senso comum e conhecimento científico, teoria e prática, cultura e natureza,

afetividade e cognição, sujeito e objeto e outros tantos binômios, anulando dicotomias e procurando gerar novos conhecimentos mediante novas práticas (CUNHA, 2018, p. 12).

Para a autora, inovar significa construir formas alternativas, desfazer dicotomias, gerar novos conhecimentos que decorram de novas práticas. Em nossas práticas, experimentamos pensar não nas unidades da língua, mas nas unidades de comunicação, assim fazendo com que os alunos também reflitam sobre o quão importante é o uso da língua em detrimento da mera descrição gramatical, ainda tão privilegiada na escola. Ainda segundo Cunha:

A análise das experiências relatadas pelos professores favoreceu a localização de distintas compreensões de inovação e da natureza de cada uma delas. Percebeu-se que há experiências mais macros e outras de abrangência micro, envolvendo apenas um professor e seus alunos; há aquelas que se referem às formas de gestão e trabalho coletivo, enquanto outras testam novas metodologias; há as que imbricam diferentes racionalidades na construção do processo ensino-aprendizagem; há as que retomam a desejável indissociabilidade do ensino com a pesquisa; há as que procuram articular diretamente a teoria à prática; há as que experimentam novas alternativas de comunicação envolvendo tecnologias virtuais; há as que procuram inserir o conhecimento científico nos marcos culturais dos estudantes; há as que extrapolam o tempo e o espaço tradicional de sala de aula para alcançar aprendizagens significativas; há ações que estimulam a autoria e protagonismo dos alunos numa perspectiva emancipatória e há as que lançam mão de processos interdisciplinares para encaminhamento de seus objetos de estudo (CUNHA, 2018, p. 14).

A partir da argumentação de Cunha (2018), que analisa experiências de inovações junto a professores, entendemos que nossas práticas tentaram encaminhar-se de modo semelhante para novas metodologias e trabalhos coletivos. Tentamos revisar, repensar o espaço tradicional da sala de aula, o que foi essencial para nossa formação, para os alunos e, quem sabe, para a comunidade escolar presenciar, pois eram práticas realizadas a partir do uso da língua. Vale ainda uma última citação de Cunha, quando avalia que:

Cabe registrar que os movimentos dos professores em direção às possibilidades inovadoras, na grande maioria dos casos estudados, têm origem em situações-problema, ou seja, partem de algum desconforto vivido pelos docentes no trato do conhecimento ou no sucesso da aprendizagem de seus alunos (CUNHA, 2018, p. 14).

Foi a partir de constatações como essa que tentamos organizar nossas práticas. As três que vemos neste relato partiram de uma situação-problema: a primeira, de uma necessidade de comunicação dos alunos; a segunda, de uma necessidade de compreensão dos sentidos produzidos pela pontuação; a ter-

ceira, de uma necessidade de distinguir a linguagem do cotidiano da linguagem da arte com valor estético; daí o trabalho com a poesia e com a música. Tentamos solucionar essas situações-problema, observadas em três turmas, pela ruptura com a forma tradicional de ensinar e aprender. Queríamos alunos protagonistas, menos passivos. Queríamos também práticas significativas. Queríamos alunos e docentes em formação como sujeitos de suas práticas, agindo ativamente na aprendizagem, mesmo que em posições diferentes.

Para Koch (2000, p. 12), em “A Inter-ação pela linguagem”, “o que se visa, então, é descrever e explicar a (inter)ação humana por meio da linguagem, a capacidade que tem o ser humano de interagir socialmente por meio de uma língua, das mais diversas formas e com os mais diversos propósitos e resultados”. A partir disso, trabalhamos com a ideia de que, para que os alunos tenham uma aprendizagem significativa, é importante analisarmos a língua utilizada por eles, para então, a partir de como dizem, da forma como se expressam, do lugar de onde falam, desenvolvermos aspectos da língua ainda não trabalhados, vista como unidade de comunicação. E considerando os sentidos como produzidos a partir da estrutura e do contexto mobilizado na situação específica de uso.

Descrição e análise da prática pedagógica de formação acadêmico-profissional no Programa de Residência Pedagógica da Unipampa

Entendemos que essas experiências representam bem o trabalho que realizamos entre teoria e prática e sobre como pretendemos fazer com que elas dialogassem. Nós as nomeamos como práticas pedagógicas – I, II e III – que relatam experiências realizadas pelos residentes, as quais consideramos bem significativas para o ensino de língua.

Prática Pedagógica I: Cartas enquanto interação

A experiência foi realizada com uma turma de sexto ano do Ensino Fundamental, com alunos de faixa etária entre 11 e 13 anos de idade, compondo uma turma de 22 alunos. O gênero utilizado foi a **carta**. A prática foi realizada em três etapas. Inicialmente, mostramos exemplos de algumas cartas (carta pessoal, carta de apresentação e carta comercial), para que a partir dessas pudéssemos explorar o gênero e como ele se organiza. Com a proximidade do Dia das Mães, decidimos elaborar uma carta para elas e, para que a tarefa fosse concluída com sucesso e as cartas chegassem ao destino pretendi-

do, os alunos teriam que estar com seus endereços completos e atualizados, mantendo sigilo sobre a atividade. Assim que a escrita das cartas ficou pronta, elas foram postadas nas agências do Correio da cidade pelas residentes. A atividade foi realizada em torno de 10 horas-aula. Curiosidades aconteceram durante o desenvolvimento da atividade, como uma aluna que relatou ter solicitado a uma vizinha que, quando a carta chegasse em sua casa, realizasse a leitura para sua avó, caso a aluna não estivesse em casa ainda. Ela considerava a avó como sua verdadeira mãe, mas ela – a avó – não perceberia o destinatário da carta por ser analfabeta. Outra situação interessante ocorreu com uma aluna muito dedicada, que reclamou à residente que sua mãe não tinha recebido a carta, apesar de garantir que seu endereço estava completo. O que aconteceu foi que a mãe recebeu a carta, mas optou por não contar a filha, porque gostou tanto da dinâmica da atividade, que resolveu respondê-la da mesma forma e por isso manteve o sigilo. Além desses relatos, outros de forte emoção das mães ao receber as cartas foram compartilhados em aula. Outros aspectos importantes surgiram com essa escrita. Um deles relacionado ao preenchimento do envelope: boa parte deles desconhecia seu endereço completo, desconhecia o que era um selo postal e jamais tinha ouvido falar em Código de Endereçamento Postal (CEP). Foi preciso utilizar uma aula somente para ilustrarmos por meio de vídeo, fotos e cartas (pessoais das residentes) para que pudessem compreender a importância do selo postal, que no decorrer da história chegou a ser um marcador do tempo, com temáticas variadas contidas em sua impressão. Essa aula, inclusive, desencadeou o interesse de alguns alunos por colecioná-los sobre o CEP, passou a ser compreendido como um facilitador da localização de logradouros e bairros.

Na segunda etapa, o gênero carta foi trabalhado como *e-mail* (*eletronic mail* ou carta eletrônica). Primeiro, os alunos criaram um endereço eletrônico para a turma e, durante a criação desse endereço, puderam aprender o significado de alguns itens da página e sua importância, tais como rascunho, itens enviados e recebidos, importantes registros que comprovam a movimentação da conta. Depois disso, mandaram uma pequena carta a todas as professoras que são mães na escola, cumprimentando-as pela data. A mensagem tinha também uma foto, em formato de cartão da turma, com a assinatura de todos. Os “Queridinhos da 61”, assim denominados por eles no *e-mail*, receberam muitos agradecimentos por parte das professoras, que ficaram admiradas com a iniciativa.

Na terceira etapa, a preceptora desse grupo, que também atua em outra escola de localidade próxima, levou cartas escritas pelos alunos da escola em

que o Programa de Residência Pedagógica atua aos alunos do sétimo ano da Escola Estadual Francisco Assis Rosa Oliveira, do município de Candiota. Foram realizadas três escritas: a primeira de apresentação, em que os alunos de ambas as escolas relataram sobre sua cidade, atividades de lazer que mais gostam de compartilhar nas redes sociais e descrição das respectivas escolas. A segunda e a terceira escritas foram para estreitar laços de amizade, porém o acesso fácil dos alunos às redes sociais tornou a atividade da escrita das cartas pouco atraente para a turma; afinal, já haviam se conhecido virtualmente. Mesmo diante desse fato, que independe de nossos esforços enquanto professores, obtivemos 100% de participação dos alunos nas escritas. Obtivemos também a compreensão do gênero, o que ficou bem evidenciado nas respostas das avaliações posteriores sobre a interação através das cartas e sobre sua utilização como meio de comunicação digital. Essa experiência confirma os preceitos teóricos de interação que adotamos, pois o sentido da linguagem se estabelece nas diferentes situações de uso da linguagem (FIORIN, 2006, p. 61); confirma também a noção de gênero discursivo, cujo sentido se estabelece na comunicação, que nessa experiência agregou filhos e mães, alunos e professoras, alunos de Bagé e alunos de Candiota.

Prática Pedagógica II: Quando a frase vira enunciado

A experiência foi realizada em uma turma de sexto ano do Ensino Fundamental com 20 alunos, alguns repetentes, porém bastante participativos e questionadores. A diferença de idade entre eles também foi significativa. Eles tinham entre 12 e 15 anos. A maioria era de alunos mais velhos. Era uma turma de 6º ano, mas de alunos maduros para o ano em questão. Em nossa avaliação, alguns apresentavam sintomas de angústia e/ou depressão. A questão principal era como motivá-los a aprender, como ensinar a língua se os alunos traziam problemas pessoais, que, segundo nosso entendimento, afetavam efetivamente seu desempenho em sala de aula. Logo pensamos em uma prática que se tornasse significativa para eles. Em um primeiro momento, trabalhamos o tema *depressão na adolescência*, levando textos sobre o tema para serem lidos em sala de aula com o intuito de promover a compreensão dos alunos, possibilitando o conhecimento sobre o que é a depressão. Num segundo momento, apresentamos um projeto chamado *Seja Gramatical: use a vírgula*, que tinha como finalidade trabalhar o uso da vírgula, mas, a princípio, transformando frases com sentidos negativos em positivos. Exemplo disso foi a frase *Não vai dar certo*, que foi reescrita da seguinte forma: *Não, vai dar certo!*. O enunciado originalmente com sentido negativo passou a ter sentido positivo. Entende-

mos que, assim, a frase virou enunciado. Até porque, a partir disso, os alunos elaboraram outros enunciados, que para cada um era significativo.

Nessa prática, o principal objetivo era que os alunos percebessem a alteração de sentido causada pela vírgula. Foi utilizado o enunciado, frase em uso, por definição. Partimos do pressuposto de que texto é toda e qualquer manifestação linguística. Portanto trabalhamos com o enunciado justamente para que pudesse ocorrer a troca de sentidos. Essa mudança deveria produzir não só alternativas no campo da linguagem, mas também na vida.

No final do projeto, com o propósito de firmar uma alternativa à depressão e de divulgar o nosso trabalho, foram criadas pelos alunos placas com suas frases: a inicial, negativa; e a reescrita, positiva. Após, as plaquinhas foram colocadas no jardim da escola com a ajuda dos alunos. Nessa ocasião, plantamos flores, também trabalhando o sentido de criar, de transformar. Antes tínhamos um canteiro sem flores, negativo; depois da ação deles, um canteiro positivo, com flores e com placas que marcam a passagem, pela linguagem, do negativo para o positivo. Nessa situação de uso: frase é enunciado.

Prática pedagógica III: Sarau Artístico

A experiência aqui exposta foi realizada em uma turma de terceiro ano do Ensino Médio no período noturno. A turma tem cerca de 22 alunos, sendo considerada uma turma bem agitada. Leva-se em conta que alguns alunos trabalham e têm dificuldades em estar sempre presentes em aula, o que dificulta o desenvolvimento dos conteúdos aplicados. Com isso surgiu a ideia de fazer uma atividade que pudesse unir a turma, visto que eles não interagem. Quando foi proposto o Sarau Artístico, houve uma grande resistência por parte da turma, pois muitos tinham vergonha de falar em público, não conheciam o gênero sarau nem tinham o hábito de ler. Mas o Sarau representava uma possibilidade de interação. Insistimos então. Carneiro explica:

Para Geraldí (1984), no que se refere à ação docente em sala de aula, deve haver uma reflexão sobre o quanto a língua se constitui em um mecanismo de interação. Para ele, o professor necessita conscientizar-se desta possibilidade interativa que a língua oferece e, a partir disso, primar por uma opção acerca dos conteúdos e metodologias que dão a ele totais condições de ser bem-sucedido no processo ensino-aprendizagem. Entretanto, e infelizmente, este sucesso tem sido impedido de concretizar-se por causa da insistência docente – muito mais por causa da própria prática escolar em si do que por causa do professor – em dar ênfase às atividades de descrição gramatical e estudo de normas, regras, preceitos a se seguir (CARNEIRO, 2010, p. 2.495).

Nossa ideia então era: em vez de focar normas, regras e preceitos trabalhar com a linguagem em uso. O primeiro passo foi levar os alunos à biblioteca da escola com o intuito de aproximá-los dos livros, também para que fosse possível que eles mesmos selecionassem as obras a serem representadas. Também foi proposto que o aluno que quisesse escrever seu próprio poema teria essa oportunidade. A principal tarefa era então selecionar ou escrever um poema e dizê-lo, declamá-lo aos demais colegas. No dia do Sarau, foi preparado na biblioteca um espaço mais atraente para a realização da atividade, a fim de mudar a rotina de realizar todas as atividades somente na sala de aula. Na biblioteca, foram colocadas almofadas em forma de círculo e um tapete, possibilitando que os alunos pudessem sentar-se no chão. Outros professores que estavam presentes na escola foram convidados a participar. Um dos residentes realizou a abertura do Sarau tocando violão e cantando uma música de sua autoria. Logo após, iniciou a jornada de apresentações. Cada aluno leu um poema escolhido. Um deles recitou um poema de sua própria autoria sobre depressão. Em outra apresentação, uma aluna leu o poema “Livro e Flores”, de Machado de Assis, mas isso não foi o bastante. Para complementar, trouxe flores e entregou-as a cada um dos colegas, recuperando a ideia do poema. Todos foram recitados ao som do violão. Três professores também participaram da atividade, declamando poemas.

No final do Sarau, foi aberta uma conversa, direcionada ao tema do *Setembro Amarelo*: depressão – possibilitando que os alunos pudessem externar seus sentimentos e conhecimento sobre algo que pode atingir qualquer um de nós de forma direta ou indireta.

Depois dessas atividades, convidamos um psicólogo para realizar uma palestra sobre os principais sintomas da ansiedade e da depressão. Os alunos participaram ativamente do tema e, após a palestra, alguns foram atendidos individualmente. A prática esteve centrada na leitura, interpretação e oralidade, mas o envolvimento de todos foi evidente.

Considerações finais

A descrição das práticas realizadas durante o projeto, que em seu título propõe a “formação docente no horizonte da inovação pedagógica”, permitiu-nos refletir sobre várias questões que relacionam teoria e prática; romper, em alguma medida, com velhos paradigmas associados ao ensino de língua; ver e conviver com a escola e com seus segmentos, dentre os quais o mais importante é o aluno. A prática pedagógica I – Cartas enquanto interação – possibili-

tou um verdadeiro aprendizado para os alunos, residentes, preceptores e orientadores: o gênero, ao circular, significa e envolve outros, mães, avós e professoras. Linguagem é, de fato, interação, e o sentido nela se constitui. A prática pedagógica II – Quando a frase vira enunciado – criou uma oportunidade para os alunos expressarem suas emoções e, ao fazê-lo, relacionarem o tema ao ensino de língua. O envolvimento dos alunos com o tema depressão na adolescência estimulou-os a buscar ajuda, seja pela reescrita de uma alternativa, seja pela escuta da palestra de um psicólogo, profissional apto a ajudar na questão, seja pela possibilidade de um atendimento que surgiu com a prática de ensino. Durante o desenvolvimento do projeto, entendemos que a visão dos alunos quanto ao ensino de Língua Portuguesa, antes organizada em torno de propostas de classificação das normas da língua, mudou. É possível pensar em um ensino significativo da língua, em que o uso seja mais importante do que a regra, em que a ordem da língua ajude a refletir sobre o sentido, no que se refere aos alunos, e sobre novas formas do ensino da Língua Portuguesa, no que se refere aos residentes. A prática pedagógica III – Sarau Artístico – conquistou os alunos através da música e da poesia, desfez resistências e inibições desnecessárias, pôs os alunos a dizer poemas seus ou de outros, abrindo a possibilidade de serem e de serem mais sensíveis e criativos. Esse conhecimento também preparou os alunos para ações futuras: ler, escrever, dizer, também cuidar de si com a ajuda, se for o caso, de quem tem formação para isso: um psicólogo.

As práticas apresentadas trabalharam os eixos propostos como centrais na Base Nacional Comum Curricular, mas dizer isso é pouco. Lemos, escrevemos, dizemos e refletimos sobre a língua para refletir sobre nós mesmos e sobre o mundo. Nosso foco enquanto residentes: o desenvolvimento de nossos alunos a partir da ruptura de velhos paradigmas e da instauração da inovação, considerando a língua em seus usos enquanto unidade de comunicação.

Referências

- BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1988.
- BRASIL. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). **Educação é a Base**. Brasília: MEC/ CONSED/UNDIME, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf>. Acesso em: 27 out. 2019.
- CARNEIRO, Luciane da Silva Souza. Concepções de linguagem e ensino de língua portuguesa: um olhar no livro didático e o PCN-EM. **Anais do XIV Congresso Nacional de Linguística e Filologia**. Rio de Janeiro: CIFEFIL, 2010. p. 2.490-2.506.

CUNHA, M. I. Prática pedagógica e inovação: experiências em foco. In: MELLO, E. M. B. *et al.* (orgs.). **Anais do Seminário Inovação Pedagógica: Repensando estratégias de formação acadêmico-profissional em diálogo entre Educação Básica e Educação Superior.** Uruguaiana (RS): Unipampa, 2018. Disponível em: <<http://movinovacaonaeducacao.org.br/wp-content/uploads/2018/11/E-Book-Semin%C3%A1rio-Inova%C3%A7%C3%A3o-pedag%C3%B3gica-Unipampa.pdf>>. Acesso em: 13 nov. 2019.

FIORIN, José Luiz. **Introdução ao pensamento de Bakhtin.** São Paulo: Ática, 2006.

FUZA, A. F.; OHUSCHI, M. C. G.; MENEGASSI, R. J. Concepções de linguagem e o ensino da leitura em língua materna. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v. 14, n. 2, p. 479-501, jul./dez. 2011.

KOCH, I. G. V. **A inter-ação pela linguagem.** 10. ed. São Paulo: Contexto, 2000.

Residência Pedagógica: o desafio do ensino nas práticas de leitura e escrita dentro da sala de aula

Charlusa Camargo Montezano¹
Douglas Ferreira Soares¹
Janaina Dias da Silva¹
Lilian Fernandes¹
Maria Eduarda Macedo¹
Mariana Dias Girard¹
Rosiane Sandim¹
Dianifer Paz Machado²
Isabel Cristina Ferreira Teixeira³

Apresentação

As práticas pedagógicas realizadas no Programa de Residência Pedagógica proporcionam aos residentes o desenvolvimento de uma formação profissional que problematiza as relações entre teoria e prática. O movimento realizado pelos residentes é de integração entre essas duas instâncias e de interação enquanto concepção de linguagem e de vida. Buscamos a interação com os alunos no ambiente escolar.

Durante as etapas de Observação e Diagnóstico e de Imersão, devido à proximidade estabelecida entre residentes e alunos, foi possível conhecer e constatar as dificuldades das práticas educativas. O residente, colocado como professor, passa a ser responsável por aspectos da visão de mundo do aluno, sendo não somente um mediador de conhecimento, mas também formador de um cidadão.

¹ Residentes do PRP/Unipampa, do curso de Licenciatura em Letras: Português e Literaturas de Língua Portuguesa.

² Preceptora do PRP/Unipampa. Professora de Letras: Português/Espanhol, do Colégio Estadual Waldemar Amoretty Machado.

³ Docente orientadora do PRP/Unipampa, profa. do Curso de Licenciatura em Letras: Português e Literaturas de Língua Portuguesa.

O relato apresenta a convivência resultante da união entre a universidade e a escola, fato que oportunizou a troca mútua de aprendizagens, viabilizando crescimento profissional e humano. Compartilhamos aqui um pequeno recorte das experiências, para nós grandiosas, que vivenciamos junto aos nossos alunos em sala de aula.

Caracterização da escola

O Programa de Residência Pedagógica atuou na escola-campo Colégio Estadual Professor Waldemar Amoretty Machado, originalmente denominado Ginásio Estadual de Bagé, criado em 06 de outubro de 1970, atendendo, no início, alunos do 5^a ao 8^a anos. Com a autorização da implementação de turmas de Ensino Médio em 1990, passou em 10 de maio de 2001 a denominar-se Colégio Estadual Professor Waldemar Amoretty Machado. Localizado na Av. Senador Alberto Pasqualine, 651, no bairro Santa Flora, no município de Bagé-RS, a escola atualmente atende cerca de 650 alunos de bairros próximos, tais como: São Judas, Castro Alves, Ivone, Vila Goulart e arredores. Oferece Ensino Fundamental do 1^o ao 9^o anos, Ensino Médio e Ensino Técnico em Contabilidade, na área de Gestão.

Recebe, em sua grande maioria, alunos de classes desfavorecidas economicamente, muitos deles em situação de vulnerabilidade social, vítimas dos mais variados tipos de violência, o que transforma a escola em um refúgio dessa realidade.

O funcionamento da escola ocorre nos três turnos, manhã, tarde e noite, da seguinte forma atualmente: sete turmas de Ensino Fundamental e Médio no turno da manhã; oito turmas do Ensino Fundamental à tarde e sete turmas do Ensino Médio e Técnico à noite.

Possui uma estrutura física composta por 14 salas de aula, 1 sala de artes, 1 auditório, 1 sala de audiovisual, 2 laboratórios de Química, 1 sala de Informática, 1 refeitório, 1 sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE), 1 biblioteca e 1 área coberta para as aulas de Educação Física, além de pátio e parquinho para recreação.

No AEE são atendidos em média 45 alunos; desses somente 15 possuem laudo. Nós, locutores deste relato, desenvolvemos nossas práticas de ensino em diferentes turmas, quais sejam: turma 71, 72, 101, 102 e 103. Em cada turma, tivemos experiências ricas, que queremos compartilhar. Elas mobilizaram uma concepção de linguagem que chamamos de interacionista, bem como os eixos que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) recomenda que sejam trabalhados, a saber, leitura, escrita, oralidade e análise linguística/semiótica.

Ensino de língua: enunciação e (multi)letramentos

Com base nas discussões feitas durante o programa e nas leituras realizadas, fundamentamos a nossa prática pedagógica na ideia de desenvolver as nossas habilidades como docentes em formação e as dos alunos através da inovação pedagógica. Inovar, nesse contexto, significa romper com paradigmas estabelecidos (CUNHA, 2018) e propor novas formas de abordar questões de ensino, em nosso caso, o de Língua Portuguesa.

Em uma sociedade envolvida no crescimento acelerado de processos de desenvolvimento tecnológico, o ensino de Língua Portuguesa torna-se cada vez mais árduo e exige que as práticas desenvolvidas em sala de aula se adaptem à multiplicidade cultural e semiótica por meio das quais a sociedade interage. Isso significa abrir mão da descrição meramente gramatical, trabalhar com textos, considerando os multiletramentos, essenciais para o desenvolvimento do aluno na sociedade atual. Rojo (2012) explica, no livro *Multiletramentos na escola*, esse conceito que surge em 1996 em um manifesto de professores e pesquisadores americanos como resultado de um colóquio do Grupo de Nova Londres (GNL). Nesse colóquio foram discutidos os propósitos da educação de forma geral e os novos letramentos emergentes na sociedade contemporânea. Segundo Rojo, “para abranger esses dois ‘multi’ – a multiculturalidade característica das sociedades globalizadas e a multimodalidade dos textos por meio dos quais a multiculturalidade se comunica e informa –, o grupo cunhou um termo ou conceito novo: multiletramentos” (2012, p. 13).

Assim, para tornar o ensino de Língua Portuguesa atraente e significativo, observamos uma pedagogia dos multiletramentos, que traz em sua proposta o objetivo de romper com essa separação entre o mundo vivenciado pelas crianças e jovens e o universo escolar, “saindo da lógica do século XIX, da educação transmissiva” (ROJO, 2013, p. 3).

Ancorados pela Base Nacional Comum Curricular, como aponta um dos objetivos do programa, desenvolvemos também um trabalho baseado em uma perspectiva enunciativo-discursiva. Para Bakhtin (2003, p. 280), “qualquer enunciado considerado isoladamente é, claro, individual, mas cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, sendo isso que denominamos gêneros do discurso”.

Como objeto de ensino, então, o gênero discursivo, cuja materialidade são os enunciados. Pretendemos estudar os enunciados em seus diferentes contextos de produção, pois entendemos que o sentido não se constitui a partir das estruturas da língua meramente, mas dela em uma enunciação específica. Para Bakhtin,

A utilização da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos, que emanam dos integrantes duma ou doutra esfera da atividade humana. O enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma das esferas, não só por seu conteúdo (temático) e por seu estilo verbal, ou seja, pela seleção operada nos recursos da língua – recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais –, mas também, e sobretudo, por sua construção composicional. Estes três elementos (conteúdo temático, estilo e construção composicional) fundem-se indissoluvelmente no *todo* do enunciado, e todos eles são marcados pela especificidade de uma esfera de comunicação (BAKHTIN, 2003, p. 280).

Partindo dessa premissa, objetivamos trabalhar os eixos propostos pela BNCC (BRASIL, 2018): a leitura, a escrita, a oralidade e a análise linguística. A partir desses eixos, a ideia é ampliar o letramento do aluno de forma a possibilitar sua participação significativa e crítica nas diversas práticas sociais.

Descrição e análise da prática pedagógica de formação acadêmico-profissional no Programa de Residência Pedagógica da Unipampa

Nesta parte, apresentamos quatro experiências, desenvolvidas pelos residentes, que consideramos significativas porque representam bem o embate entre a teoria e a prática, a problematização do ensino da gramática exclusivamente enquanto descrição da língua e a necessidade de refletir sobre a língua em suas diferentes situações de uso. É dessa forma que entendemos o ensino da língua enquanto inovação.

Experiência 01: Sobre como escrever poemas

Este relato surge da prática docente realizada no primeiro ano do Ensino Médio nas aulas de Literatura. A partir da prática no Residência, foi possível perceber a dificuldade da docência no dia a dia em uma escola pública com poucos recursos e estruturas precárias, onde muitas vezes o professor não tem recursos para trabalhar em sala de aula com os alunos. Na maioria das vezes, tinha que adaptar os conteúdos ou seguir o que é proposto nos poucos livros didáticos presentes na biblioteca da escola.

Diante desse contexto, qual o papel da literatura? Apesar de todos esses contratempos enfrentados pelo professor no cotidiano das salas de aula, há espaço para o literário. O período de prática foi muito significativo, pois oportunizou a nós residentes um aprendizado real do que é a docência. E para os alunos, procuramos sair da tradição do ensino do período literário em favor da leitura, interpretação e escrita autoral. Durante as aulas, então, foram traba-

lhados com os alunos menos os períodos literários e mais a poesia e a prosa, produzidas em períodos distintos da Literatura Brasileira e Portuguesa. Mas, nessas aulas, os alunos foram convidados e incentivados pelas residentes a ler e a escrever, a ler e a dizer/declamar, algo que eles consideram difícil ou chato na maioria das vezes. Nesse processo, escreveram não só interpretações ou críticas, mas também poemas de sua própria lavra. Esse processo de produção de textos foi muito significativo, pois todas as turmas do primeiro ano envolveram-se igualmente com o que foi proposto pelas residentes. Qual a colaboração da literatura então? Entendemos que a literatura problematiza, desacomoda, incomoda. Candido explica melhor quando ensina que

Os valores que a sociedade preconiza ou os que considera prejudiciais estão presentes nas diversas manifestações da ficção, da poesia e da ação dramática. A literatura confirma e nega, propõe e denuncia, apoia e combate, fornecendo a possibilidade de vivermos dialeticamente os problemas (CANDIDO, 1988, p. 175).

Experiência 02: Sobre como fazer a leitura significar

Entendemos que é na escola que o processo de formação de leitores e, conseqüentemente, formação de cidadãos críticos e participativos se desenvolve. O professor desempenha o papel de mediador nesse processo que adquire forma no dia a dia da sala de aula. Complementamos com Vasconcellos que ensina que “o papel do professor é fundamental no sentido de dar segurança ao aluno para que possa incorporar os conhecimentos por ele ensinados” (1989, p. 85).

Compreendemos que os textos literários são de grande importância para a formação humana do cidadão. Candido explica, em *O direito à Literatura*, explica essa condição humanizadora do texto literário ao dizer que “toda obra literária é antes de mais nada uma espécie de objeto, de objeto construído; e é grande o poder humanizador dessa construção, enquanto construção” (1988, p. 177).

Sendo assim, buscando inserir uma turma de 7º ano no hábito da leitura literária e também ampliar competências de oralidade e escrita, desenvolvemos durante a fase de práticas em sala de aula do Programa de Residência Pedagógica um projeto de leitura literária.

Selecionamos obras narrativas de literatura juvenil da biblioteca do projeto de extensão Núcleo de Formação de Leitores Literários (NULI) do curso de Letras – Português e Literaturas de Língua Portuguesa da Universidade Federal do Pampa, *campus* Bagé, para serem lidos pelos alunos.

O projeto foi desenvolvido durante nove semanas entre os meses de junho e agosto de 2019 com 1 (uma) hora-aula semanal dedicada à leitura das

obras. Os alunos foram orientados a fazer anotações a respeito do enredo, estrutura e ficha técnica da obra, conforme o andamento da leitura, com o objetivo de facilitar a compreensão e instigar a continuidade da leitura. No final de cada aula, os alunos faziam uma breve explanação oral sobre o que foi lido. Enfrentamos alguns obstáculos no decorrer do projeto, pois, pela falta do hábito, os alunos tinham dificuldades em se concentrar na leitura. Houve dias em que a leitura fluiu melhor, outros nem tanto. Porém conseguimos obter êxito no final do projeto, porque toda a turma realizou a leitura completa das obras. Durante o desenvolvimento do projeto de leitura, pudemos observar a evolução dos alunos e o aumento do interesse por textos literários, os quais até então eram usados como recurso para exploração dos conhecimentos linguísticos.

Após o término da leitura das obras, foi solicitada uma ficha de leitura com o objetivo de avaliar se os alunos sabiam identificar os elementos da narrativa. Solicitamos também uma produção textual com suas impressões sobre a obra lida.

Ainda como parte do projeto, levamos os alunos para uma visita à biblioteca do NULI, instalada no *campus* Bagé, da Unipampa, para que pudessem conhecer o acervo do núcleo, em sua maioria de obras de literatura infantil e juvenil, com o objetivo de incentivar futuras leituras e mostrar a possibilidade de acesso à biblioteca, visto que esse acervo está disponível à comunidade em geral e não somente aos acadêmicos.

O projeto de leitura literária tornou-se significativo para nós, pois identificamos a necessidade de colocar os alunos em contato com diferentes dimensões da linguagem com o objetivo de desenvolver a oralidade, a escrita, a capacidade de interpretação e de crítica e, por fim, a habilidade de interação. Notamos, após a realização do projeto, o aumento no interesse pela leitura literária por parte da grande maioria dos alunos. Também, após a realização do projeto, reconhecemos uma maior facilidade nas escritas das produções textuais solicitadas, bem como a ampliação do vocabulário e uma melhora significativa na ortografia e no uso da pontuação.

Experiência 03: Sobre a evolução do processo de escrita

Neste relato, compartilhamos um pouco do que foi nossa experiência em sala de aula em relação ao trabalho com as produções escritas de alunos do sétimo ano, as quais, em nosso ponto de vista, podem ser citadas como um dos resultados mais significativos obtidos através de nosso trabalho com o texto.

Durante nossa prática de ensino, trabalhamos os conteúdos programáticos que nos foram solicitados, adaptando-os à perspectiva textual, a partir da

qual desenvolvemos todas as nossas atividades. Apesar de algumas dificuldades dos alunos quanto à leitura e à escrita, eles se mostraram receptivos e interessados nas propostas apresentadas.

Acreditamos que uma das práticas mais relevantes e significativas resultantes de tal trabalho com a turma foi a evolução obtida em relação aos eixos propostos pela BNCC, principalmente a leitura, a escrita e a oralidade, mas destacamos as produções escritas. Durante o transcurso do nosso trabalho, procuramos estimulá-los a produzir textos e, a partir disso, obtivemos produções muito significativas. Caminhando por diversos gêneros, os alunos tiveram a oportunidade de apropriar-se de diferentes possibilidades de escrita. Isso foi visível para nós, residentes. Observamos o desenvolvimento deles no que se refere a esse eixo. Inúmeras vezes, presenciamos momentos em que os alunos pareciam felizes com os resultados de suas produções, sempre procurando saber e entender o porquê de alguma colocação ou comentário feito por nós, o que confirmava o interesse daquele aluno em relação a melhorar o seu trabalho. A evolução ocorreu também em relação à oralidade e à ampliação do vocabulário oral e escrito. Os alunos produziam e liam os textos em voz alta, compartilhando-os com os colegas. Empenhamo-nos em incentivar a criatividade de cada um.

Assim como nos deparamos com facilidades, também encontramos alunos com dificuldades para produzir e apropriar-se dos procedimentos da escrita. Embora esses estivessem em minoria, dedicamos a eles atenção redobrada e acreditamos que isso também surtiu efeito sobre eles. Por fim, destacamos que desenvolver a leitura e a escrita não é tarefa pacífica. Como diz o poeta: “Lutar com palavras é a luta mais vã./Entanto lutamos/mal rompe a manhã” (DRUMMOND, 2012, p. 14).

Experiência 04: Sobre como elaborar *vlogs*

Entre tantas experiências vividas no decorrer do projeto, a escolha desta tem a ver com o trabalho com a linguagem multissemiótica, já que essa é, segundo nossas fundamentações teóricas, de extrema importância na formação do aluno, tendo em vista estar presente em um mundo cada vez mais multiletrado. Os *vlogs*, que são, em resumo, um *blog* em formato de vídeo, são tipos de conteúdos que circulam na plataforma *Youtube*, e entendemos que são de extrema importância na formação de um cidadão participativo na vida pública, porque envolvem novas modalidades de leitura e de escrita. Colaboram, portanto, para o desenvolvimento de uma capacidade de ler e escrever de forma crítica o que é produzido na rede, já que cada dia mais ela vem substituindo

do outras formas de informação como rádio e TV, principalmente pelo fato de que as *smart tvs* normalmente já vêm com a plataforma instalada.

As primeiras aulas foram destinadas à apresentação de três *vlogs* distintos: dois com listagens sobre futebol e seriados e o terceiro sobre o atentado de 11 de setembro nos Estados Unidos da América. Os alunos foram estimulados a identificar quais elementos compunham o vídeo, como cenário, cortes utilizados e roteiro de produção. Foi solicitado, então, que produzissem um roteiro que os guiaria na elaboração do *vlog*. Nessa parte, os alunos tiveram certa dificuldade; acreditamos que pela falta de prática de escrita de forma geral. Sendo assim, os roteiros só descreviam muito brevemente o que seriam os *vlogs*. Acreditamos, a princípio, que nosso maior problema seria a parte de edição do vídeo, pois isso requer uma certa experiência com programas de edição, mas fomos surpreendidos, porque os alunos demonstraram habilidade para a tarefa.

Encerramos o projeto com uma aula de exposição dos vídeos e, ao assisti-los, pudemos identificar que os alunos conseguiram apropriar-se do gênero, cuja ênfase recai na oralidade. Ou melhor, um dos aspectos mais importantes dessa prática foi a constatação da diluição de fronteiras entre a escrita e a oralidade: para o roteiro, versão escrita; para o *vlog*, versão oral, apresentada como se fosse improvisada. Destacamos também a composição de um cenário adequado e do envolvimento dos alunos na apresentação dos temas. Entendemos que essa experiência, além de contribuir para o desenvolvimento da oralidade e da escrita, situa o aluno como um “cidadão do século XXI”, capaz de ler as diferentes linguagens presentes no contexto atual.

Considerações finais

Neste relato, apresentamos experiências que consideramos enquanto residentes, preceptores e docentes orientadores do Residência Pedagógica como relevantes para a formação do aluno da escola-campo ou nossa.

Entendemos, então, que é hora de avaliar a comunidade escolar a que pertencemos. Essa comunidade recebe alunos de classe desfavorecida economicamente, muitos em situação de vulnerabilidade social, com casos de maus-tratos e vítimas de abuso infantil. Esses jovens buscam na escola um alento e uma esperança para ser incluídos socialmente de alguma maneira. O trabalho desenvolvido aqui precisa ter um olhar apurado, que resgate no indivíduo dilacerado a essência do zelo e do cuidado, perdidos, muitas vezes, no seio familiar.

Na etapa inicial, o projeto em questão foi apresentado à comunidade escolar, que o confundia com outros programas já existentes, como o Progra-

ma Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), por exemplo, onde oficinas de diferentes gêneros são produzidas e apresentadas pelos acadêmicos.

Com o desenvolver das atividades, os alunos da escola perceberam que o RP apresenta uma outra preocupação pedagógica e social. Suas diversas etapas partem do estudo de documentos que regem a Educação Básica, passando por situações-problema apresentadas pela professora preceptora, incluindo leituras específicas que visam contribuir para o arcabouço teórico dos residentes, futuros professores.

A cada etapa do trabalho desenvolvido, diversas discussões e situações foram debatidas entre todos. Essas discussões contribuíram para que ampliássemos nosso olhar sob a prática docente, momento esse que não consta nos manuais e livros didáticos, podendo ser propiciado somente pela experiência e atuação direta no campo da educação.

Essas vivências são traduzidas a cada escrita desenvolvida pelos alunos, a cada olhar atento para uma explicação ou até mesmo a cada participação crítica em sala de aula. A participação ativa dos alunos da Educação Básica juntamente com a equipe diretiva faz com que o Residência Pedagógica e nós residentes participássemos de uma atmosfera de resistência e de inovação no âmbito educacional.

Imersos nessa nova perspectiva, entendemos que o ensino em sala de aula – e quando nos referimos à sala de aula, não especificamos esse ou aquele componente curricular, mas sim o ensino num apanhado geral – passe a contemplar muito mais do que conceitos e teorias, exercícios e avaliações, mas sim a pluralidade do saber, levando em consideração os aspectos culturais e sociais, tal como propõem Bagno e Rangel (2005, p. 63). Para esses, a educação linguística pode ser definida como um conjunto de fatores socioculturais que, “durante toda a existência de um indivíduo, lhe possibilitam adquirir, desenvolver e ampliar o conhecimento de/sobre sua língua materna, outras línguas e de modo geral sobre todos os demais sistemas [...]”.

Vivenciar esse projeto é como respirar o ar puro diante do caos em que a educação pública vive. Escolas sucateadas, professores fragilizados, alunos sem condições mínimas de aprendizagem, vítimas de lares desfeitos, são realidades constantes que vivenciamos no período em questão. Realidade essa que seria impossível de ser vivenciada em um estágio curricular de apenas dois meses. Os acadêmicos que vivenciam uma experiência como essa passam a desenvolver um outro olhar acerca do fazer pedagógico. Um olhar mais apurado em relação ao outro e às diversas realidades que existem dentro de uma sala de aula.

Mais ainda, agregam à sua vida acadêmica aprendizados que lhes permitirão implementar novos métodos e conceitos que valorizam o aluno e o ensino, ultrapassando o já defasado modelo em que o professor era um mero repetidor de conceitos preestabelecidos nas normativas gramaticais. Dessa forma, resgataríamos a situação apresentada por Briggmann (2012), segundo a qual, alunos e professores estão perdendo, gradativamente, a capacidade da reflexão, criação e autonomia, condicionados a buscar as respostas “do livro”, e não a sua resposta, o que o autor chama de “tarefismo como rotina”.

Diante do quadro caótico em que a educação pública se apresenta no Brasil, lutar pela permanência de programas como o Residência Pedagógica nas escolas, principalmente aquelas que apresentam uma comunidade em situação de vulnerabilidade social, diz respeito a lutar por mudanças não só no campo do pensamento da escola pública, mas também dentro das universidades.

O estágio obrigatório do acadêmico, transformado em Residência Pedagógica, é indiscutivelmente mais denso teoricamente e repleto de experiências enriquecedoras, que serão ressignificadas em uma futura prática docente.

Assim, concluímos que o Programa de Residência Pedagógica é uma experiência enriquecedora para todos os envolvidos. O contato com as práticas inovadoras, propostas pelos residentes, proporciona, a longo prazo, a formação de alunos que exercem um olhar diferenciado acerca do ensino tradicional de Língua Portuguesa.

Referências

- ANDRADE, Carlos Drummond de. **José**. Rio de Janeiro: Companhia das Letras, 2012. p. 14-16.
- BAGNO, Marcos; RANGEL, Egon de Oliveira. Tarefas da Educação Linguística no Brasil. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 5, n. 1, 2005.
- BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003. p. 279-327.
- BRASIL. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). **Educação é a Base**. Brasília: MEC/ CONSED/UNDIME, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf>. Acesso em: 27 out. 2019.
- BRIGGMANN, A. Subjetividade e Escrita. In: GUEDES, P. C. (org.). **Educação Linguística e Cidadania**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2012.
- CANDIDO, Antonio. **Vários escritos**. 3. ed. revista e ampliada. São Paulo: Duas Cidades, 1988. p. 169-191.
- CUNHA, Maria Isabel. Prática pedagógica e inovação: experiências em foco. In: MELLO, E. M. B. et al. **Anais do Seminário Inovação Pedagógica: Repensando estra-**

tégias de formação acadêmico-profissional em diálogo entre Educação Básica e Educação Superior. Uruguaiana: Unipampa, 2018. Disponível em: <<http://movinovacaonaeducacao.org.br/wp-content/uploads/2018/11/E-Book-Semin%C3%A1rio-Inova%C3%A7%C3%A3o-pedag%C3%B3gica-Unipampa.pdf>>. Acesso em: 03 jun. 2019.

FARACO, Carlos Alberto. Norma padrão brasileira: desembaraçando alguns nós. In: BAGNO, Marcos (org.). **Linguística da norma**. São Paulo: Parábola, 2002. p. 37-61.

ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola, 2012. p. 13.

ROJO, Roxane. Entrevista: **Multiletramentos, multilinguagens, novas aprendizagens**. Universidade Federal do Ceará/Grupo de Pesquisa da Relação Infância, Adolescência e Mídia; 2013. Disponível em: <http://www.grim.ufc.br/index.php?option=com_content&view=article&id=80:entre-vista-com-roxane-rojo-multiletramentos-multilinguagens-e-aprendizagens&catid=8:pu-blicacoes&Itemid=19>. Acesso em: 15 nov. 2019.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **(In) Disciplina: Construção consciente e interativa em sala de aula e na escola**. São Paulo: Libertad – Centro de Pesquisa, Formação e Assessoria Pedagógica, 1989.

Reflexões sobre o ensino de línguas adicionais no Programa de Residência Pedagógica: uma aproximação entre escolas e universidade

Aline Lemos¹

Ana Carolina Borges¹

Andresa Cristina Xavier de Souza¹

Bianca Silva¹

Daniela Moro¹

Fernando Moreira Romero¹

Isadora Paiva Espinosa¹

Jéssica Azevedo¹

Karen Delfim¹

Rafael Ferreira¹

Isaphi Alvarez²

Apresentação

A Universidade Federal do Pampa (Unipampa) é uma instituição pública federal brasileira de Ensino Superior, *multicampi*, fundada em 2008 e estabelecida no estado do Rio Grande do Sul. Atualmente conta com mais de 12 mil alunos, distribuídos entre seus dez *campi*, sendo alunos de graduação, pós-graduação e Educação a Distância (EaD). Entre os cursos de graduação há a Licenciatura em Letras – Línguas Adicionais: Inglês, Espanhol e respectivas literaturas (doravante LA) do *campus* localizado na cidade de Bagé, Rio Grande do Sul.

O Programa Institucional Residência Pedagógica (Programa RP), lançado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) no mês de março do ano de 2018, tem como objetivo promover a

¹ Licenciandos ou Acadêmicos Residentes do Curso Letras – Línguas Adicionais – Inglês, Espanhol e respectivas literaturas, Universidade Federal do Pampa/*campus* Bagé.

² Docente orientadora do subprojeto Inglês e Espanhol do Curso de Letras – Línguas Adicionais – Inglês, Espanhol e respectivas literaturas, Universidade Federal do Pampa/*campus* Bagé.

imersão do licenciando nas escolas de Educação Básica a partir da segunda metade do curso. Nessa perspectiva, o professor em processo de formação inicial é inserido no ambiente da escola para realizar as intervenções, acompanhado pelo professor da escola com experiência na área de ensino do graduando. Além da figura do professor preceptor, há também a figura de um docente da Instituição de Ensino Superior (IES), cujo papel, entre outros, é também orientar as atividades que serão aplicadas aos discentes nas escolas.

Tendo em vista as diferentes possibilidades de implementação da prática docente, propiciadas pelos programas e projetos da universidade, esse trabalho tem como objetivo relatar as experiências de formação de professores bolsistas do Programa RP, tecendo reflexões sobre a elaboração das aulas e as intervenções pedagógicas. Para isso, o relato está dividido em quatro partes. A primeira busca contextualizar o programa e o núcleo de ensino das línguas inglesa e espanhola. A segunda parte apresenta o aporte teórico que fundamenta as práticas pedagógicas dos bolsistas residentes. A terceira parte apresenta a metodologia utilizada para a geração de dados sob uma perspectiva teórica. A quarta parte tece reflexões dos docentes em formação a partir das experiências obtidas nas três escolas participantes do programa. Encerramos o relato com as considerações finais sobre as experiências como bolsistas residentes no Programa RP.

Programa RP: Núcleo Letras Inglês/Espanhol

Os graduandos do curso de LA que constituem o Núcleo de Inglês e Espanhol dentro do Programa RP na Unipampa atuam em três escolas do município de Bagé e região. O Núcleo de Inglês e Espanhol é composto atualmente por 20 discentes, divididos em três grupos para atuar nas escolas-campo, três professores preceptores, ou seja, professores da rede pública de Educação Básica, e uma docente orientadora, que, por sua vez, faz parte do corpo docente do curso de LA da Unipampa. O grupo encontra-se em reuniões semanais, nas quais relatam as suas experiências em sala de aula, refletindo sobre as dificuldades e as atividades desenvolvidas. O Núcleo de Inglês e Espanhol ainda promove a reflexão sobre diversos textos lidos que abordam a problemática da formação de professores.

A Escola Estadual de Ensino Médio Jerônimo Mércio da Silveira está localizada na Vila Residencial, um dos cinco bairros do município de Candiota, fundada há 56 anos, precisamente no dia 11 de agosto de 1962. Jerônimo Mércio da Silveira era um advogado, filho de Tupy Silveira. A escolha do

nome do patrono deve-se ao fato da família Silveira exercer grande influência na cidade, por ser uma família de fazendeiros e por ter participado do desenvolvimento da região. Contudo pouco se sabe sobre a figura do próprio Jerônimo Mércio da Silveira, fato evidenciado pelo Projeto Político Pedagógico da escola.

A escola visava atender a formação dos filhos de funcionários da Usina Termoelétrica I. Atualmente, a escola atende os filhos dos funcionários da Eletrobrás CGTEE, CRM, Prefeitura Municipal de Candiota, CIMPOR, do comércio, de órgãos estaduais, federal, pequenos e grandes agricultores da localidade. A instituição possui estruturas diversificadas para melhor atender os alunos; entre elas a escola possui uma biblioteca, sala de audiovisual, laboratório de ciências, laboratório de informática, duas quadras externas e amplo espaço para a interação dos alunos. Além disso, a escola possui uma sala destinada às atividades do AEE (Atendimento Educacional Especializado), dicionários de Língua Inglesa, Espanhola e Portuguesa, disponíveis para todos os alunos, bibliografias de literatura estrangeira e refeitório, que não consta na descrição realizada no PPP. Localiza-se a 62,6 km da Universidade Federal do Pampa – *campus* Bagé. Ao ir de ônibus, as residentes levavam de uma a duas horas para chegar à escola. A escola promove eventos culturais anualmente como forma de propiciar momentos de integração entre todos os alunos, professores, funcionários e equipe diretiva. Entre eles mencionamos a Festa Julina, a apresentação dos curtas audiovisuais (organizados pelos alunos) e o Sarau Literário.

A segunda escola em que o núcleo de Inglês e Espanhol atua é a EMEF Vereador Carlos Mário Mércio Silveira, que está localizada no bairro Prado Velho, no município de Bagé. A escola foi fundada há 33 anos, em 1985, e teve como primeira diretora Zaira Barbosa, que atuou dos anos de 1986 e 1988. A escola trabalha com a educação regular durante as manhãs e tardes, desde a pré-escola até o 9º ano, além de trabalhar com o EJA como Educação de Jovens e Adultos no período noturno.

Por tratar-se de uma escola localizada em um espaço distante das áreas centrais da cidade, o público que a constitui é composto, em sua maioria, por alunos que vivem no mesmo bairro. Tendo em vista que a escola está localizada em uma área periférica, seu contexto está, na maior parte de vezes, vinculado à violência, ao uso de drogas e à rivalidade entre bairros vizinhos. Por isso a importância da instituição vai além do ensino e aprendizagem em sala de aula, já que engloba também o desenvolvimento de um olhar sensível dos pro-

fissionais que lá trabalham a esse contexto e a busca por oferecer novas oportunidades às crianças que vivenciam aquela realidade.

A escola, por ser pequena, possui 14 salas de aula, 421 alunos, 33 professores e cinco outros funcionários, sendo esses quatro merendeiras e uma secretária. A limpeza da escola é terceirizada. Com relação aos banheiros, existem duas áreas construídas na escola. As crianças costumam usar os que estão localizados no refeitório, já que os adolescentes costumam usar a outra área em horários específicos, quando os banheiros do refeitório são abertos pela orientadora. A escola também possui *internet*, mas o *wi-fi* não é liberado para uso coletivo.

A Escola Municipal de Ensino Fundamental Padre Germano, situada no bairro Cristo Redentor, número 1.115, na rua General Mallet, recebeu este nome para homenagear um padre. O prédio da escola foi construído através de doações do grupo Lions Clube Bagé Centro, contribuições da comunidade bageense, sendo inaugurada em 07/07/1976. Atualmente, a escola tem 185 alunos matriculados, e 87 deles têm aulas regulares de espanhol, sendo as aulas de espanhol divididas em uma hora aula semanal. A escola tem o total de 11 turmas nos períodos da manhã e tarde, as quais ocupam as sete salas de aula disponíveis no prédio. Na escola não há uma biblioteca, e os livros disponíveis estão em prateleiras na sala dos professores, incluindo alguns dicionários de espanhol. O quadro de funcionários da escola conta com quatro merendeiras, uma faxineira, 17 professores, quatro cuidadoras, uma supervisora, um auxiliar de alfabetização, uma orientadora, uma diretora e uma vice-diretora. A escola também participa de projetos realizados por grupos externos, como o PROERD (Programa Educacional de Resistência às Drogas e à Violência), o projeto RODARTE, oferecido pela prefeitura da cidade, a Banda da Escola e o Programa de Residência Pedagógica.

Conceito de língua adicional

No ensino de línguas, a reflexão sobre os conceitos utilizados nas práticas pedagógicas tem fundamental importância. Para as intervenções pedagógicas pensadas dentro do Núcleo Inglês/Espanhol, discutimos os diferentes conceitos de língua usados no decorrer dos anos até a atual discussão sobre o ensino de língua adicional. Conforme Leffa e Irala (2014), o termo língua adicional (LA) oferece um conceito maior e mais abrangente à medida que assume a nova língua como um acréscimo, visto que todos já possuímos pelo menos uma língua e, no caso de alguns alunos, duas ou mais. De acordo com os autores, o uso do termo *adicional* traz vantagens porque não há necessidade de

explicitar o contexto geográfico e as características individuais de cada aluno, ou seja, a língua adicional poderá variar de região para região, dependendo de fatores como espaço geográfico e inclusive aspectos econômicos (fator que influencia a ampla circulação da língua inglesa no Brasil, por exemplo).

Nesse sentido, o ensino de línguas adicionais torna evidente a aquisição de mais de uma língua, que se soma à língua materna. Conforme apontam os Referenciais Curriculares do Rio Grande do Sul (2009), o termo enfatiza o convite para que os interlocutores utilizem diferentes formas de expressão com vistas à interação em sociedade e que “envolve também a reflexão sobre que língua é essa, de quem ela é e de quem pode ser, a que ela serve, o que cada um tem a ver com ela” (RIO GRANDE DO SUL, 2009, p. 128). Não somente é importante considerar os indivíduos envolvidos no processo de interação, mas também quais são os contextos de uso da língua, as diferentes atividades e esferas sociais que permitem aos aprendizes agirem no mundo por meio da linguagem.

A interculturalidade no ensino de línguas adicionais

O ensino de língua adicional também implica estabelecer espaço para a interculturalidade. Para compreender outra cultura, é preciso relacioná-la com a sua própria (SCHLATTER, 2000) e oferecer um diálogo entre diferentes sujeitos da interação a partir do uso de determinadas palavras, do seu enunciado, dos temas e dos aspectos linguísticos.

De acordo com Schlatter (2000), o sucesso do diálogo intercultural implica que uma mensagem produzida numa determinada cultura seja processada em outra e, para que isso ocorra, é necessário que haja desejo pela comunicação. Portanto, segundo a autora, o estudo e o ensino de uma língua só fazem sentido se forem feitos por meio do diálogo entre modos diferentes de viver e de enxergar o mundo, em que as trocas culturais realizadas por meio da aprendizagem da língua-alvo sejam vistas como fundamentais para o processo de comunicação entre os indivíduos.

Programa Nacional do Livro Didático e Projeto Político Pedagógico

O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) foi utilizado como base para a discussão e elaboração das aulas pelos bolsistas residentes. Como responsabilidade do governo brasileiro, tem como objetivo ofertar gratuitamente a alunos e professores de escolas públicas livros didáticos e literários para que haja um suporte de ensino e aprendizagem desenvolvido em sala de aula. As editoras dos livros inscrevem-se para participar do PNLD, em que

passam por avaliações técnicas, físicas e pedagógicas por especialistas, que também escrevem resenhas que ajudam os professores na análise e escolha da coleção. O Decreto nº 9.099, de 18 de julho de 2017, unificou as ações de aquisição e distribuição de livros didáticos e literários, anteriormente contempladas pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e pelo Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE). Essa unificação possibilitou a inclusão de materiais de apoio, como obras pedagógicas, *softwares* e jogos educacionais, materiais de reforço e correção de fluxo, materiais de formação e materiais destinados à gestão escolar, entre outros.

Além disso, o Projeto Político Pedagógico (PPP) de cada uma das escolas participantes do programa foi analisado e usado como guia para as práticas pedagógicas desenvolvidas em cada instituição. O PPP é um documento que deve ser elaborado por cada escola para o planejamento e o acompanhamento das atividades durante o ano letivo. O documento deve conter, como premissa, identificação da escola, missão, contexto das famílias dos alunos, dados de aprendizagem e recursos disponíveis. Nele também devem estar as competências da escola, os objetivos e como ela pretende trabalhar para alcançá-los.

Segundo a matéria escrita no site Gestão Escolar (2010) e prevista pela Lei de Diretrizes e Bases (LDB) – Lei nº 9394/96:

É **projeto** porque reúne propostas de ação concreta a executar durante determinado período. É **político** por considerar a escola como um espaço de formação de cidadãos conscientes, responsáveis e críticos, que atuarão individual e coletivamente na sociedade, modificando os rumos que ela vai seguir. É **pedagógico** porque define e organiza as atividades e os projetos educativos necessários ao processo de ensino e aprendizagem.

Dessa forma, na tentativa de contextualizar as propostas de intervenções pedagógicas realizadas nas instituições, tomamos como base a análise dos PPPs de cada escola e um questionário diagnóstico, aplicado às turmas com as quais os professores em processo de formação teriam contato e desempenhariam sua prática docente.

Metodologia

Os dados para este relato foram obtidos através das aulas ministradas pelos residentes de cada escola. As aulas aconteciam uma vez por semana nas escolas resididas em Bagé e quinzenalmente na escola localizada em Candiota/RS. O planejamento das aulas era feito semanalmente e revisado pela docente orientadora. A partir do andamento das aulas foram feitas discussões em grupo para refletir sobre experiências docentes dos bolsistas residentes.

Na EMEF Vereador Carlos Mário Mércio Silveira, as residentes desenvolveram, junto à preceptora, oficinas de língua inglesa direcionadas aos aspectos culturais anglófonos. Essas atividades foram realizadas com o intuito de apresentar e discutir as diferenças culturais existentes entre Brasil e Estados Unidos, utilizando-nos assim do ensino da língua inglesa como instrumento de acesso desses alunos a outra cultura bastante difundida no Brasil. Posteriormente, a partir dos primeiros contatos com os estudantes da escola, os demais encontros foram elaborados tendo em vista os interesses, objetivos e dificuldades que se relacionavam à aquisição da língua.

Na Escola Municipal de Ensino Fundamental Padre Germano, os residentes desenvolveram aulas baseadas nos conteúdos listados pela professora regente de forma didática e dinâmica. As aulas foram ministradas em língua espanhola e buscaram atender as necessidades dos alunos e ademais integrar temas transversais, como pluralidade cultural e feminismo.

Em relação à escola E.E Jerônimo Mércio da Silveira, para elaborar as propostas de intervenções, consideramos os Parâmetros Curriculares Nacionais, que preveem conteúdos e métodos a serem utilizados na sala de aula e evidenciam a importância da língua adicional como um direito. Em turmas de 6º ao 9º anos do Ensino Fundamental e de 1ª ao 3ª anos do Ensino Médio, as discentes aplicaram intervenções relacionadas à música, a aspectos culturais e ao uso cotidiano da língua. Por intermédio de atividades escritas, de conversação, compreensão auditiva e de compreensão leitora visamos fomentar a importância do espanhol para além das avaliações e desmistificar crenças e mitos sobre o ensino e a aprendizagem de língua adicional. Através de aulas estruturadas em temas transversais, como literatura, nacionalidade, cultura e sociedade, tornou-se possível ensinar a gramática de forma a propor a participação individual e em grupo dos alunos.

Resultados e discussões

Escola Municipal de Ensino Fundamental Vereador Carlos Mário Mércio Silveira

Escolhemos para a primeira atividade cultural realizada fora da sala de aula a temática *Halloween*. Nesse momento, os alunos aprenderam a criar as suas fantasias, participaram de jogos e gincanas típicas dessa festa nos Estados Unidos. As atividades foram realizadas a partir da introdução do tema e, posteriormente a esse momento, os alunos foram apresentados às diversas possibilidades de fantasias utilizadas no *Halloween*. Assim, guiamos os alunos de

modo que eles pudessem confeccionar suas próprias fantasias, inspiradas na temática trabalhada em sala de aula. Depois, os alunos foram apresentados a jogos e gincanas típicas do tema.

A partir dessa primeira experiência, pudemos elaborar materiais e pensar em aulas que proporcionassem aos alunos o contato com a língua inglesa em atividades dinâmicas e culturais, já que os estudantes se mostraram engajados, assim como a comunidade escolar de modo geral. Dessa forma, outras atividades, como a visita ao *campus* da Instituição de Ensino Superior (IES – Unipampa), o encontro com os *English Teaching Assistants* (ETAs) para conhecer e aprender o jogo de futebol americano, o uso de músicas e jogos *on-line* em língua inglesa na escola e a apresentação em sala de aula de diferentes nacionalidades anglófonas, além dos centros Estados Unidos/Inglaterra, oportunizaram a ampliação do conhecimento cultural que a aprendizagem da língua envolve, de um modo que fosse interessante para os próprios alunos.

Além de terem sido de extrema importância para os alunos, as oficinas ministradas foram fundamentais para a nossa formação docente. A experiência de ter participado desse programa foi muito enriquecedora, pois, além das reflexões e discussões sobre o ensino de língua adicional (LEFFA; IRALA, 2014), tivemos a oportunidade de trabalhar com uma escola afastada do centro da cidade em um contexto que muitos residentes ainda desconheciam. Tínhamos que pensar em atividades direcionadas aos estudantes, levando em consideração o contexto no qual estavam inseridos. Buscamos fazer com que eles saíssem das aulas com uma perspectiva diferente sobre seu futuro. Durante a análise sobre o ensino de línguas adicionais, percebemos que o contato entre os alunos e as culturas anglófonas permitiu a ampliação dos saberes referentes às diferentes formas de ser e de viver no mundo (SCHLATTER, 2000).

Escola Municipal de Ensino Fundamental Padre Germano

As aulas ministradas na E.M.E.F Padre Germano foram inicialmente divididas em três duplas e um trio, nas quais contemplaram turmas do 6º ao 9º anos. As aulas ocorriam às terças-feiras no turno da manhã. Em conversa com nossa preceptora decidimos passar os conteúdos que ela já havia listado para ministrar, porém optamos por adaptá-los à nossa maneira e introduzir mais jogos e dinâmica nas salas de aula.

No início, todos tivemos muita dificuldade em nos integrar às turmas e ser considerados professores. Por ser uma escola pequena, tivemos também uma dificuldade em ser aceitos pelos demais professores. Contudo, apesar de alguns obstáculos e situações que evidenciavam a resistência por parte de um

grupo de docentes da escola, conseguimos superar os imprevistos e ser aceitos pelo grupo, além de ampliar a reflexão sobre as aulas ministradas, reorganizando-as de forma a atender as demandas dos discentes. As turmas continham, em média, entre 20 e 30 alunos. Para alguns residentes, essa foi a primeira oportunidade de ministrar aulas fora da universidade. O fato de as aulas serem ministradas com um colega trouxe um conforto maior para todos, já que teríamos sempre um colega que nos poderia dar suporte durante a organização e aplicação das intervenções pedagógicas.

Durante as primeiras aulas, mesmo após terem sido feitas observações das turmas, houve a dificuldade de não apenas não conhecer os alunos, mas também o seu ritmo e forma de aprendizagem, aulas planejadas que demoravam mais do que o previsto ou intervenções em que sobrava tempo, porque os alunos faziam todas as atividades antes do previsto.

Conforme as semanas foram passando, foi possível perceber o avanço gradativo na aplicação das intervenções pedagógicas, a maturidade do grupo com relação à postura na aplicação das atividades, assim como as reflexões realizadas sobre o processo de ensinar e aprender línguas adicionais. Durante o espaço que havíamos organizado como grupo, em que compartilhávamos o café da manhã e as reflexões, debatíamos sobre nossos avanços com os diversos grupos de alunos. Essa experiência foi para todos de extrema importância, porque nos permitiu a inserção em sala de aula como docentes no constante processo de ensinar a aprender.

Escola Estadual de Ensino Médio Jerônimo Mércio da Silveira

As aulas na E.E.E.M Jerônimo Mércio da Silveira foram divididas por duplas; sendo assim, cada dupla possuía uma sala de aula a ser compartilhada. A primeira dupla de residentes escolheu trabalhar a gramática através de aspectos culturais ao levar para os alunos questões sobre países de fala hispana que fazem fronteira com o Brasil, trabalhando para desconstruir a ideia de que a língua espanhola é algo distante. No segundo semestre, as aulas foram planejadas a partir das dificuldades na produção oral e escrita, relatadas pelos alunos. Dessa forma, começamos a apresentar aos alunos a cultura de países mais distantes do Brasil, como México e Espanha. Devido às últimas aulas terem ocorrido próximo à data do *Día de los muertos* (1 e 2 de novembro), decidimos trazer esse tema para a sala de aula. Durante a explicação, tornou-se evidente o desconforto de alguns alunos em relação à temática devido às suas crenças religiosas, pois essa data refere-se a uma comemoração que honra os familiares já falecidos e essa prática diverge de sua religião. A partir dessa

situação, as residentes concluíram que nem sempre terão aprovação e receptividade em todas as atividades propostas; por isso é necessário refletir e repensar a prática pedagógica de forma constante, uma vez que o ambiente de sala de aula nada mais é do que um reflexo da complexidade social.

A segunda dupla optou por aplicar uma atividade diagnóstica relacionada a gostos literários, pois seus planos iniciais eram associar as aulas gramaticais à literatura. A partir disso, trabalharam brevemente os gêneros conto e poesia de autores uruguaios devido à proximidade desse país, tendo como objetivo despertar a curiosidade pela língua espanhola nos discentes através da proposta de atividades de leitura de poesia, conto, biografias e jogo da memória sobre os autores. Também foi trabalhada uma música de um cantor uruaio, que aborda a temática da fronteira, para que pudessem exercitar a compreensão auditiva. A partir da canção foi discutido o conceito de fronteira. No fim do primeiro semestre, as residentes ensaiaram a turma para o Sarau Literário anual da escola com a música “Mercedita”.

A terceira dupla, diferentemente das outras, optou por observar algumas aulas para entender o perfil da turma. Na primeira prática, foi realizada uma atividade diagnóstica com a turma, em que se percebeu que os alunos tinham um forte interesse em atividades relacionadas ao preparo para a prova do ENEM. Também se tornou notável que gostariam de estudar temas transversais e aspectos culturais relacionados ao espanhol com o auxílio de vídeos, músicas, textos e outros materiais que variam as abordagens em sala de aula. Em meio às intervenções, as residentes foram convidadas a trabalhar com a turma uma atividade para o Sarau da escola. Então, juntamente com a turma, optaram por cantar a música “La culpabilidad – Perota Chingo”, uma banda multicultural formada por músicos de vários países da América do Sul, como Brasil, Uruguai e Argentina. Tal escolha permitiu também focar na habilidade oral, na realização de determinados sons em língua espanhola que geralmente representam dificuldade para estudantes nativos brasileiros.

Por fim, a quarta dupla intercalou a sua prática entre uma turma de 2ª ano do Ensino Médio e uma de 6º ano do Ensino Fundamental. Devido a exigências da comunidade escolar, foi necessário focar em aspectos estruturais da língua no atendimento à turma do 2ª ano do Ensino Médio. Apesar de termos resistências em relação ao ensino-aprendizagem de línguas com enfoque gramatical, não foi possível realizar abordagens diferenciadas. Além disso, a segunda turma assistiu ao filme “Festa no céu”, que traz a temática do *Día de los muertos*, e a partir desse filme os alunos elaboraram cartazes e começaram a construção da festa de *Halloween* e do *Día de los muertos* na escola.

Após algumas intervenções na escola E.E Jerônimo Mércio da Silveira, percebemos que os alunos se envolviam mais nas aulas que tinham outras formas de ter contato com a língua para além de textos, como vídeos, áudios e imagens. Isso possibilitou uma reflexão acerca da necessidade de buscar inovações nas aulas para maior atenção e motivação dos alunos e, consequentemente, das professoras residentes.

Assim, o Programa de Residência Pedagógica possibilitou reflexões e diálogos atrelados a diferentes contextos de práticas, o que amplia a visão dos processos de ensino-aprendizagem de línguas adicionais, dos professores em processo de formação e contribui para modificar as percepções e/ou estereótipos do senso comum sobre o ser/tornar-se professor.

Conclusões

Este relato de experiência teve como objetivo tecer reflexões sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas no programa RP do núcleo de Letras Inglês/Espanhol da Unipampa. Nesse sentido, a partir das experiências nas três escolas participantes do programa RP, pudemos analisar e discutir sobre novos fazeres docentes relacionados ao ensino de línguas adicionais na rede pública brasileira.

De modo geral, percebemos que o papel da escola na prática pedagógica dos residentes foi essencial e possibilitou construir aulas e atividades que incluíssem um grande número de alunos, quando implementadas no ensino formal, e os levassem a participar de metodologias de ensino alternativas, distintas de suas aulas cotidianas. Quando as aulas eram ministradas em períodos extraclasse, ainda que com menor quantidade de alunos, o papel da escola continuou sendo muito importante, visto que forneceu espaço e tempo para que as atividades fossem efetivadas, além de buscar abranger toda a comunidade escolar.

Concluimos que essas experiências proporcionadas pelo programa RP foram de suma importância para a nossa constituição profissional. Pudemos ampliar nossos conhecimentos em relação ao ensino de línguas adicionais e aprimorar nossas práticas em sala de aula. Ademais, pudemos expandir nossas experiências, tanto como discentes, refletindo sobre as relações e diferenças entre a teoria e a prática, quanto como futuras docentes. Acreditamos que essas iniciativas podem servir como base para que novas experiências de formação acadêmico-profissional de docentes em línguas possam ser implementadas na rede pública de ensino.

Referências

- BRASIL. PNLD. **Programa Nacional do Livro Didático**. Ministério da Educação. Disponível em: <<http://www.fnnde.gov.br/pnld-2018/>>. Acesso em: 26 jul. 2019.
- LEFFA, V; IRALA, V. B. O ensino de outra(s) língua(s) na contemporaneidade: questões conceituais e metodológicas. In: LEFFA, Vilson; IRALA, Valesca (org.). **Uma espiadinha na sala de aula: ensinando línguas adicionais no Brasil**. 1. ed. Pelotas: EDUCAT, 2014. p. 21-48. Disponível em: <http://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/livro_espiadinha.pdf>. Acesso em: 30 maio 2019.
- LOPES, Noemia. **O que é projeto político-pedagógico**. Gestão Escolar. 01 de dez. de 2010. Disponível em: <<https://gestaoescolar.org.br/conteudo/560/o-que-e-o-projeto-politico-pedagogico-ppp>>. Acesso em: 07 nov. 2019.
- RIO GRANDE DO SUL. Secretaria de Estado da Educação. Departamento Pedagógico. **Referenciais Curriculares do Estado do Rio Grande do Sul: linguagens, códigos e suas tecnologias**. v. 1. Secretaria de Estado da Educação. Porto Alegre: SE/DP, 2009.
- SCHLATTER, M. Inimiga ou aliada? O papel da cultura no ensino de língua estrangeira. In: INDURSKY, F.; CAMPOS, M. C. (org.). **Discurso, memória e identidade**. Coleção Ensaios. Porto Alegre: Sagra, 2000. p. 517-527.

Práticas inovadoras para o ensino de línguas no âmbito do Programa de Residência Pedagógica: ressignificando a prática

Daiana Salazart Messa¹

Isaphi Marlene Jardim Alvarez²

Luis Alberto Pinheiro Pereira³

Vera Pinto Vigil⁴

Apresentação

No âmbito do ensino de línguas, no que tange aos aspectos do uso de práticas inovadoras, devemos ressaltar que há uma constante necessidade de análise da própria situação das línguas dentro do currículo da Educação Básica. Mencionamos o fato no intuito de evidenciar que os professores de línguas das redes públicas da Educação Básica ficam condicionados invariavelmente a seus períodos limitadores, restritivos, semanais (de forma geral uma hora-aula semanal de língua, seja inglês ou espanhol, por turma), condição que, no mínimo, desfavorece qualquer possibilidade de proposta significativa de ensino de línguas nas escolas das redes públicas brasileiras.

O objetivo deste trabalho é apresentar uma descrição sucinta de algumas atividades com caráter inovador⁵, aplicadas durante as intervenções pedagógicas realizadas dentro do Programa de Residência Pedagógica no núcleo de Inglês e Espanhol na cidade de Bagé.

Nesse sentido, entendemos que são práticas inovadoras aquelas atividades que possibilitam ressignificar o ensino de línguas no contexto da Educa-

¹ Preceptora do Programa de Residência Pedagógica, Núcleo Inglês/Espanhol, na EMEF Padre Germano – Bagé.

² Coordenadora do Núcleo Inglês/ Espanhol, professora do curso de Letras Línguas Adicionais – Unipampa.

³ Preceptor do Programa de Residência Pedagógica, Núcleo Inglês/Espanhol, na EEEM Jerônimo Mércio da Silveira – Candiota.

⁴ Preceptora do Programa de Residência Pedagógica, Núcleo Inglês/Espanhol, na EMEF Carlos Mario Mércio da Silveira – Bagé.

⁵ Nas próximas páginas apresentamos o conceito de inovação que tomamos como base para este texto.

ção Básica, oportunizando aos discentes da escola uma aprendizagem focada no desenvolvimento das quatro habilidades trabalhadas no ensino de línguas, além de colaborar para a ampliação de conhecimento sobre aspectos culturais dos países de língua hispana. Para tanto, é preciso investigar e experimentar, conhecer e utilizar as diversas ferramentas tecnológicas como apoio para o ensino das línguas adicionais, assim como focar na necessidade de um trabalho colaborativo e – o que é essencial – estar constantemente refletindo sobre a prática, sobre o espaço da sala de aula, sobre as atividades propostas, etc.

No ano de 2018, o curso de Letras Línguas Adicionais: Inglês/Espanhol e respectivas literaturas (LA) do *campus* localizado na cidade de Bagé, Rio Grande do Sul, aderiu ao Programa Institucional Residência Pedagógica (RP) a partir de um edital lançado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) no mês de março.

Um dos objetivos do programa é inserir o licenciando nas escolas de Educação Básica a partir da segunda metade do curso, para que ele vivencie a prática escolar, retroalimentando a cadeia de construção do conhecimento ao conceber a sala de aula como um *lócus* legítimo de investigação e ação. É também instigar o ensino de inglês e espanhol para formar cidadãos capazes de participar criticamente no mundo por meio do autoconhecimento, cruzando fronteiras culturais em sua própria sociedade, participando, assim, de forma plena dessa sociedade e, além disso, incentivar a integração entre a escola pública e a universidade através da interlocução entre os protagonistas do programa (professores preceptores, discentes residentes e discentes da Educação Básica). Assim, o professor em processo de formação acadêmico-profissional é inserido no ambiente da escola para realizar intervenções pedagógicas, acompanhado pelo professor da escola-campo, o preceptor, e orientado pelo docente da Instituição de Ensino Superior (IES).

As intervenções pedagógicas iniciaram na Etapa III do programa RP após reuniões em que se compartilharam os questionários diagnósticos aplicados na etapa II e iniciaram as leituras de textos teóricos que embasam o ensino de língua adicional. Além disso, os questionários possibilitaram um planejamento coletivo e reflexivo porque havia um diagnóstico prévio sobre a circulação das línguas inglesa e espanhola nas escolas-campo, assim como havia o diálogo com os preceptores e a preparação das intervenções pedagógicas previamente, as quais puderam ser organizadas de forma colaborativa e reflexiva, visando contribuir efetivamente para a perspectiva de se repensar o ensino de línguas na Educação Básica.

Caracterização das escolas

O subprojeto Inglês e Espanhol atende três escolas-campo, duas municipais, localizadas na cidade de Bagé, e uma estadual, localizada na cidade de Candiota, todas descritas a seguir. A Escola Estadual de Ensino Médio Jerônimo Mércio da Silveira está localizada na Vila Residencial, um dos cinco bairros do município de Candiota, fundada há 56 anos, precisamente no dia 11 de agosto de 1962.

De acordo com o Projeto Político Pedagógico (PPP), a escola visava atender a formação dos filhos de funcionários da Usina Termoeletrica I. Atualmente, a escola atende os filhos dos funcionários da Eletrobrás CGTEE, CRM, Prefeitura Municipal de Candiota, CIMPOR, do comércio, de órgãos estaduais, federal, pequenos e grandes agricultores da localidade. A instituição possui uma ampla infraestrutura: biblioteca, sala audiovisual, laboratório de ciências, laboratório de informática, duas quadras externas e amplo espaço para interação dos alunos. Além disso, a escola conta com uma sala destinada às atividades do AEE (Atendimento Educacional Especializado), dicionários de línguas inglesa, espanhola e portuguesa, disponíveis para todos os alunos, bibliografias de literatura estrangeira e refeitório que não foi descrito no PPP. Localiza-se a 62,6 km da Universidade Federal do Pampa – *campus* Bagé. A escola atende desde as séries iniciais do Ensino Fundamental até o Ensino Médio.

A Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF) Vereador Carlos Mário Mércio Silveira está localizada no bairro Prado Velho na cidade de Bagé. A escola foi fundada há 33 anos, em 1985. Teve como primeira diretora a professora Zaira Barbosa, que atuou de 1986 a 1988. A escola atende a educação regular durante as manhãs e tardes desde a pré-escola até o 9º ano, além da EJA no período noturno. É uma escola que está localizada em um bairro distante das áreas centrais da cidade; o público que a constitui é composto, em sua maioria, por alunos que vivem no mesmo bairro. Atende alunos em situação de vulnerabilidade econômica, e seu contexto está, na maior parte de vezes, vinculado à violência, ao uso de drogas e à rivalidade entre bairros vizinhos. Por isso a importância da instituição vai além do ensino-aprendizagem em sala de aula, já que precisa também de um olhar sensível dos profissionais que lá trabalham para esse contexto, além de uma significativa e constante busca por oferecer novas oportunidades às crianças que vivenciam aquela realidade.

A estrutura física da escola é relativamente pequena; possui 14 salas de aula, 421 alunos são atendidos, 33 professores e cinco funcionários, desses quatro são merendeiras e uma é secretária. Com relação aos banheiros, existem

duas áreas construídas na escola. As crianças costumam usar os que estão localizados no refeitório, já que os adolescentes costumam usar a outra área em horários específicos, quando os banheiros do refeitório são abertos pela orientadora. A escola também possui internet, mas o *wi-fi* não é liberado para uso coletivo.

A Escola Municipal de Ensino Fundamental Padre Germano, situada no bairro Cristo Redentor, número 1.115, na rua General Mallet, recebeu esse nome para homenagear um padre. O prédio da escola foi construído através de doações do grupo Lions Clube de Bagé Centro, com contribuições da comunidade bageense, sendo inaugurada em 07/07/1976. Atualmente, a escola tem 185 alunos matriculados, e 87 deles têm aulas regulares de espanhol, ofertadas em 1 hora-aula semanal.

A escola tem o total de 11 turmas nos períodos da manhã e tarde, as quais ocupam as sete salas de aula disponíveis no prédio. Na escola, não há uma biblioteca, e os livros disponíveis estão em prateleiras na sala dos professores, incluindo alguns dicionários de espanhol. O quadro de funcionários da escola conta com: quatro merendeiras, uma faxineira, 17 professores, quatro cuidadoras, uma supervisora, um auxiliar de alfabetização, uma orientadora, uma diretora e uma vice-diretora. A escola também participa de projetos realizados por grupos externos, como o PROERD (Programa Educacional de Resistência às Drogas e à Violência), o projeto RODARTE, oferecido pela prefeitura da cidade; além deles, há o projeto da banda escolar. Todos os projetos têm o intuito de manter o aluno na escola, já que a escola também atende alunos em situação de vulnerabilidade social.

Fundamentação teórica

No início da etapa III, após a aplicação do questionário-diagnóstico aos discentes das escolas-campo e a conclusão de leituras e reflexões sobre o ensino de línguas adicionais, começamos a estruturar as intervenções pedagógicas que seriam realizadas pelos residentes. Nessa dinâmica, tomamos como base teórica a definição de Matos (2010, p. 38), que define inovar como um processo de mudança, de quebras e de rupturas no sistema educacional. Coadunando com o exposto por Matos (2010), Cunha (2018, p. 12-13) propõe os seguintes indicadores de inovação:

[...] ruptura com a forma tradicional de ensinar e aprender e/ou com os procedimentos acadêmicos inspirados nos princípios positivistas da ciência moderna; gestão participativa, por meio da qual os sujeitos do processo inovador são protagonistas da experiência, desde a concepção até a análise dos

resultados; reconfiguração dos saberes, com a anulação ou diminuição das clássicas dualidades entre saber científico/saber popular, ciência/cultura, educação/trabalho reorganização da relação teoria/prática, rompendo com a clássica proposição de que a teoria precede a prática, dicotomizando a visão de totalidade; perspectiva orgânica no processo de concepção, desenvolvimento e avaliação da experiência desenvolvida; mediação entre as subjetividades dos envolvidos e o conhecimento, envolvendo a dimensão das relações e do gosto, do respeito mútuo, dos laços que se estabelecem entre os sujeitos e o que se propõem conhecer; protagonismo, compreendido como a participação dos alunos nas decisões pedagógicas.

Nesse sentido, as intervenções pedagógicas organizadas para o ensino de línguas adicionais tentaram abarcar a ampla rede de significados do conceito de inovação pedagógica que estão vinculados às diversas ideologias que permeiam o processo de ensino-aprendizagem, atendo-se, no entanto, às concepções das autoras aqui citadas.

Na mesma perspectiva, Masetto (2012) defende que a inovação não é neutra, pois, como já mencionamos anteriormente, há concepções teóricas, metodológicas e ideológicas por trás de toda ação inovadora.

Ruiz (2011, p. 7) afirma que:

[...] innovación no significa cambiar por cambiar, modificar una práctica sin motivo. Bien al contrario, indica la capacidad de adaptación a una realidad que se transforma permanentemente, la adecuación de las prácticas docentes a la infinita variedad social y humana que configuran los centros escolares.⁶

Por isso, ao organizarmos as intervenções pedagógicas com o grupo de residentes e preceptores, partimos inicialmente de um questionário-diagnóstico, aplicado às turmas que iam ser atendidas pelos residentes. Após, foram realizadas observações de algumas aulas, acompanhando o professor preceptor e, durante a organização das intervenções pedagógicas, optamos por aquelas que pudessem contemplar a realidade de cada escola e que possibilitassem abordar, através das línguas adicionais (inglês e espanhol), aspectos que fossem significativos e fizessem sentido para o grupo de alunos da Educação Básica ao qual se destinavam.

Assim, as atividades propostas tiveram como foco inicialmente a utilização de materiais autênticos no intuito de aproximar os estudantes da Educação Básica a ler e ouvir a língua inglesa e a língua espanhola em contextos de uso reais e atuais e em situações que apresentam aspectos culturais dos lugares em

⁶ [...] Tradução nossa. Inovação não significa mudar por mudar, modificar uma prática sem motivo. Ao contrário, indica a capacidade de adaptar-se a uma realidade que se transforma permanentemente, a adequação das práticas docentes à infinita variedade social e humana que configuram os centros escolares.

que essas línguas estão circulando, na tentativa de conseguir um dos objetivos primários do núcleo, que é superar o ensino de línguas estanque, fragmentado, descontextualizado. Por isso os conteúdos que também eram uma preocupação dos professores preceptores podiam ser ensinados através de conteúdos transversais, que conduzissem a uma reflexão sobre os aspectos formais e sobre os elementos culturais que transversalizam todo o ensino de línguas adicionais.

A inovação das intervenções propostas passava por essa seleção de material autêntico como eixo central e ramificava no enfoque em aspectos culturais, objetivando um desenvolvimento de todas as habilidades linguísticas, com ênfase também na habilidade oral, superando a tradição escolar de focar somente na habilidade de compreensão leitora e no ensino de gramática descontextualizada.

Com relação à formação de professores de línguas, Freitas (2012, p. 192) menciona que:

A negação da imbricação entre teoria e prática na formação e no trabalho do professor de línguas estrangeiras anula as especificidades dos saberes desse ofício e, conseqüentemente, apaga o lugar do professor de línguas no sistema escolar. É justamente o apagamento do caráter educativo no ensino de línguas estrangeiras que cria território propício (e lucrativo!) para a terceirização dentro da escola básica.

É justamente esse um dos embates e dilemas do aspecto formativo do professor de línguas sobre o qual refletimos no núcleo de Inglês e Espanhol no programa RP, porque põe em xeque a problemática de suma importância que é aliar a prática à teoria no processo de ensino-aprendizagem de línguas.

Nesse sentido, o programa RP propicia a inserção no espaço escolar dos docentes em formação a partir do quinto semestre de curso, situação que permite repensar a elaboração de materiais para o ensino de línguas, sensibilizar para a importância dos elementos culturais e observar e refletir sobre as eventuais dificuldades no que tange ao ensino-aprendizagem de línguas no âmbito das aulas para a Educação Básica, possibilitando uma efetiva ressignificação da prática para os graduandos do curso de Licenciatura.

Descrição e análise da prática pedagógica de formação acadêmico-profissional no Programa de Residência Pedagógica da Unipampa

Na continuação, mostraremos algumas das intervenções pedagógicas que foram aplicadas nas escolas onde o Núcleo de Inglês e Espanhol realizou suas práticas. Nesse apartado, relataremos inicialmente como aconteceram duas

intervenções pedagógicas. As intervenções pedagógicas eram realizadas no contraturno na Escola Municipal Carlos Mario. Os residentes ministravam as aulas aos discentes do 8º e 9º anos. Em média, 12 a 16 alunos compareciam aos encontros no turno da tarde. Uma das atividades propostas teve como objetivo a discussão sobre a diversidade cultural nas aulas de língua inglesa, ao mesmo tempo em que se propunha um enfoque na habilidade oral como forma de sensibilizar os discentes da Educação Básica para o desenvolvimento dessa habilidade em específico. Pois, como foi constatado no relatório-diagnóstico, os alunos da escola gostavam de ouvir os residentes falando inglês, mas não se sentiam capazes de fazer o mesmo.

Assim, aproveitando a visita dos ETAs (*English Teachers Assistants*), professores dos Estados Unidos que todos os anos vêm até a Unipampa pelo Programa Inglês Sem Fronteiras e colaboram com os professores em formação e participam de atividades com a comunidade acadêmica e com a comunidade bageense, resolvemos convidá-los para participar das atividades propostas em uma intervenção pedagógica. Os ETAs aceitaram participar e foram extremamente colaborativos.

Organizamos um passeio dos alunos da Escola Carlos Mário, os quais foram trazidos até a Unipampa. Participaram da atividade 13 discentes e a preceptora. Os discentes foram buscados na escola por um micro da universidade. Chegaram à Unipampa e foram recepcionados pelos residentes e ETAs. Realizaram um passeio pelo Planetário, com orientações em língua inglesa e portuguesa, participaram de uma gincana organizada pelos residentes junto com os ETAs nas dependências da Unipampa e de uma conversa sobre as diferenças entre os Estados Unidos e o Brasil, sobre as peculiaridades da vida nas escolas e na vida acadêmica nos Estados Unidos, sobre como é chegar a Bagé, como se sentem quando se deparam com realidades e uma língua tão diferente da língua materna deles, entre outras questões que surgiram nas conversas.

Essas questões elencadas e a perspectiva de ver e conversar com alguém com dificuldades para expressar-se em português, com dificuldades para compreender aspectos culturais tão distantes dos seus, fizeram com que os discentes da escola pudessem vivenciar momentos de trocas culturais únicos, momentos em que foi possível vislumbrar a diversidade cultural de forma singular.

Imagem 01: Gincana com os ETAs



Fonte: Acervo do Núcleo de Inglês e Espanhol.

Imagem 02: Roda de conversa cultural com os ETAs



Fonte: Acervo do Núcleo de Inglês e Espanhol.

Outra intervenção pedagógica visando desmistificar aspectos da cultura anglófona e desenvolver a habilidade oral foi a festa de *Halloween*, que aconteceu na escola com contação de histórias e explicações sobre as tradições da cultura anglófona, de onde surgiram, o porquê do uso da frase: “Doces ou travessuras”, entre outros aspectos culturais de língua inglesa que circulam em nossa cultura, que não são totalmente desconhecidos dos nossos alunos, mas que, na maioria das vezes, não são entendidas, ou desconhecem o seu verdadeiro significado. As residentes aproveitaram o momento para fazer brincadeiras com os alunos e falar em língua inglesa, oportunizando-lhes também momentos de fala em língua inglesa.

Imagem 03: Atividade de Halloween



Fonte: Acervo do Núcleo de Inglês e Espanhol.

A seguir, relataremos uma intervenção pedagógica que foi realizada na Escola Estadual Jerônimo Mércio. As intervenções pedagógicas eram realizadas turno. Os residentes ministravam as aulas aos discentes do 6º ao 9º anos e aos 1º, 2º e 3º anos do Ensino Médio. Essa escola é uma das maiores do município de Candiota, e as turmas costumam ser muito grandes, tendo em média de 35 a 40 alunos. Uma das intervenções pedagógicas teve como objetivo con-

templar temáticas que focassem no desenvolvimento da habilidade de compreensão leitora em língua espanhola.

Nesse sentido, no início do projeto, as residentes tiveram conversas com um grupo do 2º ano do Ensino Médio para saber sobre hábitos literários e gostos. Os alunos da escola-campo mencionaram que não costumavam ler nada em língua espanhola e desconheciam autores da literatura hispano-americana da região rio-platense. A partir dessas conversas, as residentes optaram por trabalhar com a turma alguns contos e poemas de autores contemporâneos, uruguaios e argentinos, devido à proximidade geográfica, cultural e linguística com os países do Rio da Prata, quais sejam, Argentina e Uruguai.

Dessa forma, foram escolhidos autores como Mario Benedetti e Eduardo Galeano, além de autoras menos conhecidas como Clotilde Luisi e Graciela Saralegui. Além dos gêneros literários, contos curtos e poemas, as intervenções focaram na temática da diversidade cultural, no Sarau Literário (organizado anualmente pela escola), na apresentação de vídeos explicativos sobre as temáticas apresentadas que eram mais distantes da realidade dos alunos da escola e em discussões sobre todo o processo de leitura e compreensão leitora por parte dos alunos da escola. Os exercícios pedagógicos propostos e as reflexões sobre as intervenções pedagógicas permitiram um movimento de compreensão sobre a importância de desenvolver a habilidade leitora e de envolver os discentes em um processo reflexivo significativo, permitindo-lhes mais escolhas de temáticas e maior autonomia sobre o processo de aprendizagem da língua espanhola como língua adicional.

A terceira intervenção pedagógica que mencionaremos neste trabalho é uma intervenção realizada na Escola Municipal Padre Germano com turmas do 6º ano. O objetivo da atividade era trabalhar a língua espanhola a partir de uma abordagem comunicativa com a intenção de motivar e sensibilizar os alunos da escola para a aprendizagem da referida língua, a partir de uma perspectiva de ensino que tenha como base a referida abordagem, sob a perspectiva de Widdowson (1990), sensibilizando os discentes para a aprendizagem da língua com ênfase na habilidade oral.

Nesse sentido, as intervenções pedagógicas previram atividades contemplando o uso de tecnologias, de atividades lúdicas, tais como jogos em grupos, danças das cadeiras musicais, atividades na área externa da escola, para que pudessem experienciar outros tipos de aulas e sair do tradicional, do ensino bancário, segundo Freire (1996).

Imagem 04: Alunos no pátio da escola Padre Germano participando de uma gincana



Fonte: Acervo do Núcleo de Inglês e Espanhol.

Imagem 05: Alunos da Escola Padre Germano participando de um jogo em sala de aula



Fonte: Acervo do Núcleo de Inglês e Espanhol.

Nessa perspectiva, algumas das intervenções pedagógicas desenvolvidas no âmbito do Núcleo de Inglês e Espanhol, brevemente apresentadas neste capítulo, tiveram como enfoque abranger o conceito de inovação pedagógica, discutido anteriormente, como perspectiva que permeia todo o fazer pedagógico dos residentes, ressignificando as práticas de ensino-aprendizagem das línguas inglesa e espanhola, contemplando os aspectos teóricos, metodológicos e ideológicos que há por trás de cada intervenção pedagógica organizada.

Considerações finais

As intervenções pedagógicas, pensadas no escopo do conceito da inovação pedagógica, permitiram um legítimo movimento de repensar as práticas para o ensino-aprendizagem de línguas adicionais, além do deslocamento teórico para um fazer pedagógico que ressignifique a realidade vivenciada pelo docente e pelo discente da Educação Básica, contemplando também o professor em processo de formação acadêmico-profissional da universidade.

Nessa concepção, é pertinente destacar peculiaridades do processo, tais como a resistência de todos os engajados à compreensão do inovar, de entender a inovação não como algo que implica apenas o uso de tecnologias, mas como caminhos possíveis ou outros delineamentos. De apreender que a reflexão é uma exigência, que não se fazem mudanças sem reflexões, que é preciso repensar a prática, que é preciso ler, debater, polemizar, discordar, argumentar e que todas essas questões atravessam o fazer docente. Não há intervenção pedagógica que possa ser organizada sem ponderações prévias sobre o contexto em que vão ser aplicadas, sobre o público-alvo, sobre os objetivos e procedimentos metodológicos adotados para tanto.

Assim, registramos a iminente necessidade de entender e intensificar as reflexões sobre inovação pedagógica no que tange ao ensino de línguas adicionais. Percebemos que é necessário desmistificar as intenções que circulam de entender a inovação como uma redução conceitual, compreendida apenas como um processo que imbrica aspectos administrativos, sem contemplar aspectos culturais e históricos, por exemplo, que é onde invariavelmente as resistências se materializam. Assim, o Programa de Residência Pedagógica permitiu ao Núcleo de Inglês e Espanhol um amplo espaço formativo e reflexivo, que perdurou durante 18 meses e cumpriu com o seu objetivo principal de fortalecer as ponderações sobre as práticas pedagógicas.

Referências

CUNHA, M.I. da. Prática pedagógica e inovação: experiências em foco. In.: MELLO, E. M. B. *et al.* (orgs.). **Anais do Seminário Inovação Pedagógica** [recurso eletrônico]: repensando estratégias de formação acadêmico-profissional em diálogo entre Educação Básica e Educação Superior. Uruguaiana, RS: Unipampa, 2018. 136 p.

FREITAS, Luciana. Formação de professores de espanhol no Brasil: algumas reflexões. **Revista de Literatura e Linguística**, p. 183-195. Disponível em: <<https://periodicos.ufpe.br/revistas/EUTOMIA/article/view/817/604>>. Acesso em: 17 nov. 2019.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1996. p. 57-76.

MATOS, P. A. Ilremá. **Inovação educacional e formação de professores: em busca da ruptura paradigmática**. 2010, 183f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Goiás. Goiás, Goiânia, 2010.

MASETTO, M. Tarciso. Inovação curricular no ensino superior: organização, gestão e formação de professores. In: **Inovação no ensino superior** [S.l: s.n.], p. 151, 2012.

RUIZ, B. Uri (coord.). **Lengua castellana y Literatura**. Investigación, innovación y buenas prácticas, Barcelona: Ed. Graó, 2011.

WIDDOWSON, H. G. **O ensino de línguas para a comunicação**. Campinas: Pontes, 1990.

Considerações acerca da atividade de assessoramento pedagógico no âmbito do Programa de Residência Pedagógica

Claudete Robalos da Cruz¹

Apresentação

O presente texto tem o objetivo de apresentar uma experiência de assessoramento pedagógico, realizada pelos residentes do Núcleo Multidisciplinar de Geografia e História do *campus* da Universidade Federal do Pampa de São Borja nas escolas-campo integrantes do Programa de Residência Pedagógica. A monitoria ocorreu por meio de ações de assessoria e acompanhamento pedagógico dos alunos da Educação Básica durante as aulas administradas pelos professores regentes. Essa atividade, no contexto do Programa de Residência Pedagógica, configurou-se como uma possibilidade de auxiliar o processo de ensino e aprendizagem dos alunos das escolas-campo. Reconhece-se também que a aprendizagem da docência acontece em espaços-tempo diversos, e a monitoria pedagógica proporcionou o contato do residente com o estudante no instante da realização da atividade escolar, permitindo ao residente identificar as demandas imediatas da turma, seja no reconhecimento das potencialidades, das dificuldades dos estudantes e nas tomadas de decisões sobre a escolha das estratégias de ensino e aprendizagem mais adequadas ao nível de compreensão e envolvimento dos alunos.

O contexto da atividade de monitoria/assessoramento pedagógico no Programa de Residência Pedagógica

O Núcleo Multidisciplinar de Geografia e História é um dos núcleos integrantes do Programa Institucional Residência Pedagógica na Unipampa, que está estruturado por etapas de formação, respectivamente: Etapa I – Preparação: consistiu na preparação do residente sobre a proposta do programa e

¹ Docente Orientadora do Núcleo Multidisciplinar de Geografia e História do Curso de Licenciatura de Ciências Humanas, *campus* São Borja/RS.

princípios pedagógicos gerais, como inovação pedagógica e aprendizagem significativa; Etapa II – Ambientação: tratou-se do momento de observação das turmas, do cotidiano escolar; Etapa III – Imersão: destinou-se à participação em reuniões de planejamento escolar, conselhos de classe, construção de projetos; e Regência, compreendeu a atuação docente em sala de aula; e, por fim, a etapa IV – Relatório final e Socialização.

A adesão da Fundação Universidade Federal do Pampa ao Programa de Residência Pedagógica insere-se no conjunto de esforços e ações desenvolvidas pela instituição voltados à melhoria da qualidade da educação pública e à qualificação da formação docente promovida. As razões que justificam a adesão pautam-se fundamentalmente na possibilidade de promover: a constituição espaço-tempo de formação, aproximação da universidade e escolas de Educação Básica, universidade e redes de ensino (municipais, estadual e federal), professores/as do Ensino Superior e professores/as da Educação Básica, licenciandos/as e professores/as da Educação Básica, licenciandos/as e estudantes da Educação Básica, vinculando os partícipes do Programa de Residência Pedagógica a propostas e ações formativas colaborativas (Unipampa, 2018).

Ademais, para atender a legislação nacional vigente concernente à formação de professores, particularmente a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (LDBEN/96), estabeleceu-se espaço/tempo de imersão na realidade escolar e conhecimento da especificidade do trabalho pedagógico e a viabilização de estratégias de ensino e aprendizagem diversificadas.

O residente, monitor, no contato com os estudantes, no momento em que são solicitados a realizar determinadas atividades escolares, favorece que sejam expressas as dificuldades e as potencialidades de cada aluno e, assim, oferece ao educador indicadores para que se elaborem as estratégias que possam obter melhor êxito no sentido de integrar, envolver os alunos no processo de aprendizagem. Dentre ações realizadas pelos monitores pedagógicos destacam-se: auxiliar alunos que possuem dificuldade de leitura e escrita; oferecer atendimento individual no momento da dúvida ou dificuldade de aprendizagem, visando melhorar seu entendimento sobre o tema e rendimento; verificar, por meio de avaliação individual, o perfil das inteligências dominantes de cada aluno (musical; corporal-cinestésica; lógico-matemática; linguística; espacial; interpessoal; intrapessoal).

Reconhece-se, assim, que a atividade pedagógica requer um olhar atento sobre as diferentes habilidades e competências dos alunos e não somente na execução de uma ação, prova escrita, por exemplo. Há estudantes que possuem

perfis diferentes de aprendizado, sendo necessário observar e adequar as estratégias pedagógicas, inclusive as de avaliação.

Gardner (1995) alerta sobre a necessidade de superação da concepção tradicional de inteligência. Segundo o autor, “na visão tradicional, a inteligência é definida operacionalmente como a capacidade de responder a itens de testes de inteligência” (GARDNER, 1995, p. 20). É ele mesmo quem vai constituir a teoria das inteligências múltiplas que relativiza o conceito tradicional. O autor compreende que “uma inteligência implica a capacidade de resolver problemas ou elaborar produtos que são importantes num determinado ambiente ou comunidade cultural” (GARDNER, 1995, p. 21). Essa maneira de compreender a inteligência está relacionada com uma visão pluralista da mente, que “reconhece muitas facetas diversas da cognição; reconhece também que as pessoas têm forças cognitivas diferenciadas e estilos de aprendizagem contrastantes” (SMOLE, 1999, p. 19). Conforme esse entendimento, é possível compreender que, embora um aluno possa não apresentar bom desempenho em uma prova de português, ele pode ter boa desenvoltura em atividades de leitura e exposição oral ou ainda ser exímio ao compor uma partitura musical. Isso implica considerar o estudante no seu contexto integrado, isto é, dotado de inteligências múltiplas.

Gardner aborda pelo menos sete inteligências: a inteligência musical, a inteligência corporal-cinestésica, a inteligência lógico-matemática, a inteligência linguística, a inteligência espacial e as inteligências interpessoal e intrapessoal. Ele ainda esclarece que uma inteligência serve tanto como o *conteúdo* da instrução quanto como o *meio* para comunicar aquele conteúdo.

A inteligência é um potencial biopsicológico. O fato de um indivíduo ser ou não considerado inteligente e em que aspectos é um produto em primeiro lugar de sua herança genética e de suas propriedades psicológicas, variando de seus poderes cognitivos às suas disposições de personalidade (GARDNER, 1995, p. 50).

Essa compreensão de que há diferentes formas de apreender os objetos de conhecimentos e de que o exercitar dessas potencialidades contribui para o desenvolvimento integral do estudante requer duas posturas pedagógicas diferenciadas, a saber:

[...] a primeira é que devemos individualizar a educação, isso significa que, em vez de ensinar a mesma coisa da mesma forma para todos, devemos aprender o máximo de cada aluno e tentar ensinar aquele aluno de formas que façam sentido para a sua forma particular de pensar. [...] A segunda implicação é a pluralização. A pluralização significa ensinar o que é impor-

tante de várias formas. Nada importante pode ser ensinado de uma só forma (GARDNER, 2013, p. 50).

Significa dizer que o profissional da educação precisa estar em constante processo de formação para que ele se torne capaz de realizar essas demandas: individualizar o processo de ensino; pluralizar suas metodologias e estratégias didáticas. Por essa razão, a integração entre escola e universidade é fundamental para qualificar o ensino básico. Ademais, a inovação das concepções e abordagens pedagógicas acontece por meio desse diálogo entre pesquisas teóricas do campo educacional e a atividade prática.

A inovação pedagógica deve ser objeto de formação continuada e fazer parte do cotidiano do profissional da educação, pois o espaço escolar deve ser visto também como lugar onde se oportunizam as condições para que ocorra a inovação. Dessa forma, a escola precisa estar disposta e aberta a configurar-se como um espaço-tempo onde se potencializam as capacidades dos indivíduos, distinguindo-se da educação tradicional e atendendo as rápidas transformações do mundo, que entende que a concepção de educação escolar deve ser aquela que visa preparar o indivíduo *ao longo da vida*, que implica “[...] uma construção contínua da pessoa humana, dos seus saberes e aptidões, da sua capacidade de discernir e agir [...]” (DELORS, 1998, p. 18).

Assim que a atividade de monitoria foi pensada visando reconhecer as potencialidades e dificuldades de aprendizagem dos estudantes, como também verificar os perfis de aprendizagens ou inteligências. O acompanhamento pedagógico realizado por meio da monitoria buscou facilitar e apoiar, por diferentes formas, a aquisição de um conhecimento educacional. Para que o assessoramento tenha eficácia, é preciso que o estudante esteja “disposto a negociar, ceder e assumir a responsabilidade, a expor as próprias dúvidas e temores” (MONEREO; POZO, 2007, p. 17). Oportuno destacar que se entende que o monitor irá interagir com os estudantes, sem interferir no trabalho do professor regente, sem alterar o funcionamento de sua classe.

Como destacam Monereo e Pozo, “assessorar em educação consiste, finalmente, em ajudar a melhorar as formas de ensinar e aprender” (2017, p. 18). Notadamente, para que isso aconteça, requer assessorar algumas competências como o referido autor destaca: “assessorar é uma maneira especializada de falar e interagir, mas também de calar e ouvir” (MONEREO; POZO, 2017, p. 18). Ou seja, requer do assessor a prática da escuta, da compreensão da necessidade ou demanda do educando; assim como confiança, pois permitirá que o estudante exponha sua dificuldade sem reservas, permitindo que o assessor conheça sua especificidade e estabeleça contextos de colaboração de

compromissos, permitindo que ajude a reconstruir e compartilhar as representações sobre os problemas vivenciados.

As atividades de monitoria aconteceram no momento da etapa III do Residência, que corresponde à imersão dos residentes na escola-campo, e ocorreram no período de março a julho de 2019. Os residentes responderam a um formulário autoavaliativo sobre a prática de assessoramento, conforme descrito no quadro abaixo.

Quadro 1: A observação dos residentes sobre atividade de monitoria/acompanhamento pedagógico

Demandas recorrentes dos estudantes	Percepção após colaboração
As principais demandas atendidas pela residente enquanto monitora [...] dizem respeito à deficiência intelectual leve a grave. Também é notório os alunos exporem a respeito das suas dificuldades no aprendizado, suas idas ao AEE e como realizar atividades pedagógicas para sua melhor compreensão. É um momento que proporciona uma melhor compreensão tanto do aluno que apresenta dificuldade como do professor residente, que pode intervir para assessorar e posteriormente trazer para aquele mesmo aluno atividades que surtam em um melhor rendimento no processo de aprendizagem. (Residente A)	Os alunos que são atendidos respeitando suas deficiências e o seu processo de ensino/aprendizagem têm maiores possibilidades de realizar com êxito as tarefas. Isso é percebido principalmente em atividades avaliativas em que os alunos têm avaliações próprias e são orientados a como realizá-las. Os alunos que não sabem ler e escrever, por exemplo, têm atividades avaliativas orais e com a ajuda do residente conseguem responder atividades de forma satisfatória e compreensivas com suas demandas. Não há dúvida alguma que o acompanhamento pedagógico ajude na aprendizagem dos alunos com deficiências e limitações. E esse processo é uma via de mão dupla pois, tanto os alunos quanto os professores residentes em formação ganham com esse processo. (Residente A)
Os alunos com déficit intelectual pedem para eu auxiliar, chamando-me em suas classes, dizendo que não sabem o que é para fazer. (Residente B)	Os alunos com dificuldade e principalmente os com deficiência intelectual melhoraram bastante, principalmente nos trabalhos de apresentação da classe, nos trabalhos avaliativos, e eles mesmos reconhecem que com a monitoria se desenvolveram bastante, pois cada um apresenta um déficit intelectual diferente; nem todos têm o mesmo grau de dificuldade. (Residente B)

<p>Na maioria das vezes em que os educandos chamam o monitor é para perguntar o que é para fazer ou para dizer que não entendeu determinada questão, às vezes toda a atividade, e também para explicar os mapas. Como estávamos trabalhando com os mapas das divisões do IBGE em 5 regiões e da divisão em complexos geoeconômicos, as dúvidas com relação aos mapas e às atividades propostas a partir dos mapas. (Residente C)</p>	<p>Varia de aluno para aluno; alguns têm mais facilidade para entender, outros mostram mais dificuldade. Mas a maioria consegue realizar a atividade com facilidade após o auxílio do monitor.</p> <p>A contribuição para a aprendizagem é positiva, qualifica ainda mais as aulas de Geografia, visto que há na sala, além do professor, o monitor que também conhece o conteúdo e pode auxiliar nas dúvidas dos educandos. Como a monitoria está sendo realizada em duas turmas de níveis diferentes, os perfis são diversos, a turma de 7 ano é maior tem mais alunos: ao todo são 19, a turma é mais agitada, os educandos demonstram ter mais dificuldades, e as dúvidas com relação às atividades e aos conteúdos são frequentes. Já no 8º ano, a turma é menor, os estudantes são mais calmos e a turma é composta por 15 educandos. No 8º ano, os alunos não expõem tanto suas dúvidas, têm mais facilidade para compreender o que está sendo proposto, entender o conteúdo. (Residente C)</p>
--	--

Fonte: Os residentes do Núcleo, 2019.

Conforme os relatos descritos acima, observa-se que os estudantes expõem suas dificuldades com frequência e solicitam a ajuda do monitor. Essa atitude é muito positiva, pois indica a disponibilidade do estudante em buscar desenvolver a atividade, em aprender. E também indica a necessidade de maior clareza e precisão do professor regente na exposição do conteúdo e no encaminhamento da atividade, uma vez que a comunicação, quanto mais objetiva e assertiva, facilitará ainda mais esse processo de aprendizagem para todos os estudantes.

O residente que está atuando na função de assessor tem a oportunidade de observar a diversidade dos perfis dos alunos, isto é, enquanto monitor tem disponibilidade e tempo para perceber e gerenciar essa diversidade com mais atenção. O assessor no contato direto com o aluno reconhece a especificidade de cada estudante. Já enquanto professor regente, essa prática fica mais difícil, pois se envolve com o contexto geral da turma e da atividade a ser desenvolvida.

Para Giné, o objetivo do assessoramento “não é outro senão ajudar as escolas e os profissionais a gerir a diversidade presente nos alunos e a liderar os processos de mudança orientados a tal fim” (2007, p. 78). Essa concepção situa o assessor como importante agente transformador, que irá contribuir para romper com a visão tradicional, em que o assessoramento era guiado pelo orientador educacional e sua atuação centrada no diagnóstico e no tratamento de problemas ou transtornos. Nesse sentido, os autores consideram os assessores como “transformadores da escola para convertê-la em um ambiente educacional onde todos os alunos se sintam reconhecidos, valorizados e apoiados em seu desenvolvimento” (GINÉ, 2007, p. 78). É ainda importante ressaltar que “o esforço, a dedicação e o bom desempenho de muitos assessores e assessoras representaram uma contribuição decisiva tanto para a melhora da educação dos alunos com necessidades especiais quanto para a mudança da cultura das escolas” (GINÉ, 2007, p. 78).

O referido autor chama a atenção para a compreensão da diversidade e da inclusão, reconhecendo o papel do assessor na redução de barreiras que muitos alunos enfrentam, seja por conta de problemas de aprendizagem, transtornos do desenvolvimento ou deficiência, ou por razões culturais ou emocionais, etc. Ademais, enfatiza que:

[...] a diversidade de necessidades dos alunos – sejam de origem linguística, cultural, étnica ou por razões de capacidade, motivação ou ritmo de aprendizagem – deve ser considerada como uma característica do desenvolvimento humano. Assim, é cada vez mais clara a necessidade de uma resposta educacional adequada nos sistemas educacionais inclusivos. Não se trata tanto, a nosso ver, de dedicar grandes esforços para definir, medir e categorizar a diversidade, mas sim de proporcionar um ambiente adequado onde cada um dos alunos possa encontrar as oportunidades e os apoios para seu progresso acadêmico e pessoal (GINÉ, 2007, p. 78).

Nessa perspectiva, gerir a diversidade requer que o profissional da educação se disponha a liderar esses processos de mudanças – de uma concepção tradicional para uma concepção inclusiva – para pensar estratégias de respostas voltadas a atender as demandas de aprendizagem dos alunos. Assim, para limitar os mecanismos de exclusão e construir mecanismos de inclusão, é preciso atuação em três dimensões, a saber:

1. *Criar culturas inclusivas.* Essa dimensão, cujas subdimensões são *construir comunidade e estabelecer valores inclusivos*, é orientada a construir comunidade e a favorecer que todos os membros compartilhem determinados valores que a tornem acolhedora, colaboradora, estimulante, de forma que todos os alunos se sintam valorizados naquilo que são e naquilo que fazem, como

base para estimular seu progresso. 2. *Elaborar práticas inclusivas*. As duas subdimensões que incluem são, justamente, *desenvolver uma escola para todos e organizar a atenção à diversidade*. Refere-se, portanto, às decisões que devem ser tomadas no âmbito das normas internas para promover a aprendizagem de todos os alunos, organizar os apoios e estimular a participação dentro da escola e na comunidade. 3. *Desenvolver práticas inclusivas*. As duas subdimensões que integra são, por um lado, *orquestrar processos de aprendizagem* e, por outro, *motivar os recursos*. A partir dos recursos da escola e da comunidade, pretende-se assegurar que as atividades na escola e na sala de aula motivem a participação de todos os alunos e levem em conta seu conhecimento e experiência (GINÉ, 2007, p. 81).

Essas dimensões sendo trabalhadas permitem a reflexão sobre os limites e obstáculos que dificultam a aprendizagem e promover ações que facilitem e estimulem não somente o aprender (aspecto cognitivo), mas o conviver, interagir e ponderar (aspectos socioemocionais).

Os relatos positivos sobre a atividade de assessoramento pedagógico, realizada por meio da monitoria no âmbito do Programa de Residência Pedagógica, foram unânimes entre os participantes. Como destaca a residente A:

Atualmente, temos na Base Nacional Comum Curricular uma normativa que versa para o compromisso de uma educação inclusiva e o atendimento especializado aos alunos com deficiências físicas e mentais. E durante o Programa de Residência Pedagógica pode-se ter a possibilidade de conhecer, compreender, refletir e colocar em ação práticas de aprendizado que viabilizem essa educação inclusiva que versa o documento orientador. Sendo assim, é perceptível que durante o acompanhamento pedagógico os alunos sejam atendidos na sua particularidade e com isso o processo de aprendizagem é pensado para ele. Isto é, se o aluno não sabe ler, ele não será exposto a textos e sim a imagens; se lê com dificuldade, o texto será simplificado; se tem baixa visão, será ampliado e assim por diante. Isso não quer dizer que haverá uma simplificação conceitual ou que apenas o aluno incluído ganhará atividades simplórias para cumprir tabela. De forma alguma, por isso a contribuição do acompanhamento pedagógico é reconhecer o aluno na sua condição especial, compreendê-lo e auxiliá-lo a romper suas próprias barreiras.

E como destacou também a residente B: “Acredita-se que tanto para os estudantes como para os residentes monitores a experiência está sendo válida e de grande contribuição para o ensino-aprendizagem”. Observou-se que a atividade de monitoria possibilitou o desenvolvimento do conhecimento prático do trabalho pedagógico, assim como possibilitou um olhar atento para a diversidade e instigou a busca por metodologias que facilitem o aprendizado do aluno.

Considerações finais

O relato que apresentamos busca propor uma reflexão sobre o trabalho pedagógico, o desafio de gerir a diversidade e a busca contínua para melhorar a prática profissional, no sentido de perceber, atender as demandas dos alunos e qualificar os ambientes de aprendizagem. Assim, espera-se que a experiência de monitoria potencialize a atenção do residente no momento da regência quanto às especificidades dos alunos e responda de modo mais eficiente às demandas que surgirão no decorrer do exercício da regência.

Referências

- BRASIL, Ministério da Educação. **Diretrizes Nacionais para a educação especial na Educação Básica**. Secretaria de Educação Especial/MEC. Brasília: SEESP, 2001.
- DELORS, Jacques *et al.* **Educação um tesouro a descobrir**. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. Brasília: UNESCO/MEC/Cortez, 1998.
- GARDNER, Howard. **Inteligências Múltiplas: a teoria na prática**. Porto Alegre: Artmed, 1995.
- GINÉ, Climent. O assessoramento sob a perspectiva da educação inclusiva. In: MONEREO, Carles; POZO, Juan Ignacio (org.). **A prática de assessoramento educacional**. Porto Alegre: Artmed, 2007.
- MONEREO, Carles; POZO, Juan Ignacio (org.). **A prática de assessoramento educacional**. Porto Alegre: Artmed, 2007.
- SMOLE, Kátia Cristina Stocco. **Múltiplas Inteligências na Prática Escolar**. Brasília: MEC, 1999.

A Residência Pedagógica no âmbito do Curso Interdisciplinar em Ciências Humanas *campus São Borja/RS*

Claudete Robalos da Cruz¹

Apresentação

O Núcleo Multidisciplinar Geografia e História é um dos núcleos integrantes do “Programa Institucional de Residência Pedagógica na Unipampa, Formação Docente no Horizonte da Inovação Pedagógica”. O referido programa teve como objetivo geral “aperfeiçoar a formação dos discentes de cursos de Licenciatura por meio do desenvolvimento de projetos que fortaleçam o campo da prática e conduzam o licenciando a exercitar de forma ativa a relação entre teoria e prática profissional docente” (BRASIL, 2018, p. 01). Por meio dessa política educacional foi que surgiu o subprojeto Multidisciplinar de Geografia e História no *campus* São Borja no curso de Licenciatura em Ciências Humanas. A finalidade do núcleo foi oportunizar ao acadêmico um espaço-tempo de qualificação, oferecendo a possibilidade de imersão no campo de atuação profissional. O objetivo geral do subprojeto foi desenvolver coletivamente metodologias no campo de estudo da Geografia e História por meio da integração dos referenciais teóricos e didáticos com as competências e habilidades elencadas na Base Nacional Comum Curricular para o ensino de Geografia e História. Além disso, teve como princípio norteador o desenvolvimento de atividades pedagógicas embasadas na perspectiva da aprendizagem significativa, abrangendo as dimensões conceituais, procedimentais e atitudinais dos conteúdos e temas escolares como também a interdisciplinaridade.

O Programa de Residência Pedagógica no Curso Interdisciplinar em Ciências Humanas – Licenciatura

As Ciências Humanas são compostas por diversos campos de conhecimento que abarcam a História até a Psicologia, passando pela Filosofia, Socio-

¹ Profa. do Curso de Ciências Humanas e Docente Orientadora do Núcleo Multidisciplinar de Geografia e História, *campus* São Borja/RS. E-mail: claurobalos@gmail.com.

logia e Geografia, que compõem um arcabouço teórico cujo objetivo é analisar a complexidade das relações sociais e pensar novas formas de sociabilidade. Nesse sentido, o curso visa à formação de profissionais que contribuam para uma área na qual há um considerável déficit na região da fronteira oeste do Rio Grande do Sul.

O município de São Borja pertence ao Conselho de Desenvolvimento Regional – Corede fronteira oeste – e possui 61.671 habitantes com uma área de 3.616,0 Km e uma densidade populacional de 17,4 hab/Km. Esses dados indicam um grande vazio populacional para uma área significativa e a população concentrada na área urbana (PP/CH, 2018).

Além de suprir uma carência de formação profissional na área educacional, o curso apresenta caráter inovador, pois se caracteriza por oferecer uma abordagem interdisciplinar, a qual está embasada nos seguintes pressupostos, a saber: a verdade é relativa; a realidade é dinâmica, complexa e construída socialmente, mediante interações, numa teia de eventos e fatores, permeada por relações de complementaridade.

A interdisciplinaridade é um processo que envolve a integração e engajamento de educadores, num trabalho conjunto, de integração das disciplinas do currículo escolar, entre si, e com a realidade, de modo a superar a fragmentação do ensino, objetivando a formação integral dos estudantes, a fim de que possam exercer criticamente a cidadania, mediante uma visão global de mundo a serem capazes de enfrentar os problemas complexos, amplos e globais da realidade atual (LÜCK, 1994, p. 64).

Fourez (*apud* FAZENDA, 2008, p. 18) aponta duas ordens distintas na abordagem interdisciplinar:

[...] a científica, em que a organização dos saberes teria como alicerce o ato de formar professores. Assim, a estruturação hierárquica das disciplinas, sua organização e dinâmica, a interação dos artefatos que as compõem, sua mobilidade conceitual, a comunicação dos saberes nas sequências a serem organizadas. Nesse sentido, *cada disciplina* precisa ser analisada não apenas no lugar que ocupa ou ocuparia na grade, *mas nos saberes que contemplam*, nos conceitos enunciados e no movimento que esses saberes engendram, próprios dos seus *locus* de cientificidade. Essa cientificidade, originada das disciplinas, ganha status de *interdisciplina*, no momento em que obriga o professor a rever suas práticas e a redescobrir seus talentos. A ordenação social busca o desdobramento dos *saberes científicos* interdisciplinares às *exigências sociais, políticas e econômicas*. Tenta captar toda a *complexidade* que constitui o real e a necessidade de levar em conta as interações que dele são constitutivas. Estuda métodos de análise do mundo, em função das suas *finalidades sociais*, enfatiza os impasses vividos pelas disciplinas científicas em suas impossibilidades de sozinhas enfrentarem problemáticas complexas (*grifos meus*).

Com efeito, no curso de Licenciatura, a interdisciplinaridade é entendida como uma postura do sujeito diante do objeto de conhecimento, cujo olhar leva em conta a complexidade, as demandas inerentes ao contexto social, educacional e histórico. Nesse sentido, os acadêmicos são instigados a realizar esse olhar interdisciplinar nos espaços de atuação, seja no campo da docência como na pesquisa. Ademais, o projeto pedagógico do curso está em constante processo de reestruturação pedagógica, pois busca adequar seus programas de aprendizagens visando à formação acadêmica e profissional em diálogo com as demandas sociais e/ou educativas.

É desse contexto acadêmico e científico que o Núcleo Multidisciplinar de Geografia e História, do *campus* São Borja, aderiu ao Programa Institucional Residência Pedagógica. Inicialmente, estruturou-se com 24 residentes, três preceptoras e três escolas-campo: Escola Municipal Sagrado Coração de Jesus, Escola Municipal Duque de Caxias e Instituto Arnaldo Matter.

As atividades desenvolvidas no Núcleo Multidisciplinar de Geografia e História

A organização das atividades foram distribuídas em 440 horas e em quatro etapas distintas, a saber:

A primeira etapa (preparatória) constituiu em período destinado à preparação dos preceptores e residentes; ocorreu em agosto até outubro de 2018, consistindo em atividades de formação e introdução ao conceito de inovação pedagógica, do papel do professor regente/preceptor como professor formador.

O Curso de Formação de Preceptores teve como tema central *Docência, preceptoria e redes educativas na perspectiva da inovação pedagógica na Educação Básica*. Foi organizado visando oportunizar espaço-tempo de compartilhamento de experiências para que as professoras preceptoras, ao refletir sobre sua atuação, seu saber-fazer, reconhecessem que as suas experiências contribuem nos processos de formação dos residentes; e assim estabelecer uma troca entre os saberes escolares e acadêmicos, apostando na constituição de uma rede de convivência colaborativa e criadora de vínculos permanentes entre a Universidade e a Educação Básica.

O conceito de inovação pedagógica adotado foi com base na abordagem de Maria Isabel Cunha (2018), que considera que a compreensão dos impasses inerentes à prática pedagógica como uma atividade reflexiva e de problematização da ação docente já é uma ação inovadora.

Além disso, a autora elenca, com base em estudos realizados por Sousa Santos (1988, 2000) e Lucarelli (2009), alguns indicadores que compõem as práticas inovadoras:

– *ruptura com a forma tradicional de ensinar e aprender e/ou com os procedimentos acadêmicos inspirados nos princípios positivistas da ciência moderna*; – *gestão participativa*, por meio da qual os sujeitos do processo inovador são protagonistas da experiência, desde a concepção até a análise dos resultados; – *reconfiguração dos saberes*, com a anulação ou diminuição das clássicas dualidades entre saber científico/saber popular, ciência/cultura, educação/trabalho, etc.; – *reorganização da relação teoria/prática*, rompendo com a clássica proposição de que a teoria precede a prática, dicotomizando a visão de totalidade; – *perspectiva orgânica* no processo de concepção, desenvolvimento e avaliação da experiência desenvolvida; – *mediação entre as subjetividades dos envolvidos e o conhecimento*, envolvendo a dimensão das relações e do gosto, do respeito mútuo, dos laços que se estabelecem entre os sujeitos e o que se propõem conhecer; – *protagonismo*, compreendido como a participação dos alunos nas decisões pedagógicas, valorização da produção pessoal, original e criativa dos estudantes, estimulando processos intelectuais mais complexos e não repetitivos (CUNHA, 2018, p. 13-14) (grifos meus).

Após a contextualização do conceito de inovação pedagógica, ocorreu a segunda etapa (ambientação) do programa, que foi destinada à ambientação do residente na escola-campo (ocorreu de outubro de 2018 a janeiro de 2019 – 60 horas), que compreendeu o período destinado à observação do cotidiano da escola e elaboração do plano de atividades.

Para auxiliar as observações realizadas durante o período de ambientação, foi construído um formulário/ficha de observação, visando identificar o perfil da turma, os objetivos de aprendizagem presentes nos documentos da escola, estudo do plano de ensino, regulamento da escola e as normas referentes à conduta funcional.

Assim, foram elencadas as categorias de análise, conforme quadro abaixo:

Quadro 1: Categorias de análise para o período de ambientação

OBJETO DE ANÁLISE	ASPECTOS PEDAGÓGICOS E DIDÁTICOS	PLANOS DE AÇÃO
1. Perfil da Turma	a) Interesse b) Participação c) Comprometimento d) Relação Interpessoal	Sugestão para melhorar a Gestão da Sala de Aula

2. Especificidades da turma	a) Alunos com necessidades especiais: () Não () Sim Se sim, descreva:	Sugestão de ações para compor o Plano de Atendimento Individualizado
3. Projeto Pedagógico, Regulamento, Plano de Ensino da Escola e a Base Nacional Comum Curricular	a) Objetivos para o ensino de Geografia e História b) Carga horária e conteúdos para o Ensino Fundamental nos respectivos níveis de ensino	Sugestão de organização curricular e material didático

Fonte e org.: A autora (2019).

A terceira etapa (imersão e regência) compreendeu o período de vivência das atividades inerentes ao ambiente escolar, como participação em reuniões pedagógicas; planejamento escolar; avaliação das atividades escolares; elaboração de projetos, eventos culturais e monitoria pedagógica²; e, em seguida, a regência que consistiu na atuação do residente enquanto regente das aulas no componente de Geografia ou História na escola-campo. Essa etapa iniciou no mês de janeiro até o mês novembro de 2019, totalizando um quantitativo de 320 horas.

Na etapa de regência, os acadêmicos foram orientados a seguir alguns princípios orientadores para planejamento e realização das atividades pedagógicas dentro da sala de aula. Destacam-se:

1. As práticas pedagógicas devem estar integradas com as competências e as habilidades elencadas na Base Nacional Comum Curricular para o ensino de Geografia e História e com os referenciais teóricos e didáticos dessas áreas de conhecimento;
2. A aprendizagem significativa como abordagem pedagógica norteadora, buscando reconhecer as experiências e saberes do educando;
3. Conceber a atuação pedagógica e docente nas dimensões do saber conhecer, saber fazer e atitudes.³

Ademais, a Base Nacional Comum Curricular expressa a necessidade e convida os educadores a inovar suas práticas pedagógicas e adotar como dire-

² Monitoria pedagógica consistiu em acompanhamento pedagógico aos alunos da Educação Básica da escola-campo que apresentavam dificuldades de aprendizagem ou demandava atendimento educacional personalizado.

³ A ênfase é voltada para desenvolver a capacidade do licenciando em abordar os objetos de conhecimentos/conteúdos escolares na dimensão **conceitual**: a definição do objeto de conhecimento; **conceitualização**; **procedimental**: trata da compreensão da funcionalidade prática do objeto de conhecimento; e **atitudinal**: valor moral; compreensão dos valores.

triz para sua atuação o paradigma da aprendizagem. Esse paradigma concebe a escola enquanto espaço/tempo de convivência, onde se aprende a conviver, a fazer, a ser e a conhecer. Nesse sentido, que requer do educador uma postura pedagógica e um olhar para a individualidade dos sujeitos aprendentes, visando reconhecer as especificidades do estudante, para que possa pensar e planejar metodologias e abordagens para que o educando desenvolva seu potencial.

O paradigma da aprendizagem situa-se como ponto de partida para que o aprendizado ocorra. É necessário reconhecer o estágio de aprendizagem/de desenvolvimento em que o educando se encontra, e aí reside a importância de identificar/reconhecer os saberes dos alunos, pois são esses saberes que servem como diagnóstico para uma ação pedagógica docente. Ademais, a neurociência tem se dedicado a explicar que a aprendizagem de conteúdos ocorre por meio de um conjunto de *sinapses* que se ativam com base na interligação entre informações (pré-existentes e novas). Assim, não basta “exigir” que o aluno “preste atenção”; é necessário que essa aprendizagem seja desenvolvida de forma gradual, permitindo que o aluno desenvolva as conexões neurais para que o aprendizado se efetive. E nesse cenário o papel do educador é determinante no processo de aprendizagem, pois a escolha das metodologias e das abordagens didáticas e pedagógicas influencia o desenvolvimento do aprendiz (SARTÓRIO, 2009).

Diante desse cenário, observa-se a importância de programas educacionais voltados à reflexão sobre a inovação pedagógica, isto é, tornam-se importante espaço-tempo destinado à articulação e à troca de saberes entre os educadores do Ensino Superior e da Educação Básica, fortalecendo as práticas pedagógicas por meio da utilização de metodologias que contribuam para uma aprendizagem mais significativa e impregnada de sentido. Concorde-se com Casas, que:

[...] a formação permanente em qualquer profissão deve compensar as lacunas que a formação inicial criou ou não resolveu. Por isso, a revisão contínua da adequada sintonia entre os conhecimentos transmitidos na formação inicial com relação às competências profissionais que o mundo do trabalho exige constantemente deveria se constituir em um trabalho permanente e rigoroso, servindo para detectar defasagens, insistências prescindíveis, ausência ou falta de profundidade em determinados conteúdos, etc. Em suma, toda a formação contínua ou permanente deve possuir um aspecto de complementaridade e atualização da própria formação inicial recebida. [...] a formação permanente deve capacitar o profissional a enfrentar com garantias suficientes os novos desafios e problemas que surgirão continuamente em seu campo profissional, em decorrência das mudanças sociais, culturais e de

todo tipo que irão configurando novas situações nas quais se exigirá dos profissionais capacidade para dar respostas adequadas (CASAS, 2007, p. 295).

Observa-se, assim, que inovar no campo educacional não significa necessariamente a inserção de novas tecnologias ou metodologias, mas reconhecer o estágio de desenvolvimento cognitivo do educando e pensar estratégias de desenvolvimento educacional coerentes com a sua capacidade intelectual. O que pressupõe compreender o processo de aprendizagem centrado no aluno e não exclusivamente na “grade curricular”/conteúdos. Significa dizer que, quando o processo de ensino se dá numa perspectiva do aprendizado do aluno, o educador irá buscar gerir situações didáticas e metodológicas, visando conduzir os estudantes à compreensão do tema, ou seja, proporcionando o reconhecimento do sentido dos objetos de aprendizagem, assim como favorecendo a sua possibilidade de expressar-se sobre o objeto de estudo com criatividade e autonomia, ultrapassando a mera memorização de dados e/ou informações.

De acordo com Pellizzari, para se pensar uma construção humana através da aprendizagem significativa, seria necessária uma reforma do ensino que:

[...] supõe também a reforma do currículo e, por consequência, dos propósitos e condições para que a educação seja eficaz. Em outras palavras, para que a mudança da funcionalidade do sistema educativo seja verdadeira, é necessária uma profunda reforma de conteúdos e métodos (PELLIZZARI, 2002, p. 40).

Gardner (1995) traz importantes contribuições para repensar o ensino e seus métodos quando defende a existência e o desenvolvimento de outras inteligências além da lógico-matemática. O autor elenca sete inteligências: a inteligência musical, a inteligência corporal-cinestésica, a inteligência lógico-matemática, a inteligência linguística, a inteligência espacial e as inteligências interpessoal e intrapessoal.

Assim, um dos pressupostos que guiou os residentes durante sua prática pedagógica foi ampliar o olhar para o desenvolvimento das diferentes formas de expressão dos estudantes, buscando identificar e potencializar seus perfis de aprendizagens/inteligências.

Além da regência orientada, a terceira etapa do Programa de Residência Pedagógica também compreendeu o período de imersão, que se constituiu em participação em reuniões pedagógicas e conselhos de classe, como a realização de atividades em conjunto com a equipe diretiva e comunidade escolar. Dentre os projetos realizados nas escolas-campo destacam-se o projeto sobre diversidade étnico-racial realizado pelos residentes nas escolas-campo Arnelo Matter e Duque de Caixas. O tema central dos projetos foi *O respeito às*

diversidades étnico-raciais e culturais, cujo objetivo foi oferecer espaço-tempo para que os alunos da Educação Básica refletissem sobre o respeito à diversidade étnico-cultural, assim como: conhecer o contexto histórico que deu origem ao Dia da “Consciência Negra”; reconhecer os elementos da cultura afro-brasileira; combater as discriminações étnico-culturais através da literatura; debater sobre o racismo. Tais intervenções ocorreram em consonância com as diretrizes pedagógicas expressas na BNCC sobre o ensino da cultura afro-brasileira, assim como as leis nº 10.639/2003 e 11.645/2008, que instituem a obrigatoriedade do ensino da cultura afro-brasileira no currículo da Educação Básica.

Na escola-campo Sagrado Coração de Jesus foi realizado um projeto de cunho interdisciplinar, intitulado *Feira das Nações*, cujo objetivo geral foi compreender o processo de imigração e colonização do território brasileiro sob a perspectiva social, econômica e cultural. Os residentes realizaram uma exposição oral sobre tema, oficinas, organizaram grupos/turmas para expor as características de cada nação/país; tudo culminou na “Feira das Nações”, em que os grupos organizaram *stands* com os trabalhos realizados nas oficinas, apresentaram um prato típico, vestiram-se conforme as características culturais de cada país/nação para toda a comunidade escolar. Esse projeto caracterizou-se pela perspectiva interdisciplinar e foi ao encontro do perfil do licenciando em Ciências Humanas, cuja habilitação é para o exercício docente no Ensino Fundamental anos finais (História e Geografia) e no Ensino Médio (História, Geografia, Sociologia e Filosofia), na área de Ciências Humanas e Sociais. Além disso, espera-se que sua postura pedagógica diante dos conteúdos escolares/objetos de conhecimento ocorra de forma interdisciplinar, isto é, lançando um olhar sobre o objeto de estudo sob as diferentes perspectivas (histórica, sociológica, geográfica e filosófica) e dimensões (cognitiva e socioemocional).

A quarta e última etapa do Programa Residência consiste na elaboração de relatórios e socialização das experiências. A socialização de experiências aconteceu durante todo o período de construção do Projeto Residência Pedagógica na Unipampa, seja em nível institucional, em que todos os docentes orientadores realizaram encontros de formação e compartilhamento de experiências, como no nível local, do Núcleo Multidisciplinar de Geografia e História do *campus* de São Borja, em que no final de cada etapa se realizaram seminários de socialização e avaliação das ações.

Considerações finais

A percepção em relação ao programa foi positiva no que se refere à questão da formação acadêmico-profissional, pois promoveu a imersão do licenciando no campo de atuação/da prática. Trata-se de um importante espaço-tempo onde os acadêmicos em formação aprendem com os professores da Educação Básica e com o contexto escolar. Essa relação de comunidade de aprendizagem (Universidade e Escola) favorece ao estabelecimento de conexões entre os saberes acadêmicos e profissionais, reconhecendo assim a importância da parceria entre as instituições na qualificação do profissional em formação.

O Programa Residência contribuiu para fortalecer e oferecer ao acadêmico de Ciências Humanas um tempo mais ampliado de imersão no campo profissional do que o Estágio Curricular Supervisionado oferece. Enquanto Estágio Curricular tem duração de 55 horas para os componentes de Geografia e História no Ensino Fundamental.

Destaca-se a importância dessa parceria institucional Universidade e Educação Básica na constituição de comunidade de aprendizagem⁴ da docência (GUERTA; CAMARGO, 2015). Assim, a aprendizagem da docência acontece nessa interação entre os acadêmicos em formação, que partilham saberes com os professores da Educação Básica e com o contexto escolar, estabelecendo as conexões entre os saberes acadêmicos e os saberes profissionais, oportunizando espaços e tempos para a qualificação dos processos de ensino e aprendizagem, efetivando, assim, a relação de parceria entre Universidade e Escola.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. **Edital 6/CAPES**. Brasília: MEC, 2018.

_____. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017.

CUNHA, Maria Isabel. Prática pedagógica e inovação: experiências em foco. In: MELLO, E. M. B. *et al.* (orgs.). **Anais do Seminário Inovação Pedagógica: Repensando estratégias de formação acadêmico-profissional em diálogo entre Educação Básica**

⁴ “[...] entende-se por comunidade de aprendizagem um grupo de professores no qual exista um engajamento com a aprendizagem dos alunos e, também, com o desenvolvimento profissional de todo o grupo por meio de uma atitude constante de estudo e reflexão sobre os conteúdos de ensino” (GROSSMAN; WINEBURG; WOOLWORTH, 2000 *apud* GUERTA; CAMARGO, 2015, p. 609).

e Educação Superior. Uruguaiana (RS): Unipampa, 2018. Disponível em: <<http://movinovacaonaeducacao.org.br/wp-content/uploads/2018/11/E-Book-Semin%C3%A1rio-Inova%C3%A7%C3%A3o-pedag%C3%B3gica-Unipampa.pdf>>. Acesso em: 13 nov. 2019.

FAZENDA, Ivani. **Interdisciplinaridade**: um projeto em parceria. São Paulo: Loyola, 2008.

GARDNER, Howard. **Inteligências Múltiplas**: a teoria na prática. Porto Alegre: Artmed, 1995.

GUERTA, Rafael; CAMARGO, Cristiane. Comunidade de aprendizagem da docência em estágio curricular obrigatório: aprendizagens evidenciadas pelos licenciandos. **Ciênc. Educ.**, Bauru, v. 21, n. 3, p. 605-621, 2015.

PELLIZZARI, Adriana *et al.* Teoria da Aprendizagem Significativa segundo Ausubel. **Revista Programa Educação Corporativa**, Curitiba, v. 2, n. 1, jul. 2001/jul. 2002.

SARTÓRIO, Rodrigo. **Neurofisiologia**. Centro Universitário Leonardo da Vinci. Indaial, SC: Grupo UNIASSELVI, 2009.

UNIPAMPA. **Projeto Pedagógico do Curso**. Ciências Humanas Licenciatura. São Borja, 2018.

Metodologia da pesquisa através de oficinas no contexto do Programa de Residência Pedagógica

Angélica Rodrigues Tarouco¹
Danieli Portilho Brinhol¹
Fernanda Bohnert Gomes¹
Jeisse Villar Cruz¹
Jussara Rodrigues Caminha¹
Marcelle Lucas Silveira¹
Thais Freitas Souza¹
Tyffani Campello¹
Viviane Oliveira Melo de Souza¹
Márcia Garcez de Ávila²
Jéssie Haigert Sudati²
Franciele Braz de Oliveira Coelho³

Apresentação

A inserção do Programa de Residência Pedagógica (CAPES) ocorreu na escola E.E. E.M. Nossa Senhora do Patrocínio, sendo a mesma uma das três escolas-campo contempladas com o programa no município de Dom Pedrito – RS. Um dos aspectos importantes do programa é o foco na familiarização dos residentes, acadêmicos do curso de Ciências da Natureza Licenciatura da Universidade Federal do Pampa (Unipampa), *campus* Dom Pedrito, com o ambiente escolar antes mesmo do início dos estágios supervisionados. Segundo Pannuti (2015, p. 8436):

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

¹ Acadêmicas residentes do curso de Ciências da Natureza Licenciatura – Unipampa *campus* Dom Pedrito.

² Preceptoras do Programa de Residência Pedagógica/CAPES vinculado ao núcleo do curso de Ciências da Natureza Licenciatura – Unipampa *campus* Dom Pedrito.

³ Docente Orientadora do Programa de Residência Pedagógica/CAPES vinculado ao núcleo do curso de Ciências da Natureza Licenciatura – Unipampa *campus* Dom Pedrito.

da didática, representando uma oportunidade para aprender a ensinar, integrando as dimensões teórica e prática.

O programa articula a teoria com a prática docente, propiciando uma troca de experiências entre os licenciandos e todos os setores da escola, especialmente com os estudantes. A imersão contempla a regência em sala de aula e intervenções pedagógicas, acompanhadas por um professor da escola com experiência na área de ensino do licenciando, e a orientação de um docente da sua instituição formadora. As referidas intervenções pedagógicas consistiram na elaboração e aplicação de oficinas, projetos e planos de ensino que despertaram a curiosidade, a participação e o interesse dos estudantes da escola.

Dessa forma, através do programa, também foi possível aliar a Feira de Ciências, Arte e Tecnologia (FECAT), que já era desenvolvida na escola há 15 anos, com as atividades do Residência Pedagógica (RP). Buscando otimizar a FECAT, os acadêmicos residentes promoveram oficinas com a finalidade de orientar os estudantes na construção de *banners* científicos e na escrita dos resumos dos trabalhos, conforme as normas da feira. As oficinas foram aplicadas no turno inverso, em que, no final, todos os participantes tiveram a oportunidade de construir um *banner* científico, colocando em prática o que aprenderam.

Caracterização da escola

Passaremos a partir de agora a contar um pouco sobre a história da escola-campo⁴, onde um núcleo de Ciências da Natureza, vinculado à Unipampa, tem o Programa de Residência Pedagógica inserido. O sonho de fundar uma escola de ensino secundário, sob as bênçãos e proteção de Nossa Senhora do Patrocínio, padroeira local, foi acalentado por muitos anos por um padre alemão chamado Antônio Paul, então residente no município. Em 05 de março de 1939⁵, auxiliado por membros da comunidade, o sacerdote tornou realidade seu objetivo. O educandário contava, inicialmente, apenas com estudantes do sexo masculino e recebeu o nome de Ginásio Municipal Nossa Senhora do Patrocínio.

No ano de 1947, concomitantemente ao registro dos estatutos da instituição, iniciou-se uma campanha em prol da construção de uma nova sede,

⁴ Texto extraído e adaptado da dissertação de mestrado entregue ao PPGedu (Unipampa/Jaguarão) pela professora Márcia Garcez de Ávila (2016).

⁵ Ato nº 27, de 05 de março de 1939, pelo então prefeito, Sr. Juventino de Moura Corrêa (LERMEN, 1983, p. 02-03).

visto que a existente já não suportava a demanda local. Mais uma vez, o padre Antônio tomou a frente dos trabalhos e, com o apoio dos padres José Axler e Francisco Gottler, conseguiu junto à congregação da qual faziam parte a doação do terreno onde a escola está situada até hoje. Apesar das inúmeras dificuldades, especialmente financeiras, no dia 02 de agosto de 1953, o novo prédio com 304m² de área construída foi finalmente inaugurado.

No dia 05 de março de 1959, o ginásio foi encampado pelo Governo Estadual, porém, para tal feito, o referido governo exigiu que a escola fosse aberta também às moças e, em contrapartida, garantiu que a direção do estabelecimento de ensino continuaria nas mãos dos padres oblatos.

Em 1961, a escola já contava também com os cursos de Admissão e Básico. Em fevereiro de 1962, devido ao fato de inúmeros jovens serem forçados a sair da cidade para continuar seus estudos, o ginásio começou a oferecer um curso científico. Nessa ocasião, a escola passou a se chamar Colégio Estadual Nossa Senhora do Patrocínio.

O padre Antônio Paul aposentou-se em 1968 ainda como diretor da instituição. Após a Reforma de Ensino do 2º Grau em 1973, as escolas passaram a oferecer uma habilitação plena em Contabilidade e uma parcial em Auxiliar de Escritório. Sua unificação ocorreu em 03 de junho de 1977 pelo decreto nº 25.624 (LERMEN, 1983), quando o educandário passou a se chamar de Escola Estadual de 2º Grau Nossa Senhora do Patrocínio.

Atualmente, o “Patrocínio” recebe alunos(as) oriundos(as) das redes municipal, estadual e particular do município, tanto da zona urbana como rural. O educandário conta com 627⁶ alunos distribuídos entre os cursos: Médio Regular (manhã, tarde e noite), EJA e Técnico em Contabilidade (ambos à noite). Sua infraestrutura abrange, entre outros espaços, dez salas de aula, uma biblioteca, um laboratório de ciências e duas salas digitais.

O corpo docente está composto por 38 professores, contando também com duas supervisoras, uma orientadora educacional e seis funcionários. Nosso grupo foi gentilmente recebido pela atual diretora, professora Isolda Maria Gomes Guedes, bem como pelos vice-diretores, professora Lisandra de Moura Umpierre, professora Giovana Dias Martins e pelo professor Joel Dimas Silva de Freitas.

⁶ Número de alunos por curso: Ensino Médio – 201; Técnico em Contabilidade – 142; EJA – 110. Os dados aqui apresentados foram levantados junto à secretaria da referida escola.

Fundamentação teórica

A escola é responsável pela formação dos estudantes, possibilitando a expressão de opiniões, formação de atitudes, desenvolvimento da autonomia, para tornar-se ativos em seu processo de aprendizagem. Participando da FE-CAT, os estudantes podem desenvolver diferentes competências e habilidades.

Mancuso (2000) caracteriza as Feiras de Ciências como eventos realizados nas escolas ou na comunidade com a intenção de oportunizar, durante a exposição dos trabalhos, um diálogo com os visitantes, constituindo-se em oportunidade de discussão dos conhecimentos, das metodologias de pesquisa e da criatividade dos alunos. Segundo Corsini e Araújo (2007, p. 2), a Feira de Ciências é vista como um “[...] espaço não formal de ensino, onde o aluno sai do espaço formal que é a sala de aula” e assim aprende através da prática, com a interação aprimora e/ou adquire conhecimento e ainda desenvolve a autonomia.

Mancuso (1993) ainda destaca alguns benefícios para estudantes e professores na realização da Feira de Ciências: crescimento pessoal, vivências, conhecimentos, comunicação, relacionamentos, intercâmbios, hábitos, atitudes, habilidades, criticidade, capacidade de avaliar, estímulo, envolvimento, motivação, criatividade, inovações e politização. Diante dos inúmeros benefícios da realização das feiras, seja em relação a conteúdos ou atitudes, é essencial que essas sejam desenvolvidas nas escolas, motivando e incentivando os alunos ao saber científico, tornando-os ativos em sua busca por conhecimento.

Segundo Vieira e Volquind (2002, p. 11), uma oficina vista a partir da linguagem pedagógica “[...] trata-se de ensinar e aprender mediante algo feito coletivamente”. Os autores também afirmam que essa prática pedagógica “[...] necessita promover a investigação, a ação, a reflexão. Combina o trabalho individual e a tarefa socializada” (VIEIRA; VOLQUIND, 2002, p. 11). Nesse sentido, utilizar oficinas para ensinar Ciências é bastante eficaz, pois permite ao aluno refletir sobre a ação realizada, além de discutir os saberes, ampliando o conhecimento e possibilitando a compreensão dos conteúdos trabalhados. Nesse contexto, Morin (2000, p. 102) afirma que “compreender é também aprender e reaprender incessantemente”, proporcionando ao estudante um ambiente em que o diálogo seja intenso e significativo, objetivando a aprendizagem.

Desenvolvimento da atividade pedagógica

As atividades aqui relatadas, executadas no decorrer do programa, consistiram no planejamento e dinamização de oficinas, cujo objetivo era orientar

os estudantes na escrita de um resumo científico e na confecção de um *banner*. As referidas oficinas pedagógicas tiveram o intuito de desenvolver habilidades e conhecimentos científicos, visando à apresentação dos trabalhos na FECAT, cujo tema era de livre escolha dos participantes.

A primeira etapa dessa atividade pedagógica contemplou a divulgação das oficinas e, posteriormente, as inscrições, delegadas ao grêmio estudantil da escola. Em grupos, os residentes realizaram a primeira oficina, intitulada “Aprimorando a escrita de resumos”. A mesma ocorreu com turmas diurnas de primeiras e segundas séries do Ensino Médio. As oficinas foram desenvolvidas em diferentes ambientes, sendo eles a sala digital e o laboratório de Ciências da Natureza (Imagem 1).

Imagem 1: Atividades da oficina “Aprimorando a escrita de resumos”



Fonte: Autoras (2019).

Os materiais utilizados para a realização dessa atividade foram: *netbooks*, projetor multimídia e folhas impressas. O desenvolvimento metodológico dessa oficina ocorreu da seguinte forma: apresentação de *slides* sobre os itens que compõem um texto científico. Sendo eles: título, introdução, objetivos, metodologia, resultados/conclusões e palavras-chave. As residentes frisaram reiteradamente que as partes que compõem os textos científicos dependerão do evento ao qual o estudante submeterá seu trabalho.

Na etapa seguinte, foram distribuídos aos estudantes alguns trechos de textos previamente escolhidos pelas residentes, os quais eles deveriam classifi-

car como: introdução, objetivos, metodologias, resultados/conclusões ou palavras-chave. Posteriormente, os estudantes reuniram-se em grupos de quatro pessoas, em que foram sorteados temas. A partir do tema sorteado, cada grupo organizou a sua escrita, conforme a apresentação realizada em *slide*.

Dando continuidade às oficinas, foi realizada uma oficina para auxiliar os alunos na construção de *banners*, não somente visando à sua participação na FECAT, mas em qualquer evento que exija esse tipo de produção. Os estudantes presentes nessa oficina foram praticamente os mesmos da oficina sobre resumos científicos.

Em um primeiro momento, foi feita a explanação de como é elaborado um *banner* através de *slides* explicativos, contendo modelos extraídos da *internet*. Logo após sanar as dúvidas dos estudantes, foram distribuídos papel-jornal e canetas coloridas para cada grupo, sendo esses compostos, em média, por quatro e cinco participantes. Cada grupo elaborou seu próprio *banner* com tema livre (Imagem 2). A mesma oficina foi realizada em outro momento para os demais estudantes que não puderam comparecer na primeira oportunidade.

Imagem 2: *Banners* confeccionados pelos estudantes que participaram das oficinas



Fonte: Autoras (2019).

Considerações finais

As oficinas foram uma forma interessante e produtiva tanto para os alunos como para os acadêmicos residentes, pois, sob o ponto de vista pedagógico, é uma atividade que proporciona não apenas a construção, mas também a reconstrução do conhecimento. O termo “oficina” está vinculado à ideia de “local de ação”.

Através das oficinas, podemos ensinar de forma mais humanizada, onde a cultura e os valores dos alunos participantes serão respeitados. As oficinas promovem a abertura de um espaço de aprendizagem alternativo. Na oficina surge um novo tipo de comunicação e alunos. É formada uma equipe de trabalho, onde cada um contribui com sua experiência. Através das oficinas é possível transformar-se o conhecimento científico em saber de ensino (VIEIRA; VALQUIND, 2002, p. 18).

A partir da realização das oficinas foi possível levar até os estudantes da escola temas atuais, aliando, simultaneamente, teoria e prática, e proporcionando a participação ativa, a reflexão, a redescoberta e a discussão. Um fator positivo a respeito das oficinas foi o interesse dos participantes, o que pode ser observado pelo fato de que os estudantes da oficina de resumos inscreveram-se também na oficina de *banners*.

Outro ponto positivo ficou evidente ao observarmos os *banners* dos alunos que participaram da feira, comparando os trabalhos dos estudantes que optaram por participar da oficina com os que não participaram da mesma. Esses últimos apresentavam alguns equívocos, como, por exemplo, erros de distribuição das informações e também nas referências.

Sendo assim, as oficinas pedagógicas são estratégias de ensino que permitem a inserção do acadêmico estagiário na escola, proporcionando a interação, ensino e aprendizagem entre universidade, programa e escola-campo, não se limitando apenas a ensinar um conteúdo específico, mas praticar a interdisciplinaridade.

Referências

- ARAÚJO, E. S. N. N.; CORSINI, A. M. do A. Feira de ciências como espaço não formal de ensino: um estudo com alunos e professores do ensino fundamental. **VI Encontro Nacional de Pesquisa em Educação de Ciências**, p. 1-10, 2007.
- CONGRESSO NACIONAL DA EDUCAÇÃO, XII, 2015, Paraná. **A relação teoria e prática na residência pedagógica**. Local: Pontifícia Universidade Católica do Paraná, p. 8.436.

GIGLIO, C. M. B.; LUGLI, R. S. G. Diálogos pertinentes na formação inicial e continuada de professores e gestores escolares. A concepção do Programa de Residência Pedagógica na UNIFESP. **Cadernos de Educação**, n. 46, p. 62-82, 2013.

LERMEN, I. M. V. **Criação e Desenvolvimento da Escola Estadual de 2º Grau “Nossa Senhora do Patrocínio”**. Dom Pedrito, RS: [s.n.], 1983. Não paginado.

MANCUSO, R. A Evolução do Programa de Feiras de Ciências do Rio Grande do Sul – **Avaliação Tradicional x Avaliação Participativa**. Florianópolis: UFSC, 1993. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina, 1993.

_____. Feiras de ciências: produção estudantil, avaliação, consequências. **Contexto educativo**: revista digital de *investigación y nuevas tecnologías*, n. 6, p. 8, 2000. Disponível em: <<http://www.redepoc.com/jovensinovadores/FeirasdeCienciasproducaoestudantil.htm>>. Acesso em: 10 out. 2019.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez Editora, 2014.

VIEIRA, E.; VOLQUIND, L. **Oficinas de Ensino**: O quê? Por quê? Como? Porto Alegre: Edipucrs, 2002.

Programa de Residência Pedagógica na formação docente em Ciências da Natureza: primeiras experiências

Emanuelle Boeno Stochero¹
Fabiana Gomes Guntzel¹
Uilson Tuiuti de Vargas Gonçalves¹
Jéssica Solange Postiglione¹
Caroline dos Santos Xavier¹
Débora Muller Corrêa¹
Crisna Daniela Krause Bierhalz²
Franciele Braz de Oliveira Coelho³

Apresentação

A partir do Edital 06/2018 da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) ocorreu a implantação do Programa de Residência Pedagógica nas Instituições de Ensino Superior (IES) do país. Na Universidade Federal do Pampa (Unipampa), o referido programa foi construído a partir de um trabalho coletivo envolvendo colaboradores de seis dos dez *campi*, abrangendo, além das cidades-sede dos *campi*, oito municípios do estado do Rio Grande do Sul, a saber: Bagé, Dom Pedrito, Uruguaiana, São Borja, Caçapava do Sul, São Gabriel, Candiota e Aceguá.

O projeto da Unipampa prevê que as atividades contribuam para “[...] a implementação e revisão dos pressupostos teórico-práticos tratados nos componentes de estágio curricular a partir da vivência escolar” (Unipampa, 2018, p. 02). Para cumprir tal propósito, o referido programa contempla a aproximação da Universidade com a Educação Básica, qualifica a formação inicial e a formação continuada dos profissionais envolvidos na proposta e desenvolve

¹ Acadêmico(as) residentes do curso de Ciências da Natureza Licenciatura – Unipampa *campus* Dom Pedrito.

² Docente orientadora voluntária do RP e coordenadora do PIBID do curso de Ciências da Natureza Licenciatura – Unipampa *campus* Dom Pedrito.

³ Docente orientadora do Programa de Residência Pedagógica/CAPES vinculada ao núcleo do curso de Ciências da Natureza Licenciatura – Unipampa *campus* Dom Pedrito.

diferentes estratégias pedagógicas, distribuídas em quatro etapas e pautadas em três eixos, que propiciam aos participantes debates e reflexões acerca da formação docente. Por se tratar de um programa novo, é frequentemente avaliado pela Comissão de Curso e Núcleo Docente Estruturante de cada Licenciatura envolvida.

O núcleo do Programa de Residência Pedagógica de Ciências da Natureza – Dom Pedrito pertence ao subprojeto multidisciplinar “Ciências, Física, Química, Biologia e Matemática”, no qual participam três escolas-campo: Escola Estadual de Ensino Médio Nossa Senhora do Patrocínio, Instituto Estadual de Educação Bernardino Ângelo e Escola Municipal de Ensino Fundamental Professor Bernardino Tatu.

Nas escolas atuam três preceptoras, docentes da área de Ciências da Natureza, que possuem graduação em Ciências Biológicas e especialização ou mestrado na área de Ciências da Natureza. Todas já participaram como supervisoras do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). Esses aspectos ressaltam a qualidade da formação do grupo de preceptoras do núcleo.

Além das preceptoras, o núcleo conta com a participação de quatro docentes orientadores que atuam na Unipampa. A formação desses é em nível de doutorado nas seguintes áreas: Química (1), Física (2) e Educação (1). O núcleo conta com 29 acadêmicos residentes, sendo que seis concluíram o curso em agosto/2019, atuando no programa por 12 meses, enquanto os demais concluíram sua atuação em 18 meses (tempo máximo de permanência no RP nesse edital). Esse trabalho tem como objetivo descrever as ações desenvolvidas pelo Núcleo no Programa de Residência Pedagógica na escola-campo Professor Bernardino Tatu e discutir as contribuições para a formação do professor de Ciências da Natureza.

Caracterização da escola

A escola-campo de Ensino Fundamental Professor Bernardino Tatu está localizada próximo à área central do município de Dom Pedrito – RS. Atualmente, possui 240 alunos matriculados, distribuídos entre os turnos da manhã e da tarde, contempla a Educação Básica nos níveis de Educação Infantil (Pré A e Pré B) e Ensino Fundamental (1º ao 9º Ano). Entre as escolas-campo do Núcleo de Ciências da Natureza – Dom Pedrito, do Programa de Residência Pedagógica (RP), é a única que contempla apenas a Educação Infantil e o Ensino Fundamental.

Dez acadêmicos residentes do curso de Ciências da Natureza Licenciatura estavam vinculados à escola. Desses, cinco desenvolveram suas atividades, que totalizaram 440 horas, no período de 12 meses. Os demais (cinco residentes) atuaram na escola durante 18 meses. Cabe destacar que a instituição acolheu o programa e seus residentes de forma integral, organizando projetos e atuando junto aos planejamentos.

Os acadêmicos residentes desenvolveram atividades no componente curricular de Ciências em turmas dos anos finais do Ensino Fundamental da escola. Seguindo as etapas previstas pelo programa – I) Preparatória; II) Ambientação do residente na escola-campo; III) Imersão do residente na escola-campo; IV) Socialização –, foram desenvolvidas na escola ações como: estudo do Projeto Político Pedagógico da escola; atualização do dossiê socioantropológico da escola (elaborado pelo PIBID em 2014); reconhecimento dos diferentes setores e funções na escola; estudo de documentos educacionais oficiais; regência no componente de Ciências; organização e promoção de uma Feira de Ciências; produção de materiais didáticos de Ciências da Natureza; organização de um espaço cultural na escola com oferta de livros e revistas para a comunidade em geral.

Licenciatura, estágio supervisionado e RP – uma parceria no ensino de Ciências da Natureza

O curso de Ciências da Natureza Licenciatura da Unipampa *campus* Dom Pedrito apresenta a interdisciplinaridade como foco e habilita seu egresso para o Ensino de Ciências no Ensino Fundamental e Ciências da Natureza no Ensino Médio (Física, Química e Biologia). A matriz curricular desse curso está organizada em eixos: formação pedagógica; vida na Terra; universo; tecnologia e desenvolvimento sustentável. Esses eixos relacionam-se com viés interdisciplinar. Em seu projeto pedagógico de curso (PPC) estão previstos quatro estágios supervisionados: observação do contexto escolar em seus diferentes aspectos – administrativo, organizacional e pedagógico; elaboração e execução de um projeto interdisciplinar; e os estágios III e IV estão vinculados à regência em Ciências da Natureza na Educação Básica – Ensino Fundamental e Ensino Médio.

O estágio supervisionado é obrigatório nos cursos de formação de professores; sua proposta é colocar o futuro educador em contato com o contexto real da escola, possibilitando ao estagiário a relação teoria-prática de conhecimentos do campo de trabalho, conhecimentos pedagógicos, administrativos,

como também conhecimentos da organização do ambiente escolar, entre outros fatores. Para Pimenta (2005), os alunos e professores precisam entender o estágio como uma atividade que traz os elementos da prática para ser objetos de reflexão, de discussão e que propiciam um conhecimento da realidade na qual irão atuar.

Conforme o projeto institucional do Programa RP da Unipampa, a inserção do estagiário da Licenciatura em sala de aula dar-se-á mediante relação com o Programa de Residência Pedagógica, que integra a Política Nacional de Formação de Professores e tem por objetivo induzir o aperfeiçoamento da formação prática nos cursos de Licenciatura, promovendo a imersão do licenciando na escola de Educação Básica (Unipampa, 2018). Nesse sentido, o estágio de docência colabora para a construção da identidade profissional do futuro docente. Pimenta e Lima (2012) destacam:

O estágio como campo de conhecimento e eixo curricular central nos cursos de formação de professores possibilita que sejam trabalhados aspectos indispensáveis à construção da identidade, dos saberes e das posturas específicas ao exercício profissional docente (PIMENTA; LIMA, 2012, p. 61).

Essa construção acontece de forma contínua e diária à medida que o estagiário vai se inserindo no ambiente escolar e fazendo parte do coletivo da escola. Cabe ressaltar que as histórias pessoais de cada um, bem como suas experiências também irão fazer parte dessa construção do futuro professor, “[...] sendo o estágio, por excelência, um lugar de reflexão sobre a construção e o fortalecimento da identidade” (PIMENTA; LIMA, 2012, p. 62).

Diante do contexto de estágio, o Programa RP surge como um diferencial na proposta do fazer pedagógico. Os residentes/estagiários atuantes em sala de aula abordaram práticas pedagógicas ativas e comprometidas com o estudante. A necessidade de repensar as questões relacionadas à formação de professores, frente às demandas de uma formação voltada para a proposição de inovações pedagógicas, reflete-se no âmbito das práticas docentes e tem sido um dos grandes desafios da formação de professores, seja ela de dimensão inicial ou continuada.

A inovação pedagógica é caracterizada por Correia no sentido de que (1991, p. 36) “[...] a inovação, por mais modesta que seja, rompe um equilíbrio, cria uma situação de crise e, nesse contexto de crise, geram-se os conflitos que nos levam à inovação nos contextos de ação”. Nessa reflexão, os contextos seriam as salas de aulas, as práticas de ensino e aprendizagens vivenciadas, além de propostas curriculares que representam todo esse processo inovador. A inovação passa a ser “[...] um instrumento de resposta diante das transforma-

ções constantes da sociedade, na qual o professor precisa exercitar o fazer pedagógico e as suas capacidades de invenção face a cada situação nova e que seja, antes de tudo, um inovador” (FERNANDES, 2000, p. 79).

A atuação dos residentes em estágios define a importância da reflexão de uma prática inovadora, contextualizada e significativa, na qual mudanças são necessárias na prática pedagógica diante das inúmeras transformações da sociedade.

Descrição das experiências e vivências no RP

As atividades foram organizadas respeitando as quatro etapas previstas pelo RP, sendo as Etapas II e III foco dessa descrição. O Quadro 1 apresenta a relação entre os componentes curriculares do curso de Ciências da Natureza Licenciatura (LCN) e etapas do RP.

Quadro 1: Relação entre as etapas do programa e as componentes curriculares da Licenciatura

ETAPAS	COMPONENTE CURRICULAR DA LCN	CARGA HORÁRIA
(I) Preparatória e curso de formação de preceptores;	–	60 h (definido pelo projeto institucional)
(II) Ambientação do residente na escola-campo;	Estágio Supervisionado I	60 h
(III) Imersão do residente na escola-campo;	Estágios Supervisionados II, III e IV	320 h
(IV) Elaboração de relatório final do residente e socialização.	–	60 h
TOTAL		440 h

Fonte: Autores (2019).

Na Etapa II, foram realizados estudos de documentos educacionais, como Diretrizes para a Educação Básica, Base Nacional Comum Curricular (BNCC), Plano Nacional de Educação (PNE), Projeto Político Pedagógico das escolas e Regimento Escolar. Também se realizaram visitas e registros nos portfólios sobre os diferentes espaços, bem como entrevistas em cada setor da escola (direção, supervisão, secretaria, entre outros). Todas as informações coletadas foram socializadas no grupo.

Imagem 1: Estudo de documentos educacionais pelos residentes e preceptora da escola-campo Professor Bernardino Tatú



Fonte: Autores (2019).

Na Etapa III, ocorreram o planejamento e o desenvolvimento de projetos de ensino vinculados à BNCC, a organização da Feira de Ciências, a construção de materiais didáticos para serem utilizados no ensino de Ciências da Natureza e os estágios de regência.

Entre os cinco projetos de ensino desenvolvidos na escola-campo, o tema Alimentação Saudável foi abordado de duas formas, contemplando duas oficinas intituladas: “Cienciando na Cozinha” e “Pirâmide Alimentar: Princípios de uma alimentação saudável” (Imagem 2).

Imagem 2: Execução dos Projetos de Ensino na escola-campo



Fonte: Autores (2019).

A Feira de Iniciação Científica, denominada “Mostra de Ciências”, foi desenvolvida no mês de maio de 2019, contando com a participação de todas as turmas da escola, totalizando nove trabalhos de Ciências da Natureza. Houve amplo envolvimento dos residentes, desde o planejamento, produção de materiais e auxílio na pesquisa e escrita dos trabalhos apresentados (Imagem 3).

Imagem 3: Mostra de Ciências



Fonte: Autores (2019).

Uma das atividades desenvolvidas pelo grupo na escola relacionava-se à produção de materiais didáticos para o Ensino de Ciências da Natureza. Dentre os materiais confeccionados destacam-se: modelos didáticos e jogos. Esses ficam à disposição da escola-campo e dos professores para serem utilizados em suas atividades de ensino (Imagem 4).

Imagem 4: Materiais Didáticos produzidos no RP



Fonte: Autores (2019).

Na Etapa III do programa, período de imersão do residente, foram elaborados planos de ensino e planos de aulas, sempre com o propósito de tornar os processos de ensino e de aprendizagem dinâmicos, com abordagens inovadoras. Através de aulas práticas e problematizadoras, permitindo que o conteúdo abordado fosse desenvolvido mediante o interesse dos estudantes, valorizando o seu contexto.

A construção do processo da aprendizagem ocorreu de forma contínua, à medida que o residente foi se inserindo no ambiente escolar e fazendo parte do coletivo da escola, avaliando e reorganizando a sua prática como futuro docente, sempre que necessário.

A Etapa IV contemplou a socialização dos trabalhos realizados no decorrer do programa juntamente com a elaboração do relatório final e escritas reflexivas, destacando o papel do programa na formação de professores de Ciências da Natureza e os resultados de suas ações nas escolas participantes.

Contribuições do programa na formação dos professores de Ciências da Natureza

Uma das contribuições relaciona-se à aproximação entre Universidade e Educação Básica, que traz benefícios para as duas instâncias. Para a Universidade, em especial para a Licenciatura, a identificação dos fatores determinantes do processo educativo – contexto socioeconômico, política educacional, administração escolar e fatores específicos dos processos de ensino e de aprendizagem – está atrelada ao perfil do egresso crítico, que assume “[...] conscientemente a tarefa educativa, estruturando os saberes da sua área de conhecimento com uma visão interdisciplinar a partir de metodologias e materiais de apoio inovadores, cumprindo o papel social de preparar os alunos para o exercício consciente da cidadania” (Unipampa, 2017).

Em relação à Educação Básica, foram elaboradas e desenvolvidas propostas que consideram o contexto e as necessidades reais das turmas e dos alunos; os materiais produzidos poderão servir de apoio a todos os professores. Possibilitando, assim, que diferentes estratégias sejam desenvolvidas, muitas dessas de caráter lúdico, prático, experimental, que podem otimizar as ações no âmbito escolar.

As atividades propostas pelos residentes buscaram enfatizar o contexto em que os estudantes estavam inseridos, de modo a tornar significativa a aprendizagem desses. Carvalho (2006) afirma que, para favorecer a construção de conhecimentos aos estudantes, os professores devem propor questões interes-

santes e desafiadoras, pois, ao resolverem os questionamentos propostos, podem conhecer os enfoques próprios da cultura científica, interagindo com o seu contexto. Nesse sentido, o Ensino de Ciências da Natureza deve conectar-se com a realidade do estudante, considerando seus conhecimentos prévios, que ao longo do processo em sala de aula irão se modificando, tornando-os significativos.

Outra contribuição relaciona-se à ambientação/imersão na realidade escolar, que possibilita a inserção do licenciando em um ambiente de trabalho coletivo, que pode ser vista como uma adaptação profissional na formação de professores no processo de aprendizagem. Conforme as ideias de Tardif (2002), a prática cotidiana do professor dá origem à sua experiência do saber. A formação inicial não é suficiente para desenvolver o seu trabalho. A partir disso, o programa RP proporcionou complementar o conhecimento teórico com a implantação da prática, que, por sua vez, apresenta os impactos positivos e valorizados como também as dificuldades a serem enfrentadas.

Considerações finais

O curso de Ciências da Natureza Licenciatura da Unipampa *campus* Dom Pedrito é um curso noturno, sendo essa uma característica que gerou uma das primeiras dificuldades encontradas pelo grupo. Esse fato esteve relacionado à dificuldade de definição de um horário de encontro de residentes, preceptoras e docentes orientadoras, uma vez que boa parte dos acadêmicos trabalha durante o dia.

Diante do desafio do Programa RP em inserir-se enquanto ação de formação de professores no contexto das escolas que aderiram a ele, tornaram-se significativas as contribuições compartilhadas entre residentes, preceptoras e docentes orientadoras. Muitos foram os anseios que permearam o planejamento em prol de mudanças significativas na Educação Básica.

Com as primeiras inserções de residentes em estágios de Ciências, Química, Física e Biologia buscou-se planejar e dinamizar aulas mais dinâmicas e problematizadoras, que permitissem ao estudante seu protagonismo nos processos de ensino e de aprendizagem. As atividades extra-sala propostas pelos residentes, como oficinas, projetos, saídas de campo, proporcionaram aos estudantes vivenciarem outros momentos e ambientes de aprendizagem. Nesses momentos e ambientes de aprendizagem é que percebemos a necessidade de mudanças na prática em sala de aula, em que conceitos se articulam com vivências e experiências, satisfazendo os interesses dos estudantes.

Ter a possibilidade de participar de uma proposta inovadora como essa gera inquietações e dúvidas, porém a união do grupo da Unipampa, com o envolvimento de todos os participantes, contribuiu para que os desafios fossem cumpridos e os objetivos alcançados. Foi possível através das regências vivenciadas concluir que o mesmo foi uma oportunidade de aprendizagem; a cada vivência algo novo era aprendido. Espera-se que as experiências colaborem com outros projetos e com a formação inicial/continuada em Ciências da Natureza.

Referências

- CARVALHO, A. M. P. Las prácticas experimentales en el proceso de enculturación científica. In: GATICA, M. Q.; ADÚRIZ-BRAVO, A. (Ed.). **Enseñar ciencias en el nuevo milenio: reto e propuestas**. Santiago: Universidade Católica de Chile, 2006.
- CORREIA, J. A. **Inovação Pedagógica e Formação de Professores**. Coleção Biblioteca Básica de Educação e de Ensino. 2. ed. Lisboa: Editora ASA, 1991.
- FERNANDES, M. R. **Mudança e inovação na pós-modernidade**. Porto: Porto Editora, 2000.
- PIMENTA, S. G. **O Estágio na Formação de Professores: Unidade Teoria e Prática**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2005.
- PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e Docência**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012.
- TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.
- UNIPAMPA. **Projeto Pedagógico de Curso Licenciatura em Ciências da Natureza**. Dom Pedrito: Universidade Federal do Pampa, 2017.
- UNIPAMPA. **Projeto Institucional de Residência Pedagógica: Licenciatura em Ciências da Natureza**. Bagé: Unipampa, 2018.

Práticas pedagógicas inovadoras no ensino de Ciências da Natureza: relato de atividades na escola-campo

Cleusa Maria dos Santos Mancília¹

Caren Rocha Araújo¹

Lislei Machado de Azambuja Duarte¹

Juliana Castilho Paz¹

Karen Machado da Cunha¹

Bruna Correa Melo¹

Clarisse de Mattos Machado¹

Maiara Jacintho Moreira¹

Queli Chemello Piecha¹

Maria Alice Moreira Acosta²

Janáina Viário Carneiro²

Franciele Braz de Oliveira Coelho³

Apresentação

Os processos de ensino e de aprendizagem são constantemente debatidos, o que inclui a abordagem de metodologias inovadoras. A inserção do Programa de Residência Pedagógica (CAPES) nas escolas buscou promover uma inovação no contexto escolar, além de possibilitar aos acadêmicos sua imersão na Educação Básica. Essa imersão conduziu a inovação pedagógica em sala de aula, em que cada um provocou um pouco de si e deixou sua marca nos estudantes.

A inovação pedagógica, quando presente no âmbito escolar, tende a promover bons resultados de aprendizagem. Carbonell (2002, p. 19) diz:

¹ Acadêmicas residentes do curso de Ciências da Natureza Licenciatura – Unipampa *campus* Dom Pedrito.

² Preceptoras do Programa de Residência Pedagógica/CAPES vinculadas ao núcleo do curso de Ciências da Natureza Licenciatura – Unipampa *campus* Dom Pedrito.

³ Docente orientadora do Programa de Residência Pedagógica/CAPES vinculada ao núcleo do curso de Ciências da Natureza Licenciatura – Unipampa *campus* Dom Pedrito.

[...] existe um parecer que é bastante aceito no âmbito educacional, que define inovação como: um conjunto de intervenções, decisões e processos, com certo grau de intencionalidade e sistematização, que trata de modificar atitudes, ideias, culturas, conteúdos, modelos e práticas pedagógicas.

As práticas desenvolvidas pelos acadêmicos residentes do núcleo de Ciências da Natureza – Dom Pedrito, vinculado ao Programa de Residência Pedagógica (RP) da Universidade Federal do Pampa (Unipampa), com acompanhamento e orientação das preceptoras (professoras da Educação Básica) e docentes orientadoras (professoras da IES), tiveram como foco a inovação pedagógica. Para tanto, o uso de atividades práticas experimentais foi uma metodologia amplamente abordada nos planejamentos dos residentes. As atividades experimentais podem auxiliar e aproximar o Ensino de Ciências da Natureza das características do trabalho científico, contribuindo para a aquisição de conhecimento e para o desenvolvimento dos alunos (AXT, 1991).

Uma das escolas-campo do referido núcleo do programa RP é o Instituto Estadual de Educação Bernardino Ângelo, localizado no município de Dom Pedrito – RS. O programa, que teve início em agosto de 2018 (Edital CAPES 06/2018) nessa escola, contou com uma equipe de dez acadêmicos residentes do curso de Ciências da Natureza Licenciatura da Unipampa *campus* Dom Pedrito, uma preceptora – professora de Ciências da escola-campo – e quatro docentes orientadoras – professoras da IES. Por meio do programa foram desenvolvidas nessa escola práticas relacionadas ao ensino de Ciências da Natureza, que teve por objetivo proporcionar ao estudante possibilidades de aprendizagem, bem como ao residente aproximá-lo do espaço escolar, seu futuro campo de atuação profissional.

As atividades aqui descritas foram desenvolvidas com estudantes do sétimo e nono anos do Ensino Fundamental (EF) e contemplaram aproximadamente sessenta alunos da Educação Básica. Essas atividades buscaram valorizar o contexto da escola e dos estudantes com a proposição de alternativas de significados, contribuindo para a aprendizagem dos envolvidos.

Caracterização da escola

O Instituto Estadual de Educação Bernardino Ângelo situa-se na área central do município de Dom Pedrito – RS. Seu funcionamento é nos turnos manhã, tarde e noite, contemplando a Educação Básica: Ensino Fundamental (1º ano ao 9º anos) no turno da manhã; no turno da tarde, o Curso Normal e Educação Infantil (Pré A e Pré B); à noite, Educação de Jovens e Adultos (EJA – Ensino Fundamental de 5º ao 9º anos e Ensino Médio de 1º ao 3º anos). A

escola possui 11 salas de aula e espaços que possibilitam o desenvolvimento de atividades diferenciadas, como: laboratório de Ciências, laboratório de Informática, sala de multimídias, biblioteca, pátio com quadra poliesportiva coberta.

A prioridade da escola está em seu aluno. Assim, percebe-se a dedicação da equipe escolar na busca por um ensino de qualidade, responsável, superando todas as dificuldades do dia a dia. É uma escola que busca integrar a vida escolar à família, viabilizando a união pais-escola. Cabe ressaltar que, buscando fortalecer essa relação, a escola dinamiza sua primeira edição do projeto *Escola de Pais*, elaborado pela equipe escolar, caracterizado como “uma parceria que dá certo”. No projeto, são promovidas formações para os pais e responsáveis dos estudantes com temáticas que envolvem o contexto escolar.

Residência Pedagógica e estágios supervisionados: espaço de práticas pedagógicas inovadoras

O estágio supervisionado é indispensável na formação docente nos cursos de Licenciatura. Esse possibilita ao acadêmico a prática docente desde o planejamento à execução. O estágio é o momento em que o licenciando inicia sua atuação em sala de aula. É nessa etapa que ocorre a vivência das teorias aprendidas no decorrer da graduação, associadas à proposta pedagógica do curso, momento de permanente estudo e de aprofundamento de conhecimentos e habilidades dos acadêmicos.

Com o programa RP os acadêmicos residentes puderam vivenciar o estágio na escola-campo a que estavam vinculados. Atendendo, assim, um dos objetivos do programa, que visava

Aperfeiçoar a formação dos discentes de cursos de Licenciatura por meio do desenvolvimento de projetos que fortaleçam o campo da prática e conduzam o licenciando a exercitar de forma ativa a relação entre teoria e prática profissional docente, utilizando coleta de dados e diagnóstico sobre o ensino e a aprendizagem escolar, entre outras didáticas e metodologias (CAPES, 2018⁴).

No planejamento dos residentes foram promovidas atividades práticas. Essas contribuem para a aprendizagem dos estudantes por aliar os conceitos com o cotidiano. As atividades práticas podem estimular o estudante ao interesse pela Ciência, além de promover o conhecimento científico. Desse modo, ao abordar a teoria e a prática, nota-se uma mutualidade entre elas, as quais,

⁴ Disponível em: <<https://capes.gov.br/educacao-basica/programa-residencia-pedagogica>>.

atreladas, podem influenciar-se respectivamente na construção do saber (KIRSCHNER; HUISMAN, 1998).

O ensino de Ciências da Natureza contempla alguns conceitos abstratos e complexos. Nesse contexto, as atividades práticas experimentais podem tornar os estudantes ativos no processo de aprendizagem. Souza (2013, p. 13) enfatiza que:

A realização de experimentos em Ciências representa uma excelente ferramenta para que o aluno concretize o conteúdo e possa estabelecer relação entre a teoria e a prática. Nesse sentido, a atividade experimental que se pretende precisa ser desenvolvida sob a orientação do professor a partir de questões investigativas que tenham consonância com aspectos da vida dos alunos e que se constituam em problemas reais e desafiadores, realizando-se a verdadeira práxis, com o objetivo de ir além da observação direta das evidências e da manipulação dos materiais de laboratório.

Com isso, no desenvolver das práticas pedagógicas em sala de aula, cada uma das dez residentes da escola-campo Bernardino Ângelo utilizou essa metodologia em sala de aula, o que definiu o tema a ser abordado neste trabalho.

Buscando investigar as metodologias e recursos utilizados pelas residentes dessa escola-campo, foi proposto um questionário (Quadro 1) do tipo misto ao grupo. Segundo Arturo (2001), o questionário é um meio útil e eficaz de recolher informação num intervalo de tempo relativamente curto.

Quadro 1: Questionário utilizado pelas residentes

Questionário:
1. Utilizou experimentação nas práticas adotadas em sala de aula: () sim () não
2. Utilizou o lúdico nas práticas adotadas em sala de aula: () sim () não
3. Você utilizou livro didático: () sim () não
4. Se você utilizou as três práticas de ensino, cite um exemplo de cada: _____ _____

Fonte: Autoras (2019).

A partir das respostas do questionário aplicado às dez residentes, delineou-se a experimentação como metodologia predominante nas práticas pe-

dagógicas do grupo. O Quadro 2 apresenta as atividades práticas experimentais desenvolvidas no contexto:

Quadro 02: Atividades experimentais/práticas dinamizadas pelas residentes

Atividades experimentais/práticas
– Experimento do vulcão
– DNA da banana
– Fermentação biológica
– Estados físicos da matéria
– Modelos didáticos dos átomos
– Célula a partir de materiais alternativos
– Horta
– Maquete sobre as camadas da Terra
– Produção do papel semente a partir dos conceitos da tabela periódica

Fonte: Autoras (2019).

Com a análise do Quadro 02 verifica-se que, no período de imersão dos residentes na escola-campo, Etapa III do RP, o grupo desenvolveu nove atividades práticas e/ou atividades práticas experimentais. Descrevem-se a seguir duas dessas atividades: (I) Horta na escola; (II) experimentação Estados Físicos da Matéria.

Resultados e discussão

1. Horta na escola: Direcionando o estudo de conceitos de Ciências da Natureza ao cotidiano do aluno

Essa prática de ensino de Ciências da Natureza foi desenvolvida em uma turma de sétimo ano do EF. A atividade desenvolvida foi proposta a partir de dificuldades apresentadas pelos estudantes, como diferenciar o estudo sobre o Reino das Plantas (Reino *Plantae*) e suas classificações: Briófitas; Pteridófitas; Gimnospermas; Angiospermas.

Assim, com o objetivo de elucidar a importância de diferenciar as características de cada um desses grupos, além de incentivar os estudantes sobre o estudo da biodiversidade das plantas e suas contribuições para o desenvolvimento do hábito da alimentação saudável e a sensibilização à preservação ao

meio ambiente, foram desenvolvidos na escola um plantio de flores e a construção de uma horta. Para cumprir esses objetivos, utilizou-se abordagem construtivista, baseada em Vygotsky (1998), que entende que, para o desenvolvimento do indivíduo, faz-se necessário levar em conta suas necessidades, que servirão de incentivo para colocá-lo em ação.

Nessa intervenção pedagógica, os alunos tiveram contato direto com o meio, estimulando a dúvida e o desenvolvimento do raciocínio. Para a aplicação da atividade, foram necessárias seis horas/aula em turno inverso, envolvendo o plantio de flores e hortaliças, contemplando o estudo de Educação Ambiental, Biodiversidade e diferenças entre os cinco grandes grupos taxonômicos. Foram utilizados os seguintes materiais: terra, adubo, mudas, sementes e pás de jardim. Também foram utilizadas garrafas pets, que serviram como vasos. Como resultado dessa proposta de construção de uma horta na escola, obteve-se a compreensão sobre os diferentes grupos taxonômicos, bem como a importância das plantas para a sobrevivência dos seres vivos.

Imagem 01: Construção da horta



Fonte: Autoras (2019).

2. Experimentação: Os estados físicos da matéria

Essa atividade foi proposta a fim de vincular o cotidiano dos estudantes ao conteúdo a ser abordado. Percebe-se que as escolas estão marcadas por uma aprendizagem pautada na memorização. Com isso o ensino de Ciências acaba sem sentido, tornando-se abstrato demais para a compreensão da maioria dos estudantes. Seguindo esse pressuposto, foi proposta a execução da aula experimental: os estados físicos da matéria.

Assim, antes de iniciar a atividade prática, foram discutidos os conceitos referentes às propriedades da matéria: os estados físicos, mudanças de ponto de fusão e ebulição de diferentes substâncias. No EF, observou-se que a partir do nono ano se abordam conceitos da Química e, posteriormente, da Física. Os conceitos de Química e Física possuem certa complexibilidade para os alunos, e a compreensão dos estudantes carece de relacionamentos conceituais da atualidade. Diante disso, foi proposta uma atividade experimental com recursos que encontramos em nosso dia a dia. No Quadro 3, apresentam-se os procedimentos e materiais utilizados.

Quadro 03: Materiais utilizados/procedimentos da atividade experimental

Materiais Utilizados	Procedimentos
<ul style="list-style-type: none">• Termômetro comum;• Gelatina em pó;• Água;• Tigela transparente;• Copos descartáveis;• Colheres;• Geladeira;• Aquecedor portátil (ebulidor).	<p>1º momento: aquecemos a água na tigela com o auxílio do aquecedor portátil e dissolveu-se a gelatina.</p> <p>2º momento: colocamos a água fria e misturamos após despejar a mistura nos copinhos descartáveis.</p> <p>3º momento: colocamos na geladeira.</p>

Fonte: Autoras (2019).

A turma foi organizada em cinco grupos, sendo fornecidos os materiais listados no Quadro 3. Os estudantes foram orientados a registrar no caderno todo o processo: os questionamentos, os procedimentos, os resultados e as conclusões. Solicitou-se que analisassem cada ingrediente da gelatina, sendo questionados sobre: *a) Qual o estado físico da água fria? E do pó de gelatina?*

Para demonstrar o estado gasoso, cada grupo colocou água na tigela transparente e aferiu a temperatura da água com o auxílio de um termômetro.

Em seguida, cada grupo colocou um aquecedor portátil (ebulidor) dentro da tigela com água, verificando com o termômetro o aumento da temperatura da água. Cada grupo apontou a medida registrada. Após, foi solicitado aos estudantes que tocassem com a mão por cima da tigela e descrevessem o que perceberam (sentiram). Também se realizaram questionamentos sobre: *É possível sentir as gotículas de vapor na mão?*

A seguir, os alunos adicionaram o pó de gelatina à água quente na tigela. Seguindo o mesmo procedimento, foram questionados: *a) O que aconteceu com o pó de gelatina? b) Por que ocorreu esse fenômeno?*

No final, cada grupo acrescentou água fria em cada tigela. Nessa etapa, foram realizados os questionamentos: *a) O que aconteceu? b) Qual a importância da água fria nesse momento? Explique.* Após, cada grupo colocou nos copos descartáveis a mistura das tigelas, e essas, foram levadas à geladeira (conforme Imagem 2). Finalizando, foram indagados sobre: *a) O que acontecerá com a gelatina que ficou na geladeira? b) E se não tivéssemos colocado na geladeira, o que aconteceria? Explique.*

A gelatina pronta foi servida aos alunos. No final da atividade, cada grupo apresentou suas ideias para que se pudesse analisar o que esses entenderam da proposta.

Verificou-se que atividades experimentais/práticas promovem o interesse dos estudantes e a participação com outros colegas, buscando respostas aos questionamentos, instigando-os sobre conceitos de Ciência. A construção do conhecimento científico, interligada a atividades experimentais, mostrou-se de grande valia para os estudantes, contextualizando conceitos e promovendo a investigação.

Imagem 02: Atividade prática/experimental Estados Físicos da Matéria



Fonte: Autoras (2019).

Considerações finais

Os estágios supervisionados são um importante momento na formação docente nos cursos de Licenciatura. Para somar-se a esse momento, surge o Programa de Residência Pedagógica/CAPES, que veio agregar o desenvolvimento dessas vivências. Assim, o estágio torna-se um meio pelo qual o licenciando pode vivenciar relações com os estudantes, professores e comunidade escolar. Neste trabalho, foram descritas atividades práticas experimentais desenvolvidas por um núcleo de Ciências da Natureza no âmbito do RP.

Através desses momentos, percebe-se a importância do estágio supervisionado, visto que é uma ferramenta de formação profissional, em que o mesmo oportuniza ao estudante da Licenciatura refletir sobre suas práticas, de forma que o ensino e a aprendizagem tenham relevância, buscando sempre estabelecer relação com seu cotidiano. As práticas pedagógicas inovadoras estão inseridas em um contexto, o qual deve repensar o ensino de Ciências da Natureza na busca pela superação do ensino tradicional.

Por fim, conclui-se que o trabalho desenvolvido promoveu a valorização do espaço escolar por parte dos estudantes, deu significado à aprendizagem e permitiu o desenvolvimento de práticas pedagógicas inovadoras no componente de Ciências. Além dos resultados citados, cabe ressaltar que o processo de desenvolvimento das atividades possibilitou o envolvimento da comunidade escolar. Com isso as atividades mobilizaram a escola e ainda aproximaram a família deste ambiente.

Referências

- ARTURO, R. **El Cuestionario**. 2001. Disponível em: <<http://www.nodo50.org/sind-pitagoras/Likert.htm>>. Acesso em: 12 nov. 2019.
- AXT, R.; MOREIRA, M. A. **Tópicos em Ensino de Ciências**. Porto Alegre: Sagra, 1991.
- CARBONELL, J. **A aventura de inovar: a mudança na escola**. Tradução: Fatima Murad. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.
- KIRSCHNER, P.; HUISMAN, W. Dry laboratories in science education: computer-based practical work. **International Journal of Science Education**, v. 20, n. 6, p. 665-682, 1998.
- SCHNETZLER, R. Um estudo sobre o tratamento do conhecimento químico em livros didáticos dirigidos do ensino secundário de Química de 1875 a 1978. **Química Nova**, v. 4, n. 1, p. 6-14, 1981.
- SOUZA, A. C. de. **A importância do lúdico na aprendizagem**. Medianeira: Universidade Tecnológica Federal do Paraná, 2013. Disponível em: <http://repositorio.roca.utfpr.edu.br/jspui/bitstream/1/4718/1/MD_EDUMTE_II_2012_20.pdf>. Acesso em: 11 nov. 2019.
- VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

Mostra pedagógica do Programa de Residência Pedagógica: um relato de experiência sobre a prática inovadora em uma escola rural

Alice Solimar Ribeiro Aria¹
Bruno Peruzzi Peres¹
Emilson Braga Santana¹
Evelyn Everlise Trindade Rodrigues¹
Gisele da Silva Prattes¹
Maria Odete da Silva Cardoso¹
Raul Calixto Gonçalves¹
Sabryna Cardoso Henriques¹
Thiago Marques de Carvalho e Silva¹
Eleonora Leguiçamo Centena Silva²
Elena Maria Billig Mello³

Apresentação

O Programa de Residência Pedagógica (PRP) faz parte de uma política pública de formação e inserção de docentes no ambiente da escola de Educação Básica, proposto pela Portaria nº 38/2018 e pelo Edital nº 06/2018 da CAPES (BRASIL, 2018a, 2018b). Um dos Núcleos do PRP na Universidade Federal do Pampa (Unipampa) é o Núcleo de Ciências da Natureza – Uruguaiana, que visa proporcionar experiências teórico-práticas a respeito do ensino de Ciências em instituições selecionadas, que atuarão como escolas-campo, possibilitando a articulação escola-universidade. O referido núcleo possui três escolas-campo.

¹ Acadêmicos da Licenciatura em Ciências da Natureza, Universidade Federal do Pampa, *campus* Uruguaiana. Bolsistas residentes do Programa de Residência Pedagógica, Núcleo Ciências da Natureza-Uruguaiana.

² Graduada em Ciências Biológicas, Professora da E.M.E.B Alceu Wamosy. Professora preceptora do Programa de Residência Pedagógica, Núcleo Ciências da Natureza-Uruguaiana.

³ Docente orientadora do Programa de Residência Pedagógica, Núcleo Ciências da Natureza-Uruguaiana, Universidade Federal do Pampa.

O presente trabalho visa discutir as experiências do conjunto de nove residentes, uma professora preceptora e uma docente orientadora do referido núcleo quanto à realização de um espaço de Mostra Pedagógica no ambiente de uma das escolas-campo, localizada na zona rural, de tempo integral, denominada EMEB de Tempo Integral Alceu Wamosy.

Caracterização da escola e das turmas de estudantes

A escola E.M E. B. de Tempo Integral Alceu Wamosy está localizada no interior do município de Uruguaiana-RS, na BR 472 km 60. E por ser uma das únicas escolas da localidade, ela atende os jovens das localidades: Barragem Sanchuri, Ibicui, Aferidor, Propriedade Poleti, Vivaldino Tellechea e Moura, Ipané, Capela do Ipané, Granja do Vizoto, Santa Laura, Asanta Tereza, UR 101 E 201, Lageado, Passo das Ovelhas, Pradebom, Estância Resera, Granja Pavin, Santa Celina, Amanhecer, UR 1114, Ernestina, Adolf Stern, Vila das Chácaras, Ceratti, Ceolin, Casa Branca, Nova Califórnia, Vila do Açude, Japejú, Enio Comis, São Paulo Gruta e São Marcos. Ela é composta por aproximadamente 180 discentes, porém a escola possui um número expressivo de vagas para os educandos (um total de trezentas vagas). Essa diferença de vagas para o efetivo de educando dá-se por conta de que os pais são transferidos de empregos significativamente itinerantes, dificultando manter o aluno no espaço escolar e acabando indo para outras escolas.

Os residentes do PRP atuantes nessa escola-campo atendem as turmas do 6º (sexto) ao 9º (nono) anos do Ensino Fundamental, contemplando os anos finais, não somente as turmas nas quais exercem a docência. Além disso, os acadêmicos buscam aderir às oficinas pedagógicas, pois no PPP e no Regimento da Escola há a disponibilização de espaços para desenvolver atividades que buscam o desenvolvimento dos educandos em diversas áreas do conhecimento, denominadas de oficinas. Também as oficinas oferecidas pelos residentes envolvem Paleontologia, Astronomia, Oficinas de Internet (*fake news*), igualdade de gênero, entre outras.

Importante caracterizar as turmas da escola nas quais são desenvolvidas as atividades do PRP. A turma do sexto ano é composta por 21 educandos na faixa etária entre 11 e 12 anos, em que a maioria se demonstra interessada, questionadora, respondendo às propostas das atividades desenvolvidas. A turma do sétimo ano é composta por 20 estudantes, que são participativos, curiosos, integrados às atividades e conteúdos propostos. A turma do oitavo ano é composta por 22 educandos na faixa etária entre 13 e 16 anos, sendo a maior

turma da escola, gerando assim uma constante mobilização paralela aos assuntos tratados em aula. Nessa fase do desenvolvimento etário, muitas vezes, são necessárias práticas diferenciadas, que possam trazer a atenção dos mesmos para a aula. São assíduos e participativos à sua maneira, com algumas exceções.

Com todas essas considerações podemos dizer que é uma turma bastante diversa. A turma do nono ano é composta por dez educandos, sendo um deles com necessidades especiais, um número baixo para ser o último ano da escola, mas isso ocorre devido à constante mudança dos pais em seus respectivos empregos. A faixa etária da turma está entre 14 e 15 anos; alguns alunos são participativos e ativos nas atividades ofertadas. A turma atende as expectativas referentes às atividades propostas, procura participar das oficinas oferecidas pelos residentes, experiências e atividades complementares.

Fundamentação teórica

As práticas acadêmicas buscam abranger um olhar inovador em suas concepções de professores-residentes, buscando novas maneiras de mediar o conhecimento, proporcionar um espaço atrativo aos educandos, e, além disso, os residentes propõem-se a abrir espaço para oficinas nas mais diversas áreas do conhecimento. Nessa visão, exercer a profissão de professor é um desafio, pois demanda criatividade, estudo e, principalmente, didática para mediar o conhecimento, que, muitas vezes, é abstrato e não chama a atenção do educando. Delizoicov, Angotti e Pernambuco (2018, p. 117-118) expressam:

[..] o professor é, na sala de aula, o porta-voz de um conteúdo escolar, que não é só um conjunto de fatos, nomes e equações, mas também uma forma de construir um conhecimento específico imbuído de sua produção histórica e de procedimentos próprios. Como principal porta-voz do conhecimento científico, é o mediador por excelência do processo de aprendizagem do aluno.

O professor como mediador do conhecimento é um dos maiores desafios para superar a prática docente transmissiva. Nesse momento, a prática docente torna-se estimulante, pois é nítido nos rostos dos educandos quando entendem determinado conteúdo, principalmente nas oficinas pedagógicas, como um espaço diferenciado com um caráter inovador, em que a relação teórico-prática, em que o diálogo e a relação horizontalizada entre docente e discente ocorrem. Nesse sentido,

[...] educação *dialógica*, como a proposta por Freire, os significados e interpretações dos temas pelos alunos não serão os únicos que terão de ser apre-

endidos e problematizados; aqueles de que o professor é portador também precisam estar presentes no processo educativo (DELIZOICOV; ANGOTTI; PERNAMBUCO, 2018, p. 149).

Todo ser humano pode beneficiar-se de atividades lúdicas tanto pelo aspecto de diversão e prazer como pelo aspecto da aprendizagem. Por meio de atividades lúdicas exploramos e refletimos sobre a realidade, a cultura na qual vivemos, incorporamos e, ao mesmo tempo, questionamos regras e papéis sociais. Podemos dizer que nas atividades lúdicas ultrapassamos a realidade, transformando-a através da imaginação. A incorporação de brincadeiras, de jogos e de brinquedos na prática pedagógica desenvolve diferentes capacidades, que contribuem para a aprendizagem, ampliando a rede de significados construtivos tanto para as crianças como para os jovens (MALUF, 2006).

Moraes (2007) sustenta a ideia de que o aprender é reconstruir, ampliando assim o que já foi anteriormente aprendido, desenvolvendo um ciclo permanente em que vivemos um constante processo de aprendizagem, sendo que com interação e diálogo com outros reconstruímos nossos conhecimentos.

Nesse sentido, o processo ensino-aprendizagem envolve a ludicidade com uma abordagem criativa e crítica, em que o estudante deixa de ser apenas um mero receptor e passa a produzir o seu conhecimento a partir da reflexão sobre os saberes. Como a autora Garrido (2005) nos ajuda a refletir, os saberes teóricos articulam-se aos saberes da prática, ao mesmo tempo ressignificando-os e sendo por eles ressignificados. Complementamos em Freire (2010) a ideia de que é pensando criticamente a prática docente realizada que se pode melhorar a próxima prática em um processo de reflexão-ação.

Para tanto, a importância da relação teórico-prática no ensino de Ciências é evidenciada nos procedimentos escolhidos pela importância de:

Trazer o mundo externo para dentro da escola, possibilitar o acesso a novas formas de compreendê-lo, a suas questões cadentes, [...]. Propiciar o novo em Ciências Naturais é trazer para o ambiente escolar as notícias de jornal, as novidades da internet, é visitar museus e exposições de divulgação científica como parte da rotina da vida escolar (DELIZOICOV; ANGOTTI; PERNAMBUCO, 2018, p. 119).

Esses mesmos autores servem de referência metodológica ao propor os três momentos pedagógicos, em que é sugerido, como primeiro momento, a apresentação do conhecimento; como segundo momento, a organização do conhecimento e, como terceiro momento, a aplicação do conhecimento. Essa fundamentação serviu para que acadêmicos residentes e as professoras envolvidas no PRP assumissem essa perspectiva nos planejamentos e práticas realizadas.

A seguir, são relatadas experiências didático-pedagógicas desenvolvidas na escola-campo nos momentos de aula e de oficinas pelos residentes do PRP, com assessoramento da professora preceptora e acompanhamento da docente orientadora.

Experiências realizadas pelos estudantes no processo ensino-aprendizagem em Ciências da Natureza

As aulas na escola-campo do PRP são desenvolvidas sob orientação, acompanhamento e observação da professora do componente curricular Ciências da Natureza, que atua como preceptora do programa na escola-campo assim como com acompanhamento da docente orientadora da universidade.

Entre as atividades diversificadas desenvolvidas no sexto ano do Ensino Fundamental vale enfatizar as maquetes representando o sistema solar e a posição dos planetas no Universo, reforçando essa temática com a elaboração de histórias em quadrinhos, baseadas no filme “Gravidade”. Além disso, foi executada uma “trilha do conhecimento” com perguntas e respostas criadas pelos residentes com foco na temática Biomas.

Para melhorar a prática de ensino no intuito de contribuir para o processo ensino-aprendizagem no sétimo ano, utilizamos como ferramenta lúdica para as aulas: dinâmicas, jogos, demonstrativos com culinária (doce e salgada), adaptadas ao conteúdo em estudo. Os estudantes realizaram a construção de maquetes dos tipos de célula, montaram dois bolos – um representando a célula animal, outro a célula vegetal –, confeccionaram duas pizzas (processo de fermentação), construíram dois murais: um sobre fatores bióticos e abióticos, outro sobre vírus e bactérias.

Quanto às atividades realizadas no oitavo ano, destacamos a construção de modelos anatômicos relacionados aos respectivos sistemas do corpo humano estudados e o circuito sensorial. Os alunos vivenciaram uma experiência didática que proporciona sensações físicas que facilitaram a compreensão do conteúdo.

Entre as atividades realizadas no nono ano podemos ressaltar a dança das cadeiras científica, referente ao conteúdo de transformações da matéria e à proposta lúdica inspirada no Show do Milhão, denominado Show da Conversão, abordando o conteúdo de movimento e velocidade média.

Além dessas atividades realizadas em aula, a escola proporciona momentos extraclasse chamados de Oficinas Pedagógicas, que trazem aos estudantes experiências e conhecimentos diferentes das temáticas principais das

aulas, reforçando as habilidades básicas e estimulando as inteligências múltiplas. Nesses espaços, os residentes têm oportunidade de ampliar seus conhecimentos didático-pedagógicos.

A oficina de Astronomia envolveu discentes do sexto ao nono anos, desenvolvendo práticas voltadas ao ensino de Astronomia e Astronáutica, que foi planejada com o intuito de preparar os educandos para participar da prova da OBA (Olimpíadas de Astronomia e Astronáutica). Diante disso, um dos grandes momentos ímpares ocorrido nesse espaço, como ocorreu no dia do lançamentos dos foguetes, foi um acontecimento para a escola, sendo que todos da escola foram assistir; as crianças vibravam a cada lançamento, a cada falha na decolagem; era algo nunca visto por elas. Também é destacada a construção de maquetes do sistema solar e de estrelas, histórias em quadri-nhos, totalmente pensado, pesquisado, montado o material pelos próprios alunos.

Outra oficina realizada durante as atividades dos residentes foi a de riscos e cuidados na *internet* com o objetivo de alertar e prevenir os alunos e alunas contra os perigos das redes sociais, roubos de dados pessoais, proliferação de *fake news*, *cyberbullyng*, etc. Para intuito avaliativo, os participantes dessa oficina produziram *lapbooks*, abordando os conteúdos abordados nesses momentos específicos, trabalhos os quais foram socializados, por fim, na mostra pedagógica e literária da escola.

Mostra pedagógica: nos embalos da ciência

Consideramos a exposição dos trabalhos realizados em sala de aula uma etapa importante da aprendizagem. Durante seis meses, os alunos produziram muito conhecimento em sala de aula, e uma forma de expandir e compartilhar os mesmos foi pensar em uma mostra pedagógica. Sendo assim, envolvemos todos os demais que fazem parte do processo escolar, inteirando-os das atividades realizadas, possibilitando uma exploração coletiva e incentivando a troca de experiências entre os demais alunos da escola-campo.

A mostra pedagógica “Nos Embalos da Ciência” recebeu pais, convidados e a comunidade em geral para contemplar o trabalho realizado pelos estudantes, juntamente com a professora da disciplina de Ciências e os residentes do programa PRP. A direção, professores e funcionários da escola também prestigiaram o evento. Os residentes apresentaram uma peça teatral, sendo que cada um representava um super-herói em uma sala de aula com um professor, destacando a importância da ciência. As turmas foram organizadas por

séries para a exposição dos trabalhos, sendo que os próprios estudantes, com a orientação dos residentes, realizavam as explicações ao público presente.

A mostra pedagógica de Ciências é uma grande oportunidade para promover o desenvolvimento da criatividade nos estudantes, incentivando a pesquisa na escola e oportunizando a todos conhecerem os conteúdos que são desenvolvidos em sala de aula. Para tanto, foi possível mostrar as diversas metodologias e práticas desenvolvidas com inovação pedagógica.

Consideramos também que essa mostra tem o intuito de ajudar a consolidação dos conteúdos de Ciências trabalhados em aula e com isso mostrar aos alunos a capacidade de sistematização do conhecimento, por exemplo na criação de maquetes e jogos lúdicos. Dessa maneira, entendemos que a comunidade escolar compreende os ensinamentos propostos pela escola e pelo Programa de Residência Pedagógica – Núcleo Ciências da Natureza, que tem como foco a inovação pedagógica no ensino de Ciências.

Oficina sobre igualdade de gênero: processo em (re)construção

Além da atuação em sala de aula, também foi pensada uma oficina que visava discutir igualdade de gênero. Em um primeiro momento, foi observada a necessidade de trabalhar temáticas que dialogam com os direitos humanos, visto o fato de que, pela cultura da região onde está inserida, muitos indivíduos acabam assumindo uma postura que legitima a prática do machismo, racismo, entre outros problemas sociais. A partir de uma iniciativa da escola, juntamente com a Secretaria de Educação do Município de Uruguaiana (SEMED) e os residentes envolvidos, foi estruturado esse espaço de discussão referente às desigualdades e violências presentes no ambiente educacional e algumas de suas vertentes (vivências de gênero, corpo, sexualidade, raça, entre outros).

Discussão e resultados

Práticas pedagógicas como as relatadas anteriormente possibilitam que as aulas sejam mais atrativas para os educandos, pois oferecem autonomia e protagonismo para eles desenvolverem os seus trabalhos. O papel do professor é de mediador da construção do conhecimento e para orientação, sanar dúvidas dos discentes, para que eles desenvolvam com excelência as suas ideias.

O Programa de Residência Pedagógica proporciona-nos vivências múltiplas na escola-campo e nos encontros com os estudantes. Ter a oportunidade de aliar a teoria à prática com planejamentos, pesquisas, usando diversos recursos e estratégias pedagógicas, na perspectiva do ensino de Ciências atrati-

vo, desafiador, contextualizado e inovador. Com isso o componente curricular Ciências torna-se mais atraente, despertando o entusiasmo dos estudantes da Educação Básica pela apropriação do conhecimento e possibilitando espaços de formação acadêmico-profissional dos acadêmicos residentes do curso de Ciências da Natureza e da professora preceptora.

Assim, o pertencimento ao Programa de Residência Pedagógica de cada integrante tem uma particularidade que se destaca dos demais acadêmicos, pois essa pluralidade é uma característica significativa para estimular a prática docente. Além disso, o PRP proporciona troca de ideias e saberes específicos da área do conhecimento constantemente.

As práticas educacionais que o Programa PRP tem proporcionado vão ao encontro de princípios formativos, como: interdisciplinaridade, relação teórico-prática, inovação, reflexividade, dialogicidade, entre outros. As diversas maneiras como os acadêmicos desenvolvem o processo ensino-aprendizagem conseguem abranger diversas áreas do conhecimento de forma científica, atualizada e lúdica. Essa ótica de mediar o conhecimento, aliando diversos conceitos, ferramentas e recursos pedagógicos, seja de tecnologia, massa de biscuit, materiais reciclados, entre outros, demonstra que os acadêmicos residentes estão constantemente em formação, desenvolvendo saberes e habilidades no aprimoramento de práticas de docência.

Considerações finais

O Programa de Residência Pedagógica tem sido de extrema importância ao possibilitar aos acadêmicos residentes a vivência da docência de aula na Ensino Fundamental de forma gratificante.

A parceria escola-universidade é necessária em todos os educandários, e a equipe da escola-campo do meio rural de turno integral sente-se privilegiada em participar desse programa, que, sem dúvida, é de uma relevância ímpar e que faz a diferença na vida de todos os envolvidos.

Percebemos o esforço e o empenho da maioria dos participantes do PRP em fazer com que ocorra uma aprendizagem significativa e de qualidade com caráter inovador. Os educandos da escola sentem-se maravilhados, instigados a aprender com os professores residentes, que se preocupam em elaborar e planejar aulas motivadoras e inovadoras usando os três momentos pedagógicos.

Temos a certeza de que as aulas não serão mais as mesmas, pois com esse programa há de se aprender a ressignificar a prática pedagógica para cada

indivíduo envolvido enquanto educador. Com isso inspiram todos por meio da superação, do estudo, do planejamento com inovação, buscando oferecer aulas significativas e motivadoras de acordo com a realidade dos alunos para que a aprendizagem aconteça com protagonismo, autonomia, criticidade e criatividade.

Referências

- BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES. **Portaria nº 38**, de 28 de fevereiro de 2018. Institui o Programa de Residência Pedagógica. Brasília, 2018a.
- BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Edital CAPES nº 06/2018. **Programa de Residência Pedagógica**. Chamada Pública para apresentação de propostas no âmbito do Programa de Residência Pedagógica. Brasília, 2018b.
- DELIZOICOV, D.; ANGOTTI, J.; PERNAMBUCO, M. P. **Ensino de Ciências: Fundamentos e Métodos**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2018.
- FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 41. impr. São Paulo: Paz e Terra, 2010.
- MORAES, R. Aprender Ciências: reconstruindo e ampliando saberes. In: GALIAZZI, M. do C.; AUTH, M.; MORAES, R.; MANCUSO, R. (org.). **Construção Curricular em Rede na Educação em Ciências**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2007.

Práticas inovadoras no Ensino Médio desenvolvidas no Programa de Residência Pedagógica

Daisy de Lima Nunes¹

Felipe de Barros da Silva¹

Alisson Ramos¹

Luana Fagundes da Silva¹

Raphaella Leguiça de Paula³

Elena Maria Billig Mello²

Apresentação

O Programa de Residência Pedagógica (PRP) foi instituído na Universidade Federal do Pampa – Unipampa no ano de 2018, sendo que o curso de Ciências da Natureza, sediado no *campus* Uruguaiana, formou um núcleo com o intuito de aproximar os acadêmicos residentes dessa Licenciatura do meio escolar com o assessoramento de uma docente orientadora do referido curso e de professoras preceptoras de três escolas públicas do município, denominadas escolas-campo.

Este trabalho relata práticas pedagógicas de acadêmicos residentes do curso, desenvolvidas em uma das escolas-campo da rede estadual de Ensino Médio em quatro turmas, sendo três turmas no turno da manhã nos componentes curriculares Física e Química e uma no turno da noite no componente curricular Biologia. Elas abrangeram planejamento de aulas, desenvolvimentos da regência e de atividades complementares com imersão nessa escola-campo, conforme previsto na Etapa III do PRP.

¹ Acadêmicos(as) do Curso de Ciências da Natureza, bolsista residente do Programa de Residência Pedagógica, Núcleo Ciências da Natureza-Uruguaiana, Universidade Federal do Pampa.

² Docente orientadora do Programa de Residência Pedagógica, Núcleo Ciências da Natureza-Uruguaiana, Universidade Federal do Pampa.

Caracterização da escola

A referida escola-campo do Programa de Residência Pedagógica é de âmbito estadual e abrange o Ensino Médio, Ensino Fundamental II e Educação para Jovens e Adultos (EJA). É uma escola que atende os três turnos. Está localizada em um bairro periférico, atendendo alunos de diversas localidades da cidade de Uruguaiiana. Possui duas professoras preceptoras. Uma professora preceptora pela parte da manhã, que é responsável pelo componente curricular Física nas três séries do Ensino Médio e Química na segunda e terceira séries do Ensino Médio. A segunda preceptora atua na parte da noite; é responsável pelo componente curricular Biologia nas três séries do Ensino Médio e na EJA.

A escola possui em média 600 alunos, sendo divididos em 250 alunos no turno da manhã, 250 no turno da tarde e 100 no turno da noite. Seu corpo docente é composto por 60 professores, alguns atuantes nos três turnos da escola, dez servidores que auxiliam na secretaria da escola, limpeza, manutenção e refeitório.

Fundamentação teórica

Os professores, em sua prática pedagógica de Ciências da Natureza, buscam alternativas para que os alunos se interessem pelas aulas e as achem divertidas, tentando sempre buscar aulas dinâmicas que explorem o conhecimento científico com o conhecimento empírico, com o conhecimento que os alunos trazem consigo de casa, e também com o que aprendem ao longo de sua vida.

Para isso, uma das alternativas mais buscadas pelos professores é a aula prática ou a experimentação de conteúdos que envolvam o cotidiano dos alunos e que possam explorar a curiosidade, a criticidade. Referimo-nos à experimentação nas aulas, que envolve não somente a criatividade, a observação, a curiosidade, tornando-as mais atrativas, assim como possibilita que os alunos possam aprender de forma diferente, relacionando os assuntos com o seu cotidiano, como escrevem os autores Graselli e Gardelli (2014), que a prática de experimentações em Física gere interesse e estímulo para a aprendizagem.

Assim, acreditamos que a experimentação seja de extrema importância, pois, quando vivenciamos algo, fica bem mais simples e fácil de entender os conceitos da Física. As atividades experimentais permitem um diálogo entre alunos e professores e contribuem para a aprendizagem e interpretação dos assuntos com o meio em que vivemos. Leiria e Mataruco (2015, p. 5) dizem:

A realização das atividades experimentais, seja dentro de um laboratório ou não, contribuirá para a interação social entre os alunos, onde se tornará possível o desenvolvimento de trabalho em grupos, proporcionando conhecimentos que poderão levar os mesmos à sua interação com a sociedade na qual estão inseridos.

As atividades que foram propostas aos alunos no PRP consideraram os conhecimentos prévios que os alunos trazem. O professor necessita estimular os alunos com atividades que desenvolvam a argumentação científica, atividades experimentais que comprovem seus argumentos, sejam eles construídos e referenciados por experiências de seu cotidiano, e com isso contribuir para a construção da argumentação científica, conforme colocações de Villani e Nascimento (2016).

Nas palavras de Amaral, as atividades experimentais devem percorrer as demandas que são exigidas, como:

[...] a interdisciplinaridade, a postura de desmistificação da ciência moderna; o respeito às características do pensamento do aluno e às suas concepções prévias; o oferecimento de condições para que o aluno elabore o seu próprio conhecimento; a adoção de critérios baseados na relevância não só científica, mas também social e cultural, na seleção e na exploração dos conteúdos programáticos; flexibilidade curricular; educação ambiental (AMARAL, 1997, p. 13).

Segundo Vasconcellos (1994), o conhecimento somente adquire sentido quando possibilita compreender, usufruir ou transformar a realidade. Dessa forma, é essencial que o professor, além de instigar a imaginação dos estudantes durante suas aulas, procure relacionar a temática abordada com situações e vivências cotidianas dos educandos, priorizando suas ideias e conhecimentos prévios, intermediando discussões, relacionando o conteúdo, proporcionando reflexões críticas para o melhor entendimento sobre o tema.

Anastasiou (2015, p. 21) destaca: “Compreender é apreender o significado de um objeto ou de um acontecimento; é vê-lo em suas relações com outros objetos ou acontecimentos”. Dessa forma, é essencial que o professor procure relacionar durante suas aulas os assuntos abordados com situações e vivências cotidianas dos educandos, proporcionando reflexões e melhor entendimento sobre o tema.

Promover e possibilitar a autonomia do aluno é uma das formas de garantir a absorção do conhecimento por meio de diálogos e discussões de forma coletiva e interativa, visto que é imprescindível a troca de conhecimentos. A participação do coletivo garante uma maior atenção por parte dos alunos e uma maior vontade de expressar suas ideias.

Descrição de experiências e atividades realizadas com viés inovador⁷

Aula prática – Leis de Newton

Atividade realizada no Ensino Médio no componente curricular Física com o objetivo de que os alunos compreendam a primeira lei de Newton por meio de um experimento simples. Os experimentos realizados foram “Moeda no copo”, que consiste na aplicação da 1ª lei de Newton, que utilizou o roteiro: com um pedaço de cartolina tapou a boca de um copo e colocou uma moeda sobre ele; puxou bruscamente o cartão para fora do copo e assim conseguiu comprovar a 1ª lei de Newton. Para realizar a atividade, os alunos foram separados em grupos e deveriam observar e relatar o que aconteceu através de uma escrita. A aula foi bastante dinâmica; os alunos participaram da aula, realizando o experimento proposto, inclusive diversas vezes. Participaram da aula fazendo com que fosse bastante produtiva. Sempre que a residente propôs atividades práticas, os alunos demonstraram muito interesse e, no momento em que eles realizavam os experimentos, a teoria fez sentido.

De acordo com Tardif (2002, p. 237), “as atividades práticas permitem aprendizagens que a aula teórica apenas não permite, sendo compromisso do professor, e também da escola, dar essa oportunidade para a formação do aluno”.

Jogo “verdadeiro ou falso”

Atividade lúdica foi desenvolvida e aplicada no segundo ano do Ensino Médio no componente curricular Física, com o objetivo de revisar o conteúdo de Física trabalhado em sala de aula, tais como notação científica, pressão, densidade, teorema de Stevin e pressão atmosférica. Para a criação das plaquinhas de verdadeiro ou falso, utilizamos caixas de sapatos e palitos de churrasco. Além das plaquinhas de V ou F, foram criados 32 *slides* contendo perguntas, abrangendo transformações de unidades, problemas com cálculos e afirmações corretas/erradas relacionadas com a Física no cotidiano, o conteúdo desenvolvido em sala de aula intercalado com alguns “memes” engraçados.

Segundo Gonçalves (2016), “meme” “[...] é bastante conhecido e utilizado no mundo da internet, referindo-se ao fenômeno de ‘viralização’ de uma informação, ou seja, qualquer vídeo, imagem entre vários usuários rapidamente,

³ Algumas dessas atividades aqui descritas encontram-se também no texto submetido ao Encontro Nacional das Licenciaturas – ENLIC Sul em 2019.

alcançando muita popularidade”. A atividade foi aplicada na sala de vídeo, visto que necessitávamos do projetor multimídia para a reprodução dos *slides*. Cada estudante recebeu uma plaquinha, em que um lado continha a letra (V) de verdadeiro e o outro lado (F) de falso, e iniciou-se o jogo. Para as questões afirmativas, os alunos tinham 30 segundos para sinalizar a resposta com a plaquinha e, se fosse necessário, pesquisar em seu material (caderno de Física) e dois minutos para as questões que envolviam transformações e problemas envolvendo cálculos, levantando a plaquinha. Ao término de cada *slide*, foi realizada uma discussão com a turma, proporcionando a explicação do conteúdo e esclarecendo as possíveis dúvidas em relação ao conteúdo.

Os “memes” utilizados na transição de cada *slide* continham situações cotidianas, escolares e frases reflexivas, promovendo, assim, momentos de observação, análise, interação, descontração e raciocínio por parte da turma. Silva *et al.* (2018) destacam que os ‘memes’ são instrumentos valiosos quando há a mediação dos professores no estabelecimento de uma ponte entre os conhecimentos científicos e os elementos artísticos contidos nas imagens. Durante a atividade, a maioria dos estudantes respondia corretamente ao conteúdo presente em cada *slide*, evidenciando positivamente o aproveitamento das aulas desenvolvidas antes.

Citologia com modelos lúdicos de células com montagem de pizza

A atividade foi realizada em uma turma do primeiro ano do Ensino Médio no componente curricular Biologia. O objetivo consiste em aplicar o conhecimento sobre células através da montagem de uma pizza com ingredientes reais, simulando as organelas, semelhantes à estrutura de uma célula vegetal. Inicialmente, houve uma discussão com os alunos sobre quais são as estruturas da célula animal e a explicação da atividade de montagem da “célula pizza”. Os alunos foram participativos, envolvendo-se na montagem de suas células. Ao montar a sua “célula pizza”, apresentaram os ingredientes que utilizaram para simular as estruturas. No final da atividade, houve uma mesa partilhada para degustar as pizzas.

Novamente retomamos os conceitos de célula e suas organelas. A atividade foi bem aceita pelos alunos, pois, por ser no noturno, os mesmos encontram-se cansados e desmotivados porque trabalharam durante o dia. A utilização de aulas lúdicas é benéfica para os alunos, pois esses se sentem motivados a melhorar seu desempenho na construção da aprendizagem significativa.

Construção de estruturas químicas da função orgânica álcool

A atividade foi realizada em uma turma de terceiro ano do Ensino Médio no componente curricular Química. O objetivo era interagir e questionar de forma lúdica a importância de sua utilização prática e quais são os álcoois mais comuns em nosso dia a dia através da construção de estruturas químicas. Para a atividade se utilizaram palitos, balas de goma e guardanapos de papel. Inicialmente, os alunos formaram duplas e se explicou a atividade. Cada dupla recebeu dois guardanapos de papel, vários palitos e balas de goma de quatro cores para a montagem da estrutura química. Após, explicou-se que haviam cartas que seriam lidas para a turma, contextualizando a aplicação do composto orgânico, como a sua nomenclatura (que também seria escrita na lousa), para que os mesmos a construíssem com os palitos e balas de goma. A função orgânica do álcool deveria ter uma cor de bala de goma, e os carbonos e hidrogênios outra cor que os representasse. Se os alunos acertassem a construção da estrutura do composto, poderiam comer as balas de goma. Foram lidas seis cartas, contextualizando o conteúdo da função orgânica do álcool. Todos os alunos apresentaram grande motivação na realização da atividade, buscando a troca de conhecimento e interagindo com os colegas, mostrando as suas estruturas construídas. Após a leitura de cada carta e a escrita da nomenclatura do composto orgânico na lousa, os alunos tinham um tempo para a montagem de sua estrutura. Assim que seu composto estava pronto, chamavam a residente para mostrar e saber se estava correto. A aula foi bem dinâmica e didática, com os alunos envolvidos e participativos, esclarecendo dúvidas sobre o conteúdo abordado e também sobre as fórmulas estruturais da função orgânica.

“Experimentando” a velocidade escalar média

Para que os alunos do primeiro ano do Ensino Médio conseguissem perceber a cinemática no dia a dia, realizamos uma atividade prática no pátio da escola, objetivando que os alunos compreendessem e aplicassem o seu conhecimento das aulas teóricas expositivo-dialogadas com os dados obtidos no experimento com cálculos de cinemática.

No primeiro momento da aula, tivemos uma breve retomada sobre alguns conceitos e fórmulas, organizando-os em um mapa conceitual. Após esse momento, os alunos foram divididos em trios para a realização do experimento sobre velocidade escalar média. Cada trio recebeu um roteiro da atividade impresso, os materiais necessários para a atividade e deslocaram-se até o pátio da escola. O experimento proposto teve como objetivo medir a velocidade escalar média de um colega ao caminhar uma distância de x metros. Para reali-

zar o experimento, utilizamos fita adesiva, trena e cronômetros dos celulares dos alunos. Primeiramente, medimos em uma linha reta a distância de 1 a 5 metros (o comprimento foi escolhido pelos alunos). Após medir o comprimento, marcamos essa linha com a fita adesiva do início ao fim. Um dos integrantes do grupo percorreu essa distância, começando o movimento antes do marco inicial, para que passasse por ele já com velocidade. Enquanto isso, outro colega, com a ajuda do cronômetro, fez a leitura do intervalo de tempo gasto; outro colega realizou as anotações no caderno. Para que a análise dos dados da experiência fosse diversificada, os alunos repetiram o procedimento anterior, aumentando ou diminuindo a rapidez com que caminhou ao longo do percurso. Isso contribuiu para a análise da variação do tempo.

Após a coleta de dados, foi o momento de interpretação dos resultados obtidos no experimento. Após o experimento, os alunos utilizaram os dados obtidos para responder algumas questões que foram disponibilizadas pela professora junto ao roteiro do experimento. As questões eram: “Quando a velocidade aumenta, o que acontece com o valor do tempo total gasto para efetuar o movimento? Por que isso acontece?”; “Pode-se dizer que o movimento realizado é uniforme? Justifique”. O último momento da aula foi reservado para conversa e perguntas aos alunos se gostaram da atividade e se era mais fácil através da experimentação visualizar a cinemática. E também discutir as questões feitas pelos alunos. Para esse planejamento foi utilizada como avaliação a participação dos alunos em aula e no experimento, bem como a realização da atividade proposta com os dados obtidos no experimento.

“Torre de líquidos” – verificando a densidade dos líquidos

A atividade prática ocorreu em turmas de segunda série do Ensino Médio com o objetivo de verificar, na prática, o conteúdo teórico das aulas sobre densidade dos líquidos. A atividade foi realizada no Laboratório de Ciências da escola. O experimento consiste na utilização de diversos líquidos (água, álcool, detergente líquido, xarope de glicose e óleo vegetal) com densidades diferentes, corante alimentício para identificar qual é a água e uma proveta. Por meio do experimento os alunos verificaram e ampliaram o seu conhecimento sobre densidade dos líquidos.

Iniciamos a atividade com uma revisão oral sobre o que é densidade (conceito, fórmula, unidades). As colocações dos alunos foram escritas na lousa do laboratório, sistematizando seus relatos. Realizamos, também nesse momento, uma discussão sobre o conteúdo e seu uso no cotidiano. O início da atividade experimental “Torre de líquidos” ocorreu com a leitura do roteiro

que estava escrito na lousa, suscitando as primeiras novidades e dúvidas. Após, houve uma breve explicação sobre as vidrarias que seriam utilizadas na atividade prática, como seu nome, sua função e a medida de cada uma, visto que os alunos não tinham noção sobre vidraria de laboratório. Retornou-se à explicação do roteiro da atividade, o passo-a-passo de como deveria ser utilizado cada líquido e em qual vidraria. Terminando a explicação com a escrita de um relatório sobre a atividade, como deveria ser esse relatório, o que deveria conter e as anotações necessárias na elaboração da prática.

Os alunos dividiram-se em trios para a realização da prática. Estavam todos bem concentrados e envolvidos na construção da torre de líquidos. Receosos, no início, com medo de manipular as vidrarias, assim esperando que os residentes auxiliassem na construção. Quando terminaram a construção da atividade prática, discutiram e argumentaram sobre o que aconteceu. Cada grupo expôs sua opinião, contribuindo para o conhecimento geral da turma. Houve um imprevisto, pois, quando o álcool foi misturado a corante alimentício e despejado na proveta, o líquido deslocou-se, parando entre o óleo vegetal e a água. Os alunos demonstraram-se muito curiosos, pois, como indicava o roteiro e por análise inicial da densidade dos líquidos, o mesmo deveria ficar em cima do óleo e não embaixo. Os alunos realizaram novos experimentos em seus béquers, até que constataram que o corante alimentício alterava a densidade do álcool. Realizaram novamente o experimento em uma nova ordem e discutiram entre os grupos o que estava acontecendo. Após os experimentos, os alunos escreveram os relatórios sobre a atividade. Novamente retomando quais etapas deveriam aparecer (introdução, desenvolvimento e conclusão) e o que deveria ser escrito em cada etapa. Os integrantes de cada grupo discutiram e argumentaram sobre o experimento e como deveria ser relatado. Cada grupo entregou o seu relatório e após lavou a vidraria utilizada na prática.

Discutimos sobre a atividade prática, que comprovou a teoria estudada. Também conversamos sobre as vidrarias do laboratório. Os estudantes apresentaram-se muito interessados em conhecê-las, pois o laboratório da escola é bem completo. A escola deve incentivar os professores e os alunos a utilizar o Laboratório de Ciências, dando condições básicas para o seu funcionamento, não servindo de depósito para materiais que não se utilizam (MOREIRA; DINIZ, 2003).

“Cama de palitos” – pressão, força e área

Experimento originalmente conhecido como “Cama de pregos”, composto por uma placa de madeira preenchida com pregos distribuídos de forma

organizada em áreas quadradas ou retangulares, de modo que sua ponta ultrapasse a madeira, fique perceptível e uniforme com os demais. Com essa atividade prática podemos desenvolver e exemplificar alguns conceitos de Física, tais como: pressão, força e área. Essa atividade foi proposta e desenvolvida com 16 estudantes da segunda série do Ensino Médio.

Um dos objetivos para a realização dessa atividade era que os estudantes construíssem a “cama de pregos” sob orientação e supervisão do professor, porém, como envolve mão de obra que oferece riscos à saúde de todos os envolvidos, decidimos repensar esse experimento de forma que pudéssemos manter o objetivo inicial e o protagonismo dos alunos durante a execução do experimento no laboratório. Dessa forma, pensamos em uma “cama de palitos”, com a utilização de peças de isopor para substituir as placas de madeira e palitos de dente para substituir os pregos. Sabemos que o isopor não é sustentável, porém decidimos reutilizar o material que envolve eletrodomésticos nas caixas e que, posteriormente, é descartado.

No laboratório, iniciamos, em conjunto com todos os alunos e de forma dialógica, a construção de uma nuvem de palavras, referente ao conceito de pressão; esse conteúdo já havia sido desenvolvido em sala de aula. Os estudantes foram bem participativos e contribuíram significativamente com seus conhecimentos sobre fórmula para o cálculo da pressão, unidades e vivências cotidianas. Também foi apresentada uma curiosidade para os estudantes referente à utilização da cama de pregos pelos faquires (indianos), tanto para demonstrar resistência à dor como para a “mágica”, já que os faquires ficam sentados ou deitados na cama de pregos por longos períodos e não se machucam. Esse ponto foi fundamental para ilustrar e exemplificar o conceito de pressão, visto que, quanto maior for a superfície/área de contato em que um corpo se apoia, menor será a pressão exercida sobre ele.

Após esse momento, foi solicitado que os estudantes se organizassem em quatro grupos de até quatro integrantes. Iniciamos com as orientações, além de escrever um roteiro no quadro e distribuir quatro *kits* de materiais necessários para a construção e o desenvolvimento da atividade. Cada *kit* era composto por dois isopores, quatro balões e duas caixinhas de palitos de dente.

A primeira frase do roteiro era constituída pela seguinte pergunta: “Quais números multiplicados entre si resultam em uma área de 99 cm^2 ?”. Dessa forma, já instigamos a imaginação e reflexão de cada um, visto que era necessário saber esses dados para a delimitação da área no isopor que, posteriormente, seria preenchida com os palitos.

No decorrer da atividade, foram notáveis a participação e o envolvimento de todos os integrantes dos grupos; enquanto uns delimitavam a área no isopor, outros separavam os palitos e enchiam os balões. Logo que concluíram a criação da cama de palitos, foram propostos alguns exercícios para colocar em prática seus conhecimentos e refletir acerca do tema, envolvendo pressão, área e força aplicada. Essa atividade prática e experimental foi utilizada com o objetivo de trazer o tema para o conhecimento deles de forma que houvesse participação mais efetiva, participativa e dinâmica.

Verificando a “Gaiola de Faraday”

O experimento “Gaiola de Faraday” foi realizado em turmas da terceira série do Ensino Médio. Para começarmos o experimento representando a “Gaiola de Faraday”, utilizamos a HFC e explicamos aos alunos como o cientista executou esse experimento e o que ele descobriu a partir dessa experiência. Para isso, ressaltamos a importância da HFC para que o aluno possa associar a experiência ou algumas descobertas científicas a algum acontecimento histórico.

Segundo Barreto e Xavier (2013), o experimento conhecido como “Gaiola de Faraday” foi realizado em 1836; constava de uma caixa com telas metálicas condutoras, e essa caixa foi isolada no chão pelo cientista; após isso, Faraday entrou na caixa metálica, sentou em uma cadeira de madeira e em uma de suas mãos estava com itens como um eletroscópio. Em seguida, pediu a seus colaboradores para que eletrizassem intensamente a caixa metálica. Para surpresa de alguns, mas não para Faraday, os instrumentos que ele carregava em uma de suas mãos detectaram a existência de campos elétricos no interior da caixa; nem o próprio Faraday pôde identificar qualquer desconforto dentro da caixa.

Para realizarmos esse experimento, utilizamos um rolo de papel-alumínio e dois aparelhos celulares. Para isso, pedimos aos alunos que sentassem em duplas para a realização do experimento: um deles enrolava o celular no papel-alumínio, enquanto o outro ligava para o celular do colega que estava enrolado no papel-alumínio. Os alunos entenderam o experimento, relatando interessante que, quando ligaram para o celular que estava enrolado, dava na linha como fora de área ou ocupado e, quando os estudantes desenrolavam o celular e ligavam de novo, o celular tocava. Após essa experiência, a professora pediu aos estudantes que elaborassem um relato sobre a experiência. A partir das anotações descobriram por si o que aconteceu nessa experiência.

Percebemos que essas diversas atividades possibilitaram o processo ensino-aprendizagem mais inovador ao buscar novas ferramentas e estratégias de ensino para tornar as aulas atrativas e interativas e, com isso, mais qualidade na educação. As atividades práticas desenvolvidas no Laboratório de Ciências contribuíram significativamente para o processo ensino-aprendizagem de cada um dos estudantes e a qualificação dos acadêmicos residentes do PRP.

Discussão e resultados

As experimentações práticas nas aulas do Ensino Médio podem ser consideradas uma metodologia que permite trazer para o ambiente escolar aquilo que o aluno utiliza em seu cotidiano, possibilitando uma aproximação entre os conceitos científicos discutidos nas atividades experimentais e os adquiridos de forma espontânea (ROSA, 2003). Martins (2015, p. 87) ressalta que é “[...] fundamental para a Didática a questão da organização dos conteúdos numa perspectiva teórico-prática, na medida em que, nessa perspectiva de sistematização coletiva do conhecimento, a forma define e dá sentido ao conteúdo”.

Desse modo, relatamos que, nas aulas da área de Ciências da Natureza, a construção da aprendizagem está relacionada, principalmente, à afinidade que o educando tem com os componentes curriculares Química, Física e Biologia; ou seja, com o modo como o professor busca explorar as metodologias de ensino em suas práxis, para que os educandos explorem o conhecimento de modo que haja um aprendizado significativo (MASCARENHAS, 2009).

Assim percebemos a importância de diversificar as metodologias de ensino, utilizando atividades lúdicas e aulas práticas no ambiente escolar como recurso didático-pedagógico no ensino de diferentes áreas, favorecendo e despertando o interesse em aprender dos estudantes. De acordo com as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (BRASIL, 2006, p. 28):

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.

Vivenciamos o quanto são importantes a investigação e a problematização dentro da sala de aula, onde a atividade prática torna possível aproximar o aluno da teoria, relacionando os conhecimentos científico e empírico, promovendo e ampliando o aprendizado pelo conhecimento científico (PEREIRA; MOREIRA, 2017).

Entendemos que a utilização desses recursos não apenas motivou os alunos a refletirem sobre o conteúdo abordado, como também promoveu a interação entre os estudantes e os professores que acompanharam e mediarão a atividade.

Também os momentos interativos entre professor e aluno têm a principal função de incentivá-los a participar das aulas, diferentemente de uma aula tradicional expositiva, em que o professor entrega tudo pronto para o aluno, sem proporcionar momentos de reflexão e participação, contribuindo para uma educação sem qualidade, formadora de sujeitos passivos e não críticos.

Para os futuros docentes, o Programa de Residência Pedagógica aproxima-os da prática escolar, do convívio com os alunos, da troca de saberes com as preceptoras e a docente orientadora do Núcleo Ciências da Natureza-Uru-guaiana.

As atividades práticas proporcionaram aos educandos momentos de autonomia e protagonismo, enquanto o professor atuou como mediador do conhecimento, além de diferenciar as aulas com atividade experimental e a utilização do Laboratório de Ciências.

Considerações finais

A partir da realização das atividades, percebemos que os(as) alunos(as) demonstraram mais interesse nos componentes curriculares de Física, Química e Biologia, compreendendo melhor a explicação teórica e relacionando com mais facilidade as práticas com seu dia a dia. Isso demonstra que as atividades práticas são de extrema importância para o aprendizado dos alunos, e as diferentes metodologias enriquecem as aulas. As atividades melhoram o convívio entre os alunos e também a relação do professor com os mesmos, além de melhorar consideravelmente a aprendizagem e participação desses, especialmente ao ser possibilitado que sejam protagonistas no processo de aprendizagem.

O Programa de Residência Pedagógica possibilita experiências incríveis para os acadêmicos residentes e contribui grandemente para a formação acadêmico-profissional de cada um, tanto residentes como preceptoras, possibilitando a aproximação entre escola de Educação Básica e a Universidade. Nesse programa, aprendemos e vivenciamos que a inovação pedagógica é um processo que necessita de criatividade, reflexão, sentido crítico, coletividade, sendo que a inovação acontece com e pelas pessoas.

Referências

- ANASTASIOU, L. Ensinar, aprender, apreender e processos de ensinagem. In: ANASTASIOU, L. C.; ALVES, L. P. (orgs.). **Processos de ensinagem na universidade**: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula. 10. ed. Joinville: Univille, 2015.
- AMARAL, I. A. do. Conhecimento formal, experimental e estudo ambiental. **Ciência e Ensino**, Campinas, n. 3, dez. 1997.
- BRASIL. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio**: Ciências da natureza, matemática e suas tecnologias. Brasília: MEC/SEB, 2006. 135 p.
- GONÇALVES, P. G. F. **Memes e educação matemática**: Um olhar para as redes sociais digitais: Educação Matemática na Contemporaneidade: Desafios e possibilidades. São Paulo, 2016, XII Encontro Nacional de Educação Matemática, 2016, p. 10.
- GRASELLI, E. C.; GARDELLI, D. **O ensino de Física pela experimentação no ensino médio**: da teoria à prática. Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor. PDE, v. 1, 2014. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2014/2014_uem_fis_artigo_erasmo_carlos_grasselli.pdf>.
- LEIRIA, T. F.; MARATUCO, S. M. C. **O papel das atividades experimentais no processo ensino-aprendizagem de Física**. Grupo de Trabalho-Formação de Professores e Profissionalização Docente, 2015.
- MARTINS, P. L. O. Conteúdos escolares: a quem competem a seleção e a organização? In: VEIGA, I. P. A. (org.). **Repensando a Didática**. 29. ed. Campinas, SP: Papirus, 2015.
- MASCARENHAS, Beatriz Maria Celiberto. **Reflexões sobre a relação do estudante do ensino médio com a disciplina de Física**. Bagé: Universidade Federal do Pampa, 2009.
- PEREIRA, M. V.; MOREIRA, M. C. do A. Atividades prático-experimentais no ensino de física. **Caderno Brasileiro de Ensino de Física**, v. 34, n. 1, p. 265-277, 2017.
- ROSA, C. W. Concepções teórico-metodológicas no laboratório didático de Física na universidade de Passo Fundo. **Rev. Ensaio**, Belo Horizonte, v. 05, n. 02, p. 94-108, 2003.
- SILVA, L. K. T. M; ANJOS, K. C; SILVA, M. M; FRANÇA, H. A. B. O uso de “memes” como ferramenta facilitadora no processo ensino-aprendizagem. **V Congresso Nacional de Educação**. Olinda, Pernambuco, 2018.
- TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.
- VASCONCELLOS, C. dos S. **Construção do conhecimento em sala de aula**. 2. ed. São Paulo: Libertad, 1994. [Cadernos Pedagógicos do Libertad; 2].
- VILLANI, C. E. P.; NASCIMENTO, S. S. do. A argumentação e o ensino de Ciências: uma atividade experimental no laboratório didático de Física do Ensino Médio. **Investigações em ensino de Ciências**, v. 8, n. 3, p. 187-209, 2016.

Programa de Residência Pedagógica como processo de formação acadêmico-profissional de professores

Eleonora Leguiçamo Centena Silva¹

Marli Spat Taha¹

Mayra da Silva Cutruneo Ceschini²

Ronan Moura Franco³

Elena Maria Billig Mello⁴

Introdução

A profissão de professor exige estar em constante formação, uma vez que envolve os sujeitos em diálogo no processo de ensinar e, ao mesmo tempo, aprender. Na perspectiva freiriana, é uma reciprocidade de educar e de ser educado ao mesmo tempo em que educa, em que se sobressaem “afetividade, alegria, capacidade científica, domínio técnico a serviço da mudança [...]” (FREIRE, 2009, p. 143).

A partir dessa compreensão acerca da nossa própria profissão, essa escrita objetiva relatar como o Programa de Residência Pedagógica (PRP) contribuiu e está contribuindo para nossa formação continuada enquanto professoras da Educação Básica e professora do Ensino Superior, uma vez que somos docente orientadora e preceptoras que fazem parte do PRP do Subprojeto Institucional Multidisciplinar Ciências, Biologia, Química, Física e Matemática da Universidade Federal do Pampa (Unipampa) do Núcleo Ciências da Natureza – Uruguaiana e do Núcleo Ciências Biológicas – São Gabriel. Além disso, objetiva compartilhar as experiências vividas com docentes em formação e professores da Educação Básica.

¹ Professoras da Educação Básica, preceptoras do Programa de Residência Pedagógica, Núcleo Ciências da Natureza-Uruguaiana, Unipampa.

² Professora da Educação Básica, preceptora do Programa de Residência Pedagógica, Núcleo Ciências Exatas-São Gabriel, Unipampa.

³ Professor da Educação Básica, Uruguaiana.

⁴ Professora da Educação Superior, docente orientadora do Programa de Residência Pedagógica, Núcleo Ciências da Natureza-Uruguaiana, Unipampa.

O PRP foi proposto pelo Ministério de Educação (MEC) e pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) no ano de 2018 pela Portaria nº 38/2018 e pelo Edital nº 06/2018 da CAPES (BRASIL, 2018a, 2018b).

Na Universidade Federal do Pampa (Unipampa), sob a temática “Formação Docente no Horizonte da Inovação Pedagógica”, o projeto institucional está dividido em subprojetos e núcleos, conforme os cursos envolvidos. O objetivo geral do Subprojeto Ciências, Biologia, Química, Física e Matemática, do qual fazemos parte, é “possibilitar espaço-tempo de formação acadêmico-profissional a discentes-residentes dos cursos de Licenciatura em Ciências Biológicas, Matemática, Química, Física, Ciências da Natureza e Ciências Exatas da Unipampa e às escolas-campo no sentido de estabelecer relação teórico-prática de saberes-fazer necessários à prática educativa inovadora e crítico-reflexiva” (Unipampa, 2018, p. 1).

O Núcleo de Ciências da Natureza – Uruguaiana é composto por uma docente orientadora, quatro professoras preceptoras e, inicialmente, por 29 acadêmicos residentes, que foram divididos em três escolas-campo (EC) da rede pública da cidade de Uruguaiana, duas escolas municipais e uma escola estadual. Uma escola-campo municipal atende desde a sexta etapa da Educação Infantil até o nono ano do Ensino Fundamental. A outra escola municipal atende desde Educação Infantil (Etapas V e VI) até o nono ano do Ensino Fundamental e tem um perfil diferente da primeira citada, uma vez que é uma escola de tempo integral localizada em zona rural da cidade, na qual os alunos têm as aulas concomitantes com oficinas pedagógicas nos turnos manhã e tarde. A terceira escola-campo é da rede estadual de ensino e atende o Ensino Médio, além da Educação para Jovens e Adultos (EJA). Atualmente, o referido núcleo conta com 23 residentes devido a desistências ou por ter concluído o curso de Licenciatura.

A escola-campo de São Gabriel está localizada em um bairro de periferia, pertence à rede estadual de ensino e atende as necessidades da comunidade escolar, ofertando Ensino Fundamental, Ensino Médio e EJA em três turnos de funcionamento.

Nossas compreensões teóricas que fundamentam o processo pedagógico

Assumimos, a partir do que escreveu Freire, que “[...] aprender e ensinar fazem parte da existência humana, histórica e social [...]” (FREIRE, 2001, p. 19) e também que, “[...] além de um ato de conhecimento, a educação é

também um ato político. É por isso que não há pedagogia neutra” (2009, p. 25). Ensinar, pelos fundamentos da pedagogia freiriana, é entender que homens e mulheres são seres inconclusos e que, conscientes de sua inconclusão, compreendem-se como inacabados, vocacionados para “ser mais”, e que se fazem humanos na historicidade com que vivem no mundo, com o mundo e com os outros e por isso: “Ensinar inexistente sem aprender e vice-versa, e foi aprendendo socialmente que, historicamente, mulheres e homens descobriram que era possível ensinar” (FREIRE, 2009, p. 12).

Ainda, segundo Freire (2009), na formação dos professores, a reflexão crítica é um momento fundamental. A prática docente crítica implica o pensar certo e envolve o movimento dinâmico, dialético entre o fazer e o pensar sobre o fazer, como no dizer do autor referido: “Quando a prática é tomada como curiosidade, então essa prática vai despertar horizontes de possibilidades. Esse procedimento faz com que a prática se dê a uma reflexão crítica” (FREIRE, 2009, p. 22).

Especificamente sobre a formação de professores, essa é entendida enquanto formação acadêmico-profissional, pois apresenta como premissa que o professor possui uma profissão primordial no processo de transformação humana, estabelecida com o compartilhamento de responsabilidades formativas entre a Universidade e a Escola Básica (DINIZ-PEREIRA, 2008).

Arelado a esse entendimento de formação de professores, destacamos que o PRP busca articular saberes construídos no âmbito da Educação Superior com os saberes da Educação Básica, a fim de “[...] promover práticas educativas realizadas entre professores(as) experientes e iniciantes, em parceria universidade e escola, para atingirmos objetivos comuns, na (re)construção do conhecimento e em proposições transformadoras da realidade” (MELLO, SALOMÃO DE FREITAS, 2019, p. 211). Ainda nas palavras das autoras:

[...] compreender a formação de professores como acadêmico-profissional permite constatar que a profissão docente é mediadora e produtora de saberes e, por isso, envolve tarefas exclusivas que exigem seriedade, responsabilidade, posicionamento político, preparo científico, criticidade, reflexividade, criatividade, preparo físico, emocional e afetivo, eticidade e outras características, que se desenvolvem na participação dos(as) professores(as) em processos de formação permanente, constituído por um coletivo integrado por profissionais com diferentes experiências (MELLO, SALOMÃO DE FREITAS, 2019, p. 214).

Para a efetivação desse processo formativo, temos buscado estruturar e organizar o planejamento pedagógico num viés de inovação pedagógica, fundamentando-nos na tríade dialética com seus três momentos pedagógicos, proposta por Vasconcelos (1992), composta pelos momentos de: i) síntese – en-

tendida como a problematização inicial e mobilização para o conhecimento, partindo de questionamentos norteadores; ii) análise – construção, discussão e reconstrução do conhecimento com apoio de recursos e estratégias pedagógicas; e iii) síntese – reorganização do conhecimento pelos participantes a partir de questões e abordagens que sistematizam o que foi trabalhado. Essa metodologia dialética é complementada pela proposta de Delizoicov; Angotti; Pernambuco (2006), que descrevem os três momentos pedagógicos no sentido de que o processo ensino-aprendizagem tenha, inicialmente, o momento da apresentação do conhecimento, seguida do momento da organização do conhecimento, e, por último, do momento da aplicação do conhecimento. Essa fundamentação serviu para que acadêmicos residentes e as professoras envolvidas no PRP assumam essa perspectiva nos planejamentos e práticas realizadas.

Nesse entendimento, também assumimos a inovação pedagógica como:

[...] um conjunto de intervenções de natureza administrativo-pedagógica criadas por decisões coletivas e participativas, com intencionalidade deliberada para gerar mudanças nas estratégias de construção ou organização de conhecimentos que se alinhem às transformações histórico-sociais necessárias aos nossos tempos (MELLO, 2019, p. 146).

O PRP está dividido em etapas para organizar as ações dos bolsistas na IES e nas EC, sendo: Etapa I, preparatória, com curso de formação para preceptores e residentes; Etapa II, momento de ambientação dos residentes na EC, com estudo dos projetos político-pedagógicos e contextualização das escolas-campo; Etapa III, período de imersão na escola-campo com observações, vivências e regência de classe por parte dos residentes, assessorados pelo preceptor e docente orientadora; e Etapa IV, momento de registros escritos, da retomada reflexiva e da socialização das vivências do programa.

A partir do planejado e realizado, foi possível vivenciar a docência compartilhada entre docente orientadora, professoras preceptoras e acadêmicos residentes em todas as etapas do PRP, sendo que entendemos que a docência compartilhada nos constitui, a cada encontro, como sujeitos que, em nossas vivências, sustentamos conhecimentos em práticas reflexivas, inovadoras e colaborativas e “pode nos permitir deixar tocar e transformar com e pelo outro, em direções desconhecidas – criadas no encontro –, tornando os fazeres docentes experiências criativas a cada circunstância que nos acontece” (TRIVERSINI *et al.*, 2012, p. 294).

A seguir, apresentaremos nossos relatos enquanto professoras preceptoras sobre como o PRP contribui para a nossa formação continuada, bem como as vivências da docente orientadora do PRP.

Relatos de percursos pedagógicos de formAÇÃO

Para ilustrar a importância da formação acadêmico-profissional, apresentamos, a seguir, relatos das professoras preceptoras e da docente orientadora envolvidas nessa escrita, como forma de refletir sobre o trabalho realizado no PRP e as contribuições na formação inicial e continuada de professores, em que diferentes percursos pedagógicos de formAÇÃO (interações entre saberes-fazeres) entrecruzam-se e se complementam na Universidade e na Escola Básica.

Relato Preceptora 1

Sou professora de Educação Básica há 26 anos; fui supervisora do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) durante sete anos e estou preceptora do PRP desde agosto de 2018. Assim não consigo dissociar minha experiência enquanto supervisora do PIBID da minha experiência enquanto preceptora, considerando que vivenciei e vivencio cada uma dessas oportunidades com muita seriedade e responsabilidade, aproveitando para (re)pensar minha própria prática.

As diferenças entre os programas, a princípio, foram conflitantes, uma vez que apresentam propostas com peculiaridades distintas. No PIBID, embora os bolsistas estivessem o tempo todo participando e colaborando tanto no planejamento como na execução das atividades, eu era a professora regente e me sentia protagonista desses momentos de partilha. No PRP, passadas as primeiras fases de formação e ambientação, quando os residentes assumiram a sala de aula, assumiram “meu” lugar. A princípio, foi conflitante ser apenas uma telespectadora do planejamento feito em conjunto. Esse papel de observar e contribuir incomodava-me, uma vez que sempre fui muito ativa e inquieta. Foi necessário (re)pensar meu papel enquanto preceptora, oportunizando o protagonismo dos docentes em formação.

Sou uma professora que, ao longo dos anos, se constituiu educadora. Venho de uma família de colonos italianos, que considerava o trabalho duro da roça como uma constante em nossas vidas. Meu pai ainda não entende que ler e escrever são trabalhos que merecem ser valorizados tanto quanto o carpir; para ele, se não usa o corpo para o trabalho, não está trabalhando. A partir dessa lembrança, percebi que estava reproduzindo o pensamento de meu pai, ou seja, se não fosse a docente da sala, não estaria contribuindo para a educação. Foi um exercício de reflexão e de rever conceitos, de lembrar das minhas leituras de que compartilhar saberes, colaborar para a formação de outros, planejar, opinar, ajudar, contribuir, são ações tão importantes quanto a regência em sala de aula.

A partir desse momento de reflexão, consegui sentir-me protagonista sob outro aspecto no PRP e então percebê-lo como oportunidade de aprender e reaprender junto com os bolsistas em formação. Está sendo gratificante e enriquecedor estar no papel de coautoria na sala de aula, considerando que nesse processo é possível (re)ver os conceitos relacionados à profissão de ser professora e educadora.

Nesse sentido, percebo que o ensino de Ciências se potencializa na medida em que se fundamenta em autores como Delizoicov; Angotti; Pernambuco (2006), que descrevem os Três Momentos Pedagógicos como forma de organização do planejamento das atividades realizadas em sala de aula. Para os autores, esses momentos acontecem por meio da problematização inicial, da organização do conhecimento e da aplicação do conhecimento.

Dentro da perspectiva dos autores, a problematização inicial consiste em um momento de aguçar a curiosidade dos estudantes para compreender e apreender seus entendimentos acerca de determinado assunto. Na organização do conhecimento, os estudantes sistematizam o conhecimento acerca do assunto estudado; no terceiro momento, que é a aplicação do conhecimento, os estudantes sistematizam o conhecimento, fazendo um resgate da situação inicial e incorporando e analisando os novos conhecimentos, agora reconstruídos.

Fazendo uma reflexão sobre minha própria prática, a qual ocorre numa escola pública de Uruguaiiana, percebo que os dois primeiros momentos constituíam minhas atividades em sala de aula; entretanto o terceiro momento, de voltar à problematização inicial, estabeleceu-se a partir do PRP, uma vez que todos os planejamentos das aulas realizados com os bolsistas tiveram aporte teórico desses momentos.

Outros autores contribuem para o ensino de Ciências, entretanto deixo o destaque para esses que fortaleceram o meu fazer pedagógico enquanto preceptora desse programa.

Relato Preceptora 2

Sou professora de Ciências Biológicas; formei-me no ano de 2005 e desde 2008 atuo como docente na Educação Básica do município de Uruguaiiana-RS nos anos finais do Ensino Fundamental. Atualmente, estou lotada em uma escola localizada no interior do município de Uruguaiiana em tempo integral, que oferece aulas regulares e oficinas pedagógicas, totalizando 1.400 horas anuais.

Como docente da Educação Básica, sempre considerei de extrema importância as parcerias estabelecidas entre escolas e universidade, tendo em vista que há uma extensão do conhecimento através da pesquisa, provocando mudanças em ambos os espaços e na sociedade em geral.

No ano de 2018, a partir da leitura do edital de seleção de professores preceptores de Educação Básica das escolas-campo do PRP, realizei a inscrição. A partir da seleção, senti-me motivada a viver novas experiências e proporcionar aos educandos novas vivências, oportunizando aos discentes em formação (residentes) compartilharem a sala de aula a partir da Etapa III. Quando esta etapa teve início, senti certo receio, pois até então o ensino de Ciências Naturais na escola cabia a mim, pois, como temos somente uma turma por ano, sou a única professora de Ciências Biológicas na escola.

As inquietações do início deram espaço para estabelecer novas parcerias dentro da sala de aula, possibilitando-me estudar, orientar, auxiliar, rever, provocar, inovar, aprender, etc. O programa movimentou a escola, os alunos sentem-se motivados, as atividades desenvolvidas pelos residentes têm sido inovadoras e facilitam o processo ensino-aprendizagem. Como professora preceptora, tenho aprendido muito com os residentes, revendo minha prática pedagógica e aperfeiçoando-me como professora educadora.

Relato Preceptora 3

Sou professora de Ciências Biológicas na Educação Básica há nove anos, atuando nas redes municipal e estadual de ensino. Vivenciei uma Licenciatura no modelo 3 para 1, na qual só entrávamos na escola no último ano de graduação. Dessa forma, o aprofundamento e a busca por novos conhecimentos e novas práticas acompanham meu fazer pedagógico como forma de preencher as lacunas deixadas no processo formativo.

Em uma dessas buscas, especializei-me em gestão do trabalho pedagógico e atuei como supervisora escolar, prática que me fez perceber, pela primeira vez, a importância e a grandiosidade do trabalho coletivo e da formação constante para o profissional docente.

Seguindo o anseio de ser e fazer mais, em 2017, fui buscar o mestrado. Escolhi o Mestrado Profissional em Ensino de Ciências, ofertado pela Unipampa / *campus* Bagé. Participar desse Programa de Pós-Graduação me fez perceber a importância da troca de experiências, levou-me a participar do Grupo de Pesquisa em Inovação Pedagógica na Formação Acadêmico-Profissional de Profissionais da Educação⁶ (GRUPI) e enxergar possibilidades formativas diferentes, além de me reaproximar do meio acadêmico.

⁶ GRUPI – Cadastrado no Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), agência do Ministério da Ciência e Tecnologia: <dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/5930141100172062>.

A partir dessa reaproximação com a Universidade, tomei conhecimento do edital para a seleção de professores preceptores para o PRP e vislumbrei uma nova oportunidade de aprender e ensinar.

Nossa vivência inicial com o PRP em São Gabriel foi um pouco conturbada. Quando fui selecionada, estava lotada em outra escola da rede estadual. Portanto realizamos a Etapa II nessa escola. Contudo a gestora passou a não aceitar mais o programa naquele estabelecimento de ensino. Assim fomos realocados para a escola municipal onde eu também atuava como docente, na qual realizamos uma nova ambientação. Porém a escola municipal não oferecia uma estrutura que comportasse as atividades dos dez residentes. Assim pedi redesignação para outra escola estadual, que desde março deste ano acolheu a mim e meus residentes.

Todo esse início conturbado teve seu propósito: serviu para nos estabelecer e fortalecer enquanto grupo, criamos nossa personalidade, nossa identidade, constituímos-nos enquanto Núcleo do PRP. Costumamos brincar que ficamos especialistas em Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) e Regimentos Escolares, pois analisamos três e produzimos escritas obviamente. Esse movimento inicial fortaleceu-nos e preparou para a Etapa III.

A Etapa III é a etapa de regência de classe, e chegou a hora de planejar em conjunto e entregar a sala de aula e os alunos aos residentes. Muitas experiências novas! Primeiro, planejar em conjunto, que é extremamente enriquecedor para mim e para eles, tenho certeza. Eles têm ideias novas, adoram trabalhar com jogos, recursos, práticas; eu tenho a experiência. Sei que nem tudo funciona na escola, do tempo que precisamos para cada momento da aula, do que é necessário para envolver essa ou aquela turma; e assim, partilhamos saberes e elaboramos atividades inovadoras, interativas e atrativas para nossos estudantes. Segundo, entregar a regência da sala de aula a esses meninos e meninas em formação, tarefa que para mim é uma das mais satisfatórias, pois a partir desse movimento vejo a evolução dos meus residentes. Vejo-os assumindo novas posturas, aliando seus saberes à prática profissional e estabelecendo sua identidade docente. Sinto-me feliz em saber que pude auxiliar em sua formação.

Com o PRP, residentes e preceptora vivenciam um processo de formação acadêmico-profissional (DINIZ PEREIRA, 2008) que possibilita a construção da identidade profissional a partir da significação social da profissão, das tradições, da relação teoria e prática, das relações com outros professores e com os alunos e da atividade docente de cada um (PIMENTA, 1999).

Minha vivência com o PRP é tão significativa para minha formação, que passou a ser alvo de minhas inquietações acadêmicas. Hoje, doutoranda

no Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências da Unipampa, *campus* Uruguaiana, o PRP é o foco de pesquisa.

Relato da docente orientadora

Estou docente formadora de professores há vários anos, com vivências na Educação Básica e na Educação Superior, atuando inicialmente em espaços públicos e comunitários e, atualmente, apenas na Universidade Federal, envolvida em atividades de ensino, pesquisa, extensão e gestão juntamente com a escola pública de Educação Básica.

Nesse percurso, fui me re-fazendo continuamente, ao mesmo tempo em que me envolvia no processo de formação inicial de estudantes em cursos de Licenciatura e em nível médio. O mestrado e o doutorado em Educação, realizados em universidades públicas, oportunizaram-me uma melhor compreensão da importância das políticas públicas educacionais, no sentido do quanto uma política está impregnada de influências dos diversos atores envolvidos e de suas intencionalidades na produção do texto da política e de como se desenrola o processo de implementação e atuação dessa/nessa política, percebendo que são os professores os principais atores que atuam na/com a política no “chão” da escola. Essas compreensões no cotidiano educacional somente foram possíveis a partir dos estudos sobre o ciclo de políticas, tomando como referência Ball, a partir de Mainardes (2006, 2018). Nesse sentido, as minhas pesquisas para a dissertação e a tese⁶ discorreram sobre esses aspectos a partir da realização de pesquisa-ação na/da minha trajetória como professora nas duas investigações.

Meu foco nas pesquisas e estudos continua sendo a política educacional de formação de professores, e a partir da criação do GRUPI – Grupo de Pesquisa em Inovação Pedagógica na Formação Acadêmico-Profissional de Profissionais da Educação eu e colegas propusemo-nos a ampliar as investigações e os estudos sobre inovação pedagógica, na qual entendemos que é um compromisso compartilhado entre universidade e escola de Educação Básica a melhoria e a transformação do processo educativo como compromisso social.

Com a vivência pedagógica fui me formando professora na perspectiva da formação acadêmico-profissional (DINIZ-PEREIRA, 2008; MELLO; SALOMÃO DE FREITAS, 2019), expressão que ganhou maior significação ao

⁶ MELLO, Elena Maria Billig. As Políticas de Valorização e Profissionalização dos Professores da Educação Básica do Estado do Rio Grande do Sul (1995-2006): convergências e divergências. Porto Alegre: POA, 2010, 241 f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010.

conhecer as pesquisas de Diniz-Pereira em 2008, que estão evidenciadas nas minhas produções científicas e foram tomadas como referência no GRUPI.

Complemento que meu percurso pessoal e profissional está impregnado dos pressupostos político-pedagógicos freirianos: responsabilidade compartilhada, reflexividade crítico-criativa, diálogo permeado pela amorosidade, respeito à diversidade, relação pesquisa e ensino, processo teórico-prático, incabamento humano, conscientização, ética, estética, compromisso social, interdisciplinaridade, entre tantos outros, que são suporte para a educação libertadora, para o esperar necessário nesses tempos tão difíceis. Como no próprio dizer de Freire, a tarefa de ser professor é prazerosa e igualmente “exigente de seriedade, de preparo científico, de preparo físico, emocional, afetivo” (FREIRE, 1997, p. 8).

Ao ser desafiada a fazer parte do Programa de Residência Pedagógica da Unipampa pelo curso de Ciências da Natureza, Licenciatura na qual sou docente, propus o planejamento com foco no processo ensino-aprendizagem inovador. Essa experiência tem sido muito importante como movimento do “re”: refazer, reaprender, retomar, repensar, recriar, reinventar, visitar e resistir. Esse movimento pode ser percebido nos relatos dos envolvidos no PRP, publicados neste livro.

Penso que temos que estar atentos ao atual momento sociopolítico e nele atuar com coragem no esperar freiriano, no sentido de não esperar, mas sim ir atrás, levantar, buscar.

Assim, os nossos relatos aqui apresentados são reflexões importantes no processo de constituição de nossa identidade docente, necessários para nos afirmar como formadoras, para explicitar nossas convicções na educação pública e no protagonismo do discente. Nesse sentido Freire (2010, p. 23) expressa: “Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender.”

Considerações finais

Objetivamos relatar como o Programa de Residência Pedagógica (PRP) contribui para nossa formação continuada enquanto professoras preceptoras e docente orientadora. Apontamos aspectos desafiadores e, ao mesmo tempo, propulsores de movimentos que possibilitam o estudo, a pesquisa e o trabalho pedagógico nas escolas de Educação Básica num viés de inovação na educação.

Os princípios comuns que perpassam as nossas práticas educativas e nos quais acreditamos como docentes que somos, são: seriedade, responsabilidade, protagonismo, reflexividade, coletividade, inovação, provocação, interação, relação teórico-prática, dialogicidade, respeito, ética, estética, compromisso social, entre outros.

Levando em consideração nosso envolvimento em propostas educativas, optamos por assumir mais esse compromisso com o PRP na formação de futuros professores na área de Ciências da Natureza e conseguimos perceber o quanto esse processo fez com que os acadêmicos residentes crescessem ao assumir o papel docente junto a estudantes do Ensino Fundamental e Ensino Médio; ao mesmo tempo, possibilitou um re-olhar para as nossas próprias práticas educativas como docentes da Educação Básica e da Educação Superior num viés edificante e inovador.

Com o esperançar freiriano podemos colocar que os relatos docentes de diferentes trajetórias se complementam em favor da luta pela educação pública democrática, que se dá na e pela escola na perspectiva de formação de cidadãos para a transformação social, apesar dos desafios cotidianos que enfrentamos.

Referências

- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: Ciências Naturais/ Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/CEF, 1997.
- BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES. Portaria no 38, de 28 de fevereiro de 2018. Institui o Programa de Residência Pedagógica. Brasília, 2018a. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/programa-residencia-pedagogica>>. Acesso em: 18 nov. 2019.
- BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Edital CAPES no 06/2018. Programa de Residência Pedagógica. Chamada Pública para apresentação de propostas no âmbito do Programa de Residência Pedagógica. Brasília, 2018b.
- BRITO, Ney de Carneiro. **Didática Especial**. São Paulo: Ed. do Brasil, 1994. Disponível em: <https://semanaacademica.org.br/system/files/artigos/artigo_2_3.pdf>. Acesso em: 03 nov. 2019.
- DELIZOICOV, Demétrio; ANGOTTI, José A.; PERNAMBUCO, Marta M.C. **Ensino de Ciências: Fundamentos e Métodos**. São Paulo, Cortez, 2006.
- DINIZ-PEREIRA, J. E. A formação acadêmico-profissional: compartilhando responsabilidades entre as universidades e escolas. TRAVERSINI, C. *et al.* (orgs.). **Trajетórias e processos de ensinar e aprender**: didática e formação de professores. 1. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008. v. 1, p. 253-267.

FREIRE, Paulo. **Professora sim tia não**: cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Editora Olhos d'Água, 1997.

FREIRE, Paulo. **Política e Educação**: ensaio. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 40. reimp. São Paulo: Paz e Terra, 2009.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006 47. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>.

MAINARDES, Jefferson. A abordagem do ciclo de políticas: explorando alguns desafios da sua utilização no campo da política educacional. **Jornal de Políticas Educacionais**, v. 12, p. 1-19, 2018.

MELLO, E. Formação acadêmico-profissional de docentes: vivências no Programa de Residência Pedagógica. Políticas e práticas de formação dos docentes e dirigentes escolares. Série **Anais do XXIX Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação**. Org.: João Ferreira de Oliveira e Lúcia Maria de Assis [Livro Eletrônico]. Brasília: ANPAE, 2019.

MELLO, Elena Maria Billig; SALOMÃO DE FREITAS, Diana Paula. Formação acadêmico-profissional de professores(as). **Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 11, n. 20, jan./abr. 2019. Disponível em: <<https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbpf/article/view/215/199>>. Acesso em: 22 nov. 2019.

PIMENTA, Selma G. Formação de Professores: identidade e saberes da docência. PIMENTA, Selma G. (org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999.

UNIPAMPA. Projeto Institucional do Programa de Residência Pedagógica, 2018.

TRAVERSINI, C. S.; XAVIER, M. L. M. de F.; RODRIGUES, M. B. C.; DALLAZEN, M. I. H.; SOUZA, N. G. S. de. Processos de Inclusão e docência compartilhada no III Ciclo. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 28, n. 02, p. 285-308, jun. 2012.

VASCONCELLOS, Celso S. Metodologia dialética em sala de aula. **Revista de Educação AEC**, Brasília, v. 21, n. 83, p. 28-55. abr./jun. 1992. Disponível em: <<http://www.celsovasconcellos.com.br/Textos/MDSA-AEC.pdf>>. Acesso em: 22 nov. 2019.

Clube de Ciências e experimentação no processo de ensino-aprendizagem: um relato de vivências no Programa de Residência Pedagógica

Anthony Renan Brum Rodrigues¹

Leonardo Barboza Benites¹

Ana Beatriz de Souza Cunha¹

Ecliton Lopes Scola¹

Lisiane de Oliveira Moura¹

Maria Eduarda Castelhana de Campos¹

Maria Elizabeth Gomes Paz¹

Mariana Carvalho de Oliveira¹

Sindje Rayane da Silva Rehermann¹

Eduarda Severo Rodrigues¹

Marli Spat Taha²

Elena Maria Billig Mello³

Introdução

O presente relato de experiência foi desenvolvido no Programa de Residência Pedagógica (PRP) pelos bolsistas residentes do Núcleo Ciências da Natureza – Uruguaiana, que tem como foco “Estratégias de inovação pedagógica na formação acadêmico-profissional para o ensino de Ciências”. Eles estão inseridos em uma escola de Educação Básica da rede municipal de ensino na cidade de Uruguaiana/RS.

¹ Acadêmicos(as) bolsistas residentes do Programa de Residência Pedagógica, Núcleo Ciências da Natureza-Uruguaiana, Unipampa.

² Mestre em Ensino de Ciências, professora da Rede Municipal de Educação de Uruguaiana, preceptora do Programa de Residência Pedagógica, Núcleo Ciências da Natureza-Uruguaiana, Unipampa.

³ Mestre e doutora em Educação, docente orientadora do Programa de Residência Pedagógica, Núcleo Ciências da Natureza-Uruguaiana, Unipampa.

A Etapa III do PRP pressupõe a inserção dos residentes na escola-campo e o contato direto com a sala de aula, um ambiente que é, na maioria das vezes, centro do ensino formal dentro de uma instituição de ensino. Porém, a escola é diversa e oferece outros espaços para que professores e alunos participem do processo ensino-aprendizagem, como laboratórios de informática, salas de música, de dança, de jogos e de recursos, além dos laboratórios de Ciências. Esses espaços são potenciais desenvolvedores do ensino não formal dentro da escola.

A educação formal caracteriza-se como aquela oferecida pelas escolas em cursos com nível, graus, programas, currículos e diplomas. Sua sistematização é tão antiga quanto a instituição que a oferece; inclusive há relatos chineses do século XI, os quais demonstram que a educação formal já era aplicada no sistema educacional da China com as principais características que possui atualmente. Esse sistema é baseado em um ensino de transmissão do conhecimento, em que os conteúdos são separados em áreas uniformes e distintas e os estudantes possuem limitada liberdade para expressar-se (GASPAR, 2002).

Há outras formas de ensinar e educar em espaços diferenciados, além da escola; entretanto esse ensino precisa adotar outra significação e sentido. Isso implica a utilização de espaços não formais de educação. A educação não formal oferece uma variedade ampla de atividades educacionais, que são também organizadas como no sistema formal, porém destinadas, em geral, a atender interesses específicos de determinados grupos (GASPAR, 1992).

Dentro dos espaços não formais de ensino incluem-se os Clubes de Ciências. Os clubes surgem da vontade de professores de atender os anseios específicos dos estudantes, já não satisfeitos com as tradicionais aulas expositivas dentro das salas de aula. Cada clube possui seus próprios interesses, que estão voltados aos grupos que os compõem e que se debruçam sobre o estudo desses assuntos. Em geral, os clubes são ambientes voltados ao estudo e ao desenvolvimento de projetos ligados à ciência, além de ser um ambiente de discussão, livre da pressão e rigidez da sala de aula, favorecendo a inovação pedagógica (LONGHI; SCHROEDER, 2012).

Considerando a inovação pedagógica como a proposta do Núcleo Ciências da Natureza – Uruguaiana do PRP, foram planejadas estratégias que venham ao encontro dessa e que, ao mesmo tempo, sejam relevantes para o processo ensino-aprendizagem. A inovação pedagógica, de acordo com Cavallo *et al.* (2016, p. 144), são as “intervenções que ocorrem em nível local, por iniciativa de estudantes, educadores, escolas ou comunidades, e que possibilitam a produção de novos significados, respostas e hipóteses em relação

aos desafios do presente”. Complementada pela concepção de inovação pedagógica como:

[...] um conjunto de intervenções coletivas e participativas, que visam estratégias de construção, execução e avaliação de objetivos, conceitos, metodologias, tecnologias e espaços educacionais necessários às transformações histórico-sociais de uma comunidade escolar, com protagonismo dos envolvidos (MELLO, 2019, p. 146).

Desse modo, esse relato tem o objetivo de descrever uma das atividades realizadas dentro dessa perspectiva. Assim, essa é uma intervenção no Laboratório de Ciências da escola-campo para sua utilização como um espaço de ensino não formal, objetivando a realização das atividades do Clube de Ciências da escola. Não obstante, o espaço adotou nova significação ao servir de palco de outra atividade paralela e de igual importância.

Contexto do PRP na escola-campo

O Núcleo Ciências da Natureza – Uruguaiana do Programa de Residência Pedagógica iniciou a partir da inserção dos discentes do curso de Licenciatura em Ciências da Natureza da Universidade Federal do Pampa (Unipampa) – *campus* Uruguaiana em uma escola municipal, denominada escola-campo (EC), na perspectiva de levar a essa comunidade escolar uma integração acadêmico-profissional (escola-universidade) por meio de uma experiência inovadora e desafiadora, tanto para os bolsistas-residentes como para a comunidade em questão.

Por ser um programa com um viés de inserção acadêmica na escola, que promove a inclusão do licenciando à prática educativa durante sua formação profissional, o Núcleo do PRP dessa EC estruturou-se por meio da subdivisão dos licenciandos em quatro turmas, considerando um número de dez bolsistas-residentes. Desse modo, foram divididos em três turmas de 9º ano e uma turma de 6º ano do Ensino Fundamental. Nas turmas, a regência ocorreu com dois a três bolsistas-residentes atuando ao mesmo tempo no componente de Ciências, o qual em cada turma, durante a semana, possui três períodos de aula, distribuídos de acordo com a estrutura curricular de cada turma.

O papel dos acadêmicos de Ciências da Natureza na escola é possibilitar um ensino contextualizado e focado na interdisciplinaridade com estratégias de ensino que visem inter-relacionar e integrar os componentes curriculares Química, Física e Biologia, objetivando que os alunos, por meio dessa interação de teoria e prática (práxis), consigam expressar-se de maneira crítica e reflexiva.

Nesse contexto, a inserção da metodologia interdisciplinar no ambiente escolar vai ao encontro do que preconizam os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), no que diz respeito à formação de um sujeito crítico, participativo, reflexivo, autônomo, enfim, um sujeito capaz de intervir e modificar a realidade em que está inserido (SOARES, 2014, p. 85).

Dentro dessa perspectiva organizacional, o Clube de Ciências foi organizado como um processo educativo dentro de nossa expectativa para a inovação pedagógica.

O papel do Clube de Ciências na experimentação

Existem várias estratégias de ensinagem (ANASTASIOU; ALVES, 2004), como: rodas de conversa, expedições de estudos, aula expositiva dialogada, práticas meditativas, experimentação, etc. Uma estratégia que contempla a proposta pedagógica inovadora realizada pelos residentes do Núcleo Ciências da Natureza-Uruguaiana é a experimentação, que, de acordo com Lewin e Lomascólo (1998, p. 148), envolve:

[...] situação de formular hipóteses, preparar experiências, realizá-las, recolher dados, analisar resultados, quer dizer, encarar trabalhos de laboratório como 'projetos de investigação', favorece fortemente a motivação dos estudantes, fazendo-os adquirir atitudes tais como a curiosidade, desejo de experimentar, acostumar-se a duvidar de certas informações, a confrontar resultados, a obter profundas mudanças conceituais, metodológicas e atitudinais.

A ideia dessa estratégia foi pensada, visto que, em diversos momentos, a experimentação fica de lado devido ao pouco tempo disponível ou à falta de interesse ou entusiasmo dos estudantes, conforme exposto por Santos *et al.* (2010). Assim, para sanar problemas como esse e estimular a curiosidade dos estudantes, foram criados Clubes de Ciências, nos quais os docentes podem trabalhar de maneira extraclasse seus conteúdos.

Para isso, Santos *et al.* (2010) apontam em seu trabalho que, em um primeiro momento, Clubes de Ciências foram criados principalmente para o incentivo à reprodução do que era criado em laboratórios de pesquisa, na intenção de acompanhar avanços tecnológicos de outros países. Atualmente, esse modelo foi substituído por um trabalho que tem por finalidade “tornar o ensino de Ciências significativo, dando sentido a ele e fazendo a ligação da teoria com a prática através de processos de investigação, dando ênfase no cotidiano na realidade local [...]” (SANTOS *et al.*, 2010, p. 3).

Clubes de Ciências são um meio de chamar a atenção dos estudantes, pois, segundo Longhi e Schroeder (2012), por esse ambiente não possuir a

formalidade de uma sala de aula, os alunos conseguem entender melhor conceitos lá apresentados, tornando, assim, o desenvolvimento das atividades mais acessível. Os autores apontam também que, devido à inexistência de um cronograma de conteúdos específicos, o docente responsável fica livre para trabalhar a partir de assuntos que despertem a curiosidade dos alunos e que envolvam inclusive a comunidade onde eles vivem.

Longhi e Schroeder (2012) indicam, em sua pesquisa, que Clubes de Ciências, em sua maioria, têm como principais características: instigar o interesse pela ciência; conduzir estudantes à dedicação para a evolução científica e tecnológica; formar estudantes com visão mais crítica devido ao ambiente do clube, onde se pode dialogar e compartilhar experiências; e, finalmente, dar continuidade ao teórico trabalhado em sala de aula. Santos *et al.* (2010) frisam que um Clube de Ciências não pode apenas se dedicar à relevância da ciência, mas deve “conduzir o estudante através de meios eficientes, levando em conta a individualidade de cada um e seu contexto social, econômico e cultural” (2010, p. 3). O professor responsável por essa atividade extracurricular deve compreender a realidade onde seus alunos estão inseridos e contextualizar suas vivências em Ciências.

Por isso, na EC, os bolsistas-residentes desenvolveram Clubes de Ciências extraclasse em dois turnos para melhor atender as necessidades dos alunos. Cinco bolsistas ficaram responsáveis pelo Clube de Ciências no turno da manhã, inicialmente designado para os alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental da escola (Etapa 6 até 5º ano), e outros cinco bolsistas ficaram responsáveis pelo Clube de Ciências no turno da tarde para os alunos de 9º ano. Algumas atividades desenvolvidas nesse clube serão apresentadas a seguir.

Atividades realizadas no Clube de Ciências

O Clube de Ciências na escola-campo foi organizado em meados do ano de 2014, sendo que desde lá estão sendo desenvolvidas atividades desafiadoras na área de Ciências da Natureza. A seguir, discutiremos sobre algumas dessas atividades desenvolvidas nos primeiros meses do ano de 2019 com o envolvimento dos residentes do PRP.

Conhecendo o Laboratório de Ciências e suas vidrarias

Em atividade com o 3º ano do Ensino Fundamental, a visita da turma ao laboratório contou com o manuseio de materiais pedagógicos de que o ambiente dispõe, como partes de encaixe do corpo humano, esqueleto e vidrarias. Os

alunos tiveram a oportunidade de identificar pelo nome os utensílios mais utilizados e observar como se faz o uso correto dos mesmos.

Ao conhecerem os objetos do laboratório, as crianças realizaram uma prática em que puderam visualizar a higiene correta a ser realizada após o manuseio de substâncias. Utilizando tinta guache, as crianças sujaram as mãos e deixaram a tinta secar; nessa parte, a tinta representou todos os micro-organismos e a sujeira que, ao longo do dia, se acumulam nas mãos. Após, foram instruídas a lavar as mãos, como fazem normalmente, para que pudessem constatar a importância de lavar corretamente as mãos, pois muita tinta havia ficado nas unhas e no meio dos dedos. Como encerramento, os alunos realizaram desenhos sobre sua visita ao laboratório, sendo esses expostos na sala de aula.

Tratando da importância das crianças do Ensino Fundamental conhecerem e explorarem o Laboratório de Ciências, Zimmermann (2004) explica o trajeto do ensino dos alunos, partindo da oralidade, passando para atividades que trabalham motricidade fina até o desenvolvimento da leitura e da escrita. Essa mesma autora afirma que é no Ensino Médio que os alunos começam a se familiarizar com o Laboratório de Ciências. E com isso defende a importância de as crianças interagirem com esse ambiente desde pequenos.

Por esse motivo, os laboratórios de Ciências das escolas estão geralmente sendo ocupados por alunos do Ensino Médio. Por que não realizar atividades práticas, para facilitar o estudo da Ciência, para alunos das séries iniciais do Ensino Fundamental? (ZIMMERMANN, 2004, p. 24).

Segundo a autora, atividades práticas em laboratório ou demais espaços da escola têm sido consideradas essenciais para a aprendizagem científica:

É durante a atividade prática que o aluno consegue interagir muito mais com seu professor. É utilizando esse tipo de atividade que o aluno pode elaborar hipóteses, discutir com os colegas e com o professor e testar para comprovar ou não a ideia que teve (ZIMMERMANN, 2004, p. 25).

Partindo desses aspectos, é imprescindível que a aproximação da criança com o Laboratório de Ciências seja realizada desde o início de seu trajeto escolar.

No Clube de Ciências, realizamos atividades como as que serão descritas a seguir.

Relatório científico

Acompanhar as atividades experimentais com a escrita de relatório contribui para o desenvolvimento do pensamento crítico, oportunizando a refle-

xão e os questionamentos a respeito da atividade realizada (SILVA *et al.*, 2011). Nessa perspectiva, a atividade de construção de relatório científico buscou aproximar os alunos dos procedimentos que acompanham as experimentações, trabalhando a alfabetização científica por meio da escrita formal e também fomentando a discussão sobre as etapas que constituem a pesquisa laboratorial.

Primeiramente, foi construído um modelo-padrão de relatório, contendo introdução, materiais, metodologia, resultados e discussão. Esse modelo foi então apresentado e discutido com os alunos no Clube de Ciências. Procuramos contextualizar ao máximo as explicações sobre o relatório, por exemplo ao falarmos como uma receita deve trazer todas as instruções necessárias para prepararmos um bolo, observando que o relatório funciona da mesma maneira, sendo que o protocolo deve ser descrito para que consigamos replicá-lo no laboratório e obter o mesmo resultado.

Essa introdução ao relatório científico serviu como base para as aulas de Ciências seguintes, que trabalharam com experimentação. Os alunos já se encontravam familiarizados com o modelo e foram aperfeiçoando-o no decorrer do ano letivo.

Elaboração do Disco de Newton

Essa atividade teve por objetivo a confecção de um artefato pedagógico utilizado para a demonstração do espectro da luz branca. Esse fenômeno foi descoberto pelo físico e matemático inglês Sir Isaac Newton, o qual observou que a luz branca do Sol era composta por todas as demais cores.

Grande parte dos materiais que foram utilizados para a confecção do Disco de Newton eram instrumentos já manuseados pelos alunos no dia a dia escolar, como papel branco, régua, lápis, tesoura e lápis de colorir. Essa atividade demanda atenção e envolvimento ativo dos alunos. A elaboração seguindo o passo a passo se faz necessária, desde a separação de um círculo, feito no meio da folha, dividido em sete partes iguais com o auxílio de uma régua, bem como a distribuição correta da ordem das cores.

Na sequência, após pintarem as sete partes, cada uma com uma cor correspondente às cores do arco-íris, os alunos recortaram o disco e puseram nele um fio de linha por meio de um pequeno furo, feito bem no centro do disco, para auxiliar no movimento de rotação necessário para a visualização do espectro da luz branca que se dá através do conjunto de cores.

Dinâmica dos copos (trabalhando a contaminação)

A atividade denominada Dinâmica dos Copos consistiu em um experimento desenvolvido no Clube de Ciências como proposta extracurricular a fim de promover entre os participantes a ressignificação dos métodos de prevenção de Infecções Sexualmente Transmissíveis (ISTs), além de representar o mecanismo de contágio por patógenos entre as pessoas, a partir da dinâmica realizada com suco de limão, água, solução de bicarbonato de sódio, extrato de repolho roxo e copos plásticos.

O método adotado para essa atividade foi organizado nas seguintes etapas: a) inicialmente, disponibilizaram-se copos plásticos para os alunos em uma mesa, os quais aleatoriamente continham água, solução de bicarbonato de sódio e suco de limão diluídos em água; b) logo, disponibilizamos aos alunos os copos com os líquidos; c) em seguida, propusemos aos alunos que fizessem uma analogia entre seu respectivo copo e o corpo deles, que se relaciona com diferentes pessoas em uma festa; d) posteriormente, adicionamos algumas gotas de extrato de repolho roxo em cada copo e observamos a reação. Vale destacar que o extrato de repolho roxo provoca alteração de cor em contato com o suco de limão e a solução de bicarbonato de sódio; e) por fim, salientamos que a alteração da cor representava o contágio por ISTs, bem como discutimos sobre os métodos de prevenção em relações sexuais e sua importância para a saúde. Essa atividade serviu para explorar conceitos de ácidos e bases.

O circuito sensorial

A percepção sensorial é uma das inúmeras funções cerebrais, configurando-se como responsável pela atribuição de significado aos estímulos decorrentes da interação com o ambiente externo (MELLO-CARPES, 2016). Esses estímulos percebidos são variados, tais como equilíbrio, visão, audição, olfato, paladar, somestesia (dor, tato, termossensibilidade), etc. (LENT, 2010).

Portanto o sistema sensorial é responsável tanto pela percepção das informações como por seu processamento através dos estímulos físicos, químicos e mecânicos recebidos (GUYTON, 2011). Os receptores sensoriais codificam os estímulos e os transformam em estímulos nervosos, os quais viajam por vias neurais específicas a determinadas regiões do sistema nervoso central (SNC), quase sempre um dos córtices cerebrais, tornando essas informações conscientes (MELLO-CARPES, 2016).

Diante disso, realizamos a atividade, a ser descrita a seguir, na intenção de, como sugere Mello-Carpes (2016, p. 36), informar os estudantes acerca das

percepções nervosas, definindo conceitos básicos e “exemplificando as modalidades de percepção existentes através da estimulação que cada sentido proporciona”.

A atividade contou com a participação de estudantes da Etapa VI da Educação Infantil, os quais tiveram seus olhos vendados e com o auxílio dos bolsistas-residentes foram, aos poucos, sendo submetidos a diferentes sensações (olfativas, gustativas, sonoras, táteis). Para a realização dessa atividade, foi confeccionada uma “caixa de percepção” (MELLO-CARPES, 2016, p. 36), que serviria para guardar, em seu interior, os objetos nos quais os estudantes utilizariam. Esses objetos eram de variadas texturas; havia objetos ásperos, macios, maleáveis, rígidos, etc.

Os estudantes introduziam suas mãos dentro das aberturas das caixas na tentativa de adivinhar, usando apenas a percepção tátil, qual objeto eles haviam retirado, descrevendo as características daqueles objetos, e então adivinhavam do que se tratava. Para a estimulação das percepções olfativas, separamos alguns alimentos, que julgamos mais comuns ao dia a dia daqueles alunos, tais como cebola e alho, que possuem um odor característico, além também de perfumes. Para fins de identificação, os estudantes não poderiam tocar; apenas sentir seu aroma.

Para estimular as percepções gustativas, utilizamos alimentos variados, como doces (balas) e salgados (pães). Os estudantes sentiam, primeiro, o aroma; se eles gostavam daquele alimento, eles poderiam experimentar o sabor e confirmar se era o que eles pensaram. Já para estimular a percepção sonora deles, estouravam-se balões e se produziam sons com o auxílio de *smartphones*; eles deveriam dizer de que lado dos ouvidos veio o som e se era um ruído/ barulho ou uma melodia/música.

Assim, já com as vendas retiradas dos olhos, os estudantes visualizavam os objetos/alimentos que eles haviam experimentado sem o auxílio da percepção visual. E, então, eles falavam se haviam acertado ou não. Por fim, como forma de sintetizar o que foi experimentado, os estudantes formaram grupos e realizaram uma atividade que consistia na identificação dos órgãos sensoriais mais comuns, relacionando-os com os sentidos: boca/língua (paladar); nariz/mucosa olfativa (olfato); orelha/ouvido (equilíbrio/audição); pele/mãos (tato) e olhos (visão).

Com esses exemplos de atividades realizadas no Clube de Ciências da escola-campo reafirmamos a importância da relação teórico-prática, que envolveram estudantes e bolsistas-residentes na sua formação escolar e acadêmico-profissional, estreitando relações entre a Universidade e a Educação Bási-

ca. Nas diferentes atividades, os alunos demonstraram curiosidade, interesse, protagonismo, e seus conhecimentos foram ampliados.

Considerações finais

Consideramos a importância das atividades extraclasse como fundamentais espaços de exercício de uma ciência inclusiva integradora e significativa e, dentro desse contexto, identificamos a relevância do PRP como possibilitador de trabalhos com viés inovador, como é o caso do Clube de Ciências realizado na escola-campo.

Assim como destacamos a abordagem de assuntos discutidos no contexto atual, visando à educação, conscientização e prevenção dos alunos a despeito dos demais temas sobre saúde e meio ambiente. Portanto a inserção do PRP está sendo de grande valia para bolsistas-residentes, professora preceptora, demais profissionais das escolas-campo e a comunidade. Nessa conjuntura, constatamos a importância de projetos inovadores no âmbito do processo de ensino-aprendizagem.

Referências

- ANASTASIOU, L. das G. C.; ALVES, L. P. **Processos de Ensino na Universidade**: Pressupostos para as estratégias de trabalho em aula. Joinville: Editora Univille, 2004.
- CAVALLO, D. et al. Inovação e Criatividade na Educação Básica: dos conceitos ao ecossistema. **Revista Brasileira de Informática na Educação**, v. 24, n. 2, 2016.
- GASPAR, A. O ensino informal de ciências: de sua viabilidade e interação com o ensino formal à concepção de um centro de ciências. **Caderno Brasileiro de Ensino de Física**, v. 9, n. 2, p. 157-163, 1992.
- GASPAR, A. A educação formal e a educação informal em ciências. **Ciência e público**: caminhos da divulgação científica no Brasil. Rio de Janeiro: Casa da Ciência, 2002. p. 171-183.
- GUYTON, A. C. **Fisiologia Humana**. 6. ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2011.
- LEWIN, A. M. F.; LOMASCÓLO, T. M. M. La metodología científica en la construcción de conocimientos. **Enseñanza de las Ciencias**, v. 20, n. 2, p. 147-510, 1998.
- LENT, R. **Cem bilhões de neurônios?** Conceitos Fundamentais da Neurociência. 2. ed. São Paulo: Atheneu, 2010.
- LONGHI, A.; SCHROEDER, E. Clubes de Ciências: o que pensam os professores coordenadores sobre ciência, natureza da ciência e iniciação científica numa rede municipal de ensino. **Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias**, v. 11, n. 1, 2012.

MELLO-CARPES, P. B. Compreendendo os mecanismos da percepção sensorial. In: FILIPIN, G. E.; VARGAS, L. da S. de; MELLO-CARPES, P. B. (org.). **Guia prático de atividades para popularização e divulgação da neurociência**. São Paulo: Livrobits, 2016. p. 35-43.

MELLO, E. Formação acadêmico-profissional de docentes: vivências no Programa de Residência Pedagógica. Políticas e práticas de formação dos docentes e dirigentes escolares. **Série Anais do XXIX Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação**. Org.: João Ferreira de Oliveira e Lúcia Maria de Assis [Livro Eletrônico]. Brasília: ANPAE, 2019.

SANTOS, J.; CATÃO, R. K.; SERBENA, A. L.; JOUCOSKI, L.; REIS, L. A.; SERRATO, L. V. Estruturação e consolidação de Clubes de Ciências em escolas públicas do Litoral do Paraná. In: **II Simpósio Nacional de Ensino de Ciência e Tecnologia**, 2010, Ponta Grossa, PR.

SILVA, N. *et al.* A experimentação e o relatório científico na construção do conhecimento para alunos do ensino fundamental. **Encontro Nacional de Pesquisa em Educação e Ciências (ENPEC)**, Campinas, SP, 2011.

SOARES, M. C. *et al.* O ensino de ciências por meio da ludicidade: alternativas pedagógicas para uma prática interdisciplinar. **Revista Ciências & Ideias**, v. 5, n. 1, p. 83-105, 2014.

ZIMMERMANN, Licia. **A importância dos laboratórios de ciências para alunos da terceira série do ensino fundamental**. Orient.: Vicente Hillebrand. Porto Alegre: PUCRS, 2004.

Abordagem temática e Clube de Ciências: possibilidades de ensino e aprendizagem

Luis Zaykowski¹

Rodrigo Monteiro Gusmão¹

Sharon Geneviève Araujo Guedes²

Márcia von Frühauf Firme³

Pedro Fernando Teixeira Dorneles³

Apresentação

O presente capítulo relata atividades desenvolvidas por bolsistas do Programa de Residência Pedagógica no período de imersão na escola-campo, correspondendo à terceira etapa prevista no Projeto Institucional. Esse envolveu alunos dos anos finais do Ensino Fundamental em atividades de exploração e estudo de conteúdos de Ciências desenvolvidas por meio do projeto sobre alimentação saudável e Clube de Ciências, realizado semanalmente em períodos vagos em uma escola municipal de uma região periférica do município de Bagé-RS.

Desde a segunda etapa do programa – de ambientalização – os professores, estudantes e equipe diretiva demonstraram interesse em fazer algo diferente, que pudesse envolver os estudantes e instigar seu interesse. Nesse contexto, os residentes e a preceptora criaram um Clube de Ciências para os alunos dos anos finais do Ensino Fundamental da escola com o objetivo de proporcionar um ambiente de estudo não formal, onde os alunos pudessem ter contato com conteúdos de Ciências vinculados a certos conceitos do seu dia a dia, usando além do método científico, como utilizado no passado, metodologias ativas em que os estudantes se tornam protagonistas e participam ativamente das atividades desde o seu encaminhamento ao desenvolvimento e discussão dos resultados.

Outra atividade a ser apresentada neste texto aborda uma sequência de aulas abrangendo o tema alimentação, realizada na turma do 8º ano. A ali-

¹ Residentes do Curso de Química Licenciatura da Unipampa.

² Professora Preceptora da E.M.E.F. Pérola Gonçalves.

³ Docentes orientadores do Núcleo Química e Física do Residência Pedagógica da Unipampa.

mentação é um conteúdo programático do componente de Ciências e, segundo dados da mídia, um fator que afeta a comunidade local, sendo esse assunto de suma importância para a qualidade de vida desses alunos. Com base nesse pressuposto, surgiu uma ideia conjunta entre os residentes, professora regente da turma e a preceptora do Programa de Residência Pedagógica da realização de aulas temáticas. Dessa forma, foi elaborado o projeto intitulado “Semana da alimentação saudável”, no qual se estabeleceram as atividades a serem abordadas durante o período desse projeto.

Com o intuito de motivar e envolver a participação dos discentes nas atividades propostas, procurou-se identificar a maneira como os alunos gostariam que fossem conduzidas as aulas, tendo como objetivo principal o estudo da alimentação e da pirâmide alimentar. A conclusão do projeto culminou com uma confraternização com alimentos que contemplem a teoria e a ideia de participação conjunta entre professor-aluno.

Caracterização da escola

O Programa de Residência Pedagógica – Subprojeto Multidisciplinar Ciências, Química, Física, Biologia – Núcleo Química e Física foi inserido na Escola Municipal de Ensino Fundamental Pérola Gonçalves (EMEF Pérola Gonçalves) em agosto de 2018. A escola foi fundada no dia 12 de julho de 1982 e organiza-se em Educação Infantil e Ensino Fundamental de 9 anos, está localizada na zona norte do município de Bagé – RS. O número de alunos nos dois turnos da escola é de cerca de 287, com idades entre 04 e 16 anos, oriundos do bairro Jardim Monte Carlo (Madezatti) e de outros bairros próximos à escola (Vila Brum, Tupã, União, Hidráulica, Camilo Gomes e Damé). A escola está inserida numa comunidade com situação socioeconômica na maioria baixa e pouco participativa nas atividades escolares, sejam elas reuniões ou festividades.

Fundamentação teórica

Durante as décadas de 1960 e 1970, muitas escolas brasileiras montaram Clubes de Ciências. Na época, os professores estavam preocupados em mudar o ensino da disciplina para atender os rápidos avanços tecnológicos (FALZETTA, 2003).

Com a finalidade de desenvolver atividades que despertassem a atenção dos alunos para os conteúdos de Ciências, em problemáticas locais, elaborou-se a criação do Clube de Ciências na escola, tendo uma minuciosa pesquisa so-

bre conteúdos e temas que atendessem o anseio escolar e o universo no qual esses alunos estão inseridos.

Inicialmente, foi divulgada nas turmas dos anos finais a criação do clube para os alunos que tivessem o interesse de aprender e explorar mais os conteúdos de Ciências em sua prática. A participação dos alunos foi totalmente voluntária, sem nenhum bônus ou nota por sua presença, mostrando o interesse e o comprometimento com seu ensino e a vontade de aprender mais sobre o conteúdo apresentado em sala de aula em um espaço escolar não formal.

Com a criação do Clube pudemos proporcionar aos estudantes interessados em estudar Ciências um espaço onde eles puderam discutir sobre os conteúdos e conceitos apresentados sem o compromisso de verificação de notas através de provas e avaliações formais.

Para o desenvolvimento das atividades foi disponibilizada uma sala de aula utilizada anos atrás como Laboratório de Informática para sua execução, considerado um espaço formal, segundo Jacobucci (2008, p. 2):

[...] o espaço formal é o espaço escolar, que está relacionado às instituições escolares de educação básica e de ensino superior, definidas na lei 9394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. É escola, com todas as suas dependências: salas de aulas, laboratórios, quadras de esporte, biblioteca, pátio, cantina, refeitório.

No entanto o Clube de Ciências pode ser considerado um espaço não formal, mesmo utilizando o espaço da escola para as reuniões de estudos e desenvolvimento e orientação das suas tarefas, pois segundo Salvador (2002):

[...] se processam no âmbito do ensino não formal, na medida em que: (i) não se encontram condicionadas a um currículo nacional, sendo, por isso, extracurriculares; (ii) a aprendizagem não é avaliada quantitativamente; (iii) os conteúdos não se encontram hierarquicamente estruturados e cronologicamente faseados; (iv) o processo encontra-se centralizado nas características e necessidades do aluno; sendo ainda, (v) de frequência facultativa, não se cingindo a um número fixo de participantes, a um nível de ensino ou a um espaço físico (SALVADOR, 2002, p. 5).

As atividades desenvolvidas foram em ambientes da escola e externos. Os conteúdos programáticos estabelecidos inicialmente puderam ser reformulados ou reorganizados segundo necessidades. As práticas puderam ser desenvolvidas fora da escola, o que se tornou um desafio a ser vencido.

Gohn (2006, p. 29) afirma que “a educação não formal capacita os indivíduos a tornar-se cidadãos do mundo no mundo. Sua finalidade é abrir janelas de conhecimento sobre o mundo que circunda os indivíduos e suas relações sociais”.

Entender e incentivar alunos a ter suas próprias ideias, ajudando na condução das aulas, torna-se uma importante ferramenta, pois permite que os próprios tenham o pensamento de que não são somente um número, mas que também participaram do processo. Muitos professores que atuam nas escolas não se dão conta da importância e da dimensão que tem o seu papel na vida dos alunos. É necessário que o professor entenda a realidade dos alunos e juntos construa aulas e atividades que atendam essa realidade, compreendendo a importância de sua profissão e do poder transformador que exercem.

Descrição e análise da prática pedagógica de formação acadêmico-profissional no Programa de Residência Pedagógica

O cronograma e o desenvolvimento de atividades no Clube de Ciências partiram da professora preceptora, dos residentes e alunos, visando desenvolver atividades variadas de interesse dos alunos com foco na evolução científica, dos tempos mais remotos até a ida do homem à Lua. A programação contou com atividades práticas e de pesquisa, valorizando, além do aspecto científico, algumas particularidades locais, buscando assim relacionar ciência e tecnologia com o cotidiano da comunidade local.

O Clube de Ciências contou com a participação de dez alunos regulares das diferentes turmas dos anos finais do Ensino fundamental da escola. Ao todo, foram dezoito encontros realizados todas as quartas-feiras no último período da aula, sendo que, nesse horário, os alunos saem mais cedo, pois a disciplina de Educação Física é ofertada em período inverso. Os encontros foram separados em dois ciclos, cada qual com nove encontros e mais uma visita técnica.

Nesses dois ciclos, discutiu-se o desenvolvimento da energia e das primeiras máquinas. Mostraram-se formas de produção de energia e foram construídos vários barcos a vapor. Na sequência, estudou-se a evolução da tecnologia até a construção de satélites e foguetes capazes de ultrapassar a fronteira do espaço terrestre, culminando com a ida do homem à Lua, que completou 50 anos em 2019. Nessa etapa, elaboraram-se oficinas de construção de foguetes de garrafa PET, seguidas de diversos lançamentos-testes, buscando a ideia do desenvolvimento tecnológico e a competição de lançamento de foguetes em vertical, em alusão à guerra fria (Estados Unidos X URSS), e concluiu-se com a visita ao planetário da Unipampa/RS.

Primeiro ciclo de atividades: Máquinas a vapor

As atividades desse ciclo tiveram por início o tema máquinas a vapor. Nesse primeiro encontro, foi feita uma apresentação sobre o histórico das máquinas a vapor desde sua descoberta até a Revolução Industrial. Com base no que foi visto, para o segundo encontro foi realizada uma conversa sobre os princípios básicos de um motor a vapor e como poderíamos fazer um com materiais de baixo custo.

Para o terceiro encontro, os residentes montaram um motor a vapor para poder exemplificar que é possível fazer um com materiais reciclados e de baixo custo. No quarto encontro, de posse do motor, os alunos foram instigados como poderiam maximizar seu funcionamento a partir de pesquisas que foram feitas em sala.

No quinto encontro, os alunos foram desafiados a construir um barco a vapor de material reciclado e de baixo custo e que fosse funcional. Essa etapa continuou nos dois próximos encontros, em que os alunos montaram os barcos e também testaram. Ainda com os barcos a vapor, os alunos, no oitavo encontro, tentaram melhorar o desempenho de seus barcos alterados com aumento do reservatório de água, mudança de posição da vela, por exemplo.

No nono encontro, foi trabalhado o tema de geração de energia com apresentação sobre os diferentes tipos de geradores de energia e as principais em nosso país. A relevância desse tema com o motor a vapor é que na região o principal fornecedor de energia elétrica é uma usina termoeletrica. Podendo ser observada a importância dos motores a vapor nos dias atuais e aproveitando o que foi abordado sobre geração de energia para demonstrar como interpretar uma conta de luz e fazer alguns problemas com relação ao consumo de energia, importante na formação cidadã do aluno.

Segundo ciclo de atividades: Astronomia

Com aniversário de 50 anos da ida do homem à Lua, o segundo ciclo do clube foi voltado para a astronomia. No primeiro encontro, foi apresentado um histórico da corrida espacial que culminou com o homem chegando à Lua. Também foram mostrados alguns vídeos sobre as principais missões realizadas pela NASA e pela Agência Espacial Soviética. No segundo encontro, foram apresentados conceitos básicos sobre aerodinâmica e funcionamento de um foguete. Após, os alunos foram desafiados a construir um foguete com materiais reciclados. No terceiro encontro, foram explicados os principais ti-

pos de foguetes, em especial os modelos com a reação de vinagre e bicarbonato de sódio e aquele com pressão, que utiliza água e ar comprimido.

No quarto encontro, foi confeccionada em aula pelos alunos uma base para os lançamentos de todos os foguetes. Todos foram lançados com essa mesma base. No quinto encontro, os alunos trouxeram o primeiro protótipo de foguete. Esse foi testado em um campo nos fundos da escola, e o combustível escolhido foi vinagre e bicarbonato de sódio. Nesse lançamento, o foguete apresentou muitos problemas tanto de aerodinâmica, já que não conseguiu manter uma trajetória, e também a reação não ocorreu completamente, sobrando muito bicarbonato.

Foi realizada uma apresentação, no sexto encontro, sobre a reação que ocorreu no lançamento do foguete, explicando a química envolvida e como é o funcionamento de um foguete atual com a reação de hidrazina, considerada o melhor combustível até o presente momento.

No sétimo encontro, novamente ocorreu o teste de lançamento, e dessa vez os resultados melhoraram em vários aspectos: a reação ocorreu de maneira controlada; os alunos puderam testar diferentes quantidades dos reagentes nos lançamentos até chegar a que consideraram a mais eficiente. O oitavo encontro foi realizado para verificar e discutir o que poderiam melhorar, principalmente na aerodinâmica do foguete e seu centro de massa, para poder fazer o último lançamento no último encontro. Esse evidenciou o aumento na motivação dos alunos, conforme progrediam durante esse período de experimentos.

O ciclo de atividades encerrou com a visita ao planetário da Unipampa/Bagé para assistir a uma seção sobre a corrida espacial, um momento muito importante em que os alunos de uma escola de periferia puderam conhecer a universidade e ver uma nova perspectiva de futuro.

O Clube de Ciências contribui para a aprendizagem dos estudantes e, principalmente, na articulação entre a ciência e o cotidiano, evidenciada por Jorge Machado (2003 *apud* FALZETTA, 2003), pois se deve levar em conta o trinômio ciência-tecnologia-sociedade, considerando que o contexto sociopolítico e econômico não estão dissociados do conhecimento técnico.

Abordagem do tema Alimentos no Ensino de Ciências

A abordagem temática configura uma proposta dos residentes e preceptora, na qual o enfoque dos conteúdos a serem estudados em sala de aula é selecionado a partir de uma proposta conjunta entre os residentes e alunos do componente curricular. Essa proposta corresponde, de acordo com Delizoi-

cov, Angotti e Pernambuco (2007, p. 189), a uma “perspectiva curricular cuja lógica de organização é estruturada com base em temas, com os quais são selecionados os conteúdos de ensino das disciplinas. Nessa abordagem, a conceituação científica é subordinada ao tema”, que, nessa perspectiva, foi o tema alimentos. Para isso, propõe-se a organização de uma confraternização, denominada de café colonial, cuja ideia parte dos estudantes, contemplando o currículo escolar previsto no componente. A partir da escolha da temática alimentos, propuseram-se atividades para quatro semanas, apresentadas na sequência do texto, finalizando com uma confraternização na quinta semana.

Na primeira semana, trabalhou-se a parte teórica com apresentação de vídeos sobre alimentação saudável, com a forma gráfica da pirâmide alimentar, base da alimentação, segundo muitos autores. E, por fim, elaboraram-se a programação da temática e o detalhamento das atividades.

Durante a segunda semana, dividiu-se a turma em sete grupos, que contemplam cada divisão da forma gráfica da pirâmide alimentar e a escolha do grupo de trabalho. Nessa, os alunos procuraram em livros e na *internet* o significado de cada grupo da pirâmide alimentar, construíram cartazes, faixas com desenhos criativos sobre o tema. Cada grupo escolheu uma das divisões da pirâmide alimentar para o estudo mais aprofundado em casa.

Na terceira semana, realizou-se uma atividade lúdica baseada no quadro “torta na cara”, apresentado no programa Domingo Legal do SBT, com perguntas relacionadas à alimentação para os grupos representados de acordo com a pirâmide alimentar. A aula foi finalizada com a apresentação do material produzido, um tempo para o acabamento da confecção dos cartazes e um momento para a retirada de dúvidas sobre a apresentação dos grupos.

Na semana seguinte, os alunos apresentaram o material produzido em forma de seminário e elaboraram cartas e bilhetes para serem entregues a colegas, professores da escola, pais e membros da comunidade sobre a importância da alimentação equilibrada.

Durante o desenvolvimento das atividades, buscou-se a correlação entre o tema proposto, os conteúdos abordados no ensino de Ciências e a importância dos profissionais da área da saúde e dos alimentos.

A quinta semana culminou com a finalização da abordagem temática sobre alimentos. Nessa ocorreu uma confraternização com café colonial e palestra dos residentes e da professora do componente curricular. Houve a distribuição das cartas e bilhetes para os colegas e demais alunos, professores e funcionários da escola.

Considerações finais

Perceberam-se nitidamente o envolvimento dos alunos, tanto nas atividades práticas como na procura de materiais, subsidiados pelos residentes e familiares, e a melhora da assiduidade, notas e comportamento nas demais aulas, evidenciada através de relatos de professores e pais aos professores.

Nos relatos apresentados, considera-se o uso de diferentes estratégias para a aprendizagem como uma importante ferramenta para tornar as aulas mais participativas, e principalmente a construção de atividades em conjunto professor preceptor e residente com aluno; além disso, proporcionou grande desenvolvimento a nível acadêmico ao professor-residente. São atividades como essas, desenvolvidas no processo de graduação, articulando universidade e escola, que contribuem para a formação acadêmico-profissional do professor.

Referências

- DELIZOICOV, Demétrio; ANGOTTI, José André; PERNAMBUCO, Marta Maria. **Ensino de Ciências: Fundamentos e Métodos**. São Paulo: Cortez, 2007.
- FALZETTA, Ricardo. **O barato do clube de Ciências**. Nova Escola on-line. Disponível em: <<https://novaescola.org.br/conteudo/1157/o-barato-do-clube-deciencias>>. Acesso em: 23 set. 2019.
- GOHN, Maria da Glória. Educação não-formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas. In: **Ensaio: aval.pol.publ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 50, p. 27-38, jan./mar. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v14n50/30405.pdf>>. Acesso em: out. 2019.
- JACOBUCCI, Daniela Franco Carvalho. Contribuições dos espaços não-formais de educação para a formação da cultura científica. **Revista Em Extensão**, v. 7, n. 1, 5 nov. 2008. Disponível em: <<http://www.seer.ufu.br/index.php/revextensao/article/view/20390/10860>>. Acesso em: out. 2019.
- SALVADOR, Paula Maria Pinheiro Dias. **Avaliação do Impacto de Atividades Outdoor: Contributo dos Clubes de Ciências para a Alfabetização Científica**. 2002. 214. Dissertação (Mestrado em Geologia para o Ensino) – Faculdade de Ciências, Universidade do Porto, Porto, 2002.

Reflexões sobre relatos decorrentes da participação de alunos bolsistas no Programa de Residência Pedagógica

Denise Rosa Medeiros¹

Deisy Chagas de Sena²

Naira Lopes de Freitas²

Rosimere Machado dos Santos²

Aniele Valdez Machado²

Ana Cristina Perceval Machado²

Marcos Vinícios da Silva Ferreira²

Guédulla de Senna Dias²

Ingrid Pereira da Silva²

Mayara Fagundes Sena da Silva²

Mara Elisângela Jappe Goi³

Maria Arlita da Silveira Soares³

Ângelo Alberto Schneider⁴

Introdução

O cenário que se apresenta na educação, frente à explosão tecnológica nunca antes experienciada e à grande oferta de informações, mostra-se marcado por mudanças de paradigmas e a necessidade de uma formação mais integradora, alicerçada na realidade vivenciada nos ambientes escolares. Assim, sinaliza-se que a mudança educacional depende, em parte, dos professores, de sua formação e da articulação desses com a escola.

Apenas agregar conhecimentos, cursos e metodologias de ensino não é suficiente para a formação profissional de um professor. Segundo Nóvoa (1997), torna-se necessária uma reflexão crítica sobre a própria prática, o que pode levar

¹ Professora preceptora do Núcleo Ciências Exatas da Unipampa.

² Residentes do Núcleo Ciências Exatas da Unipampa.

³ Professoras coordenadoras do Núcleo Ciências Exatas da Unipampa.

⁴ Docente orientador do Núcleo Ciências Exatas da Unipampa.

à construção de uma identidade pessoal. Portanto o conhecimento docente pode ser interpretado como um saber plural, unindo saberes disciplinares, curriculares e também os provenientes das experiências práticas, sendo, assim, a interação entre a identidade pessoal e social do indivíduo, destacando a importância dos saberes da experiência (TARDIF, 2007).

Nessa ótica, infere-se que o professor precisa constituir-se a partir de um processo contínuo de formação, agregando fundamentos teóricos, pedagógicos, epistemológicos, psicológicos e elementos práticos provenientes da atividade de docência.

A ocorrência de interação entre a formação teórica e a prática resultará em um diferencial, podendo promover uma melhoria na qualidade profissional do educador. Percebe-se que conhecer a dinâmica de funcionamento das escolas, podendo atuar nas mesmas durante o processo de formação inicial, é uma forma de tornar possível uma melhor qualificação do futuro profissional.

Diante dessas constatações, é coerente que se busque descrever percepções durante a ocorrência de processos de formação inicial implementados na Educação Básica e algumas contribuições proporcionadas aos docentes.

Assim, o objetivo deste capítulo fundamenta-se em apresentar algumas reflexões de graduandos, bolsistas residentes do Programa de Residência Pedagógica (PRP), durante as horas de práticas educacionais realizadas em uma escola-campo na etapa de imersão desses no contexto da sala de aula.

Caracterização da escola

O Núcleo Ciências Exatas do PRP foi desenvolvido em uma escola estadual no município de Caçapava do Sul, localizado no interior do estado do RS, região conhecida como região da Campanha ou região do Pampa, sendo também a capital gaúcha do calcário.

A referida escola possui aproximadamente 700 alunos, distribuídos em 27 turmas. Comporta alunos a partir do sexto (6º) ano do Ensino Fundamental ao terceiro (3º) ano do Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Sua estrutura física é composta por quinze salas de aula, uma biblioteca, um refeitório, dois banheiros para professores e cinco para alunos, sala de informática, sala multimídia, salas de direção, supervisão e orientação escolar, um laboratório de ciências, salão de atos, ginásio poliesportivo e duas quadras de esportes. Possui recursos de acessibilidade, como rampas para cadeirantes.

O desenvolvimento deste trabalho foi realizado com intervenções em sala de aula nas disciplinas de Ciências, Química e Matemática, envolvendo,

aproximadamente, 320 alunos distribuídos nos Ensinos Fundamental, Médio e EJA, com participação integral das turmas durante o decorrer do ano de 2019. Os estudantes tinham uma faixa etária de 11 a 50 anos.

Fundamentação teórica

A seguir, encontra-se a fundamentação teórica dividida em duas temáticas: a primeira destaca a importância de uma formação significativa, alicerçada na prática educacional, e a segunda destaca o PRP, bem como sua relevância.

A formação inicial e continuada como forma de construir a identidade profissional

Conhecer a dinâmica de funcionamento das escolas, a heterogeneidade das turmas e perceber o professor como agente transformador dessa realidade é compreender que a formação docente significativa encontra-se relacionada à formação inicial e continuada, vislumbrando o desenvolvimento pessoal e profissional, bem como a ampliação dos conhecimentos e saberes, entendendo que a escola é um local de construção e formação de professores para a melhoria da prática pedagógica (NÓVOA, 1997). Para que a formação docente ocorra, torna-se relevante que o professor reflita e investigue continuamente seu próprio trabalho, procurando inovar a sua ação educativa, pois, segundo destaca Garcia (1989), ele é responsável pelo seu percurso profissional, bem como por outros aspectos que se encontram atrelados ao sistema de educação.

Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada em Nível Superior de Profissionais do Magistério para a Educação Básica (BRASIL, 2015), existe tanto a necessidade de conhecimentos específicos e interdisciplinares como também de uma formação humanística que permita construir um perfil profissional crítico e reflexivo, alicerçado em componentes éticos, sociais e tecnológicos, podendo adequar-se ao ambiente pedagógico.

As formações podem possibilitar aos professores tomarem conhecimento de metodologias diferenciadas e conjuntamente com seus colegas analisarem, avaliarem e planejarem novas mudanças para a prática na sala de aula (SANTOS; SCHNETZLER, 2003).

Nessa vertente, acredita-se que a integração do licenciando na escola deve ocorrer já na etapa inicial de sua formação, pois é nessa transição entre ser aluno e ser professor que as bases precisam ser fundamentadas para que

venham possibilitar uma análise crítica da prática e a integração na cultura profissional docente. Segundo Nóvoa (2009), é por meio da troca de experiências com outros profissionais que se torna possível identificar elementos que indiquem necessidades de alterações estruturais no trabalho pedagógico, os quais podem ser apontados a partir das necessidades dos alunos, assegurando-lhes aquisição de novos saberes.

É a partir de discussões e um olhar coletivo que a formação se fortalece e direcionará o trabalho docente. Assim, com a vigência das Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial de professores (2015), percebe-se que o professor é percebido como o mediador na discussão de significados para a construção do conhecimento, tendo de elaborar e participar de projetos pedagógicos que valorizem o desenvolvimento de competências, a interdisciplinaridade, a contextualização do ensino e a preparação dos alunos para o exercício da cidadania (BRASIL, 2015). De acordo com essa legislação, o futuro professor tem que ter contato com o aluno durante todo o processo de formação, utilizando-se de atitudes, modelos didáticos e modos de organização que se pretende que venham a ser concretizados posteriormente em suas práticas pedagógicas (BRASIL, 2015).

Portanto o processo de formação “deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de autoformação participada” (NÓVOA, 1997, p. 25).

Segundo Schön (2000), é importante que, durante a formação de um profissional, seja oportunizado o exercício de situações em que esse possa praticá-las sob a orientação de um profissional formador, no caso do PRP um docente orientador e preceptor. Dessa forma minimizaria dificuldades que poderiam surgir em situações novas justamente pela ausência de vivência na docência.

Compreende-se, assim, que é durante o processo de formação que se pode construir saberes e se constituir enquanto professor, buscando na relação com o outro a qualificação e o enriquecimento dos processos de ensino e aprendizagem como prática que prevê a própria transformação, ancorada na vivência de sala de aula.

Programa de Residência Pedagógica

Sabe-se que é preciso construir coletivamente o aprendizado, que deve ser contínuo, possibilitando o exercício de reflexões, intervenções e julgamen-

tos práticos. Para isso precisamos incentivar o nosso aluno com aulas diferenciadas, que saiam da rotina habitual.

O mundo atual exige um cidadão participante, consciente dos problemas, autônomo, capaz de acompanhar o desenvolvimento tecnológico, devendo não somente perceber a realidade como também participar e interferir, avaliando e identificando os problemas a fim de propor soluções. No entanto o conhecimento continua fragmentado.

Considerando as dificuldades encontradas pelos estudantes, o baixo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), apresentado por algumas instituições de ensino, e a necessidade de uma formação mais completa, dinâmica e que ocorra também no campo de trabalho em que a profissão será desenvolvida, surge a necessidade de elaborar e implementar programas que sejam capazes de despertar o interesse dos estudantes, possibilitar melhorias no processo de ensino e aprendizagem e que possibilitem tanto a inserção do futuro docente na escola como a troca de saberes com outros docentes.

O PRP é uma das ações que integram a Política Nacional de Formação de Professores e tem por objetivo induzir o aperfeiçoamento da formação prática nos cursos de Licenciatura, promovendo a imersão do licenciando na escola de Educação Básica a partir da segunda metade de seu curso.

Essa imersão deve contemplar, entre outras atividades, regência de sala de aula e intervenção pedagógica, acompanhadas por um professor da escola com experiência na área de ensino do licenciando e orientadas por um docente de sua instituição formadora.

O PRP, articulado aos demais programas da CAPES, compõe a Política Nacional e tem como premissas básicas o entendimento de que a formação de professores nos cursos de Licenciatura deve assegurar a seus egressos habilidades e competências que lhes permitam realizar um ensino de qualidade nas escolas de Educação Básica. Dentre seus objetivos destacam-se os seguintes: i – Aperfeiçoar a formação dos discentes de cursos de Licenciatura por meio do desenvolvimento de projetos que fortaleçam o campo da prática e conduzam o licenciando a exercitar de forma ativa a relação entre teoria e prática profissional docente, utilizando coleta de dados e diagnóstico sobre o ensino e a aprendizagem escolar, entre outras didáticas e metodologias; ii – Induzir a reformulação da formação prática nos cursos de Licenciatura, tendo por base a experiência da residência pedagógica; iii – Fortalecer, ampliar e consolidar a relação entre a IES e a escola, promovendo sinergia entre a entidade que forma e a que recebe o egresso da Licenciatura e estimulando o protagonismo das redes de ensino na formação de professores; iv – Promover a adequação dos

currículos e propostas pedagógicas dos cursos de formação inicial de professores da Educação Básica às orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

O programa está sendo desenvolvido em regime de colaboração com as secretarias estaduais e municipais de Educação. Assim, as Instituições de Ensino Superior participantes estão organizando seus projetos institucionais em estreita articulação com a proposta pedagógica das redes de ensino que recebem os seus licenciandos.

O regime de colaboração foi efetivado por meio da formalização do Acordo de Cooperação Técnica (ACT), firmado entre o Governo Federal, por meio da CAPES, e os estados, por intermédio das secretarias de educação de estado ou órgão equivalente. A participação do governo municipal foi efetivada por meio de Termo de Adesão ao ACT, firmado por suas secretarias de educação.

Metodologia

A pesquisa aqui descrita é de cunho qualitativo; conforme Bicudo (2014, p. 7), as investigações seguem procedimentos qualitativos sempre que “buscam contextualizar o fenômeno investigado, a problemática levantada ou, ainda, a ocorrência de acontecimentos”. Portanto a mesma foi realizada a partir da análise de reflexões apresentadas por bolsistas do Programa de Residência Pedagógica durante a vivência em uma escola-campo durante as horas de regência, tentando evidenciar seus anseios, dificuldades e potencialidades encontradas.

Na etapa seguinte, encontram-se as reflexões desses residentes, os quais foram denominados com as letras A, B, C, D, E, F, G, H e I para preservar sua identidade.

Resultados e discussões: reflexões sobre a prática docente durante o Programa de Residência Pedagógica

O principal desafio durante a regência em sala de aula é promover a aprendizagem, pois esse processo de construção do conhecimento não depende apenas do professor. Nessa vertente, apresentam-se abaixo algumas reflexões dos bolsistas frente à experiência vivenciada.

Uma frustração evidenciada durante a prática docente foi não conseguir dar atenção e acompanhamento necessário a um aluno especial, pois era necessário um atendimento mais individualizado. Também há momentos de satisfações, quando se percebe que a turma está envolvida, participativa, interessada e que está aprendendo. Foi possível perceber que é necessário utili-

zar algumas estratégias a fim de buscar um melhor desempenho em Matemática. Os jogos matemáticos parecem ter promovido o interesse e a motivação da turma. Enfim, esse período que foi vivenciado em sala de aula foi muito enriquecedor na minha formação como docente, pois é o momento que refletimos como vamos elaborar as nossas aulas, discutimos estratégias com nossa preceptora, estudamos os conceitos para ensinar da forma mais compreensível e também onde aprendemos a lidar com as dificuldades em nossa caminhada. Portanto aprendemos a articular os desafios, obstáculos e expectativas a fim de nos constituirmos o melhor professor possível. (Bolsista A)

Conforme descrito pela bolsista A, torna-se possível vislumbrar sua frustração quando se depara com a existência de um aluno especial, estando frente a uma situação inusitada, em que se percebem diferentes formas de aprender, com tempo muitas vezes insuficiente para desenvolver o que foi preparado e com a necessidade de trabalhar conteúdos, conceitos e conduzir alunos com necessidades tão diferentes para atuar frente à realidade. Salienta também o quanto essa caminhada foi significativa e enriquecedora para sua formação. Para a bolsista B:

O Programa de Residência Pedagógica proporcionou vivenciar o cotidiano escolar, permitindo observar a escola, os funcionários e o todo como comunidade escolar. Em conformidade com a preceptora, iniciei a construção dos primeiros planos de aula para o trabalho. No início tive várias dificuldades. Nas séries que trabalhei vi a diversidade de cada turma e tive a possibilidade de enfrentar os desafios e as alegrias da profissão. Depois de tantos planos elaborados e diálogos com os alunos, vai se percebendo que, conforme foi o entendimento dos alunos, um plano elaborado para um período de aula acaba sendo desenvolvido em dois ou três períodos, pois uma coisa que parece fácil de se explicar algumas vezes é uma coisa difícil para ser entendida. Também observei que nem todas as atividades propostas se mostram atrativas como se imagina, tipo filme ou vídeo aula tem que ser muito criativa ou o profissional que apresenta tem que ser muito divertido para manter a atenção dos alunos; já atividades envolvendo experimentos, apresentação de trabalhos e jogos são muito interativos e bem aceitos. Vivenciar o contexto escolar vai ajudando a produzir percepções sobre nossa formação, vencendo dificuldades e medos, ajudando a conhecer a profissão em que se deseja atuar e a construir nossa identidade profissional. (Bolsista B)

A bolsista B destaca os desafios no preparo das atividades, as adaptações para as quais necessitamos estar preparados para realizar, como aumentar a quantidade de períodos para conseguir desenvolver o que se planejou e adaptar-se às necessidades dos alunos e da escola. Também argumenta a importância de atividades diferenciadas que promovam a dinamicidade e moti-

vação dos alunos. Ao participar como bolsista do Programa de Residência Pedagógica, como uma das funções a desempenhar reportou-se:

[...] à imersão no contexto da docência. Embora já contasse com algumas experiências anteriores que oportunizaram um contato com o ambiente de aula, tais como os estágios Cotidiano da Escola; Observação e Monitoria, a proximidade ao âmbito docente de forma intrínseca e real foi possibilitada pelas mais de 100 horas de exercício do ofício docente proporcionadas pelo Programa.

Na perspectiva da aprendizagem, durante todos os momentos fáceis e difíceis vivenciados durante os períodos de aula com duas turmas de Ensino Fundamental, tornou-se possível enfatizar que a elaboração de atividades diferenciadas tem um efeito motivador para esses estudantes, pois durante os momentos de aplicações de jogos, utilização de atividades práticas e criação de historinhas foi quando os alunos atuaram de forma mais curiosa e participativa.

Torna-se importante destacar a relevância desse contato minucioso e próximo ao contexto da docência, em uma perspectiva na qual os futuros educadores constroem sua profissão no exercício da prática de ensino, uma vez que, no decorrer das atividades educativas, é possível entender a complexidade do processo que envolve a profissão do ser professor. (Bolsista C)

A importância de buscar atividades atrativas e diferenciadas, bem como a necessidade de aprender e constituir-se no exercício da docência no dia a dia da sala aula é destacada pela bolsista C, assim como a relevância que o programa apresenta por possibilitar essa vivência e permitir compreender a complexidade que envolve o processo de aprendizagem.

O PRP contribuiu muito para minha formação pedagógica, principalmente por me permitir trabalhar com duas turmas diferentes, mas da mesma série, em que fazia o mesmo planejamento, porém na hora de aplicá-los acabavam se diferenciando muito, pois as turmas aprendiam de forma e em tempos muito diferentes, exigindo que a abordagem também fosse de forma diferenciada. O programa colaborou também para que eu pudesse conviver com um grupo de trabalho diferente do que estava acostumada por meio da realização de projetos. Trabalhar em grupo permite a troca de ideias. Receber ajuda da sua preceptora é um diferencial que agrega melhoria tanto no planejamento como no desenvolvimento das atividades, bem como na nossa postura pedagógica ainda em formação. Infelizmente o tempo do projeto é curto, e assim não permitindo que possamos observar os frutos do nosso trabalho. (Bolsista D)

Já a bolsista D faz uma reflexão frente à diversidade dos alunos e das turmas, mesmo sendo do mesmo ano/série, percebendo que o docente precisa preparar-se para desenvolver seu trabalho considerando a realidade encontrada, as dificuldades, os interesses e as lacunas que precisam ser preenchidas.

Até então não havia passado pela experiência do estágio; confesso que tinha certo pânico só de pensar, por às vezes me achar incapaz. Não sabia fazer um plano de aula, tinha medo de travar e não conseguir explicar o conteúdo para os alunos. Com o projeto Residência Pedagógica fui perdendo esse medo a cada aula ministrada, pois tive o acompanhamento da professora preceptora do projeto me preparando e orientando sempre. Graças a essa orientação, me senti mais confiante diante das turmas. As turmas com que trabalhei foram turmas da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no turno da noite. São alunos com idade mais avançada, muitos trabalham de dia. No começo, tive algumas dificuldades com as metodologias e dinâmicas de grupo; eles possuem certa resistência a métodos de aprendizagem que fujam do tradicional, também preferiam trabalhar sozinhos do que em grupo, além de apresentar dificuldades de trabalhar com pesquisa. A cada aula, a nossa convivência foi melhorando, a relutância foi diminuindo e as atividades foram fluindo melhor. O frio na barriga ainda continua, porém já me disse certo professor que nunca passa por completo. Esse frio demonstra o respeito que nós professores temos com os alunos; é o que nos faz querer saber mais para fazer mais e melhor. (Bolsista E)

A bolsista E salienta a insegurança que vivenciou, a necessidade de ajuda e orientação da preceptora no planejamento das atividades propostas, a necessidade de tempo de adaptação, convivendo com dificuldades como desmotivação e desinteresse de muitos alunos. No decorrer do processo, destaca estar se desenvolvendo, aprendendo e superando muitas barreiras.

Em questão de contribuição para formação profissional, o Programa de Residência Pedagógica possibilitou mais momentos de contato com a realidade escolar e a vivência da sala de aula, em que por vezes só o estágio de regência não é suficiente devido à pouca quantidade de aulas. Através das ações realizadas possibilitou-me também investigar as potencialidades de diversas metodologias estudadas durante as componentes curriculares do curso de Licenciatura.

A parceria entre universidade e escola-campo já acontece de longa data devido à necessidade de realização de estágio semestralmente, mas o programa estreitou ainda mais esse laço, possibilitando que atuássemos com várias turmas. Entre as dificuldades encontradas durante o período de regência na escola as principais foram os feriados prolongados, que prejudicaram o andamento das sequências didáticas, dificuldade de levar os alunos a motivar-se e a falta de alguns materiais de consumo necessários ao laboratório da escola onde realizei grande parte de minhas atividades. (Bolsista F)

O bolsista F destaca a importância de um contato mais extensivo com a prática da docência, sinaliza uma maior aproximação entre escola e universidade e, apesar de apontar algumas dificuldades encontradas, sinaliza de forma positiva essa experiência.

O Programa de Residência Pedagógica possibilitou vivenciar o dia a dia do professor por um período maior do que os propiciados pelos estágios em função de uma carga horária maior, o que possibilita não ficar restrito a trabalhar com uma única turma e sim realidades mais diversificadas, ampliando minha práxis docente, além de possibilitar uma vivência maior com a própria professora regente e demais professores da escola. Possibilitou conhecer algumas dificuldades apresentadas pelos estudantes e ajudá-los a superá-las. (Bolsista G)

A bolsista G destacou a quantidade de horas do Residência como um ponto positivo, pois lhe proporcionou trabalhar com diferentes turmas. Nesse sentido, ampliando seus conhecimentos por vezes de distintas realidades, propiciando dessa forma tanto conhecer como atuar frente às dificuldades dos estudantes.

O período que atuei como residente contribuiu para novas experiências em sala de aula e convivência com situações com que ainda não havia me deparado. Além disso, pude fazer uso de diferentes metodologias que aprimoraram meus conhecimentos acerca de como utilizá-las e de como contribuem e permitem aulas com maior interação professor-aluno-conteúdo. As experiências vivenciadas no Residência permitiram, além de ampliar conhecimentos, um novo olhar sobre a prática docente e mostraram a realidade do que é ser professor. Foram momentos que engrandeceram minha formação docente e me tornaram uma profissional mais preparada para atuar em sala de aula. (Bolsista H)

A bolsista H destaca ter se deparado com situações inusitadas, as quais sempre se tornam desafios a serem ultrapassados; também aborda a oportunidade de utilizar diferentes metodologias e analisá-las. Em suma, salienta que essa experiência lhe possibilitou um novo olhar sobre a docência.

Em questão de contribuição para a formação profissional, o Programa de Residência Pedagógica possibilitou mais momentos de contato com a realidade escolar e a vivência da sala de aula, em que por vezes só o estágio de regência não é suficiente devido à pequena quantidade de aulas. Através das ações realizadas possibilitou-me também investigar as potencialidades e dificuldades de utilizar diversas metodologias estudadas durante as componentes curriculares do curso de Licenciatura. É preciso vivenciar a realidade da escola para realmente compreender parte do que é ser docente e de todas as exigências que essa profissão impõe. (Bolsista I)

A bolsista I aborda principalmente uma maior quantidade de tempo disponibilizado para a vivência em sala de aula, possibilitando-lhe não só fazer uso de um número maior de metodologias como analisar suas repercussões. Reafirma a importância de vivenciar a sala de aula para conhecer a realidade da profissão e ir constituindo-se professor.

Pelo relato dos bolsistas torna-se possível perceber que somente através de uma verdadeira imersão na prática de sala de aula no decorrer de um processo contínuo é que se torna possível conhecer a realidade da docência e atuar junto a ela.

Nessa ótica, Nóvoa (1997) destaca que a escola é um local de aprendizagem e formação de professores na busca de conhecer e qualificar a educação. Conforme Santos e Schnetzler (2003), as formações podem possibilitar aos professores tomarem conhecimento sobre metodologias diferenciadas, trabalharem de forma cooperativa com os colegas, analisarem, avaliarem e planejarem mudanças significativas para a prática na sala de aula e para o seu aperfeiçoamento profissional.

Considerações finais

O trabalho aqui descrito analisou as reflexões de bolsistas residentes do PRP sobre a realização das horas de imersão na sala de aula.

Pelos relatos prepondera-se que o sucesso da profissão dependerá, parcialmente, dos desafios vencidos e das práticas pedagógicas realizadas. O processo reflexivo apresentado permitiu que os professores tivessem uma melhor compreensão do processo de ensinar e comesçassem a buscar novos caminhos em suas ações pedagógicas.

A ação colaborativa é um importante instrumento para a formação docente, tanto pela identificação e reconhecimento de suas próprias práticas como pela troca de experiências, fazendo despertar novas técnicas e possibilidades, e isso por meio de um processo consciente de autoavaliação.

A participação colaborativa da universidade por meio de parcerias e programas pode levar ao despertar da capacidade de autoria de planos de aula, materiais didáticos e metodologias e, principalmente, através do exercício da reflexão sobre as práticas docentes, tornando possível atingir o real propósito de qualificar permanentemente o profissional da educação.

Nessa vertente, torna-se possível destacar que o PRP possibilita aos futuros docentes estabelecerem uma ponte entre a escola de Educação Básica e a Universidade, permitindo-lhes conhecer e atuar na educação, suprindo, dessa forma, lacunas que possam existir na formação inicial. Para que o professor possa exercer o pleno exercício de suas atividades, necessita vivenciar a docência, planejar atividades, conhecer e testar metodologias, superar seus medos, trabalhar colaborativamente com outros profissionais e buscar aperfeiçoar-se constantemente.

Conhecer a dinâmica de funcionamento das escolas e entender como se dá o processo de aprendizagem dos alunos resulta no desenvolvimento e aperfeiçoamento do futuro educador. Portanto percebe-se que os bolsistas em suas reflexões reafirmaram a importância da teoria aliada à prática no processo de formação de professores e que a ocorrência dessa interação resulta no desenvolvimento e aprimoramento do profissional, contribuindo para a qualificação da educação.

Referências

- BICUDO, M. A. V. **Pesquisa qualitativa segundo a visão fenomenológica**. 1. ed. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2014.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CP n. 09/2001**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, cursos de licenciatura, de graduação plena. Brasília, 8 de maio de 2001.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP 02/2015**, de 1º de julho de 2015. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica. Brasília, 2015.
- GARCIA, C. M. **Formação de professores para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora, 1989.
- GAUTHIER, P. **Por uma teoria da Pedagogia**: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Rio Grande do Sul: INIJUI, 1998.
- NÓVOA, A. **Formação de professores e profissão docente**. 3. ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1997.
- NÓVOA, A. **Professores imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.
- TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.
- SANTOS, W.; SCHNETZLER, R. P. **Educação em Química**: compromisso com a cidadania. 3. ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2003.
- SCHÖN, D. A. **Educando o Profissional Reflexivo**: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Trad.: Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2000.

Experiências de formação no Programa de Residência Pedagógica

Carmem Terezinha Ribeiro dos Santos¹

Diego Madruga Saraiva¹

Dianifer Stefane Rocha Marques¹

Israel Fabiano Carvalho Siqueira¹

Kevin Giovanni da Silva Garcia¹

Larissa Rangel Soares¹

Maria Paula dos Santos da Cruz¹

Nairo Farias de Farias¹

Nataly Bicca Duarte¹

Queila Mendes de Souza¹

Mayra da Silva Cutruneo Ceschini²

Ângelo Schneider³

Mara Elisângela Jappe Goi³

Maria Arlita da Silveira Soares³

Apresentação

O Programa de Residência Pedagógica (PRP), criado em 2018 pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) através da Portaria nº 38/2018 e do Edital nº 06/2018 (BRASIL, 2018a, 2018b), é uma das ações que integram a Política Nacional de Formação de Professores. Tem como principal objetivo aperfeiçoar o futuro profissional da educação através de experiências diretas com a sala de aula e o ambiente escolar, indo muito além dos estágios supervisionados obrigatórios, promovendo a imersão dos residentes na prática pedagógica cotidiana.

O programa, através de sua proposta institucional e do trabalho coletivo, tem como desafio buscar a inovação da prática pedagógica e promover, aperfeiçoar e fortalecer o desenvolvimento da relação universidade/escola. Para tanto, foi organizado em etapas: a Etapa I foi a destinada à formação conjunta

¹ Residentes do Núcleo Ciências Exatas da Unipampa.

² Professora preceptora do Núcleo Ciências Exatas da Unipampa.

³ Docentes orientadores do Núcleo Ciências Exatas da Unipampa.

de residentes e preceptores; a Etapa II foi reservada à ambientação dos residentes na escola-campo; a Etapa III é um período de imersão na escola e regência de classe, e a Etapa IV visa à socialização das vivências no PRP.

Dessa forma, esta escrita tem por objetivo relatar um pouco das experiências vivenciadas pelos residentes, preceptora e docente orientador do PRP, do Núcleo de Ciências Biológicas de São Gabriel. Esse núcleo integra o Subprojeto Institucional Multidisciplinar Ciências, Biologia, Química, Física e Matemática da Universidade Federal do Pampa (Unipampa). Cabe ressaltar que o trabalho desenvolvido na escola-campo de São Gabriel envolveu diversas turmas do Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos (EJA). Consideramos o processo formativo estabelecido no PRP enriquecedor para a formação teórico-prática, possibilitando diferentes experiências e aprendizados aos integrantes do grupo.

Caracterização da escola

O PRP foi desenvolvido no Núcleo de Ciências Biológicas – São Gabriel na Escola Estadual de Ensino Médio Dr. José Sampaio Marques Luz, que atende aproximadamente 1.000 educandos, que se distribuem entre o Ensino Fundamental, Anos Iniciais (1º ao 5º) e Anos Finais (6º ao 9º), Ensino Médio (1ª a 3ª série) e Classe Especial durante a manhã e à tarde. À noite, a escola oferece Educação de Jovens e Adultos no Ensino Fundamental (Totalidades 1, 2, 3, 4, 5 e 6) e no Ensino Médio (Totalidades 7, 8 e 9). O grupo de professores e agentes administrativos conta com um total de 67 funcionários (RIO GRANDE DO SUL, 2007).

Os professores atuantes na escola-campo possuem, em sua maioria, graduação em suas respectivas áreas. Os alunos possuem diversas realidades sociais, muitos vindos de classe média baixa, encaram diferentes situações socioeconômicas e culturais, que, muitas vezes, colocam barreiras a seu aprendizado, comprometendo o seu rendimento escolar. Segundo Coleman (1966), não se pode desprezar a forte influência do nível socioeconômico das famílias dos estudantes no desempenho escolar desses.

A escola conta com muitos alunos que apresentam necessidades especiais, realizando um importante papel na vida dos educandos, buscando exercer a inclusão em suas atividades, possibilitando um melhor ensino-aprendizagem no ambiente em que os alunos estão inseridos. Segundo Sasaki (1997), a inclusão é um processo amplo, com transformações pequenas e grandes nos ambientes físicos e na mentalidade de todas as pessoas, inclusive da própria pessoa com necessidades especiais.

Fundamentação teórica

A instituição do Programa de Residência Pedagógica visa à articulação teórico-prática na formação profissional dos licenciandos por meio de sua imersão na escola de Educação Básica. As Instituições de Ensino Superior ficaram incumbidas de criar sua proposta institucional. Dessa forma, a Unipampa propôs a formação docente no horizonte da inovação pedagógica.

Nesse sentido, os integrantes do Subprojeto Multidisciplinar Ciências, Biologia, Química, Física e Matemática do Núcleo de Ciências Biológicas – São Gabriel perceberam que, apesar das dificuldades que atravessamos ao longo da vida acadêmica, passamos por inúmeras transformações, sejam elas intelectuais, sociais, éticas, morais, resultando na reflexão-ação-reflexão sobre nossas práticas. Apesar do PRP ser uma política pública recente, ele contempla uma maior aproximação entre as universidades e escolas públicas para a formação de professores, envolvendo professores da Educação Básica como coformadores no processo de iniciação à docência (BRASIL, 2018a, 2018b), vindo ao encontro de nossas perspectivas formativas, que, por vezes, não são contempladas nos cursos de graduação.

Essa formação, que se dá a partir do compartilhamento de responsabilidades entre universidades e escolas, com o objetivo comum de construir conhecimentos que potencializem a transformação das realidades das comunidades onde as instituições de ensino estão inseridas, a qual é denominada por Diniz Pereira (2008) como formação acadêmico-profissional. Assim, acreditamos, como o referido autor, ser uma forma de superar a dicotomia entre formação inicial e continuada e responsabilizar diferentes agentes sociais pela formação de professores.

De acordo com alguns estudos feitos no Brasil (ARROYO, 2007; GATTI; NUNES, 2009; ANDRÉ *et al.*, 2010), existem variados problemas nos cursos de formação inicial, entre eles a fragmentação dos currículos, a ascendência de estudos teóricos, focados em modelos ideais de aluno e de docência, o rompimento entre os conteúdos específicos da área e os estudos didático-pedagógicos, o acercamento entre os estudos acadêmicos e a realidade das escolas onde o futuro professor irá atuar.

Nesse cenário, há a necessidade de repensar as questões relacionadas à formação de professores, referente às demandas de uma formação voltada para a proposição de inovações pedagógicas que se reflitam nos currículos e nas práticas docentes. Esse é um dos grandes desafios da formação de professores no âmbito atual.

Entendemos inovação pedagógica na perspectiva de Mello e Salomão de Freitas (2017, p. 1794) como “conjuntos de intervenções pedagógicas, criadas coletivamente, com a intencionalidade de gerar mudanças nas estratégias de construção ou na organização dos conhecimentos atendendo as transformações histórico-sociais”. Assim, quando falamos em inovação pedagógica, é de suma importância destacar o papel do professor, pois por meio desses profissionais consegue-se criar novas estratégias para fortalecer os processos de ensino-aprendizagem e garantir a transformação social na universidade e na escola.

Relatos das experiências de formação no Programa de Residência Pedagógica

A partir das vivências no PRP, compreendemos como fundamental a imersão dos licenciandos na escola de Educação Básica, pois isso proporciona um compartilhamento de ideias e experiências que somente na academia não é possível. Assim, na perspectiva da formação acadêmico-profissional (DINIZ PEREIRA, 2008), entende-se como local de formação a universidade e a escola. A partir dessa concepção, apresentamos narrativas dos participantes no Núcleo Ciências Biológicas – São Gabriel sobre como a participação no PRP está afetando nossa formação. Os residentes serão denominados por números de 1 a 10 para preservar as identidades dos mesmos.

Residente 1

O PRP oportunizou aos residentes uma vivência dentro da comunidade escolar, não só para colocar em prática o que aprendemos na academia, mas para conhecer o que é a realidade de uma escola pública, pois passamos mais tempo dentro da sala de aula da escola. Aprendemos como é a gestão da escola, como é a sala de aula, vemos de perto quais são os problemas sócio-econômico-culturais da comunidade escolar e nos colocamos frente a frente com a atual crise educacional. Nenhum outro programa me possibilitou essa experiência. O PRP me proporcionou uma aprendizagem mais ampla, promovendo alegria e anseios, entre outras vivências e expectativas de me tornar um ótimo profissional. Todavia a inserção no mercado de trabalho acaba assustando, pois vivemos num momento político em que a educação não é uma das prioridades e assusta perceber como o professor é desvalorizado nesse cenário atual.

Residente 2

O Programa de Residência Pedagógica proporcionou-me a vivência diária do ambiente escolar, tive a oportunidade de conhecer um pouco mais os alunos, conhecer mais as turmas da escola, pois, quando chegamos lá, não conhecíamos nada e tivemos a oportunidade de observar algumas aulas para conhecer as turmas antes de realizar as

intervenções. Conhecemos também os profissionais que lá atuam, e o bom foi ser tratado de igual para igual na sala dos professores, participar das formações realizadas na escola. Nós, como residentes, fomos acolhidos pela escola, fomos convidados a nos tornar ativos nos eventos realizados pela mesma. E o reconhecimento dos alunos é algo que não tem preço; é ali que percebemos que estamos tendo êxito em nosso trabalho e alcançando os objetivos.

Residente 3

Através do Programa de Residência Pedagógica pude relacionar teoria e prática, e nos foi proporcionada a vivência de sala de aula a partir da observação da prática docente e, logo após, o contato com o aluno, agora como futura educadora. Com isso passei a sentir maior segurança ao aplicar as intervenções e a certeza de que levarei para o futuro uma bagagem de conhecimento e experiências as quais não teria na ausência da Residência Pedagógica. A escola-campo do PRP nos proporcionou, como futuros educadores, o acolhimento necessário para o nosso aperfeiçoamento, dando-nos todo o suporte necessário, tanto técnico como em nossa formação, oportunizando-nos participar da formação em conjunto com os professores que atuam na escola.

Residente 4

No decorrer da graduação, muitas vezes, sentimos a necessidade de um contato maior com o ambiente escolar, pois somente o contato com a escola através dos estágios obrigatórios e práticas formativas não é suficiente, abrindo então uma lacuna que pode ser sanada com os projetos de extensão, como por exemplo o PRP. Através do Programa de Residência Pedagógica obtive a devida experiência no ambiente escolar, aprofundando-me no dia a dia da escola básica e adquirindo segurança para exercer a profissão de educador. Hoje me sinto preparada para encarar os desafios que surgirem pela frente.

Residente 5

O Programa de Residência Pedagógica deu-me a oportunidade de vivenciar a experiência real em sala de aula. Através do programa todos os conteúdos adquiridos durante minha graduação se fizeram valer na prática. Foi nesse programa que minha missão como educador começou a se fazer presente, encarando desafios e barreiras, mostrando o dia a dia do professor em sala de aula e me preparando para a profissão mais bonita de todas.

Residente 6

O Programa de Residência Pedagógica proporcionou-me ter a vivência dentro de uma escola de Educação Básica. Assim, pude compreender como ocorre a gestão da mesma, entendendo as peculiaridades de cada aluno e podendo colocar todo o conheci-

mento adquirido na graduação em prática. Uma das melhores experiências que tive durante o programa foi a realização do Estágio Curricular Supervisionado do Ensino Médio na EJA, pois foi algo que me tirou de uma situação de conforto e me desafiou a superar meus medos. O laço que desenvolvi com a turma foi tão grande, que ganhei uma festa de despedida de estágio. Esses pequenos reconhecimentos que os alunos proporcionam é o melhor presente para um professor.

Residente 7

Tive muito receio ao entrar para o programa devido a toda a fama que o mesmo tinha ganhado. Acabei participando pela necessidade da bolsa e hoje não me arrependo; o programa trouxe-me uma grande experiência, que se completou com a que eu já havia ganhado com o PIBID. Espero muito que o programa continue, dando oportunidade a outros licenciandos e espero também que ganhe o reconhecimento que merece por ser um programa de grande importância para a graduação.

Residente 8

O PRP proporcionou muitas experiências, que até então não tinha tido com nenhum outro programa, assim como preencheu lacunas em questão de ensino que nem o curso de graduação oferece. O programa me fez conhecer diferentes realidades e perceber que o ato de educar não é um caminho linear. Dentro do programa tive a oportunidade de realizar o estágio na EJA e foi uma das melhores coisas que o PRP me deu, pois saí da minha área de conforto e, com isso, aprendi bastante com os alunos e com a história de vida deles.

Residente 9

Por meio do Programa de Residência Pedagógica pude ter a vivência dentro de uma escola, criando a minha identidade profissional e tendo a oportunidade de vivenciar experiências de classe que eu não teria sem o programa. Fez com que meu amor pela Licenciatura criasse raízes e meu desejo por um mestrado na área de educação surgisse.

Residente 10

O PRP propiciou-me a atuação e vivência na escola-campo de Educação Básica juntamente com os professores, alunos e demais residentes. O cotidiano na escola possibilitou investigar diferentes metodologias avaliativas e seus respectivos resultados, de forma que possa favorecer os alunos com bons resultados e aprendizado. A harmonia no ambiente escolar tornou essa etapa prazerosa e enriquecedora, além de fornecer confiança e entusiasmo para seguir e continuar com meus propósitos.

Preceptora

O PRP proporcionou-me uma vivência completamente diferente. Através do programa tive a oportunidade de participar ativamente da formação de licenciandos e, assim, revisitar, refletir e melhorar também a minha formação e a minha prática docente. Ser corresponsável pela formação dos residentes é uma grande responsabilidade, uma grande oportunidade de reflexão e de melhoria dos processos de ensino dentro da escola e fez-me enxergar um novo horizonte profissional, percebendo como posso contribuir para a formação de professores, aproximando a escola e a universidade.

Docente orientador

O Programa de Residência Pedagógica surgiu como um grande desafio de caráter inovador, proporcionando oportunidade ao aluno do curso de Licenciatura se inserir na escola de forma mais completa. Oportunizando a práxis pedagógica de maneira espontânea e desafiadora, o programa também proporcionou uma experiência gratificante ao professor orientador, principalmente pelo convívio mais próximo do aluno residente e pela busca de superação dos desafios que a educação inovadora proporciona.

Lendo e refletindo sobre os relatos aqui apresentados, é possível perceber o acolhimento do programa por parte dos profissionais e alunos da escola-campo. Os residentes foram congregados ao corpo docente da escola e reconhecidos como profissionais da educação, o que lhes possibilitou o desenvolvimento de aspectos de sua identidade profissional. Segundo Pimenta (1999), a identidade profissional é construída de forma processual, levando em conta os significados sociais da profissão, suas tradições, as relações estabelecidas com outros professores e com os alunos e a partir de nossas atividades enquanto docentes.

Nesse sentido, a vivência da prática pedagógica em um espaço-tempo mais amplo e reflexivo também nos proporciona a oportunidade de formar e transformar nossas identidades profissionais e ampliar nossos saberes docentes, transpondo os conhecimentos acadêmicos para a prática social na escola. Dessa forma, a escola passa a ser, conforme destaca Pimenta (1999), ponto de partida e chegada para ressignificar os saberes da formação docente.

Outro ponto a ser destacado são a integração, a percepção e a compreensão da realidade da comunidade escolar. Por meio do PRP é proporcionado um maior tempo de imersão na escola-campo, aumentando o contato com a realidade que cerca a escola, que penetra os seus muros e acompanha os alunos, interferindo também em suas aprendizagens. Assim, é possível refletir sobre os processos de ensino-aprendizagem sob outro enfoque, vislumbrando o processo de humanização de nossa profissão, possibilitando o desenvolvi-

mento de saberes e fazeres docentes a partir da realidade social onde estamos inseridos (PIMENTA, 1999).

Assim, percebemos a importância da formação acadêmico-profissional, na qual escola e universidade se unem e se responsabilizam pelo processo formativo dos professores, sejam eles licenciandos ou licenciados. A vivência na universidade encharca-nos de conhecimentos acadêmicos e embaixadores para nossas práticas, porém as vivências na escola-campo nos possibilitaram outras percepções e aprendizagens, além da possibilidade de aplicar na prática as teorias aprendidas nos bancos acadêmicos.

Segundo Mello e Salomão de Freitas (2019), a formação acadêmico-profissional de professores exige muito preparo, seriedade, responsabilidade, criticidade e desenvolve-se com a participação em processos de formação permanente, de forma coletiva, com professores com diferentes graus de experiência profissional. Essa perspectiva é vivenciada no PRP por meio do trabalho de planejamento e execução coletivos entre residentes, preceptores e docentes orientadores, o que enriquece os processos formativos e o trabalho pedagógico.

Esse trabalho coletivo ainda assegura a perspectiva inovadora do trabalho desenvolvido no programa, pois não se trata de fazer algo que nunca foi feito, mas de planejar e executar intervenções pedagógicas que visem à melhoria nos processos de ensino-aprendizagem e provoquem a transformação da realidade de forma coletiva (MELLO; SALOMÃO DE FREITAS, 2017). Assim, o PRP vem contribuindo muito em nossos processos formativos e constituição de identidades profissionais de forma inovadora e coletiva.

Considerações finais

No decorrer desses meses atuando no PRP, deparamo-nos com vários desafios e pudemos perceber que a docência não é algo fácil, pois há inúmeros fatores que influenciam esse exercício profissional, da formação acadêmica à vivência e constituição profissional. Acreditamos que conseguimos contribuir com a escola que nos acolheu, proporcionando atividades de ensino inovadoras, objetivando melhorar os processos de aprendizagem dos estudantes. Nosso relacionamento com os alunos e profissionais da educação que lá atuam sempre ocorreu de forma agradável, e os professores permitiram-nos realizar as intervenções em suas turmas, sempre demonstrando interesse em sua realização.

Para realizar as atividades desenvolvidas no decorrer do PRP, houve muitas trocas, de residente para residente, de residente para preceptora e vice-versa e de residente para alunos, pois durante esse período atuamos todos em conjunto, visando levar ensino de qualidade a crianças, adolescentes e

adultos de nossa escola-campo. Assim, percebemos a importância da formação coletiva e da corresponsabilização entre universidade e escola para que ocorram processos formativos que mobilizem teoria e prática e proporcionem a vivência real em um espaço-tempo maior e mais reflexivo, inovador e inclusivo.

Referências

ANDRÉ, M. E. D. de *et al.* O trabalho docente do professor formador no contexto atual das reformas e das mudanças no mundo contemporâneo. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 91, n. 227, p. 122-143, jan/abr 2010.

ARROYO, M. G. Condição docente, trabalho e formação. In: SOUZA, J. V. A. (org.). **Formação de professores para a educação básica: dez anos de LDB**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES. **Portaria n. 38**, de 28 de fevereiro de 2018. Institui o Programa de Residência Pedagógica. Brasília, 2018a. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/programa-residencia-pedagogica>>. Acesso em: 18 nov. 2019.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Editais CAPES n. 06/2018**. Programa de Residência Pedagógica. Chamada Pública para apresentação de propostas no âmbito do Programa de Residência Pedagógica. Brasília, 2018b.

DINIZ-PEREIRA, J. E. **A formação acadêmico-profissional: compartilhando responsabilidades entre as universidades e escolas**. TRAVERSINI, C. *et al.* (orgs.). **Trajetórias e processos de ensinar e aprender: didática e formação de professores**. 1. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008. v. 1, p. 253-267.

GATTI, B.; NUNES, M. M. (orgs.). **Formação de professores para o Ensino Fundamental: estudo de currículos das licenciaturas em Pedagogia, Língua Portuguesa, Matemática e Ciências Biológicas**. São Paulo: FCC/DPE, 2009.

MELLO, E. M. B.; SALOMÃO DE FREITAS, D. P. A Formação Docente no Viés da Inovação Pedagógica: Processo em Construção, p. 1794-1802. In: OLIVEIRA, João Ferreira de (org.). **Anais... XXVIII Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação: Estado, Políticas e gestão da educação: Tensões e agendas em (des)construção**. João Pessoa, 26 a 28 de abril de 2017.

MELLO, E. M. B. SALOMÃO DE FREITAS, D. P. Formação acadêmico-profissional de professores(as). **Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 11, n. 20, jan./abr. 2019. Disponível em: <<https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbpdf/article/view/215/199>>. Acesso em: 22 nov. 2019.

PIMENTA, S. Formação de Professores: identidade e saberes da docência. PIMENTA, S. (org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999.

SASSAKI, R. K. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. 8. ed. Rio de Janeiro: WVA, 2010.

Relato de experiências dos integrantes do Programa de Residência Pedagógica na ETERRG-Caçapava do Sul

Ana Flávia Corrêa Leão¹
Ana Paula Marques da Rosa¹
Ângelo Alberto Schneider²
Cassius Fernandes Mirapalhete¹
Diego da Rosa Pereira¹
Ionara da Luz Menezes¹
Laura Chaves de Jesus¹
Luana de Freitas Oliveira¹
Mara Elisângela Jappe Goi²
Maria Arlita da Silveira Soares²
Rafael de Oliveira¹
Willian França¹

Introdução

O presente trabalho tem como objetivo fazer um relato das experiências dos residentes do Programa de Residência Pedagógica (PRP) do Subprojeto de Ciências Exatas e Naturais da Universidade da Região da Campanha (Unipampa) – *campus* Caçapava do Sul, RS, na Escola Técnica Estadual Dr. Rubens da Rosa Guedes (ETERRG) – Caçapava do Sul-RS.

Nesse, a discussão das experiências como integrantes do PRP centraliza-se no campo da formação profissional, cuja construção do conhecimento se produz na interação social e se desenvolve na prática educativa. Entende-se que o contato com o ambiente escolar se torna essencial no processo formativo, no aperfeiçoamento das experiências profissionais e no desenvolvimento das habilidades no meio escolar.

¹ Residente do Núcleo Ciências Exatas da Unipampa.

² Docentes orientadores do Núcleo Ciências Exatas da Unipampa.

Caracterização da escola

A ETERRG está localizada em uma área rural próxima à sede do município de Caçapava do Sul. Criada como Ginásio Agrícola, assim funcionou entre 10/05/1969 e o ano de 1975. Em 1977, reiniciou suas atividades como Centro Rural de Ensino Supletivo e, com a adaptação dos atuais prédios em 2003, transformou-se em escola de Ensino Fundamental e, em 2007, sua atuação passou a desenvolver um trabalho com ênfase em agropecuária.

Atualmente, baseado em sua filosofia de orientar com liberdade, responsabilidade e compromettimentos sociais construtivos para assumir seu papel na sociedade, a Escola Técnica Estadual Dr. Rubens da Rosa Guedes busca oportunizar um ambiente de aprendizagem em que os educandos construam seus conhecimentos através de atividades teórico-práticas que venham ao encontro da produção dos saberes e que sua participação seja consciente, crítica e produtiva tanto em sua comunidade como fora dela. É uma instituição que tem como objetivo o crescimento integral dos educandos de modo a torná-los capazes de tanto atuar no mercado de trabalho como compreender o mundo que os cerca, atuando sobre ele.

O currículo da escola está organizado em regime seriado anual, atendendo estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental, do Ensino Médio Politécnico, do Médio Integrado e do curso Técnico em Agropecuária, pós-médio e concomitante.

Possui cerca de 340 alunos regularmente matriculados, que frequentam a escola nos turnos da manhã e tarde, sendo que 30 desses alunos residem na escola em regime de internato, 38 professores e 18 funcionários.

Além das atividades desenvolvidas em sala de aula e em outros espaços disponíveis nas dependências da escola, na busca de uma formação mais eficiente, os professores investem em abordagens baseadas na interação, no diálogo e no trabalho colaborativo, realizando atividades em outros espaços ou elaborando e desenvolvendo projetos de pesquisa.

Construída em uma área com aproximadamente 80 hectares, parte mostrada na Figura 1, a escola abriga em seus prédios os setores administrativo e pedagógico, salas de aula, laboratórios, salão de eventos, refeitório e alojamento para os alunos internos.

Possui laboratórios vivos, isto é, áreas destinadas ao cultivo de arroz, milho e pastagens, pomar, horta e estufas de plantas, viveiro de árvores nativas, aviário e pocilga e ainda rebanhos de gado e ovelhas.

Figura 1: Vista Aérea da ETERRG



Fonte: Arquivos da escola.

Fundamentação teórica

A presença do PRP na escola mobilizou ações educativas por meio de atividades realizadas de modo coletivo com o acompanhamento de outros professores da área das Ciências Exatas e Naturais, proporcionando a participação efetiva entre conteúdos educativos e projetos dos residentes e alunos. Sendo assim, as reflexões no que diz respeito às ações pedagógicas realizadas nesse contexto escolar partem da perspectiva de futuros profissionais.

Segundo Nóvoa (1992), não há como separar os aspectos profissionais e pessoais do professor, sendo a integração entre eles fundamental para que ele possa atribuir algum sentido à sua formação a partir de suas experiências pessoais. A discussão a respeito da formação docente passa necessariamente pela questão da experiência, uma vez que não parece possível formar esse tipo de profissional sem que tenha tido a oportunidade de ter experiências na área da educação.

A importância da experiência e da reflexão já foi abordada por Perrenoud (2002), partindo de uma preocupação em não reduzir o papel dos professores ao de meros executores, enfatizando a necessidade da reflexão na prática educativa. O autor coloca que, considerando que grande parte dos problemas enfrentados por um profissional não está nos livros e que o saber estabelecido pela pesquisa é necessário, mas não suficiente, a experiência e a reflexão tornam-se fundamentais.

Também Nóvoa (1992) reafirma a necessidade da mobilização da experiência em um quadro de produção de saberes por meio da troca e da partilha de experiências, quando professores em formação podem assumir tanto o papel de formadores como o de formandos.

Sendo assim, a prática docente serve como meio para intervir na realidade social por meio da educação que ocorre dentro das instituições escolares, permitindo mobilizar o espírito da pesquisa e desenvolver a compreensão das situações vivenciadas e observadas no campo escolar.

Nesse sentido, o estágio pode ser visto como pesquisa e momentos de articulação entre a teoria e a prática, em que os professores em formação inicial são formados na perspectiva de ser os construtores de teorias que poderão ser testadas, comprovadas ou não em contextos de salas de aula (GUEDIN; OLIVEIRA; DE ALMEIDA, 2015). Para esses autores [...], “é nesse processo que o professor vai adquirindo autonomia ao exercitar a pesquisa educacional a partir do ângulo de quem está dentro da escola, na busca de melhorias para os problemas que enfrenta” (p. 81).

Considera-se que o estágio necessita ser o momento de fortalecer a teoria e a prática, em que o futuro docente visualiza a prática como ação e reflexão. A ação se refere aos sujeitos, seu modo de agir, pensar, seus valores, seu modo de ensinar, de relacionar, de ver o mundo e de planejar. Desse modo, se o objetivo do estágio é articular teoria e prática, é importante trabalhar também com pesquisa, investigando como acontecem a ação e a reflexão no processo pedagógico (HARTMANN; GOI, 2020, p. 123).

Pesquisadores mostram que a universidade é por excelência o espaço formativo da docência e que a pesquisa é o caminho metodológico dessa formação. Nesse sentido, o PRP pode constituir-se esse espaço formativo, promovendo a pesquisa como proposta balizadora dos estágios de docência. Contrapõe-se, portanto, às orientações das políticas geradas a partir do Banco Mundial, que reduzem a formação docente a mero treinamento de habilidades e de competências (PIMENTA; LIMA, 2015).

Metodologia

A presente pesquisa configura-se como uma abordagem qualitativa (LÜDKE; ANDRÉ, 1986), em que é feito um recorte temporal-espacial da formação de professores durante o PRP. Para a análise dos dados foram consideradas observações, diários de bordo e análise de portfólios a que se chegou em uma coletânea de relatos das atividades desenvolvidas pelos residentes na ETERRG. Os residentes foram identificados por números de 1 a 6 para preservar a sua identidade.

Em um primeiro momento de formação, trabalhou-se com o aprofundamento teórico das questões de estágio como pesquisa, baseado nos estudos de Guedin, Oliveira e Almeida (2015). Também foram realizados estudos da BNCC e experiência da residência por meio de observação participante.

O processo de ambientação na escola incluiu conhecer a estrutura física, conhecer o Projeto Político Pedagógico da escola, assistir a reuniões de planejamento e de conselhos de classe. Além dos pontos citados, também se refletiu sobre a importância da pesquisa para a atuação da docência e a importância do PRP nos processos de ensino e aprendizagem. Em um segundo momento, ocorreu a inserção em sala de aula dos residentes juntamente com a preceptora em um total de 100 horas de regência. A seguir, discutem-se ações implementadas nas escolas durante as horas de docência realizadas por seis residentes.

Análise da prática pedagógica de formação acadêmico-profissional no Programa de Residência Pedagógica da Unipampa

Os residentes enfatizaram durante o programa questões relacionadas à prática docente. Para o residente 1, programas como o Residência Pedagógica, que articula os princípios de estágio com pesquisa em que há incentivo e espaço para discussão e adoção de diversas metodologias de ensino e pesquisa, devem ser fortalecidos para que a formação do licenciando seja crítica e reflexiva, assim modificando algumas realidades vivenciais tanto na formação inicial como na continuada; isso já foi apontado por autores como Guedin, Oliveira e Almeida (2015). A seguir, expõe-se o depoimento do residente 1, que afirma que é fundamental a inserção dos licenciandos nos contextos escolares, bem como enaltece que um dos problemas enfrentados pelos professores é de base epistemológica.

A inserção do licenciando no cotidiano escolar é fundamental desde o início da graduação, para que ele se habitue à realidade escolar e amadureça adquirindo a postura de professor ciente dos problemas com que terá que lidar. O contato e auxílio à atividade em interação com o professor regente da turma é fundamental e demonstra que, além do professor saber o conteúdo, terá que adotar estratégias baseadas em metodologias para atingir a compreensão dos alunos, visto que em algumas ocasiões eles trazem consigo informações equivocadas e que terão de abrir mão dessa concepção; nesse tipo de situação, o professor será uma 'peça central' (Residente 1). Problema constantemente enfrentado pelos professores são os obstáculos epistemológicos presentes no processo de aprendizagem, nesse contexto referindo-se ao Ensino de Física no primeiro ano do Ensino Médio em Mecânica, o incentivo à 'decoreba' do conteúdo, em que muitas vezes não é perti-

nente, enquanto o que deveria haver é uma ampla discussão para que os alunos compreendam o contexto e a importância do assunto supracitado (Residente 1).

Para o residente 2, suas intervenções foram realizadas a partir da utilização de Textos de Divulgação Científica (TDC) como ferramenta nos processos de ensino e de aprendizagem. Para esse residente, os TDCs geralmente utilizam uma linguagem de fácil compreensão. Percebeu-se que durante o trabalho com esse tipo de ferramenta foram identificadas dificuldades de interpretação dos textos e reconhecimento da contextualização com o cotidiano trazido no TDC, com os dos conceitos químicos trabalhados. Por outro lado, possibilitou que os alunos visualizassem e reconhecessem algumas simbologias e linguagens químicas encontradas em livros didáticos, tabelas e outros materiais costumeiramente utilizados nas escolas. Conforme Ribeiro e Kawamura (2015), a utilização da divulgação científica na educação facilita a introdução e compreensão de novos sentidos nos processos de ensino e de aprendizagem de Ciências. Atividades que envolvem a utilização de TDC, quando planejada, constituem-se como material com potencial para contribuir para um melhor entendimento e contextualização de informações técnicas e conteudistas. Percebe-se que esse residente desenvolveu o uso de artigos científicos com o potencial para o desenvolvimento da pesquisa em sala de aula.

O residente 3 relatou uma intervenção sobre a Tabela Periódica. Essa foi realizada com uma turma de 1ª série do Ensino Médio. Primeiramente, foi feito um estudo sobre a origem da tabela, contextualizando o conteúdo e quem a organizou. Posteriormente, a turma foi dividida em grupos de 3 a 5 alunos, e cada grupo ficou responsável por pesquisar um grupo da tabela periódica. Após a conclusão do trabalho de pesquisa, começou-se a construção da tabela periódica, em que foram disponibilizados retângulos de cartolinas coloridas com medidas de 10cm x 12cm. Para a construção dos grupos com suas respectivas propriedades foram utilizadas cores diferentes. Durante o trabalho, foi orientado que escrevessem os símbolos de forma correta. Posteriormente, foi construída a tabela periódica em um papel pardo. Para o residente 3: “Com a implementação da atividade de construção da tabela periódica, pode-se reforçar os conceitos que os alunos estudaram e a interação de conhecimentos tanto dos alunos, residente e preceptor, pois estamos sempre aprendendo”.

Figura 2: Tabela Periódica construída pela Turma



Fonte: Autores.

Esse tipo de atividade promovida pelo residente 3 reforça a questão da importância em trabalhar com símbolos na Química e a importância da ideia do trabalho em equipes colaborativas. Essa forma de trabalhar revela que a cooperação traz resultados significativos nas escolas, pois ao mesmo tempo em que estão tratando de um conteúdo teórico conseguem fazer reflexões e tomada de decisões coletivas (WHITE; FREDERIKSEN, 1998; POLMAN; PEA, 2001; VAN ZEE, 2000; VAN ZEE, LAY; ROBERTS, 2003).

O residente 4, com o objetivo de promover ações educativas sobre os primeiros socorros, desenvolveu um projeto voltado a fornecer subsídios sobre a temática, buscando prevenir e orientar de forma teórica e prática tais procedimentos. Durante a aula, que foi expositiva e dialogada, ocorreram demonstrações práticas, nos quais os alunos foram convidados a realizar simulações para colocar em prática os conhecimentos adquiridos. Na intervenção foram abordados assuntos como fraturas, desobstrução de vias aéreas, imobilização e remoção da vítima. A discussão desse assunto no ambiente escolar é relevante, pois as práticas de primeiros socorros devem ser tratadas na escola. Desse modo, deve-se incentivar o desenvolvimento de práticas educativas com questões do cotidiano no intuito de capacitar os alunos na promoção e prevenção de acidentes, bem como na realização dos procedimentos básicos no atendimento inicial de urgência e emergencial. Segundo Milesk (2003), acredita-se que, por meio da informação sobre primeiros socorros, pode ocorrer a sensibilização por parte dos alunos, o que, conseqüentemente, contribuirá para a prevenção de agravos e promoção da saúde escolar, e o aluno disseminará o conhecimento construído no ambiente escolar em seu convívio familiar.

O residente 5, licenciando em Física, exerceu sua regência na disciplina de Física do Ensino Médio e na disciplina de Ciências do nono ano do Ensino Fundamental. Durante o período de regência com a turma do nono ano, trabalhou conteúdos sobre Movimento Retilíneo Uniforme (MRU) e Movimento Retilíneo Uniformemente Variado (MRUV). Uma das atividades práticas utilizadas pelo residente foi o desenvolvimento do cálculo da velocidade média através da corrida dos alunos. Ali eles podiam verificar que a teoria estudada em sala de aula poderia ser realmente exercida na prática. Depois dessas atividades práticas no pátio da escola, foi realizada uma pesquisa teórica em grupo na sala de aula, em que cada grupo ficou responsável por um tópico estudado anteriormente, no qual eles teriam o objetivo de montar uma atividade de forma prática, ou seja, aquilo que fosse apresentado na forma teórica em sala de aula teria que ser desenvolvido na prática através de experimentos a serem realizados no pátio da escola. Tal tipo de atividade mostra a pesquisa como aliada à teoria e à prática no contexto da aprendizagem, vindo ao encontro de Pimenta e Gonçalves (1990), que consideram a finalidade do estágio de propiciar ao aluno uma aproximação à realidade na qual atuará. Assim, o estágio afasta-se da compreensão de que seria a parte prática do curso, defendendo uma nova postura, uma redefinição do estágio que deve caminhar para a reflexão a partir da realidade.

Um projeto intitulado Resolução de Questões de Matemática do Exame Nacional de Ensino Médio (ENEM) foi desenvolvido pelo residente 6, tendo como objetivo desenvolver atividades através da resolução das questões, envolvendo conceitos matemáticos, baseados na matriz de referência do ENEM, para que os alunos compreendam e apliquem esses conceitos e procedimentos na resolução de problemas e na argumentação, como também construir significados para os números naturais, inteiros, racionais e reais, utilizar o conhecimento geométrico para realizar a leitura e a representação da realidade e agir sobre ela, construir noções de grandezas e medidas para a compreensão da realidade e a solução de problemas do cotidiano, construir noções de variação de grandezas para a compreensão da realidade e a solução de problemas do cotidiano, modelar e resolver problemas que envolvem variáveis socioeconômicas ou técnico-científicas, usando representações algébricas, modelar e resolver problemas que envolvessem variáveis socioeconômicas ou técnico-científicas, usando representações algébricas, interpretar informações de natureza científica e social obtidas da leitura de gráficos e tabelas, realizando previsão de tendência, extrapolação, interpolação e interpretação.

Durante a realização do projeto, o residente 6 constatou diversas dificuldades dos alunos da Educação Básica quando deparados com as questões,

tendo como principal dificuldade a interpretação e a seleção dos dados dos problemas. Acredita-se que essas dificuldades estão relacionadas à forma como são elaboradas as questões, pois, muitas vezes, a escola não propõe esse tipo de trabalho. Nesse contexto, segundo Silva e Ribas (2003), constata-se que a escola não proporciona ao aluno uma dimensão educacional mais ampla, pois ela se restringe muito ao conteúdo programático expresso em um currículo totalmente divergente da vivência do aluno.

Considerações finais

Com o desenvolvimento das atividades do PRP teve-se a oportunidade de deparar-se com vários tipos de experiências vivenciadas pelos residentes. Assim, o contato com a escola foi fundamental para compreender os processos de docência e verificar que o ambiente escolar é um local fundamental para a compreensão do processo de construção de conhecimento, bem como para garantir o aperfeiçoamento das habilidades à futura atuação profissional.

As vivências dos residentes da escola ETERRG, no que diz respeito à construção do saber docente, mostraram as tendências e as preocupações relativas à formação de professores. Essas, muitas vezes, proporcionam diferentes métodos de atuação, baseados na individualidade de cada profissional no exercício de sua função. Sendo assim, cada residente promoveu diferentes estratégias de trabalho e fez reflexões pertinentes à sua própria prática pedagógica. Percebe-se a necessidade de continuar com o diálogo entre a universidade e a escola de Educação Básica, permitindo a reflexão e fortificando a docência compartilhada.

Vale destacar o acolhimento e o respeito da comunidade escolar da ETERRG pelos residentes do PRP, fazendo com que todos se sentissem professores em formação e verdadeiros docentes dentro da instituição.

Referências

GUEDIN, E.; OLIVEIRA, E. S. de; ALMEIDA, W. A. de. **Estágio com Pesquisa**. São Paulo: Cortez, 2015.

HARTMANN, A. M.; GOI, M. E. J. O estágio no contexto da formação de professores: campo de experimentação e reflexão sobre a prática pedagógica. **Revista Brasileira de Ensino de Ciência e Tecnologia**, Ponta Grossa, v. 12, n. 2, p. 122-147, maio/ago. 2019.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. **Pesquisa em Educação**: Abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MILESK, A. F. C. **Primeiros socorros no ambiente escolar**: um projeto de intervenção. Universidade Federal do Paraná. Foz do Iguaçu, 2013. Disponível em: <<https://docs.google.com/document/d/1POL4nn3x8EewK-2lZ6pa12V7z0w7ji2lnIN50Ef0t-c/edit?ts=5dd344c2#>>. Acesso em: 12 ago. 2019.

NÓVOA, A. **Formação de professores e profissão docente**. Disponível em: <<http://repositorio.ul.pt/handle/10451/4758>>. Acesso em: 10 nov. 2019.

PERRENOUD, P. **A prática reflexiva no ofício de professor**: profissionalização e razão pedagógica. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PIMENTA, S. G.; GONÇALVES, C. L. **Revendo o ensino de 2º grau, propondo a formação do professor**. São Paulo: Cortez, 1990.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. Estágio e docência: diferentes concepções. **Revista Poiesis Pedagógica**, p. 5-24, 2010.

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

POLMAN, J. L.; PEA, R. D. Transformative communication as a cultural tool for guiding inquiry science. **Science Education**, 85, p. 223-238, 2001.

RIBEIRO, R. A.; KAWAMURA, M. R. A ciência em diferentes vozes: uma análise de textos de divulgação científica. In: V Encontro Nacional de Pesquisa em Ensino de Ciências, 2005. Bauru. **Anais...**, Bauru, p. 1-13, 2005.

SILVA, D. E.; RIBAS, H. M. A prova do ENEM: o que pensam os professores de matemática? **Olhar de Professor**, v. 6, n. 1, p. 79-98, 2003.

VAN ZEE, E. Analysis of a studentgenerated inquiry discussion. **International Journal of Science Education**, v. 22, n. 2, p. 115-142, 2000.

VAN ZEE, E.; LAY, D.; ROBERTS, D. Fostering collaborative inquiries by prospective and practicing elementary and middle school teachers. **Science Education**, v. 87, n. 4, p. 588-612, 2003.

WHITE, B. Y.; FREDERIKSEN, J.R. Inquiry, modeling, and metacognition: making science accessible to all students. **Cognition and Instruction**, v. 16, n. 1, p. 3-118, 1998.

Aulas inesquecíveis: possibilidades de reflexão sobre a docência

André de Azambuja Maraschin¹
Andressa Leandro Machado¹
Clarice de Souza Tavares de Almeida¹
Jeanine Machado¹
Romuel Barros Costa Silva¹
Helen Giorgis Santos²
Márcia von Frühauf Firme³

Apresentação

O Projeto Institucional de Residência Pedagógica da Universidade Federal do Pampa (Unipampa) tem como objetivo envolver os principais eixos estruturantes aos residentes da Escola Barão de Aceguá: formação docente, práticas pedagógicas e inovação pedagógica. Com a chegada dos residentes, optamos por investir em um trabalho de cooperação desde o princípio com suas ações dentro desse espaço escolar. Na tentativa de poder enriquecer a maneira de pensar, agir, resolver problemas, criar alternativas e tomar decisões, criando possibilidades para a superação dos desafios que poderão enfrentar nos seus processos de formação do ser professores/as. Os residentes da Escola Barão entraram para dar mais um gás a nossas atividades desenvolvidas, trazendo novas metodologias, novos modos de pensar e atuar. Assumiram suas turmas no início no ano letivo de 2019, no qual administram durante todo esse ano como regentes de classe, atendendo cinco turmas do diurno e três turmas do noturno com o componente curricular de Química.

O presente texto traz diversas experiências de docência, realizadas durante a III Etapa, de imersão dos residentes na escola-campo no Programa de Residência Pedagógica, subprojeto Multidisciplinar – Ciências, Química, Física, Biologia, Matemática – Núcleo Química e Física, a partir da realização

¹ Residentes do Núcleo Química e Física da Licenciatura em Química da Unipampa.

² Professora Preceptora do Núcleo Química e Física da Unipampa.

³ Docente orientadora do Núcleo Química e Física da Unipampa.

de atividades lúdicas, experimentais, aula compartilhada e reflexão proporcionadas para residentes, preceptora e docente orientadora. O objetivo dessa escrita é relatar e refletir sobre a formação acadêmico-profissional proporcionada pelas aulas que, para os(as) autores(as), foram inesquecíveis nesse período e contribuíram de alguma forma para o ser professor(a).

Caracterização da escola

A escola-campo E.E.M. Barão de Aceguá, localizada no município de Aceguá-RS, fronteira com o Uruguai, pertence à 13ª Coordenadoria Regional de Educação (CRE), sediada na cidade de Bagé-RS (60 km de distância). Essa é a única escola de Ensino Médio do município de Aceguá; portanto atende alunos do próprio município, alunos vindos das zonas rurais e do país vizinho. Atendendo, atualmente, cerca de 300 discentes, aproximadamente metade desses alunos não reside na cidade e utiliza o transporte escolar oferecido pelo município; alguns chegam a levar duas horas para ir e mais duas para voltar da escola. A carga horária da escola é de 6 horas/aula; assim como os alunos, a maioria dos professores também não reside na cidade e sim em Bagé-RS.

A Residência foi realizada na Escola Estadual de Ensino Médio Barão de Aceguá, situada no município de Aceguá no estado do Rio Grande do Sul. Localizada na avenida principal, é a única escola de Ensino Médio do município, matriculando alunos da cidade e alguns do interior. O relato ora apresentado é constituído de experiências vivenciadas em uma turma da modalidade EJA, composta por seis alunos de faixa etária entre 20 e 25 anos, de classe média, ministrando conteúdos referentes ao primeiro ano do Ensino Médio.

Fundamentação teórica

Um fato curioso: todos nós já passamos por um espaço chamado sala de aula. Esse termo traz um significado muito particular a quem escuta, despertando lembranças, trazendo à tona emoções e remetendo a espaços físicos, pessoas, amizades e sensações. A interpretação tão particular desse termo deve-se a variadas experiências vividas em distintas etapas da vida. Todos nós, se refletirmos a respeito, perceberemos o quanto a experiência em sala de aula influenciou nosso desenvolvimento como seres humanos, seja intelectual, social e até mesmo culturalmente. A forma como aprendemos depende de condições, objetivas e subjetivas, bem como da capacidade de cada um de interpretá-las e superá-las.

Quando assumimos a posição de docentes, a sala de aula vai adquirindo outros sentidos, com novos objetivos e outras formas de interação. Esse momento foi proporcionado aos alunos que possuíam mais de 50% do curso de Química Licenciatura da Unipampa *campus* Bagé entre os anos de 2018 e 2019 com o Programa de Residência Pedagógica. Ele inseriu estudantes que já haviam vivenciado alguns estágios ou então que iriam iniciá-los em escolas-campo para atuar e aprender com profissionais que já exercem a docência há mais tempo.

Segundo Mello e Salomão de Freitas (2019), essas trocas que se estabelecem entre discentes das Instituições de Ensino Superior (IES), dentro delas e de escolas de Educação Básica preparam-nos para o mercado de trabalho no campo educacional e podem ser reconhecidas enquanto formação acadêmico-profissional. Para as autoras, ela leva em consideração a articulação dos saberes dos professores em exercício e licenciandos, convergindo para a democratização do processo formativo no sentido de pensar a cidadania enquanto iniciativa para solucionar problemas reais da escola e universidade. As autoras explicitam a compreensão do termo acadêmico-profissional:

Em suma, compreender a formação de professores como acadêmico-profissional permite constatar que a profissão docente é mediadora e produtora de saberes e, por isso, envolve tarefas exclusivas que exigem seriedade, responsabilidade, posicionamento político, preparo científico, criticidade, reflexividade, criatividade, preparo físico, emocional e afetivo, eticidade e outras características, que se desenvolvem na participação dos(as) professores(as) em processos de formação permanente, constituído por um coletivo integrado por profissionais com diferentes experiências (MELLO; SALOMÃO DE FREITAS, 2019, p. 198).

Nesse contexto, semanalmente são realizados encontros formativos para fins de partilha de experiências, visando criar uma rede de aprendizagem colaborativa. Têm como objetivo assim promover a construção de metodologias com base nas habilidades e competências específicas para o nível de ensino e área de conhecimento em estudo e atuação, incentivando a inovação pedagógica e a promoção de práticas de atividades interdisciplinares. Desse modo, estamos propiciando a formação acadêmico-profissional (DINIZ-PEREIRA, 2008) com licenciandos/as residentes, professores/as da Educação Básica e Superior a oportunidade de partilhar experiências e vivenciar o processo de gestão de sala de aula, estabelecendo assim a necessária relação entre teoria e prática.

Aula inesquecível: o lúdico como ferramenta para o ensino de Química

A experiência relatada foi obtida na realização de uma atividade lúdica por meio de um jogo planejado e elaborado pela residente, que nomeou de trilha cinética. As atividades lúdicas são de grande importância para o ensino de Ciências, pois visam promover a interação aluno-professor, facilitando o ensino-aprendizagem. Essas foram desenvolvidas em turmas de segundo ano do Ensino Médio com 23 estudantes matriculados e assíduos, e a faixa etária é de 16-18 anos.

Realizou-se uma prova avaliativa com a turma após termos feito trabalhos e atividades experimentais, e as notas foram terríveis. Então se começou a busca por uma metodologia que fosse boa o suficiente para reverter essa situação, visto que as notas foram ruins por falta de interesse dos estudantes, pois algumas questões da prova já haviam sido feitas por eles. Foi então que surgiu a ideia do jogo trilha cinética, que foi utilizado como ferramenta de revisão para uma nova prova. Sabe-se há bastante tempo que aquela aula-“padrão”, em que o professor apenas passa o conteúdo no quadro, não é suficiente para os dias atuais; logo professores devem buscar novos métodos para garantir o interesse de seus alunos, como diz Cunha (2012, p. 92):

A ideia do ensino despertado pelo interesse do estudante passou a ser um desafio à competência do docente. O interesse daquele que aprende passou a ser a força motora do processo de aprendizagem, e o professor, o gerador de situações estimuladoras para aprendizagem.

Para Vygotsky (1989), o jogo lúdico influencia o desenvolvimento psíquico de crianças e adolescentes e estimula sua criticidade e sua capacidade cognitiva em diversas situações.

É necessário então que o educador entenda os anseios das crianças para compreender a importância do lúdico; quando tiver feito isso, terá uma tarefa muito mais difícil, que é o de associar o lúdico ao conteúdo a ser ministrado, sem que os dois percam suas essências, sendo sacrificado o menos possível. Mas quando há o equilíbrio entre as duas funções, consegue-se o jogo educativo (SCHWARTZ, 1998, p. 36).

Os alunos foram avisados previamente que realizaríamos uma atividade e que deveriam estudar o conceito de cinética química. O jogo contou com 32 perguntas sobre o tema de diferentes níveis de dificuldade, e a cada rodada eles mesmos iam sorteando a próxima pergunta também foram divididos em três grupos.

Esse não é o foco do relato, e sim contar-lhes porque essa aula foi inesquecível. Como relatado acima, as notas não foram boas na prova anterior à

atividade, o que causou um desânimo tanto na turma como nos residentes. E no dia da aplicação do jogo, já houve a primeira grande surpresa: obteve-se 100% de participação e envolvimento por parte dos alunos; eles haviam estudado, e todos os grupos demonstraram gostar e saber do que estavam falando.

Então, após essa aula extremamente motivadora, realizou-se uma nova prova, até para poder avaliar se a atividade lúdica teve papel efetivo na aprendizagem dos estudantes, e nessa nova prova surgiu a segunda grande surpresa: a nota de todos os alunos aumentou consideravelmente; alunos que na primeira avaliação haviam zerado, na segunda tiraram oito, o que foi maravilhoso! Após a correção da prova, realizou-se uma entrevista/conversa com os alunos a fim de verificar o que eles acreditavam que tinha mudado e melhorado suas notas, e a resposta foi unânime: “o jogo”. Eles queriam muito ganhar e obrigaram-se a estudar antes do jogo.

Depois da atividade lúdica, os estudantes mostraram-se mais participativos e interessados; de modo geral, é uma turma boa para trabalhar. A partir dessa experiência relatada, argumenta-se que a atividade lúdica, quando aplicada e elaborada de forma bem pensada, atendendo as necessidades do público-alvo e não sendo feita só por fazer, traz benefícios maravilhosos, pois envolve os alunos. Essa é a aula inesquecível, porque depois as notas melhoraram e continuaram melhorando, bem como melhorou o vínculo professor-aluno, mostrando que o jogo lúdico é mais do que apenas uma distração da aula; pode ser uma ótima ferramenta de ensino e de avaliação.

Cinética Química: uma adaptação do POE como estratégia metodológica no contexto do Residência Pedagógica

O presente relato trata da abordagem de Cinética Química por meio de uma sequência didática com a adaptação da estratégia metodológica POE (pre-dizer, observar, explicar) para trabalhar os conceitos de Cinética Química em uma turma de EJA na escola apresentada na introdução deste texto. Segundo Schwahn; Silva; Martins (2007, p. 2): “O emprego dessa estratégia didática favorece tanto o caráter investigativo quanto a capacidade de tomada de decisão, além de colaborar para a formação do pensamento crítico”.

A adaptação baseou-se nas etapas de predição e explicação com a finalidade de instigar a turma a pensar sobre a teoria apresentada em sala, tanto no momento de predição dos experimentos como na explicação, pois eles precisarão lembrar de algum detalhe já visto anteriormente para formular hipóteses para o experimento e necessitam relacionar os conceitos entre si para posteriormente explicá-los.

Freire (1989, p. 67) diz: “A teoria sem a prática vira ‘verbalismo’, assim como a prática sem teoria vira ativismo. No entanto, quando se une a prática com a teoria, tem-se a práxis, a ação criadora e modificadora da realidade”. Partindo dessa definição de Freire referente à ação criadora e modificadora da realidade, buscou-se unir os conceitos teóricos à prática, proporcionando um momento de maior interação professor-aluno durante a atividade experimental, identificar de que forma os alunos conseguem uma apropriação mais significativa do conteúdo.

Para articular conceitos teóricos e práticos, organizou-se uma sequência didática, que é assim chamada por um processo encadeado de passos ou etapas ligadas entre si, buscando tornar o processo de aprendizagem mais eficiente. As sequências didáticas são desenvolvidas com determinados objetivos educacionais, com início e fim conhecidos por professores e alunos (ZABALLA, 1998). Ao todo foram três encontros, totalizando seis aulas, quatro aulas utilizando a metodologia tradicional de exposição do conteúdo na lousa e duas no Laboratório de Ciências da escola.

Antes da execução dos experimentos, foi solicitado aos alunos que escrevessem o que lembravam das definições de Cinética Química e fatores que interferem nas velocidades das reações. Durante a execução dos experimentos demonstrativos foi solicitado que os alunos escrevessem antes o que eles imaginavam que aconteceria, o momento da predição. Após eles observarem os experimentos, foi solicitado aos mesmos que escrevessem de que forma eles explicariam o que observaram.

Logo após a execução dos três experimentos, a turma entregou todas as folhas com suas explicações a respeito da atividade. Então retornou-se aos experimentos, explicando cada um deles e fazendo uma reflexão com os alunos a respeito do que foi trabalhado e o que foi observado.

Para encerrar, foi solicitado aos alunos que escrevessem o que compreenderam da aula com a metodologia utilizada. A análise dos resultados foi feita com base nos registros feitos individualmente pelos alunos presentes na 3ª aula.

Quando questionados a respeito das aulas anteriores, o que lembravam e o que entendiam por Cinética Química, entre as respostas significativas está a do aluno 1, que lembrou do conceito de Cinética Química, o que é e três fatores que interferem na velocidade de uma reação química. O aluno 2 não lembrou de nenhum conceito específico, mas lembrou de uma “fórmula” que apareceu e acabou não entendendo. Destacou que, no final da aula, quando a professora se aproximou e explicou em particular, conseguiu superar a dificuldade. Já o aluno 3 expressou que lembrou dois exemplos relacionados ao cotidiano que foram citados em sala de aula.

Sobre a metodologia utilizada, os alunos relataram que a aula foi satisfatória e a explicação dos conceitos ficou bem mais clara; manifestaram a preferência pelas aulas práticas (experimentais), porque sempre aprendem mais quando é possível visualizar o que é trazido de forma teórica.

No final da sequência didática, os alunos mostraram-se interessados, participativos e receptivos à nova metodologia utilizada. Todos participaram ativamente do processo de construção e consolidação dos conhecimentos referentes à cinética química, dialogando entre si e com a professora mediadora.

Utilizando a estratégia de solicitar aos alunos que escrevessem o que lembravam das aulas anteriores, ficou claro que somente a exposição de conceitos de forma teórica não é suficiente para que todos consigam apropriar-se do que está sendo passado. Alguns alunos só obtêm uma apropriação do conteúdo de forma satisfatória quando têm uma proximidade maior com o professor, e o espaço para essa interação professor-aluno precisa existir.

Ao analisar a evolução dos alunos e a participação dos mesmos durante a aula experimental, é notório o quanto a mesma auxilia e proporciona uma melhor compreensão e apropriação de conceitos químicos pelos estudantes. Isso, por sua vez, fica ainda mais claro após analisar o relato dos próprios estudantes no final da prática, em que eles demonstram uma preferência por aulas práticas, nas quais os mesmos são instigados a pensar, prever, formular hipóteses e discutir os resultados observados, participando ativamente do processo de aprendizagem.

Experiências e aprendizados vividas no Residência Pedagógica

Guardar as impressões e experiências que tivemos na prática docente com a formação acadêmico-profissional proporcionada pelo Programa de Residência Pedagógica da Unipampa é tão importante quanto planejar as aulas que serão ministradas. Esses relatos nos fazem parar e pensar no que foi feito e em que podemos melhorar. As teorias explicam-nos o conhecimento, e com elas conseguimos estabelecer nossos referenciais. Porém é somente na prática pedagógica e na reflexão sobre essa que adquirimos o conhecimento do processo de ensino e de aprendizagem.

Este relato aborda a partilha de experiências, conhecimentos e aprendizados compartilhados com os alunos e também recebidos desses, evidenciando que o processo de ensino e aprendizagem é uma via de mão dupla, em que todos os envolvidos aprendem ou ensinam algo. As atividades descritas foram desenvolvidas em duas turmas, sendo uma de primeiro ano do Ensino Médio, acompanhada pela residente desde o início do ano letivo, e uma turma de

EJA, que equivale ao terceiro ano do Ensino Médio, regime semestral, compartilhado com uma colega residente. Nesse caso, essa turma de alunos tem duas professoras a seu dispor no mesmo período.

No primeiro momento, os alunos receberam com estranheza e relataram que nunca tiveram essa experiência e tinham muitas expectativas em relação a seu aprendizado e como seria compartilhado com eles o conhecimento.

Do ponto de vista da residente, a experiência mostrou-se muito produtiva, já que na mesma sala os alunos têm à sua disposição “duas professoras”, que dividem entre si a responsabilidade de elaborar os planos de aula, organizar o conteúdo e explicar aos alunos, multiplicando as oportunidades para compreender o conteúdo com as diferentes abordagens e formas de ensino de cada uma. Nessa turma, houve um excelente retorno; os alunos participavam e mostravam-se bem interessados, comprometidos com o seu aprendizado.

Outra experiência apresentada, vivenciada com uma turma de primeiro ano de Ensino Médio, foi a realização de um experimento. Antes da proposição da atividade experimental, foram passados aos alunos os conhecimentos prévios que seriam necessários para que eles pudessem acompanhar a aula de forma mais ativa. O conteúdo da aula estava relacionado à segurança em um laboratório, ao uso de equipamentos de proteção individual (EPI's) e às vidrarias utilizadas no laboratório.

Diante da surpresa dos alunos, que relataram nunca ter tido uma aula de Química no laboratório, perceberam-se o entusiasmo e a vontade de participar do experimento de forma ativa, evidenciado no dia em que foram para o laboratório efetivamente. Nesse dia, demonstraram muito interesse e comprometimento com o que lhes fora passado nas aulas anteriores. Queriam utilizar os EPI's – luvas, jalecos, óculos de proteção – e, estando adequadamente vestidos, diziam-se sentir verdadeiros cientistas.

Percebe-se aqui a importância da experimentação no ensino de Química, tanto para alunos como para professores, pois, além de abordar conhecimentos teóricos, há a necessidade da mediação por parte do professor entre a atividade realizada e o conteúdo específico. Essa atividade despertou nos alunos o gosto pela Química, pela experimentação e que ela está presente na vida e no cotidiano de todos.

Apesar das limitações enfrentadas na escola e no próprio sistema de ensino, ainda se pode proporcionar aos alunos o encantamento com a Química e a possibilidade de descobrir e explicar tantas coisas que não vemos.

Em cada turma aprende-se algo novo, superando alguns obstáculos e aprendendo com os erros e acertos. Esse deve ser o desafio de todos os profes-

sores. Daí a importância da formação acadêmico-profissional de aprender uns com os outros e estimular nos alunos a vontade de estar e participar ativamente das aulas.

Para cada aluno e professor/a tem um mundo de descobertas; cada dia é um desafio, há frustrações, dificuldades, obstáculos, realizações, seja por aquele plano elaborado dedicadamente e não desenvolvido da melhor maneira ou por ouvir dos alunos frases como: “Professora, eu não sabia nada... Agora eu entendi e consigo resolver os exercícios sozinho...”.

Professores podem ser pontes, inspiradores e contribuintes para a formação de cada aluno como cidadão, como pessoa e como um ser pensante, capaz de analisar fatos e tomar decisões por onde passar e descobrir outros lugares, outros aprendizados, outros caminhos, outras oportunidades, porque a educação permite alçar outros voos, a ter outros sonhos.

O Programa de Residência Pedagógica e a docência compartilhada no ensino de Química

O relato ora apresentado compõe-se de uma experiência de docência compartilhada. Ele retrata a primeira regência de dois residentes em uma turma da modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA), desde o planejamento até a execução da aula. Esse é constituído de experiências vivenciadas em uma turma composta por seis alunos de faixa etária entre 20 e 25 anos, de classe média, ministrando conteúdos referentes ao primeiro ano do Ensino Médio. Também serão trazidas algumas reflexões e expectativas dos residentes, bem como as dificuldades e ansiedades presentes do decorrer do processo.

A escolha dessa aula justifica-se pela incerteza e contradição de uma atividade nunca antes desenvolvida durante a graduação, que comumente apresentava propostas de atividades individuais ou então em grupos, mas pautadas em uma divisão dos seus integrantes para as exposições de conteúdo. O trabalho cooperativo, de forma simultânea, seja ele durante o planejamento de aulas ou então na atuação ativa e fluida em uma sala de aula, jamais foi possibilitado. Sendo assim, configurou-se como um desafio a ser desvendado.

Como abordado anteriormente no referencial teórico, a formação acadêmico-profissional preocupa-se com a constituição dos sujeitos, pautada pelo diálogo e interações entre eles, ocupando os diferentes espaços de formação. Quando, além disso, se consegue integrar profissionais em um mesmo momento, as aprendizagens podem tornar-se mais viáveis, pois corroboramos o relato de Pires (2014, p. 16):

A docência compartilhada possibilitou realizarmos ações educadoras que estabeleciam respeito ao ritmo de aprendizagem e à singularidade de cada estudante, permitindo direcionarmos nossa atenção àqueles que necessitavam de um maior esclarecimento de dúvidas sobre os conteúdos e tarefas ministradas (PIRES, 2014, p. 16).

Nesse sentido, a proposta de docência compartilhada mostra-se como um diferencial no acompanhamento dos alunos por parte do docente (mediação no processo de aprendizagem) e na qualificação do trabalho durante a formação acadêmico-profissional (compartilhamento de experiências). A organização dos dois residentes ocorreu da seguinte forma: 1º – Identificação do conteúdo a ser trabalhado com a turma; 2º – Construção colaborativa do plano de aula; 3º – Regência.

O primeiro momento da organização deu-se através da análise do conteúdo programático do ano letivo, sendo o primeiro deles a Tabela Periódica. O segundo momento aconteceu com a explicitação do que cada um dos residentes considerava importante para a composição do plano de aula, já traçando objetivos de aprendizagem e estratégias a serem utilizadas. Buscou-se descrever as atividades que seriam realizadas na intenção de prever possíveis dúvidas e dificuldades dos alunos, bem como simular os momentos que se apresentariam durante a condução conjunta dos trabalhos, reduzindo um pouco a ansiedade gerada pela situação nova que estava se apresentando.

O terceiro momento chegou carregado de ansiedade e incertezas, porque, apesar do plano de aula ter sido elaborado pelos dois discentes do curso de Licenciatura, havia um choque de experiências (leiam-se vivências em sala de aula e não diferença de conhecimento científico), no qual um dos residentes já havia concluído todos os seus estágios e o outro estava dando seus primeiros passos na regência de classe na Educação Básica. Ou seja, emergia fortemente a necessidade de diálogo e troca de conhecimentos adquiridos durante a graduação. O que parecia estar distante da realidade tornou-se um processo muito natural nesse contexto.

A aula foi realizada por ambos os alunos da graduação, que respeitaram o tempo de fala de cada um e complementavam suas falas a todo momento. Quando um deles estava apresentando uma parcela do conteúdo, o outro já estava fazendo outras conexões e representando-as de várias formas, como por exemplo um desenho no quadro. Assim que esse primeiro concluía sua fala, o segundo imediatamente dava prosseguimento ao conteúdo, permitindo ao colega o mesmo exercício reflexivo. Outro fator a ser destacado era o atendimento simultâneo aos alunos em suas classes, tendo em vista que nem todos

os alunos aprendem do mesmo jeito e no mesmo tempo. Dúvidas que emergiam podiam ser sanadas no exato momento sem constrangimentos causados pela pergunta em público (grande tabu dos estudantes), porque sempre um professor estava disponível para o atendimento na classe enquanto o outro trabalhava no quadro ou na apresentação oral das ideias centrais.

Considera-se que a experiência da docência compartilhada é um desafio para os sujeitos que estão em constante processo de formação acadêmico-profissional, pois se caracteriza como uma proposta que exige um perfil colaborativo e solidário de quem pretende realizá-la. O perfil profissional exigido para essas intervenções em sala de aula compartilhada deve perpassar os limites conteudistas de domínio docente, indo ao encontro das demandas dos alunos, sejam elas conceituais, cognitivas ou emocionais, para que as leituras subjetivas desse espaço, feitas por cada um dos professores, possam dialogar entre si, convergindo para o processo de ensino e aprendizagem dos alunos em sua formação integral.

Considerações finais

As experiências das aulas inesquecíveis relatadas mostram a importância da participação ativa do estudante nas aulas, evidenciadas pela melhora no desempenho nas provas, assim como na relação professor-aluno, utilizando atividades lúdicas, como o jogo, e também atividades experimentais investigativas. Essas contribuem para a compreensão e apropriação de conceitos químicos pelos estudantes, que se sentem instigados a pensar, prever, formular hipóteses e discutir os resultados observados, participando ativamente do processo de aprendizagem.

A experiência da docência compartilhada mostrou-se uma potência na formação acadêmico-profissional dos professores, assim como um modo de proporcionar aos estudantes um atendimento individualizado, atentando para suas dúvidas e inquietações, que normalmente passam despercebidas.

Observamos o quanto o envolvimento dos cinco residentes é positivo no que tange a todo o processo escolar, desde a execução dos seus planos de aula como as sequências didáticas adotadas. Isso oportunizou uma convivência valiosa no cotidiano da sala de aula para nossos residentes. Orientar suas intervenções pedagógicas, projetos de ensino e atividades inovadoras de avaliação desses futuros profissionais está sendo, sem dúvida, uma oportunidade única para nosso ambiente escolar. Temos muito mais a ganhar do que perder, pois juntos somos mais, e aliar a universidade com a rede pública de ensino faz com que possamos caminhar cada vez mais na mesma direção.

Referências

- CUNHA, M. B. Jogos no ensino de Química: considerações teóricas para sua utilização em sala de aula. **Química Nova na Escola**, v. 34, n. 2, 2012.
- DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. **A formação acadêmico-profissional**: compartilhando responsabilidades entre as universidades e escolas. Porto Alegre: EDIPUC, 2008.
- TRAVERSINI, Clarice *et al.* (orgs.). **Trajetórias e processos de ensinar e aprender**: didática e formação de professores. 1. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008. v. 1, p. 253-267.
- FREIRE, Paulo. **Educação como Prática da Liberdade**. 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.
- MARTINS, T. L. C.; SCHWAHN, M. C.; SILVA, J. A abordagem POE (predizer, observar e explicar): uma estratégia didática na formação inicial de professores de química. In: **VI ENPEC – Encontro Nacional de Pesquisadores em Educação e Ciências**. 2007, Florianópolis. Anais do VI ENPEC, 2007.
- MELLO, Elena Maria Billig; SALOMÃO DE FREITAS, Diana Paula. Formação acadêmico-profissional de professores(as). Formação Docente – **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, v. 11, n. 20, p. 195-200, 12 jul. 2019. Disponível em: <<https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbpf/article/view/215/199>>. Acesso em: 20 nov. 2019.
- PIRES, Andréia Cristina Paes. **Docência compartilhada no ensino de química**: promovendo atividades prático-teóricas coletivas e diferenciadas aos estudantes. 2014. 54f. Trabalho de Conclusão de Curso – Universidade Federal do Rio Grande do Sul – Instituto de Química, Porto Alegre, 2014. Disponível em: <<https://lume.ufrgs.br/handle/10183/187555>>. Acesso em: 20 nov. 2019.
- SCHWARTZ, G. M. O Processo Educacional em Jogo: Algumas Reflexões Sobre a Sublimação do Lúdico. **Revista Licere**. Centro de Estudos de Lazer e Recreação/EEF/UFGM, Belo Horizonte, v. 1, n. 1, 1998.
- YVGOTSKY, L. S. O papel do brinquedo no desenvolvimento. In: **A formação social da mente**. São Paulo: Ed. Martins Fontes, 1989. p. 106-118.
- ZABALA, Antoni. **A prática educativa**: como ensinar. Trad.: Ernani F. da F. Rosa. Porto Alegre: Artmed, 1998. p. 53-87.

Aulas temáticas: uma proposta de planejamento coletivo do grupo Residência Pedagógica Química da Unipampa

Carlos Alberto Soares dos Santos Filho¹

Clarissa Machado de Sousa²

Daniela Kaminski de Oliveira¹

Luana Ritta Dalbon¹

Márcia von Frühauf Firme³

Morgana Welke¹

Raquel Lopes Teixeira¹

Samara de Oliveira Pereira¹

Sarah Gonçalves Alves Campos¹

Viviane Viviam Cuadros¹

Yuri Freitas Mastroiano¹

Apresentação

Os residentes e a preceptora de uma escola pública de Ensino Médio de Bagé desafiaram-se, durante a terceira etapa do Programa de Residência Pedagógica, da regência em sala de aula, a planejar aulas temáticas coletivamente a partir de um tema. Esse trabalho visou promover o trabalho em grupo dos professores na escola, o planejamento coletivo articulado com aspectos de interesse dos alunos, evidenciados durante a ambientação e elaboração do plano de atividades na segunda etapa do programa com uma abordagem temática que abrangesse atividade experimental, lúdica, resolução de problemas e desenvolvimento de conceitos químicos.

Nessa perspectiva, foram selecionados a partir de estudos e trabalhos concomitantemente realizados no curso de Química Licenciatura da Unipampa pelos residentes os temas Perfumes, Química Forense e Química na Água. Cada um foi desenvolvido em um dos anos do Ensino Médio noturno no componente de Química e apresentado neste texto.

¹ Residentes do Núcleo Química e Física da Licenciatura em Química da Unipampa.

² Professora Preceptora do Núcleo Química e Física do Residência Pedagógica da Unipampa.

³ Docente Orientadora do Núcleo Química e Física do Residência Pedagógica da Unipampa.

Caracterização da escola

A escola está localizada na zona urbana central do município e funciona em três turnos: pela manhã Ensino Médio, à tarde Educação Infantil até os anos finais do Ensino Fundamental e à noite Ensino Médio Regular e na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – EJA. Essa conta com uma comunidade de alunos bastante diversificada quanto ao aspecto socioeconômico, e eles residem em vários bairros da cidade. Na referida escola, também há atendimento educacional especial (AEE) nos turnos da manhã e tarde.

Em relação ao espaço físico, a escola possui amplos corredores, salas de aula bem iluminadas e com muita entrada de luz natural, biblioteca, refeitório e um Laboratório de Ciências, frequentemente utilizado pelos bolsistas de programas como o PIBID e o Residência Pedagógica, assim como estagiários do curso de Química Licenciatura.

Fundamentação teórica

O ensino de Química para turmas da modalidade EJA é um desafio atual para muitos professores, visto que, de um modo geral, esses estudantes possuem grandes responsabilidades em suas vidas cotidianas, sendo em sua maioria pessoas que trabalham no contraturno, possuindo pouco tempo de estudo (BUDEL; GUIMARÃES, 2008, p. 01). Nesse contexto, é necessária a utilização de estratégias de ensino que facilitem a aprendizagem desses alunos, pois a abordagem de um ensino que seja baseada na memorização e transmissão de conceitos sem a relação com a realidade do aprendiz é um dos principais causadores do desinteresse dos educandos pelo componente de Química.

Na abordagem temática, segundo Delizoicov, Angotti e Pernambuco (2011), a conceituação científica da programação é subordinada ao tema. Dessa forma, o planejamento elaborado pelo grupo de residentes, preceptora e docente orientadora visou contemplar conceitos de Química. Nesse contexto, o planejamento coletivo contribuiu para a formação acadêmico-profissional quando professores experientes e iniciantes discutem e elaboram o plano de aula juntos, desenvolvendo um trabalho partilhado e coletivo, conforme argumento de Firme (2011) ao investigar registros de portfólios coletivos produzidos por professores da Educação Básica e licenciandos. Dessa forma, corroborando com Veiga e Viana (2010, p. 32), ao defenderem que “a formação é um processo, por isso inacabado, não avança no isolamento, no

individualismo. O compartilhar é imprescindível para que haja crescimento pessoal e coletivo”.

A Química Orgânica e a temática perfume

O seguinte relato aborda a descrição de experiências vividas por três residentes sobre uma aula com a temática perfumes e óleos essenciais para as terceiras séries da EJA da referida escola no primeiro semestre de 2019. As aulas planejadas com essa temática tinham como objetivo correlacionar óleos essenciais e essências sintéticas no processo industrial de perfumes e cosméticos, conhecer a química dos perfumes contemplando conceitos da Química Orgânica e promover a interação entre os alunos. Essas foram desenvolvidas no noturno em duas horas-aula em cada uma das turmas do terceiro ano da EJA.

As aulas iniciaram com perguntas aos alunos a respeito do tema: Quem está usando perfume? Se sim, vocês sabem quais são os componentes químicos necessários para a sua produção? Depois de ouvi-los, solicitou-se que anotassem em um pedaço de papel qual tipo de fragrância preferem (doce, cítrico, amadeirado) e por quê? E também um cheiro de perfume ou outro odor que os fazem lembrar-se de alguém especial.

Essas ações tinham como foco a organização do conhecimento, de modo que a noção prévia dos alunos fosse valorizada. Logo após, foi dado início ao desenvolvimento das aulas para correlacionar óleos essenciais e essências sintéticas no processo industrial de perfumes e cosméticos e conhecer a química (grupos funcionais, nomes e estruturas de substâncias responsáveis pelo odor característico das essências).

No segundo período de cada turma, os residentes conduziram os alunos até o Laboratório de Ciências da escola para dar seguimento à atividade experimental preparada. A atividade para a aplicação dos conhecimentos adquiridos em sala de aula, onde confeccionaram sachês perfumados a partir de óleos essenciais e sagu, contou com a presença de fragrâncias que tiveram suas composições químicas apresentadas na aula anterior. Essa proposta foi muito interessante, pois os alunos tiveram a oportunidade de relacionar os conteúdos teóricos com a prática realizada no laboratório da escola.

Constata-se que a aplicação de aulas temáticas em conjunto foi muito proveitosa, pois a interação entre os residentes foi fortalecida, conhecimentos novos foram adquiridos e uma nova forma de metodologia, que ainda não tinha sido experimentada pelos residentes ou pelos alunos, pôde ser colocada em prática. Além disso, as propostas de intervenções a partir de abordagens

temáticas, segundo Magoga (2013), entram em consonância com as sinalizações dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e com as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), as quais apontam que o ensino deve ser contextualizado e propiciar a formação integral do aluno (BRASIL, 2002). Em relação ao compartilhamento de aulas pelos professores, Moreira e Shuvartz (2002) constata que o profissional coloca em prática habilidades como o respeito ao conhecimento do outro, seja ele um colega de profissão ou seja ele um aluno, e foi isso mesmo o que pôde ser vivenciado com essa experiência, onde múltiplos saberes puderam ser compartilhados. Por parte dos alunos, pôde-se observar engajamento e interesse, ainda mais porque muitos deles nunca haviam tido uma aula temática ou no Laboratório de Ciências. Dessa forma, todos os objetivos propostos puderam ser cumpridos. Sendo assim, a experiência foi benéfica tanto para os alunos como para a formação acadêmico-profissional.

Contextualizando as aulas de Química a partir da Química Forense

O presente trabalho teve como objetivo preparar e aplicar uma proposta de atividade metodológica significativa contextualizada em uma das subáreas da Química Forense – Perícia Química na Área Criminal em aulas de Química no Ensino Médio. Para tanto, o trabalho foi aplicado em turmas de primeira série do Ensino Regular e da EJA noturno em uma Escola Estadual de Ensino Médio do município de Bagé – RS.

O ensino de Química, muitas vezes, é visto pelos alunos como algo abstrato e simbólico, uma vez que, em grande parte dos conteúdos trabalhados em sala de aula, pode-se apenas ilustrar de modo imaginário, dificultando, em geral, a apropriação do conhecimento pelos alunos. Sob essa concepção, muitos autores defendem a contextualização no ensino de Química, visando aproximar o conteúdo químico do cotidiano do aluno, tornando-se assim um facilitador no aprendizado. Para Chassot (1990, p. 30), o motivo de ensinar Química é a formação de cidadãos conscientes e críticos: “A Química é também uma linguagem. Assim, o ensino da Química deve ser um facilitador da leitura do mundo. Ensina-se Química, então, para permitir que o cidadão possa interagir melhor com o mundo”.

Conforme o Conselho Nacional de Química (CRQ), a Química Forense engloba análises orgânicas e inorgânicas, toxicologia, investigações sobre incêndios criminosos e serologia, e suas conclusões servem para embasar decisões judiciais. Apesar das investigações criminais serem o aspecto mais conhecido da Química Forense, ela não se limita a ocorrências policiais. O químico

forense também pode dar seu parecer em decisões de natureza judicial, atuar em questões trabalhistas, como determinar se uma atividade é perigosa ou insalubre, detectar adulterações em combustíveis e bebidas, uso de drogas ilícitas, fazer perícias em alimentos e medicamentos e investigar o *doping* esportivo.

Oliveira (2005) e Silva (2007) consideram que contextualizar os conteúdos de Química é de fundamental importância para facilitar a aprendizagem, sendo necessária a produção de trabalhos que tratem dessa questão. Para os mesmos autores, a temática está distante da prática de ensino de muitos professores de Ensino Básico, às vezes por falta de conhecimento ou de um melhor esclarecimento a respeito dessa abordagem metodológica.

Para contextualizar a temática sobre Química Forense – Perícia Química para o ensino de Química, preparou-se uma sequência didática com diferentes atividades teóricas e práticas para as intervenções pedagógicas com o grupo de alunos.

Inicialmente, a apresentação da temática Química foi realizada de forma expositiva, em que foram destacados alguns dos conceitos, definições e termos químicos e científicos necessários para os alunos apropriarem-se de noções conceituais de Química Forense. Na continuidade da sequência didática, apresentou-se uma aula com atividades práticas, em que os alunos realizaram análises experimentais adaptadas para aplicação em sala de aula, segundo protocolos de métodos e técnicas disponíveis na literatura e rotineiramente usados na Perícia Química para análises de crimes.

Ao aplicar a aula temática sobre um tema que muitos alunos não possuem conhecimento prévio pode ser utilizada através da aprendizagem mecânica, que surge como uma chance para usar o que já foi aprendido em aula. Assim, de acordo com Moreira (2010, p. 3):

Aprendizagem mecânica (AUSUBEL, 2000; MOREIRA, 2006; MASINI; MOREIRA, 2008; VALADARES; MOREIRA, 2009) é aquela em que a nova informação é internalizada de maneira literal, sem interação cognitiva com conhecimentos prévios, sem incorporação à estrutura cognitiva. É simples memorização, sem compreensão. Pode ser reproduzida literalmente e aplicada a situações conhecidas, rotineiras. É útil para memorizar informações específicas que devem ser repetidas em curto prazo, como nas provas escolares.

Com isso, uma aula com o tema “Química Forense: desvendando uma cena de crime através da análise do sangue” foi desenvolvida em uma turma de primeiro ano da EJA. Dessa forma, foi entregue uma imagem para ser analisada com o objetivo de explorar o conhecimento prévio do aluno em relação à matéria de substâncias e misturas; após, foram dados três processos de aná-

lise de sangue que os peritos criminais usam para identificação dos crimes. Ao saberem as misturas estudadas em sala de aula, os alunos desenvolveram lógicas e também se envolveram a fundo na investigação, desvendando qual análise era a melhor a ser aplicada para identificar e desvendar qual dos suspeitos da imagem havia sido o responsável pelo assassinato.

Isso mostra o quanto uma aula diferente é gratificante para os alunos e o quanto eles já sabem e pensam não saber. Foi possível notar um maior interesse por parte dos alunos ao serem desafiados e com a autonomia de decifrar o que ocorreu usando seus conhecimentos prévios, demonstrando dessa forma a mobilização que uma aula diferenciada pode trazer para os alunos. Ouvir o aluno é a melhor coisa, pois a sala de aula é um círculo de aprendizagem onde o professor ensina e aprende e o aluno aprende e ensina. Por isso é tão importante explorar novas experiências e aplicar sem medo e construir o conhecimento junto com a turma. A esse respeito, Moreira *apud* Moreira (2010, p. 2) destaca:

[...] a educação deveria buscar aprendizagens relevantes, de longa duração, que alterassem para sempre nossa apreciação do mundo, aprofundando-a, ampliando-a, agonizando-a [...]. A esses objetivos poderíamos acrescentar a crítica, ou seja, apreciação crítica do mundo.

A cada aula aplicada foi pedida, por parte da turma, uma aula como aquela de “Química Forense”, pois foi diferenciada, e eles se sentiram motivados a aprender Química. Notar o entusiasmo do aluno e o quanto eles mesmos buscam aulas diferentes e o quanto aprendem mais rapidamente. Explorar esse campo vasto que a Química nos proporciona e notável considerar mais aulas onde os alunos possam sentir-se mais motivados.

Nesse mesmo contexto, em outra turma de primeira série da EJA, a atividade acima descrita foi realizada com o intuito de conhecer mais sobre o tema “Química Forense”, fazendo com que os mesmos percebessem que a Química não é somente uma das disciplinas que aprendemos no decorrer de nossa formação no Ensino Médio, mas que a mesma está muito presente em nosso dia a dia e também é muito utilizada para outros fins, como no caso da Química Forense, que é utilizada para a determinação do DNA.

A proposta foi realizar com os alunos um experimento para que desenvolvessem a prática seguindo um roteiro, conseguindo no final do experimento visualizar o DNA da cebola. Para desenvolver a atividade, a professora dividiu a turma em dois grupos e entregou o procedimento para a realização do experimento. Houve grande participação e desempenho por parte dos alunos; gostaram da aula por ter sido muito diferente das de costume, ficaram perple-

xos ao observar o DNA da cebola se formando; puderam assim ver a importância da Química e perceber que tal disciplina é muito mais abrangente do que a teoria estudada em sala.

Pelo fato dessa aula ser muito diferente das demais, os alunos ficaram muito motivados e demonstraram grande interesse em aprender. Sendo assim, não devemos fazer com que nossos alunos sintam-se motivados somente ao ir para o laboratório desenvolver uma atividade prática; devemos buscar sempre diversificar as metodologias e tornar nossas aulas, mesmo que dentro da sala, o mais apetitosas possível, envolvendo nossos alunos e instigando-os a querer aprender cada vez mais.

Considera-se que a proposta metodológica com o tema gerador Química Forense alcançou resultados positivos, se observadas a participação e a motivação dos alunos, o que possibilitou retomar e introduzir conceitos químicos, tais como: Soluções; Forças Intermoleculares; Separação de Misturas e Mudanças de Estados Físicos da Matéria. Além disso, possibilitou a identificação e criticidade de problemas de âmbito social, causados tanto de forma local como global, relacionados ao conhecimento químico.

A química da água e o ensino investigativo

O referido relato tem a finalidade de descrever as experiências vivenciadas por um grupo de residentes pedagógicos licenciandos em Química sobre a proposta de atividade investigativa contextualizada, realizada em grupo pelos residentes com suas respectivas turmas de segunda série da modalidade de Educação para Jovens e Adultos (EJA).

A atividade foi realizada no intuito de integrar o grupo de licenciandos, fortalecendo assim o desenvolvimento e o planejamento de intervenções em grupo a partir da aplicação de uma metodologia que favoreça o ensino e a aprendizagem dos alunos, motivando-os a compartilhar seus conhecimentos prévios concomitantemente com o desenvolvimento de novos conhecimentos científicos específicos dentro da área de Química, promovendo dessa forma a promulgação de atividades inovadoras perante o contexto da sala de aula.

Durante o desenvolvimento da atividade, buscou-se analisar a qualidade da água de consumo recebida pela comunidade escolar a partir da rede de distribuição e tratamento da cidade em que se desempenhavam as atividades como residentes do Programa de Residência Pedagógica, a partir da proposição de uma atividade investigativa contextualizada didática, baseada na aplicação de *kits* experimentais analíticos voltados para a averiguação de alguns

parâmetros de potabilidade da água dentro de uma situação-problema envolvendo o cotidiano dos estudantes.

De acordo com Azevedo (2018), o ensino por investigação deve levar os alunos a desenvolver atividades investigativas com a finalidade de melhorar suas habilidades cognitivas, realizar procedimentos sistemáticos, como a elaboração de hipóteses, anotações, análises dos dados e capacidade de argumentação. Sendo assim, os temas abordados buscaram contextualizar o assunto sobre a água e suas características químicas, buscando-se aproximar conceitos teóricos sobre características químicas, composição e parâmetros físico-químicos relacionados à potabilidade da água: cloretos, dureza, alcalinidade e gás carbônico livre ao cotidiano e conhecimentos prévios dos estudantes.

A proposta metodológica consistiu em uma investigação de quatro amostras de água de consumo, coletadas na própria escola, mas sem o conhecimento dos estudantes. Esses foram divididos em grupos de quatro estudantes, que responderam a questionários e realizaram o roteiro da prática de análise das amostras, levantando hipóteses e realizando a investigação proposta. Enquanto realizavam a prática, foram anotados os dados, como pH, temperatura, quantas gotas de reagente foram colocadas e suas molaridades e os teores dos parâmetros de potabilidade que estavam sendo analisados na água.

Ao analisar as experiências vivenciadas e os resultados obtidos a partir da aplicação da proposta metodológica, destaca-se a relevância do papel do professor em mediar o conteúdo abordado de forma a tornar a sala de aula um ambiente de aprendizagem dinâmico, no qual os estudantes estejam em constante diálogo por meio de processos que reforcem seu pensamento crítico e reflexivo. Para tanto, elencam-se alguns fatores que propiciam tal prática. Entre eles podemos citar o reconhecimento da importância da utilização de estratégias didáticas variadas e a utilização de ferramentas metodológicas de cunho experimental.

Observa-se que a maioria dos alunos é motivada por ações diferenciadas, propostas para serem realizadas em sala de aula, que, por vezes, são executadas com dificuldade, pois demandam alguns fatores essenciais, como: tempo de planejamento e implementação, materiais e reagentes necessários.

Durante a implementação da investigação, vale destacar que o compartilhamento das atividades pelos residentes propiciou uma melhor organização e execução da aula, tendo em vista que, em cada um dos grupos em que se realizaram as investigações, havia pelo menos um licenciando para auxiliar e esclarecer as dúvidas que surgiram por parte dos alunos.

Considerações finais

As aulas planejadas e desenvolvidas coletivamente a partir dos temas Perfumes, Química Forense e Água envolveram os estudantes ativamente por meio de atividades experimentais e investigativas, assim como nas discussões relacionadas ao contexto social, com lembranças e relações com notícias e com seu dia a dia. Também promoveram a formação acadêmico-profissional dos professores envolvidos.

Ressalta-se o papel do Programa de Residência Pedagógica em auxiliar e fornecer ao residente todos os subsídios e apoio necessário para o desenvolvimento de atividades que promovam a implementação de novas práticas e intervenções pedagógicas na escola, criando modificações benéficas na forma de ensino, gerando oportunidades para abordar a educação e aprendizagem de forma mais construtiva e possibilitando o desenvolvimento conceitual dos alunos. Assim, contribui para a melhoria da qualidade de sua formação educacional e a formação dos licenciandos atuantes como residentes da instituição de ensino.

Referências

- AZEVEDO, M. N.; ABIB, M. L. V. S.; TESTONI, L. A. Atividades investigativas de ensino: mediação entre ensino, aprendizagem e formação docente em Ciências. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 24, n. 2, abr./jun. 2018. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ciedu/v24n2/1516-7313-ciedu-24-02-0319.pdf>>.
- BRASIL. **PCN + Ensino Médio: Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais: Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias**. Brasília: Ministério da Educação – SEMTEC, 2002.
- BUDEL, Geraldo José; GUIMARÃES, Orliney Maciel. **Ensino de Química na EJA: Uma proposta metodológica com abordagem do cotidiano**. Universidade Federal do Paraná, 2008, p. 1-21.
- CHASSOT, Á. I. **A educação no ensino da química**. UNIJUÍ: Ijuí, 1990.
- DELIZOICOV, D.; ANGOTTI, J. A. P.; PERNAMBUCO, M. M. C. A. **Ensino de Ciências: Fundamentos e Métodos**. São Paulo: Cortez, 2011.
- DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. A formação acadêmico-profissional: compartilhando responsabilidades entre as universidades e escolas. TRAVERSINI, Clarice *et al.* (orgs.). **Trajetórias e processos de ensinar e aprender: didática e formação de professores**. 1. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008. v. 1, p. 253-267.
- FIRME, Márcia Von Frühauf. **Portfólio Coletivo: artefato do aprender a ser professor(a) em Roda de Formação em Rede**. Dissertação (Mestrado) – Programa de

Pós-Graduação em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde, Universidade Federal do Rio Grande-FURG, Rio Grande/RS, 2011.

MAGOGA, F. T.; SCHNEIDER, T. M. **O Desenvolvimento de Abordagens Temáticas nas Salas de Aula**: um Estudo Preliminar. Santa Maria: Universidade Federal de Santa Maria, 2013.

MOREIRA, Fabíola Correia de Souza Araújo; SHUVARTZ, Marilda. Docência compartilhada: estratégia didática para a educação de adolescentes, jovens e adultos do município de Goiânia (GO). **Cadernos CIMEAC**, v. 6, n. 1, p. 38-49, 2016.

MOREIRA, M. A. **Abandono da Narrativa, Ensino Centrado no Aluno e Aprender a Aprender Criticamente**. Conferência proferida no II Encontro Nacional de Ensino de Ciências da Saúde e do Ambiente, Niterói, RJ, 12 a 15 de maio de 2010 e no VI Encontro Internacional e III Encontro Nacional de Aprendizagem Significativa, São Paulo, SP, 26 a 30 de julho de 2010. Disponível em: <<https://www.if.ufrgs.br/~moreira/Abandonoport.pdf>>.

OLIVEIRA, Ana Maria Cardoso de. **A química no ensino médio e a contextualização**: a fabricação dos sabões e detergentes como tema gerador de ensino aprendizagem, 2005. 120 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências Naturais e da Matemática) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2005.

SILVA, Rejane Maria Ghisolfigda. Contextualizando aprendizagens em química na formação escolar. **Química Nova na Escola**, n. 18, p. 26-30, novembro de 2003.

VEIGA, Ilma P. A.; VIANA, Cleide M. Q. Q. Formação de professores: um campo de possibilidades inovadoras. In: SILVA, E. F.; VEIGA, I. P. A. **A escola mudou, que mude a formação de professores**. 2. ed. Campinas, SP: Papirus, 2010. p. 13-34.

ZÔMPERO, A. F.; LABURÚ, C. E. Atividades investigativas no ensino de ciências: aspectos históricos e diferentes abordagens. **Revista Ensaio**, n. 3, 2011. Disponível em: <<http://fernandosantiago.com.br/ensbiol16.pdf>>. Acesso em: 14 abr. 2019.

(Des)arranjos culturais nas aulas de Música

Andreivis Rufino Henrique¹

Cibele Ambrozzi Correa¹

Maurício Alves Daneres¹

Valesca Lêdo Matos²

Elaine Martha Daenecke³

Apresentação

O presente relato consiste em reflexões acerca das práticas pedagógicas desenvolvidas por residentes do Núcleo Arte na E.M.E.F. Peri Coronel. Os/as residentes são discentes do Curso de Música – Licenciatura, e as atividades desenvolvidas na escola foram consideradas como estágios supervisionados obrigatórios do curso, como previsto entre os objetivos do programa.

A primeira parte do capítulo foi escrita pela preceptora Valesca, professora de Arte da escola; as partes seguintes foram reflexões individuais acerca do desenvolvimento de Andreivis, de Maurício e de Cibele, respectivamente, a partir de suas regências e de como a inserção na comunidade escolar contribuiu para suas formações acadêmico-profissionais.

A E.M.E.F. Peri Coronel e a inserção dos/as residentes no ambiente escolar

A E.M.E.F. Peri Coronel pertence à Rede Municipal de Ensino e está situada na rua Getúlio de Sousa Pereira, 150, Bairro Nova Esperança, na cidade de Bagé, RS, Brasil. Possui 36 professores/as, cinco funcionários/as e 418 alunos/as, que são distribuídos/as nos turnos da manhã e da tarde, do Pré I ao nono ano do Ensino Fundamental, e Educação de Jovens e Adultos à noite.

A escola está sempre buscando integração com a Universidade Federal do Pampa, o que é facilitado pela proximidade geográfica. Com o curso de Música a integração já é antiga, pois já tivemos várias formações para profes-

¹ Residentes do Núcleo Arte – Curso de Música da Unipampa.

² Professora Preceptora da escola-campo do Núcleo Arte.

³ Docente Orientadora do Núcleo Arte – Curso de Música da Unipampa.

sores/as e os/as discentes do curso de Música realizam seus estágios obrigatórios na escola com frequência.

Atualmente, apenas eu, Valesca, atuo no componente curricular Arte nas turmas de quinto a nono anos. Nas aulas de Arte e nos processos educativos nela existentes, os/as alunos/as podem buscar o que Duarte Júnior (2010, p. 26) chama de saber sensível, já que “[...] somos educados para obtenção do inteligível (abstrato, genérico e cerebral) e deseducados no que tange ao saber sensível (concreto, particular e corporal)”. O saber intelectual sobrepõe-se ao saber sensível na maioria das aulas de outras disciplinas, cabendo a nós, professores/as de Arte, a tentativa de educar e refinar os sentidos, pois “[...] a educação do sensível nada mais significa do que dirigir nossa atenção [...] [àquele] saber primeiro que veio sendo sistematicamente preterido em favor do conhecimento intelectual” (DUARTE JR. 2000, p. 15). Nesse contexto, as aulas de Arte buscam esse saber sensível, desenvolvendo as mais diversas linguagens da Arte.

Os/as residentes do Programa de Residência Pedagógica – Andreivis Rufino Henrique, Cibele Ambrozzi Correa, Felicíssimo Franco de Jesus, Jean Carlos da Silva Leão, Maurício Alves Daneres e Renan Nishimura – foram recebidos na E.M.E.F. Peri Coronel em agosto de 2018 e observaram as aulas de Arte até o mês de dezembro de 2018. Nesse período, participaram também de diversas atividades na escola: reuniões, conselhos de classe, entrega de pareceres e boletins, horas cívicas, passeios, expo-aulas na Associação Rural de Bagé e outras festividades.

No mês de março de 2019, os/as residentes iniciaram suas regências na E.M.E.F. Peri Coronel, que foram ministradas em duplas. E assim foram distribuídos nas seguintes turmas: Andreivis e Felicíssimo nas turmas 51, 52 e 61; Cibele e Jean nas turmas 62 e 71; Maurício e Renan nas turmas 82 e 91. Essa distribuição permitiu que realizassem quatro aulas de regência por semana.

Durante esse tempo, a Música fez parte do cotidiano escolar através das aulas dos/as residentes e de suas participações em outros espaços, como apresentações em eventos da escola e nos intervalos entre aulas, tocando para os/as alunos/as, sensibilizando-os/as para a Música, envolvendo também turmas que não participavam do Programa de Residência Pedagógica.

Martins (2006, s/p) faz uma reflexão sobre o que é ser educador; segundo ela, não basta sermos cuidadosos, mas devemos saber lidar com o senso comum *que tem invadido a sala de aula e nos tomado em suas garras*. Muitas vezes, diz ela, vimo-nos “[...] mergulhados no ritmo frenético de aulas de 45 minutos, de uma jornada de trabalho sem descanso, sem alimentos teóricos, sem

espaço de troca entre parceiros”... E assim vagamos “[...] entre conceitos, fazeres e aprendizagens”. Precisamos tomar consciência de que alicerces profissionais nos ajudam a sair de impasses, “[...] como nos inventamos a cada dia para driblar a mesmice, como usufruímos a vida de educadores, saboreando o aprender de cada dia junto com nossos alunos”.

Afirma ela que somente como “*professores inquietos* [...] poderemos ultrapassar o senso comum que nos mantém no que já fizemos, que nos faz repetir o que deu certo para outros, que nos conserva acomodados no que já sabemos”. Para ela, esse processo seria “[...] vivenciar a ação pesquisante, o olhar indagador, a vigília criativa e atenta ao mundo ao nosso redor, o estudo, a leitura, a constante formação cultural que nos alimenta como profissionais da educação”. Enquanto “ensinadores”, aprendemos nosso “[...] ofício na convivência diária com a pesquisa” de nossa própria prática e potencializamos nossas ações em *trajetos propositores*.

Acredito, como preceptora, que a relevância do Programa de Residência Pedagógica foca-se na inserção de licenciandos/as na realidade cotidiana de uma escola e, no caso desse núcleo, trabalhando em/com Arte em diferentes realidades cotidianas, com diferentes públicos-alvo, fazendo da Arte um agente de conhecimento, de integração, de mudanças de concepções de vida pessoais e coletivas, de novas perspectivas para o futuro numa busca constante de integração e compreensão do mundo, como nos fala Pillotto:

Direta ou indiretamente, somos responsáveis pelo modo como eles aprendem a sentir e estar no mundo, pois somos também nós, no contexto da escola, como profissionais da educação, que os ensinamos a ver ou não ver, ser ou não ser, estar ou passar pelo mundo (PILLOTTO, 2001, p. 11).

Além da inserção desses/as residentes na escola, houve muita troca de conhecimento e de experiências entre preceptora e residentes, pois o programa nos possibilitou o contato direto com a Música, com pessoas que estão em formação para atuar com tal expressão. Os/as residentes desenvolveram atividades através da voz cantada e falada e da percussão corporal, construindo instrumentos musicais com materiais recicláveis numa busca pela educação através da Música. Como preceptora, fazer parte do programa proporcionou-me ampliar meus conhecimentos sobre o ensino de Música, que serão utilizados em minha trajetória como professora. A escola passa a ser, assim, um lugar de encontros significativos. Meira e Pillotto (2010, p. 33) expõem: “A educação precisa do afeto e da criação para de fato consolidar-se como espaço-lugar de encontros significativos que nos ajudem na árdua e extraordinária trajetória da vida”.

A Arte pressupõe oferecer aos/as alunos/as a possibilidade de sentir. Nesse sentido, o Programa de Residência Pedagógica sensibilizou nossos/as alunos/as, inserindo-os/as no mundo da Música e fazendo com que passassem a ver a Música com outros olhos e a sentir a Música de novas formas ainda não percebidas anteriormente.

Percebendo e explorando

O Programa de Residência Pedagógica (PRP) proporcionou-me uma interação com o contexto do professor de Educação Básica para o qual o curso de Licenciatura em Música nos prepara. Anterior à realização das regências, tivemos o contato inicial com a preceptora que nos receberia na escola, sendo esse nosso primeiro meio de aproximação ao contexto escolar. Na segunda etapa, fizemos observações de turmas. Nesse momento, pudemos perceber e entender como a professora lidava com diversas situações em sala de aula, servindo como preparo para o que viria a seguir: as regências. Finalmente, nesse terceiro momento, começamos a nossa inserção como professores em sala de aula, ainda que sejamos professores em formação.

Durante a produção do primeiro projeto, fomos, todos/as residentes da escola, avisados pela preceptora de que deveríamos adaptar nossos projetos ao plano da escola para o ensino de Arte, tomando como base a BNCC e, principalmente, os livros didáticos indicados pela escola. Como eu era responsável por turmas do quinto ano, teria que relacionar o meu projeto com música indígena. Essa informação deixou-me bem apreensivo, pois, apesar de meu projeto envolver diferentes gêneros musicais, nunca fiz parte ou participei de alguma comunidade indígena. Como não me sentia preparado para esse tema, procurei estudar para poder falar sobre aquele conteúdo, buscando apropriar-me um pouco do tema. Buscando aliar esses aspectos num mesmo projeto de ensino de Música, nomeei-o de “Percebendo e Explorando”. Como metodologia para a sala de aula, busquei organizar as aulas em dois momentos: um voltado à exploração de sons e outro voltado ao estudo da cultura musical indígena.

Divido aqui minhas experiências em duas partes. A primeira diz respeito ao desenvolvimento do projeto com músicas indígenas. Para introduzir o tema, apresentei diversos vídeos de práticas musicais indígenas, contextualizando o significado e a função da música no dia a dia das tribos indígenas. Com a voz cantada iniciei o trabalho com a música *Oreru Nhamandu Tupã*⁴.

⁴ Canção Guarani Mbya, que significa “Nossos pais, Nhamandu e Tupã” (FRAGOSO, 2018, p. 14).

Infelizmente, desde o início do trabalho, a canção não foi bem aceita, como se a melodia fosse muito difícil de ser cantada pelos/as alunos/as. Talvez isso se deu pelo fato de eles não terem a prática do canto coletivo, além de minha pouca experiência com o ensino de Música. Nesse sentido, resolvi trocar a música para a *Tangará-mirim*⁵. Dessa vez, os/as alunos/as conseguiram aprender a melodia em poucas aulas, e posteriormente fizemos um acompanhamento com os instrumentos de percussão que estavam disponíveis na escola.

Para o trabalho com a exploração de percussão corporal, senti que os/as alunos/as se sentiam tímidos/as para participar no início. Conforme fomos fazendo exercícios e ritmos mais complexos, como os de funk e de samba, utilizando percussão corporal, percebi que os/as alunos/as se interessaram mais e começaram a ficar mais à vontade nas aulas. Assim, também estudamos outros gêneros musicais mais a fundo. Para a escolha dos gêneros, fizemos uma votação em cada uma das turmas. A turma 51 escolheu estudar o rap, o rock e o hip hop, enquanto a turma 52 escolheu sertanejo, funk e música tradicionalista gaúcha.

Nos estudos da turma 51, mostrei vários exemplos de rap, fizemos uma linha do tempo para falar sobre a história do rap e assistimos a um documentário sobre a produção de rimas por rappers já consagrados no cenário musical. A partir desses estudos e exemplos, os/as alunos/as produziram suas próprias rimas. A todo momento, auxiliei a organizar as ideias e encaixar as rimas no *beat* de rap que levei para a aula. No momento de estudar o gênero musical rock, também fizemos a linha do tempo a fim de explicar de um jeito mais dinâmico sua história, seguida de alguns exemplos musicais de diferentes períodos. Depois disso, fizemos um acompanhamento rítmico para a música *Smoke on the water*, da banda *Deep Purple*⁶, na qual utilizamos os instrumentos musicais disponíveis na escola. Para o trabalho através da voz cantada, a música escolhida foi *Primeiros Erros*, da banda *Capital Inicial*⁷.

Na turma 52, segui o “esquema” de fazer uma linha do tempo para falar da música tradicionalista gaúcha e, posteriormente, do sertanejo. Como realizado na turma 51, utilizamos diversas músicas sugeridas pelos/as alunos/as para estudar os diferentes ritmos de cada gênero. Em relação ao trabalho com a turma 52, o mais desafiador para mim foi voltar o tema das minhas aulas ao tradicionalismo gaúcho, uma vez que não é uma cultura que vivi, já que sou paulista.

⁵ Tangará-mirim é um pequeno pássaro da Mata Atlântica, sagrado para os povos Guarani Mbyá.

⁶ Banda britânica formada em 1968.

⁷ Banda brasileira formada em 1982.

Essas experiências de sala de aula foram muito importantes para o meu desenvolvimento de “ser professor”, no sentido de ter um controle de sala sem ser ríspido ou rude com os/as alunos/as e ao mesmo tempo dar espaço para que eles/as pudessem expressar-se. Em diversos momentos, senti dificuldade de prender a atenção deles/as na aula, porém é uma dificuldade que, ao realizar as regências em dupla, estou conseguindo superar.

O som do *corasom*

Aqui faço um apanhado de vivências que aconteceram durante as minhas práticas de regência escolar como residente. Junto a mim estava Renan, meu colega e minha dupla em sala de aula. Nesse contexto, trabalhamos juntos com projetos diferentes em cada turma. Uma experiência incrível que levei para a vida inteira.

Focarei aqui no projeto que construí para o segundo semestre de 2019, chamado “O Som do *Corasom*”. Durante o semestre anterior, a turma teve contato com um projeto de construção de instrumentos de matriz africana, e por isso decidi mudar um pouco o foco para esse segundo projeto e aprender junto com os alunos e com as alunas a partir de experiências sonoras que tivemos durante as aulas.

O objetivo do projeto “O Som do *Corasom*” foi compor músicas com materiais do nosso cotidiano a partir das vivências e dos sentimentos dos alunos e das alunas. A cada encontro era feita uma aula com instrumentos não convencionais diferentes. Para que esse projeto tivesse uma fundamentação teórico-metodológica, utilizei alguns textos como o de Palombini (1998), que aborda o contexto histórico da vida de Pierre Schaeffer, músico e compositor de música concreta⁸, que utilizava elementos de paisagens, cotidiano, conversas e afins, gravando-as e editando-as manualmente, cortando e colando partes de cada gravação, fazendo com que surgissem efeitos interessantíssimos. Na ideia de composição musical, utilizo algumas informações do texto de França e Swanwick (2000), que dialogam sobre os processos de composição. Para a autora e para o autor:

Composição, apreciação e performance são os processos fundamentais da música enquanto fenômeno e experiência, aqueles que exprimem sua natureza, relevância e significado. Esses constituem as possibilidades fundamentais de envolvimento direto com a música, as modalidades básicas de comportamento musical (FRANÇA; SWANWICK, 2002).

⁸ Movimento musical que teve seu início na França na década de 1940.

Numa das aulas, levei um saco com pedras e pedi a eles e elas para que explorassem aquelas sonoridades da melhor forma. Uns/umas atiraram as pedras, arrastaram sobre a mesa, sobre o chão, outros/as arrastaram uma sobre as outras, produzindo diversas formas sonoras. A ideia era compreender a atividade que seria feita, fazermos juntos/as em grupo com todos/as os/a alunos e alunas e, após isso, separar em pequenos grupos e deixar que fizessem sozinhos/as com a mediação de nós professores.

Lembro-me também de outro encontro que aconteceu, que foi um dos mais engraçados; perdendo minha redundância, foi quando optei por fazer uma composição com risadas. Por quê? São elementos que não são abordados em músicas que escutamos em nosso cotidiano, nas rádios, plataformas de *streaming*, enfim, não fazem parte do nosso dia a dia musical. Então já fui preparado para que houvesse resistência. Acabei por me surpreender porque não houve. Foi engraçado, principalmente no momento em que deixei que eles e elas compusessem em grupo onde ficaram entre amigos e amigas e teriam que montar uma apresentação e mostrá-la no final da aula. Muitas risadas com certeza, porém todo mundo participou contribuindo com a prática proposta. É importante salientar que, após cada composição em grupo, os alunos e as alunas iam até a frente e apresentavam-se para os/as colegas, fazendo assim uma apreciação musical ao vivo dentro da sala de aula.

Algo que me levou a testar esse tipo de música, que podemos chamar de música experimental dentro de uma escola pública em uma turma do nono ano, foi isso: experienciar! Eu queria ver se daria certo. Gostaria de aprender com eles e com elas, gostaria de estudar esse tipo de música, de fazer com que eles e elas entendessem que não é “qualquer coisa”; é também algo pensado. É algo que, para muita gente, fazer música com copo, com talher, com coisas que não são instrumentos musicais, que hoje em dia a gente pode adquirir, também funciona. É um trabalho e também é música.

Dentro de sala de aula, eu me sinto livre para ser quem eu realmente sou. Permito-me brincar, sorrir, levar gírias do meu cotidiano e aprender e ensinar tudo o que eu estudo durante as minhas vivências musicais nas aulas, nas noites, na vida. Então, como professor, eu fico extremamente feliz em estar num ambiente de escola onde eu cresço muito como professor, obviamente como músico e como pessoa.

Com essa experiência musical durante esse projeto dentro do PRP concluo que a resposta dos alunos e das alunas ao projeto foi incrível! Todas as atividades aconteceram: algumas vezes, eles/as arranjavam músicas a partir de materiais que tinham; outros e outras optavam por compor a partir de no-

vos elementos. Dentro disso, é bom comentar que a relação minha juntamente do Renan com esses/as alunos e alunas, que nos abraçaram durante um ano inteiro na escola, aceitando as nossas atividades e contribuindo para um aprendizado em conjunto, que não é só deles e delas, mas sim de todos/as os/as que estão ali, inclusive nós professores.

Percutindo e cantando a diversidade

O objetivo deste relato é expor minhas percepções e reflexões a respeito das experiências vivenciadas no Programa de Residência Pedagógica – PRP durante o segundo semestre de 2019.

Nesse semestre, o projeto que deu embasamento às práticas de regência foi o “Percutindo e Cantando a diversidade: criando a partir das práticas vocais e percussão corporal”. As atividades desse projeto estiveram voltadas às práticas de percussão corporal e à prática de canto com o intuito de contribuir para o aprendizado dos/as alunos/as a partir de diversas estratégias e possibilidades musicais, bem como para o desenvolvimento de sua autonomia na criação e na composição a partir de músicas que estivessem voltadas a seus contextos músico-sociais.

Entendo que desenvolver práticas musicais que envolvam o contexto dos/as alunos/as vai além de compreender sua realidade e/ou desenvolver estratégias de aproximação. Essa atitude está baseada no fato de saber que vivemos em uma sociedade estruturada em um sistema hegemônico que favorece certas classes sociais, gêneros, cores e campos de conhecimento. Não à toa percebemos a música sendo um campo desvalorizado em relação à matemática, por exemplo, ou até mesmo gêneros musicais sendo rechaçados em relação a outros (funk e MPB, respectivamente). São preconceitos que mediam preferências e desenvolvem “ranços” sociais, tendo como “pano de fundo” diversos preconceitos, como o racismo, o machismo e a gordofobia.

Como um espaço que também é regulado por regras sociais que se constituem nesses preconceitos, a escola reifica, de certa maneira, padrões e comportamentos que estão baseados e construídos em uma sociedade de supremacia branca e que, de forma estruturada e em alguns casos de forma inconsciente, reforçam e mantêm tais preconceitos. Então, na escola, não é incomum que instantaneamente gêneros musicais como o “funk”, por exemplo, sejam rotulados como algo impróprio a ser “consumido”. Ora, se pensarmos que é um gênero musical praticado, em sua maioria, por pessoas negras que possivelmente acionam seus atravessamentos sociais de matriz africana, concluiremos que tais “ranços sociais” em relação ao funk foram desenvolvidos devido ao

processo de racialização e de racismo gerado em uma trajetória histórica de escravidão.

Diante disso, durante toda a minha trajetória no PRP, optamos por valorizar a percussão corporal não somente por enfrentar os desafios de não ter instrumentos musicais para trabalhar as atividades musicais, mas também por ser uma prática estigmatizada e desvalorizada entre as demais práticas musicais ocidentais. Apesar de valorizada no meio ocidental, a prática de canto também foi escolhida por facilitar esse processo.

Outra proposta que eu e minha dupla adotamos durante as práticas musicais foi a de valorizar a questão do registro oral. Indo ao encontro das reflexões acima, essa forma de registro também é estigmatizada pelas pessoas e principalmente no meio acadêmico, mesmo que de forma inconsciente, visto ser uma prática herdada de outros povos, não ocidentais, e que sim, nos atravessam também.

Na escola, não diferente, presenciamos práticas de valorização do registro escrito, em que as professoras continuam “passando” no quadro e os/as alunos/as seguem “copiando a matéria”. O “não ter a matéria no caderno” ainda é tido como um ato de “não estudo”. Então tivemos alguns enfrentamentos em relação à valorização da prática musical ao adotar essa postura, pois, mesmo que de forma inconsciente, se o registro escrito é tido como “aprendizado sério”, o registro oral foi compreendido como parte de um aprendizado “não sério”, uma “recreação”. Logo a aula de Música era, e possivelmente ainda seja, vista como uma brincadeira por diversos meios e pessoas.

Além da falta de recursos e da falta de incentivos, até mesmo para prosseguir como professora de Música nas escolas, percebi que foram vários os desafios encontrados durante toda a prática como residente no PRP. Vivi problemas vivos, que evidenciam possíveis consequências de uma sociedade que considera padrões a serem seguidos e que privilegiam poucos.

Apesar de tais desafios, as vivências no PRP contribuíram muito para minha formação profissional ao perceber, na prática, ser impossível desconectar nossos papéis sociais. “Meu eu” professora, pesquisadora, cantora, aprendiz, entre outros, estiveram ativos a todo momento. Acredito que isso, somado às formas de desenvolver os diálogos em aula, seja problematizando discursos manifestados e que, provavelmente, carregavam os preconceitos relatados acima, a forma de tratar os/as alunos/s, não os/as compreendendo como “tábula rasa”, sendo esse um comportamento fácil de se adotar e se reificar no meio escolar devido à estrutura social em que se embasa. Como já discutido acima, foram posturas pedagógicas que, de certa forma, despertaram o respeito dos/as

alunos/as e me fizeram perceber o tipo de professora que quero seguir sendo – visto que me considero e sou –, independentemente dos lugares onde atuarei.

Evidentemente, minha intenção aqui não foi julgar pessoas e espaços, até porque tenho consciência de que esse é um problema macro e as escolas enfrentam esses desafios todos os dias. Quero, sim, questionar e problematizar nossas próprias práticas pedagógicas nos espaços educacionais. Obviamente, nesse caso, os escolares, que podem reificar preconceitos, potencializar a desvalorização da Música como campo de conhecimento e causar diversas consequências sociomusicais de exclusões sociais.

Considerações finais

As temáticas apresentadas pelos/a residentes são reflexos de suas preocupações com a formação também dos/as alunos/as das escolas, buscando que a educação musical possa trabalhar aspectos transversais aos conteúdos abordados, acreditando na estética artística como um meio de estimular reflexões e proposições sociais.

A área da educação musical vem trabalhando junto com os movimentos educativo-sociais para que as músicas presentes nos ambientes escolares não se restrinjam às músicas da tradição ocidental europeia. Com relação ao ensino de música indígena e ao conhecimento de culturas diversas que compõem nossa sociedade, Fragoso sugere:

O trabalho em educação musical que contempla canções de diferentes povos e culturas pode-se configurar em forte elemento provocador da transculturalidade, ou seja, do movimento entre culturas. [...] Esse movimento entre ideias é, por sua vez, o responsável por “descristalizar posições” que se achavam confortáveis em relação ao conceito de música, a novas sonoridades; é, portanto, nesse sentido, responsável pelo rearranjo das impressões acerca da música (FRAGOSO, 2017, p. 12-13, grifos da autora).

A partir de Fragoso, é possível ampliar a escolha do repertório além das músicas indígenas, incluindo o estudo com músicas de matriz africana. Justas, essas culturais musicais constituem o que conhecemos como música brasileira nos mais diversos matizes, com influências significativas nas músicas populares e na música tradicional gaúcha.

Além dos temas escolhidos pelos/as residentes para o trabalho com Música na Escola Peri Coronel, está a centralidade em como se constituem professores e professora nesse espaço. O programa proporcionou, nesse sentido, oportunidade de conhecer e fazer parte dessa realidade, participando ativamente da vida escolar, conhecendo e reconhecendo os/as sujeitos que a compõem.

Segundo Gaulke (2013),

Para ocorrer a aprendizagem há a necessidade de um tempo, um tempo de conquistas, tentativas, erros e acertos, e de reconhecer-se na pluralidade da categoria docente sem deixar de ter sua singularidade. A construção da docência, em sua gênese, ocorre por meio de um retorno e da reflexão do aprendente sobre si e sobre sua prática (GAULKE, 2013, p. 100).

A constatação da autora vai ao encontro dos relatos que aqui foram apresentados: eles evidenciam a trajetória de cada residente na sua construção como professor e professora de Música. Cada relato traz pontos significativos para quem o realiza, sob o ponto de vista de sua formação acadêmico-profissional, e, para além da sala de aula, na sua formação como cidadãos brasileiros e cidadãs brasileiras, críticos ao ensino de Música nas escolas de Educação Básica. Os/as residentes são professores/as em formação, mas que aprendem a ser professores/as também em seu ingresso na escola, a partir das vivências e reflexões únicas, individuais, ainda que na interação com as diversas pessoas que fazem parte desses ambientes direta ou indiretamente.

Referências

DUARTE JUNIOR, João Francisco. **A montanha e o videogame**. São Paulo: Papyrus, 2010.

DUARTE JUNIOR, João Francisco. **O sentido dos sentidos**: A educação (do) sensível. 117f. Tese (Doutorado em Filosofia e História da Educação), Universidade Estadual de Campinas, São Paulo. 2000.

RAGOSO, Daisy. Entre a tekoa e a sala de música: arranjos entre crianças não indígenas e Buarani Mbya. **Revista da Abem**, Londrina, v. 25, n. 38, p. 8-18, jan./jun. 2017.

FRANÇA, Cecília Cavalieri. Performance instrumental e educação musical: a relação entre a compreensão musical e a técnica. **Per musi**, v. 1, p. 52-62, 2000.

GAULKE, Tamar Genz. Aprendizagem da docência: um estudo com professores de música da educação básica. **Revista da Abem**, Londrina, v. 21, n. 31, p. 91-104, jul./dez. 2013.

MARTINS, Mirian Celeste. Entrevistas: a inquietude de professores-propositores. **Revista Educação**, Santa Maria, v. 31, n. 02, 2006.

MEIRA, Marly; PILLOTTO, Sílvia. **Arte, afeto e educação**: a sensibilidade na educação pedagógica. Porto Alegre: Mediação, 2010.

PALOMBINI, Carlos. Pierre Schaeffer, 1953: por uma música experimental. **Revista Eletrônica de Musicologia**, v. 3, 1998.

PILLOTTO, Sílvia Sell Duarte; SCHRAMM, Marilene de Lima Körting (org.). **Reflexões sobre o ensino das artes**. Joinville, SC: Editora Univille, 2001.

A diversidade nas aulas de Música: a inclusão e as questões étnico-raciais

Rosemari da Silva Duarte¹

Ígor Duarte Lima²

Antoniél Martins Lopes²

Elaine Martha Daenecke³

Apresentação

As reflexões que compõem o presente relato vêm a partir das práticas pedagógicas desenvolvidas por residentes do Núcleo Arte na E.E.E.M. Silveira Martins. Os/as residentes são discentes do Curso de Música – Licenciatura, e as atividades desenvolvidas na escola foram consideradas como estágios supervisionados obrigatórios do curso, como previsto entre os objetivos do programa.

A primeira parte do capítulo foi escrita pela preceptora Rosemari, professora de Arte e preceptora na escola-campo; as partes seguintes foram reflexões individuais acerca do desenvolvimento do Ígor e do Antoniél, respectivamente, a partir de suas regências e como a inserção na comunidade escolar contribuiu para suas formações acadêmico-profissionais, além de expressar as dificuldades perpassadas por eles no âmbito da escola-campo.

A E.E.E.M. Silveira Martins e a inserção dos/as residentes no ambiente escolar

A Escola Estadual de Ensino Médio Silveira Martins oferta atendimento aos Ensinos Fundamental e Médio no período matutino e Educação de Jovens e Adultos (EJA) no período noturno. A instituição atende 1.139 alunos/as, sendo 23 alunos/as em processo de inclusão, amparados pelo Atendimento Educacional Especializado (AEE). O público atendido pela escola é variado, originário de classes sociais diversas, com variado poder aquisitivo, e oriun-

¹ Professora Preceptora do Núcleo Arte.

² Residente do Núcleo Arte – Curso de Música – Licenciatura.

³ Docente Orientadora do Núcleo Arte – Curso de Música.

do de diferentes bairros da cidade. A escola dispõe de uma boa estrutura física com salas amplas e arejadas, contando com auditório e salão para palestras. Cada sala de aula conta com projetor de slides e um pequeno *laptop* para atender as atividades desenvolvidas por alunos/as e professores/as, além de vários instrumentos musicais, como piano, violões, teclado e instrumentos de percussão. Com o Programa de Residência Pedagógica passou a ter também kits de musicalização infantis.

A escola está localizada na região central da cidade de Bagé. No entorno da escola, há estabelecimentos comerciais, como mercados, lojas e farmácias, além da facilidade no acesso aos transportes públicos e a praças.

Nesse contexto, recebemos o Programa de Residência Pedagógica Unipampa Núcleo Arte com os/as residentes do curso de Música: Antoniel Martins Lopes, Ígor Duarte Lima, Joicelene Rodrigues Batista, Matheus Teixeira Azevedo, Simone Rodrigues da Silva e Paula Rafaela Pedroti. Embora a minha formação seja em Artes Visuais, abracei com carinho todos/as os/as residentes de Música, dividindo com eles os meus vários anos de conhecimento e de prática na sala de aula e também aprendendo com eles. Hoje, as aulas em que sou regente já não são mais as mesmas, pois desfrutaram de um toque de Música.

A Arte permeia, apropria-se e perpassa as diferentes ciências, de diferentes meios e conhecimentos. Está em cada detalhe que o olho não percebe em algo subliminar, na maneira de interpretar, questionar, investigar. É através da Arte, em especial da Música, que o homem se expressa desde os primórdios, extravasa suas emoções, seus medos, suas angústias e suas alegrias.

E essa Arte não poderia ficar distante das práticas pedagógicas escolares. É no apreender e no aprender do dia a dia em sala de aula que o/a aluno/a residente vai se formando, no construir e reconstruir-se diariamente, no planejamento que deu certo e no outro que não foi exatamente como esperado. É aventurar-se no desconhecido entre seus medos e revelar-se um novo ser a cada imprevisto, vivendo as peripécias de um ser professor/a, pois, segundo o educador Paulo Freire:

Mulheres e homens, somos os únicos seres que, social e historicamente, nos tornamos capazes de *aprender*. Por isso, somos os únicos em quem *aprender* é uma aventura criadora, algo, por isso mesmo, muito mais rico do que meramente repetir a *lição dada*. Aprender para nós é *construir*, reconstruir, *constatar para mudar*, o que não se faz sem abertura ao risco e à aventura do espírito (FREIRE, 1996, p. 77, grifos do autor).

Os desafios ao longo dos meses de Residência não foram poucos. Como exemplo, posso citar o próprio enfrentamento em estar na posição de profes-

sor/a perante uma turma ou a inclusão através do ensino de Música para alunos/as surdos/as, desacomodando o residente através da utilização de LIBRAS em sala de aula; a superação do inesperado provocado por inúmeras trocas de horários e de turmas; a utilização das tecnologias nas práticas pedagógicas desenvolvidas em sala de aula.

Como resultado da superação dessas questões, hoje vemos que os alunos e as alunas da escola passam cantarolando pelos corredores; ouvem-se sons de instrumentos musicais; os recreios não são mais os mesmos, pois muitos/as alunos reúnem-se no auditório em volta do piano e sempre querem mais Música.

Dessa forma, os/as residentes passaram a tornar-se protagonistas do seu discurso, reelaborando as linguagens, tornando-as singulares, de forma a expressar os seus sentimentos e angústias.

O Programa de Residência Pedagógica é, certamente, uma experiência ímpar na vida dos/as residentes, pois desloca-os/as da realidade acadêmica para a realidade do cotidiano escolar, fazendo toda a diferença para a prática do futuro profissional de cada um/a dos/as participantes, contribuindo para sua formação acadêmico-profissional.

O ensino de Música através de atividades musicais e visuais

Como residente do Programa de Residência Pedagógica, é difícil resumir o que ocorreu durante todo esse período em relação às atividades que realizei na escola. Tive maior contato com os/as alunos da turma 191, na qual desenvolvi minhas aulas tendo como temática as relações interpretativas entre Música e Imagem. Minha relação e os motivos da escolha do tema do primeiro projeto de ensino vieram das observações que realizei em turmas durante em 2018/2. Nessas turmas, havia alunos/as surdos/as, e percebi que, possivelmente, realizaria minhas regências de Música com eles/as. E assim aconteceu, porque na turma 191 havia uma aluna surda.

Como estava partindo para uma experiência nova, busquei referências da educação musical que pudessem me auxiliar no trabalho com pessoas com deficiência. Para tal, apoiei-me no texto de Finck (2009, p. 56-58), que sugere que “toda a proposta de musicalização a ser desenvolvida em uma escola inclusiva deverá levar em conta os processos cognitivos diferenciados do aluno surdo” e que “o aluno surdo é fundamentalmente visual”. Fink ressalta ainda através de Skliar e Quadros: “Para o surdo, o importante é ver. [...] Estabelecer as relações de olhar”, e como consequência “é possível dizer que a cultura é visual, o olhar se sobrepõe ao som” (SKLIAR; QUADROS, apud FINK, 2009, p. 76). A autora também ressalta a utilização do corpo, como a percussão corporal e danças,

para a realização de uma proposta pedagógica musical com alunos surdos. Nesse sentido, surgiu meu projeto de ensino voltado a integrar som e imagens, de modo a incluir todos/as alunos/as nas aulas de Música.

Por vir de uma realidade que faz parte da cultura ouvinte, para a realização das aulas precisei buscar atividades musicais que relacionassem música e imagem e adaptar-me para atender as demandas da turma. Não foi uma tarefa fácil, porque essa foi a minha primeira experiência com o ensino de Música para pessoas surdas, mas, por já ter conhecimento de LIBRAS, me senti seguro em propor esse projeto.

O objetivo principal das aulas era trabalhar a conexão entre a sensação visual e a auditiva/sensorial/musical e buscar que essa conexão musical fosse reificada pela utilização de sons do corpo. Realizamos atividades que envolviam percussão e exploração corporal nas primeiras aulas, de modo que todos/as alunos/as pudessem interagir com a atividade, promovendo a inclusão. Ao longo do processo, também foram inseridas propostas utilizando os instrumentos musicais da escola, como o piano, os violões e a percussão, sendo mais utilizados durante as interpretações e composições musicais/visuais da turma nas atividades em grupos.

O meu segundo projeto foi criado a partir da perspectiva da própria turma por demandas dos/as alunos/as. No final do primeiro projeto, realizei uma atividade avaliativa na qual pedi que escrevessem aspectos positivos e negativos das aulas. A partir dessa atividade, organizei o projeto da diversidade de instrumentos para sair fora da rotina escolar, planejando aula a aula com temáticas relacionadas à atividade avaliativa. A organização dos temas foi pensada tendo em vista pontos semelhantes, priorizando uma linearidade que fizesse sentido e que não parecessem aulas isoladas.

A turma sempre foi muito receptiva às propostas, e tive bons momentos como professor em formação, em especial quando tinha a atenção de todos/as durante as aulas, sendo da aluna surda, sendo dos/as ouvintes, sendo através de comunicação em LIBRAS, sendo tocando instrumentos musicais. Busquei, sempre que possível, dinamizar as explicações em relação aos conteúdos musicais, levando diversas atividades que pudessem auxiliar, como novos instrumentos musicais, vídeos e imagens. Busquei também valorizar os conhecimentos que os/as alunos/as já tinham sobre música. Nesse sentido, um dos alunos que sabia tocar piano auxiliava em diversos momentos das aulas. Também o auxiliiei algumas vezes, tirando dúvidas e ouvindo-o tocar.

Percebi, ao longo das minhas regências, que a atenção e a disciplina, muitas vezes cobradas, são diferentes para cada aluno/a e que pode acontecer

que aquele/a aluno/a que parece ser o mais distraído/a é o/a aluno/a que melhor compreendeu o que está sendo trabalhado nas aulas.

Por fim, acredito que consegui, durante todo o desenvolvimento do programa, lidar com cada aluno e com cada aluna de maneira a ouvi-los/as. Isso foi um grande ponto para a minha formação como professor de Música. Mais do que crescer como professor em formação, também cresci como pessoa e compreendi na prática que todos nós precisamos de tempos diferentes para nossas aprendizagens.

Como última mensagem, gostaria de dizer que a Educação Básica necessita de mais Música!

Música(s), ações pedagógicas e étnico-raciais: (re)afirmações urgentes

Como residente, meu trabalho dentro da escola nas séries finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio concentrou-se na continuidade de práticas de ensino de músicas, objetivando o estudo das questões étnico-raciais. Ainda que os contratempos estivessem muito presentes na operacionalização do projeto e nas propostas de planos de ensino, todo o meu trabalho dentro da escola teve por base o argumento das questões étnico-raciais e encontrar estratégias pedagógicas que pudessem trabalhar os referidos temas do projeto e os demais que podem abranger essa perspectiva.

Isso veio a convergir enfaticamente quando a escola aderiu ao programa “Territorialidades Negras”, encaminhado pela Coordenadoria Estadual de Educação do RS, iniciado no mês de setembro de 2019. Nesse sentido, pude recuperar ou até mesmo conectar melhor as propostas iniciais do meu projeto com esse programa, tendo em vista as sintonias nos assuntos. Isso fortaleceu também a proposição de um trabalho conectado com a etnomusicologia, que acompanho desde os meus primeiros trabalhos como estudante do curso de Música na Unipampa. O projeto como um todo tornou-se desafiador, principalmente por ser uma área provocativa em diversos aspectos, no que se refere ao encontro da Música com o exercício reflexivo e de outros contextos, sem que isso soe como um abandono ou distanciamento das trajetórias musicais da comunidade escolar e/ou das diferentes manifestações musicais que ainda são consideradas marginalizadas ou escamoteadas pela macroestrutura social hegemônica.

O trabalho de Música na escola torna-se uma complexa teia de microrrelações, conforme nos deparamos com realidades não lineares de diversidade(s), como as vivências das pessoas através de suas músicas e manifestações étnico-raciais. Essas práticas estão presentes no contexto escolar. Con-

tudo é necessário desenvolver continuamente estratégias para conseguirmos conectar ou serem conduzidas com mais fluidez entre todo o grupo escolar. Nesse sentido, a compreensão da Música na educação musical é disposta por Queiroz na seguinte maneira (2005):

A relação entre música, sociedade e cultura tem sido evidenciada em diferentes estudos da etnomusicologia, da antropologia e de outros campos do conhecimento que buscam compreender a complexa e representativa interação entre esses três sistemas de organização e expressão humana (QUEIROZ, 2005, p. 49).

A abordagem etnomusicológica enquanto proponente de atividades dentro do contexto escolar pode trazer algumas contribuições na medida em que os estudos desenvolvidos sobre a relação da música, sociedade e possíveis tensões e transformações nessa área trazem perspectivas pertinentes à Licenciatura em Música. Considero que não basta nos determos apenas à prática musical: é necessário acionar questionamentos que se associam com a vida das pessoas que movimentam os fazeres musicais. Seeger (2013) destaca algumas questões dos “porquês” e dos “quês” possíveis a serem discutidas, que orientam:

[...] olhar para a música de uma perspectiva mais ampla que apenas os seus sons. Recomendei o uso de questões jornalísticas básicas (quem, o que, onde, quando, porque etc.) como uma abordagem que poderia guiar as pessoas ao que considerei ser uma abordagem etnográfica dos eventos musicais (SEEEGER, 2008, p. 237).

É possível entender os possíveis eventos etnográficos comentados pelo autor a partir das experiências que são registradas em diários de observação das atividades de estágio, importantes documentos de correspondência com as reflexões discutidas na universidade. Esse trabalho de escrita, que também procura alcançar estratégias de construção de atividades pedagógico-musicais, está em sintonia com a provocação da etnomusicóloga Angela Lühning (2016), que propõe questionamentos, entre eles, sobre as questões étnico-raciais, atendendo aos mundos sonoros/musicais envolvidos em contextos de educação básica pública.

Buscando relatar sobre o meu projeto, alguns exemplos de práticas musicais desenvolvidas foram as percussões corporais e com instrumentos musicais da escola, apresentando aos/às estudantes as possibilidades de explorações sonoras como as do funk e do candombe afro-uruguaio. Cada um dos gêneros musicais aciona referenciais de matriz africana muito próximos e permitiu também relacionar com outras manifestações. Para essa afirmação, retomo a atividade em que os/as estudantes tiveram a oportunidade de uma apro-

ximação aos cantos de uma roda de capoeira, juntamente com o grupo Abadá Capoeira. Essas vozes da capoeira auxiliaram a contextualizar dimensões importantíssimas e que, muitas vezes, apenas a música *per se* não dá conta ou até mesmo não considera potente, porque ainda assume padrões excessivamente ocidentalizados.

As questões de territórios da população negra foram vivenciadas através de uma visita a uma comunidade quilombola na localidade de Palmas. Nessa oportunidade, pudemos levar os/as alunos/as ao encontro da relação de resistência que essas comunidades mantêm até os dias de hoje, considerando seu legado histórico na região de aproximadamente 300 anos, conforme foi informado pelas lideranças dessa localidade.

Além do projeto com foco nas questões étnico-raciais, desenvolvi a abertura de um trabalho de rádio. Essa prática permitiu aos/às alunos/as explorar temas diversos e que foram escolhidos pelos/as próprios estudantes dos oitavos anos. Os caminhos de entendimento de escuta e relações musicais foram apresentados em sala de aula através das dimensões sonoras de timbres, volumes e até mesmo de escolha de repertórios para os programas. Como parte do projeto, as turmas tiveram a oportunidade de conhecer uma emissora de rádio e seu funcionamento técnico, comercial e estrutural, bem como participar ao vivo de um programa, aproveitando para fazer algumas perguntas que desenvolvemos previamente em sala de aula.

Com esse trabalho pude perceber as interações das juventudes dentro da sala de aula através das suas preferências musicais ou temáticas, como grupos musicais, jogos eletrônicos, séries e filmes, moda, esportes, signos, personagens femininos, entrevista, entre outros temas. Essas escolhas foram estruturadas em pequenos roteiros, permitindo exercitar a prática em grupo a partir de divisão de responsabilidades no programa em formato *podcast*. A partir desse trabalho foi possível compreender um pouco das decisões das identidades grupais a partir dos temas escolhidos por eles. Simultaneamente, trouxe muitas dificuldades por parte de uma das turmas em acionar essas interações em grupo de forma continuada. Porém se trata também de pensar em estratégias inter/multidisciplinares que ajudem os/as estudantes a reconhecer seus potenciais em todos os conteúdos trabalhados na escola.

Para mim, tem sido um desafio interessante propor negociações e tentativas de compreensão dos/as jovens estudantes dos anos finais e do Ensino Médio, acrescentando, gradativamente, alguns diálogos com os meus interesses e trabalhos de pesquisa. Com o desenvolvimento dos projetos percebo que é possível mobilizar as turmas a estar em contato com as provocações sobre

diferentes temáticas, inclusive as questões étnico-raciais. Alguns/mas estudantes procuram-nos para sanar algumas dúvidas ou até mesmo procurar referências extras. Isso nos provoca a possibilidade de desenvolver projetos futuros com uma estruturação mais aprofundada sobre esses temas.

A partir dos projetos desenvolvidos, senti mais dificuldade foi na construção de recursos e instrumentos avaliativos continuados que possam validar os diagnósticos já realizados, principalmente por estar inserido num sistema educativo que valoriza a pontuação numérica para a avaliação dos conhecimentos e aprendizagens. Ainda assim, considero que aprendi muito com as práticas de regência durante o programa e para a minha formação como professor de Música. Estar no contexto escolar e em diálogo direto com os/as sujeitos que dele fazem parte é muito significativo.

Considerações finais

Os relatos dos residentes Igor e Antoniel, juntamente com as proposições da preceptora Rosemari, apresentam o protagonismo dos residentes na escola de temas pertinentes à vida escolar. Isto é: o diálogo entre eles, a escola e, principalmente, os/as alunos/as é claramente identificado.

Nesse sentido, como já pontua a área da Educação Musical, a inserção de licenciandos/as em Música nos ambientes escolares é importantíssima para a formação desses/as como professores e professoras da Educação Básica, conhecendo os contextos e compreendendo os funcionamentos e as necessidades vivenciadas pelas escolas. Com isso o Programa de Residência Pedagógica cria “um ambiente de rica aprendizagem, fornecendo a possibilidade de uma formação coletiva que abrange atuação e pesquisa, inseridas no ambiente escolar” (GUMS, 2017, p. 110, *sic.*).

Ambos os relatos apresentam a realização das práticas de regência através de projetos de ensino, partindo das experiências e perspectivas dos/as próprios/as alunos/as participantes das aulas de Música com a escolha de um tema que “possibilita que as várias atividades a serem realizadas em sala de aula tenham relação entre si”, garantindo “a continuidade entre as várias atividades” (DEL-BEN, 2011, p. 32). Os temas escolhidos pelos residentes estavam conectados com a realidade escolar, uma vez que os/as alunos/as foram vistos/as e ouvidos/as ao longo da realização das aulas.

Del-Ben (2011) pontua que a organização do ensino desse modo [por projetos] possibilita “aprendizagens musicais significativas, porque construídas a partir de suas [dos/as alunos/as] próprias experiências, procurando acolher suas vivências cotidianas e seus saberes prévios” (*Ibid.*).

Todos os momentos vivenciados pelos/as residentes na escola-campo Silveira Martins contribuíram para a formação acadêmico-profissional deles/as, fazendo-os/as sentir-se parte da comunidade escolar, pois as práticas pedagógicas foram ao encontro das necessidades escolares e dos/as alunos/as.

Referências

BRASIL. **Lei n. 10.639, de 09 de janeiro de 2003**. Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 9 jan. 2003. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2003/L10.639.htm>. Acesso em: 22 jan. 2019.

BRASIL. **Lei n. 11.645, 20 de dezembro de 2008**. Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Diário oficial da República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 20 dez. 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm>. Acesso em: 22 jan. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular – BNCC**. Brasília-DF, 2018. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>>. Acesso em: 04 fev. 2019.

DEL-BEN, Luciana. **Música nas escolas**. Salto para o futuro: Educação musical escolar, ano XXI, boletim 08, jun. 2011.

FINCK, Regina. **Ensinando música ao aluno surdo**: perspectivas para a ação pedagógica inclusiva. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

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

GUMS, Luana Moína. **Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID)**: contribuições para a formação docente na perspectiva de bolsistas de licenciatura em Música da Udesc. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade do Estado de Santa Catarina. Florianópolis, 2017.

LÜHNING, Angela. Escolas públicas e expressões musicais em bairros populares em Salvador. In: LIMA, Paulo Costa (org.). **Pesquisa em música e diálogos com produção artística, ensino, memória e sociedade**. (Série Paralaxe 1). Salvador: EDUFBA, 2016.

QUEIROZ, Luis Ricardo S. A música como fenômeno sociocultural: perspectivas para uma educação musical abrangente. In: Luis Ricardo Silva Queiroz; Vanildo Mousinho Marinho (orgs.). **Contexturas**: o ensino das artes em diferentes espaços. João Pessoa: Editora da Universidade Federal da Paraíba (EDUFPB), 2005. v. único, p. 49-65.

SEEGER, Anthony. Etnografia da Música. In: **Cadernos de Campo**. Trad.: Giovanni Cirino. n. 17. São Paulo, 2008, p. 237-260.

Programa de Residência Pedagógica: uma nova perspectiva sobre a Educação Física no Ensino Fundamental

Leo da Silva Siqueira¹
Jeferson Luis Rodrigues Salvador¹
Josiele da Silva Trindade¹
Jorge André Melo Noronha¹
Lucas Pinto Domingues da Silva²
Jaqueline Copetti³

Apresentação

O Programa de Residência Pedagógica (PRP), da Universidade Federal do Pampa é um projeto institucional que chega na escola pública de maneira inovadora, contextualizando a realidade da comunidade escolar onde se insere, visando ressignificar a Educação Física, ressaltando a importância da prática orientada e supervisionada e gerando um impacto positivo para os indivíduos que participam de todo o processo. De agosto de 2018 a janeiro de 2020, a presença da Universidade na escola (ambas públicas) através dos residentes, dos preceptores e da docente orientadora e suas atividades, além de renovar e inovar a prática pedagógica, busca assegurar a formação de professores que tenham como premissa um ensino público de qualidade, em que a valorização profissional, a relevância de suas atividades e a interação com seus futuros alunos e comunidade escolar permitam a construção de uma sociedade mais justa, igualitária e inclusiva.

Escola-campo

A Escola Marechal Cândido Rondon está localizada no limite entre os bairros Centro e Bela Vista na cidade de Uruguaiana. Atende nos três turnos (Ensino Fundamental, Médio e Educação de Jovens e Adultos), com cerca de

¹ Residentes do Núcleo de Educação Física.

² Preceptor da escola-campo.

³ Docente orientadora do Núcleo de Educação Física.

900 alunos dos mais variados locais da cidade. Seu corpo docente conta com 51 professores, cinco intérpretes de LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais) e um especialista que atende alunos especiais na Sala Multifuncional, além de 19 funcionários. Embora apresente características semelhantes às demais escolas da cidade, no decorrer de sua história foi se tornando referência em relação à inclusão de alunos especiais, pois sempre manteve em seu quadro excelentes profissionais, sala de recursos, infraestrutura adequada e proximidade com a APAE (Associação dos Pais e Amigos dos Excepcionais).

Compreendendo a importância da atividade física no processo de formação dos alunos, a escola passou a desenvolver Educação Física para o Currículo por Atividades (CAT), atendendo alunos de 1º ao 5º anos com um professor de Educação Física, além das aulas já elaboradas e ministradas pelas regentes de classe, algo inovador nas escolas da rede pública estadual. Posteriormente, com a chegada do PRP, teve suas atividades ampliadas, gerando um impacto positivo e muito significativo para todo o contexto escolar.

Dez turmas compõem o Currículo por Atividades, todas atendidas pelos residentes de Educação Física da Universidade Federal do Pampa nos turnos manhã (2 turmas, de 1º e 2º anos do Ensino Fundamental) e tarde (8 turmas, de 1º ao 5º anos). As atividades estão voltadas às crianças, conforme suas faixas etárias e características das turmas, com a supervisão das professoras titulares, do preceptor do subnúcleo, e os residentes responsáveis pelas turmas utilizam os diversos espaços físicos da escola (duas quadras esportivas, amplo saguão coberto, salão audiovisual, biblioteca, pátio externo e Laboratório de Informática), bem como os materiais didáticos, pedagógicos e esportivos existentes no educandário, como bolas de diversas modalidades, arcos, cones, cordas, escada de agilidade, jogos didáticos, xadrez, tênis de mesa, coletes, colchões, que, embora em pouca quantidade, suprem as necessidades encontradas para a realização das atividades propostas.

Educação Física no Ensino Fundamental

A faixa-etária dos alunos de 1º ao 5º anos do Ensino Fundamental (dos 6 aos 11 anos) apresenta características específicas e uma ampla possibilidade de atividades que devem ser atendidas de forma significativa. Conforme Gallahue (1979), citado por Bucczek (2009), nessa fase a criança encontra-se com as habilidades básicas de locomoção, manipulação em refinamento progressivo. Então, é nesse período que se deve desenvolver todas as capacidades coordenativas da criança de maneira ampla e variada. Ao entrar nos anos finais do Ensino Fundamental, a partir do 6º ano, a prática da disciplina de Educação Física

torna-se obrigatória para os alunos da rede pública estadual das escolas gaúchas, e os indivíduos, cujas habilidades motoras, cognitivas e sociais foram trabalhadas, deverão ter mais facilidade na execução de tarefas e atividades, nos estímulos sensoriais, na compreensão do que lhes for proposto e no convívio com os demais. Entende-se que as atividades propostas aos alunos nesse período de desenvolvimento em que se encontram devem ser dinâmicas, prazerosas e lúdicas, através do brincar. Marinho *et al.* (2007) mencionam que as situações vivenciadas através da brincadeira e dos jogos possibilitam o desenvolvimento da sociabilidade, da linguagem, da coordenação motora, das noções espacial e corporal. Podemos dizer que a criança, quando brinca e joga, também treina para um melhor convívio social, pois aprende a cumprir regras, trabalhar em grupo, conhecer e desafiar limites, ao mesmo tempo em que melhora sua agilidade e perspicácia diante das situações que aparecem durante as brincadeiras e os jogos.

Ainda em relação à faixa-etária dos alunos atendidos no Ensino Fundamental, séries iniciais, cabe ressaltar que estão saindo da fase motora fundamental e entrando na fase motora especializada, proposta por Gallahue e Ozmun (2003). Conforme os autores, a fase de movimentos fundamentais é a fase em que a criança apresenta movimentos voluntários mais específicos, estando em constante exploração e experimentação da sua capacidade motora. É o período em que a criança está descobrindo como desempenhar uma variedade de movimentos estabilizadores, locomotores e manipulativos, primeiro de forma isolada e mais tarde executando movimentos combinados. Já a fase de movimentos especializados é resultado da fase de movimentos fundamentais. A criança agora realiza “atividades motoras complexas” do dia a dia. Os movimentos fundamentais, que eram simples antes, como saltar e pular em um pé, só agora podem ser associados com atividades mais complexas, como pular corda, e práticas esportivas, como salto triplo. “Esse é o período em que as habilidades estabilizadoras, locomotoras e manipulativas fundamentais são progressivamente refinadas, combinadas e elaboradas para uso em situações crescentemente exigentes” (GALLAHUE; OZMUN, 2003).

Portanto é extremamente importante que as atividades desenvolvidas pelos residentes em Educação Física, sejam variadas, desafiadoras e interessantes aos alunos e assim gerem estímulos significativos nos aspectos social, afetivo e, claro, motor. Corroborando essa ideia, Caetano, Silveira e Gobbi (2005) relatam que o desenvolvimento motor é um processo de alterações no nível de funcionamento de um indivíduo, em que uma maior capacidade de controlar movimentos é adquirida ao longo do tempo através da interação entre as exigências da tarefa, a biologia do indivíduo e o ambiente.

Programa de Residência Pedagógica na escola

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação orienta que a Educação Física como disciplina dentro do universo escolar é componente do currículo da Educação Básica, ou seja, deve ocorrer desde a Educação Infantil até o Ensino Médio. Sendo assim, a Educação Física começa a fazer parte da vida do aluno desde o período da creche e pré-escola e acompanha-o aproximadamente até os 17 anos, ou seja, da infância à adolescência (BRASIL, 1996). Porém percebe-se que, conforme os alunos progredem nos anos/séries, o interesse pelas aulas de Educação Física vai diminuindo. De acordo com Piccolo (1995), poucas escolas seguem um programa de atividades realmente condizente com a faixa etária dos alunos, e isso ocorre por várias razões, entre elas a falta de condições de espaço e de materiais das escolas e até mesmo a falta de conhecimento do professor sobre o assunto. Assim, os conhecimentos teórico e prático ficam a desejar por parte dos professores, o que leva à desmotivação do aluno em relação às aulas de Educação Física. Além de outros aspectos que devem ser relevados, como aula em turno inverso (precisam deslocar-se novamente para ir à aula), renda familiar (torna-se necessário ajudar financeiramente em casa) e escasso tempo das aulas de Educação Física na grade escolar. Em seu estudo, Alves (2007) expõe alguns fatores que desmotivam os alunos na prática da Educação Física na escola; entre eles encontramos: metodologia de ensino inadequada; postura desinteressada do professor; falta de coordenação de área, orientação, supervisão ou orientação da escola e a ausência de significado sobre o real papel da Educação Física no contexto escolar que identifique o professor.

Assim, outra perspectiva sobre as atividades físicas elaboradas nas escolas seria algo desafiador, e o Programa de Residência Pedagógica surge como a oportunidade de observar esses aspectos, entendê-los e, assim, ressaltar a importância da prática das atividades físicas de forma orientada e inovadora. Dessa forma, em dias e horários estabelecidos, os residentes passaram, com consentimento da escola, professoras e famílias, a ministrar suas aulas, tendo grande aceitação da comunidade escolar.

Descrição e análise da prática pedagógica

Relato dos residentes: um novo olhar, uma nova Educação Física

Dois residentes do Programa de Residência Pedagógica de Educação Física, do 6º e 8º semestres do curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Federal do Pampa (Unipampa), relatam a experiência na escola-campo, onde desenvolveram seu plano de trabalho com as turmas de 3º ano

da Escola Marechal Cândido Rondon (Turma 31 e Turma 32), que contemplam 47 alunos ao total. As aulas de Educação Física ocorreram nas segundas-feiras no turno da tarde, mesmo turno de aula dos alunos. As aulas foram desenvolvidas com toda a turma em conjunto, sendo elas compostas por meninos e meninas com média de idade de 9 anos, no período de 09/08/19 a 29/11/19. Já a turma de 7º ano do Ensino Fundamental (turma 72) possui 27 alunos, com média de idade de 13 anos, e suas aulas ocorrem no turno inverso às aulas teóricas, portanto à tarde. A prática da Educação Física foi desenvolvida no período de 18/03/19 à 15/07/19, separando entre meninos e meninas, conforme as características da grande maioria das escolas públicas do Rio Grande do Sul.

A nossa experiência vem com base em estudos pedagógicos, em que procuramos nos aprimorar em teses da BNCC e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação. A BNCC estabelece conhecimentos, competências e habilidades que se espera que todos os estudantes desenvolvam ao longo da escolaridade básica. Orientada pelos princípios éticos, políticos e estéticos traçados pelas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, a BNCC soma-se aos propósitos que direcionam a educação brasileira para a formação humana integral e para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva. Sendo assim, tentamos desenvolver o melhor para os nossos alunos, tendo em vista que o PRP nos incentivou e nos auxiliou muito nessa trajetória.

Apesar de, em alguns momentos, termos ficado órfãos de materiais utilizados para a prática de Educação Física, tais como bolas, bambolês, tatame e etc., que eram de suma importância para a realização das atividades propostas, conseguimos adaptar o que tínhamos, pois em nossa formação também aprendemos a nos deparar com dificuldades, quando as mesmas nos ajudam a ser profissionais capazes de resolver qualquer tipo de situação. Entretanto essas situações circunstanciais nos ofereceram a oportunidade de desenvolver um trabalho criativo, em que os(as) alunos(as) sempre se adaptaram e gostaram das atividades.

Os alunos gostam muito de Educação Física, porém, pelo fato de ser em turno inverso para os(as) alunos(as) do 6º ano em diante, acredito ser a maior causa da evasão, fazendo com que tenhamos que adaptar aulas com poucos alunos, e isso nos causa aborrecimento às vezes, pois os mesmos acabam só querendo praticar o futebol, sendo que a Educação Física proporciona muito mais atividades.

Outro fato que nos deixou preocupados foi a falta de atenção e até mesmo falta de respeito de alguns alunos perante nós professores. Muitas vezes, eles levam tudo na brincadeira, fazendo com que tivéssemos que interromper a aula

para chamar a atenção e tentar fazer com que eles entendessem que estavam ali para aprender e não brincar. Isso tanto para os menores (3º ano) como para os maiores (7º ano). Também notamos muita dificuldade por parte de alguns alunos do 7º ano no quesito agilidade, e sei que o fato de não haver Educação Física nos anos iniciais compromete bastante, pois falta aquela prática de atividade física desde o início da vida estudantil, para que até mesmo seja diagnosticado algum tipo de dificuldade e possamos corrigir com antecedência.

Tivemos também dias difíceis, em que achávamos que tudo tinha dado errado e, muitas vezes, respiramos fundo e continuamos com a cabeça erguida, pois sabíamos que aquelas crianças esperavam ansiosas por nossa aula de Educação Física. E a Educação Física é isto: é saber lidar com toda e qualquer situação voltada ao corpo de forma integral. Nossa maior alegria era ver cada rostinho feliz por ter conseguido realizar as atividades propostas.

Com tudo o que vivenciamos e aprendemos concluímos que a Educação Física juntamente com o Programa de Residência Pedagógica, proporcionou bastante mudança na escola-campo, sendo: novos hábitos escolares para os alunos que não gostavam muito de participar das aulas, mais interesse dos pais em levá-los até a escola e valorização das aulas de Educação Física. Acreditamos que nossa missão foi cumprida com toda a dedicação possível. Nossa vontade de ensinar e de trazer os(as) alunos(as) de volta para a escola foi maior do que o nosso desafio. O PRP foi de extrema importância para tudo isso acontecer, tendo em vista que tivemos uma docente orientadora incansável e preceptores sempre dispostos a nos ajudar. Fica aqui o nosso muito obrigado por essa vivência fantástica.

Atividades com as turmas dos anos iniciais



Fonte: Residentes.

Relato dos residentes: PRP, uma experiência extremamente positiva

As aulas de Educação Física, ministradas por outros dois residentes dessa escola-campo, foram realizadas no primeiro semestre do ano de 2019, no período da tarde, com as turmas de 8º ano (turmas 81 e 82) com respectivamente 25 e 26 alunos, que tiveram suas aulas de Educação Física no contraturno, portanto à tarde. Já no segundo semestre do ano, as atividades foram desenvolvidas com duas turmas do 4º ano (turmas 41 e 42) com 50 alunos, sendo 24 alunos na primeira e 26 na segunda. Uma característica dessas turmas é a presença de alunos inclusos com baixa visão, autismo, Síndrome de *Down*, todos participantes das atividades realizadas pelo PRP. As aulas de Educação Física ocorreram nas terças-feiras no turno da tarde, sendo o mesmo período em que os alunos se encontravam na escola.

Para o planejamento das aulas, foi levada em consideração a base curricular proposta pela BNCC, que atende as necessidades motoras da faixa etária dos alunos dos anos atendidos, assim como a importância de sociabilização, aprimoramento do padrão motor e o respeito entre colegas desde cedo. Para o desenvolvimento das atividades, optou-se por uma metodologia de forma mais lúdica e construtivista para proporcionar aos alunos possibilidades diferenciadas de trabalhos com o movimento, sendo as aulas, na maioria das vezes, iniciadas com aquecimentos diversos em forma de brincadeiras e jogos. Como relatado por Piaget (2008), o jogo possibilita à criança desenvolver-se, visto que por meio das brincadeiras ela avança facilitando a tomada de consciência e autonomia, liberando emoção através de sua percepção, desembocando na alegria e no prazer da aprendizagem.

As atividades propriamente ditas em alguns momentos também foram realizadas para estimular a imaginação, que fizeram com que as crianças executassem diferentes ações corporais que pudessem contribuir para o desenvolvimento motor mais aprimorado. Afinal, a ludicidade nas mais variadas atividades torna prazerosa a ação motora e a execução das tarefas. Os exercícios, as brincadeiras, os circuitos entre outras atividades foram experiências enriquecedoras e satisfatórias, podendo ver a alegria e motivação no rosto das crianças, sendo explícita em alguns alunos a evolução durante as aulas.

As atividades ocorreram, em sua maioria, no espaço das quadras da escola, sendo um espaço adequado para a realização de diferentes atividades. Os materiais utilizados foram: cordas, bolas, arcos, balões, fitas, CDs, brinquedos alternativos, entre outros. A escola possuía alguma diversidade de materiais, e alguns desses materiais os residentes traziam de casa para complementar as aulas. O processo de adaptação à escola foi visto de forma positiva,

pois nosso preceptor fez uma excelente recepção, facilitando o contato com a escola e as turmas, apresentou-nos aos professores regentes das turmas com que iríamos trabalhar. Além disso, mostrou-nos os diferentes espaços em que poderíamos trabalhar, os materiais que a escola possuía no momento e nos relatou um pouco sobre o funcionamento da escola.

Trabalhar com alunos inclusos foi uma grande aprendizagem e um desafio ainda maior, pois não utilizar os esportes como fio condutor, mas sim com cunho recreativo-educacional, especialmente para alunos de 10 anos (4º ano), torna-se um pouco mais complicado do que o habitual. Algumas dificuldades observadas com os alunos maiores foram questões corporais e a separação dos mesmos durante as aulas; já com os menores, foi trabalhar de forma organizada e inclusiva com todos. Como positivo, carregamos de maneira marcante o respeito e o carinho desenvolvidos pelos alunos, fazendo diferença no dia a dia escolar e na vida dos envolvidos.

Diante da participação no PRP foi possível trabalhar com novas aprendizagens, que não conseguiríamos nos estágios pelo tempo ser menor, e com o programa foi possível explorar mais as diferentes brincadeiras e jogos, atividades rítmicas, circuitos, que aumentavam a cada aula a cultura corporal dos alunos. Além disso, o PRP proporcionou-nos uma experiência extremamente positiva na formação para nos tornar bons professores, despertando nos alunos o interesse pela prática, demonstrando que a Educação Física pode ser praticada por todos, sem qualquer distinção, agregando-nos conhecimentos práticos com a realidade escolar, que a teoria por si só muitas vezes não demonstra. Abaixo algumas fotos ilustram as práticas desenvolvidas.

Atividades do Residência Pedagógica ocorrendo em dois locais simultaneamente



Fonte: Preceptor.



Fonte: Residentes.



Fonte: Preceptor.

Considerações finais

No decorrer do Programa de Residência Pedagógica da Universidade Federal do Pampa, observamos diferentes aspectos que, ao serem traçados, discutidos e problematizados, fizeram-nos perceber que a Educação Física passa por um processo de transformação. Esse processo é positivo, pois as instituições escolares e todo o seu contexto (alunos, famílias, professores e comunidade) estão valorizando o papel do professor e as mudanças significativas que esses conseguem atingir através das mais diversas atividades que a Educação Física pode proporcionar.

A nova geração de professores, de variadas Licenciaturas, está surgindo como uma nova perspectiva; afinal, os alunos estão aprendendo de uma forma diferente de anos atrás. Além disso, a atualidade oferece diversas possibilidades às crianças e aos jovens, muitas vezes mais atrativas, tecnológicas e inovadoras, e é a partir desse novo contexto de discente que os futuros professores precisam se pautar. Nesse sentido, adequar-se a um ensino inclusivo, democrático, interessante e diversificado, desmistificando uma disciplina que há anos carrega consigo a ideia de simples brincadeiras, atividades soltas, descontração, jogos específicos, sem um cunho educativo. O professor necessita, então, iniciar sua ação pedagógica partindo do acervo de conhecimentos e habilidades de seus alunos e ampliá-los. Portanto a Educação Física e sua atuação têm um papel de extrema relevância, não só para os alunos e seus professores, que são diretamente atingidos por suas ações, mas sim para todos aqueles que fazem parte da conjuntura que tem como eixo principal a escola, seja o corpo docente, a comunidade que a cerca ou as próprias instituições de Ensino Superior que estão inseridas e participando ativamente do cotidiano escolar.

Dessa forma, finalizamos este relato ressaltando a importância em dar continuidade a um programa que levou à escola uma nova Educação Física. Os desafios enfrentados no primeiro momento foram sendo superados através de ações, teorias e práticas, bem como através da discussão com todos os envolvidos no processo. Passado esse primeiro momento, coordenação, preceptores e residentes partilham de um mesmo ideal: uma Educação Física de qualidade, pautada em atividades inovadoras, buscando o interesse e a participação dos alunos e a formação de educadores interessados em novas práticas, sendo valorizados e desenvolvendo suas atividades com amor pela nobre missão de ser PROFESSOR.

Referências

- ALVES, J. C. O desinteresse pela educação física escolar e a postura do educador físico. **FÓRUM INTERNACIONAL DE ESPORTES, Anais**, Florianópolis, 2007. Disponível em: <<http://escola.educacaofisica.com.br/2008/06/o-desinteresse-pela-educaofisica.html#.ViAvJm6grOk>>. Acesso em: 15 nov. 2015.
- BRAID, L. M. C. **Educação física na escola**: uma proposta de renovação. Disponível em: <<https://periodicos.unifor.br/RBPS/article/viewFile/332/2034>>. Acesso em: 20 nov. 2019.
- BRASIL. **Lei n. 9394/96 de 20 de dezembro de 1996**, Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial, Brasília, 23 de dezembro de 1996, p. 27.833-41.
- BUCZEK, M. R. M. Movimento expressão e criativa pela Educação Física. **Metodologia Ensino Fundamental – 1º ao 5º ano**. 1. ed. Curitiba: Base Editorial, 2009.
- CAETANO, M. J. D.; SILVEIRA, C. R. A.; GOBBI, L. T. B. Desenvolvimento motor de pré-escolares no intervalo de 13 meses. **Revista Brasileira de Cineantropometria e Desempenho Humano, campus de Rio Claro**, 7(2), p. 05-13, 2005.
- GALLAHUE, D. L.; OZMUN, C. J. **Compreendendo o Desenvolvimento Motor**: bebês, crianças, adolescentes e adultos. 3. ed. São Paulo: Phorte Editora, 2003.
- MARINHO, H. R. B.; MATOS JUNIOR, M. A.; SALES FILHO, N. A.; FINCK, S. C. M. **Pedagogia do movimento**: universo lúdico e psicomotricidade. 2. ed. Curitiba: Ibpx, 2007.
- PIAGET, J. **Psicologia e Pedagogia**. Trad. por Dirceu Accioly Lindoso e Rosa Maria Ribeiro da Silva. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.
- PICCOLO, V. L. N. **Educação Física escolar**: ser... ou não ter? 3. ed. Campinas: UNICAMP, 1995.

Educação Física além do esporte: desafios do cotidiano escolar

Andrya Lorena Bairros¹
Bruno Henrique Nieswlad¹
David Roger Rocha Menezes¹
Glória Ofemann Santanna¹
Guilherme Acosta Salgueiro¹
Karoline Santana¹
Laura Helena Osório Veloso¹
Lucia Helena Rivero Meza¹
Rosane de Los Santos Henriques¹
Paola Nascimento Leão²
Jaqueline Copetti³

Apresentação

A Educação Física (EF) é um componente curricular fundamental da Educação Básica, permitindo aos alunos vivenciarem diferentes formas de expressões corporais que não seriam oportunizadas de outra forma senão pelo movimento. Para a Base Nacional Comum Curricular (BNCC):

A Educação Física é o componente curricular que tematiza as práticas corporais em suas diversas formas de codificação e significação social, entendidas como manifestações das possibilidades expressivas dos sujeitos, produzidas por diversos grupos sociais no decorrer da história. Nessa concepção, o movimento humano está sempre inserido no âmbito da cultura e não se limita a um deslocamento espaço-temporal de um segmento corporal ou de um corpo todo (BRASIL, 2017 p. 213).

A partir do entendimento e apropriação do significado da EF torna-se possível aos professores planejarem formas de introduzir a cultura corporal do movimento nas aulas, levando em consideração a realidade dos alunos e os documentos que norteiam sua prática. Sendo assim, o Programa de Residên-

¹ Residentes do Núcleo de Educação Física.

² Preceptora da escola-campo.

³ Docente Orientadora do Núcleo de Educação Física.

cia Pedagógica (PRP) é uma das ações que integram a política de formação de professores, tendo como objetivo aperfeiçoar a formação dos discentes dos cursos de Licenciatura, promovendo a imersão desses nas escolas de Educação Básica. A partir dessa prática inovadora, que visa ressignificar a EF no contexto escolar, o PRP da Universidade Federal do Pampa (Unipampa) promoveu a inserção dos acadêmicos matriculados a partir da segunda metade do seu curso nas escolas públicas do município. Esses acadêmicos residentes tiveram a imersão na escola-campo e, assim, durante o período de duração do programa (agosto de 2018 a janeiro de 2020), vivenciaram na prática a realidade escolar, ministrando aulas nas turmas dos professores preceptores, selecionados por meio de processo seletivo.

Caracterização da escola

Uma das escolas selecionadas para receber o programa foi a Escola Estadual de Ensino Médio Marechal Cândido Rondon, denominada escola-campo, localizada na região central da cidade de Uruguai/RS no bairro Bela Vista. Apesar de ser uma escola localizada na região mais central da cidade, é próxima a bairros da margem do rio Uruguai, sendo uma área suscetível a enchentes durante o período de chuvas e com famílias em vulnerabilidade social e nível socioeconômico baixo.

A escola tem funcionamento nos três turnos, atendendo os níveis de Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos. Possui em torno de 900 alunos, e seu corpo docente conta com 51 professores, cinco intérpretes de Libras, uma professora especialista que atende na sala de recursos multidisciplinares e dezenove funcionários (merendeiras, secretárias, supervisão, orientação, etc.). Possui em sua estrutura física uma boa sala de recursos e profissionais capacitados para trabalhar com a inclusão. Assim, acabou tornando-se referência na cidade, inclusive pelo fato de a escola estar localizada ao lado da Associação dos Pais e Amigos Excepcionais do município.

A estrutura da escola com relação ao Ensino Fundamental atende dez turmas dos anos iniciais, sendo duas turmas do 1º e 2º anos pela manhã e mais oito turmas no turno da tarde, essas do 1º ao 5º anos. As turmas têm em média vinte alunos, e as intervenções foram ministradas no mesmo turno das aulas, com dia definido entre os residentes, a preceptora e as professoras titulares das turmas, que sempre se faziam presentes durante as práticas. Já nos anos finais do Ensino Fundamental, a escola possui oito turmas; cada turma possui em média trinta alunos matriculados. As aulas de Educação Física ocorreram durante o turno inverso e separadas por sexo (masculino e feminino), sendo dois

períodos semanais com 50 minutos de duração cada, podendo ocorrer aulas extras durante a semana.

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases (BRASIL, 1996), o estado tem o dever de garantir “padrões mínimos de qualidade de ensino definido como a variedade e quantidade mínimas, por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem”. Portanto a escola enquanto “lugar” tem responsabilidade no ensino e aprendizagem do conhecimento aplicado, além de garantir o espaço físico; deve formar o aluno enquanto sujeito crítico da realidade social em que vive. Assim, atualmente, a Educação Física depara-se com o problema de suprimento básico de materiais para a execução das aulas, assim como a manutenção das quadras esportivas.

Nesse sentido, em relação à estrutura da escola-campo, não é algo precário ou que pudesse prejudicar as aulas. Com o início das intervenções foi possível notar a necessidade de realizar alguns ajustes e adaptações nas aulas com relação aos espaços disponíveis para a prática. Dessa forma, cada residente ficou responsável por ministrar as aulas em uma determinada turma, em que primeiramente foi feito o planejamento dos conteúdos que seriam abordados, visando ressignificar a Educação Física escolar e abordar os conteúdos propostos pela BNCC e pelo plano de ensino da escola.

Para a realização das aulas, sempre ministradas em duplas pelos residentes e sob a supervisão do/a professor/a preceptor/a, sendo permitida a utilização de todo o espaço físico da escola, como duas quadras esportivas, biblioteca, salas de aula, salão audiovisual, saguão coberto e Laboratório de Informática, além dos materiais que a mesma possui, como: bolas, tênis de mesa, cones, cordas, bambolês, colchonetes, bastões, escada de agilidade e minibarreira, materiais esses que já estavam desgastados pela falta de cuidado dos alunos e também pela pouca diversidade e demora na reposição. A escola conta com duas quadras, mas nenhuma delas é coberta, e um saguão parcialmente coberto, sendo o fator que mais prejudicou a execução das aulas, a falta de cobertura das quadras, pelo aspecto de chuvas e muito calor, em dias de chuva os alunos não compareciam às aulas.

Educação Física além do esporte: relato dos residentes

O esporte há muito tempo vem sendo uma prática rotineira nas aulas de Educação Física escolar, mesmo quando levamos em consideração o enorme leque de conteúdos que podem ser abordados nesse componente curricu-

lar. É muito interessante como a prática do movimento sempre conquista de forma significativa os alunos e alunas de todas as idades; de alguma maneira, todos são contagiados a participar ou simplesmente fazer parte ativamente das atividades propostas. Certamente enquanto professores, sentimos o quanto os esportes coletivos são primordiais em nossas intervenções, bem como sabemos o quanto essas atividades podem melhorar a vida de uma pessoa, considerando sua saúde ou até mesmo sua vida profissional a aqueles que levam a suas vidas os esportes ensinados dentro do ambiente escolar (MARTINS, 2007).

Nesse sentido, vimos como uma necessidade, nós professores de Educação Física em formação, tentar abordar em nosso trabalho um diferencial. E isso se dá a partir do momento em que saímos da nossa zona de conforto e escutamos cada aluno, tentamos identificar de fato o que eles querem ou precisam praticar em seus períodos de aula. Possibilitou-nos ensinar e também aprender junto a cada pessoa ali presente, cada aluno o qual estamos preparando para ganhar o mundo.

Os esportes coletivos mais comuns dentro das escolas, como voleibol, handebol, basquetebol e futebol, são magníficos, trazem consigo um enorme campo de ensino e aprendizagem, onde podemos desfrutar e abordar muitas questões. Por outro lado, é imprescindível que levemos para nossas intervenções práticas corporais diferentes das que estamos acostumados a fazer (CARVALHO, 2017). Práticas essas que têm muito a ensinar e agregar dentro da escola, como o *rugby*, os esportes radicais como o *slackline*, as danças, as lutas, as brincadeiras lúdicas; todas essas atividades têm uma capacidade enorme de ensinar.

Somente diversificando nossas intervenções escolares, mesclando com os mais variados esportes e práticas corporais, conseguiremos de alguma maneira contemplar todos e conseguir uma maior participação de todos e todas dentro das nossas aulas de Educação Física (SILVA, 2019). Nessa perspectiva, a inserção do residente na escola-campo possibilitou a realização de práticas inovadoras, pensadas como práticas além do esporte. Essas práticas possibilitaram aos residentes vivenciarem diferentes métodos de ensino, garantindo aos alunos uma variedade de experiências.

Assim, ao longo do ano de 2019, na etapa de imersão do PRP abordamos conteúdos didáticos que vão além do esporte e trazem consigo desafios e muito aprendizado, como os relatados a seguir:

Trabalhando a inclusão nas aulas da Educação Física

Ao iniciar as intervenções práticas do PRP, encontramos uma realidade bem diferente à que estávamos habituados: a inclusão de alunos com deficiência nas aulas de Educação Física. Na realização das atividades com as turmas dos anos iniciais do Ensino Fundamental, 1º e 2º anos, ambas com aproximadamente vinte alunos e com um aluno incluso em cada turma, sendo uma aluna com deficiência visual e um aluno cadeirante (deficiência física). A partir disso, começamos o planejamento das respectivas aulas, pensando como a realização dessas práticas seria desafiadora, considerando as particularidades de cada aluno e sem a vivência em trabalhar com crianças com deficiência, o que inicialmente assusta, mas foi encarado com muita disposição para aprender, como um desafio.

No primeiro momento da definição dos temas, a preocupação era com que esses não fugissem muito da realidade e da faixa etária dos alunos, com o objetivo principal voltado para a recreação e ludicidade, promovendo, através delas, a diversidade e o respeito na turma. Logo nas primeiras intervenções, não foi difícil observar que a cooperação em ambas as turmas já acontecia em determinados momentos de interação. Sabendo que a escola não dispõe de muitos recursos apropriados para as aulas de Educação Física e, principalmente, para a realização de atividades inclusivas, realizamos as aulas com materiais de fácil acesso, confeccionados por nós mesmos. Durante as aulas, não houve dificuldades com as turmas para a inclusão dos colegas; ambos participaram sempre e foram muito proativos e participativos, o que fez da inclusão um processo extremamente natural.

Dentre as inúmeras atividades realizadas destacamos as atividades sensoriais, como o tapete sensorial, as atividades de olhos vendados e a caixa de sensações. Todos os alunos participaram satisfatoriamente, tendo uma percepção mais próxima sobre a realidade do colega deficiente. Um aspecto importante a ressaltar é que, ao longo das aulas, o aluno com deficiência física foi criando muita autonomia durante as atividades e se sentia à vontade para sair da cadeira de rodas e participar das atividades com o auxílio das professoras.

Tapete sensorial confeccionado pelos residentes e atividades lúdicas no pátio da escola



Fonte: Residentes.

Saúde Social e as práticas colaborativas

A Educação Física trabalha na escola de forma muito ampla, trazendo vários conceitos para formar um cidadão de bem através de atividades e brincadeiras realizadas com os alunos. Segundo a BNCC (BRASIL, 2017), a Educação Física faz parte da área das linguagens, trazendo à tona o conceito de linguagem corporal e práticas corporais do movimento, buscando e respeitando a multiculturalidade do movimento. E uma dessas diferentes multiculturalidades é a forma como nos comunicamos e interagimos com outras pessoas, ou seja, a forma como socializamos e criamos o nosso capital social.

A Organização Mundial da Saúde (SEGRE *et al.*, 1997) define *saúde* não apenas como a ausência de doença, mas como a situação de perfeito bem-estar físico, mental e social. Vendo por esse lado, a Educação Física pode interferir de forma positiva no que se refere à saúde e ainda mais no que se refere à “saúde social”, que nada mais é do que a capacidade do indivíduo de interagir com outros e conseguir prosperar em ambientes sociais. Com a Educação Física podemos criar um ambiente enriquecedor de capital social para que os alunos possam ter exemplos como respeito, cooperação, alteridade, conceitos importantes para construir uma saúde social.

Com esse objetivo foram ministradas aulas de Educação Física com uma turma do 7º ano do Ensino Fundamental, nas quais as atividades eram sempre de conteúdo cooperativo, tanto em esportes como em brincadeiras e jogos, usando sempre o objetivo de trabalhar em grupo para conseguir atingir um objetivo específico. As atividades eram elaboradas de tal forma que os alunos

tinham que interagir uns com os outros, sempre deixando que eles próprios buscassem alternativas e solucionassem os problemas, organizando táticas, respeitando a opinião e tendo alteridade com os colegas de seu time e do outro time.

No início das intervenções, os alunos estranharam a metodologia utilizada, pois, muitas vezes, davam mais importância ao individualismo do que ao trabalho em grupo, mas com o tempo e as diferentes atividades os alunos começaram a entender o objetivo da aula. Durante as intervenções, sempre que possível nós buscávamos dar conselhos e aplicar situações em que os alunos em um primeiro momento realizavam a atividade sozinhos e depois em grupo, isso para que percebessem a importância de ter uma boa socialização com os outros, trabalhando em equipe, alcançando melhor e mais rapidamente os objetivos estabelecidos.

Assim, posteriormente, conseguimos explicar como eles ocupariam isso na vida real, seja em relacionamentos, trabalhos, experiências de vida e com as pessoas que cruzariam a rotina deles, estimulando através da Educação Física cidadãos com respeito, alteridade, cooperativismo, que possam também repassar esses ensinamentos a seus familiares e amigos

Atividade realizada no pátio da escola



Fonte: Preceptora.

Saúde mental na escola: autoimagem e autoestima de adolescentes do 8º ano do Fundamental

A saúde mental é um tema que está em alta no mundo todo, e a escola é um espaço que ganha cada vez mais repercussão pelo alto índice de adolescentes com depressão, diferentes problemas psicológicos, baixa autoestima,

falta de apoio familiar, entre diversos fatores agravantes que mexem com a saúde desses adolescentes, que se encontram em um período de diversas mudanças (JESUS, 2016). É preciso falar de saúde mental na escola, tentar abordar diferentes temas e proporcionar diálogos abertos e que demonstrem um espaço seguro a esses adolescentes, que, muitas vezes, não possuem outro lugar em que possam desabafar sem ser julgados. Foi através desse pensamento que foi realizado com as turmas de 8º ano de Ensino Fundamental de uma das escolas-campo do PRP um conjunto de dinâmicas que pudéssemos debater sobre saúde mental e diferentes assuntos relacionados ao período da adolescência.

Percebeu-se que as turmas feminina e masculina possuíam grande dificuldade de relacionamento entre eles, principalmente quando se tratava da turma feminina; essa vinha de um longo período de conflitos entre as meninas, relacionados a intrigas, relacionamento amoroso, amizades, os quais, muitas vezes, se refletiam nas aulas de Educação Física; alguns desses conflitos causavam discussões e ofensas. Isso não era muito diferente da turma dos meninos, que demonstravam grande desunião entre eles, principalmente quando precisavam realizar atividades em grupo. Tendo em vista esses acontecimentos, foram criadas dinâmicas de entrosamento entre os alunos, nas quais foi possível trabalhar a cooperação, a empatia e a autoestima.

Numa das atividades desenvolvidas com desenhos, os alunos foram orientados a desenhar um animal que descrevesse os traços da personalidade e as características marcantes do responsável pelo desenho. Após, os desenhos foram repassados aos demais colegas, que deveriam tentar identificar de quem era o desenho e se questionar sobre o porquê de a pessoa ter escolhido tal animal. Quando identificado o responsável pelo desenho, o mesmo explicaria o sentido do animal de acordo com sua percepção e sentimento de autoimagem. Com a utilização dessa dinâmica em grupo criou-se a possibilidade de ampliar o olhar sobre as pessoas participantes, auxiliando na descrição das características e na identificação de autopercepção delas.

A partir da interpretação dos desenhos, pôde-se identificar entre os meninos que o leão foi adotado como o animal predominante desenhado. Os alunos que o desenharam descreviam-se como espertos, cheios de confiança e guerreiros. Alguns dos meninos desenharam lobos, os quais se identificavam como pessoas solitárias e estrategistas. Ainda houve um desenho que chamou a atenção por ter como animal um porco; o aluno alegou ter escolhido esse animal a partir do conceito dos outros por chamá-lo de gordo e comilão. Já outro descreveu-se como uma coruja, dizendo ser uma pessoa

observadora e por ser muito *nerd*, como os colegas o descreviam. E ainda outro aluno escolheu um burro, relatando-nos que se considera esse animal, pois não entende nada dos conteúdos que são abordados em aula. Entre as meninas podemos observar a predominância de cobra e gato; a cobra descreve como elas se sentem em relação às outras em questão de amizade, e o gato é descrito como um animal que parece ser dócil, mas está sempre criando uma estratégia.

A partir dos desenhos foi possível identificar as diferenças e dificuldades que esses alunos apresentam entre si e o quanto é difícil a convivência com o julgamento do outro nessa fase da adolescência. Diante disso, foi possível dialogar e debater com eles o quanto é importante falar sobre o que se está sentindo e orientá-los a procurar ajuda tanto familiar como profissional quando sentirem necessidade. Pois cuidar da saúde mental deve ser visto da mesma forma como cuidar da saúde do físico, assim sendo possível manter sempre uma boa qualidade de vida e saúde global.

As práticas corporais de aventura na escola

As práticas corporais de aventura aparecem como tema para as aulas de Educação Física na BNCC (BRASIL, 2017) e realçam a importância de trabalhar esse conteúdo nas aulas a partir do 6º ano do Ensino Fundamental. Esperamos que com a consolidação da Base esses conteúdos possam estar cada vez mais presentes nas aulas da Educação Física escolar.

As atividades de aventura foram propostas a duas turmas do 9º ano do Ensino Fundamental da escola-campo, onde conversamos com os discentes sobre o tema e o que eles conheciam e se achavam interessante a abordagem nas aulas, o que foi bem aceito por todos. Uma das atividades foi a caminhada. Pereira (2010) destaca que a caminhada é a atividade humana mais simples, um esporte barato e, quando praticado em grupo, é sempre mais interessante, que pode ser praticado por todas as idades e aptidão física e é uma ótima atividade para começar as práticas corporais de aventura. Assim, propomos fazer o reconhecimento do bairro onde a escola está localizada, bem como conhecer a história do bairro e despertar a consciência ambiental, como o descarte de lixo em áreas impróprias. O bairro Bela Vista, onde está localizada a escola-campo, é privilegiado por estar à margem do rio Uruguai e conta com muitos espaços para a prática de atividade física. No final dessa atividade, foi pedido aos discentes um relato de experiência da prática realizada, com a finalidade de proporcionar uma reflexão sobre a atividade desenvolvida.

Para a realização da corrida de orientação foi escolhido pelos alunos o local do bairro onde poderíamos realizar da melhor maneira a atividade. Deslocamo-nos quatro quadras até a “Santa Casa Velha”, local do bairro onde funciona o CRAS Bela Vista, que conta com uma academia ao ar livre, uma pracinha de brinquedos, muito espaço físico e sombra de árvores. Verificamos um possível percurso com todos e confeccionamos o mapa e o cartão controle em folha sulfite. Os prismas foram confeccionados também com material alternativo de TNT e palito de churrasco; cada prisma foi numerado e colocado no percurso do mapa. Ao localizar um prisma, escreviam o número à caneta no cartão controle. Utilizamos o cronômetro do celular para marcar a saída e chegada de cada um e, ao chegarem, verificamos o tempo e os desafios encontrados por eles para localizar os prismas.

Ainda, em uma das aulas, apresentamos o *slackline* aos alunos. Perguntamos se já tinham visto falar ou praticado; responderam que tinham visto pessoas praticando no Parcão da cidade, mas nenhum tinha experimentado. Levamos todos a uma praça do bairro, montamos o equipamento entre duas árvores; no primeiro momento, pedimos que explorassem a fita em trios e em duplas: um percorre a fita, e os outros dão suporte ao colega. Assim foram realizados movimentos de sentar, balançar, equilíbrio em um pé só, tocar a fita com uma mão estando em pé, caminhar de costas; foram muitos desafios, nos quais eles sentiram dificuldade no equilíbrio, ainda mais quando ficavam sozinhos. Também percebemos que a prática tem que ser motivada o tempo todo pelo professor, pois os discentes perdem o interesse muito rapidamente, assim que a curiosidade sobre o novo se desfaz.

As práticas corporais de aventura são um tema muito utilizado pelo turismo e pelas mídias, mas pouco utilizadas nas aulas de Educação Física mesmo depois de ser inseridas como um conteúdo da área de linguagens da BNCC. Nesse sentido, ressalta-se que devem ser abordadas na Educação Básica, mesmo que inseridas de maneira adaptada e com materiais alternativos, como mostramos nas aulas descritas. Esse conteúdo está ganhando relevância na área escolar e possibilita mais aprendizado, experiência e vivência de práticas corporais aos educandos, que podem ser levadas para a vida adulta em forma de saúde, bem-estar e lazer.

Aula com *slackline*



Caminhada até a margem do rio Uruguai



Fonte: Residentes.

Considerações finais

A participação do Programa de Residência Pedagógica da Unipampa permitiu aos residentes inserirem-se na realidade escolar, vivenciando o papel de professor de Educação Física, guiados pela preceptora e pela docente orientadora e tendo como uma das principais características a utilização de metodologias ativas e inovadoras, fazendo com que os residentes saíssem de sua zona de conforto e em conjunto com os alunos adquirissem diversos conhecimentos. Houve dificuldades na utilização de conteúdos “além do esporte”. Entretanto todas elas foram superadas ao longo do ano letivo.

Como relatado, a escola-campo possui uma estrutura boa, entretanto deixa a desejar em relação à cobertura das quadras, característica comum a algumas escolas do município. Embora possa ter influenciado negativamente em certos momentos das intervenções práticas, a mesma possibilitou a vivência da realidade das escolas locais, permitindo ao residente exercer a criatividade, contornando essa situação com medidas pedagógicas.

Em relação à inclusão, os residentes puderam colocar em prática o conceito aprendido na universidade, permitindo conhecer as suas capacidades pedagógicas, sendo que esse processo, conforme relatado, ocorreu de forma muito natural, superando as expectativas. Assim como o trabalho da saúde social e mental foi de grande valor para o processo de ensino-aprendizagem, permitindo às turmas e aos residentes se conhecerem melhor e compreenderem que a Educação Física trabalha com muitos aspectos além do físico. Já as práticas corporais de aventura possibilitaram o desenvolvimento de atividades em ambientes diversos, o que se torna um aspecto atraente

para os alunos, assim como a vivência com atividades muitas vezes conhecidas e pouco praticadas.

Por fim, a realização do Programa de Residência Pedagógica possibilitou a todos os que se envolveram com essa proposta inovadora, uma reflexão sobre a prática docente, os desafios da atuação enquanto professor, bem como vivenciar a Educação Física além do esporte.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinalsite.pdf>. Acesso em: 20 out. 2019.

BRASIL. CAPES. **Programa de Residência Pedagógica**. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: <<https://capes.gov.br/educacao-basica/programa-residencia-pedagogica>>. Acesso em: 12 nov. 2019.

CARVALHO, V. H. **Esportes coletivos na Educação Física escolar**. 2017.

JESUS, I. S. et al. **Saúde mental na escola pública municipal de Serra Talhada/PE: uma pesquisa qualitativa nos ensinos infantil e fundamental**. 2016. Dissertação de Mestrado.

OLIVEIRA, D. M. et al. **Contribuições para o estudo da adolescência sob a ótica de Winnicott para a Educação**. 2009. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S167711682010000100006&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 23 ago. 2019.

PEREIRA, D. W.; ARMBRUST, I. **Pedagogia da aventura: os esportes radicais, de aventura e de ação na escola**. 1. ed. Jundiaí, SP: Fontoura, 2010.

MARTINS, N. R. et al. Contribuições da produção de conhecimento sobre saúde e qualidade de vida para a Educação Física escolar. In: **XV Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte/II Congresso Internacional de Ciências do Esporte**, 2007.

SEGRE, M.; FERRAZ, F. C. O conceito de saúde. **Rev. Saúde Pública**, São Paulo, v. 31, n. 5, p. 538-542, out. 1997.

SILVA, B. S. et al. Desafiando o abismo tradicional: uma aproximação entre práticas inovadoras e o modelo de educação esportiva no âmbito da educação física escolar. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, 2019.

(Re)significando a Educação Física escolar e a formação acadêmico-profissional

Jaqueline Copetti¹
Allison Pintos Sabedra²
Renata Godinho Soares³
Patrícia Becker Engers³

Apresentação

O Programa de Residência Pedagógica (PRP) foi criado em 2018 pela Portaria CAPES nº 38, de 28 de fevereiro de 2018, tendo como intuito a aproximação dos alunos dos cursos de licenciatura com as vivências práticas dentro do ambiente escolar. O mesmo faz parte das ações que integram a Política Nacional de Formação de Professores e tem por objetivo induzir o aperfeiçoamento do estágio curricular supervisionado nos cursos de Licenciatura, promovendo a imersão do licenciando na escola de Educação Básica a partir da segunda metade de seu curso (BRASIL, 2018).

Nesse sentido, os cursos de Licenciatura da Universidade Federal do Pampa (Unipampa) elaboraram, por meio de edital interno, propostas de adesão ao PRP institucional, no qual o curso de Educação Física foi um dos proponentes. Assim, no primeiro semestre de 2018, foi construído o Programa de Residência Pedagógica na Universidade Federal do Pampa: Formação Docente no horizonte da Inovação Pedagógica, tendo por objetivo possibilitar espaço-tempo de formação acadêmico-profissional a residentes, preceptores/as e orientadores/as dos cursos de Licenciatura da Unipampa e das escolas-campo no sentido de estabelecer relações teórico-práticas de saberes-fazeress necessários à prática educativa inovadora, crítico-reflexiva e inclusiva. O programa foi estruturado na instituição com seis subprojetos, nove núcleos e a participação de onze cursos de Licenciatura.

Neste capítulo, será apresentado um relato sobre o núcleo de Educação Física do *campus* Uruguaiana-RS, o qual teve como objetivo principal propor-

¹ Docente Orientadora do Núcleo de Educação Física.

² Preceptor de uma das escolas-campo.

³ Discentes do PPG Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde e colaboradoras do Programa de Residência Pedagógica.

cionar a imersão planejada e sistemática do aluno de Licenciatura em ambiente escolar, visando à vivência e à experimentação de situações concretas do cotidiano escolar, que servirão de objeto de reflexão sobre a articulação entre teoria e prática no processo de formação do futuro docente.

Caracterização do Núcleo de Educação Física

O Núcleo de Educação Física tem como campo prático duas escolas públicas de Uruguaiana, RS, sendo uma delas da rede estadual de ensino, localizada na região central da cidade, contando, atualmente, com 15 alunos/residentes e dois professores preceptores. A outra, da rede municipal, localiza-se na região periférica da cidade com sete residentes nessa etapa final do programa e um preceptor. Durante esse um ano e meio de programa, o núcleo contou com a participação de 30 residentes, que desenvolveram suas atividades de docência com turmas dos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental. Desse, três residentes foram desligados das atividades por motivos diversos, e o restante desenvolveu suas atividades de acordo com cronograma do núcleo, que foi organizado em três etapas: seis meses de atividades no PRP, onde quatro residentes com muita dedicação e colaboração conseguiram concluir sua carga horária e finalizar as atividades com êxito; 12 meses de atividades no PRP, onde um residente realizou sua prática com as turmas dos anos iniciais do Ensino Fundamental; 18 meses de atividades no PRP, 22 residentes que realizaram atividades com ambos os níveis do Ensino Fundamental participaram de todas as etapas do programa.

Entre as atividades realizadas pelos residentes ao longo do desenvolvimento do programa o núcleo seguiu a proposta de trabalho do Programa Institucional com quatro etapas a seguir:

Etapa Preparatória: realização de curso de formação de preceptores/as, preparação do licenciando/a para participação como residente no Programa, desenvolvimento de atividades formativas e didático-pedagógicas;

Etapa Ambientação do/a residente na escola-campo: com estudo do contexto educacional, realização de encontros, observações, reuniões e participação nas atividades desenvolvidas na escola-campo;

Etapa Imersão do/a residente na Escola-campo: com preparação pedagógica, planejamento e realização das propostas de intervenção pedagógica, aulas, projetos, recursos didáticos entre outras ações;

Etapa Socialização e avaliação: elaboração de relatórios, relatos de experiência, artigos entre outros, com socialização e avaliação desses materiais em reuniões, encontros formativos, eventos.

Formação acadêmico-profissional

Em se tratando de formação de professores, diferente de compreendê-la enquanto processo distinto de formação inicial e formação continuada, Diniz-Pereira (2008) apresenta o termo formação acadêmico-profissional. Concorde com Garcia (1999), que afirma que a formação consiste em um processo de vivências, experiências e desafios enfrentados durante a formação inicial e, posteriormente, na atuação profissional por meio da formação continuada.

Para Tardif (2010), há uma defasagem grande na universidade quanto à formação docente, tendo em vista que os acadêmicos passam bastante tempo assistindo aulas e, em seguida, nos momentos dos estágios e práticas curriculares, passam a “aplicar” os conhecimentos adquiridos. Como sugestão para atenuar esse problema, Betti (1996) sugere que a prática passe a ser considerada como eixo central do currículo. Isso exigiria uma nova concepção de prática e uma forma de ver a prática de ensino e o estágio supervisionado. A prática, como já definimos, passaria a ser entendida como uma ação profissional num dado contexto organizacional. No início da formação, entendemos que o acadêmico deveria entrar em contato com a realidade das práticas de trabalho nas escolas, assistindo e discutindo a prática de profissionais experientes para assim ter como base a atuação na realidade do contexto escolar.

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

Inovação pedagógica através de metodologias ativas

No intuito de qualificar as propostas de ensino/aprendizagem, as finalidades sociais das Instituições de Ensino Superior na formação de pedagogos devem pautar-se em práticas que desafiem o aluno mediante a inclusão de situações que o despertem para problemas do cotidiano em busca de superar a alienação na formação discente (PIMENTA; ANASTASIOU, 2010). Pensando nisso, surge o conceito de inovação pedagógica, sendo que Cunha (2004) esclarece que o conceito de inovação pedagógica significa não apenas a inclusão de novidades e tecnologias, mas também uma mudança na forma de entender o conhecimento.

Dentre as características de inovações pedagógicas destacam-se: a ruptura com a forma tradicional de ensinar e aprender; a gestão participativa com a

atuação dos estudantes na definição de percursos e critérios no ensino; a reconfiguração de saberes, incluindo também competências, arte, vivências pessoais; a reorganização da relação entre a teoria e a prática; a modificação da percepção da concepção, desenvolvimento e avaliação da experiência no ensino/aprendizagem; a mediação do docente assumindo relações socioafetivas com os alunos como condição de aprendizagem significativa (subjatividade, conhecimento); o protagonismo como condição para a aprendizagem significativa, reconhecendo que tanto estudantes como professores são sujeitos da prática pedagógica, estimulando a produção de conhecimento pelos estudantes (CUNHA, 2004).

Ainda se identifica a reflexividade na formação de professores, que representa uma ação desencadeada pela problematização da prática pedagógica, realizada entre o professor e os elementos que emergem de sua prática docente no sentido de possibilitar-lhes, entre outros achados, inovações pedagógicas voltadas para esse contexto educativo, como sinalizam em suas produções os autores (FINO, 2007; VEIGA, 2006; FREIRE, 1996; CORREIA, 1991). Esse elemento da inovação é caracterizado por Correia no sentido de que (1991, p. 36) “[...] a inovação, por mais modesta que seja, rompe um equilíbrio, cria uma situação de crise”. Nesse contexto de crise, geram-se os conflitos que nos levam à inovação nos contextos de ação. Diante dessa reflexão, os contextos seriam as salas de aulas e as práticas de ensino-aprendizagem vivenciadas, além de propostas curriculares que são a representação de todo o processo inovador (OLIVEIRA; SILVA, 2011).

A partir do exposto sobre inovação pedagógica, as metodologias ativas podem contribuir de forma inovadora no sistema de aprendizagem das escolas superiores ou escolas de Educação Básica que praticam o método tradicional. Assim, conforme Tidd; Bessant (2015, p. 04), a “inovação é movida pela habilidade de estabelecer relação, detectar oportunidades e tirar proveito delas”. Dessa forma, estabelecer métodos de aprendizagem que contribuem para o desenvolvimento de um aluno pode beneficiar todo o meio onde esse está inserido (DUMINELLI *et al.*, 2019).

As metodologias ativas têm como objetivo a atuação do aluno frente à sua própria conquista de aprendizagem. Essa pode favorecer o aluno em diversos aspectos, dando-lhe características excepcionais não só para sua vida profissional como também pessoal. Essas podem ser aplicadas a partir de diferentes métodos, contudo seguem o mesmo perfil em que o professor torna-se tutor e o aluno ator principal das atividades propostas (BORGES; ALENCAR, 2014).

A utilização de Metodologias Ativas tem uma concepção de educação crítico-reflexiva, baseada em estímulos no processo de ensino-aprendizagem,

resultando em envolvimento por parte do educando na busca pelo conhecimento (MACEDO *et al.*, 2018). Dentro do conceito de metodologia ativa existe o método a partir da construção de uma situação-problema (SP), a qual proporciona uma reflexão crítica; mobiliza o educando para buscar o conhecimento a fim de solucionar a SP; ajuda na reflexão e na proposição de soluções mais adequadas e corretas (BERBEL, 2011).

Corroborando os conceitos acima, Demo (2004) diz que o ato de aprender pressupõe um processo reconstrutivo, que permita o estabelecimento de diferentes tipos de relações entre fatos e objetos, que seja capaz de desencadear ressignificações e que contribua para a reconstrução do conhecimento e a produção de novos saberes a partir de uma educação transformadora e significativa que rompa com o marco conceitual da pedagogia tradicional. Conhecimento e aprendizagem são fundamentais para o ser humano exercer a sua autonomia e sua cidadania com argumentações e ética para mudar a realidade e a sua vida (GEMIGNANI, 2012).

A percepção dos acadêmicos residentes

Foi verificada a percepção dos residentes do Núcleo de Educação Física da Unipampa por meio de pesquisa qualitativa com caráter descritivo (GIL, 2008). Participaram da investigação 14 residentes, sendo que foi realizado o contato com todos os participantes desse núcleo com o intuito de explicar o objetivo da pesquisa e solicitar o consentimento de forma voluntária. Os que aceitaram responderam as duas questões abertas, referentes à influência do PRP em sua formação acadêmico-profissional e sobre a relação entre PRP e Estágio Curricular Supervisionado. As questões foram disponibilizadas através de formulário *on-line*. Os participantes foram nomeados para fins de análise, com a letra “R” mais numeração, como por exemplo R1, R2, R3 e assim sucessivamente, e as respostas dos residentes foram analisadas com base na análise de conteúdo de Bardin (2016).

O Programa de Residência Pedagógica na formação acadêmico-profissional

Em se tratando de contribuição, todos os residentes afirmaram que o Programa de Residência Pedagógica tem auxiliado em sua formação acadêmico-profissional, possibilitando a extração de duas categorias principais das justificativas à afirmação dos residentes.

A primeira categoria “Vivência da rotina escolar” traz a percepção dos residentes de que a partir do PRP foi possível uma aproximação maior com o campo de atuação, proporcionando experiências significativas de relacionamento professor/aluno, conhecimento das dificuldades enfrentadas no ambiente escolar e ainda vivência prática além da quadra ou sala de aula, incluindo a organização da instituição e o convívio com a comunidade. Tais afirmações podem ser exemplificadas pelos trechos relatados pelos residentes:

R3 – “Sim! Vem mostrando a vivência da rotina escolar, a relação do professor com os alunos, as dificuldades enfrentadas do âmbito escolar”.

R4 – “Tem sim! O programa nos dá a oportunidade de estarmos próximos a toda comunidade escolar, trabalhando com novos conceitos de educação e nos dando bagagem para que no futuro cada residente possa trabalhar de forma competente”.

Não obstante, acadêmicos residentes de Licenciatura em EF de outra universidade trazem a visão de que o programa está proporcionando momentos importantes para a formação dos futuros professores, apontando como as principais contribuições do PRP para sua formação e construção de suas identidades profissionais o diálogo criado pelo programa e a realidade do contexto escolar e a possibilidade de estar em contato direto com o cotidiano da escola (LIMA; KRUG, 2019). Experiências relatadas por acadêmicos de outros cursos de Licenciatura na Região Nordeste do país percebem as atividades realizadas no PRP de uma maneira positiva para formação (CÓ *et al.*, 2018; MOTA *et al.*, 2018) e que a vivência da realidade escolar na prática promove o exercício contínuo de buscar soluções frente às situações que podem emergir na rotina desse contexto (CÓ *et al.*, 2018). Cabe ainda, nessa categoria de discussão, parafrasear Tardif (2010), quando diz que a prática pedagógica cotidiana do professor acarreta em sua experiência do saber.

Em relação à formação, Nóvoa (2009) defende que muitas aprendizagens só são possíveis de ocorrer na prática cotidiana da escola. O autor enfatiza que a aprendizagem da profissão que se dá em seu exercício, aproximando o conhecimento prático dos professores das escolas e a supervisão da universidade, assim como a proposta do PRP, permite que aconteça a articulação entre saberes e a busca de soluções para questões do contexto.

A segunda categoria “Aproximação teoria/prática” emerge da oportunidade de integrar a teoria estudada na universidade com a prática docente de forma mais fortalecida e aprofundada no campo prático em relação a outras componentes curriculares do curso de Licenciatura. O que pode ser verificado nas falas dos residentes a seguir:

R10 – “Sim, e muito ao diminuir a distância da teoria que aprendemos durante a formação acadêmica e a prática propriamente dita, através de suporte teórico e acolhimento de docentes orientadores e preceptores”.

R12 – “Sim, pois me proporciona uma prática que não teria em outros componentes curriculares”.

Proporcionar experiências em que os licenciandos possam articular seus conhecimentos com a prática da profissão é ainda um processo muito complexo da formação de professores. Entretanto, assim como relatado no presente estudo, outros afirmam que através do PRP foi possível essa aproximação. Có *et al.* (2018) indicam a superação de fragmentações como teoria/prática, formulando possibilidades de ação prática em seu relato de experiência no programa. Estudo que buscou avaliar como o aluno do curso de Pedagogia articula sua prática na residência pedagógica com a teoria desenvolvida em sala diagnosticou que ocorre essa articulação, mas de maneira mais expressiva nas supervisões com temas dirigidos, indicando a necessidade de estabelecer relações entre teoria e prática com a mediação do supervisor (PANNUTI, 2015).

O Programa de Residência Pedagógica e os Estágios Supervisionados no curso de Licenciatura

Os residentes percebem a possibilidade do PRP de fornecer subsídios para a reformulação do estágio supervisionado no curso de EF, obrigatório nos cursos de Licenciatura, sinalizando que, sim, o PRP pode contribuir para essa reformulação.

Visto que, a exemplo do PRP da Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP) no *campus* Guarulhos, implementado em 2006 no curso de Pedagogia, o modelo tradicional de estágio supervisionado vem sendo superado pelo programa através da promoção de uma relação mais estreita da universidade e das escolas, o que ao longo dos anos fortaleceu a parceria entre as instituições de ensino, permitindo a construção de ambientes formativos complementares com objetivos alinhados, em que o professor da escola vai à universidade e vice-versa, possibilitando trocas constantes. Além disso, a possibilidade de o acadêmico residente estar imerso no ambiente escolar é um grande diferencial em sua formação (POLADIAN, 2014).

Nessa perspectiva, surge uma categoria forte para reflexão: “o PRP possibilita maior preparação para atuação docente”. Justifica-se a categoria a partir de alguns pontos citados pelos participantes do presente estudo, como maior aprofundamento e carga horária em relação aos estágios, o que possibilita uma imersão no campo de atuação profissional; maior compreensão da docência e

uma formação mais prática. Ainda, a presença do preceptor na escola, sendo esse professor ou professora com formação na mesma área de atuação do residente e da docente coordenadora, é facilitador do processo, como mencionado no extrato abaixo:

R13 – “Acredito que, ao participar do Programa Residência, nos permite construir uma formação mais prática e a troca de experiência com os preceptores faz com que nos sentimos mais preparados para a docência, pois facilita nossa chegada na escola, tendo os preceptores e coordenadores sempre presentes para nos auxiliar e conduzir nossas práticas, levando em conta a realidade da escola onde atuamos”.

A presença do professor preceptor na escola é vista como um ponto muito positivo de ligação entre o residente e a escola. Além disso, a experiência desses professores no campo de atuação deixa os residentes mais seguros e confiantes em sua prática. Corroborando essa afirmação, Mello e Salomão de Freitas (2019) apontam que promover práticas educativas conjuntas entre professores experientes e iniciantes visa ao fortalecimento da relação entre universidade e escola em prol de objetivos em comum, como a (re)construção do conhecimento e possibilidades de transformação da realidade.

Considerações finais

Ao finalizar a prática pedagógica, é possível afirmar que o PRP trouxe benefícios palpáveis à formação acadêmico-profissional no sentido de ampliar as vivências no ambiente escolar, identificando potencialidades e dificuldades encontradas no contexto, e ainda proporcionou a articulação do conhecimento teórico com a prática no campo de atuação. Possibilita, assim, contribuições muito positivas para formação dos residentes, permitindo que a identidade profissional seja estimulada e reforçada.

Cabe ressaltar que o programa promoveu a aproximação e o fortalecimento da relação entre universidade e escola de Educação Básica, oportunizando também a formação profissional dos professores preceptores do núcleo Educação Física. As propostas com metodologias ativas e a busca pela inovação pedagógica possibilitaram a reflexão e a renovação das perspectivas de atuação dos professores que atuaram como preceptores durante o programa.

Nesse sentido, entende-se que o Núcleo de Educação Física do Programa de Residência Pedagógica da Unipampa cumpriu seu papel de proporcionar a imersão planejada dos discentes no contexto escolar, bem como a possibilidade de reflexão sobre a realidade das escolas e a função docente no processo de formação dos alunos/cidadãos, articulando a teoria e a prática vivenciadas na universidade.

Referências

- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.
- BERBEL, N. A. N. As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes. **Semina: Ciências Sociais e Humanas**, Londrina, v. 32, n. 1, p. 25-40, 2011.
- BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Portaria nº 38, de 28 de fevereiro de 2018**. Institui o Programa de Residência Pedagógica. MEC/BRASIL, 2018. Disponível em: <http://capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/28022018-Portaria_n_38-Institui_RP.pdf>. Acesso em: 19 nov. 2019.
- CORREIA, J. A. **Inovação Pedagógica e Formação de Professores**. Coleção Biblioteca Básica de Educação e de Ensino. Portugal: Editora ASA, 1991.
- CUNHA, M. I. **Qualidade do ensino de graduação**: relação entre pesquisa, ensino e desenvolvimento profissional docente. Projeto de pesquisa. Porto Alegre-RS: Unisinos, 2010.
- CÓ, B. A. *et al.* **Relato de experiência dos integrantes do Programa de Residência Pedagógica na EEEP José Ivanilton Nocrato – Guaiúba – CE**. In: VII Encontro Nacional das Licenciaturas, Fortaleza, 2018. Disponível em: <<http://www.editorarealize.com.br/revistas/enalic/trabalhos/443-36612-30112018-075245.pdf>>. Acesso em: 20 nov. 2019.
- DEMO P. **Professor do futuro e reconstrução do conhecimento**. Petrópolis: Vozes, 2004.
- DUMINELLI, M. V. *et al.* Metodologias ativas e a inovação na aprendizagem no ensino superior. **Brazilian Journal of Development**, Curitiba, v. 5, n. 5, p. 3.965-3.980, 2019.
- FINO, C. N. **Inovação Pedagógica**: significado e campo (de investigação). Texto apresentado no III Colóquio do DCE – UMa, oficina B – Inovação e Supervisão, 2007.
- FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**. 14. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.
- GEMIGNANI, E. Y. Formação de Professores e Metodologias Ativas de Ensino-Aprendizagem: Ensinar Para a Compreensão. **Revista Fronteira da Educação** [online], Recife, v. 1, n. 2, p. 1-27, 2012.
- GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2008.
- LIMA, E.; KRUG, M. R. As contribuições do Programa de Residência Pedagógica na formação inicial dos licenciandos em Educação Física. **Revista Gestão Universitária**, maio 2019. Disponível em: <<http://www.gestaouniversitaria.com.br/artigos/as-contribuicoes-do-programa-residencia-pedagogica-na-formacao-inicial-dos-licenciandos-em-educacao-fisica>>. Acesso em: 19 nov. 2019.
- MACEDO, K. D. S. *et al.* Metodologias ativas de aprendizagem: caminhos possíveis para inovação no ensino em saúde. **Escola Anna Nery**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 3, p. 1-9, 2018.

MELLO, Elena Maria Billig. SALOMÃO DE FREITAS, Diana Paula. Formação acadêmico-profissional de professores(as). **Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 11, n. 20, jan./abr. 2019. Disponível em: <<https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbpf/article/view/215/199>>. Acesso em: 22 nov. 2019.

MOTA, A. S. et al. **Residência pedagógica**: uma contribuição para a formação inicial de professores. In: VII Encontro Nacional das Licenciaturas, Fortaleza, 2018. Disponível em: <<http://www.editorarealize.com.br/revistas/enalic/trabalhos/443-55106-29112018-111245.pdf>>. Acesso em: 29 out. 2019.

NÓVOA, A. **Imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.

OLIVEIRA, G. F.; SILVA, M. F. G. Reflexões sobre a inovação pedagógica a partir da formação continuada de professores no âmbito das práticas pedagógicas na área das Ciências Naturais. In: **VIII ENPEC – Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências**, Campinas-SP, 2011. Disponível em: <<http://www.nutes.ufjf.br/abrapec/viii/enpec/resumos/R0986-2.pdf>>. Acesso em: 18 nov. 2019.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. G. C. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortes, 2010.

PANNUTI, M. P. A relação teoria e prática na residência pedagógica. In: **XII Congresso Nacional de Educação**, Curitiba-PR, 2015. Disponível em: <https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/15994_8118.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2019.

POLADIAN, M. L. P. Estudo sobre o Programa de Residência Pedagógica da UNIFESP: uma aproximação entre universidade e escola. In: **EdUECE**, Ceará, 2014. Disponível em: <www.uece.br/endipe2014/ebooks/livro2>. Acesso em: 20 nov. 2019.

RANGEL-BETTI, I.; BETTI, M. Novas perspectivas na formação profissional em educação física. **Revista Motriz**, São Paulo, v. 2, n.1, p. 10-15, 1996.

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

TIDD, J.; BESSANT, J. **Gestão da Inovação**. São Paulo: Booking, 2015.

VEIGA, I. P. A. Docência: formação, identidade Profissional e Inovação didática. In: **Encontro Nacional de Didática e Prática Pedagógica – ENDIP-UFPE**, CE, 2006.

Intervenções e inovações através do Programa de Residência Pedagógica: relato de experiência

Bruna Herrera Vieira¹
Bruno Cafaratti de Bairros¹
Gisele Fontoura Rillo¹
Glória Ofemann Santanna¹
Marcelo Santariano Pereira¹
Suele Pinto Tavares¹
Vergílio Almeida de Oliveira¹
Allison Pintos Sabedra²
Jaqueline Copetti³

Apresentação

Com o intuito de aproximar os alunos dos cursos de Licenciatura das vivências práticas dentro do ambiente escolar foi criado, em 2018, o Programa de Residência Pedagógica (PRP) através da Portaria CAPES N° 38, de 28 de fevereiro de 2018. Neste capítulo, será apresentado um relato de como ocorreu o programa no subnúcleo Educação Física na Escola Municipal de Ensino Fundamental Moacyr Ramos Martins, localizada na zona periférica do município de Uruguaiana-RS. Este trabalho foi dividido em uma contextualização da escola-campo em que foram realizadas as atividades referentes ao subnúcleo referido acima, bem como foram relatadas as atividades que, em nosso entendimento, contribuíram de forma efetiva para os objetivos do programa no tocante à inovação pedagógica e à formação acadêmico-profissional.

Caracterização da escola

A escola-campo relatada está situada na zona periférica da cidade, no bairro União das Vilas, sendo caracterizada como uma área de baixo desenvolvimento social. A escola possui 1.370 alunos matriculados, sendo a maior

¹ Residentes do Núcleo de Educação Física.

² Preceptor da escola-campo.

³ Docente Orientadora do Núcleo de Educação Física.

escola do município em número de alunos, atendendo as séries iniciais e finais do Ensino Fundamental e turmas com alunos da Educação de Jovens e Adultos, sendo distribuídos em 52 turmas, atuando 130 funcionários na escola, desses 72 docentes.

Quanto ao programa, na escola, foram atendidas 13 turmas de Ensino Fundamental – anos iniciais no primeiro semestre de 2019. As atividades foram desenvolvidas no turno da manhã, contemplando alunos do 1º ao 5º anos. Já nos anos finais, foram atendidas seis turmas, sendo duas dessas de 6º ano, duas de 7º ano e duas de 8º ano. Nesse sentido, foram contempladas com o programa mais de 450 crianças na faixa etária de 06 a 15 anos. Notou-se durante a realização das atividades um grande vínculo criado pelos residentes com os alunos, pois as atividades desenvolvidas despertaram uma grande motivação dos alunos pela continuidade das aulas.

Fundamentação teórica

O processo de formação, foco deste relato de experiências, envolve atividades em que os sujeitos do processo (licenciandos, professores da Educação Básica e professores universitários) aprendem juntos enquanto planejam e constroem atividades. Nessa trajetória, aprendem a ser e atuar no coletivo. Freire (2000) corrobora essa perspectiva de formação docente ao destacar que não aprendemos sozinhos, mas sim em coletivo, mediatizados pelo mundo. Ainda é reconhecido que é por meio da pesquisa que se conhece o que ainda não foi descoberto. Por esse motivo é que o projeto promove a escrita sobre a atuação docente como forma de possibilitar aos envolvidos processos de problematização acerca da ação docente em uma pesquisa que busca construir conhecimento da formação acadêmico-profissional (DINIZ-PEREIRA, 2008). Diniz-Pereira aposta ainda que, na formação compartilhada entre universidade e escola, se faz necessário “[...] discutir desafios e potencialidades para o estabelecimento de parcerias (entendidas aqui como iniciativas conjuntas para se atingirem objetivos comuns) entre universidades e escolas para a formação de profissionais da Educação Básica no Brasil” (DINIZ-PEREIRA, 2008, p. 265).

Quanto à inovação pedagógica, Bessant e Tidd (2009) destacam que a inovação é centrada em três fatores principais: geração de novas ideias a partir de oportunidades, de criação de modelos para o futuro, elaboração de algo novo a partir da combinação de ideias de algo que já existe; seleção das melhores ideias a partir de testes e exploração, tornando o processo de escolha uma estratégia; e a implementação da nova ideia, em que são implementadas as

ideias na condição de grandes incertezas, pois não há garantia de que as pessoas vão aderir a essas, sendo necessário estruturar corretamente todas as etapas (DUMINELLI *et al.*, 2019).

Nessas duas perspectivas, de inovação pedagógica e formação acadêmico-profissional, foram planejadas e desenvolvidas as atividades no subnúcleo de Educação Física do PRP, desenvolvido na Escola Municipal Moacyr Ramos Martins, objetivando dar uma nova visão às aulas de Educação Física.

Descrição e análise da prática pedagógica de formação acadêmico-profissional no Programa de Residência Pedagógica da Unipampa

Neste capítulo, apresenta-se o relato das práticas pedagógicas inovadoras que ocorreram durante as regências de classe, em sua maioria inéditas na escola, salientando que todas foram realizadas em conformidade com a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2017) e de acordo com o planejamento dos residentes e com concordância da Orientação Pedagógica e professores da escola-campo.

Através do PRP, sendo essa uma Política Nacional de Formação de Professores pensada em aperfeiçoar a prática docente, a mesma promove a imersão do graduando de Licenciatura na Educação Básica a partir da segunda metade de seu curso (CAPES, 2018). Por meio dessa política de formação e com a proposta do núcleo de Educação Física são oportunizadas aulas de Educação Física mediadas pelos residentes na escola-campo, onde a temática principal do programa está pautada em inovação pedagógica. Para Fino (2008), inovar é romper as culturas escolares tradicionais já impostas no ambiente, incorporando novas percepções para a instituição de ensino. Nesse sentido, abaixo são apresentados os relatos das práticas realizadas pelos residentes na escola-campo com base na proposta do documento normativo da Base Nacional Comum Curricular, que traz as competências a serem desenvolvidas nos níveis de ensino descritos.

Ações pedagógicas nos anos iniciais do Ensino Fundamental

A ludicidade na Educação Física tem um papel importante para o desenvolvimento motor, cognitivo e social, fazendo assim também com que as crianças desenvolvam as suas imaginações. Como aponta Piaget (1962), é nessa fase que a criança desenvolve com mais intensidade a imaginação. Através dos movimentos podemos explorar diversas formas para que essa imaginação possa tornar-se alegre durante as atividades.

Através das intervenções realizadas na EMEF, ministradas por duas integrantes do PRP, foi possível vivenciar e promover aos alunos de duas turmas do segundo e terceiro anos da escola a prática de atividade física através de jogos e brincadeiras. A utilização dos jogos e brincadeiras para a prática de atividades físicas nos anos iniciais é ensinar através dos prazeres das próprias crianças, levando assim com que elas encontrem alegria ao praticar. “Toda prática pedagógica deve proporcionar alegria aos alunos no processo de aprendizagem” (RAU, 2007, p. 32). Essa temática sendo usada como forma de aprendizagem e enriquecimento para o aluno faz com que leve o gosto pelo movimento aos mesmos.

Durante as aulas de Educação Física, foi possível notar o quanto eram importantes para os alunos aqueles momentos de práticas, pois aguardavam ansiosamente o momento de realizar tais atividades, que proporcionaram aos alunos inúmeros benefícios para seu desenvolvimento. Entende-se que através da brincadeira na Educação Física as crianças aprendem regras, interagem em grupos com os colegas, além de formular uma gama de recursos e ensinamentos que serão utilizados dentro da própria sala de aula. Segundo Pereira (2015, p. 5), “acreditamos que brincando a criança aprende, se socializa, assimila regras, integra-se ao grupo, aprende a dividir, a competir, a cumprir regras. Sabendo disso, a escola pode valer-se do uso de jogos e brincadeiras para facilitar a aprendizagem e tornar as aulas mais agradáveis e eficazes”.

A palavra brincadeira é tão pequena, porém tem uma gama de possibilidades para as crianças, pois, desde que se conhecem, a cultura é esse “brincar”. É sociocultural, e explorar todos os estímulos e habilidades deles através disso é uma forma magnífica de trabalhar, pois, além do profissional transmitir seu conhecimento, o mesmo aprende junto e é uma troca de conhecimento mútuo entre ambos. Isso é um resultado que faz ver que vale a pena investir nessa temática como uma forma de aprendizagem e enriquecimento para os alunos. Através das práticas e dos relatos das professoras unidocentes das respectivas turmas foi possível perceber o quanto é importante a inserção de um professor de Educação Física nos anos iniciais do Ensino Fundamental, ressaltando que no município não há contratação de professores de Educação Física para atuação nos respectivos anos do Ensino Fundamental. Tais atividades foram realizadas em apenas um semestre do ano 2019 e já apresentaram vários fatores muito positivos na formação dos alunos.

Brincadeiras realizadas no pátio da escola



Fonte: Residentes.

A prática pedagógica dos anos finais do Ensino Fundamental

Entre os conteúdos trabalhados na Educação Física escolar, conforme previsto na BNCC (BRASIL, 2017), os esportes de invasão são as modalidades que têm o objetivo de conduzir a bola para o setor oposto, que é resguardado pelo adversário. Alguns desses esportes são utilizados na condição de conteúdo-base para a Educação Física, sendo eles o principal veículo difusor de movimento corporal na grande maioria das escolas (RANGEL, 1995).

Nesse sentido, atendendo a proposta inicial do PRP e sem perder o foco em relação aos conteúdos da BNCC, foi incorporado no corrente planejamento das aulas de Educação Física da escola-campo um esporte de invasão pouco conhecido entre os estudantes: o *rugby* escolar. Esse é um esporte que requer capacidade de organização do pensamento de forma rápida, introduzindo no jogo inúmeras situações não previstas (VAZ, 2005). Contudo cabe destacar que essa modalidade esportiva preza a integridade física de seus participantes, instigando condutas sociais, respeito e humanidade, assim como uma possibilidade prazerosa (FAGUNDES *et al.*, 2017).

O início em relação ao aprendizado dessa modalidade, apresentou algumas dificuldades, principalmente na questão do deslocamento em quadra. Esse

possui algumas especificidades no que tange às regras, comparado aos demais esportes. A bola somente pode ser passada ao companheiro de equipe: ou para o lado, ou para trás. Caso a bola for lançada para a frente, será caracterizada infração, e essa condição gerou um certo desconforto entre os discentes. Mas, de forma geral, esse esporte teve boa aceitação entre os alunos, instigou a coletividade da turma e evidenciou a necessidade de inovar os conteúdos da Educação Física, incorporando novos conteúdos, além daqueles considerados tradicionais no meio escolar.

Aulas de *Rugby* nas atividades do programa



Fonte: Residentes.

Na sequência dos conteúdos de inovação pedagógica na Educação Física escolar, o subgrupo do núcleo teve a ideia de ofertar caminhadas como instrumento pedagógico através da união das propostas do PRP e da proposta do Grupo de Estudos Movimento e Ambiente (GEMA) da Unipampa, que traz como possibilidades pedagógicas atividades físicas ligadas à natureza. A intencionalidade do GEMA é interligar um tema transversal, que é a Educação Ambiental (EA), conforme prevista na BNCC (BRASIL, 2017), com a Educação Física através de suas práticas.

Assim como várias outras formas inovadoras que o PRP proporcionou na escola-campo foco deste relato, a prática de caminhadas foi uma das propostas que teve melhor aceitação e uma participação mais efetiva dos alunos. Com esses foi realizado um trabalho de aproximação com a natureza no intuito de tornar o estudante um cidadão mais consciente no futuro, sendo que esse aflore um sentimento de pertencimento a seu bairro e conscientização de suas responsabilidades perante as questões ambientais

Na primeira experiência, foi realizada uma caminhada pelas dependências do bairro União das Vilas, onde a escola está inserida, assim como onde a maioria da comunidade escolar reside. Durante a caminhada, os alunos puderam observar aspectos positivos e negativos da relação homem-natureza, sendo levantados vários questionamentos sobre o cuidado com ela e sobre a ação do homem no meio em que ele vive. Na sequência, partimos até o arroio Salso de Baixo, o qual passa ao lado do bairro. Dessa forma, conseguimos ver a natureza de uma forma mais natural, sendo observada uma menor frequência de danos realizados pelo homem. Por fim, retornamos à escola, onde foram feitas discussões e questionamentos sobre a prática.

A zona urbana de Uruguaiana é rodeada por três arroios, que são detentores de uma beleza natural; todos acabam desaguando no rio Uruguai. São estes arroios: Salso de Cima, Salso de Baixo e Arroio Cacaréu. Em outra oportunidade, atravessamos o município de Uruguaiana, onde nos deparamos como Projeto Bela Vista, o qual é uma praça às margens do rio, preservada por moradores do mesmo bairro. A partir desse local, iniciamos outra caminhada para um lugar totalmente novo para os alunos, pois, em sua grande maioria, eles residem na outra extremidade do município. Fomos contornando o rio até chegar ao arroio Cacaréu, que tem como uma de suas características o acompanhamento de uma mata ciliar em torno de seu trajeto. Isso possibilitou uma interação com o meio ambiente e uma fantástica experiência visual através de uma beleza incrível. Quando chegamos próximo ao final do trajeto, entramos em um pequeno traço da mata ciliar; essa pequena trilha nos presenteou com uma paisagem exuberante: a foz do arroio Cacaréu.

A ligação do arroio com o rio Uruguai demonstrou uma beleza ainda preservada da ação do homem. Também foi possível observar um campo de futebol de várzea, pistas de corridas de cavalos e pistas de corridas de cachorros, em que a comunidade se organiza no final de semana para confraternizar. Como aspectos negativos observamos a poluição durante boa parte do percurso que antecede os arroios, fruto da ação do ser humano.

A prática de caminhar propicia uma experiência única para os residentes e também para o preceptor. Ambos acompanharam os alunos e presenciaram uma bela participação nos debates e saídas de campo. Tendo em vista que o objetivo das caminhadas era proporcionar aos alunos uma aproximação com a natureza e uma maior reflexão sobre a relação homem-natureza, identificamos como satisfatória nossa proposta e pensamos em ampliar ainda mais no próximo ano. Isso possibilitará que novos alunos tenham essa experiência e que esses possam conhecer lugares novos e a natureza de seu município.

Caminhada realizada durante a enchente no município



Fonte: Residentes.

Outra prática relacionada aos conteúdos da Educação Física escolar e que pode ser explorada dentro e fora do espaço da escola são as corridas. Nesse caso, a oferta das corridas surgiu da ideia de uma residente. O objetivo do projeto de corrida seria estimular os alunos à prática do atletismo, com ênfase na corrida de rua, incentivando-os a novas experiências, com o foco na socialização, saúde e diversão. Pois a prática frequente desse esporte auxilia no desenvolvimento de todas as habilidades motoras da criança, não necessita de muito material e é considerado como a base para os demais esportes. Desde o início das atividades, uma das propostas foi que aqueles alunos que se destacassem poderiam participar das competições de corrida de rua realizadas naquele período na cidade.

Ao propor isso aos alunos, de início não ficaram muito entusiasmados, pois a cultura do futsal é muito grande entre os alunos. A preparação durou cerca de um mês. Os treinamentos foram realizados utilizando o lúdico educativo da corrida e, assim, corrigindo os gestos técnicos, treinos de velocidade e circuitos, os alunos foram se mostrando mais interessados na novidade. As conversas sobre as provas e como seria a participação deixaram os alunos com a curiosidade de vivenciar mais essa modalidade de esportes.

A primeira participação dos alunos foi em uma corrida do SESC, e a segunda participação aconteceu no encerramento do Circuito da Associação de Corredores de Rua de Uruguaiana (ACORU), ambas em 2018. Alguns dos alunos conseguiram chegar entre os primeiros, e um desses conquistou um lugar no pódio de premiação. Assim, os residentes e preceptor ficaram motiva-

dos e definiram objetivos para as próximas corridas, bem como a participação em todo o circuito da ACORU e SESC 2019.

Atualmente, um residente e o preceptor realizam o treinamento dos alunos em horário extra às aulas de Educação Física. Nesses treinos, são abordados exercícios e técnicas de como melhorar o rendimento, as passadas, a posição dos braços, a sincronia nos movimentos, envolvendo exercícios específicos para corrida. O grupo mobiliza um número considerável de alunos, em média 25 estudantes do Ensino Fundamental final, que, em sua maioria, participam também de outros esportes nos times da escola. Mas percebemos nas corridas uma forma de inclusão de alunos que também não gostam dos esportes escolares tradicionais, estimulando a prática fora do ambiente escolar, nas horas de lazer, por exemplo, pois se trata de um esporte que pode ser praticado em qualquer espaço. Percebe-se que os alunos que realizam as corridas se satisfazem com as participações nas provas fora da escola, em que o preceptor se responsabiliza pelo deslocamento até os locais de prova; nossa escola sempre se destaca com número de participantes nos eventos.

Primeira prova realizada pelo grupo Treinamento do grupo de corridas na escola



Fonte: Preceptor.

Ainda no conteúdo relacionado à corrida, buscou-se aproximação dos alunos com a corrida de orientação, que é uma ótima forma de inovar na Educação Física escolar. A orientação propõe contato com a natureza; é um esporte que pode ser trabalhado na escola como um tema transdisciplinar e de forma transversal, exercita o corpo e trabalha a mente com conteúdos relacionados à Matemática, à Geografia, assim como à autonomia e à tomada de decisão do aluno. A modalidade pode ser ensinada de forma muito simples, e

o pátio da escola pode ser o melhor lugar para começar a praticar esse esporte; não necessita de materiais caros e possibilita aos alunos de diferentes níveis escolares ou mesmo características físicas interagirem na mesma atividade.

As aulas foram ministradas por duas residentes para meninas do 6º ao 8º anos. Iniciamos nossa prática perguntando se as alunas já tinham ouvido falar em esporte orientação ou corrida de orientação; disseram que não sabiam do que se tratava esse esporte. Na quadra da escola, explicamos sua origem, onde e como é praticado, construímos os prismas com TNT laranja e palitos de churrasco para dar uma forma de triângulo, colocamos dois prendedores em barbantes presos ao prisma, um para prendê-lo no local e outro para colocar uma caneta, canetinha ou símbolos desenhados em papéis para utilizar no cartão controle ou ainda charadas para localizar o próximo prisma. As alunas, divididas em grupos, confeccionaram o mapa da escola em folha sulfite e desenharam o percurso no mapa. Explicamos que deveriam fazer a saída e a chegada juntas e a cada prisma encontrado marcar o símbolo ou número que estava preso a ele no cartão controle confeccionado por elas. Falamos que seria contado o tempo de cada grupo para dar motivação a elas e para saber qual grupo realizou em menos tempo o percurso. Nessa aula, o preceptor informou-nos que alunas que quase não participavam das aulas de EF fizeram parte da atividade; foi uma imensa satisfação escutar isso.

Em outra aula, utilizamos dicas para achar os prismas, como se fosse uma caça ao tesouro. Uma das dicas foi: “Mato a sede de todos, mas estou guardada em uma caixa. Onde estou?”; o que mata a sede é água e está numa caixa. Então o prisma estava localizado na caixa d’água, sendo comentado por elas como a pista mais difícil de decifrar; não utilizamos bússolas com elas, mas se houvesse a possibilidade, seria ainda melhor a prática. Em outra aula, elas praticaram em duplas e fizeram a contagem da passada para calcular a distância dos prismas.

Há alunas que resistem a ser trabalhado algo novo, pois estão acostumadas a trabalhar os esportes da quadra poliesportiva e não consideram algo diferente tão legal. Mas criar um ambiente participativo e motivacional pelo próprio esporte é a melhor forma de conquistá-las. A Educação Física ainda é muito tradicional nas escolas. Destacamos aqui a importância da inovação pedagógica na escola com a inclusão da corrida de orientação, que contribui pedagogicamente para o processo de ensino-aprendizagem, tendo como consequência a melhora da qualidade das vivências das alunas.

Atividade para a confecção de mapas Início das provas de orientação



Fonte: Residentes.

Considerações finais

Ao analisarmos a participação dos residentes durante o Programa de Residência Pedagógica da Unipampa, notamos que a oportunidade de iniciação docente durante o período da graduação pode contribuir para desenvolver competências e habilidades do futuro professor. Ao inserir o graduando diretamente no ambiente escolar, proporciona-se que ocorra uma preparação alinhada entre conhecimentos teóricos e práticos, possibilitando dessa forma os ajustes necessários para uma formação profissional crítica e reflexiva. Ainda que esse processo ocorra com algumas mudanças/adaptações no transcorrer das intervenções, isso serve de ensinamento e aperfeiçoamento para a formação acadêmico-profissional.

Durante a vigência do Programa de Residência Pedagógica, os residentes tiveram oportunidade de conhecer e aplicar vivências pedagógicas diferenciadas, em sua maioria sendo desenvolvidas com o objetivo de inovar em sala de aula, promovendo a motivação por parte dos alunos, pois trouxeram para a escola novas metodologias e uma didática diferenciada em relação àquela que era executada pelo professor preceptor. Isso colaborou no processo de transformação do significado das aulas de Educação Física, que passou a ser vista como uma disciplina com inúmeras possibilidades a serem exploradas.

Referências

BESSANT, J.; TIDD, J. **Inovação e Empreendedorismo**. Porto Alegre: Bookman, 2009.
BRASIL. **Editais CAPES 06/2018**, que dispõe sobre a Residência Pedagógica. Disponível em: <<https://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/01032018-Edital-6-2018-esidencia-pedagogica.pdf>>. Acesso em: 20 maio 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf>. Acesso em: 25 jul. 2019.

BRASIL. Fundação CAPES. **Sobre o Programa de Residência Pedagógica**. 2018. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/pt/educacao-basica/programa-residencia-pedagogica>>. Acesso em: 31 out. 2019.

DINIZ-PEREIRA, J. E. A formação acadêmico-profissional: compartilhando responsabilidades entre as universidades e escolas. Trajetórias e processos de ensinar e aprender: didática e formação de professores. In: XIV ENDIPE, 2008, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS), Porto Alegre. **Anais...** Porto Alegre, 2008.

DUMINELLI, M. V. *et al.* Metodologias ativas e a inovação na aprendizagem no ensino superior. **Braz. J. of Develop.**, Curitiba, v. 5, n. 4, p. 3.965-3.980, abr. 2019.

FAGUNDES, C. R. *et al.* Tag rugby na escola: uma nova proposta para alunos e professores. **Anais Congrega MIC**, p. 671, 2017.

FINO, C. N. Inovação pedagógica: significado e campo (de investigação). **Educação em tempo de mudança**, p. 277-287, 2008.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários a prática docente. 14. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

PEREIRA, D. R.; SOUSA, S. S. A contribuição dos jogos e brincadeiras no processo de ensino-aprendizagem de crianças de uma EMEI na cidade de Teresina. **Revista do Departamento de Fundamentos da Educação da Universidade Federal do Piauí**, 2015.

PIAGET, J. **A formação do símbolo na criança**: imitação, jogo e sonho, imagem e representação. Trad. Álvaro Cabral; Cristiano M. Oiticica. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1962.

RAU, M. C. T. D. **A ludicidade na educação**: uma atitude pedagógica. Curitiba: Ibpex, 2007.

VAZ, L. M. T. Ensino do Rugby no meio escolar. **Revista Digital**, Buenos Aires, v. 10, 2005.

RANGEL, I. C. A. Esporte na escola: mas é só isso, professor? Motriz. **Journal of Physical Education**, UNESP, p. 25-31, 1995.

Este livro agrega histórias narradas por um coletivo de docentes e discentes da Educação Básica e Superior, participantes da 1ª edição do Programa de Residência Pedagógica, na Universidade Federal do Pampa (Unipampa), envolvendo diversos contextos, áreas, níveis de ensino e lugares. Evidenciam em seus registros a formação acadêmico-profissional a partir da reflexão de práticas do-discentes, no desafio de inovar para transformar as salas de aula em espaços-tempos de aprendizagem participativa e colaborativa. Trata-se também de uma publicização de valorização da formação de professores dos diversos cursos de Licenciatura da Unipampa. Como expressa Maria Beatriz Luce, no Prefácio (p. 9): “[...] o Programa de Residência Pedagógica da Unipampa é tecido entre laços! Formação e atuação pedagógica humanizada e humanizadora, libertadora e integral, fazendo valer a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, assim como entre a Educação Básica e a Educação Superior, e a formação cultural, científica e profissional inicial e continuada”. A leitura deste livro é um esperar pela educação democrática, inclusiva e inovadora.

