

PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA NA UFGD (2020 - 2022)

Ações em tempos de pandemia

Ademir de Souza Pereira
Adriana Fátima de Souza Miola
Cintia Melo dos Santos
(Organizadores)



**PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA
NA UFGD (2020 – 2022):
AÇÕES EM TEMPOS DE PANDEMIA**



Ademir de Souza Pereira
Adriana Fátima de Souza Miola
Cintia Melo dos Santos
(Organizadores)

**PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA
NA UFGD (2020 – 2022):
AÇÕES EM TEMPOS DE PANDEMIA**

1ª Edição

Quipá Editora
2022

Copyright © dos autores e autoras. Todos os direitos reservados.

Esta obra é publicada em acesso aberto. O conteúdo dos capítulos, os dados apresentados, bem como a revisão ortográfica e gramatical são de responsabilidade de seus autores, detentores de todos os Direitos Autorais, que permitem o download e o compartilhamento, com a devida atribuição de crédito, mas sem que seja possível alterar a obra, de nenhuma forma, ou utilizá-la para fins comerciais.

Conselho Editorial: Me. Adriano Monteiro de Oliveira, Quipá Editora / Dra. Francione Alves Charapa, Universidade Federal do Cariri / Dra. Maria Eneida Feitosa, Universidade Regional do Cariri / Dra. Maria Iracema Pinho de Sousa, Universidade Federal do Cariri / Dra. Mônica Maria Siqueira Damasceno, Instituto Federal do Ceará / Dr. Thiago Barbosa Soares, Universidade Federal do Tocantins

Foto da capa: Ademir de Souza Pereira

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

P964 Programa residência pedagógica na UFGD (2020 – 2022) : ações em tempos de pandemia / Organizado por Ademir de Souza Pereira, Adriana Fátima de Souza Miola e Cintia Melo dos Santos. — Iguatu, CE : Quipá Editora, 2022.
115 p.

ISBN 978-65-5376-014-1
DOI 10.36599/qpmed-ed1.136

1. Formação de professores – Residência pedagógica. 2. Ações pedagógicas. 3. Pandemia – Covid-19. I. Pereira, Ademir de Souza. II. Miola, Adriana Fátima de Souza. III. Santos, Cintia Melo dos. IV. Título.

CDD 370.71

Elaborada por Rosana de Vasconcelos Sousa — CRB-3/1409

Obra publicada pela Quipá Editora em março de 2022.

SINOPSE

O livro **PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA (PRP) NA UFGD (2020 – 2022): ações em tempos de pandemia¹** apresenta alguns dos resultados do Projeto Institucional desenvolvido na Universidade Federal da Grande Dourados UFGD, que contempla Subprojetos de 7 (sete) cursos de Licenciaturas desta Universidade, a saber: Química, Matemática, Sociologia/Geografia (Interdisciplinar), Biologia, Licenciatura em Educação do Campo, Educação Física e História, os quais culminaram na efetiva parceria estabelecida entre Universidade e Escolas da educação básica, da rede municipal e estadual de ensino de Mato Grosso do Sul. Os capítulos deste livro evidenciam as múltiplas possibilidades de ação e atuação de professores-preceptores, estudantes-residentes e docentes orientadores no sentido de implementar ideias, fomentar recursos e ações pedagógicas em torno da qualidade de ensino na educação básica; propiciando espaços de estudos e reflexões sobre o âmbito escolar, viabilizando a integração dos residentes nas ações escolares, sob a supervisão e acompanhamento dos professores com larga experiência no campo educacional, oportunizando-lhes ter atitudes críticas e habilidades do trabalho educacional, a partir de situações reais, como objetivo precípua do Programa vinculado à formação inicial de professores em cursos de Licenciaturas.

¹Pandemia SARS-COV-19.

PREFÁCIO

Reinventando o caminho do PRP/UFGD em tempos de COVID-19

*Vem, vamos embora, que esperar não é saber
Quem sabe faz a hora, não espera acontecer
Vem, vamos embora, que esperar não é saber
Quem sabe faz a hora, não espera acontecer...*
(Geraldo Vandré, 1979)

“Pra não dizer que não falei das flores” foi a música que me veio à mente quando abri essa obra tão necessária e significativa. “Vem, vamos embora, que esperar não é saber...”. Foi assim que os atores educacionais do Programa Residência Pedagógica da Universidade Federal da Grande Dourados posicionaram-se diante da pandemia, que nos colocou a todos e todas em distanciamento social, principalmente, em instituições que aglutinam muitas pessoas, como as escolas. Ao invés de congelar as atividades, eles decidiram reinventar seus projetos em diálogo reflexivo e trabalho em equipe.

Ao longo dos textos, os professores e as professoras da UFGD e das escolas parceiras vão tecendo narrativas sobre as alternativas construídas e alguns de seus resultados. Vão nos conduzindo, de forma generosa, na esteira da práxis pedagógica e no compromisso com a formação inicial de futuros professores e professoras e na formação continuada de professores e professoras experientes. Demonstram que “Quem sabe faz a hora, não espera acontecer”. Posicionam-se diante dos obstáculos – mudanças nos rumos da educação brasileira e um vírus que ceifa muitas vidas, produz funerais coletivos e sepultamentos em valas comuns no Brasil. As vacinas, como medida profilática, demoraram a chegar, pois havia a alternativa da imunização de rebanho. Por isso, Geraldo Vandré está tão atual, com a canção em tela do final da década de 1970, em plena ditadura militar.

O fato é que ninguém, no planeta Terra, estava preparado para enfrentar tamanho desafio pandêmico. Coletivamente, os atores educacionais agiram de forma inovadora e conseguiram identificar as condições potenciais para inserirem-se nas escolas, mesmo que de forma virtual. Organizaram-se em coletivos menores, mergulharam no mundo virtual, mesmo com suas condições de inclusão digital desigual. Apropriaram-se de plataformas digitais (*Google Meet*), mídias sociais (*Whatsapp*), ferramentas (lousa digital) e outras tecnologias da informação (TICs), para estudar, planejar, executar, avaliar e refletir acerca

das ações pedagógicas, cujos processos e resultados foram sendo sistematizados e registrados em seus portfólios e/ou relatórios.

Inseriram-se e dinamizaram as ações didáticas com as turmas possíveis. As classes, que estavam organizadas no início do ano de 2020, desfizeram-se enquanto coletivos possíveis. Cada residente experimentou, da maneira possível, o cotidiano da escola, que foi amplamente alterado. No conjunto, os residentes adquiriram experiências de “busca ativa” (comunicação com estudantes que se ausentaram do convívio escolar e da interação com seus professores e professoras) para compor as turmas com as quais desenvolveram seus projetos, suas sequências didáticas, seus vídeos, suas vivências interculturais, seus projetos interdisciplinares, enfim suas experiências de ensino e aprendizagens. Produziram respostas ativas e criativas, apesar dos desafios encontrados. Observaram o aumento da jornada de trabalho dos preceptores, das preceptoras e demais colegas de profissão. Co-formaram-se um pouco mais.

Ao final, todos os segmentos do PRP (coordenadora institucional, orientadores/as, preceptores/as e os/as residentes) concluíram que o Programa precisa continuar. É fundamental essa avaliação para que, junto aos demais Coordenadores e Coordenadoras Institucionais de outras Instituições de Ensino Superior (IES), a Professora Cíntia Melo possa fazer coro ao movimento nacional do #FicaPIBIDP-RP, solicitando o aumento das cotas de bolsistas e do valor da bolsa, sob a coordenação do Fórum Nacional dos Coordenadores Institucionais do PIBID e do PRP (FORPIBID-RP), presidido pela Professora Cristiane Antonia Hauschild Johann – Univates, que fez parte das duas últimas diretorias. De acordo com o Boletim nº01 de 02 de fevereiro de 2022, as negociações estão sendo retomadas com a Diretoria de Educação Básica na CAPES (DEB/CAPES). ESPERANÇAR É PRECISO! “Vem, vamos embora que esperar não é saber. Quem sabe faz a hora, não espera acontecer.”

Agradeço o convite e a oportunidade de acompanhar as atividades de formação do Programa aos organizadores e colegas de trabalho os/as professores/as Ademir de Souza Pereira, Adriana Fátima de Souza Miola e Cintia Melo dos Santos.

Dourados-MS, 04 de fevereiro de 2022.

Profa Dra Noêmia dos Santos Pereira Moura (UFGD)

APRESENTAÇÃO

O Programa Residência Pedagógica (PRP) é uma das ações da Política Nacional de Formação de Professores e tem, como intenção, fomentar e oportunizar a formação docente nos cursos de licenciatura, por meio da aproximação e intensificação de ações na educação básica de licenciandos a partir da segunda metade do curso.

As ações apresentadas neste livro remetem ao Edital N. 01/2020 da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, processo nº 23038.018770/2019-03. Conforme o edital, os objetivos do PRP são (i) incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica, conduzindo o licenciando a exercitar, de forma ativa, a relação entre teoria e prática profissional docente; (ii) promover a adequação dos currículos e propostas pedagógicas dos cursos de licenciatura às orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC); (iii) fortalecer e ampliar a relação entre as Instituições de Ensino Superior (IES) e as escolas públicas de educação básica para a formação inicial de professores da educação básica; e (iv) fortalecer o papel das redes de ensino na formação de futuros professores (CAPES, 2020).

O *Projeto Institucional* é composto pelos subprojetos e núcleos que desenvolvem as atividades planejadas pelos orientadores, preceptores e residentes nas escolas-campo. As *Escolas-campo* são as escolas públicas de educação básica habilitadas pela Secretaria de Educação, ou órgão equivalente, selecionadas pela IES para participarem do projeto institucional. O PRP/UFGD possui o vínculo com 23 escolas-campo, localizadas na cidade de Dourados/MS e em outras cidades do estado, como Amambai, Bela Vista, Caarapó, Corumbá, Miranda, Ponta Porã e Rio Brillhante. Outro conceito muito importante no PGP é o de *Núcleo de Residência Pedagógica*, formado por um docente orientador, três preceptores, 24 bolsistas e até seis residentes voluntários. No PRP/UFGD, o conceito de Núcleo e *Subprojeto* aproximam-se, visto que um núcleo, neste caso, corresponde a um subprojeto. Os subprojetos são organizados por área de residência. O PRP/UFGD – 2020/2022 – é composto pelos Subprojetos de História, Química, Licenciatura Intercultural Indígena, Licenciatura em Educação do Campo, Sociologia/Geografia, Educação Física, Matemática, Informática e Biologia.

A *Coordenação Institucional* é conduzida pela Profa. Dra. Cintia Melo dos Santos, que é a coordenadora institucional, por isso, é responsável pelo acompanhamento e execução do projeto institucional do PRP/UFGD.

Os *docentes orientadores* são responsáveis por planejar, discutir, acompanhar e orientar os residentes e preceptores no campo-escola. O Projeto Institucional é composto pela seguinte quantidade de docentes orientadores bolsistas e voluntários: Biologia (1), Educação Física (1), História (1), Informática (1), Licenciatura em Educação do Campo (2), Licenciatura Intercultural Indígena (1), Matemática (1), Química (3) e Sociologia/Geografia (2).

Os *preceptores* são os professores da educação básica, responsáveis por planejar, orientar e acompanhar a execução das atividades no núcleo de residência de forma a averiguar o processo formativo planejado. O Projeto Institucional possui a seguinte quantidade de preceptores bolsistas e voluntários por subprojeto: Biologia (2), Educação Física (2), História (2), Informática (1), Licenciatura em Educação do Campo (3), Licenciatura Intercultural Indígena (2), Matemática (3), Química (3) e Sociologia/Geografia (2).

Os *residentes* são estudantes da licenciatura que tenham cursado, no mínimo, 50% do curso ou que estejam cursando o 5º período. O projeto institucional possui a seguinte quantidade de bolsistas e voluntários residentes: Biologia (16), Educação Física (8), História (8), Informática (24), Licenciatura em Educação do Campo (24), Licenciatura Intercultural Indígena (24), Matemática (24), Química (24) e Sociologia/Geografia (17).

O PRP/UFGD teve início em outubro de 2020, já em período pandêmico devido ao novo coronavírus, causador da doença Covid-19. Até a presente escrita (Fev/2022), tem-se o triste número de 628.067 (seiscentos e vinte oito mil e sessenta e sete) óbitos no Brasil (<https://covid.saude.gov.br/>). Devido à gravidade da doença, o PRP/UFGD realizou atividades remotas em boa parte da vigência do edital. Esse novo contexto, chamado por muitos de “novo normal”, impactou de forma significativa o processo formativo em todos os níveis de ensino, exigindo novas ações dos professores e estudantes de licenciatura com o intuito de ressignificar o fazer docência em tempos de pandemia. Nesse contexto, este livro tem, como objetivo principal, apresentar as ações formativas realizadas nos Subprojetos do PRP/UFGD, que representaram limites, oportunidades, superações, aprendizagem, formação e resistência em tempos de pandemia.

O primeiro capítulo, intitulado *de Saberes Experienciais a Saberes da Formação e da Profissão Docente no PRP biologia/UFGD*, possui, como autores, o orientador Prof. Dr. Diego Marques da Silva Medeiros (UFGD) e os professores supervisores lotados na Secretaria Estadual de Educação (SED/MS), Prof. Me. Flávio Verona Casado e Prof. Washington Reginaldo Yukishique Kubo (SDE/MS), do subprojeto Biologia. No capítulo, é

apresentada a análise das experiências do PRP Biologia/UFGD (2020-2022) para desvelar seus limites e possibilidades quanto à formação docente e à prática de ensino de Biologia durante um período de desgoverno e de pandemia.

O segundo capítulo, organizado pelas orientadoras Profa. Dra. Andréia Sangalli (UFGD) e Profa. Dra. Jeanne Mariel Brito de Moura Maciel (UFGD), possui como título *Residência Pedagógica e Formação em Alternância: experiências em um contexto pandêmico*, é o subprojeto de Licenciatura em Educação do Campo (LEDUC). O capítulo busca caracterizar o funcionamento do PRP no subprojeto LEDUC a partir dos desafios e das possibilidades de operacionalização do programa em um contexto de pandemia e de formação em alternância em múltiplos territórios, indígena e camponês, nos respectivos municípios de Corumbá, Nioaque, Sidrolândia, Terenos, Ponta Porã, Amambai, Dourados e Campo Grande, no período de 2020-2021.

O terceiro capítulo tem como título *A Perspectiva da Educação Física Inclusiva em um Programa de Residência Pedagógica*, é conduzido pela orientadora Profa. Dra. Jacqueline da Silva Nunes (UFGD), os preceptores Kaio da Silva Barcelos (SEMED) e Gisely de Jesus Almeida (SEMED), além da Profa. Dra. Morgana de Fátima Agostini Martins (UFGD) do subprojeto de Educação Física. O capítulo apresenta um relato de experiência sobre a participação dos acadêmicos do curso de licenciatura em Educação Física do PRP/UFGD. A intencionalidade do capítulo está relacionada à socialização das experiências de professores e acadêmicos, bem como à identificação das barreiras e facilitadores durante os módulos do programa. A pesquisa realizada teve a participação de oito acadêmicos do curso, sendo que, como resultados, destacam que os acadêmicos reconhecem as contribuições do PRP na formação inicial. Além disso, apontam para questões relacionadas à pandemia da Covid-19, reconhecendo as principais barreiras e facilitadores de todo o processo.

O quarto capítulo foi organizado pelo subprojeto interdisciplinar de Geografia e Sociologia conduzido pelos orientadores Profa. Dra. Flaviana Gasparotti Nunes (UFGD) e o Prof. Dr. André Luiz Faisting (UFGD), com título *Interdisciplinaridade em Ciências Humanas: Diálogos entre Geografia e Sociologia a partir de Projetos Integradores*. O capítulo tem, como objetivo, apresentar algumas reflexões sobre a interdisciplinaridade na área de Ciências Humanas a partir de uma atividade realizada no subprojeto interdisciplinar Geografia e Sociologia. A estrutura do capítulo é realizada em momentos que envolvem discussão com os residentes a partir do envolvimento da interdisciplinaridade, destacando questões e temáticas dos projetos apresentados pelos

residentes com a intenção de refletir a respeito da interdisciplinaridade em Ciências Humanas.

O quinto capítulo é do Subprojeto de História que tem, como orientadora, a Profa. Dra. Adriana Aparecida Pinto (UFGD), do preceptor Prof. Me. Guilherme Nogueira Magalhães Muzulon (SEMED) e da preceptora voluntária Profa. Ma. Irene Quarema Azevedo Viana (SEMED). O capítulo tem como título *Ensino de História em tempos de pandemia: dinâmicas regionais em projetos institucionais* e busca evidenciar possibilidades do exercício efetivo de professores e professoras do componente curricular História, em tempos de crise de saúde pública em níveis mundiais, identificadas entre os meses de janeiro a março de 2020, por meio da infecção ocasionada pelo vírus SARS-COV-19, comumente conhecido como COVID-19, o qual impactou de modo generalizado na vida de todos os seres vivos no mundo contemporâneo.

O sexto capítulo foi conduzido pela orientadora Profa. Dra. Adriana Fátima de Souza Miola (UFGD), pela coordenadora institucional Profa. Dra. Cíntia Melo dos Santos (UFGD) e pelos preceptores Prof. Fábio Almeida e Silva (SED/MS) e Prof. Gilberto de Sales Andrade (SED/MS). O capítulo tem como título *Possibilidades e Desafios vivenciados no Subprojeto de Matemática em tempos de Pandemia Covid-19* e teve, como objetivo, relatar as contribuições na formação de professores e futuros professores de matemática participantes do subprojeto de Matemática do PRP/UFGD. Para isso, são apresentadas as experiências vivenciadas durante o desenvolvimento do subprojeto apontando indícios de contribuições na formação dos participantes por meio do relato dos professores participantes.

O capítulo sete foi organizado pelos orientadores Profa. Dra. Adriana Marques de Oliveira (UFGD), Prof. Dr. Ademir de Souza Pereira (UFGD) e Profa. Dra. Vivian dos Santos Calixto (UFGD), além dos preceptores Profa. Camila Souza Brum Silva (SED/MS), Profa. Ma. Keila Batista Dias (SED/MS) e Prof. Dr. Haroldo Marques Gonçalves (SED/MS). O capítulo está estruturado em três dimensões: i) demarcações fundantes; ii) os contextos formativos; e iii) as compreensões emergentes. Por meio desse processo, a equipe pretende analisar a experiência e as práticas construídas do subprojeto e, com isso, vislumbrar horizontes possíveis para que possa compreender as nuances do processo formativo.

A partir das experiências e vivências oportunizadas pelo Programa Residência Pedagógica da UFGD, será possível perceber as nuances dos processos formativos da docência em tempos pandêmicos. As situações apresentadas podem ser generalizadas,

pois representam, de forma fiel, diversos estados e municípios do Brasil. Neste sentido, esperamos que os exemplos formativos apresentados a seguir sirvam como material pedagógico em potencial para discussão em sala de aula e, dessa forma, possa contribuir para a formação inicial e continuada de professores. Desejamos um bom exercício de leitura e aprendizado.

Os organizadores

SUMÁRIO

PREFÁCIO

APRESENTAÇÃO

CAPÍTULO I – RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA E FORMAÇÃO EM ALTERNÂNCIA:
EXPERIÊNCIAS EM UM CONTEXTO PANDÊMICO 13

CAPÍTULO II – A PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO FÍSICA INCLUSIVA EM UM
PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA 31

CAPÍTULO III – INTERDISCIPLINARIDADE EM CIÊNCIAS HUMANAS: DIÁLOGOS
ENTRE GEOGRAFIA E SOCIOLOGIA A PARTIR DE PROJETOS INTEGRADORES 43

CAPÍTULO IV – ENSINO DE HISTÓRIA EM TEMPOS DE PANDEMIA: dinâmicas regionais
em projetos institucionais 54

CAPÍTULO V – POSSIBILIDADES E DESAFIOS VIVENCIADOS NO SUBPROJETO DE
MATEMÁTICA EM TEMPOS DE PANDEMIA COVID-19 72

CAPÍTULO VI – A EXPERIÊNCIA DA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA/QUÍMICA: ENTRE
NUANCES TEÓRICO/METODOLÓGICAS E OS DEVIRES 84

CAPÍTULO VII – DE SABERES EXPERIENCIAIS A SABERES DA FORMAÇÃO E DA
PROFISSÃO DOCENTE NO PRP BIOLOGIA/UFGD 96

SOBRE OS ORGANIZADORES 108

SOBRE OS AUTORES 109

ÍNDICE REMISSIVO 113

REVISÃO E PARECER POR PARES 115

CAPÍTULO I – RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA E FORMAÇÃO EM ALTERNÂNCIA: EXPERIÊNCIAS EM UM CONTEXTO PANDÊMICO

Jeanne Mariel Brito de Moura Maciel
Orientadora/UFGD e Docente da Universidade Federal da Grande Dourados

Andréia Sangalli
Orientadora/UFGD e Docente da Universidade Federal da Grande Dourados

INTRODUÇÃO

O Programa Residência Pedagógica busca o fortalecimento das licenciaturas apostando no viés da formação inicial discente e na sua prática pedagógica nas escolas da educação básica, atendendo, portanto, aos dispositivos da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Contudo, com o advento da crise pandêmica da COVID-19, os rumos e as formas de realização das ações foram alteradas e, assim como as demais esferas do ensino, fez-se necessário aderir à modalidade do ensino remoto. Nesse contexto, a utilização de ferramentas digitais foi uma alternativa encontrada para garantir não apenas a continuidade das atividades formativas, mas a comunicação e o diálogo reflexivo entre os diversos atores que constituem o subprojeto do PRP-LEDUC, fundamentais na formação docente.

Expresso isso, este capítulo mostrará como o subprojeto da LEDUC organizou-se nos dois módulos finais do programa, o 2 e o 3. Em linhas gerais, o módulo 1, instituído no auge da pandemia, entre setembro de 2020 e março de 2021, foi marcado por uma formação mais generalista com abrangência entre todos os subprojetos da UFGD, voltado ao planejamento e a uma formação centrada em palestras na área da educação.

No módulo 2, juntamente com o módulo 3, o foco da análise proposta e ocorrida entre março de 2021 e setembro de 2021, foi o desenvolvimento do subprojeto da Licenciatura em Educação do Campo atrelado ao cadastro de um projeto de extensão, cujo objetivo foi formalizar a programação e inserir os estudantes em uma ação mais ampla e de constante diálogo com a comunidade escolar externa e a universidade.

Nessa fase, foram realizadas parcerias com as secretarias municipais e estadual de educação do Mato Grosso do Sul, além de pesquisadores e docentes da área, a fim de possibilitar uma formação específica e que atendesse às exigências do PRP e da própria BNCC, através da discussão de temáticas experienciadas no chão da escola.

A proposta do módulo 2 foi organizada em dois eixos: Eixo 1- Território e soberania alimentar na formação de professores para as escolas do campo e indígenas; e Eixo 2 - A formação pedagógica para escolas em territórios camponeses e indígenas.

A proposta do Eixo 1- Território e soberania alimentar na formação de professores para as escolas do campo e indígenas - configurou-se a partir da importância das relações do homem com os recursos ambientais, mas evidenciadas em espaços em que o contato com a natureza é uma prática cotidiana e de sobrevivência. Esse é o caso dos territórios camponeses e indígenas que têm, na agricultura familiar, a principal fonte de renda e de subsistência. Ao proporcionar temas escolares aplicados às práticas de lida nos lotes, buscamos contribuir com a aprendizagem escolar e promover ações de conservação e preservação dos ambientes naturais, tão carentes e necessárias no cenário atual. Portanto, as ações de extensão tiveram como intuito dinamizar as práticas pedagógicas realizadas nas escolas, bem como oportunizar o conhecimento das potencialidades e fragilidades dessas escolas em relação aos temas propostos nas suas diversas disciplinas.

Já no Eixo 2 - A formação pedagógica para escolas em territórios camponeses e indígenas –, foi enfatizada uma abordagem de temas diversificados, atendendo às principais questões enfrentadas pelas escolas camponesas e indígenas, como: competências emocionais na escola, educação em territórios camponeses e indígenas, interculturalidade em escolas camponesas e indígenas, educação por projetos, metodologias ativas na sala de aula, tecnologias educacionais, efetivação da BNCC nas escolas do campo e indígena, gestão escolar em contexto de escolas do campo e indígena e desenvolvimento territorial e educação.

Por fim, com a melhora da situação pandêmica, no módulo 3, realizado entre setembro de 2021 e março de 2022, foi estipulado um cronograma de ações voltadas para a regência em sala de aula a partir da *elaboração de projetos de ensino*, sequência didática e planos de aula mediados pelas preceptoras. Nesse ponto, as ações de ensino partiram do Eixo TVT (Terra, Vida e Trabalho) nas escolas do campo enquanto, nas indígenas, foram eleitos temas específicos para a elaboração das aulas a partir das singularidades de cada escola parceira.

Todas as ações desenvolvidas nos três módulos foram amplamente discutidas e elaboradas a partir da realidade local de cada polo de operacionalização do PRP-LEDUC, visto que a inserção dos licenciandos aconteceu em espaços territoriais e educacionais camponeses (residentes oriundos dos Assentamentos: Assentamento Eldorado 2 no município de Sidrolândia; Assentamento Itamarati, no município Ponta Porã; Assentamento

Padroeira do Brasil e Assentamento Uirapuru, no município de Nioaque; Assentamento Santa Mônica no município de Terenos; Assentamento Taquaral e Assentamento Tamarineiro II no município de Corumbá), indígenas (das etnias Guarani e Kaiowá e residentes nas Aldeia Amambai e Aldeia Jaguari, município de Amambai; Aldeia Jaguapiru, município de Dourados; Aldeia Rancho Jacaré, município de Laguna Caarapã) e urbanos (residentes oriundos dos municípios de Campo Grande, Ladário e Terenos).

Diante dessa múltipla realidade territorial, os diálogos estabelecidos buscaram ampliar ou ressignificar os aspectos sócio-políticos, econômicos e culturais dessas comunidades no estado de Mato Grosso do Sul, proporcionando aos residentes do PRP uma formação pautada em desafios e novas prioridades para o ensino, com vistas ao respeito às identidades e culturas plurais e ao desenvolvimento de competências para o ensino escolar intercultural.

FORMAÇÃO INICIAL EM ALTERNÂNCIA: OS DESAFIOS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO NA EXECUÇÃO DO PRP EM TEMPO DE PANDEMIA

O Programa Residência Pedagógica (PRP), lançado pela CAPES, através do edital 06 de março de 2018 – e implantado na UFGD desde esse período-, busca o fortalecimento das licenciaturas, apostando no viés da formação inicial discente e sua prática pedagógica nas escolas da educação básica, atendendo, portanto, aos dispositivos da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Assim, a CAPES aponta que os objetivos do programa visam:

- 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 do estágio supervisionado 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; (...).
- (Edital CAPES, 06/2018)

Desde sua implantação até o começo dos anos 2020, o PRP foi assumido pela UFGD e implantado na instituição, inserindo centenas de bolsistas nas redes públicas e municipais de ensino do MS, nas áreas rurais e urbanas, buscando parcerias e estabelecendo novas dinâmicas de interação com a educação básica. O objetivo do

programa estava evidente, qual seja: combater gargalos históricos na formação inicial de professores.

Partindo do pressuposto de que a formação de professores tem se mostrado como um gargalo educacional, visto que a crescente expansão quantitativa das escolas, bem como a universalização do ensino, nem sempre é acompanhada pelo processo formativo contínuo dos docentes, Saviani aponta que:

Esse avanço quantitativo representou praticamente a universalização do acesso ao Ensino Fundamental, que corresponde à escolaridade obrigatória de 8 anos, recentemente elevada à de 9 anos com a incorporação das crianças de 6 anos de idade. Com isso, vieram à tona os problemas relativos à qualidade atestados pelas avaliações, tanto nacionais como internacionais, que reiterativamente evidenciam o insuficiente desempenho assim como a dificuldade de universalização da conclusão do ensino obrigatório. Conforme a “Síntese de Indicadores Sociais”, divulgada pelo IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística) em 9 de outubro de 2009, metade (50,2%) dos brasileiros não concluiu o Ensino Fundamental. Nessa discussão sobre o problema da qualidade do ensino, a formação de professores se converteu, atualmente, numa das questões mais controversas e de maior visibilidade, uma vez que os professores e as instituições formadoras tendem a ser apontados como vilões pelas autoridades educacionais assim como por diversas modalidades de intelectuais influentes na mídia (SAVIANI, 2011, p.8)

Para Saviani, a história do Brasil demonstra que a formação de professores desde sempre foi se constituindo em um cenário de rupturas e continuidades, revelando a precariedade “das políticas formativas, cujas sucessivas mudanças não lograram estabelecer um padrão minimamente consistente de preparação docente para fazer face aos problemas enfrentados pela educação escolar (...)” (SAVIANI, 2011, p.10). Sobre essas sucessivas mudanças, ele indica tanto para “as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, como aquelas referentes ao Curso de Pedagogia” (SAVIANI, 2011, p.11).

Essa situação trouxe, em suas palavras, alguns dilemas no processo formativo, dentre os quais se destacam: “**Primeiro dilema:** Diagnóstico relativamente adequado versus incapacidade de encaminhar soluções satisfatórias (...). **Segundo dilema:** Os textos dos pareceres se mostram excessivos no acessório e muito restritos no essencial” (SAVIANI, 2011, loc.cit). “**Terceiro dilema:** Centralidade da noção de “competências” versus incapacidade de superar a incompetência formativa (SAVIANI, 2011, p. 12)”. “**Quarto dilema:** formação do professor técnico versus formação do professor culto. (...) **Quinto dilema:** Dicotomia entre os dois modelos básicos de formação de professores (modelo cultural-cognitivo e modelo pedagógico-didático) formativa (SAVIANI, 2011, p. 13).

Dessa forma, buscar uma saída para esses dilemas passa necessariamente por uma mudança na construção das práticas formativas educacionais, que busquem, no

presente, uma continuidade de ação, uma vinculação com a realidade escolar, unificação das iniciativas, superação do paradoxo “expresso na contraposição entre teoria e prática, entre conteúdo e forma, entre conhecimento disciplinar e saber pedagógico-didático” (SAVIANI, 2011, p. 14). Essas questões são centrais na formação de professores das escolas do campo e indígenas, visto que as realidades locais desses espaços de saberes são fundamentais no processo educativo e de aprendizagem.

Sobre esse aspecto, as reflexões trazidas por Saviani (2011), assim como em Freire (1967), apontam para a necessidade de uma formação amparada na práxis educacional, ainda que, na perspectiva de Saviani, isso não resolva todo o problema do atual estágio em que a formação de professores encontra-se no Brasil.

Seguindo essa linha de raciocínio, Nóvoa acredita ser fundamental a formação de professores com um forte “componente prático”, centrada nos casos e realidades concretas; “construída dentro da profissão” (NÓVOA, 2009, p.2), em que o professor é essencial na formação de professores mais novos e, além disso, uma formação que leva em consideração dimensões pessoais, e não apenas profissionais, no processo formativo:

Ao longo dos últimos anos, temos dito (e repetido) que o professor é a pessoa, e que a pessoa é o professor. Que é impossível separar as dimensões pessoais e profissionais. Que ensinamos aquilo que somos e que, naquilo que somos, se encontra muito daquilo que ensinamos. Que importa, por isso, que os professores se preparem para um trabalho sobre si próprios, para um trabalho de autorreflexão e de autoanálise. Temos caminhado no sentido de uma melhor compreensão do ensino como profissão do humano e do relacional. As dificuldades levantadas pelos «novos alunos» (por aqueles que não querem aprender, por aqueles que trazem novas realidades sociais e culturais para dentro da escola) chamam a atenção para a dimensão humana e relacional do ensino, para esse corpo-a-corpo diário a que os professores estão obrigados (NÓVOA, 2009, p. 6-7).

Nóvoa prossegue afirmando que não se trata de romantizar a profissão docente ou, até mesmo, de ser uma discussão autocentrada, antes disso, trata-se de reconhecer que a dimensão do concreto das experiências, da relação entre professores e das relações pessoais deve fazer parte do ato formativo. A formação vinculada a esses preceitos deve levar em consideração o crescimento coletivo, o trabalho em equipe e voltado a projetos que criem uma vinculação com o espaço.

Partindo dessa problematização e daquilo que o PRP propõe, o subprojeto da Licenciatura em Educação do Campo buscou, como elemento norteador, a práxis, tendo, na vivência com a escola e com a comunidade, o centro de suas ações, buscando relacionar os seguintes temas: metodologias ativas e tecnologias educacionais no território camponês e indígena, formação por projetos, competências emocionais dos docentes,

gênero e emoções na escola, práticas territoriais e dimensões da aprendizagem indígena e camponesa, agroecologia e soberania alimentar, pandemia e educação nos territórios campesinos e dos povos da floresta, movimentos sociais e educação do campo, BNCC e implicações para escola indígena e camponesa.

Essa perspectiva assumida pelo subprojeto vai ao encontro do que a formação de educadores do campo requer, a saber: um educador plural e conhecedor da realidade em que atua. Como salienta Arroyo:

Essa é uma das contribuições da concepção de formação dos profissionais do campo para a formação de todo profissional de educação básica: reconhecer os saberes do trabalho, da terra, das experiências e das ações coletivas sociais e legitimar esses saberes como componentes teóricos dos currículos. Reconhecer e incorporar essa riqueza de aprendizados que entram nos cursos (...) de formação de professores do campo e de professores indígenas e quilombolas exige mudar as identidades dos cursos de formação como meros capacitadores para o exercício do magistério e reconhecê-los como o lugar aberto aos saberes, valores e práticas educativas que se dão na dinâmica social, política e cultural, nos movimentos sociais que chegam aos cursos às universidades. (ARROYO, 2012, p. 361)

Assim, foi nessa perspectiva que o PRP da Licenciatura em Educação do Campo operacionalizou-se dentro da universidade, tendo, como eixo norteador do processo formativo, o território camponês e indígena do estado do MS. Isso porque a educação do campo, enquanto campo de saber, possui uma dinâmica diferente em sua operacionalização, com uma matriz curricular que tenta incorporar as demandas e problematizações advindas do território camponês na formação docente.

A educação do campo surgiu como um contraponto à educação rural, de meados do século XX – esta, em sua gênese, vinculava-se, sobretudo, ao patronato rural, como uma educação de matriz bancária, sem a participação da comunidade rural em suas tomadas de decisões.

Fruto de uma demanda dos movimentos sociais vinculados ao campo, essa nova concepção de educação foi consolidada na década de 1990, a partir das várias conferências realizadas pelos setores de educação vinculados aos movimentos socioterritoriais do campo, em que se destaca o MST desde a “I Conferência Nacional por uma Educação do Campo, realizada (...) em 1998, (...) do Seminário Nacional (...) em 2002, e na (...) II Conferência Nacional, realizada em julho de 2004” (CALDART, 2012, p. 258). O mote das reivindicações dos povos do campo era por uma política pública educacional que desse conta da diversidade socioterritorial do país, amplamente visibilizado na Constituição Federal de 1988, mas ainda negado a muitos nos anos

subsequentes à sua promulgação. Foi a luta e a organização desses povos que permitiu a sua efetivação.

Esse histórico de institucionalização da Educação do Campo reafirma, portanto, o comprometimento com uma educação ativa e fortemente vinculada ao território, movimentos sociais representantes dos povos do campo e ao modo de vida camponês:

No plano da práxis pedagógica, a Educação do Campo projeta futuro quando recupera o vínculo essencial entre formação humana e produção material da existência, quando concebe a intencionalidade educativa na direção de novos padrões de relações sociais, pelos vínculos com novas formas de produção, com o trabalho associado livre, com outros valores e compromissos políticos, com lutas sociais que enfrentam as contradições envolvidas nesses processos (CALDART, 2012, p. 263).

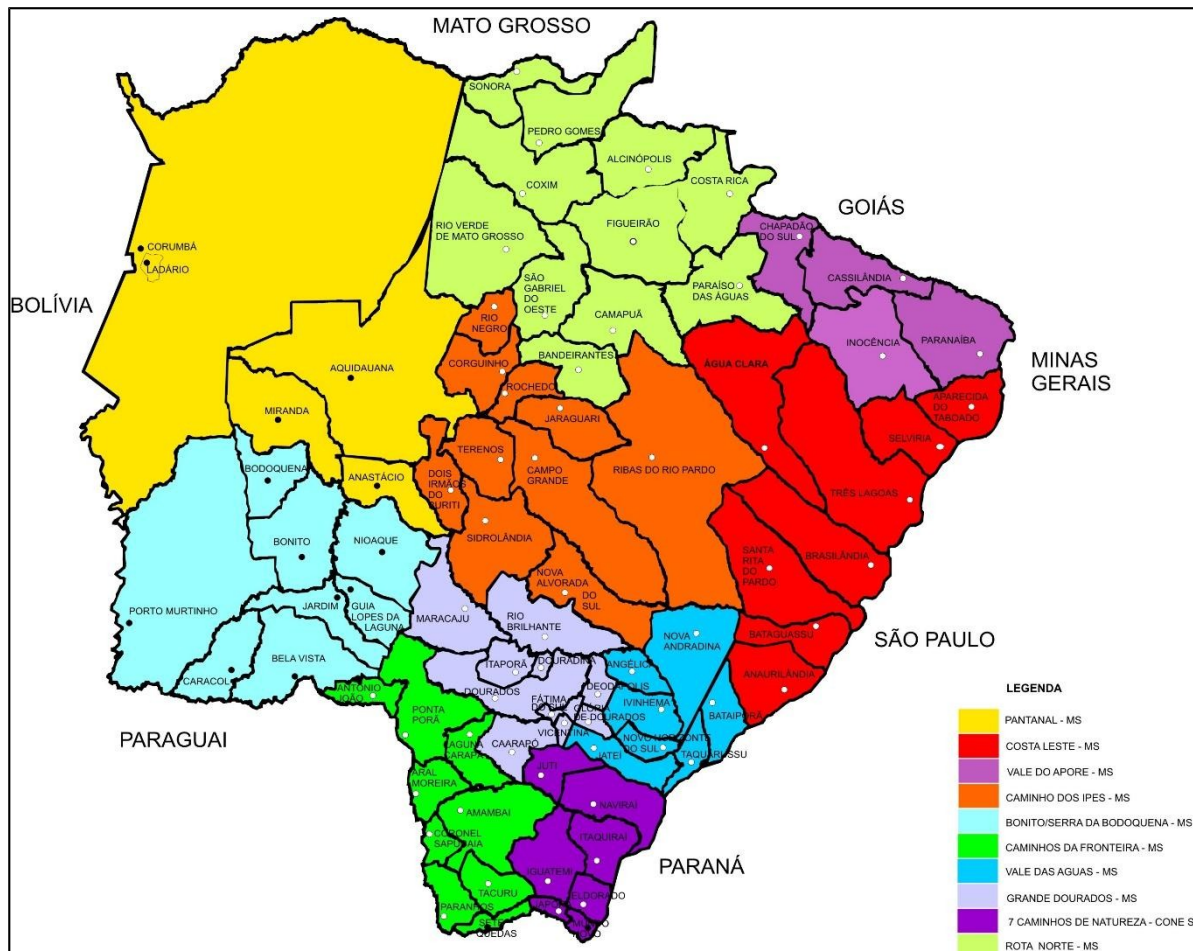
Dada a sua especificidade e fruto da demanda dos movimentos sociais do campo, a educação do campo incorporou, como prática pedagógica de ensino, a metodologia da alternância. Concretamente, a alternância diz respeito a uma educação que prioriza a troca de saberes entre o conhecimento que advém da própria comunidade e o que se aprende na universidade. Essa troca de saberes ocorre em tempos distintos, denominados de “tempo comunidade” – em que os docentes deslocam-se às comunidades camponesas a fim de executar ações formativas – e o “tempo universidade” – período em que os discentes deslocam-se à universidade para estudar no método formal.

Seguindo essa lógica de organização de operacionalização do curso, o subprojeto da Licenciatura em Educação do Campo (LEDUC) pautou suas ações formativas por meio da pedagogia da alternância, com o planejamento das atividades tendo sido distribuído entre esses dois espaços temporais.

Isso significa dizer que, desde o começo, o subprojeto LEDUC foi delineado para ocorrer na modalidade multi polos e de forma interdisciplinar, dada – como já expresso anteriormente – às duas áreas de habilitação que o subprojeto abarca e à diversidade socioespacial de onde os bolsistas originam-se, em espaços territoriais e educacionais camponeses: Assentamento Eldorado 2, no município de Sidrolândia; Assentamento Itamarati, no município Ponta Porã; Assentamento Padroeira do Brasil e Assentamento Uirapuru, no município de Nioaque; Assentamento Santa Mônica no município de Terenos; Assentamento Taquaral e Assentamento Tamarineiro II no município de Corumbá). Já os discentes indígenas das etnias Guarani e Kaiowá são oriundos das seguintes áreas: Aldeia Amambai e Aldeia Jaguari, município de Amambai; Aldeia Jaguapiru, município de Dourados; Aldeia Rancho Jacaré, município de Laguna Caarapã. Por fim, há os que residem em áreas urbanas, nos municípios de Campo Grande, Ladário e Terenos.

No tocante à disposição territorial das preceptoras, a primeira está inserida no município de Amambai; a segunda, no município de Ponta Porã e a terceira, no município de Corumbá. Na Figura 1, é possível perceber a distância dos referidos municípios em relação à sede da UFGD, o que, por si só, revela as dificuldades logísticas que um projeto dessa dimensão envolve:

Imagem 1: Mapa do Mato Grosso do Sul



Fonte: Pantanal MS, 2018. Disponível em: <<https://www.pantanalms.com.br/mapa-do-mato-grosso-do-sul-ms-brasil-turismo/>>. Acesso em 31 de jan. de 2022.

Na impossibilidade de ter uma preceptora em cada um desses municípios, priorizamos a execução de ações em conjunto – principalmente, no período de formação teórica, entre o primeiro e segundo módulo-, bem como, durante a ação de regência no terceiro módulo, buscamos fazer parcerias com as escolas de cada município em que os bolsistas atuavam, a fim de manter um controle das atividades e aproximarmos-nos das escolas do campo nesses locais.

Contudo, com o advento da crise pandêmica, os rumos e as formas de realização do programa foram bruscamente alterados dentro da LEDUC e, assim como as demais esferas do ensino, o subprojeto teve de aderir à modalidade do ensino remoto no primeiro e segundo módulo de execução – entre outubro de 2020 e outubro de 2021. Somente após a abertura das escolas camponesas e indígenas em outubro de 2021 e após a imunização de todos os bolsistas e preceptoras, foi possível efetivar as ações presenciais de regência nas escolas. O impacto da COVID-19 foi sentido entre as comunidades indígenas e camponesas do MS.

Ao considerar a suspensão das aulas presenciais em circunstância da necessidade de isolamento social para conter os avanços da Covid-19, a utilização de ferramentas digitais foram a melhor alternativa para garantir a continuidade de atividades formativas, de comunicação e diálogo reflexivo entre os diversos atores que constituem os subprojetos do Programa PRP, com o propósito de ampliar o desenvolvimento de capacidades e os conhecimentos fundamentais no exercício docente.

OPERACIONALIZAÇÃO DO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA NA LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO: MÓDULOS II E III

O PRP Educação do Campo compreende que a inserção e ambientação dos licenciandos na escola é um processo contínuo, tendo em vista as diversas situações a serem vivenciadas por esse licenciando em todo o período de participação no programa.

Considerando que o PRP Educação do Campo é interdisciplinar por essência, porque envolve estudantes-licenciandos e preceptores de duas áreas de formação (Ciências da Natureza e Ciências Humanas), propusemos a articulação e integração através de formação teórica/prática por temáticas norteadoras, que foram estabelecidas a partir das demandas locais, envolvendo as dimensões culturais, sociais, políticas, econômicas e psicológicas.

Isso porque compreendemos que há uma a necessidade da oferta de oficinas interdisciplinares que envolvam estudantes da educação básica das escolas do campo e indígenas; da criação de uma rede de apoio nas escolas com os estudantes que possuem maiores dificuldades no processo de ensino-aprendizagem, a fim de que sejam efetivadas diversas ações focadas nas necessidades desses grupos; e da implementação de

metodologias e abordagens, que permitam a execução da interdisciplinaridade, no intuito de dinamizar os processos de ensino e aprofundar os conteúdos escolares.

As discussões previstas na forma com que o subprojeto PRP LEDUC foi construído vão ao encontro às propostas do Programa Residência Pedagógica, reunindo professores pesquisadores das Instituições de Ensino Superior e professores da educação básica, que, em conjunto, propuseram abordagens teórico-práticas pautadas em vivências experienciadas na atuação docente, tanto no módulo 2, como no módulo 3, atendendo ao exposto no Art. 1º da Portaria nº 259 de 17 de novembro de 2019.

art. 1º o programa institucional de bolsa de iniciação à docência (pibid) e o programa de residência pedagógica (rp) são iniciativas que integram a política nacional de formação de professores do ministério da educação, visando intensificar a formação prática nos cursos de licenciatura e promover a integração entre a educação básica e a educação superior (brasil, 2019, p.1).

Na realização do módulo 2, no primeiro semestre de 2021 até outubro de 2021, foi realizado um projeto de extensão, em uma parceria da universidade com as escolas da educação básica de atuação das preceptoras (nos municípios de Corumbá, a Escola Municipal Rural Eutrópia Gomes Pedroso; de Ponta Porã, a Escola Estadual Professor Carlos Pereira da Silva; de Amambai, a escola Escola Estadual Indígena Mbo Eroy Guarani Kaiowá), e com a Secretária Municipal de Educação de Corumbá e a Secretaria Estadual de Educação. As ações foram feitas no formato virtual.

Com vistas a atender aos objetivos expostos no Art. 5º, com ênfase, no Inciso “II - promover a adequação dos currículos e propostas pedagógicas dos cursos de licenciatura às orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC)” (Brasil, 2019), os subprojetos Educação do Campo e Licenciatura Intercultural Indígena uniram-se no intuito dar continuidade à oferta de atividades formativas, através da discussão de temáticas que envolvessem os dilemas experienciados no chão da escola. Isso significa dizer, concretamente, que o foco da formação abrangeu dois eixos: Eixo 1: Território e soberania alimentar na formação de professores para as escolas do campo e indígenas e Eixo 2: A formação pedagógica para escolas em territórios camponeses e indígenas.

O Eixo 1- Território e soberania alimentar na formação de professores para as escolas do campo e indígenas – configura-se a partir da importância das relações do homem com os recursos ambientais, mais evidenciadas em espaços em que o contato com a natureza é uma prática cotidiana e de sobrevivência. Esse é o caso dos territórios camponeses e indígenas que têm, na agricultura familiar, a principal fonte de renda e de subsistência. Ao proporcionar temas escolares aplicados às práticas de lida nos lotes,

buscamos dar significados às aprendizagens escolares e promover ações de conservação e preservação dos ambientes naturais tão carentes e necessárias no cenário atual. Portanto, as ações de extensão visaram dinamizar as práticas pedagógicas realizadas nas escolas, bem como oportunizar o conhecimento dos mecanismos potenciais e das fragilidades dessas escolas em relação aos temas propostos nas suas diversas disciplinas.

Nesse eixo, a formação aprofundou os saberes sobre a implantação de bancos de sementes crioulas como alternativa para a segurança ou soberania alimentar; a importância da Agroecologia na soberania alimentar; a Agricultura Familiar: práticas possíveis para garantir a soberania alimentar em territórios camponeses e o Impacto dos agrotóxicos na agrobiodiversidade e saúde pública.

A proposta também estabeleceu conexão direta com a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), em que é preconizado, em seu Art. 8º, que os cursos destinados à Formação Inicial de Professores para a Educação Básica devem ter, como fundamentos pedagógicos:

II - o compromisso com as metodologias inovadoras e com outras dinâmicas formativas que propiciem ao futuro professor aprendizagens significativas e contextualizadas em uma abordagem didático-metodológica alinhada com a BNCC, visando ao desenvolvimento da autonomia, da capacidade de resolução de problemas, dos processos investigativos e criativos, do exercício do trabalho coletivo e interdisciplinar, da análise dos desafios da vida cotidiana e em sociedade e das possibilidades de suas soluções práticas (BRASIL, 2020, p.5).

Já a proposta do Eixo 2: A formação pedagógica para escolas em territórios camponeses e indígenas, enfatizou a abordagem de temas diversificados, atendendo ao proposto no Art. 14 da Portaria Nº 259, em que é fundamental abranger diferentes características e dimensões na residência pedagógica, entre as quais:

I - estudo do contexto educacional envolvendo ações nos diferentes espaços escolares, como salas de aula, laboratórios, bibliotecas, espaços recreativos e desportivos, ateliers, secretarias;
II - desenvolvimento de ações que valorizem o trabalho coletivo, interdisciplinar e com intencionalidade pedagógica clara para o processo de ensino-aprendizagem dos licenciandos (BRASIL, 2019, p.3).

A proposta desse eixo 2 também buscou estabelecer conexão direta com a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), em que é preconizado, em seu Art. 8º, que os cursos destinados à Formação Inicial de Professores para a Educação Básica devem ter, como fundamentos pedagógicos:

II - o compromisso com as metodologias inovadoras e com outras dinâmicas formativas que propiciem ao futuro professor aprendizagens significativas e contextualizadas em uma abordagem didático-metodológica alinhada com a BNCC, visando ao desenvolvimento da autonomia, da capacidade de resolução de problemas, dos processos investigativos e criativos, do exercício do trabalho coletivo e interdisciplinar, da análise dos desafios da vida cotidiana e em sociedade e das possibilidades de suas soluções práticas (BRASIL, 2020, p.5).

A proposta apresentou, ainda, um necessário diálogo com os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS 4), que visa “Assegurar a Educação Inclusiva e Equitativa e de Qualidade, e Promover Oportunidades de Aprendizagem ao Longo da Vida para Todas e Todos”. Pelas dinâmicas de execução das atividades que envolvem a presença de Licenciandos em formação inicial e de professores atuantes na Educação Escolar Camponesa e Indígena, temos a possibilidade de:

[...]apoiar a formação continuada de professores da educação básica e o desenvolvimento de material didático no âmbito do Programa de Ações Afirmativas para...o desenvolvimento de projetos de cursos de licenciaturas específicas para a formação de professores indígenas para o exercício da docência nas escolas indígenas (p.18) e [...]promover iniciativas de formação continuada para professores da educação básica, com relação a temas voltados ao desenvolvimento sustentável (IPEA, 2019, p.19)

Assim, o eixo 2 contemplou as seguintes temáticas: as competências socioemocionais nas escolas (Gênero e Bullying); como efetivar a interculturalidade nas escolas indígenas e camponesas; como elaborar um artigo científico; aplicação prática das metodologias ativas na sala de aula e a BNCC na prática e suas implicações na educação escolar indígena e do campo.

Tendo em vista essas questões, o módulo 2 do PRP - por meio da formação inicial e continuada - buscou atender não apenas o público-alvo do PRP dos subprojetos da Educação do Campo e da Licenciatura Intercultural Indígena, mas também os professores da rede básica de ensino das áreas em que os subprojetos atuam, a comunidade acadêmica da UFGD e demais interessados na temática. Todas as palestras e ações foram feitas de forma síncrona por meio da ferramenta virtual do *GoogleMeet*.

AS PRÁTICAS FORMATIVAS DA REGÊNCIA NO PRP DA EDUCAÇÃO DO CAMPO

O início do módulo III do Programa Residência Pedagógica, entre outubro de 2021 e março de 2022, culminou com a abertura das escolas no estado do Mato Grosso Sul, que, até então, por causa da pandemia, estavam atendendo os estudantes da rede municipal e estadual de forma remota, na modalidade on-line e/ou híbrida.

No tocante às escolas do campo e indígena, a efetivação das aulas remotas tornou-se um verdadeiro desafio, visto que muitos assentamentos e aldeias indígenas não possuem sequer sinal de internet e, em muitos casos, os estudantes não dispõem de recursos financeiros para adquirir aparelhos tecnológicos, como computadores e/ou tablets, que lhes permitam assistir às aulas com qualidade. Nesse cenário, a evasão escolar foi intensa e o prejuízo à formação desses alunos, incalculável. Para tentar sanar esse problema, muitas escolas instituíram a busca ativa, caracterizada pela ida dos docentes à residência dos estudantes a fim de motivá-los a retornar à escola e desenvolver as atividades.

Nas escolas do campo e indígenas do MS, o tipo de ensino que predominou na pandemia foi o híbrido, nos seguintes cenários: a) cenário antes da retomada das aulas: entrega das atividades pelos professores da escola aos estudantes, nas dependências da escola, em dia previamente marcado e que, após sua realização, deveriam ser devolvidas novamente ao docente; b) cenário da retomada às aulas a partir de setembro/outubro de 2021: as turmas foram divididas em 50%, sendo uma parte denominada de turma A e a outra, turma B, funcionando em um sistema de rodízio de aula. Assim, a turma A comparecia na unidade escolar em uma determinada semana, com posterior “descanso” na semana seguinte, que é quando a turma B passaria a ser atendida de forma presencial na escola. Esse é o denominado presencial híbrido, com uma semana na sala e uma semana em casa. E foi nesse contexto que os bolsistas do PRP foram às escolas desenvolver a regência.

Inicialmente, a inserção e ambientação dos residentes foi mediada pelo professor orientador da IES-UFGD e as professoras preceptoras das escolas parceiras, em diálogo com os gestores escolares, estabelecendo, assim, em comum acordo, uma proposta de ação para o licenciando participante.

Durante todo o período, a ambientação do licenciando foi mediada pelo professor preceptor, além de serem realizadas reuniões periódicas entre o Orientador, Preceptor, Bolsistas Residentes e demais membros da gestão escolar. A participação das preceptoras foi fulcral nesse processo formativo, por exercerem o elo entre a formação inicial e continuada e terem elementos práticos e reais sobre o contexto escolar que vivenciam e que passaria a ser o local da práxis pedagógica para os residentes PRP.

Além disso, há de se considerar que a formação das preceptoras (nas áreas de Geografia, História e Biologia) respaldou a proposta preconizada pelo PRP Educação do

Campo no seu formato interdisciplinar e intercultural, sendo fundamental para o prosseguimento do subprojeto.

O estudo dos documentos regimentais da escola (Projeto Pedagógico Curricular; Matriz Curricular e outros documentos internos) foi realizado pelo licenciando, bem como diálogos com os diversos atores responsáveis pela gestão pedagógica escolar, para que o bolsista tivesse a ambientação e inserção no contexto local.

Ao considerar a suspensão das aulas presenciais em circunstância da necessidade de isolamento social para conter os avanços da Covid-19, desde o início das atividades do Programa, a utilização de ferramentas digitais foi a maneira possível para garantir a continuidade de atividades formativas, de comunicação e diálogo reflexivo entre os diversos atores que constituem os subprojetos do Programa PRP, com o propósito de ampliar o desenvolvimento de capacidades e os conhecimentos fundamentais no exercício docente.

As escolas parceiras efetivadas no subprojeto Educação do Campo e no qual atuam as preceptoras, são: Escola Municipal Rural Eutrópia Gomes Pedroso, localizada no Assentamento Tamarineiro II, município de Corumbá; Escola Estadual Professor Carlos Pereira da Silva, situada na área rural do Assentamento Itamarati e Escola Estadual Indígena Mbo Eroy Guarani Kaiowá, que fica em Amambai-MS. Para a realização da Etapa de regência, o número de escolas parceiras foi ampliado a partir do estabelecimento de parcerias entre o subprojeto e os gestores das referidas escolas, sendo elas: Escola Estadual Uirapuru localizada no Assentamento Uirapuru, em Nioaque; Escola Okara Poty, na Aldeia Rancho Jacaré, município de Laguna Caarapã; Escola Estadual Paulo Eduardo de Sousa Firmo, Assentamento Eldorado em Sidrolândia; Escola Municipal Jamic Polo na área rural do município de Terenos; Escola Municipal Indígena Ramão Martins e Escola Estadual intercultural Guateka Marçal de Souza, localizadas na Aldeia Jaguapiru, em Dourados.

Realidade socioeconômica dos Residentes PRP

Os licenciandos que constituem o grupo de bolsistas PRP Educação do Campo representam uma classe jovem que batalha para alcançar a formação profissional, mas que precisa trabalhar para o sustento ao mesmo tempo que se dedica aos estudos. Muitos dos bolsistas ocupam-se com os trabalhos produtivos do lote, alguns têm emprego fixo,

outros empregos temporários, mas todos dependem, de fato, do trabalho diário para complementar a renda mensal de suas casas.

Do total de 24 bolsistas residentes, 37% atuam como funcionário público, sendo a maioria contratada como professor nas escolas. Com relação a isso, destacamos que muitos desses contratos estabelecidos com as escolas são temporários. Quanto ao rendimento mensal, 50% deles não têm renda fixa, 37% recebem de um a dois salários mensais e 13%, mais de dois salários. Esses números demonstram a importância das políticas públicas em educação, principalmente para aquelas voltadas para o aprimoramento formativo e auxílio para a permanência dos licenciandos em seus cursos, especialmente nos cursos em alternância em que o público atendido apresenta vulnerabilidade socioeconômica.

Ao considerar que a formação PRP 2020-2022 ocorreu durante o período pandêmico, a situação de vulnerabilidade socioeconômica e de saúde acabou por ser ampliada e, mesmo nesse cenário de grandes dificuldades, apenas 45% das famílias dos bolsistas tiveram acesso ao auxílio governamental de R\$250,00. As demais famílias tiveram que se manter nesse período da forma que foi possível e, por essa razão, 71% dos bolsistas afirmaram estar em situação de vulnerabilidade. Dentre os aspectos que contribuíram para essa situação, estão dificuldades de relacionamento familiar por conta do tempo de permanência de muitos familiares em um mesmo espaço (1); Saúde (dificuldade de acesso a postos de saúde, medicamentos) (2); dificuldade de produzir ou de adquirir alimentos suficientes para a família (3); Orientação escolar (necessidade de auxiliar os filhos, sobrinhos ou irmãos nas atividades escolares) (3); Isolamento social (sentimento de tristeza, dificuldade de concentração, medo do vírus) (4); Renda familiar (por falta de emprego ou por redução no salário) (11).

Diante da limitação econômica e das situações de insegurança ampliadas pela pandemia, a continuidade das atividades do Programa foi de suma importância para contribuir intelectual e financeiramente com os residentes. Mesmo com as dificuldades de acesso à internet, os residentes participaram ativamente das atividades formativas e atividades de regência na última fase do Programa, revelando a importância do programa no acesso a uma formação docente mais robusta.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A execução do Programa Residência Pedagógica no período de 2020-2022 mostrou-se um verdadeiro desafio para todos os envolvidos com o programa: residentes, preceptoras, orientadores e coordenador institucional, uma vez que o período em questão corresponde ao auge da pandemia da COVID-19 no Brasil e no mundo.

Como consequência da pandemia, temos observado que diversos setores da sociedade foram afetados, desde a economia até a educação e o próprio sistema de saúde vigente, como ocorrera em momentos pandêmicos anteriores (SANTOS, 2021). Contudo, dado o impacto social e de implicações futuras sobre milhares de crianças e jovens, a UNESCO tem alertado para os problemas gerados na educação com a interrupção do ensino. Sobre esse aspecto, somente no ano de 2020, no começo da pandemia:

No Brasil, 81,9% dos alunos da Educação Básica deixaram de frequentar as instituições de ensino. São cerca de 39 milhões de pessoas. No mundo, esse total soma 64,5% dos estudantes, o que, em números absolutos, representa mais de 1,2 bilhão de pessoa (...). (NOVAES; et. al., 2020. p. 1)

Assim, nesse cenário, pesquisadores de diversas áreas do saber têm apontado que a pandemia trouxe consigo mudanças na rotina escolar e nas estratégias de aula que passaram a utilizar predominantemente ferramentas tecnológicas e mídias sociais, diminuição na aprendizagem e falta de estímulo na entrega das atividades, aumento da ansiedade entre os estudantes e professores; já os docentes indicaram uma maior sobrecarga da jornada de trabalho e incertezas com relação ao futuro (NOVAES, et. al., 2020). Ressaltamos que os dados coletados juntos aos residentes do subprojeto LEDUC parecem confirmar esses impactos também.

De certa forma, os resultados deste trabalho evidenciaram um impasse posto à educação, que é a função social das instituições escolares da rede pública e o seu impacto sobre a aprendizagem e formação docente. Isso porque, em grande medida, os estudantes da rede pública não possuíam acesso à rede de computadores e/ou não possuíam o capital social, econômico e cultural que lhes garantisse acesso ao mundo digital e, em paralelo a isso, ao ensino remoto e/ou ensino à distância.

Neste sentido, o próprio subprojeto do PRP LEDUC teve de se reinventar, tanto para adaptar-se à realidade das escolas que estavam fechadas, como para poder continuar a ofertar uma formação inicial que conseguisse dar conta do momento histórico vivenciado.

Os resultados mostraram que, naquilo que foi possível, o subprojeto conseguiu sanar esses anseios.

Contudo, destacamos a necessidade premente que o Programa Residência Pedagógica tem de se tornar uma verdadeira ferramenta de inclusão social e formação docente no nível superior, visto que, no modelo atual, uma parte ínfima dos educandos é contemplada como bolsista em um universo de uma maioria desassistida. Vejamos, como exemplo, a própria Licenciatura em Educação do Campo, que, em um universo de mais de 300 estudantes, apenas 24 conseguiram acesso às bolsas formativas.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel. Formação de Educadores do Campo. In: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular: 2012.

BRASIL. **Ministério da Educação e Cultura/CAPES**. Base Nacional Comum Curricular. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 17 set. 2021.

BRASIL. **CAPES**. Edital CAPES 06/2018 que dispõe sobre a Residência Pedagógica. Disponível em <https://www.gov.br/capes/pt-br/acesso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-basica/programa-residencia-pedagogica>. Acesso em 17 de agosto de 2021.

BRASIL. Ministério da Educação/Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Portaria Nº 259, de 17 dezembro de 2019**. Dispõe sobre o regulamento do Programa de Residência Pedagógica e do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-259-de-17-dezembro-de-2019-234332362>. Acesso em: 10 de set. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação. **RESOLUÇÃO CNE/CP Nº1, de 27 de outubro de 2020**. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). Disponível em: <https://www.in.gov.br/web/dou/-/resolucao-cne/cp-n-1-de-27-de-outubro-de-2020-285609724>. Acesso em: 10 de set. 2021.

CALDART, Roseli. Educação do Campo. In: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular: 2012.

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

IPEA-Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. **Cadernos ODS 4**. 2019. Disponível em: https://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/livros/livros/190711_cadernos_ODS_objetivo_4.pdf (ipea.gov.br). Acesso em: 11 de set. 2021.

NOVAES, Adelina; et. al. **Educação escolar em tempos de pandemia: Informe Nº.1**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas - Departamento de Pesquisas Educacionais. Disponível em: <https://www.fcc.org.br/fcc/educacao-pesquisa/educacao-escolar-em-tempos-de-pandemia-informe-n-1>>. Acesso em set. 2020.

NÓVOA, Antônio. **Para uma formação de professores construída dentro da profissão**. Revista Educacion. Madrid: 2009. Disponível em: http://www.revistaeducacion.educacion.es/re350/re350_09por.pdf. Acesso em: jul. 2021.

RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA. **CAPES**. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/educacao-basica/programa-residencia-pedagogica> Acesso em: 17 set. 2021.

SANTOS. Vanessa Prado dos. **O desafio da pandemia da COVID-19: o que podemos aprender com a história? Jornal Vascular Brasileiro**. 2021;20:e20200209. <https://doi.org/10.1590/1677-5449.200209>. Disponível em: <https://scielo.br/j/jvb/a/nVYtC3TRh5BNrmpzXHFCTZw/?lang=pt&format=pdf>>. Acessado em 28 de jun. 2021.

SAVIANI, Dermeval. **Formação de professores no Brasil: dilemas e perspectivas**. Poíesis Pedagógica, v .9, n.1 jan/jun.2011; pp.07-19.

[1] As ferramentas digitais utilizadas foram: Youtube, *GoogleMeet*, E-mail e WhatsApp. O Youtube e o *GoogleMeet* tornaram-se fundamentais para a realização das formações pedagógicas; já o WhatsApp e o E-mail mostraram-se relevantes para o contato diário, entrega das atividades, organização das ações e planejamento estratégico do programa.

CAPÍTULO II – A PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO FÍSICA INCLUSIVA EM UM PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA

Jacqueline da Silva Nunes
Orientadora/PRP e Docente da Universidade Federal da Grande Dourados

Kaio da Silva Barcelos
Docente da Rede Municipal de Ensino do Município de Dourados-MS

Gisely de Jesus Almeida
Preceptora/PRP e Docente da Rede Municipal de Ensino do Município de Dourados, MS

Morgana de Fátima Agostini Martins
Docente da Universidade Federal da Grande Dourados

INTRODUÇÃO

O Programa de Residência Pedagógica (PRP) é uma das ações que integram a Política Nacional de Formação de Professores e tem, como 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 do curso. O programa tem duração de dois anos e sua estrutura é composta por uma carga horária mínima de 440 horas de atividades teóricas e práticas. Assim, os acadêmicos são estimulados a pensar e repensar as questões relacionadas à prática pedagógica sobre os desafios e as possibilidades do processo escolar. Os residentes são direcionados para conhecer o “contexto e cultura da escola, das interrelações do espaço social escolar, o que compreende os alunos e relações entre eles, bem como suas condições familiares e outros aspectos considerados relevantes” (BRASIL, 2018).

A formação de professores é uma questão de extrema importância para uma melhoria e para a consolidação do ensino de qualidade (SANTOS; FERREIRA; SIMÕES, 2016; FILHO et al. 2018). Corroborando com isso, o PRP baseia-se na intenção de fortalecer o processo de formação inicial de alunos dos cursos de licenciatura, possibilitando uma atuação ativa na prática, bem como estabelecendo as relações entre a teoria e a prática e proporcionando uma proximidade na interação entre as instituições de ensino superior e as escolas de educação básica (CAPES, 2018).

Segundo a Lei n. 9.394/1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, “a União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão

promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério” (BRASIL, 1996). Nesse segmento, vale destacar que um dos objetivos do PRP é “promover a adequação dos currículos e propostas pedagógicas dos cursos de formação inicial de professores da educação básica às orientações da Base Comum Curricular (BNCC)” (Edital nº 06 da CAPES, 2018).

As reflexões acerca da inclusão escolar que permeiam o componente curricular da Educação Física são aspectos importantes que podem contribuir para o processo de formação dos acadêmicos e, conseqüentemente, podem contribuir para a sua prática enquanto docente. Faz-se necessário ampliarmos essas discussões e promover investigações sobre as possibilidades existentes na área da educação física em uma perspectiva inclusiva.

Este trabalho teve, como objetivo, relatar as experiências de professores e acadêmicos do curso de Educação Física do Programa de Residência Pedagógica da Universidade Federal da Grande Dourados; identificar barreiras e facilitadores durante os módulos do Programa; destacar os desafios e possibilidades frente à pandemia da Covid-19; analisar as contribuições do Programa para o processo de formação dos acadêmicos.

Stainback e Stainback (1999) destacam que, para o currículo ser inclusivo, ele deve ser adequado às competências, necessidades e habilidades dos alunos, buscando valorizar sempre a diversidade, devendo ser adaptável, flexível e desafiador a todos.

[...] todas as crianças devem aprender juntas, sempre que possível, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que elas possam ter. Escolas inclusivas devem reconhecer e responder às necessidades diversas de seus alunos, acomodando ambos os estilos e ritmos de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade a todos através de um currículo apropriado, arranjos organizacionais, estratégias de ensino, uso de recurso e parceria com as comunidades (UNESCO, 1994, s/p).

De acordo com Sebastian Heredero (2010), compreendemos, como adequação ou adaptação curricular, “[...] toda e qualquer ação pedagógica que tenha a intenção de flexibilizar o currículo para oferecer respostas educativas às necessidades especiais dos alunos no contexto escolar” (2010, p.199).

As dificuldades de aprendizagem na escola apresentam-se como um contínuo, compreendendo desde situações mais simples e/ou transitórias – que podem ser resolvidas espontaneamente no curso do trabalho pedagógico – até situações mais complexas e/ou permanentes – que requerem o uso de recursos ou técnicas especiais para que seja viabilizado o acesso ao currículo por parte do educando. Atender a esse contínuo de dificuldades requer respostas educativas adequadas, que abrangem graduais e progressivas adaptações de acesso ao currículo, bem como adaptações de seus elementos (BRASIL, 2001, p. 58).

Corroborando com esses apontamentos, destacamos que as adequações curriculares são constituídas por uma possibilidade para atender às dificuldades específicas dos alunos, visando favorecer a apropriação do conhecimento, bem como incluindo-os no processo de ensino aprendizagem. Vale destacar que as adequações devem ser realizadas no currículo regular, quando necessário, para torná-lo apropriado às peculiaridades dos alunos com necessidades especiais. “Não se trata de um novo currículo, mas um currículo dinâmico, alterável, passível de ampliação, para que atenda realmente a todos os educandos.” (BRASIL, 1998, p.33).

REFLEXÕES SOBRE O PROJETO DE EDUCAÇÃO FÍSICA NO PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA

O Projeto que engloba o curso de Educação Física foi selecionado para compor com o PRP da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), que é composto pelos seguintes cursos de licenciatura: Biologia, Matemática, Física, Geografia – Sociologia, Química, Informática, Licenciatura em Educação do Campo, Licenciatura Intercultural Indígena e História. O programa de Educação Física (2020 – 2021) apresentou uma nova configuração, pela primeira vez na história da Residência Pedagógica da referida Universidade, foi desenvolvido na perspectiva da Educação Inclusiva, cujo objetivo foi trabalhar com a Educação Física para a inclusão de Alunos Público Alvo da Educação Especial (PAEE), juntamente com a equipe de profissionais e professores que atuam com esse público na educação básica do município de Dourados-MS.

Segundo Nunes (2019), no município de Dourados, o Serviço da Educação Especial é coordenado pelo Núcleo de Educação Especial (NUDESP) e que, até então, atendia cerca de 540 alunos PAEE. Esses dados mostram-nos a relevância de pesquisas voltadas para essa área, com vistas a colaborar com o processo de inclusão escolar desses alunos e ampliar as discussões que permeiam essa temática.

A organização foi dividida em três módulos (Módulo I – de 01/10/2020 a 31/03/2021, Módulo II – de 01/04/2021 a 30/09/2021, Módulo III - de 01/10/2021 a 31/03/2022), sendo dois módulos de forma remota e um semipresencial. Os encontros com os alunos com a professora preceptora e a coordenadora do projeto ocorriam semanalmente, construindo um diálogo reflexivo sobre a Educação Física escolar na perspectiva da inclusão a partir de encontros virtuais que traziam temas que abordavam a temática sobre a educação especial.

Devido às questões relacionadas à pandemia da COVID-19, algumas adequações precisaram ser realizadas no desenvolvimento do projeto no período de 2020 a 2021, dentre elas, o fato de que as aulas na rede básica de educação do município de Dourados-MS estavam também ocorrendo de forma remota.

Em relação às aulas remotas, Barcelos e Martins (2021) destacam que:

Com a suspensão das aulas presenciais, os desafios para as escolas foram inúmeros, dentre eles, a adoção do ensino remoto emergencial. Assim, com as atividades remotas, apoiadas pelo uso de recursos das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs), iniciou-se o processo de constituição de um caminho que busca minimizar os impactos causados pelo isolamento social no campo da educação (BARCELOS e MARTINS, 2021, p. 74).

Pensando nos participantes do programa e nos desafios de realizar as atividades de forma remota, além de ter uma experiência docente em um formato “novo” fora do comum e praticamente ainda não vivenciado, Lorez e Tibeau (2003) enfatizam a necessidade de o ensino da Educação Física de forma teórica ser contextualizado, bem como faz-se necessário valorizar os conteúdos conceituais que permitem ganhos significativos aos alunos. Além disso, os autores destacam a importância de valorizar os conhecimentos teóricos científicos da Educação Física, podendo, assim, mudar esse conceito que ainda predomina de “atividade” para o real conceito de “disciplina”. Essas questões devem ser trabalhadas também durante a formação do professor de Educação Física, para que ele consiga, além de compreender, apropriar-se de suas atribuições de forma mais clara e objetiva.

Ao final do último módulo, convidamos os participantes a preencherem um formulário on-line com o intuito de avaliar a ação da residência pedagógica e identificar os impactos desse programa para a formação dos futuros professores. O questionário foi composto por perguntas que tratavam sobre aspectos positivos e negativos do projeto, impactos da participação na formação inicial na licenciatura, avaliação sobre o aproveitamento do programa de forma remota e avaliação das aulas no último bloco. Dos oito participantes do PRP, seis preencheram o questionário.

A percepção dos participantes do Programa de Residência Pedagógica

Para uma melhor compreensão sobre o trabalho em questão, convém referir que “O relato de experiência é um texto que busca descrever de forma precisa uma dada experiência que possa contribuir de forma relevante para a sua área de atuação”

(BARCELOS, MARTINS, 2020 p. 75).

Neste sentido, os relatos dos participantes foram analisados a partir da estratégia de análise categorial temática proposta por Moraes (1999), a qual compreende cinco etapas, a saber: 1) preparação das informações; 2) transformação do conteúdo em unidades; 3) classificação das unidades em categorias; 4) descrição e 5) interpretação. Como desdobramentos dessa análise, emergiram cinco categorias, a saber: Barreiras e Facilitadores frente à pandemia encontrados ao longo do Programa; a importância do PRP na formação inicial; Aplicação dos Planos de Aula e Adequações Curriculares.

Barreiras e facilitadores encontrados no Programa de Residência Pedagógica frente à Pandemia da Covid-19

No que diz respeito às atividades escolares desenvolvidas de forma remota numa perspectiva inclusiva, foram apontados pontos positivos sobre as estratégias metodológicas utilizadas pela preceptora e coordenadora do projeto, explicitados nos discursos a seguir:

P1 tivemos reuniões, palestras com profissionais que relataram suas experiências no contexto e suas maiores dificuldades.

P2 Primeiramente, foi realizado estudos de casos com base em revisão de literatura por meio de leitura de artigos científicos.

P3 Buscamos sempre ações que possibilitavam a realização em casa, visando às características das crianças e sua limitação de recursos em casa. P5 Mantendo o contato virtual de maneira assídua, sempre buscando implementar em meio a metodologia formas de condicionar a todos os alunos as práticas da Educação Física.

Pensando no ensino remoto como uma nova realidade para o desenvolvimento das atividades pedagógicas, bem como para o processo de inclusão escolar dos alunos PAEE, acreditamos que o PRP tenha contribuído de forma significativa para uma melhor compreensão dos acadêmicos e para repensar a prática, no que diz respeito às aulas de educação física escolar. Neste sentido, durante os encontros, foram priorizadas estratégias metodológicas que propiciavam a reflexão e a análise crítica dos desafios impostos pela inclusão. Assim, o uso de estudos de caso com foco na aprendizagem baseada em problemas, o estímulo ao diálogo e à troca de conhecimento entre todos os envolvidos foram muito importantes para a participação e aprendizagem dos acadêmicos. Nessa

direção, Alves e Duarte (2005) enfatizam que o professor tem um papel fundamental na adequação das atividades e dos conteúdos de acordo com a necessidade do aluno, respeitando a diversidade existente em sua turma. Para Tinoco e Oliveira (2009), o professor deve desenvolver metodologias e estratégias de ensino que integrem o aluno de forma efetiva na sala de aula, possibilitando o conhecimento do seu próprio corpo e de suas potencialidades. Neste sentido, Luckesi (1994, p.118) destaca que “o educando é um sujeito que necessita da mediação do educador para reformular sua cultura, para tornar suas próprias mãos a cultura espontânea que possui, para reorganizá-la com a apropriação da cultura elaborada”. Assim podemos destacar que o ensino presencial, em sua maioria, pode ser considerado mais efetivo, mas o que fará diferença na garantia do aprendizado, tanto no ensino remoto quanto no presencial, é a capacidade do professor elaborar estratégias e métodos que sejam condizentes com a realidade estabelecida, levando em consideração as particularidades de cada aluno que deve ser compreendido como um ser único.

Sobre as dificuldades ao longo do programa em função da pandemia Covid- 19, alguns acadêmicos relataram que não tiveram dificuldades, enquanto outros destacaram questões relevantes sobre como superar as barreiras para planejar as adequações curriculares da educação física no planejamento das aulas do professor. Quando questionados se houve e quais foram as barreiras encontradas durante a participação no PRP no período pandêmico, as respostas foram:

P1 Sim, pois a maior parte da minha vivência na residência não estava tendo aulas nem de forma remota.

P2 Não houve dificuldades, as adequações curriculares foram realizadas de acordo com planejamento proposto.

P3 Não, o planejamento do professor estava bem claro e nossas ações complementaram o planejamento estabelecido.

P4 Acredito que foi uma dificuldade para todas as áreas da educação, com os encontros com os coordenadores e com o grupo de alunos, entendemos que devemos abusar da criatividade na hora da inclusão da educação física nesse ensino remoto, não dando apenas atividades de jogos on-line, mas desenvolver práticas corporais que façam a criança experimentar novas atividades.

P5 Sim. Em um contexto totalmente novo e circunstâncias que, às vezes, fogem do nosso alcance, tivemos que encarar novos desafios em busca de como continuar nutrindo as aulas com práticas inclusivas e palpáveis.

P6 Não, a professora nos auxiliou de todas as formas.

Em sequência, de acordo com o apresentado nas respostas dos acadêmicos, podemos destacar a importância do professor no processo de formação inicial, diante das variáveis e inovadoras possibilidades encontradas durante o ensino remoto. Ao que foi constatado, podemos afirmar que o PRP contribuiu de forma significativa para a formação dos participantes, considerando a realidade contextualizada e as estratégias e metodologias utilizadas durante o período. Ainda em relação às barreiras, por um olhar positivo, os acadêmicos salientaram a importância da escola em que desenvolveram o projeto, ressaltando, a seguir, as questões do acolhimento que tiveram e da inserção deles no ambiente escolar, considerando, assim, satisfatória a participação da escola junto aos professores do programa.

P1 A maior dificuldade foi a pandemia, pois tivemos uma vivência diferente e nova.
P2 Não. Sempre fui bem recebido por todo corpo docente da escola. O professor sempre tratou com muito respeito.
P3 Não, fui muito bem acolhido pela escola.

O profissional da educação possui, sobretudo, um papel político e social a desenvolver na escola. Pessoas precisam engajar-se dentro e fora da escola, percebendo as possibilidades da sua ação e, conseqüentemente, o papel social e cultural na luta pela transformação das estruturas da sociedade. Especialmente, reconhecer seu real valor para cada pensamento e ideias a serem problematizadas dentro das salas de aulas.

A escola é o lugar onde se faz necessário promover a interação, estreitando os laços com a comunidade, tendo, como função, trazer juntos de seus objetivos a formação do caráter, valores e princípios morais, direcionando o aluno a utilizar conhecimentos aprendidos de maneira eficaz, tendo esforço que promove o pleno desenvolvimento do indivíduo como cidadão. Com isso, a escola passa a ser o lugar onde a criança deverá encontrar os meios, para que possa preparar-se para realizar seus objetivos vividos a cada dia. “A verdadeira educação é uma força social vital”.(REIMER, 1979, p.33). “O educador, nesse sentido, não é o que cria as contradições e os conflitos, ele apenas as revela, isto é, tira os homens da inconsciência. Educar passa a ser essencialmente conscientizar” (GADOTTI, 2001).

Como entidade socializadora, a escola, diferentemente do seu início com a educação que visava à ordem e acertos a qualquer custo, hoje é a participação desde a formação do caráter das crianças até a preparação para a vida. Visando à preparação e formação do caráter social dos alunos, esse fator aumenta ainda mais a responsabilidade da escola quanto ao seu verdadeiro papel na sociedade.

A importância do Programa de Residência Pedagógica na formação inicial

Ao perguntarmos sobre suas percepções a respeito do Programa de Residência Pedagógica, na perspectiva da educação física inclusiva, os participantes apresentaram questões que fundamentam a importância da residência pedagógica na formação das licenciaturas.

P1 A vivência na residência, com certeza, é um passo muito importante na nossa formação, pois nos leva à prática da profissão, trazendo experiência e segurança para nós, acadêmicos.

P2 'A Residência me proporcionou, por meio das vivências do estágio, como é ser professor, os desafios e as dificuldades que o docente se depara diariamente. Por meio da residência pedagógica, pude aprimorar ideias e adquirir conhecimento técnico.

P3 Me sinto mais seguro para dar aula graças à Residência.

P4 Muito importante para a construção de conhecimento do acadêmico, vivência e prática na escola é fundamental para obtermos um bom desenvolvimento como aluno e futuro professor.

P5 De grande importância já que a vivência dessa prática é fundamental, conhecimento que proporciona experiência e muitos aprendizados. Única e imprescindível. A experiência adquirida através do contato com os alunos mesmo que indiretamente (no modelo remoto) e com a comunidade escolar como um todo é crucial na nossa formação como profissional.

P6 É um momento de vivenciar os desafios e anseios de um professor, trazendo experiências novas.

Assim, pensando na Educação Física Escolar, o PRP pode ser considerado uma importante referência para o desenvolvimento de ações e projetos que contribuam para a melhoria na qualidade da formação dos acadêmicos e, conseqüentemente, na atuação dos profissionais e futuros profissionais, com vistas à integração dessa modalidade em um contexto geral do processo de inclusão escolar, buscando favorecer o ensino colaborativo, envolvendo métodos e estratégias que possam contribuir com um ensino de qualidade, acessível e que atenda a todos os alunos.

Apontamentos positivos e negativos sobre o Programa de Residência Pedagógica

Em relação aos pontos positivos do PRP, os acadêmicos destacaram a oportunidade de vivenciar o exercício da docência, o contato com a realidade da profissão, com os alunos e com a escola, contribuindo para articulação entre os conhecimentos teóricos e práticos, como ressaltado nas falas a seguir:

P1 A formação na prática, a troca de experiências ou auxílio no caso de dúvidas e problemas, a residência nos leva para a realidade da profissão.

P2 Primeiramente, a Vivência como professor.

P3 O contato com os alunos e com outros professores também.

P4 Todos, a residência é um grande projeto que agrega muito no processo de formação como professor.

P5 Diversos, alguns deles é que proporcionam a vivência na escola com os professores, alunos, com o âmbito escolar de maneira diferente, o que agrega na formação acadêmica.

P6 Troca de experiências com a comunidade escolar e aprimoramento do conhecimento teórico-prático.

No que diz respeito aos pontos negativos, os acadêmicos destacaram a falta de contato presencial, a carga horária de trabalho reduzida junto à escola, os atrasos das bolsas, como exposto por meio das falas a seguir:

P1 Na residência em geral, não acho nada negativo, mas, na minha experiência, a falta de vivência mais próximo foi um pouco frustrante, mas aprendi uma nova realidade.

P2 A carga horária na escola que foi pouca.

P3 O ponto negativo seria a distância com a escola e com os alunos, o trabalho físico em convívio é fundamental.

P5 Cito alguns métodos diante a pandemia, até por desconhecimento de como lidar com a situação.

P6 A falta de pagamentos, atrasos.

Para os acadêmicos, a falta de proximidade e contato presencial com os alunos e professores foram um fator limitante para o conhecimento aprofundado da dinâmica escolar, trazendo à tona os desafios do ensino remoto e as limitações deste na formação inicial de professores.

Aplicação dos planos de aulas e adequação das atividades curriculares

Quando questionados se “Houve dificuldades para aplicar os planos de aulas baseadas nas adequações curriculares da educação física e organizadas nos encontros com a preceptora?”, as respostas foram:

P1 Sim, pois não tivemos muitas aplicações de plano por causa da pandemia e eles precisavam ser adaptados para o remoto também.

P2 Não. A gente sempre organizava com antecedência e marcava um horário que

beneficiasse a todos, ela sempre contribuía muito e mostrava com as vivências dela o que talvez a gente enfrentaria na aula.

P3 Não, os planos sempre estavam de acordo com as adequações e a preceptora sempre dava suporte, caso fosse preciso.

P4 Não. Já conhecia de maneira razoável as adequações e a preceptora sempre foi muito clara quanto a isso.

P5 Não, a professora nos auxiliou em tudo que era possível.

A partir do discurso dos acadêmicos, é possível inferir que o PRP, ainda que com algumas limitações, propiciou aos estudantes a experiência do planejamento colaborativo e participativo, nas quais as trocas estabelecidas entre professor, o contato com os alunos, foram imprescindíveis para proporcionar experiências que contribuirão para o exercício da docência em uma perspectiva inclusiva e colaborativa.

Alves e Duarte (2014) assinalam a necessidade de promover e analisar a inclusão dos alunos PAEE nas aulas de educação física a partir da percepção desses alunos, centrados na ideia de que a inclusão deve ser compreendida como uma experiência, subjetiva, única, associada às crenças, percepções e sentimentos de cada indivíduo, considerando, assim, importante conhecer as dificuldades destacadas pelos próprios alunos em questão.

Os autores ainda ressaltam que o planejamento das atividades das aulas de educação física deve ocorrer de forma que o aluno PAEE tenha plena participação, de forma ativa e interativa com os demais alunos, e afirmam que as adequações necessárias para a efetivação da participação desses alunos devem buscar o desenvolvimento no processo ensino-aprendizagem, bem como a participação social desses indivíduos no grupo ao qual pertencem.

É fundamental que o professor atente para essas questões e que busque cada vez mais, favorecer o processo de inclusão escolar, por meio das práticas da educação física, colaborando com os demais professores da sala de aula e com toda a comunidade escolar. O trabalho colaborativo pode ser uma ferramenta aliada a esse processo, pois favorece a interação entre os professores de diferentes áreas, coordenação, direção e amplia os espaços para discussões e ações que desenvolvam estratégias, materiais e métodos adequados ao currículo escolar para cada aluno.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho teve como intuito relatar as experiências e as percepções dos acadêmicos do curso de Educação Física sobre a participação em um programa de residência pedagógica com foco na educação física inclusiva. Assim, é possível destacar que os acadêmicos avaliam o PRP de forma positiva, além de enfocar as questões relacionadas à pandemia da Covid-19, apontando as principais barreiras e facilitadores. Portanto, concluímos que o PRP, da forma com que foi planejado e desenvolvido, trouxe impactos positivos na formação inicial dos acadêmicos participantes do programa, mesmo sendo realizado de forma remota. Esperamos que este trabalho possa nortear outras pesquisas, podendo colaborar cientificamente com temáticas que discutam a necessidade de políticas de formação inicial que estimulem a prática pedagógica e a aproximação do acadêmico em Educação Física com o ambiente escolar.

REFERÊNCIAS

ALVES, Maria Luíza Tanure; DUARTE, Edison. **A inclusão do deficiente visual nas aulas de educação física escolar: impedimentos e oportunidades.** Revista da Educação Física, Maringá, v. 27, n. 2, p. 231-237, 2005.

ALVES, Maria. Luíza Tanure; DUARTE, Edison. **A percepção dos alunos com deficiência sobre a sua inclusão nas aulas de Educação Física escolar: um estudo de caso.** Revista Brasileira de Educação Física e Esporte, v. 28, n. 2, p. 329-338, 2014.

BARCELOS, Kaio da Silva; MARTINS, Morgana de Fátima Agostini. **Aulas de educação física em uma escola da rede municipal de Dourados-MS: desafios do ensino remoto em meio à pandemia da Covid-19.** In SILVA, Ana Paula dos Santos; ANDRADE, Fernando César Bezerra de (org). Educação no Brasil em Tempos de Pandemia: experiências, desafios e aprendizagens. 1. ed. Parnaíba - PI: Acadêmica Editorial, 2021.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: Adaptações Curriculares/Secretaria de Educação Fundamental.** Secretaria de Educação Especial. Brasília: MEC/SEF/SEESP, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica.** Secretaria de Educação Especial. MEC/SEESP, 2001.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 23/12/1996, p.27.833.

BRASIL. **Edital CAPES 06/2018.** Dispõe sobre a Residência Pedagógica. Disponível em <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/01032018-Edital-6-2018->

residencia-pedagogica.pdf. Acesso em: 10 de janeiro de 2022.

HEREDERO, Eladio Sebastian. **A escola inclusiva e estratégias para fazer frente a ela: as adaptações curriculares**. Acta Scientiarum Education, 32 (2), 193-208, 2010.

GADOTTI, Educação e Poder: Introdução a Pedagogia do Conflito, 12 edição – São Paulo, Cortez, 2001.

LORENZ, Camila ; TIBEAU, Cynthia. **Educação Física no Ensino Médio: estudo exploratório sobre os conteúdos teóricos**. Revista Digital, Buenos Aires, ano 9, n. 66, 2003.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Filosofia da Educação**. São Paulo: Cortez, 1994.

MORAES, Roque. **Análise de conteúdo**. Revista Educação, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999.

NUNES, Jacqueline da Silva. **Formação de professores de educação física para a educação inclusiva: práticas corporais para crianças autistas**. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Grande Dourados. Dourados, p. 2021. 2019.

REIMER, Everett. **A Escola Está Morta, Alternativas em Educação**; Tradução de Tony Thompson, Rio de Janeiro, Editora Francisco Alves, 1979.

SANTOS, Maria Adriana Borges dos; FERREIRA, Heraldo Simões; SIMÕES, Luiza Lúlia Feitosa. **Saberes da docência aprendidos no PIBID: um estudo de caso com professores supervisores de educação física**. Educação & Formação, v. 1,n. 2, p. 104-120, 2016.

SHERRILL, Claudine. **Adapted physical activity, recreation and sport: crossdisciplinary and lifespan**. (5th ed.). Boston: McGraw-Hill, 1988.

STAINBACK, Susan; STAINBACK, Willian. **Inclusão: um guia para educadores**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

CAPÍTULO III – INTERDISCIPLINARIDADE EM CIÊNCIAS HUMANAS: DIÁLOGOS ENTRE GEOGRAFIA E SOCIOLOGIA A PARTIR DE PROJETOS INTEGRADORES

Flaviana Gasparotti Nunes
Orientadora/PRP e Docente da Universidade Federal da Grande Dourados

André Luiz Faisting
Orientador/PRP e Docente da Universidade Federal da Grande Dourados

INTRODUÇÃO

Este capítulo tem, como objetivo, apresentar algumas reflexões sobre a interdisciplinaridade na área de Ciências Humanas a partir de uma atividade realizada no subprojeto interdisciplinar Geografia e Sociologia do Programa Residência Pedagógica (PRP) da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). A atividade teve, como base, livros didáticos de Projetos Integradores destinados ao Ensino Médio aprovados no Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD/2021)², que trazem propostas de projetos interdisciplinares articulando as disciplinas da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (História, Geografia, Filosofia e Sociologia).

O debate sobre a interdisciplinaridade no campo da educação não é recente, no entanto, tem se intensificado nos últimos anos, principalmente, em razão da Base Nacional Curricular Comum (BNCC) organizada por áreas de conhecimento e do Novo Ensino Médio (Lei 13.415/2017), cujo currículo passou por alterações que também se relacionam a esse tipo de organização.³ Em vista disso e considerando a própria natureza do subprojeto de Geografia e Sociologia do PRP, entendemos ser fundamental, para as ações do subprojeto, o estabelecimento do debate e da reflexão constante sobre a interdisciplinaridade.

2O PNLD 2021 está estruturado em cinco objetos: 1) Projetos Integradores e Projetos de Vida; 2) Obras Didáticas por Área de Conhecimento; 3) Obras de Formação Continuada; 4) Recursos Digitais; 5) Obras Literárias.

3Com as alterações, o currículo do Ensino Médio passou a ser dividido em Formação Geral e Itinerários Formativos. A Formação Geral, comum a todos estudantes, com carga horária máxima de 1.800 horas, é orientada pela BNCC, com abordagem interdisciplinar por Área do Conhecimento. Já os Itinerários Formativos, com carga horária mínima de 1.200 horas, compreendem a oferta de “diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino”, organizados em torno de uma ou mais áreas de conhecimento.

Para a realização da referida atividade, o grupo de dezessete residentes foi dividido em sete duplas e um trio. As duplas foram compostas por um estudante de Geografia e um de Ciências Sociais e o trio, por dois estudantes de Ciências Sociais e um de Geografia, sendo que, para cada grupo, foi designado um projeto presente em dois livros de Projetos Integradores aprovados no PNLD/2021. Dentre as ações propostas, cada dupla/trio deveria identificar e analisar a problemática ou questão-problema do projeto, os conceitos e temas de Geografia e Sociologia envolvidos e como a interdisciplinaridade comparece e é efetivada no projeto.⁴

As análises foram apresentadas e socializadas em duas reuniões e demonstraram, entre outras considerações, como um mesmo tema ou problemática pode ser analisada sob diferentes perspectivas de acordo com as especificidades conceituais e teóricas de cada disciplina. Ao mesmo tempo, percebeu-se as convergências e possibilidades de ampliação das discussões sobre uma determinada problemática quando se articularam os conhecimentos da Geografia e da Sociologia.

Estruturamos este texto em três momentos. Inicialmente, apresentamos algumas ideias e referências que embasaram nossa compreensão sobre interdisciplinaridade e que também foram discutidas com o grupo de residentes ao longo das atividades do PRP. Na sequência, descrevemos a experiência, destacando informações referentes à metodologia de realização, bem como as questões e temáticas dos projetos analisados e apresentados pelos residentes no sentido da reflexão sobre a interdisciplinaridade em Ciências Humanas. Por fim, apontamos algumas considerações a partir da experiência realizada.

CONSIDERAÇÕES SOBRE INTERDISCIPLINARIDADE

Temos ciência que a discussão sobre interdisciplinaridade é ampla e complexa tanto em âmbito científico, quanto no campo pedagógico. Não é nosso objetivo, nem há possibilidade de realizarmos uma discussão mais aprofundada sobre essa questão nos limites deste texto. Assim, considerando os objetivos do PRP e as atividades desenvolvidas nele, pautamo-nos em alguns entendimentos e referências teórico-conceituais para realizar nossas ações, dentre elas, a experiência aqui relatada.

⁴Além desses elementos/aspetos, também foi solicitado que os residentes analisassem a viabilidade de execução do projeto nas escolas-campo do PRP e, caso o projeto não fosse totalmente exequível, quais seriam as possibilidades de adequações para ser desenvolvido. No entanto, para as finalidades deste texto, optamos em abordar apenas os três primeiros elementos.

Inicialmente, no tocante ao âmbito científico, é necessário reconhecer o processo de disciplinarização dos conhecimentos que compuseram as antigas Humanidades e as suas recentes sucessoras no campo das ciências. A reflexão sobre esse processo auxilia no debate crítico e na compreensão de alguns dos critérios que informaram distinções e aproximações entre conhecimentos, suas práticas, seus usos sociais. (BRASIL, 2014, p. 18)

Dessa forma, pautamo-nos na compreensão de que Geografia e Sociologia, assim como as demais disciplinas que compõem as Ciências Humanas, possuem identidades configuradas por características epistemológicas, conceituais e metodológicas como conhecimentos específicos. Portanto, qualquer movimento ou busca de articulação entre esses conhecimentos no sentido da interdisciplinaridade não deixa de considerar essas especificidades. Ao contrário, esse movimento requer a identificação clara das particularidades de cada uma dessas disciplinas.

Justamente por isso, na experiência realizada com os residentes, uma das questões propostas para a análise dos projetos presentes nos livros de Projetos Integradores era a identificação de conceitos da Geografia e da Sociologia diretamente presentes ou que poderiam ser mobilizados a partir da problemática do projeto.

Como principal referência para a compreensão sobre interdisciplinaridade no campo pedagógico, trabalhamos a partir das ideias de Ivani Fazenda, autora que possui vasta e importante produção sobre essa questão. Em seu entendimento:

Na interdisciplinaridade escolar a perspectiva é educativa. Assim, os saberes escolares procedem de uma estruturação diferente dos pertencentes aos saberes constitutivos das ciências (Chervel, 1988; Sachot, 2001). (FAZENDA, 2008, p. 21)

Em seus estudos, a autora concebe a interdisciplinaridade como categoria de ação e não como uma categoria de conhecimento (FAZENDA, 1994, p. 28). Além disso, destaca que a interdisciplinaridade prescinde de parceria, estando relacionada a uma atitude, a uma mudança de postura em relação ao conhecimento, uma substituição à concepção fragmentária para a unidade do ser humano. Conforme aponta Perez (2018, p. 466):

A concepção da interdisciplinaridade como uma atitude que exige posicionamentos pessoais é bastante evidente nos trabalhos de Ivani Fazenda (2001, 2008), segundo a qual a interdisciplinaridade é uma questão de atitude diante do problema da fragmentação do conhecimento que exige, por exemplo, humildade. Nesse sentido, a interdisciplinaridade é mais que a unificação de disciplinas: ela passa por mudanças de comportamentos em relação ao conhecimento.

Tomando a interdisciplinaridade como categoria de ação e não circunscrita à unificação ou mera junção de disciplinas, procuramos instigar os residentes, licenciandos em Geografia e em Ciências Sociais, a pensarem sobre as características dessas disciplinas como conhecimentos específicos. Ao mesmo tempo, também consideramos que, guardadas as fronteiras disciplinares, alguns procedimentos comuns particularizam as Ciências Humanas e tornam-nas ciências reflexivas. “(...) Esses procedimentos investigativos, os quais podem ser entendidos também como perspectivas de atuação, são a desnaturalização, o estranhamento e a sensibilização.” (BRASIL, 2014, p. 22)

Neste sentido:

É importante lembrar que as Ciências Humanas, (...), precisa realizar, para todos os conteúdos trabalhados, os processos investigativos ou as perspectivas que levem à desnaturalização, ao estranhamento e à sensibilização. Um exemplo disso pode ser dado quando se desnaturaliza a desigualdade social, contextualizando-a no processo de formação da sociedade brasileira, comparando-a com a realidade de países com baixas desigualdades e causando, dessa forma, o estranhamento. O debate sobre as formas de reverter a desigualdade pode levar à sensibilização para a atuação cidadã. (BRASIL, 2014, p. 22)

Em vista do exposto, questionamos: tais procedimentos investigativos, comuns às Ciências Humanas, não poderiam auxiliar na construção da interdisciplinaridade nas práticas pedagógicas, já que as estamos tomando enquanto uma categoria de ação?

A experiência que passaremos a relatar, portanto, buscou construir a reflexão sobre interdisciplinaridade entre Geografia e Sociologia, considerando esses entendimentos.

A EXPERIÊNCIA REALIZADA COM PROJETOS INTEGRADORES

Conforme já mencionado, para o desenvolvimento da experiência com os livros didáticos de Projetos Integradores e para garantir a ênfase na interdisciplinaridade, o grupo de residentes foi dividido em duplas e um trio compostos por estudantes de Geografia e de Ciências Sociais. Cada grupo ficou responsável pela análise e apresentação de um projeto presente em dois livros de Projetos Integradores ⁵ selecionados dentre os aprovados no PNLD/2021. Assim, foram analisados oito projetos, conforme exposto no quadro a seguir:

5As obras relativas aos Projetos Integradores estão estruturadas, além de dois temas de livre escolha, nos seguintes eixos: STEAM (Ciência, Tecnologia, Engenharia, Arte, Matemática), Protagonismo Juvenil, Mídia e Educação, Mediação de Conflitos. No que se refere aos temas de livre escolha, a exigência foi de que os mesmos retratem três competências gerais da Educação Básica da BNCC, sendo obrigatória a competência de número 7, ou seja: “Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.” (BNCC, 2018, p. 9)

Livros	Projetos Analisados
<i>Ser Protagonista</i> – Editora do Brasil, 2020	Projeto 1 – Fazedores de Espaço Projeto 2 – Viver em comunidade Projeto 3 – O mapa da mídia Projeto 4 – A paz que faz sentido
<i>Conhecer e Transformar</i> – SM Educação, 2020	Projeto 2 – Exercendo a cidadania Projeto 3 – Patrimônio na era digital Projeto 4 – Palco do Mundo Projeto 6 – Pegadas do Consumo

Para a análise dos projetos, os residentes foram orientados pelas seguintes questões: qual a problemática ou questão-problema apresentada no projeto; quais as principais atividades/etapas propostas no projeto; quais os conceitos e temas de Geografia e Sociologia envolvidos; qual a viabilidade de execução e as necessidades de adequação para o desenvolvimento dos projetos nas escolas-campo; como a interdisciplinaridade apresenta-se e é efetivada no projeto?

O principal objetivo da atividade foi que os residentes pudessem exercitar a reflexão sobre a interdisciplinaridade, sobretudo, envolvendo as disciplinas de Geografia e Sociologia, a partir de proposições concretas presentes nos livros, identificando possibilidades de trabalhos interdisciplinares em contextos escolares. Também se objetivou que a análise dos projetos servisse como base para ideias de projetos que poderiam ser desenvolvidos nas escolas-campo do PRP em momento futuro.

A seguir, apresentaremos uma síntese das análises dos projetos conforme realizadas pelos residentes.

Projeto 1 - Fazedores de Espaço

A problemática desse projeto está vinculada à maneira como as noções de espaço e suas variantes orientam os indivíduos no mundo e como as ferramentas e os objetos de observação foram se modificando ao longo do tempo. Para tanto, o projeto deve desenvolver-se em três etapas: a) os estudantes devem refletir sobre o desenvolvimento do pensamento mítico acerca do espaço, com destaque para a contribuição do conhecimento indígena sobre o tema; b) os estudantes devem pesquisar sobre o percurso das observações experimentais do espaço, seus objetos e instrumentos, desde os mais antigos, como a bússola, até os mais recentes como o GPS; c) os estudantes devem

apresentar curiosidades recentes relacionadas, entre outras, aos astronautas e à viagem espacial. Ao final, os alunos envolvidos devem confeccionar uma exposição de imagens na escola sobre os materiais produzidos.

Sobre os conceitos inerentes à área de Geografia, os residentes destacaram os conceitos de espaço e lugar e, para a Sociologia, o conceito de diversidade e grupos culturais, apontando para as diferentes cosmologias sobre tempo e espaço por diferentes grupos. Para o bom desenvolvimento do projeto, os residentes também consideraram indispensável a abordagem interdisciplinar entre Geografia e Sociologia, na medida que as noções de tempo, espaço, sociedade e cultura, entre outros, estão intrinsecamente relacionados.

Projeto 2 - Viver em comunidade

Esse projeto tem, como foco, os lugares nos quais se vive em comunidade e, como problemática, a forma como se desenvolve o protagonismo dos indivíduos nessas comunidades. Para tanto, o projeto se desenvolverá em três etapas: a) *conhecer o meu lugar*: pesquisar e registrar características das paisagens de seus lugares de vivência, por meio de fotografias, desenhos, músicas e outras expressões artísticas. Essas imagens farão parte de um mural ao final dessa etapa; b) *reconhecer a minha imagem*: identificar tendências e comportamentos que compartilham com a comunidade, para que possam refletir sobre suas próprias identidades. Nessa etapa, serão elaboradas propostas de intervenção nos bairros onde os estudantes residem; c) *exercitar a cidadania pela mobilização social*: identificar os papéis exercidos pelos jovens em seus lugares de vivência, reconhecer direitos e deveres e refletir sobre como mobilizar as pessoas para que reivindiquem seus direitos. Nessa etapa, serão produzidos cartazes sobre juventude e cidadania e incentivada a criação de grêmios estudantis entre os estudantes.

Sobre as questões inerentes à Sociologia, os residentes destacaram os conceitos de *cultura, multiculturalismo, comunidade e pertencimento*, ressaltando que, por meio desses conceitos, é possível abordar as relações sociais existentes no bairro e compreender como as múltiplas identidades constroem uma noção de identificação e de pertencimento. No que se refere à Geografia, salientaram os conceitos de *paisagem e lugar*, ressaltando que, com a utilização desses conceitos, é possível abordar as especificidades de cada lugar de vivência dos estudantes, identificando aspectos positivos e negativos que afetam suas vidas. Sobre a interdisciplinaridade entre Geografia e

Sociologia, os residentes apontaram que ela torna-se central quando a questão é a análise de espaços geográficos articulados à vida em comunidade, ou seja, permite melhor compreender quais as singularidades desses espaços nos quais as identidades e o sentimento de pertencimento são construídos.

Projeto 3 - O mapa da mídia

Considerando que o tema comunicação é central nesse projeto, a problemática encontra-se nos limites e horizontes que a comunicação proporciona para o desenvolvimento individual e social. Daí problematiza a predominância das plataformas digitais como veículo de informação e expressão de jovens e adultos, sobretudo, no que se refere à possibilidade de divulgação de notícias falsas.

Para tanto, o projeto está estruturado em quatro percursos: a) *mídia é informação*: refletir sobre a mídia como construção histórica, distinguindo informações confiáveis de notícias falsas. Nesse percurso, pretende-se construir um jornal mural; b) *mídia é expressão*: refletir sobre os direitos de acesso à informação, expressão e comunicação e compreender o significado das narrativas midiáticas no ambiente escolar; c) *Mídia é comunicação*: refletir sobre o papel da mídia como um sistema em rede. Nesse percurso, a proposta é criar um produto digital de mídia no formato de podcast. Como produto final, será construído um portal informativo que poderá transformar-se em um projeto permanente na escola.

Sobre os conceitos de Geografia e de Sociologia envolvidos no projeto, os residentes destacaram os seguintes: Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs); Cultura de Mercadoria de Massa; Globalização e Indústria Cultural; Inclusão Digital; Direitos Humanos e Pós-verdade. Sobre a interdisciplinaridade, os residentes enfatizaram sua importância, referindo-se a uma das habilidades previstas na BNCC para a área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, ou seja,

Identificar, analisar e comparar diferentes fontes e narrativas expressas em diversas linguagens, com vistas à compreensão de ideias filosóficas e de processos e eventos históricos, geográficos, políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais (EM13CHS101). (BNCC, 2017, p. 572)

Projeto 4 - A paz que faz sentido

A problemática do projeto refere-se aos desafios para estabelecer alteridades em ambientes marcados por diferenças, especialmente na escola. Neste sentido, o projeto

orienta-se por três questionamentos: de que maneira se pode alcançar a paz que faz sentido na vida; qual a importância de reconhecer e respeitar as diferenças entre as pessoas; qual o papel da comunicação na resolução de conflitos? Para responder essas e outras questões, o projeto se desenvolverá a partir de três etapas, todas relacionadas à mediação: a) *mediação é comunicação*: refletir sobre formas de comunicação e interação; b) *mediação é empatia*: exercitar a capacidade de colocar-se no lugar do outro e praticar o diálogo; c) *mediação é transformação*: praticar o autoconhecimento como instrumento de quebra de paradigmas. Como “produto final” do projeto é proposta a elaboração de uma peça teatral que retrate uma situação de conflito, com a finalidade de identificar soluções conjuntas para a sua superação, seguida de um processo de autoavaliação.

Sobre os conceitos de Geografia e de Sociologia envolvidos no projeto, os residentes destacaram aqueles que, segundo eles, já configuram conceitos interdisciplinares, como democracia, comunicação, empatia, violência, diáspora, refugiados, direitos humanos, diversidade, globalização e desigualdades. Para reforçar a interdisciplinaridade entre Geografia e Sociologia no projeto, assinalara a importância em abordar, de forma articulada, os processos geográficos e migratórios associados à produção de identidades em contextos de globalização.

Projeto 5 - Exercendo a cidadania

O projeto tem, como problemática, a questão do protagonismo do jovem como forma de exercer sua cidadania. Para tanto, o projeto se desenvolverá por meio de três roteiros: a) *o que é ser jovem no município*: entrevistas, rodas de conversas e manifestações artísticas com os jovens das comunidades nas quais estão inseridos; b) *o que é uma câmara municipal*: reuniões de estudo e discussão sobre a câmara municipal do município e sua relação com os outros poderes; c) *o que é um projeto de lei*: pesquisa sobre projeto de lei de iniciativa popular e caminhos de um projeto de lei. Ao final dos roteiros, os estudantes devem construir um projeto de lei municipal sobre políticas públicas voltadas à juventude do município.

Sobre os conceitos inerentes às áreas de Geografia e de Sociologia envolvidos no projeto, os residentes ressaltaram aqueles relacionados à participação dos jovens nos processos políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais. Neste sentido, sublinharam a importância da interdisciplinaridade na abordagem dos jovens envolvidos

nesses diferentes processos, que se relacionam com diferentes espaços sociais, bem como com diferentes manifestações culturais.

Projeto 6 - Patrimônio na era digital

A problemática desse projeto diz respeito aos desafios para resguardar a memória dos patrimônios históricos por meio das mídias. Neste sentido, questionamos a relação entre patrimônio imaterial (digital) e o patrimônio físico. Para tanto, o projeto se desenvolverá a partir das seguintes atividades/etapas: debates iniciais com a criação de um *podcast*; realização de entrevistas com especialistas no tema; pesquisa na internet sobre “patrimônio histórico”; criação um blog com textos, imagens e áudios; realização de um evento para divulgar e falar sobre o projeto.

Sobre os conceitos das áreas de Geografia e Sociologia envolvidos no projeto, os residentes destacaram os conceitos de cartografia, cultura, urbanização, pertencimento e identidade. Acerca da interdisciplinaridade, ressaltaram que as abordagens geográfica e sociológica complementam-se na medida em que o foco está no conhecimento dos povos e suas culturas, seus processos de conservação e transformação, os quais se configuram no espaço e no tempo.

Projeto 7 - Palco do Mundo

A problemática desse projeto refere-se às dificuldades de articulação entre conflito, ponto de vista e convivência, ou seja, ao compreender o significado de cada uma dessas palavras, avançamos no conhecimento sobre como se configura o chamado “palco do mundo,” caracterizado pela existência de conflitos envolvendo múltiplos personagens e múltiplos pontos de vistas. Para tanto, o projeto se desenvolverá em três etapas/roteiros: a) *o que é um conflito*: estudo de alguns conflitos envolvendo grandes civilizações e criação de uma charge que represente um tema escolhido pelo grupo para representar um conflito. b) *ponto de vista*: questionamento sobre se o que estou vendo é real e montagem de um mural com fotografias realizadas na escola; c) *convivência*: estudo sobre normas e leis de convívio e realização de uma peça teatral sobre as temáticas do projeto.

Sobre os conceitos da Sociologia, os residentes sinalizaram os conceitos de Estado, cultura, globalização, classes sociais, estigma, direitos humanos, violência, racismo e diversidade cultural, e da Geografia apontaram os conceitos de lugar, região, território,

paisagem, conflitos e desigualdades sociais e territoriais. Para os residentes, a interdisciplinaridade apresenta-se, sobretudo, a partir da análise do fenômeno social do conflito, pois envolve, articuladamente, territórios e culturas, ou seja, uma abordagem geográfica dos conflitos fundamenta-se, também, em uma abordagem sociológica dos conflitos, e vice-versa.

Projeto 8 - Pegadas do Consumo

Esse projeto tem, como eixo de reflexão, a análise do modelo de consumo em que a sociedade global está inserida. Neste sentido, o projeto questiona os padrões de consumo e o papel das mídias sociais como articuladoras desses padrões, problematizando os impactos socioambientais para a comunidade global. Para tanto, as atividades serão desenvolvidas a partir dos seguintes roteiros: a) caminhos da mercadoria e trabalhadores; b) rastros dos produtos e produtos da comunidade; c) a mídia dos produtos. Nessa última etapa, foi proposta a produção de um vídeo, confeccionado pelos estudantes. A proposta é que os estudantes produzam, em duplas, um material audiovisual de, no máximo 30 segundos, no formato de um comercial de televisão e/ou de redes sociais. Esse material deve conter um roteiro que cause interesse em quem assista, contendo problema e solução.

Sobre os conceitos utilizados no projeto, os residentes destacaram os conceitos de globalização, divisão internacional do trabalho, modo de produção capitalista, sustentabilidade, natureza, sociedade e desigualdade social. Sobre a interdisciplinaridade, os residentes consideram o projeto interdisciplinar, sobretudo, porque o foco está no “consumo”, um fenômeno carente de múltiplas perspectivas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Desde o início das atividades do PRP, a interdisciplinaridade colocou-se como um desafio para o subprojeto Geografia e Sociologia. A tradição disciplinar que fundamenta as formações, inclusive de professores, nessas duas áreas, por vezes, dificulta movimentos “para fora” dos limites estabelecidos pelas fronteiras disciplinares.

Assim, a experiência aqui relatada configurou-se como esse movimento “para fora” olhando a partir de “dentro” de cada disciplina. A proposição de análise dos projetos presentes nos livros provocou os residentes a perceberem como um mesmo tema ou

problemática que pode ser investigada sob diferentes perspectivas, de acordo com as especificidades conceituais e teóricas de cada disciplina.

A partir desse movimento inicial de “dentro”, ao colocarmos em diálogo essas especificidades conceituais e teóricas, percebemos as convergências e possibilidades de ampliação das discussões sobre as problemáticas dos projetos quando se articularam os conhecimentos da Geografia e da Sociologia.

Podemos concluir, portanto, que a interdisciplinaridade não significa o apagamento das disciplinas, ao contrário, requer especialidades bem estabelecidas, mas que essas especialidades podem convergir e dialogar em torno de um problema comum, ampliando e verticalizando as análises. Dessa forma, ficou evidenciado, tal como proposto por Fazenda (1994), que a interdisciplinaridade é mais que a unificação de disciplinas e pressupõe mudanças de posição em relação ao conhecimento, ampliando-o sem, contudo, torná-lo genérico.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Secretaria de Educação Básica. **Formação de professores do Ensino Médio, Etapa II - Caderno II: Ciências Humanas**. Curitiba: UFPR/Setor de Educação, 2014.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.
- CPAMM, Lucas; , Marcela Aquarone Salzstein; SANTOS, Evandro César dos; MAIDA, Judith Nuria. (Coord.). **Conhecer e transformar: projetos integradores: Ciências Humanas e Sociais Aplicadas**. 1ª. ed. São Paulo: Editora do Brasil, 2020.
- FAZENDA, Ivani C. Arantes. **Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa**. São Paulo: Papirus, 1994.
- FAZENDA, Ivani C. Arantes. **Interdisciplinaridade-transdisciplinaridade: visões culturais e epistemológicas**. In: ____ (Org.) O que é interdisciplinaridade? São Paulo: Cortez, 2008.
- PEREZ, Olívia Cristina. **O que é interdisciplinaridade? Definições mais comuns em artigos científicos brasileiros**. INTERSEÇÕES [Rio de Janeiro] v. 20 n. 2, p. 454-472, dez. 2018.
- SER PROTAGONISTA: projetos integradores: Ciências Humanas e Sociais Aplicadas: Ensino Médio**. Obra coletiva desenvolvida e produzida por SM Educação. responsável: Valéria Vaz. 1ª. ed. São Paulo: Edições SM, 2020.

CAPÍTULO IV – ENSINO DE HISTÓRIA EM TEMPOS DE PANDEMIA: DINÂMICAS REGIONAIS EM PROJETOS INSTITUCIONAIS

Adriana Aparecida Pinto
Orientadora/PRP e Docente da Universidade Federal da Grande Dourados

Irene Quaresma Azevedo Viana
*Preceptora voluntária/PRP e Docente da Rede Municipal de Ensino
do Município de Dourados-MS*

Guilherme Nogueira Magalhães Muzulon
*Preceptor bolsista/PRP e Docente da Rede Municipal de Ensino do Município
de Dourados-MS*

INTRODUÇÃO

A História é, por definição, uma área de conhecimento tributária do tempo. Eventos, fatos, momentos são objetivados por historiadores e historiadoras, analisados à luz de seus contextos, ênfases, sujeitos sociais, mediados por teorias e aportes metodológicos. Não menos importante, ocorre a mesma preocupação e abordagem com questões relativas ao seu ensino.

Assim, na composição de reflexões que contemplam o cotidiano, o presente artigo busca evidenciar possibilidades do exercício efetivo de professores e professoras do componente curricular História, em tempos de crise de saúde pública em níveis mundiais, identificadas entre os meses de janeiro a março de 2020, por meio da infecção ocasionada pelo vírus SARS-COV-19, comumente conhecido como COVID-19, a qual impactou de modo generalizado a vida de todos os seres vivos no mundo contemporâneo. Pesam nesse cenário, os cinco milhões de óbitos registrados em nível mundial e, em termos nacionais, o Brasil registra a marca de mais de 600 mil óbitos.

Os investimentos da pesquisa científica, ao longo de todo o ano de 2020 e meados de 2021, possibilitou refrear os casos de contágio mediante a vacina, desenvolvida por laboratórios nacionais e internacionais, sendo aplicada em larga escala, mas em tempos e condições distintos por todo o território brasileiro. No entanto, vêm sendo observadas mutações/variações na configuração do vírus inicial e o cenário permanece preocupante.

Em se tratando da ciência histórica, o contexto será objeto, sem dúvida, de registros de memórias, de estudos acadêmicos e integrará, certamente, a história ensinada às próximas gerações, visto o impacto do cenário pandêmico no mundo globalizado,

majoritariamente capitalista e supostamente moderno.

Na construção dos caminhos de uma história do ensino no tempo presente, sobre o tempo presente, apresentam-se, a seguir, os trabalhos desenvolvidos ao longo dos anos de 2020 e 2021, vinculados a projeto institucional que obteve recursos para fomento da formação de professores em nível inicial, conforme dispõe o conjunto de interesses do Programa Federal:

Art.1º Instituir o Programa de Residência Pedagógica com a finalidade de apoiar Instituições de Ensino Superior (IES) na implementação de projetos inovadores que estimulem a articulação entre teoria e prática nos cursos de licenciatura, conduzidos em parceria com as redes públicas de educação básica. (Brasil, 2018)

No mesmo sentido, cumpre ressaltar os objetivos gerais do Programa, em relação ao apoio e fomento à formação em nível de graduação, de estudantes matriculados em licenciaturas, nos cursos das diversas instituições de ensino superior no país, os quais seguem:

Art. 2º São objetivos do Programa de Residência Pedagógica: I. Aperfeiçoar a formação dos discentes dos cursos de licenciatura, por meio do desenvolvimento de projetos que fortaleçam o campo da prática e que 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 do estágio supervisionado 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 aquelas que receberão os egressos das licenciaturas, além de estimular o protagonismo das redes de ensino na formação de professores; e IV. Promover a adequação dos currículos e das propostas pedagógicas dos cursos de formação inicial de professores da educação básica às orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). (Brasil, 2018)

Além disso, como herdeiros e atuantes em um sistema de ensino que seguiu em movimento, a despeito das transformações ocorridas no âmbito das formas de ensinar e aprender, buscamos registrar as relações de ensino, pesquisa e extensão, planejadas, replanejadas e operacionalizadas no interior do Projeto Institucional, pautando a formação de professores para atuarem, inicialmente, na região em que encontram-se inseridos, buscando identificar, reconhecer e valorizar aspectos relacionados à história regional, mediados pela experiência de professores em exercício, em diálogo com instituições de ensino superior (BRASIL,2020).

O PRP História e suas dimensões

As dimensões de execução das atividades do Projeto Institucional foram

intimamente alteradas em decorrência do cenário pandêmico anteriormente evidenciado. No entanto, a plasticidade da formação dos professores envolvidos, tanto no âmbito da Universidade (coordenação institucional e docentes orientadores), como os professores preceptores e escolas parcerias, permitiu oferecer aos estudantes bolsistas, doravante qualificados como residentes, experiências significativas do ponto de vista das atividades formativas e práticas que foram desenvolvidas ao longo do período. A equipe que compõe o subprojeto PRP/História é composta por 1(um) professor da Universidade, Docente Orientador, 2 (dois) professores de escolas da rede pública municipal de Ensino de Dourados, atuando como preceptores (um bolsista e outro voluntário), 8 (oito) estudantes de graduação em História, como residentes bolsistas e 2 (dois) estudantes do curso de História, como residentes voluntários.

É possível afirmar que parte significativa da proposta original, desenvolvida para o Subprojeto de História, pode ser conduzida graças a grande capacidade de diálogo entre todas as esferas envolvidas no Programa. Coordenação Institucional, Docentes Orientadores, Professores Preceptores e Residentes somaram esforços no sentido de avaliar e compreender o cenário bruscamente alterado por questões alheias às vontades comuns e, pouco a pouco, conseguiram ajustar as necessidades formativas às condições do momento, conforme evidenciaremos mais adiante.

A Universidade Federal da Grande Dourados, adotou, a partir de agosto de 2020, o Regime Acadêmico Emergencial (RAE), que possibilitou aos estudantes e professores o acesso às disciplinas de seus cursos de graduação pela modalidade do ensino remoto. Em face ao alto índice de contágio, as normativas de distanciamento social, isolamento, *lockdown*, todas as ações foram desenvolvidas em formatos *online*, mediadas por canais de comunicação virtual, redes sociais, o que possibilitou a aprendizagem prática das Tecnologias da Informação e da Comunicação (TICs), a serviço do ensino e da educação. Ressaltamos que não se trata, pura e simplesmente de educação à distância, mas educação mediada por recursos tecnológicos que possibilitam o contato à distância.

Dessa feita, o planejamento desenvolvido consistiu nos seguintes aspectos: **1.** Reuniões periódicas com os residentes e preceptores (Consideramos essencial, para efeito de organização e planejamento da atividade fim, a realização de atividades formativas, no formato de reuniões de estudo, com pressupostos de leituras orientadas. Nessas reuniões, foram realizadas ações formativas direcionadas ao conhecimento de professores e residentes de temáticas relacionadas à área de fundamentação do Subprojeto, a saber, discussões sobre Patrimônio Histórico Cultural material e imaterial da

região de Dourados/Mato Grosso do Sul). Os temas foram apresentados e discutidos pelos preceptores, residentes e docente orientador a partir de textos basilares para o conhecimento sobre o tema, selecionados pelo Docente Orientador. O quadro que segue evidencia as temáticas e abordagens:

Patrimônio e história: reflexões sobre o papel do historiador
Subsídios para a Criação de Museus Municipais
Patrimônio histórico, memória, história e construção de saberes
O Patrimônio Cultural e a história pública: observações sobre os embates contemporâneos
Por uma história da noção de patrimônio cultural no Brasil.
Memória, História e Patrimônio: perspectivas contemporâneas da pesquisa histórica.
O Patrimônio histórico: objeto de pesquisa do historiador
Por uma história da noção de patrimônio cultural no Brasil

Na sequência do planejamento das ações, tem-se: **2.** Inserção dos residentes nas atividades cotidianas da unidade escolar e, na medida do possível, nas atividades de planejamento pedagógico da área: (Essa etapa do planejamento foi possível realizar a partir do momento em que as escolas de educação básica também desenvolveram ferramentas e estratégias para continuar suas atividades do ano letivo, com o menor prejuízo possível aos estudantes da educação básica, em formato remoto, conforme evidenciaremos ao longo do texto); **3.** Pesquisa de recursos e tecnologias aplicadas ao ensino de história (Ainda que as atividades não estivessem planejadas com intensidade e volume na proposta inicial, dado que o projeto foi previsto e proposto para a execução em formato presencial, os recursos tecnológicos foram intensamente utilizados em todas as etapas das atividades realizadas, possibilitando aprendizados intensos e diversos aos residentes, preceptores e docente orientador); **4.** Participação e colaboração em aulas na escola (Durante o ano de 2021, foi possível promover a colaboração e participação, em formato remoto dos residentes junto às atividades de ensino adotadas pelos professores nas escolas parceiras, mediadas pelas normativas propostas pela Secretaria de Educação do Município de Dourados – SEMED, alinhadas às discussões ocorridas nas unidades escolares parceiras do PRP. Registramos, de modo breve, aplicação de técnicas didático-pedagógicas nas aulas, propiciando aos graduandos em História a interação com os alunos do Ensino Fundamental, bem como um maior contato com as práticas pedagógicas e demais atividades do planejamento didático-pedagógico da escola, na medida do possível, mediante a participação dos estudantes da rede de educação básica de ensino, nas aulas *on line*). **5.** Elaboração de material didático (Em relação a essa etapa, houve

alterações significativas, no entanto, considerando a aprendizagem no uso e mediação de recursos tecnológicos aplicados ao ensino, houve produção de aulas, planejamentos e vídeos que circularam com conteúdo educativo para estudantes da rede); **6.** Planejamento e execução de atividades didáticas (Os residentes puderam, de modos diversos e atendendo às orientações dos professores preceptores, elaborar planos de aula, que versassem sobre os conteúdos escolares, alinhados direta ou indiretamente ao tema gerador do Subprojeto de História); **7.** Participação em eventos científicos (Em face a dificuldades inúmeras para alinhar os interesses do subprojeto às novas exigências do cenário pandêmico, as participações e produções ligadas ao aspecto científico foram redimensionadas, de modo a ocorrerem em momentos mais oportunos).

Por fim, mas não menos importante, todas as ações e atividades propostas no decurso do Subprojeto vinculam-se às competências em Ciências Humanas abordadas na BNCC. Entre elas, destacam-se: Compreender a si e ao outro como identidades diferentes, de forma a exercitar o respeito à diferença em uma sociedade plural e promover os direitos humanos; interpretar e expressar sentimentos, crenças e dúvidas com relação a si mesmo, aos outros e às diferentes culturas, com base nos instrumentos de investigação das Ciências Humanas, promovendo o acolhimento e a valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.

Face a essas premissas, os processos cognitivos mobilizados na aquisição do conhecimento histórico, como apresentados na BNCC em relação à História como campo de conhecimento escolar, a saber, comparação, contextualização, interpretação e análise (BNCC, 2019, p. 399-400), tornam-se palavras-chave na articulação da Base aos conhecimentos que o subprojeto de História propõe-se a efetivar junto às escolas parceiras. A aprendizagem dá-se por meio das vivências e experiências que, ao serem acumuladas, promovem novos conhecimentos, mediante a problematização e questionamentos anteriores.

A Base pontua acerca dessa preocupação quando destaca a preocupação com o conhecimento histórico como “uma forma de pensar, entre várias, uma forma de indagar sobre as coisas do passado e do presente, de construir explicações, desvendar significados, compor e decompor interpretações. ” (BNCC, 2019, p. 401). A “atitude historiadora” (BNCC, 2019, p. 401) a qual a Base refere-se não se constrói “do dia para a noite”, sem leitura, sem estudo e sem base dos processos de constituição social dos sujeitos. Neste sentido, a promoção do diálogo, mediado pelo próprio conhecimento

histórico, local, regional e global é premissa articuladora das ações que perpassam este subprojeto.

As interfaces entre a teoria e a prática: as experiências junto as escolas parceiras em um cenário pandêmico

Como já destacamos na apresentação do artigo, o cenário em que se desenvolveram as ações do Subprojeto de História do PRP não foi sequer próximo daquele que havia sido planejado e que consta do Projeto Institucional que foi aprovado, contudo, é extremamente necessário frisar que, por meio do diálogo produtivo entre professores da rede de educação básica do município de Dourados e a Universidade, no tocante aos professores e residentes, foi possível fazer ajustes, adaptações e promover o alcance dos objetivos formativos do Subprojeto, mediante a competência didático-pedagógica dos professores envolvidos, o interesse dos residentes e as conversações que sempre ocorreram para mediar e aproximar os interesses de todos os envolvidos na atividade.

A forma de vinculação das Escolas Parceiras e dos professores preceptores contribuiu significativamente para a flexibilização dos diálogos, compreensão das dimensões sociais e pedagógica que envolviam a realização das atividades previstas e, em grande medida, a atitude participativa e colaboracionista demonstrou a interface necessária entre Escola Pública e Universidade, na realização de projetos institucionais.

Assim, os momentos que seguem apresentam as potencialidades dos trabalhos realizados, os resultados obtidos e aprendizados consolidados.

A contribuições para a formação de professores de história, na perspectiva das ações desenvolvidas na Escola Laudemira Coutinho de Melo

Uma das escolas parceiras do subprojeto de Residência Pedagógica em História, doravante subprojeto PRP/História, no período de vigência do Projeto Institucional é a Escola Municipal Laudemira Coutinho de Melo, unidade da Rede Municipal de Educação de Dourados (REME), situada, desde 1980, no Jardim Santa Maria.

A Laudemira executa suas atividades em um bairro periférico, no espaço urbano de Dourados. A comunidade escolar é formada, em sua maioria, por famílias de baixa renda e com qualificação do nível da educação básica (fundamental e médio) ou, em alguns casos

que ocorrem em menor quantidade, de nível técnico⁶. A escola oferta formação da Educação Infantil e do Ensino Fundamental (anos iniciais e finais) que tem início no nível pré-escolar e segue até o 9º ano⁷. O indicador de qualidade da escola, lastreado pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica⁸ (IDEB) registra que, em 2019, os anos iniciais tiveram 5,2 pontos e os anos finais tiveram 4,2 pontos⁹.

A escola teve um IDEB, portanto, maior do que a média do município, que foi de 5,1 pontos, nos anos iniciais. Contudo, foi uma nota menor em relação aos anos finais. Uma das explicações para esse fator é a alta taxa de desistência de alunos, o número excessivo de transferências entre escolas, a quantidade relativamente alta de alunos na condição de distorção idade-série e os casos de mal acompanhamento por parte das famílias, dentre outros assuntos que caberiam explicações pormenorizadas.

Por sinal, um dos professores de História da escola, que é lotado na turma do 8º ano B, e que se tornou o preceptor dos residentes pedagógicos, também ocupa a função de Professor Coordenador dos anos finais¹⁰. Essa relação de funções sobrepostas (legalmente aceita pela Lei n.º 118 que compõe o Plano de Cargos e Carreiras dos profissionais da educação no município de Dourados, MS) possibilitou a consolidação de um panorama sobre os desafios que a escola enfrenta ao exercer seus objetivos e buscar alcançar suas metas.

A Laudemira atua com base na matriz legal que a constitui, que parte da Constituição Federal de 1988 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDBEN nº 9.394/1996), perpassando as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) e lastreando-se na atual Base Nacional Comum Curricular (BNCC), bem como as

6Dados sobre profissões, bem como o acompanhamento da família nos estudos dos alunos e outros encontram-se arquivados no computador da instituição escolar e foram obtidos em pesquisa realizada pela Coordenação Pedagógica no ano de 2018 e sintetizados no Projeto Político Pedagógico (PPP) atualizado em 2019.

7No ano de 2021, no contexto da pandemia da Covid-19, o 9º ano precisou ser fechado para que uma das salas servisse como uma segunda turma de 8º ano. A atual Direção da escola estuda a possibilidade de retomar uma turma de 9º ano, mas, em 2022, ainda não haverá oferta dessa etapa de encerramento dos anos finais do Ensino Fundamental.

8Esse índice calcula os resultados de alunos selecionados aleatoriamente e avaliados por avaliações e avaliadores externos na prova Brasil, nos componentes curriculares de Língua Portuguesa e Matemática, bianualmente, bem como as taxas de aprovação dos alunos. Não é o único indicador da qualidade do ensino, mas é demonstrativo, ainda que genérico, do potencial dessa escola e das dificuldades que ela enfrenta ao promover o ensino para a sua comunidade escolar.

9Essas informações podem ser conferidas no Projeto Político Pedagógico da Escola, com dados atualizados em 2019, bem como no portal do INEP.

10Essa função não é genérica. Ela existe no município de Dourados como uma singularidade, definida no Plano de Cargos e Carreiras (Lei municipal n.º 118 de 2007). Distingue-se do cargo de Coordenador Pedagógico ou Especialista em Educação, por sinal.

deliberações do Conselho Municipal de Educação de Dourados (COMED)¹¹.

Diante desse cenário, o maior objetivo da escola é desenvolver as competências e as habilidades nos alunos prescritas no currículo Projeto Político Pedagógico e nos currículos das esferas da Federação (municipal, estadual e a própria BNCC), visando à formação integral do indivíduo, “o que implica compreender a complexidade e a não linearidade desse desenvolvimento, rompendo com visões reducionistas que privilegiam ou a dimensão intelectual (cognitiva) ou a dimensão afetiva” (BNCC, 2017, p. 14).

Nessa perspectiva, para fins de aproximação do subprojeto PRP/História aos interesses da escola e às demandas formativas da comunidade escolar do Jardim Santa Maria, vale enfatizar que o ensino de História da Laudemira, nos anos finais do Ensino Fundamental, enquadrado na competência geral das Ciências Humanas, tem, como objetivo, possibilitar que o aluno compreenda “a sociedade e natureza, reconhecendo suas interações no espaço em diferentes contextos históricos e geográficos” (PPP, Laudemira, 2019, p. 27).

De acordo com essa noção, a História, fundamentada nos debates sobre o seu ensino no espaço escolar, deve dar conta de fornecer as pistas e as bases para que o indivíduo em formação entenda quem ele é, as dinâmicas de sua sociedade, os mecanismos das relações sociais, econômicas e culturais de seu povo, no contexto local, nacional e global.

O subprojeto PRP/História surge como parte de um conjunto de interesses que já vêm sendo alinhavados há mais de cinco anos entre o Curso de História e a Escola, mediante a acolhida de estudantes para a realização de seus Estágios Supervisionados em Licenciatura, a composição de interesses conjuntos para projetos na formação continuada de professores, sempre contando com a acolhida das equipes administrativas e pedagógica da instituição, buscando fomentar o aprendizado em História e em suas competências e habilidades gerais e específicas. Sua proposta é, em um só tempo, fornecer a formação da Licenciatura plena em história aos residentes, promovendo neles a experiência com o ensino de História e aprimorar o próprio ensino aos alunos, de fato, no ambiente escolar.

Conhecer os patrimônios históricos e culturais da localidade em que se vive é perceber-se sujeito integrante do espaço de atuação e agenciamento. A identidade do indivíduo não é desprovida de relações materiais e imateriais simbólicas e significantes.

¹¹Conferir o documento que fundamenta o PPP da escola (em arquivo público da unidade escolar, físico ou digital), na página 22.

Essa concepção pode parecer um tanto genérica e o é, de fato, mas está instalada na nossa Constituição Federal de 1988, como se pode averiguar:

Constituem patrimônio cultural brasileiro os bens de natureza material e imaterial, tomados individualmente ou em conjunto, portadores de referência à identidade, à ação, à memória dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira, nos quais se incluem: as formas de expressão; os modos de criar, fazer e viver; as criações científicas, artísticas e tecnológicas; as obras, objetos, documentos, edificações e demais espaços destinados às manifestações artístico-culturais; os conjuntos urbanos e sítios de valor histórico, paisagístico, artístico, arqueológico, paleontológico, ecológico e científico. (CF/88, artigo 216).

Já ampliando o debate, Carlos A. C. Lemos reclama que nós criamos patrimônios para assegurar nossa memória social, resguardando e preservando tudo o que possui significado intrínseco no leque do Patrimônio Cultural. Para ele, preservar é:

Assim, preservar não é só guardar uma coisa, um objeto, uma construção, um miolo histórico de uma grande cidade velha. Preservar também é gravar depoimentos, sons, músicas populares e eruditas. Preservar é manter vivos, mesmo que alterados, usos e costumes populares. É fazer, também, levantamentos, levantamentos de qualquer natureza, de sítios variados, de cidades, de bairros, de quarteirões significativos dentro do contexto urbano. É fazer levantamentos de construções, especialmente aquelas sabidamente da especulação imobiliária. (LEMOS, 1981, p.29).

Notemos que o patrimônio é produzido com significados precedentes e ele próprio reproduz a possibilidade de outras leituras, a partir das representações que evoca, de maneira que tenham o significado original, mas também significados distintos. A despeito desse jogo de significados e fatores significantes, o patrimônio faz parte da estrutura total de uma dada sociedade.

Não é nossa intenção adensar reflexões acerca do conceito de patrimônio, nas dimensões deste artigo, ademais, o objetivo deste item do artigo é tornar evidente que o debate é amplo, mas que, sobretudo, é possível ser implementado no currículo instituído pelo PPP de uma escola municipal. Dessa feita, os/as residentes bolsistas e/ou voluntários do PRP/História foram iniciados nas leituras dessas e de outras referências teóricas, conforme evidenciado anteriormente. Puderam dar mergulhos mais profundos, em termos de reflexão e compreensão, nos documentos legais, especialmente a BNCC, e nos estudos fundamentados por historiadores que se interessam pelas problemáticas do patrimônio histórico e cultural.

No primeiro semestre de atividade do Programa, iniciado entre setembro e outubro de 2020, ápice do cenário pandêmico no Brasil e no mundo, ficou evidente que seria um

desafio grande, mas com potencial de obter resultados em níveis excelentes no que tange à oferta do ensino público para a sociedade, cumprindo o objetivo primordial de formar o indivíduo integral.

Os estudos de patrimônio depararam-se com a escassez de materialidades voltadas para o ensino de História, em relação ao patrimônio histórico e cultural do município de Dourados. Por isso, as ações formativas foram de grande importância para orientar os olhares dos estudantes, para o que, potencialmente, poderia constituir-se como material de ensino.

Na ocasião, a segunda etapa proposta pelo subprojeto foi a de elaborar materiais. Foi extremamente difícil levantar dados e delinear produtos diante da escassez do poder público de Dourados sobre o assunto. Por isso, adiantamos aqui que, nesta edição do PRP/História, ainda não foi criado um material específico e especializado. Mas, materiais outros surgiram a partir dos debates e da iniciação dos residentes. Os residentes, por seu turno, estudaram o currículo junto ao preceptor e produziram conteúdos audiovisuais, adaptando-se ao contexto da pandemia, das aulas remotas e do usufruto cada vez mais corriqueiro das plataformas digitais.

As primeiras produções ainda tiveram lastro no currículo formal e abordaram um fio condutor de tudo o que se transformou em patrimônio, desde o início da modernidade europeia e da era das revoluções, a partir da qual surgiram museus, exposições e toda uma gama de valorização dos espaços e artefatos culturais.

AS PRODUÇÕES DOS RESIDENTES

As produções dos residentes foram feitas na segunda etapa do Residência, após os estudos e debates iniciais sobre patrimônio histórico e cultural. Elas orbitaram a pesquisa, a escrita de roteiros, a gravação e a edição de imagem e áudio para a publicação na plataforma de *streaming* gratuita e pública do You Tube.

No total, há três vídeo-produções. Eles abordam o absolutismo, o mercantilismo e a revolução francesa. São objetos de conhecimento próprios do currículo proposto para o 8º ano. São, também, objetos de conhecimento selecionados e planejados pelo professor da turma e preceptor dos residentes, por considerá-los fundamentais no regime de pandemia e no ensino mais flexível e adaptado à condição limitada dos alunos da escola.

Todos os três assuntos foram explorados de maneira sucinta. A principal intenção, mais do que detalhar informações ou exaurir conteúdos, foi atrair o interesse dos alunos.

Na primeira etapa, como forma de aproximar os residentes aos alunos do oitavo ano, turma B, da escola Laudemira, foram articuladas aulas nas quais quem conduziu boa parte do desenvolvimento foram os próprios residentes graduandos. As aulas complementaram os objetos de conhecimento planejados pelo professor preceptor. Elas ocorreram por meio da plataforma *Google Meet*.

Na segunda etapa, houve um envolvimento mais enfático na produção de material digital. Houve um total de dez reuniões¹² especificamente voltadas para organizar pesquisas, estruturar e criar roteiros e produzir aulas audiovisuais que pudessem ser disponibilizadas na plataforma de *streaming* gratuito *You Tube*¹³.

Houve um total de dez reuniões entre junho e setembro¹⁴. Nas reuniões, os residentes apresentaram suas dúvidas e conversaram com o preceptor a fim de alinharem objetivos, metas e perspectivas. A partir delas, ficou decidido o que seria produzido. Os vídeos produzidos abordaram o absolutismo, a revolução americana, a noção de dinheiro e o iluminismo no contexto da revolução francesa. De maneira bem sucinta, o objetivo geral foi encaminhar os alunos para uma compreensão contextual sobre a origem dos museus modernos na Europa.

No contexto de pandemia, é possível traçar algumas dificuldades. Dentre elas, destacam-se falhas na conexão com a internet, uma vez que as reuniões ocorreram *online*, descontinuidades das atividades por não haver rotina institucionalizada, fragilidade nos estudos por não haver momentos oportunos para debates e reflexões em conjunto com maior frequência.

As aulas virtuais, quando foram realizadas, contaram com pouca participação dos alunos da Laudemira. Os motivos são variados, mas podem ser categorizados de duas maneiras: pouco ou nenhum acesso à internet; desinteresse e/ou outras atividades planejadas que se tornaram prioridades em relação à aula agendada.

Devido aos problemas de baixa participação dos alunos na primeira etapa, a solução foi lançar material no *You Tube*. Lá, de maneira assíncrona, os alunos da Laudemira poderiam conferir conforme seus ritmos. E, de fato, a demanda aumentou. As visualizações dos vídeos oscilaram entre trinta e sessenta vezes. Tornou-se evidente,

¹²As reuniões ocorreram no suporte *online*.

¹³O canal dos anos finais da Escola Municipal Laudemira Coutinho de Melo, que foi utilizado para divulgar as produções dos residentes, pode ser acessado por este link, disponível em: <https://www.youtube.com/channel/UC2C8ggxp8YGqlwb2lysBEQw>, último acesso em 11/01/2022, às 21h.

¹⁴A pasta com as reuniões pode ser conferida aqui:

https://drive.google.com/drive/folders/1BMWedhiXHDQvRkZPZ_tXnAG84UD60Mk?usp=sharing, último acesso em 11/01/2022 às 21h:10min.

portanto, que aquele instrumento se fazia mais eficiente no momento da pandemia e das aulas à distância.

As contribuições para a formação de professores de história, na perspectiva das ações desenvolvidas na Escola Lóide Bonfim Andrade

A outra escola parceira do subprojeto de Residência Pedagógica em História, doravante subprojeto PRP/História, no período de vigência do Projeto Institucional é a Escola Municipal Loide Bonfim Andrade, unidade da Rede Municipal de Educação de Dourados (REME), situada, desde 1991, no Jardim Água Boa, lado oposto à Escola Laudemira Coutinho. Foi inaugurada no ano de 1991, através do Decreto Municipal nº 147/91, com autorização de funcionamento que ocorreu através da deliberação CEE/MS nº 2934/91. A escola atende, atualmente, 1.232 educandos distribuídos entre as turmas da Educação Infantil (Pré Escolar II), Ensino Fundamental Anos Iniciais (1º ao 5º Ano) e Anos Finais (6º ao 9º Ano) com atendimento nos períodos matutino e vespertino, contando também com Sala de Recurso Multifuncional para Atendimento Educacional Especializado -AEE. (PPP, LOIDE, 2020).

A escola Loide está localizada no bairro Jardim Água Boa, uma região considerada bastante populosa do município de Dourados, e as características socioeconômicas da comunidade escolar são diversificadas. Os indicadores educacionais são observados e acompanhados com a finalidade de orientar o trabalho pedagógico subsidiando o trabalho interno da escola, e não menos importante que acompanhar as políticas públicas, as quais orientam e subsidiam o trabalho pedagógico escolar. Os indicadores de qualidade internos que a escola também está sujeita aos instrumentos oficiais de medida de qualidade como Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), são mecanismos norteadores de qualidade em que a escola baseia-se para traçar metas de crescimento em qualidade e possíveis correções de pontos insatisfatórios do desenvolvimento. O IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) é calculado com base no desempenho do estudante e nas taxas de aprovação. O índice é apresentado numa escala de 0(zero) a 10(dez) e é medido a cada dois anos. Os índices nos anos iniciais têm um crescimento constante, desde 2005, quando foi aplicada a primeira avaliação, sempre atingindo a meta projetada. Nos anos finais, a meta projetada não foi atingida em nenhum ano; com variação, em alguns, percebemos crescimento em outros, com declives de resultados. No ano de 2019, o IDEB dos anos iniciais foi de 5,5 e,

nos anos finais, a escola não participou da avaliação que foi por amostragem. O desempenho na avaliação desde então tem contribuído para minimizar falhas e retomar novas ações com intuito de realizar intervenção pedagógica para melhorar o déficit de aprendizagem. (PPP, LOIDE, 2020).

O Programa de Residência Pedagógica (PRP/UFGD, Subprojeto: História, iniciou os trabalhos em outubro de 2020, no formato digital, pois, naquele momento, estávamos vivenciando a pandemia da COVID-19, a temática principal do projeto está voltada para o Patrimônio Histórico e Cultural integrado às práticas pedagógicas do ensino de História. No 1º Módulo, as ações desenvolvidas foram teóricas, através de reuniões de estudos e apresentação do projeto através da utilização da Plataforma *Google Meet* e de Eventos de formação ampliada, no suporte virtual, sobre temas de interesse comum às licenciaturas, disponibilizadas pela coordenação institucional referentes às temáticas gerais sobre formação de professores, Base Nacional Comum Curricular - BNCC e o novo Ensino Médio, Segurança biológica nas escolas, Formação de Professores em perspectiva histórica, Uso recursos digitais aplicados ao ensino dentre outras que seriam utilizados para o desenvolvimento das atividades do projeto.

Os residentes foram alocados em equipes, junto às escolas, e ficaram sob responsabilidade dos professores preceptores para o desenvolvimento do projeto. A escola de forma geral tem a importante função em despertar o interesse do aluno pelo estudo e, especificamente, o ensino de História deverá formar um aluno que seja um agente transformador atuante na sociedade e que possa posicionar-se de maneira crítica no meio em que vive. Para tanto, o ensinar História deve considerar a experiência de vida do aluno, tomando, como base, a comunidade em que vive, seu relacionamento com as pessoas e as memórias e as lembranças sobre sua localidade, possibilitando a relação da sua realidade com o passado. O passado passa a ter um sentido a partir de sua interpretação no presente. (RÜSEN, 2001).

Conforme apontam os Parâmetros Curriculares Nacionais, é importante destacar que o ensino de História possui objetivos específicos, sendo um dos mais relevantes que se relaciona à constituição da noção de identidade. Assim, é primordial que o ensino de História estabeleça relações entre identidades individuais, sociais e coletivas, entre as quais as que se constituem como nacionais (BRASIL, 1997, p. 26).

A partir de março de 2021, os residentes juntamente com a professora preceptora iniciaram o desenvolvimento de estudo sobre a parte pedagógica e legislação da escola, tais como a BNCC, Referencial Curricular de História da Rede Municipal de Ensino de

Dourados-MS, Projeto Político Pedagógico (PPP), Regimento Escolar, estudo sobre elaboração de planejamentos e Atividades Pedagógicas Não Presenciais (APNs), bem como discussões e orientações sobre o trabalho pedagógico remoto a ser desenvolvido com os alunos.

Para que os residentes conhecessem a escola, foi apresentado, de forma virtual, por meio da Plataforma *Google Meet* a partir das explanações feitas pela professora preceptora relacionada à realidade escolar, o perfil dos estudantes, os materiais utilizados e a forma de gestão escolar. Foram repassadas as informações sobre o funcionamento da escola no contexto da pandemia da COVID-19, inicialmente, o ensino de forma remota e, a partir de agosto de 2021, por meio do ensino híbrido.

No 2º bimestre letivo de 2021, os residentes começaram a aplicar as atividades pedagógicas não presenciais – APNs junto aos alunos, na Escola Loide Bonfim Andrade, sob a orientação da professora preceptora, as turmas atendidas pelos residentes foram 6º Ano B e 7º Anos A e B de forma remota, sempre orientados e acompanhados pela professora preceptora.

Na turma do 6º ano B, inicialmente, três residentes ficaram responsáveis pelas atividades pedagógicas, nos 7º anos A e B, dois residentes ficaram responsáveis, os trabalhos desenvolvidos por esse grupo ocorreram até o encerramento do 1º semestre letivo de 2021, pois três acadêmicos desligaram-se do Programa, sendo que dois concluíram o curso de graduação e um por motivos pessoais. Todos os residentes tiveram uma participação efetiva, tanto na elaboração, planejamento, desenvolvimento e avaliação das atividades desenvolvidas com os alunos.

A coordenação do PRP História integrou três alunas ao grupo dos residentes para atuar na Escola Loide, sendo elas ficaram responsáveis pelos trabalhos pedagógicos com os alunos dos 7º Anos A e B, porém, em meados do mês de novembro, uma acadêmica devido a motivos pessoais desligou-se do programa. Sendo assim, tivemos, ao todo, a participação de oito residentes no PRP da Escola Lóide Bonfim Andrade, encerrando as atividades no final do ano letivo de 2021 com a participação de quatro residentes, considerando as observações já elencadas.

Para o desenvolvimento das atividades, a professora preceptora e os residentes ministraram aulas *online* através da Plataforma *Google Meet* e atendimento aos alunos para envio e recebimento de atividades e tira dúvidas, através de grupos de WhatsApp, também envio e recebimento de atividades impressas para os alunos que não tinham acesso aos recursos digitais. Houve uma participação muito positiva dos residentes nas atividades

desenvolvidas através das aulas *online* que contribuíram significativamente para a aprendizagem dos alunos. Foram elaboradas as APNs a partir dos conteúdos curriculares obrigatórios, os quais foram abordados de forma a contemplar a temática central do subprojeto. Os residentes acompanharam as turmas nas aulas de História, elaboraram planos de atividades, produziram materiais didáticos, ministraram conteúdos e fizeram a avaliação das atividades. Nesse contexto, os residentes exerceram a prática pedagógica, desenvolvendo suas habilidades quanto às competências essenciais para atuação do professor de história em sala de aula, naquele momento, sendo através dos recursos das tecnologias da informação e comunicação (TICs).

A partir de agosto de 2021, quando a rede municipal fez a adesão ao ensino híbrido, isto é, os pais poderiam escolher por continuar no ensino remoto ou retornariam e fariam a adesão ao ensino presencial escalonado, os residentes continuaram a desenvolver o atendimento *online* aos alunos pelos quais os pais optaram a continuar no ensino remoto. As atividades e materiais sobre os diferentes conteúdos curriculares programáticos produzidos pelos residentes foram compartilhados com os alunos, através de slides e em arquivos em formatos PDF e, para finalizar as atividades do ano letivo, os residentes produziram vídeoaulas referentes ao tema do Projeto: Patrimônio Histórico e Cultural que estarão disponibilizados no canal do *You Tube* da Escola Lóide.

Quanto à metodologia de avaliação adotada com os alunos, os residentes continuaram com as formas de avaliação utilizadas pela professora preceptora. Nas APNs, os estudantes eram orientados a responderem questões relacionadas aos conteúdos abordados nas aulas *online*s, os quais estão organizados no currículo do município e na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). No grupo da turma, eram disponibilizadas as APNs em formato PDF e, no formato impresso, na escola. Para avaliação, foram utilizados elementos textuais, questões objetivas e discursivas, além da análise de imagens e mapas. Foram elaboradas quatro APNs por bimestre, cada qual, qualitativamente, equivalente ao total de 2,5 e a somatória de todas as APNs correspondente a 10 pontos. Nas respostas dos estudantes, foram analisadas a coesão, a coerência e a exatidão das respostas. Quanto à avaliação da atuação dos residentes, nas reuniões internas de cada escola, os preceptores, como os outros residentes, faziam apontamentos e discussões quanto às melhorias a serem feitas no âmbito do ensino.

Segundo a Base Nacional Comum Curricular – BNCC¹⁵, para contemplar os

15BNCC - A Base Nacional Comum Curricular é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica.

objetivos em História, é necessário utilizar diferentes fontes e tipos de documentos, tais como escritos, iconográficos, materiais e imateriais para facilitar a compreensão da relação tempo e espaço. No documento, “o objeto histórico transforma-se em exercício, em laboratório da memória voltado para a produção de um saber próprio da história”. (BRASIL, 2017, p. 396).

Sobre a prática pedagógica dos residentes, é importante destacar que todas as metodologias e estratégias utilizadas nas aulas contribuíram para o processo de construção do conhecimento dos alunos. Levando-nos a referenciar nas afirmações das autoras sobre o papel do professor de história:

O professor de História ajuda o aluno a adquirir as ferramentas de trabalho necessárias para aprender historicamente, o saber- fazer, o saber-fazer-bem, lançando os germes do histórico. Ele é responsável por ensinar ao aluno como captar e valorizar a diversidade das fontes e dos pontos de vista históricos, levando a reconstruir por adução o percurso da narrativa histórica. (SCHMIDT, CAINELLI, 2011).

No contexto da pandemia da COVID-19, em que foi desenvolvido o PRP não podemos deixar de nos referir ao importante papel das Tecnologias da Informação e Comunicação – TIC’s, as quais foram fundamentais para a execução das atividades tanto para estudos teóricos, planejamentos e aulas *online* desenvolvidas pelos preceptores, residentes e alunos através da utilização de diferentes recursos digitais, para tanto, é correto destacar o que menciona Ferreira:

[...] o ensino de História deve estar atento para as mudanças advindas dessa nova realidade, possibilitando ao aluno ser capaz de compreender, de ser crítico, de poder ler o que se passa no mundo, qualificando-o para ser, dentro deste processo, um cidadão pleno, consciente e preparado para as novas relações trabalhistas. Para que isto aconteça, este ensino deve estar em sintonia com o nosso tempo. (FERREIRA, 1999, p. 146)

O PRP contribuiu de forma muito significativa para a formação inicial à docência dos acadêmicos, pois possibilitou diferentes ações pedagógicas, relacionadas à temática do Patrimônio Histórico e Cultural, em que foi possível aprimorar saberes quanto aos simbolismos que fazem parte da identidade e da cultura, propiciando conhecimentos e clareza quanto à cultura regional do estado de Mato Grosso do Sul. Abordar essa temática enquanto um eixo central do Subprojeto de História proporcionou a construção de novos olhares para a dinâmica local, destacando a importância de se promover a Educação Patrimonial na aprendizagem histórica. Neste aspecto, Eliana Rolim, destaca que:

A questão da preservação do Patrimônio Arquitetônico e Histórico é um meio pelo qual se torna possível a elaboração de narrativas históricas do período de construção desse patrimônio e de suas posteriores transformações, destacando-se também o valor destes monumentos como lugares de memória e de construção de uma cultura histórica que se constitui enquanto meio de identidade social de uma população que, a partir da memória coletiva evocada com base na relação com seu patrimônio histórico, constrói outras versões diferentes das apontadas pela a História tradicional da qual foi excluída. (ROLIM, 2013).

Todo este trabalho só foi possível pelo apoio da direção da Escola Loide Bonfim Andrade, que possibilitou a realização do Projeto na escola, da UFGD em proporcionar a oportunidade para professores da educação básica participarem de um Projeto dessa importância que inter-relaciona a Universidade com a Educação Básica, propiciando o elo entre a teoria e a prática e, sem dúvida, contribuindo tanto na formação dos alunos, dos residentes, quanto na formação dos professores preceptores com as trocas de experiências vivenciadas e compartilhadas ao longo do Projeto. Para concluir, não poderia deixar de destacar a dedicação e a responsabilidade de todos os residentes na execução das atividades, eles participaram intensamente das atividades pedagógicas em um cenário tão difícil, como a pandemia da COVID-19, construindo novos saberes e valores que farão parte da sua jornada como docentes de História.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao finalizar essa abordagem, consideramos que os aprendizados consolidados nessa jornada foram muito significativos e demonstraram a importância dos planejamentos flexíveis, do conhecimento acumulado e da importância de se realizar estudos, sob quaisquer circunstâncias. Consideramos ainda que o aprendizado relativo à prática docente no Ensino Fundamental foi magistralmente cumprido, inclusive de modo ampliado, pois contemplou ações relacionadas ao mundo digital, cujo lugar, no projeto original, estava secundarizado. Neste sentido, registramos, por fim, os itens que foram produzidos nas mais variadas fases da execução dos nossos trabalhos: Planos de aula; sequências didáticas com temas correlatos aos trabalhados durante o desenvolvimento do Projeto, a serem disponibilizadas em suporte digital; vídeoaulas, hospedadas em plataformas virtuais; textos com reflexões.

Aprendemos, todos e todas envolvidos, a sermos professores e professoras em tempos pandêmicos, graças à possibilidade de executar projetos institucionais, nas localidades que atuamos, junto à Escola de Educação Básica e a Universidade Pública.

REFERÊNCIAS

BRASIL, **Secretaria de Educação Fundamental, Base Nacional Comum Curricular**, Brasília: MEC. SEF, 2017, disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/> Acesso em: dezembro de 2021.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal em Nível Superior (CAPES/MEC) **Portaria Gabinete Nº 38, de 28 de fevereiro de 2018**. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/acesso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-basica/programa-residencia-pedagogica>. Acesso em 10 de janeiro de 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 544, de 16 de junho de 2020**. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais, enquanto durar a situação de pandemia do novo coronavírus - Covid-19 Publicado em: 17/06/2020, Edição: 114, Seção: 1, Página: 62.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: História, Geografia**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1997-1998.

DOURADOS, **Projeto Político Pedagógico (PPP) Escola Municipal Laudemira Coutinho de Melo**, Dourados-MS, 2019. Disponível em <https://drive.google.com/drive/folders/1NKJqvPTwUp5VLvinmur7Wx-uNvi4k8D?usp=sharing> . Acesso em 10 de janeiro de 2022.

DOURADOS, **Projeto Político Pedagógico (PPP) Escola Municipal Lóide Bonfim Andrade**, Dourados-MS, 2020.

FERREIRA, Carlos Augusto Lima. **A importância das novas tecnologias no ensino de História**. In Universa, Brasília, nº 1, p. 125-137, fevereiro de 1999.

MATO GROSSO DO SUL, DOURADOS, **Resolução n.º 04, de 02 fevereiro de 2021** que aprova o Regulamento do Regime Acadêmico Especial (RAEMF) dos cursos presenciais de graduação da UFGD, conforme previsto na Portaria MEC no 1.030/2020, alterada pela Portaria MEC no 1.038/2020.

ROLIM, Eliana de Souza. **Patrimônio Histórico, Memória, História e Construção de Saberes**, XXVII Simpósio Nacional de História da ANPUH, Natal, RN, 2013.

RÜSEN, Jörn. Razão histórica: **Teoria da história: fundamentos da ciência histórica**. Trad. Estevão de Rezende Martins. Brasília: UnB, 2001.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora, CAINELLI, Marlene, **Educação Histórica: Teoria e Pesquisa**. Ijuí: Ed.Unijuí, 2011.

CAPÍTULO V – POSSIBILIDADES E DESAFIOS VIVENCIADOS NO SUBPROJETO DE MATEMÁTICA EM TEMPOS DE PANDEMIA COVID-19

Adriana Fátima de Souza Miola
Orientadora/PRP e Docente da Universidade Federal da Grande Dourados

Cintia Melo dos Santos
Orientadora/PRP e Docente da Universidade Federal da Grande Dourados

Fábio Almeida e Silva
Preceptor/PRP e Docente da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul

Gilberto de Sales Andrade
Preceptor/PRP e Docente da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul

INTRODUÇÃO

O subprojeto de matemática vinculado ao Programa de Residência Pedagógica (PRP) da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD) foi desenvolvido em meio aos desafios impostos pela Pandemia COVID-19. No primeiro semestre de 2020, teve início uma pandemia mundial, ocasionada pelo vírus SARS-CoV-2 (COVID-19), e, com isso, no Brasil, as aulas presenciais foram suspensas, atendendo às normas restritivas recomendadas pela Organização Mundial de Saúde (OMS) que exigia o distanciamento social, ocasionando, assim, o chamado ensino remoto, ou seja, não presencial em todas as instituições de ensino.

Nosso subprojeto foi contemplado com uma bolsa para coordenador(a), 24 bolsas para residentes, acadêmicos do curso e três para preceptores, professores atuantes na Educação Básica, todos selecionados por editais próprios. Além disso, contamos com a participação de dois professores universitários que atuaram em conjunto com a coordenadora de área como voluntários no subprojeto. Iniciamos seu desenvolvimento, assim como os demais vinculados ao PRP da UFGD, em outubro de 2020 em que tanto a Universidade, quanto às escolas parceiras encontravam-se no ensino remoto.

Ressaltamos a importância do programa PRP nos cursos de licenciatura, pois, de acordo com Almeidas, Freitas e Freitas (2020, p.9), ele favorece “a troca mútua de saberes entre a universidade e a escola, de forma significativa para ambos, aproximando a formação acadêmica das reais demandas do ensino público”. Com isso, buscamos aproximar os residentes da realidade escolar por meio da experiência e conhecimentos

dos preceptores, os quais possibilitaram todos os meios possíveis para eles conhecerem e vivenciarem a realidade da sala de aula, universidade e escola, durante todo o processo de residência, permitindo a concretização do programa, representado pela parceria entre ambos.

Ainda que o programa estivesse estruturado para ser desenvolvido no formato presencial, buscamos alternativas para cumprir as normas do programa institucional. Para isso, foi necessário adaptar-nos a uma realidade que envolvia a prática pedagógica de maneira muito atípica, em que a sala de aula não era um espaço físico, mas um ambiente virtual que necessitava de ferramentas de comunicação e de ensino que nem sempre eram utilizadas em sala de aula presencial. Moreira, Henriques e Barros (2020) relatam esse contexto:

Com efeito, a suspensão das atividades letivas presenciais, por todo o mundo, gerou a obrigatoriedade dos professores e estudantes migrarem para a realidade online, transferindo e transpondo metodologias e práticas pedagógicas típicas dos territórios físicos de aprendizagem, naquilo que tem sido designado por ensino remoto de emergências. E na realidade, essa foi uma fase importante de transição em que os professores se transformaram em youtubers gravando vídeoaulas e aprenderam a utilizar sistemas de videoconferência, como o Skype, o Google Hangout ou o Zoom e plataformas de aprendizagem, como o Moodle, o Microsoft Teams ou o Google Classroom (MOREIRA; HENRIQUES; BARROS, 2020, p. 352).

Diante dessa nova realidade, tivemos, como objetivo, relatar as experiências vivenciadas durante os três módulos, de 18 meses, do nosso subprojeto, destacando as possibilidades e desafios enfrentados na tentativa de proporcionar formação e conhecimento aos participantes, bem como contribuir para o ensino de matemática, sobretudo, diante da impossibilidade da presença física dos estudantes nas escolas parceiras e dos residentes em um ambiente tipicamente escolar.

Assim, várias experiências relacionadas a esse subprojeto foram criadas ou adaptadas. Muitas dessas experiências estão nos tópicos a seguir a partir das falas dos professores participantes. Nesse cenário, destacaremos as experiências dos professores preceptores que conduziram o desenvolvimento do programa nas escolas parceiras e as experiências dos professores orientadores que estavam na condição de formadores, proporcionando o elo entre universidade e escolas da Educação Básica.

Apresentaremos, também, nossa perspectiva teórica que fundamentou o desenvolvimento das ações no âmbito do subprojeto, como ainda o modo que nos organizamos metodologicamente e as ferramentas utilizadas durante o desenvolvimento deste trabalho. Por fim, traremos algumas reflexões acerca desta experiência.

Colaboração e Desenvolvimento Profissional Docente na Formação de Professores de Matemática

O desenvolvimento do subprojeto de matemática baseou-se em dois conceitos, a saber: Colaboração e Desenvolvimento Profissional Docente. Esses dois conceitos estão diretamente relacionados. O conceito de colaboração que trabalhamos é fundamentado no significado de Zona de Desenvolvimento Iminente (ZDI) de Vigotski (2001), sendo que transportamos essa terminologia da Tese de Prestes (2010), elaborada com base em Vigotski (2000, 2001).

Na interpretação de Prestes (2010), o termo Zona de Desenvolvimento Proximal ou Zona de Desenvolvimento Imediato não deixa claro a educação como atividade e que esse desenvolvimento ocorra. Assim, consideramos que, como Vigotski (2001) afirma, a educação cria a possibilidade de desenvolvimento e, com isso, chamar a zona possibilidade de Zona de Desenvolvimento Iminente seja mais adequado. Dessa forma, para Vigotski (2001), a ZDI é as possibilidades que podem ser desenvolvidas para promover produção conjunta.

Nessa perspectiva, organizamos as ações do subprojeto de matemática como um processo formativo envolvendo professores e futuros professores de matemática de forma que ocorresse uma produção conjunta, momentos que poderiam trazer questões e situações em que participantes se envolvessem em questionamentos de situações reais que levaram a uma formação crítica, criativa e empoderada.

Para Magalhães (2009), a colaboração é compreendida como ferramenta-e-resultado da formação, conforme proposto por Vygotsky (2000). Assim, colaborar exige criar condições de desenvolvimento com o outro, envolvendo-o em questionamentos em um processo reflexivo crítico, que se orienta pela relação teoria e prática. Assim, segundo Oliveira e Magalhães (2011), caracteriza-se pelo trabalho conjunto, apoio mútuo e objetivos comuns. Esses autores ressaltam que, mesmo que haja diferentes tipos de participação, elas são realizadas coletivamente e, para isso, é preciso um ambiente em que todos vivenciem situações problemas, e que o foco seja as necessidades daquele contexto escolar.

A interação entre os participantes que torna o contexto colaborativo, os diferentes níveis de desenvolvimento de cada participante, em que um mais experiente dá ao outro com menos experiência, levando-os a avançar no seu nível de desenvolvimento, conforme aponta Ibiapina (2008). Para Ibiapina (2008) e Desgagné (1997), colaborar não significa

participação de todos com a mesma intensidade em todas as tarefas, mas contribuições específicas para um projeto comum.

A partir disso, buscamos uma organização metodológica que não incluísse apenas os professores e futuros professores de matemática em um processo formativo, mas construir condições objetivas que viabilizem a constituição de um coletivo que admitisse as suas necessidades e transformem-nas em atividades formativas, potencializando o desenvolvimento profissional docente.

O conceito de Desenvolvimento profissional docente é polissêmico e envolve entendimentos e fatores diversos. Para Hargreaves (1998, p. 39), trata-se de um processo com aspectos formais e informais, em que o professor “torna-se o sujeito de aprendizagem”, destacando-se não apenas os conhecimentos e os aspectos cognitivos, mas também as “questões afetivas e de relacionamento” que promovem a individualidade de cada professor.

Entretanto, Ponte (1997, p. 195) defende que “a noção de desenvolvimento profissional é uma noção próxima da noção de formação, porém, não é uma noção equivalente”. Refere ainda que o desenvolvimento profissional do professor é um processo de “crescimento na sua competência em termos de práticas lectivas e não lectivas, no autocontrole da sua actividade como educador e como elemento activo da organização escolar” (p. 195). O desenvolvimento profissional docente também é entendido por Marcelo (2009, p. 10) como um processo que:

pode ser individual ou coletivo, mas que se deve contextualizar no local de trabalho do docente – a escola – e que contribui para o desenvolvimento das suas competências profissionais através de experiências de diferente índole, tanto formais quanto informais (MARCELO, 2009, p. 10).

Há estudos, como os de Sparks e Loucks-Horsley (1990), que identificam modalidades de desenvolvimento profissional dos professores, sendo elas: Autônomo, por meio do desenvolvimento curricular e organizacional; decorrentes de cursos de formação; baseado na reflexão e supervisão; por meio da investigação.

Guskey (2002) desenvolveu um modelo para possibilitar e analisar o DPD que chama de mudanças do professor e classifica-o como inovador. Clarke e Hollingsworth (2002) propõem, em seus estudos, um modelo que contempla as fases desenvolvidas de Guskey (2002).

Embora a literatura mostre várias definições para o conceito de desenvolvimento profissional, destaca-se a ideia de que a formação (inicial ou continuada) é oferecida em

um espaço temporal, de modo que o desenvolvimento profissional dos professores participantes assuma uma natureza contínua, favorecendo a reflexão do professor sobre o seu próprio percurso profissional.

No entanto, cabe assinalar que alguns pesquisadores salientaram que a formação contínua é um elemento importante no desenvolvimento profissional docente. Fiorentini et al. (2011), por exemplo, desenvolvem análise de práticas catalisadoras de DPD que inter-relacionam formação em contexto de colaboração e investigação entre formadores universitários e professores da escola básica.

Nas interpretações dos pesquisadores citados, os elementos que mais ecoaram para que ocorra o DPD, de um modo geral, foram a mudança nos professores, alterações de crenças, atitudes e práticas e a reflexão sobre a prática.

Diante disso, este trabalho relata um movimento que buscou contribuir com o DPD de professores e futuros professores de matemática a partir desses elementos, como com a aprendizagem matemática de estudantes da Educação Básica por meio de ações colaborativas, utilizando metodologias de ensino e várias ferramentas tecnológicas.

MOVIMENTOS DE COLABORAÇÃO QUE BUSCARAM PROPICIAR O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE DOS PARTICIPANTES

Como professores e pesquisadores da Educação Matemática, somos provocados a todo momento a pensar/repensar sobre a formação de professores, e vimos, no PRP, a oportunidade de dialogar com os pares, professores da Educação Básica, gestores escolares, além disso, acadêmicos em formação inicial, sobre as diferentes situações que perpassam o âmbito escolar, de modo a entender que situações problemáticas que perpassam esse ambiente não são genéricas e muito menos padronizadas.

No subprojeto Matemática/PRP/UFGD, contamos com a parceria de três escolas estaduais, localizadas em diferentes bairros na cidade de Dourados/MS, cada uma com características e especificidades próprias. Os acadêmicos foram inseridos no ambiente escolar, de modo que cada escola recebesse em torno de oito acadêmicos, sob a supervisão de um preceptor. Nesse contexto, todas as atividades desenvolvidas no subprojeto foram pensadas no coletivo e centravam-se em atender a necessidade de cada escola.

Para tanto, desenvolvemos encontros virtuais por meio do aplicativo *Google Meet* em períodos quinzenais (houve momentos que foram semanais) com cada preceptor e

acadêmicos específicos de uma escola parceira, e ainda tínhamos encontros mensais, com todos os vinte e quatro bolsistas e os três preceptores, juntamente com os orientadores (bolsistas e voluntários) para planejar ações conjuntas e apresentar as possibilidades e o desafios das ações já desenvolvidas.

Diante do cenário pandêmico, tivemos que desenvolver grande parte das atividades do subprojeto de Matemática/PRP/UFGD remotamente, em atividades não presenciais, que corroboraram com a utilização e necessidade dos recursos tecnológicos. Na educação, o manuseio/utilização desses recursos ainda é desafiador, tanto por parte dos professores, quanto para os alunos. Além disso, nesse contexto, evidenciou-se a desigualdade de acesso à internet e aos recursos tecnológicos necessários para o desenvolvimento das aulas remotas, por parte dos alunos matriculados no ensino público brasileiro.

Durante as ações do subprojeto todos (residentes, preceptores, orientadores) depararam-se com os desafios da modalidade do Ensino Remoto, principalmente no desenvolvimento do ensino, sem estar fisicamente em uma sala de aula. No entanto, as atividades de preparação da equipe, estudos sobre os conteúdos e metodologias, elaboração de planos de aula e regências, previstas em edital foram contemplados no subprojeto de Matemática/PRP/UFGD.

Com a suspensão das aulas presenciais, regulamentou-se, no ensino público estadual, o trabalho com as Atividades Pedagógicas Complementares (APCs), que, desde o início da pandemia, foram distribuídas aos estudantes quinzenalmente. As APCs, na disciplina de Matemática, eram compostas de materiais de estudos relacionados aos conteúdos matemáticos específicos de cada bimestre escolar, contendo links de sites, imagens, sugestões de leituras complementares, links de aplicativos, e entregues para os alunos remotamente ou estes poderiam retirar na escola. Os residentes sob a supervisão dos preceptores elaboraram uma variedade de APCs, que, após o acesso dos alunos a essas atividades, desenvolviam diferentes aulas síncronas e assíncronas que acompanhavam os conteúdos das APCs distribuídas para os alunos.

No desenvolvimento das aulas síncronas, principalmente, no caso específico do ensino de matemática, elas tornaram evidentes alguns desafios que os residentes tiveram que lidar, como ensinar diferentes operações matemáticas sem o uso de uma lousa, neste caso, fez-se necessário a utilização da mesa digitalizadora, e de alguns aplicativos, como Jamboard, para o desenvolvimento da aula, para que, de fato,

acontecesse a compreensão dos conceitos por parte dos alunos, de modo que não fossem meros receptores de teorias e técnicas matemáticas.

Para além das aulas síncronas, os residentes desenvolveram inúmeras aulas assíncronas, que culminaram em pesquisa e manuseio de diferentes aplicativos, sites e softwares para explicação de conteúdos e produção de vídeos. Vale pontuar que houve uma preocupação por parte dos envolvidos no subprojeto, de tal forma que os aplicativos utilizados no decorrer das aulas fossem recursos que pudessem ser manuseados tanto no computador como no celular, principalmente pelo fato de a maioria dos alunos ter maior acesso ao celular.

No desenvolvimento das atividades escolares remotamente, os professores preceptores tiveram acesso a um Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), o *Google Classroom*, no qual foram criadas salas virtuais para cada turma/ano que o professor preceptor lecionava. Os residentes foram inseridos nesse ambiente virtual, que, além de acompanhar o recebimento das atividades dos alunos, realizaram questionários via *Google Forms*, *Quiz* e diferentes atividades nesse ambiente. Além disso, realizavam correções de diferentes atividades e estavam à disposição dos alunos para quaisquer dúvidas. Nesse contexto, os alunos tiveram a oportunidade de vivenciar outro ambiente de aprendizagem, porém, as interações com os alunos em situações *online* ocorriam minimamente.

Entre as atividades desenvolvidas remotamente no ambiente escolar, os grupos criados via *Whatsapp* tornaram-se as ferramentas mais utilizadas pelos envolvidos no subprojeto. Todas as turmas escolares, presentes em cada escola estadual participante do subprojeto, tinham, sob a coordenação do professor preceptor, grupos de *Whatsapp*, nos quais também eram compartilhados vídeos curtos, explicativos dos conteúdos estudados e áudios com explicações dos conteúdos. Assim, os residentes acompanhavam todas as considerações feitas por parte dos alunos nesse ambiente, como recados e prazos importantes para a concretização das APCs. Enquanto orientadores do PRP, também utilizamos essa ferramenta para ter um diálogo mais intenso e uma proximidade com as unidades escolares, assim, cada escola participante do programa criou um grupo de *Whatsapp* com os preceptores, residentes e orientadores.

Em todo o desenvolvimento do primeiro módulo e grande parte do segundo módulo, tanto a Universidade como as escolas parceiras estavam com as suas atividades totalmente remotas. No entanto, em julho/2021, as escolas começaram com o ensino híbrido (as turmas foram escalonadas para o ensino presencial). Nesse cenário, com um número reduzido de alunos em sala de aula, foi possível desenvolver a regência dos

residentes remotamente com o auxílio do professor preceptor na sala de informática (presencial) e os residentes (*online*) via *Google Meet*.

Posteriormente, todas as atividades escolares foram retomadas no ensino totalmente presencial. Todavia, as aulas na Universidade continuaram remotamente, o que resultou em uma certa dificuldade com relação às atividades de regência do subprojeto Matemática/PRP/UFGD. Diante dos modelos de ensino divergentes, entre as escolas da Educação Básica e a Universidade, e com os residentes e professores preceptores vacinados contra COVID-19 e atendendo todas as medidas de biossegurança recomendadas pela OMS, no desenvolvimento do terceiro módulo, alguns residentes, após planejamento, estudo e diálogo com os preceptores disponibilizaram-se a desenvolver as regências de forma presencial nas escolas parceiras.

De modo geral, no decorrer do subprojeto, tivemos momentos específicos de estudos de metodologias e teorias de ensino e de aprendizagem de Matemática com os residentes e preceptores, que, após planejamento e estudo, foram aplicadas em sala de aula e, posteriormente, avaliadas, com intuito de promover espaços de aprendizagem da Matemática por meio de situações problemas que instiguem a curiosidade e o questionamento dos alunos.

Cabe destacar que todos os encontros realizados no subprojeto até o final de 2021, foram *online* por meio da plataforma *GoogleMeet*. Além das falas dos participantes estarem registradas por meio das gravações dessa plataforma, com a autorização de todos, também pedimos que escrevessem um relato de suas experiências. Assim, destacaremos algumas falas dos professores preceptores que consideramos importante para apresentarmos indícios da contribuição do subprojeto de matemática do PRP/UFGD na formação dos participantes.

Durante o desenvolvimento do subprojeto, identificamos, nas ações dos preceptores, que sempre buscaram meios de aproximar os residentes da realidade da sala aula, indícios de contribuições para formação dos residentes. Neste sentido, destacamos a seguinte fala:

Preceptor I: [...] pensei em uma experiência de aproximação dos residentes com o dia a dia dos professores na escola. Na rede estadual de Mato Grosso do Sul, faz parte da rotina dos professores o diário de classe e o planejamento de aulas. Ambas as ações são realizadas, de forma digital, através de um sistema, o SGDE. Assim, gravei um vídeo explicando o funcionamento do diário de classe e um atendimento Google Meet apresentando a dinâmica e funcionamento da elaboração do planejamento mensal.

As atividades vivenciadas pelos residentes por meio do trabalho dos professores preceptores revelam a importância de os futuros professores conhecerem que as ações dos professores vão além da sala de aula e, como apontam Ibiapina e Magalhães (2009), em um trabalho na perspectiva colaborativa, é necessário que se parta da realidade concreta, vida vivida pelos partícipes, ou seja, do contexto real e não apenas do ideal.

O contato com essa realidade atípica da sala de aula, provocada pela pandemia, fez com que a troca de conhecimentos durante os encontros entre preceptores, orientadores e residentes contribuísse para aprendizagem matemática dos estudantes das escolas parceiras, conforme relato a seguir:

Preceptor II: [...] ao longo do processo de aprendizagem, me deparei com algo totalmente novo, onde nunca tive ministrado aula on-line, e precisei me adaptar às novas tecnologias. Com o apoio dos acadêmicos e dos professores(as) da UFGD, conseguimos fazer com que o Projeto se tornasse eficaz e capaz de construir um instrumento de aprendizagem para os alunos.

Identificamos indícios de contribuições na formação dos participantes, durante o movimento realizado pelos subgrupos formados em cada escola parceira, onde ocorreram estudos, discussões e reflexões referentes aos planos de aulas, recursos didáticos e tópicos que atendiam as necessidades de cada escola. Além disso, verificamos também nos encontros gerais que reuniram todos participantes, em que tivemos trocas de experiências e relatos das ações elaboradas e desenvolvidas durante os módulos nas escolas parceiras. A seguir, destacamos um trecho do relato sobre a importância desses momentos:

Preceptor I: [...] oportunizar o encontro de acadêmicos, de professores da Educação Básica e de professores da UFGD propiciou trocas bastante enriquecedoras. Eu já trabalho na educação básica há 17 anos. Esse período me favoreceu com uma visão amadurecida do fazer ensino de matemática. Por outro lado, pude aprender com os conhecimentos de tecnologias dos acadêmicos, como o uso de geogebra e as apresentações digitais das aulas. Também a troca com os professores da universidade me acrescentou novas perspectivas com as mediações sempre embasadas com os mais atualizados conceitos das práticas da Educação Matemática.

As reflexões provocadas pelas ações perante o contexto pandêmico que exigiu um repensar nas práticas de sala de aula, principalmente nas metodologias e ferramentas que eram utilizadas no modo presencial e que se tornaram limitadas no formato remoto. O excerto a seguir aponta essa realidade:

Preceptor II: [...] diante deste contexto e do Projeto, pude perceber que novas práticas pedagógicas, além das tradicionais, são extremamente necessárias para a vida de nossos estudantes e para dar impacto positivo ao ensino e aprendizado da matemática.

Entendemos que esse movimento possibilitou aos professores e futuros professores refletirem sobre suas práticas docentes e ações pedagógicas para identificar como os estudantes aprenderam, buscando construir conhecimentos referentes ao fazer docente, como sinaliza Gatti (2014). Ademais, propiciou diferentes espaços de estudos, discussões e diálogos entre todos os envolvidos no subprojeto, de forma a instigar orientadores, preceptores e residentes à pesquisa, ao diálogo com seus pares, compreendendo que a formação de professores é um processo contínuo, como menciona Mizukami (2002).

Diante disso, a proposta desenvolvida dentro do subprojeto de matemática no PRP/UFGD mostrou-se uma possibilidade propiciadora de desenvolvimento profissional docente, pois os encontros foram realizados numa perspectiva colaborativa e reflexiva e criaram espaços para promover reflexão crítica de natureza colaborativa entre os participantes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como docentes no curso de Licenciatura Plena em Matemática da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), compreendemos que o Programa de Residência Pedagógica (PRP) propiciou espaços de estudo que oportunizaram aos acadêmicos refletir sobre diversas questões que atravessam a formação inicial - Como se aprende a ensinar? O que é ser um professor de Matemática? O que um professor precisa saber para ser um bom professor? Tais indagações nortearam as ações desenvolvidas no subprojeto de Matemática/PRP/UFGD.

Neste sentido, os residentes vislumbraram situações de estudo dos conteúdos matemáticos, pensando principalmente na melhor maneira de ensinar, para que o aluno aprenda o conteúdo. Tais situações foram dialogadas com os professores preceptores que, com a experiência em sala de aula, opinaram e conduziram as ações dos residentes, como menciona Ibiapina (2008), sobre a constituição de um grupo colaborativo, em que o mais experiente orienta o menos experiente a avançar no seu desenvolvimento.

Além de pensar na melhor maneira de ensinar o conteúdo matemático, os momentos de estudo propiciaram aos residentes um aprofundamento do conteúdo a ser ensinado, tais situações levaram os residentes a vislumbrar a necessidade de aprender mais sobre os conteúdos matemáticos a serem ensinados, para que não propaguem um ensino baseado em “decorebas” e reprodução de teorias e técnicas.

Os momentos de estudo foram intensos, visto que a realidade vinda do novo Coronavírus, SARSCoV2, fez com que todos os envolvidos no subprojeto se deparassem com situações totalmente diferentes, principalmente com o Modelo de Ensino Remoto. Nesse cenário pandêmico, residentes, preceptores e orientadores em um trabalho colaborativo, pensaram e desenvolveram diferentes estratégias de ensino, para envolver o maior número de alunos e para que todos pudessem ter acesso ao estudo do conteúdo matemático.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA Danusa Mendes, FREITAS Mônica Cavalcante de, FREITAS Bruno Miranda de. **Residência Pedagógica e sua Contribuição na Formação Docente**. Ensino em Perspectivas, Fortaleza, v. 1, n. 2, p. 1-12, 2020. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/ensinoemperspectivas/> . Acesso em 10 /01/2022.
- CLARKE, David; HOLLINGSWORTH, Hiraly. **Elaborating a model of teacher professional growth**. Teaching and Teacher Education, 18, 2002, p. 947-967.
- DESGAGNÉ, Serge. **O conceito de pesquisa colaborativa: a ideia de uma aproximação entre pesquisadores universitários e professores práticos**. Tradução de Adir Luiz Ferreira e Margarete Vale Souza. Revista Educação em Questão, Natal, v.29, n. 15, p. 7-35, mai/ago 2007.
- FIORENTINI, Dario. et al. Interrelations between Teacher Development and Curricular Change: A Research Program. In: BEDNARZ, N; FIORENTINI, D.; HUANG, R (Ed.). **International Approaches to Professional development for Mathematics Teachers**. Ottawa: University of Ottawa Press, 2011. V. 1, p. 213-222.
- GATTI, Bernardete Angelina. **A formação inicial de professores para a educação básica: as licenciaturas**. Revista USP. São Paulo, n. 100, 2013-2014, p. 33 - 46.
- GUSKEY, Thomas. R. **Professional development and teacher change**. Teachers and Teaching: Theory and Practice, 8 (3-4), 381-391. 2002.
- HARGREAVES, Andy. **Os professores em tempo de mudança: O trabalho e a cultura dos professores na idade Pós-Moderna**. Lisboa: MacGraw-Hill, 1998.
- IBIAPINA, Ivana Maria Lopes de Melo. **Pesquisa Colaborativa: investigação, formação e produção de conhecimentos**. Brasília: Líber Livro Editora, 2008.
- IBIAPINA, Ivana Maria Lopes de Melo; MAGALHÃES, M. C. **Pesquisar e colaborar na formação contínua de professores: modos de agir**. In: Colóquio Internacional da AFIRSE. João Pessoa: Em. UFRN, 2009.
- MARCELO, Carlos. **Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro**. Sísifo. Revista de Ciências da Educação, 8, 2009, p. 7-22.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. [et al]. **Escola e aprendizagem da docência: processo de investigação e formação**. São Carlos - EduUFSCAR, 2002.

MOREIRA, José Antônio Marques; HENRIQUES, Susana; BARROS, Daniela. **Transitando de um ensino remoto emergencial para uma educação digital em rede, em tempos de pandemia**. *Dialogia*, São Paulo, n. 34, p. 351-364, jan./abr. 2020. Disponível em: <<https://periodicos.uninove.br/index.php?journal=dialogia&page=article&op=view&path%5B%5D=17123&path%5B%5D=8228>> Acesso em: 20 janeiro. 2022.

PONTE, João Pedro da. **Investigação sobre concepções, saberes e desenvolvimento profissional dos professores de Matemática**. Actas do VII SIEM (pp. 3-23), Lisboa: APM, 1997.

SPARKS, D.; LOUCKS-HORSLEY, S. Models of Staff Development. In: W. R Houston (ed.), **Handbook of Research on Teacher Education**. New York: McMillan Pub., 1990, p. 234-251.

VIGOTSKI, Lev. Semionovitch. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

MOREIRA, J. A. M.; HENRIQUES, S.; BARROS, D. **Transitando de um ensino remoto emergencial para uma educação digital em rede, em tempos de pandemia**. *Dialogia*, São Paulo, n. 34, p. 351-364, jan./abr. 2020. Disponível em: <<https://periodicos.uninove.br/index.php?journal=dialogia&page=article&op=view&path%5B%5D=17123&path%5B%5D=8228>> Acesso em: 20 janeiro. 2022.

CAPÍTULO VI – A EXPERIÊNCIA DA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA/QUÍMICA: ENTRE NUANCES TEÓRICO/METODOLÓGICAS E OS DEVIRES

Adriana Marques de Oliveira
Orientadora/PRP e Docente da Universidade Federal da Grande Dourados

Ademir de Souza Pereira
Orientador/PRP e Docente da Universidade Federal da Grande Dourados

Vivian dos Santos Calixto
Orientadora/PRP e Docente da Universidade Federal da Grande Dourados

Camila Souza Brum Silva
Preceptora/PRP e Docente da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul

Keila Batista Dias
Preceptora/PRP e Docente da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul

Haroldo Marques Gonçalves
Preceptor/PRP e Docente da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul

INTRODUÇÃO

A Residência Pedagógica (RP) é uma Política Nacional de Formação de Professores apoiada pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). O foco desse programa é promover a imersão do/a licenciando/a na escola de educação básica. Em síntese, ele é voltado para licenciandos/as dos cursos de licenciatura que tenham integralizado 50% da carga horária total (BORGES, 2015).

A gênese da RP foi investigada pelos autores Faria e Diniz-Pereira (2019) que buscaram compreender as nuances que envolviam a temática em questão no cenário educacional brasileiro. Nesse estudo, os autores mencionados realizaram um levantamento de pesquisas, projetos de lei e experiências que tinham alguma relação com a ideia de RP. As pistas encontradas referem-se que a concepção de RP aproxima-se à residência médica. Também verificaram que há outras denominações para o termo RP, a saber: residência educacional, residência docente e imersão docente. Foi evidenciado também que a RP vem sendo discutida e implementada de diferentes maneiras e contextos há cerca de dez anos.

Dentre tais contextos de exploração, os autores Faria e Diniz-Pereira (2019) perceberam que há uma tendência na ampliação da formação prática dos/as professores/as, entretanto, os autores tecem a crítica de que nem sempre se aprofundam

as condições que remetem à remuneração e ou carreira do trabalho docente. Outro ponto destacado refere-se à importância da interação dialógica entre Universidade/Escola.

Na nossa proposta da RP do Curso de Licenciatura em Química da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), ancoramos a sua propositura em valorização da coletividade. Neste sentido, a fundamentação teórica-metodológica para o desenvolvimento deste projeto foi a partir das teorizações realizadas por Orquiza-de-Carvalho (2005) e Orquiza-de-Carvalho; Carvalho e Junior (2016).

Para esses autores, o desenvolvimento de um trabalho em grupo baseado numa perspectiva crítica de formação de professores pode desvelar experiências potencialmente formativas. Nesse ínterim, cunhou-se o termo Pequeno Grupo de Pesquisa (PGP) e Grande Grupo de Pesquisa (GGP).

A ideia de PGP é que se possa valorizar as temáticas a serem pesquisadas pelos/as participantes do grupo por meio do diálogo, da problematização e da reflexão. Posteriormente, esse PGP comunica, valida e legitima seus estudos no GGP, tendo, como fio condutor, a interação dialógica.

No nosso contexto da RP/Química, tínhamos três Escolas, as quais tinham seus diferentes interesses de pesquisa. Logo, nos reuníamos no GGP constituído por: três preceptores (professores/as da escola); 24 residentes (licenciandos/as) e três docentes orientadores (professores/as da universidade, sendo um/a bolsista e dois voluntários/as).

Nesse cenário de formação inicial e continuada, cada temática de interesse de pesquisa foi se desenhando no âmbito dos encontros no GGP/RP, de forma que cada escola foi se constituindo em linhas de investigação que correspondiam aos PGP das três escolas parceiras, a saber: a) Ministro João Paulo dos Reis Veloso; b) Presidente Vargas; c) Floriana Lopes.

Cada uma dessas experiências nos três PGP será narrada nesta escrita no intento de comunicar o trabalho realizado num período pandêmico do GGP/Química na RP no ano de 2020 a 2022.

O PGP DA ESCOLA MINISTRO JOÃO PAULO DOS REIS VELOSO

Nosso coletivo constitui-se por oito residentes, uma preceptora e uma orientadora, que se manteve constante, ou seja, sem trocas desde o início do projeto. Tal dinâmica oportunizou-nos desenvolver atividades articuladas e que foram sendo programadas no

decorrer dos meses do projeto. Diante do cenário de pandemia, todos nossos encontros ocorreram de maneira remota, utilizando majoritariamente a ferramenta do *Google Meet*.

Como temática central, norteadora de nossos estudos e que se delineou como combustível para nossas ações, podemos destacar o processo de implementação de documentos normativos, mais especificamente, a adoção da Escola à modalidade integral, ao Novo Ensino Médio (NEM) e à Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Nesse ínterim, nosso horizonte de trabalho centrou-se em compreender esse contexto complexo e multifacetado de reformulações curriculares, em que nossa Escola estava imersa e, ao mesmo tempo, oportunizar uma rede de apoio para nossa professora preceptora, que estava vivenciando o conjunto de desafios impostos pela realidade que experienciava.

Diante dessa conjuntura, nossa primeira ação foi ouvir os relatos e as experiências vividas pela professora perante os processos de reformulações curriculares que a Escola passava. Posteriormente, realizamos um estudo documental, ancorados pela intencionalidade de compreender o que esses documentos normativos abordavam em termos de nuances a serem consideradas na reformulação da matriz curricular no Ensino Médio na Escola, com ênfase na área de Ciências da Natureza.

Para tanto, realizamos a leitura e o estudo de um conjunto de documentos normativos, dos quais podemos mencionar: Orientativo Pedagógico de Gestão para o Ensino Integral em tempo integral das etapas do Ensino Fundamental e do Ensino Médio de 2021; Componentes Curriculares do Núcleo Integrador do Ensino Médio de Tempo Integral; Catálogos das Unidades Curriculares e do currículo de referência do Mato Grosso do Sul: Feito por todos, para todos. Todos esses documentos foram fornecidos pela Escola à preceptora e repassados a cada um de nós por ela.

Com base nesse cenário, organizamos dois grupos de trabalho, um centrado no estudo da adoção da modalidade integral na Escola e outro na implementação do NEM/BNCC. Desse exercício interpretativo e compreensivo, emergiram frutos muito potentes, sendo que, destes, podemos mencionar dois trabalhos apresentados no 15º Encontro de Ensino, Pesquisa e Extensão (ENEPE) da UFGD.

Como compreensões emergentes desse processo e, de certa forma, pistas dos movimentos de reorganização curricular que a Escola vivencia, podemos destacar a inviabilização da participação de alunos que trabalham em um turno na escola de tempo integral, o esvaziamento da carga horária de algumas áreas no currículo, tais como a Química, por meio da incorporação dos denominados itinerários formativos. No entanto, os

mesmos itinerários que podem oportunizar o esvaziamento da carga horária de Química, também podem ser pensados de tal forma a minimizar essa nuance.

Em nossa Escola, os professores vinculados à área de Ciências da Natureza (Química, Física e Biologia) reuniram-se e elaboraram uma proposta de trabalho dentro de um itinerário específico (Ciências Integradas e Novas Tecnologias) em que foram lotados, visando à criação de “projetos de pesquisa”, cada um com foco em sua área em específico. Essa opção estratégica oportunizou que os alunos do 1º, 2º e 3º ano do Ensino Médio, que cursaram esse itinerário específico e obrigatório do Núcleo Integrador, pudessem desenvolver projetos de pesquisa que incorporavam a temática de seu interesse, dentro da área de Ciências da Natureza (Química, Física e Biologia).

Com base nessa experiência, compreendemos que o conceito de recontextualização de políticas, desenvolvido por Ball (1993), aplica-se e oportuniza-nos delinear horizontes menos acinzentados. É no contexto de prática, nas Escolas, que as políticas curriculares ocorrem. Por meio do diálogo e do trabalho coletivo, o conjunto de professores da área de Ciências da Natureza foi elaborando estratégias que oportunizaram minimizar os impactos dessas reformas curriculares, assim como possibilitaram a abordagem no currículo de áreas tão importantes como a Química. Ancorados nessa experiência, argumentamos em prol de projetos e programas como a Residência Pedagógica e o PIBID, pois oportunizam uma formação acadêmico-profissional (DINIZ-PEREIRA, 2008), na qual formação inicial e continuada desenvolvem ações e estratégias potentes a partir das demandas da Escola e oportunizam a operacionalização de princípios estruturantes da formação de professores, como a indissociabilidade entre teoria e prática e a articulação Universidade e Escola.

O PGP DA ESCOLA MINISTRO JOÃO PAULO DOS REIS VELOSO

O PGP desta escola desenvolve ações relacionadas ao Projeto AJA/MS – Avanço do Jovem na Aprendizagem, que, em Mato Grosso do Sul, é desenvolvido nas Escolas da Rede Estadual de Mato Grosso do Sul, tem o objetivo de atender os jovens estudantes entre 17 e 21 anos com distorção de idade/escolaridade separando esses alunos do EJA – Ensino de Jovens e Adultos, cuja idade mínima é 18 anos, sem limite de idade. Possibilita, assim, o acesso ao sistema educacional e à complementação dos seus estudos de forma integrada, qualificada e participativa (BORGES, 2015).

Esse projeto tem como fundamentos as pesquisas voltadas para a educação de jovens e adultos no Brasil, que nos remetem às reflexões trazidas pelo Ministério da Educação (MEC), pela Secretaria de Educação Básica (SEB) e pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), que propõem e delineiam ações para o atendimento aos jovens na faixa etária de 15 a 17 anos que deveriam estar matriculados no Ensino Médio (PPP/2020).

Pensar no estudante para o Curso AJA-MS EMT é considerar a diversidade nas diferenças de sua constituição: jovens indígenas, afrodescendentes, adolescentes grávidas ou mães, pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, trabalhadores e ribeirinhos. São adolescentes e jovens com pouca escolaridade, conseqüentes dos processos de exclusão social, com defasagem de escolarização e núcleo familiar desestruturado, que necessitam de uma melhor oportunidade e iniciação profissional (SED/MS, 2020).

A organização curricular do Projeto Pedagógico do Curso AJA-MS EMT contém obrigatoriamente uma Base Nacional Comum, complementada por uma parte diversificada que constitui um todo integrado e que não podem ser considerados como dois blocos distintos (SED/MS, 2020).

Dessa forma, o curso AJA tem, como filosofia, orientar os jovens estudantes a adquirirem uma formação cidadã, diante da pluralidade cultural existente no modo de vida, com vistas à formação do jovem, que seja mais participativa, crítica e decisiva na vida social. Neste sentido, pautamo-nos nas palavras de Paulo Freire (1996): “Educar para vida requer um olhar que se projete para fora da escola e para o futuro” (SED/MS, 2020).

As atividades foram organizadas da seguinte maneira em reuniões de formação, reuniões de planejamento/orientação e reuniões de avaliação, que são descritas a seguir.

Reuniões de formação: São convidados docentes e pesquisadores de outras universidades que possuem experiência com PIBID ou PRP para ministrar uma palestra ou atividade a partir de uma temática selecionada pelo GGP/RP. A primeira formação (Mesa redonda) teve como título: *O entretecer do PIBID e do PRP na formação de professores*, realizada com docentes da UNESP e da UFGD.

Reuniões de planejamento/orientação: Após a formação, foram trabalhadas ações que envolveram situações discutidas na formação. No momento atual, foi discutido a respeito dos desafios para o desenvolvimento de atividades remotas.

Os/as residentes foram convidados a rescreverem propostas de sequência didáticas que poderiam desenvolver no sistema remoto com estudantes do AJA. Esse material

serviu para a análise dos dados que foi realizada a partir dos princípios da reconstrução de diálogos e reflexões analíticas propostos por Ludke e André (1986). Vale ressaltar que, até o momento de submissão deste trabalho, não houve a reunião de avaliação da atividade na presença dos/as residentes do PGP.

Essa atividade de investigação teve a participação de seis residentes. As respostas foram organizadas por similaridade, considerando os princípios da pesquisa qualitativa. Os/as residentes serão apresentados como R1, R2, R3, R4, R5 e R6. Tivemos, como resultado, quatro categorias de propostas de sequência didáticas.

Educação contextualizada e interdisciplinar

A residente R1 considerou o contexto e a história de vida dos alunos do AJA, conforme aponta:

os alunos trabalham podendo aderir algum conceito científico a sua realidade profissional, possibilitando uma educação contextualizada, como, por exemplo, alguém trabalhar em uma padaria e atrelar conhecimentos matemáticos (pesos e medidas) a essa realidade. R1.

Além disso, a residente R3 fez a proposta de trabalhar a temática do Césio 137 para contextualizar o acidente que ocorreu em Goiânia e trabalhar conceitos de Química, Física e Biologia.

Educação CTS/CTSA e Atividades Lúdicas

O Aluno R2 apontou a possibilidade de trabalhar a perspectiva CTS com o uso de Questões Sociocientíficas (QSC) para o desenvolvimento de uma sequência didática com a discussão sobre vacinas:

a respeito das vacinas, a fim desmistificar as informações, pensando nisso, acredito que poderíamos fazer uma sequência didática, usando um conteúdo que professor esteja trabalhando, focada nas questões sociocientíficas (QSC), ou seja, questões cotidianas que estão relacionadas diretamente com aspectos da Ciência e da Tecnologia. R2.

A residente R5 propôs o trabalho com a discussão a respeito de medicamentos para o tratamento de covid e *fake news*, justificando que foi um assunto muito debatido na sociedade, além de ser assunto com diversidade de conceitos de química que podem ser trabalhados.

A residente R4 apontou em sua proposta de sequência didática a utilização de atividades lúdicas que poderão ser relacionadas com o conteúdo de química:

Como forma diferenciada de ensino, os alunos jogaram um jogo onde eles terão que identificar os elementos químicos através das suas propriedades físico-químicas e sua posição na tabela periódica e suas aplicações no dia a dia, para isto, acontecer os alunos participaram de forma síncrona. R4.

A residente busca, na atividade lúdica, a utilização dos conceitos de elemento químico e as suas propriedades como forma de explorar os conceitos de tabela periódica.

Já o residente R6 apresentou a proposta de “folhas digitais” em um website (liveworksheets.com), como maneira de associar o conhecimento químico com atividades lúdicas no ensino de química.

Todos os/as residentes apresentaram suas propostas de sequências didáticas contempladas nas categorias *Educação contextualizada/interdisciplinar*, *Educação CTS/CTSA* e *Atividades lúdicas*, fundamentados no sistema remoto que tem ocorrido na RP. As propostas apontam para as vivências que os bolsistas tiveram nos componentes curriculares do curso de Licenciatura em Química.

RESSONÂNCIA DE UMA EXPERIÊNCIA NO PGP DA ESCOLA ESTADUAL FLORIANA LOPES: O LIVRO DIDÁTICO EM FOCO

Este tema do livro didático foi abordado pela professora preceptora da escola em alguns momentos de discussão no GGP/RP e no PGP/Floriana Lopes. Nesse contexto, a inquietação referente à temática ocorreu pela demanda da escolha do livro didático ante os desafios das mudanças do Ensino Médio e, neste sentido, a professora preceptora abordou questionamentos que delinearam a investigação inicial no PGP/Floriana Lopes.

Dentre esses questionamentos, podemos destacar: quais critérios são utilizados para a seleção do livro didático? Qual a concepção filosófica, epistemológica e pedagógica do livro didático? Como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) será articulada nos livros didáticos?

Nessa conjuntura, o coletivo da escola PGP/Floriana Lopes sistematizou os estudos que poderiam sustentar e contribuir com o aprofundamento da escolha do livro didático.

Num primeiro momento, decidimos realizar uma revisão bibliográfica acerca do livro didático de Química nos anais do Encontro Nacional do Ensino de Química (ENEQ) no período de 2010 a 2018 no intento de um estudo exploratório dessa temática. Essa imersão de (re) conhecimento da nossa pesquisa foi realizada em conjunto com o grupo dos/as oito residentes, a professora preceptora e a docente orientadora.

Após a realização dessa revisão, o trabalho foi apresentado e publicizado num evento da Química, o XVIII Encontro Centro Oeste de Debates sobre o Ensino de Química,

promovido pela Universidade Federal de Mato Grosso nos dias 08, 09 e 10 de setembro de 2021. Tal apresentação foi realizada pelos/as residentes com orientação das professoras da Escola e da Universidade.

Vale destacar que esse prelúdio por meio da revisão bibliográfica dos anais no ENEQ fez com que os/as participantes do PGP/Floriane Lopes observassem quais autores estavam pesquisando sobre nosso objeto de estudo, qual seja, o livro didático. Assim, sistematizamos a segunda etapa do nosso estudo - uma mesa redonda - e convidamos um pesquisador expoente nas pesquisas sobre os livros didáticos.

Para tanto, solicitamos que nossos/as residentes do PGP/Floriane Lopes elaborassem, no mínimo, três questionamentos sobre o livro didático. Essas questões foram encaminhadas via plataforma do *moodle*, tal objetivo foi promover a curiosidade epistemológica dos/as licenciandos/as para um assunto que estávamos começando a investigar. No quadro, a seguir, compilamos algumas questões que foram realizadas.

Residente1: a) Na sua opinião, os livros têm que ser separados por área ou disciplina? b) Tem algum decreto que apoie a Educação Especial na hora de elaborar e selecionar o Livro Didático para utilizar nas escolas da rede pública?

Residente 2: a) Gostaria de entender os motivos pelos quais ainda é tão diferente o livro didático da escola pública para a escola privada?

Residente 3: a) Os professores que estão dentro do processo de escolha recebem uma formação voltada para a orientação deste? b) Quais as principais características que um bom livro didático deve possuir?

Residente 4: a) Os livros didáticos atendem/fazem referência à região/estado em que vão ser utilizados? b) O Livro Didático passa por quantas fases de avaliação até chegar nas escolas? c) Os professores podem dar algum tipo de sugestão, de forma antecipada, para que possam atendê-los no livro didático? (Algum material/Conceito que seria interessante abordar nos livros...)

Residente 5: a) Como tornar o livro relevante para os alunos nessa era digital em que as telas digitais são partes dos alunos e os livros, para eles, se tornaram obsoletos? b) Qual a melhor escolha em relação aos conteúdos e exercícios para que os livros cumpram seu papel de recurso pedagógico e não se tornem somente um material de “decoreba” para os estudantes?

Residente 6: a) Qual seu posicionamento da presença do livro didático na escola? Visto que essa permanência pode se tornar monótona e tradicional?

Residente 7: Tal qual Paulo Freire satiriza em alguns momentos, o professor “dador de aulas”, como uma crítica àqueles professores que fazem apropriação de material didático sem o devido consentimento do verdadeiro autor, seja por cópias de materiais na internet sem a devida citação de referência ou reproduz sua aula em cima do livro didático, deixando de ser o autor de suas aulas dando lugar a outros autores que deveriam servir apenas como referências, anulando a prática correta do magistério. Como o livro didático poderia ajudar na quebra desse ciclo ao invés de influenciá-lo? b) Considerando o sistema educacional público brasileiro dirigido e controlado pelo estado, significando que a ideologia por trás está direcionada à classe subordinada e, nesse cenário, a escola desempenha o papel de condicionar e reproduzir valores que favoreçam a classe dominante, como definido por Marx e Engels. Onde o sistema educacional está se tornando provedor

da constância da classe hegemônica no poder. Como o livro didático poderia deixar de ser uma ferramenta para essa finalidade?

Residente 8: a) O ensino tradicional está diretamente relacionado à utilização do livro didático?

Esses questionamentos realizados no formato assíncrono foram dialogados sincronicamente pela *plataforma do google meet* antes da mesa redonda com o professor convidado. Nesse contexto, as professoras tanto da Escola quanto da Universidade problematizaram junto aos residentes o que sinalizava cada dúvida suscitada. Nesse ínterim, destacamos a questão da residente 7 – vide quadro 1- que entrelaçou conceitos da perspectiva crítica da Educação referenciando autores como Paulo Freire.

Tal direcionamento dessa questão pode estar relacionada pelo desenvolvimento das discussões no PGP/Floriania Lopes em que valorizamos a importância de ouvir o/a outro/a, uma escuta humilde, de entender que a aprendizagem é um processo diferente para cada sujeito, ou seja, é singular.

Ante a essa estratégia descrita, entendemos que “estimular a pergunta, a reflexão crítica sobre a própria pergunta (...) é uma postura dialógica” (FREIRE, 2014, p. 83), ou seja, os/as residentes puderam trazer seus questionamentos, suas curiosidades e nós entendemos que “sem a curiosidade que me move, que me inquieta, que me insere na busca, não aprendo nem ensino” (idem).

Nesse cenário, destacamos que a formação continuada e inicial estava latente nessa constituição do grupo em que professoras da Escola, da Universidade e licenciandos/as aprendiam uns com os/as outros/as de forma colaborativa, ou seja, foi a partir dos questionamentos dos/as residentes que continuamos o diálogo acerca da nossa temática, sendo importante (re) lembrar que, neste estágio, o trabalho do ENEQ já tinha sido escrito.

Contudo, como teríamos um pesquisador para falar exclusivamente sobre o livro didático, essa etapa prévia de interação configurou-se fértil para os estudos. Fundamentamo-nos na perspectiva freireana de que ocorreria a promoção da curiosidade espontânea para a curiosidade epistemológica por meio desse movimento de reflexão e diálogo.

Após essa etapa, tivemos a mesa redonda intitulada de “Processo de seleção do Livro Didático de Química: laces e entrelaces de uma política pública” com o professor pesquisador que abordou os seguintes itens: os critérios de escolha dos livros didáticos, Programa Nacional do Livro e Material Didático (PNLD), autonomia dos professores na escolha, a BNCC e os livros didáticos.

Essa atividade promoveu um entrelaçamento de reflexões acerca da nossa temática de investigação, pois se observarmos o quadro 1 com os questionamentos dos/as residentes algumas questões não foram abordadas *a priori*, por exemplo, a questão da Residente 1 que contempla a Educação Especial e o livro didático. Nesse ínterim, aquelas questões refletidas e dialogadas expressas no quadro 1 que não foram contempladas na fala do pesquisador foram lançadas *a posteriori*.

Conforme argumenta Freire (2014) acerca dos conceitos fundantes da nossa estratégia de perguntas:

Na verdade, a curiosidade ingênua que, “desarmada”, está associada ao saber do senso comum, é a mesma curiosidade que, criticizando-se, aproximando-se de forma cada vez mais metodicamente rigorosa do objeto cognoscível, se torna epistemológica. Muda de qualidade mas não de essência (FREIRE, 2014, p. 33).

Nessa ótica, entendemos que o processo de indagar, problematizar, dialogar pode potencializar uma pedagogia crítica.

Outro ponto relevante do nosso PGP/Floriania Lopes referiu-se à sistematização dos estudos de autores que pesquisam sobre livros didáticos, dentre os quais destacamos os seguintes artigos¹⁶: a) Recursos digitais no ensino de química: um estudo de caso sobre os livros didáticos brasileiros; b) Seleção e uso do livro didático: um estudo com professores de ciências na rede de ensino municipal de Florianópolis; c) A política do PNLD sob a ótica de grupos econômicos: em foco, a produção de livros didáticos digitais de Química; d) O uso do livro didático de ciências na educação básica: uma revisão dos trabalhos publicados.

Esses materiais foram estudados ao longo do ano de 2021, por meio de leituras, escritas de resenhas e apresentações por meio de *slides* na *plataforma do google meet*.

¹⁶Referências dos materiais utilizados: a) ROCHA, F.E.da. MELLO, I.C. de. Recursos digitais no ensino de química: um estudo de caso sobre os livros didáticos brasileiros. X Congresso Internacional sobre Investigación en Didáctica de las Ciencias. Enseñanza de las Ciencias, n.º extraordinario, 2017, p 1649-1653. Disponível em < <https://core.ac.uk/download/pdf/147043423.pdf>> b) D'AQUINO ROSA, M.; MOHR, A. Seleção e uso do livro didático: um estudo com professores de ciências na rede de ensino municipal de Florianópolis. **Ensaio**, v.18, n.º. 03, p. 97-115, 2016. Disponível em < <https://www.scielo.br/j/epec/a/npQsX4T3jrVrrzjcT5NPYvP/?lang=pt&format=pdf>> c) ROCHA, F.E. da. MELLO, I.C. de. A política do PNLD sob a ótica de grupos econômicos: em foco, a produção de livros didáticos digitais de Química.

ReSBEnQ - Revista da Sociedade Brasileira de Ensino de Química, v. 1, p. 1-25, 2020. Disponível em < <http://sbenq.org.br/revista/index.php/rsbenq/article/view/4>> d) D'AQUINO ROSA, M. O uso do livro didático de ciências na educação básica: uma revisão dos trabalhos publicados. Contexto e Educação, Ano 32, n.º103, 2017. Disponível em < <https://www.revistas.unijui.edu.br/index.php/contextoeducacao/article/view/6787>>

A última etapa de estudo foi a participação de um professor pesquisador – avaliador do livro didático do último edital – que explicitou sobre as nuances que envolvem essa política. Nessa atividade, os/as residentes realizaram questionamentos pelo *chat* e sincronicamente, abrindo seus microfones e câmeras.

Para cada encontro não presencial – síncrono ou assíncrono –, tentamos desenvolver o (re) conhecimento da singularidade de cada participante do nosso PGP. Algumas vezes, a conexão de internet ficava instável, às vezes a energia acabava, às vezes alguém estava infectado e ou isolado por suspeita de Covid. Não teve como ignorar esses condicionantes, vivemos numa outra época e, no âmbito desse projeto, precisávamos a todo instante compreender o cenário.

Neste aspecto, ser professor/a foi um dos maiores desafios que atravessamos no nosso PGP/Floriania Lopes e no GGP/RP. Entretanto, por meio da humildade, respeito aos licenciandos/as e muita amorosidade fomos conduzindo as atividades sem perder a esperança no aprender.

REFERÊNCIAS

BALL, Stephen J. **What is policy? Texts, trajectories and toolboxes**. Discourse, London, v. 13, n. 2, p. 10-17, 1993.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. **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.

BORGES, Fabiana Aparecida Cáceres. **Projeto AJA/MS – Avanço do Jovem na Aprendizagem em Mato Grosso do Sul – Formação de professores em um novo dizer para jovens de 15 a 17 anos**, Campinas-SP, 2015. CAPES/MEC. Programa Residência Pedagógica, 2020. Disponível em <https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/educa-ção-basica/programa-residencia-pedagogica>. Acesso em 27/04/2021.

FARIA, Juliana Batista; DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. **Residência Pedagógica: afinal o que é isso?** Educação Pública, v.28, n° 68, p. 333-356, 2019.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

GIL, Antonio. Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6ª edição. São Paulo: Atlas, 2008. 200 p.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

ORQUIZA-DE-CARVALHO, Lizete Maria. **A educação de professores como formação cultural: a constituição de um espaço de formação na interface entre a universidade e a escola.** Ilha Solteira. Universidade Estadual Paulista. Tese de Livre Docência, 2005.

ORQUIZA-DE-CARVALHO, Lizete Maria; CARVALHO, Whashington Luiz Pacheco de; JUNIOR, Jair Lopes (Org.). **Formação de Professores, questões sociocientíficas e avaliação em larga escala: aproximando a pós-graduação da escola.** São Paulo: Escrituras. 2016.

PPP – **Projeto Pedagógico: Conheça nossa história. Escola Estadual Presidente Vargas**, 2020. Dourados/MS. Disponível em <http://www.escolapresidentevargas.com.br/educacional/conheca-nossa-historia>. Acesso em 27/04/2021.

SED/MS. **Projeto Pedagógico do Curso AJA-MS Avanço do Jovem na Aprendizagem em Mato Grosso do Sul.** Etapa: Ensino Médio – Trajetórias. Governo do Estado de Mato Grosso do Sul, Secretaria de Estado de Educação – SED, 2020.

CAPÍTULO VII – DE SABERES EXPERIENCIAIS A SABERES DA FORMAÇÃO E DA PROFISSÃO DOCENTE NO PRP BIOLOGIA/UFGD

Diego Marques da Silva Medeiros
Orientador/PRP e Docente da Universidade Federal da Grande Dourados

Flávio Verona Casado
Preceptor/PRP e Docente da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul

Washington Reginaldo Yukishique Kubo
Preceptor/PRP Docente da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul

NOSSO LUGAR: O PRP BIOLOGIA/UFGD

Não iniciaremos este texto explicando a problemática comum a todos: de um programa de bolsa para a formação inicial docente (Programa de Residência Pedagógica ou PRP) enfraquecido politicamente, ameaçado ideologicamente e limitado por questões sanitárias e sociais em nível de pandemia e de um momento de desgoverno. Muito menos exporemos o quadro comum em que a educação, formal em especial, enfrentou grandes entraves durante o período que se inicia em 2020 e chega até o presente momento – de escrita deste texto. Tal conteúdo, se não bem conhecido pelo leitor, já foi exaustivamente denunciado e discutido em outros trabalhos e eventos. A partir dessa redução proposta, voltaremos nossas atenções às experiências que obtivemos com a prática de ensino e a formação docente em Biologia; experiências que não deixaram de envolver, largamente, fenômenos contextuais comuns ao lugar que nos encontrávamos e que foi marcado por desgovernos, pela pandemia de COVID-19, pelo distanciamento social e pelo ensino remoto.

Começemos, portanto, a situar-nos. O PRP Biologia da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), com vigência de 2020 a 2022, funcionou com a participação de dezessete residentes, dois professores preceptores das escolas-campo e um professor orientador da instituição formadora (UFGD). Dentre os residentes, apenas um esteve na condição de voluntário e todos eram estudantes do curso de licenciatura em Ciências Biológicas da UFGD, com mais de 50% do curso concluído. Os professores preceptores eram, cada qual, representantes de uma escola estadual de direito público, com mais de dez anos de carreira, mestres profissionais em Ensino de Ciências e com experiência na supervisão de estágios de docência. Por fim, o professor orientador era docente do quadro permanente da Faculdade de Ciências Biológicas e Ambientais (FCBA) da UFGD, com

formação em Ciências Biológicas e doutorado em Ensino de Ciências.

Ainda no sentido de uma redução para atentarmos ao que realmente nos importa neste trabalho, explicaremos mais sobre a composição do PRP Biologia/UFGD se vier ao caso. Neste ponto, importa que atentemos ao fato de que a formação do grupo apontava para um trabalho competente e de sucesso na área em que se propunha: a formação de professores de Ciências e de Biologia. Contudo, não sejamos idealistas ou românticos e apoiemo-nos ao que foi real: um programa como o PRP é de grande importância à formação inicial docente e, em certa medida, à formação continuada dos professores de profissão que participam dele. Porém, os desafios são muitos e os objetivos educacionais são, ainda, difíceis de serem alcançados. Neste trabalho, analisaremos e discutiremos as experiências do PRP Biologia/UFGD (2020-2022) para desvelar seus limites e possibilidades quanto à formação docente e à prática de ensino de Biologia durante um período de desgoverno e de pandemia.

SABERES E FORMAÇÃO DOCENTE

Tardif (2008) aponta para o fato de que a formação profissional docente não é a única legítima fonte dos conhecimentos do professor. Considerar o contrário é um tipo de simplismo. O simplismo sociologista diz respeito à consideração de que os principais saberes docentes seriam fornecidos pela comunidade verbal, o que leva ao foco na formação docente. No entanto, compreendemos que parte igualmente importante dos saberes docentes é composta pelos saberes experienciais, provindos do âmbito e das instâncias da vida pessoal ou individual do sujeito. Nesse caso, Tardif (2008) aponta para o risco mentalista, que eleva o foco nos saberes experienciais, como que se a constituição dos saberes docentes se desse preferencialmente por condicionantes psicológicos.

Nossa experiência no PRP Biologia/UFGD mostrou bem a importância da relação dessas fontes (sociais e experienciais) de saber. Em isolamento social e com grande parte do trabalho dos estudantes em residência ocorrer de forma individual, os residentes mobilizaram saberes que provinham de antes ou de fora de suas formações em andamento. Um bom exemplo disso está na concepção dos residentes quanto aos objetivos educacionais e à função social do ensino que realizavam em suas atividades de residência pedagógica. Explicaremos na sequência.

As escolas, dispostas emergencialmente em caráter de ensino remoto, não estavam igualmente acessíveis e inclusivas aos estudantes da Educação Básica. Desse modo,

número significativo desses estudantes não participava das atividades remotas de ensino; outro tanto participava a partir de variadas condições de acesso e inclusão. Alguns estudantes conseguiam desenvolver atividades apenas com base em material impresso, pela indisponibilidade de equipamentos eletrônicos, de acesso à internet e, em alguns casos, dificuldades de letramento digital. Em muitos casos, mesmo que tivessem as condições materiais, ficamos sabendo das dificuldades psicológicas e social-familiares pelas quais passavam. Nesse contexto, os residentes, que atuavam no ensino remoto, tinham um conflito a solucionar sobre como lidar com os objetivos educacionais, afinal, o distanciamento social afeta os objetivos educacionais de modo que nem todos são possíveis de serem alcançados – a depender do tipo de acesso e inclusão do estudante ao ensino remoto.

Na problemática que os residentes estavam envolvidos e havendo certa assincronicidade na relação entre eles e seus professores preceptores e orientador, muitos partiram da mobilização de saberes experienciais. Na experiência, enquanto estudantes, eles conheciam a desigualdade de oportunidades; também experienciavam, a partir dessa desigualdade, certo desconforto decorrente de momentos em que estiveram em posição de desvantagem em relação a colegas ou à realidade social. Assim, muitos estudantes seguiam a opção de “nivelar por baixo”, o que quer dizer que, se algum estudante tinha uma certa dificuldade de acesso a um recurso educacional, esse recurso era também negado aos demais estudantes que, por algum acaso, tivessem condições de acesso e participação. Desse modo, muitos estudantes que dispunham de possibilidades para aprender, deixaram de tomá-las como oportunidade pelo fato da limitação que os residentes impunham às suas próprias práticas. Ademais, sabemos que esta também foi uma atitude comum nas escolas e com os profissionais docentes.

A tensão entre saberes experienciais (dos residentes), saberes da formação docente e saberes da profissão só pôde ocorrer em momentos de encontros síncronos (on-line) junto aos professores preceptores e orientador, em que os residentes puderam expor seus raciocínios e serem confrontados pelo conteúdo da formação e da experiência profissional. Afinal, há razão na negação de possibilidades aos estudantes por motivos de justiça social? Se há, ela poderia aplicar-se às situações que os residentes estavam a enfrentar? Para com a formação inicial dos estudantes residentes, independente das respostas que pudessem ser dadas a essas questões, somente lidar com a problemática e vincular o saber experiencial ao da formação e da experiência profissional foi um acontecimento muito relevante para com a aprendizagem sobre a docência; uma

experiência possibilitada pelo PRP e pelos fatores condicionantes que enfrentávamos e que, se fosse de outro modo, talvez uma oportunidade desse tipo de discussão não viesse a ocorrer ou tivesse alguma outra qualidade.

Objetivos e Conteúdos educacionais

O assunto em torno do qual as atividades docentes dos residentes do PRP Biologia/UFGD ocorreu foi “Biologia Celular”. Essa definição ocorreu numa articulação dos professores preceptores entre si e com seus estudantes residentes. Dentre os motivos para tal, está o fato de o assunto estar relacionado a objetivos educacionais referentes aos três anos de Ensino Médio (etapa de atuação do PRP Biologia/UFGD) tanto nos Referenciais Curriculares da Rede Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul (MATO GROSSO DO SUL, 2012), quanto na Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018). Também se tem que a Biologia Celular é uma das subáreas mais pesquisadas no Ensino de Ciências e de Biologia no Brasil (TEIXEIRA, 2008).

A Teoria Celular constitui um dos fundamentos mais importantes da Biologia, com suas controvérsias e influências históricas e filosóficas desde Robert Hooke (1635-1703) até a publicação de Schwann, em 1839; não podendo ser reduzida à simples observação para compreensão dos fenômenos celulares (SILVA; AIRES, 2016). A célula é o plano de organização central da vida (DE ROBERTIS; DE ROBERTIS; HIB, 2006) e a compreensão dos fenômenos biológicos depende do conhecimento da Biologia Celular. Hooke utilizou o microscópio para estudar detalhes de seres vivos em suas diversas categorias. Sua obra *Micrographia* (HOOKE, 2020), de 1665, apresentou a primeira descrição conhecida de um microorganismo, o fungo microscópico *Mucor*, que repercutiu avanços em várias áreas do conhecimento (MARTINS, 2011).

O estudo da Biologia Celular no Ensino Médio apresenta vários desafios quanto ao processo de aprendizagem, exige uma significativa capacidade de abstração do mundo microscópico, insuficiência de materiais didáticos apropriados, didática e recursos utilizados pelo professor, dificuldade de compreensão dos conceitos científicos, limitações do livro didático e desmotivação dos estudantes (DUTRA; FLORES; HERMEL, 2015; VIGARIO; CICILLINI, 2019). Desse modo, se as dificuldades para o ensino sobre esse importante tópico já ocorrem de modo presencial, com o auxílio de todo aparato escolar, podemos concluir que o ensino remoto seria campo para grandes dificuldades e desafios para o ensino de Biologia Celular.

Ao designarmos Biologia Celular como “tópico” ou “assunto”, estamos colocando uma diferenciação clara para o que podemos denominar “conhecimento”. Conforme explicam Anderson et al. (2001), o conhecimento sobre um tópico pode ser do tipo factual, conceitual, processual ou metacognitivo a depender, também, dos tipos de processos cognitivos relacionados a esses conhecimentos, tais são: lembrar, compreender, aplicar, analisar, avaliar e criar. Portanto, acerca de Biologia Celular, é possível que lembremos de um sem-número de fatos relacionados a ela, que compreendamos conceitos subordinados, superordenados e combinatórios a ela ou que criemos tecnologias médicas a partir da aplicação de procedimentos celulares etc.

Assim, podemos dizer que objetivos educacionais são, portanto, apresentados de modo a esclarecer os conhecimentos (relacionados a um tópico qualquer) e os processos cognitivos que os operam. O conteúdo educacional, assim, é formado por tópicos e conhecimentos e deve levar a processos cognitivos associados a eles. Essa relação de contingência entre conteúdo e cognição ocorre via processos psicológicos e pode ser compreendida, portanto, a partir das teorias de comportamento, desenvolvimento e aprendizagem humana.

Aprendizagem e Didática

Sendo a aprendizagem o resultado objetivado pelo ensino, as teorias a esse respeito parecem estar dentre as mais relevantes à profissão docente. Porém, não podemos negligenciar o fato de que a aprendizagem decorre ou é composta de comportamentos e representa, em certa medida, o desenvolvimento humano; o que também denota importância ao ensino em teorias a esse respeito. Dentre o conhecimento possível de diversas teorias a que se pode chegar a partir de diferentes tradições filosófico-científicas (mentalismo, comportamentalismo, cognitivismo, humanismo) (MOREIRA, 1999), há também uma formação experiencial do sujeito com o comportamento, o desenvolvimento e a aprendizagem humana (TARDIF, 2008). Por esse motivo, encontramos, empiricamente, saberes docentes que mobilizam diferentes e diversas concepções e soluções ao problema da aprendizagem, o que se enquadra como “saberes pedagógicos” experienciais ou da formação, na terminologia empregada por Tardif (2008).

O que também pode, para Tardif (2008), estar classificado como saber pedagógico é as questões didáticas. Portanto, quando se tem assimilado dado conteúdo (saber

epistemológico) e objetivo educacional (saber curricular), o docente mobiliza seus saberes pedagógicos (sobre a aprendizagem e a didática) no sentido de conseguir alcançar aquilo que está intencionado. No caso do PRP Biologia/UFGD, para o ensino sobre Biologia Celular, optamos didaticamente por estratégias ou metodologias ativas, que buscassem fugir dos modelos convencionais propedêuticos, flexibilizando o desenvolvimento de atividades colaborativas e que pudessem auxiliar no desenvolvimento de competências cognitivas e socioemocionais (MORAN, 2017). Também escolhemos a utilização de novas ferramentas de ensino, que incluem utilização de recursos tecnológicos digitais e em rede, como formulações do Google e vídeos do YouTube.

Para mediar a aprendizagem em Biologia Celular, foram elaboradas estratégias didáticas baseadas no modelo de Rotação por Estações do Ensino Híbrido (BACICH; TANZI NETO; TREVISANI, 2015). Buscamos superar uma maneira convencional de ensino nessa modalidade, esperando que os estudantes sejam capazes de interagir de forma mais criativa e dinâmica com os temas a serem estudados. Na realização das atividades, podem expressar-se, debater, compartilhar conhecimentos para solucionar problemas apresentados e auxiliar uns aos outros na construção do conhecimento.

Vale ressaltar que essa proposta também deve estar acompanhada de uma preparação do professor que a conduzirá. Aqui, surge a necessidade de um mediador que rompa com alguns hábitos convencionais e centralizadores, que caracterizam a escola desde sua criação. É importante que o professor que elabore um planejamento inspirado em metodologias ativas, caminhe além de um roteiro de conceitos e agregue, em sua atividade docente, novos recursos, linguagens e compreenda que o centro de atenção da dinâmica do ensino não é o docente, mas uma nova proposta compartilhada de aprendizagem (GATTI, 2020).

Não nos ateremos à proposta didático-metodológica que foi empregada no PRP Biologia/UFGD. Para esse momento, basta-nos compreender que o Ensino Híbrido por Estações permite aos estudantes um contato mais próximo com o conteúdo, já que são estimulados a fazer investigações sobre os conceitos apresentados. Além disso, grupos menores – como ocorre nessa modalidade – podem ser mais produtivos, de modo que o professor consegue mediar, considerando com mais proximidade as necessidades de cada um, abrindo caminhos para uma aproximação com uma personalização do ensino (BACICH; TANZI NETO; TREVISANI, 2015). Essas e outras foram reflexões dos professores preceptores, junto aos residentes do PRP Biologia/UFGD, para lidar com a problemática da aprendizagem da Biologia Celular por meio da didática.

Nessa perspectiva, os residentes foram divididos em equipes por afinidades, que iniciaram estudos abordando um tema específico envolvendo Biologia Celular, a saber: bioquímica celular; elementos orgânicos e inorgânicos e o papel de cada um deles na manutenção da homeostase; estruturas celulares, a morfologia e fisiologia das organelas, bem como a interação de suas funções; núcleo celular e temas relacionados à organização nuclear celular; eventos envolvendo reprodução, divisão e duplicação/replicação celular; metabolismo celular, fotossíntese, quimiossíntese, respiração e fermentação.

A rotação por estações possibilitaria aos residentes e estudantes atendidos uma experiência personalizada de cada tema da Biologia Celular, revezando as atividades propostas, envolvendo-os nas discussões e na colaboração na execução das atividades, além de favorecer maior interação com os conteúdos estudados. A possibilidade de que toda a turma de aprendizes pudesse transitar pelas estações permitiria, também, que os residentes interagissem melhor com os estudantes e com os conceitos estudados. Notamos que não existe apenas um ator (professor ou estudante), mas a congregação de indivíduos que, por meio de atividades em equipe, construíssem seus conhecimentos. O elemento principal aqui foi o trabalho conjunto, que vai além da clássica organização do trabalho didático (ALVES, 2012).

MATERIALIDADE DA PRÁTICA EDUCATIVA

A mobilização dos saberes docentes que, no caso do PRP, ocorre, em grande parte, em equipe com os demais sujeitos do projeto em questão (Biologia/UFGD), dá materialidade à prática educativa por meio de etapas de planejamento, execução e avaliação. Desse modo, o planejamento e o desenvolvimento das estações ocorreram em conjunto entre residentes e professores preceptores. Por meio de encontros síncronos, foram discutidos alguns conceitos de metodologias ativas e o ensino por estações. Depois, os residentes dividiram-se em duplas ou trios para planejar cada estação e, para mediar os conhecimentos, foram desenvolvidos recursos especiais relacionados com a temática. Esse material digital foi disponibilizado aos estudantes da Educação Básica na plataforma Google Sala de Aula, pois era a ferramenta utilizada pelas escolas para ensinar de forma remota e on-line. Além disso, o uso da lousa digital foi uma possibilidade bastante importante, pois permitia que os residentes pudessem explorar de forma dinâmica os conceitos e especificidades da estrutura e metabolismo celular.

Com ajuda da coordenação da escola e professores, foi feito um movimento

denominado “busca ativa”, em que entrávamos em contato via telefone ou aplicativo de mensagens com os estudantes para organizar grupos das turmas. Depois, eram marcados encontros síncronos para orientação e organização das atividades planejadas. Mesmo assim, devido a questões sociais, muitos estudantes não apresentavam condições de participar das aulas. Considerando essas necessidades, a escola disponibilizou material impresso, porém, a ausência da orientação do professor e as dificuldades na realização das atividades foi um entrave bastante frequente, levando a vários casos de desistência dos estudantes ou envio incompleto dos trabalhos propostos.

Nesse contexto, estudantes residentes foram observados em constante conflito ético e cognitivo em relação a como planejar, executar e avaliar o ensino acerca de suas intenções educativas que, por sua vez, tinham bases em objetivos educacionais da escola, referentes à Biologia Celular e baseados nos referenciais curriculares estaduais e nacionais para a educação (MATO GROSSO DO SUL, 2012; BRASIL, 2018). Questões recorrentes diziam respeito ao tipo de ambição adequada quanto à prática de ensino. Todos os estudantes poderão participar das atividades didáticas propostas no planejamento? Se não, devemos, ainda assim, planejar dessa ou doutra maneira? O planejamento deve vislumbrar atividades didáticas numericamente e qualitativamente diferentes para serem aplicadas também de modo diferenciado junto aos estudantes da Educação Básica? E ao avaliar: dados, pesos e medidas também deveriam ser diferenciados quanto às condições de cada estudante ou a padronização em torno de um tipo de resultado era, de fato, a maneira mais adequada? E ao recorrer-se a algum tipo de padronização, os objetivos devem girar em torno de um estudante médio, daquele com menos condições de aprender ou ser ambiciosos no sentido de selecionar apenas estudantes mais capazes?

A solução dessas e outras questões esteve relacionada à construção de uma compreensão comum na equipe do PRP Biologia/UFGD sobre o que seriam objetivos educacionais e de que modo eles poderiam ser adequadamente assimilados e mobilizados na materialidade da prática educativa. Definimos, dessa maneira, que haveria, sim, objetivos não alcançáveis via ensino remoto, porém, não havendo outra possibilidade, devíamos atentar àqueles praticáveis. Dentre esses objetivos, também admitimos as diferentes condições de acesso e inclusão dos estudantes às atividades didáticas remotas e que as atividades deveriam priorizar condições mínimas para o aprendizado de todos os estudantes, mas que a noção de justiça social estava um tanto quanto deslocada, a partir de saberes experienciais, haver a proposição de não avançar com aqueles estudantes que

tivessem maiores ou melhores condições de acesso e participação. Desse modo, precisaríamos apenas objetivos que pudessem ser alcançados em todos os estudantes atendidos, mas não deixaríamos de atender – dentro de nossos limites e para além do básico – estudantes que assim pudessem.

Trazendo para o campo da racionalidade, a partir de referenciais teóricos importantes da área – como foi Zabala (1998) –, entendemos que seria injusto socialmente não avançar na aprendizagem daqueles que tinham condições, a não ser que essa atitude ocupasse, na forma de ação, um lugar no espaço e no tempo que não permitisse avanços individuais. Isso, de fato, ocorreu, pois, em muitos casos, mesmo a partir de uma atitude de fornecer todas as condições possíveis para a aprendizagem de estudantes com maiores ou melhores condições de acesso e participação, ainda assim, o tempo e as condições materiais não permitiram que os residentes – que também estudavam e enfrentavam dificuldades de participação remota – pudessem aproveitar como intencionavam tal oportunidade. Muitos admitiam que gostariam de fazer mais pelos estudantes, mas que eles mesmos sofriam de falta de condições para tal.

Avaliação: de grande valor à Formação Docente

Seja como for, a prática docente só pode ser admitida como correta, adequada ou efetiva a partir de uma noção avaliativa. Isso quer dizer que se não podemos verificar os processos e resultados da prática educativa em termos valorativos, não temos condições de admitir que ela é adequada. Nesse caso, não importa o quanto nossas práticas docentes são apoiadas na racionalidade ou em teorias fortes, mas que sejam reconhecidas como legítimas, autênticas e efetivas.

No PRP Biologia/UFGD, a questão avaliativa mostrou-se algo de grande valor à formação docente. Significativa parte das reclamações dos residentes detinha-se no fato de que suas atividades não pareciam surtir efeito no comportamento ou na aprendizagem dos estudantes. Um primeiro dado era a falta de devolutiva das atividades propostas, sendo que trabalhos e produtos de aprendizagem solicitados aos estudantes não eram entregues ou devidamente informados pelo estudante ou pela escola-campo aos residentes. Dessa maneira, a verificação da efetividade da prática de ensino acabava por não ocorrer.

Outro dado relevante relacionado à questão avaliativa estava na qualidade das respostas ou produtos de aprendizagem. Como as condições de participação dos

estudantes nas atividades didáticas remotas variavam, assim também variavam as características de suas resoluções, pouco importando a efetividade dos estímulos gerados pelos professores e residentes. Essa situação também dificultou a avaliação dos residentes sobre suas próprias práticas e seus respectivos alcances educacionais.

É razoável dizer que, em situação alguma, deixará de haver esses tipos de dificuldades com a avaliação – mesmo no formato presencial –, mas a proporção na modalidade remota, pelas dificuldades enfrentadas por fatores emergenciais, de fato mostrou que a avaliação é uma pedra angular para a formação docente ocorrida no PRP Biologia/UFGD. Diferente de uma situação em que menos problemas com a avaliação educacional podem levar a uma melhor formação didática, a demasia em problemas avaliativos levou (em nosso projeto) a uma formação atitudinal bastante relevante quanto à avaliação. Os estudantes residentes, ao enfrentarem essas dificuldades, pareceram compreender a importância de uma avaliação adequada da aprendizagem e da prática de ensino; algo que historicamente tem seu valor subdimensionado no campo da docência convencional e que, como herança, se tem saberes experienciais que afastam o docente da importância diagnóstica que a avaliação tem para a compreensão da própria prática.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diferente do que o senso comum pode conceber, a residência pedagógica é de significativa relevância à formação inicial docente (e continuada, em certa medida) mesmo em situações em que, além de haver extremas dificuldades sanitárias e sociais, o próprio programa de bolsas para esse fim é desvalorizado e desmontado. O incentivo à práxis pedagógica, em situações de grande dificuldade para a própria realização, parece ser relevante para a geração de experiências, por vezes, diferenciadas das que pretendíamos e esperávamos, mas que parecem ser de equivalente importância à formação docente.

O senso comum pode concluir que é gasto público desnecessário ou irresponsável financiar incentivos desse tipo em momentos como o vivido com a pandemia e o desgoverno; que os estudantes e os professores participantes estariam sendo financiados sem realizar as atividades visadas ou que os recursos poderiam ser mais bem aproveitados em outras questões. Mas essa concepção é rasa e enganosa, pois, pela experiência do PRP Biologia/UFGD, aqui relatada e discutida, pudemos perceber que a residência pedagógica parece ser immanentemente frutífera na construção de conhecimentos e saberes docentes até mesmo em contextos incertos e ameaçadores.

O PRP Biologia/UFGD não só se contrapõe ao senso comum que desmerece o programa enquanto algo de significativo valor social, como também parece gerar a tensão adequada entre os diferentes tipos e fontes do saber docente, o que se mostra enriquecedor à formação inicial e continuada de professores. Os conflitos cognitivos a que os residentes chegam no programa, mesmo e principalmente em tempos de crise, promovem a transição ou a interação necessária entre saberes experienciais, saberes da formação e saberes da profissão em questões referentes ao currículo, ao conteúdo e à didática.

Momentos de crises e de incertezas sanitárias e políticas não denotam, portanto, ocasião para o abandono educacional em prol dos problemas emergentes; denotam, sim, ocasião para a educação, para atentarmos a novas formas de aprender e ensinar, pois a resolução de todo e qualquer problema começa com atitudes de solidariedade e de compreensão, devidamente alcançados pela educação de aprendizes e professores.

REFERÊNCIAS

ANDERSON, Lorin. W. et al. **A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing: Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives**. Nova York, EUA: Addison Wesley Longman, 2001.

BACICH, Lilian; TANZI NETO, Adolfo; TREVISANI, Fernando de Mello. (Org.). **Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação**. Porto Alegre, RS: Penso, 2015.

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

DE ROBERTIS, Eduardo Michael F., HIB, José. **Bases da Biologia Celular e Molecular**. 4ª Ed., Guanabara e Koogan: Rio de Janeiro, 2006.

DUTRA, Pâmella; FLORES, Leandro Ebling; HERMEL, Erica do Espírito Santo. **A célula no ensino de Ciências: uma perspectiva histórica a partir dos livros didáticos publicados no Brasil**. In: Encontro Regional Sul de Ensino de Biologia, 7., 2015, Criciúma. Anais. Criciúma: UNESC, 2015. v. 1. p. 15-28.

GATTI, Bernardete Angelina. **Perspectivas da formação de professores para o magistério na Educação Básica: a relação teoria e prática e o lugar das práticas**. Educação e Contemporaneidade, v. 29, n. 57, p. 15-28, abr. 2020.

HOOKE, Robert. **Micrographia**. BoD—Books on Demand, 2020.

MARTINS, Roberto de Andrade. **Robert Hooke e a pesquisa microscópica dos seres vivos**. Filosofia e História da Biologia, v. 6, n. 1, p. 105-142, 2011.

MATO GROSSO DO SUL. **Referencial Curricular da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul**: Ensino Médio. Secretaria de Estado da Educação, Campo Grande, 2012.

MOREIRA, Marco Antonio. **Teorias de Aprendizagem**. São Paulo: EPU, 1999.

MORAN, José Manuel. **Como transformar nossas escolas**. Educação, v. 3, p. 63-91, 2017.

SCHWANN, Theodor. **Microscopical Researchers into the Accordance of Structure and Growth of Animals and Plants**. Moments of Discovery, 1839.

SILVA, Elda Cristina Carneiro da.; AIRES, Joanez Aparecida. **Panorama histórico da Teoria Celular**. História da Ciência e Ensino: construindo interfaces, v. 14, p. 1-18, 2016.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Trad. Francisco Pereira. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

TEIXEIRA, Paulo Marcelo Maurini. **Pesquisa em Ensino de Biologia no Brasil (1972-2004): um estudo baseado em dissertações e teses**. (tese de doutorado em Educação). Universidade Estadual de Campinas, Campinas/SP, 2008.

VIGARIO, Ana Flavia; CICILLINI, Graça Aparecida. **Os saberes e a trama do ensino de Biologia Celular no nível médio**. Ciênc. Educ., Bauru, v. 25, n. 1, p. 57-74, 2019.

SOBRE OS ORGANIZADORES

Ademir de Souza Pereira: doutor em Educação para a Ciência pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp/Bauru), mestre em Ensino de Ciências com área de concentração em Ensino de Química pela Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS), licenciado em Química pela Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS). Docente da Faculdade de Ciências Exatas e Tecnologia (Facet) da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). E-mail: ademirpereira@ufgd.edu.br Orcid: 0000-0002-3635-7349.

Adriana Fátima de Souza Miola: doutora em Educação Matemática pela Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS) com doutorado sanduíche na Universidade de Lisboa/PT. Mestra em Educação Matemática pela Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS), licenciada em Matemática pela Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). Docente da Faculdade de Ciências Exatas e Tecnologia (FACET) da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). E-mail: adrianamiola@ufgd.edu.br. Orcid: 0000-0002-4757-2554.

Cintia Melo dos Santos: doutora em Educação Matemática pela Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS). Mestra em Educação Matemática pela Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS), licenciada em Matemática pela Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). Docente da Faculdade de Ciências Exatas e Tecnologia (FACET) da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). E-mail: cintiasantos@ufgd.edu.br. Orcid: 0000-0003-2121-3120.

SOBRE OS AUTORES

Ademir de Souza Pereira: doutor em Educação para a Ciência pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp/Bauru), mestre em Ensino de Ciências com área de concentração em Ensino de Química pela Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS), licenciado em Química pela Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS). Docente da Faculdade de Ciências Exatas e Tecnologia (Facet) da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). E-mail: ademirpereira@ufgd.edu.br. Orcid: 0000-0002-3635-7349.

Adriana Aparecida Pinto: doutora em Educação Escolar pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp/SP). Mestra em Pós-graduação pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp/SP). Graduada em Pedagogia na Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp/SP). Docente da Faculdade de Ciências Humanas da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). E-mail: adrianaaparecida@ufgd.edu.br. Orcid: 0000-0001-6496-3744.

Adriana Fátima de Souza Miola: doutora em Educação Matemática pela Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS). Mestra em Educação Matemática pela Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS), licenciada em Matemática pela Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). Docente da Faculdade de Ciências Exatas e Tecnologia (FACET) da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). E-mail: adrianamiola@ufgd.edu.br. **Orcid:** 0000-0002-4757-2554.

Adriana Marques de Oliveira: doutora em Educação para a Ciência pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp/Bauru), mestra em Ensino de Ciências com área de concentração em Ensino de Química, pela Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS), licenciada em Química pela Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS). Docente da Faculdade de Ciências Exatas e Tecnologia (Facet) da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). E-mail: adrianamarques@ufgd.edu.br. Orcid: 0000-0002-30309645

André Luiz Faisting: doutor em Ciências Sociais pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Mestre em Ciências Sociais pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Bacharel em Ciências Sociais pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Docente da Faculdade de Ciências Humanas da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). E-mail: andrefaisting@ufgd.edu.br. **Orcid:** 0000-0001-6009-7455.

Andréia Sangalli: doutora em Agronomia-Produção Vegetal pela Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). Mestra em Agronomia-Produção Vegetal pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). Graduada em Ciências Biológicas pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). Docente da Faculdade Intercultural Indígena da Universidade Federal da Grande Dourados. E-mail: andreiasangalli@ufgd.edu.br. Orcid: 0000-0002-2297-4282.

Camila Souza Brum: Mestre em Recursos Naturais (Ambientes Naturais) pela Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS). Especialista em Ensino de Ciências pela Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS). Graduada em licenciatura em Química pela Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS). Docente da Escola Estadual Ministro João Paulo dos Reis Veloso da Secretaria Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul (SED/MS). E-mail: camilasbrum@hotmail.com. Orcid: 0000-0002-4931-2086.

Cintia Melo dos Santos: doutora em Educação Matemática pela Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS). Mestre em Educação Matemática pela Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS), licenciada em Matemática pela Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). Docente da Faculdade de Ciências Exatas e Tecnologia (FACET) da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). E-mail: cintiasantos@ufgd.edu.br. Orcid: 0000-0003-2121-3120.

Diego Marques da Silva Medeiros: doutor em Ensino de Ciências e Educação Matemática pela Universidade Estadual de Londrina (UEL). Mestre em Ensino de Ciências e Educação Matemática pela Universidade Estadual de Londrina (UEL). Licenciado e Bacharel em Ciências Biológicas pela Universidade Estadual de Londrina (UEL). Docente da Faculdade de Ciências Biológicas e Ambientais da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). E-mail: diegomarques@ufgd.edu.br. Orcid: 0000-0001-6660-1245

Fábio Almeida e Silva: Fábio Almeida e Silva: Especialista em Educação Matemática pela Faculdade Iguaçu. Licenciado em Matemática pela Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). Docente da Escola Estadual Ramona da Silva Pedroso da Secretaria Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul (SED/MS). E-mail: fabio_almeida23@hotmail.com. Orcid: 0000-0002-5881-2875.

Flaviana Gasparotti Nunes: doutora em Geografia pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp/SP). Mestre em Geografia pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp/SP). Licenciada em Geografia pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp/SP). Docente da Faculdade de Ciências Humanas da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). E-mail: flaviana.nunes@ufgd.edu.br. Orcid: 0000-0002-7512-453X.

Flávio Verona Casado: Licenciado em Ciências Biológicas pelo Centro Universitário da Grande Dourados (UNIGRAN). Especialista em Ensino de Ciências pela Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS). Mestre em Educação Científica (UEMS). Docente da Escola Municipal Loide Bonfim Andrade e Escola Estadual Floriano Viegas Machado no município de Dourados/MS. E-mail: flaviocasado@yahoo.com.br. Orcid: 0000-0003-2917-4664.

Gilberto de Sales Andrade: Graduado em Matemática pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). Especialista em Ensino de Matemática pela Universidade do Oeste Paulista (UNOESTE). Docente da Escola Estadual Presidente Tancredo Neves da

Secretaria Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul (SED/MS). E-mail: gilbertodesalesandrade@gmail.com. Orcid: 0000-0001-8545-7912.

Gisely de Jesus Almeida: Graduada em Educação Física pelo Centro Universitário da Grande Dourados (UNIGRAN). Docente da Rede Municipal da Prefeitura de Dourados-MS. Email: mailto:dgiselyalmeida@hotmail.com. Orcid: 0000-0002-5597-7797.

Guilherme Nogueira Magalhães Muzulon: Mestre em História pela Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). Graduado em História pela Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). Docente da Rede Municipal de Educação (REME) de Dourados/MS. Email: guilhermemuzulon@gmail.com. Orcid: 0000-0003-1502-8754.

Haroldo Marques Gonçalves: Doutor em Química pelo Instituto de Química da Universidade Estadual Paulista (IQ-UNESP). Mestre em Química pela Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). Licenciado em Química pela Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS). Docente da Secretaria Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul - SED/MS. Email: profhmarques100@gmail.com. Orcid: 0000-0002-9988-0196.

Irene Quaresma Azevedo Viana: Mestra em História pela Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). Especialista em História pela em Telemática na Educação Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE). Graduada em História pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). Docente da Rede Municipal de Ensino de Dourados-MS. Email: ireneviana_4@hotmail.com. Orcid: 0000-0002-7767-4543.

Jacqueline da Silva Nunes: Doutora em Educação pela Universidade da Grande Dourados (UFGD). Mestra em Educação pela Universidade Estadual de Maringá (UEM). Especialista em Recreação e Lazer pela Universidade Estadual de Maringá (UEM). Graduada em Letras - Português/Inglês pela Fundação Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras (FLM/PR), em Educação Física pela Universidade Estadual de Maringá (UEM) e em pedagogia pela Centro de Ensino Superior de Maringá (UNICESUMAR/PR). Docente da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). Email: jacquelinenunes@ufgd.edu.br. Orcid: 0000-0001-9430-7860.

Jeanne Mariel Brito de Moura Maciel: Doutora em Sociologia pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR), Mestra em Ciências Sociais pela Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). Graduada em Ciências Sociais pela Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE). Docente da Faculdade Intercultural Indígena da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). E-mail: jeannemoura@ufgd.edu.br. **Orcid:** 0000-0002-3795-8605.

Kaio da Silva Barcelos: Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). Especialista em Psicopedagogia Institucional e Clínica - Faculdade Venda Nova do Imigrante (FAVENI), em Análise do Comportamento Aplicada (ABA) no Atendimento de Pessoas com Transtorno do Espectro Autista pela Faculdade Iguazu e em Educação Especial e

Dificuldade de Aprendizagem pela Faculdade de Ensino Superior de São Miguel do Iguaçu (FAESI). Licenciado e Bacharel em Educação Física pelo Centro Universitário da Grande Dourados (UNIGRAN). Docente da Rede Municipal de Ensino de Dourados-MS. E-mail: kaio Barcelos07@gmail.com. Orcid: 0000-0001-5913-2874.

Keila Batista Dias: Mestra em Química pela Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). Graduada em Química pela Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS). Docente da Rede Estadual de Educação do Estado de Mato Grosso do Sul (SED-MS). E-mail. Orcid: 0000-0002-4071-2577.

Morgana de Fátima Agostini: Doutorado em Educação Especial (Educação do Indivíduo Especial) pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Mestre em Educação Especial (Educação do Indivíduo Especial) pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Licenciada em Psicologia pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP). Docente da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). E-mail: morganamartins@ufgd.edu.br. Orcid: 0000-0001-9117-1320.

Vivian dos Santos Calixto: doutora em Educação para a Ciência e a Matemática pela Universidade Estadual de Maringá (UEM). Mestra em Educação em Ciências pela Universidade Federal de Rio Grande (Furg), licenciada em Química pela Universidade Federal de Rio Grande (Furg). Docente da Faculdade de Ciências Exatas e Tecnologia (Facet) da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). E-mail: viviancalixto@ufgd.edu.br. Orcid: 0000-0002-5521-0633.

Washington Reginaldo Yukishique Kubo: Mestre em Educação Científica e Matemática pela UEMS. Especialista em Metodologia do Ensino Superior pela UNIGRAN. Licenciado em Ciências Biológicas pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul/CEUD. Docente da Escola Municipal Aurora Pedroso de Camargo e da Escola Estadual Profª Floriana Lopes no município de Dourados/MS. E mail: washingtonbio@gmail.com, ORCID: 0000-0002-9630-2331.

ÍNDICE REMISSIVO

A

Adequações curriculares.....	32, 34, 35, 38
Atividades Pedagógicas Não Presenciais (APNs).....	66
Avaliação.....	6, 33, 49, 64, 65, 66, 67, 87, 88, 90, 94, 101, 103, 104

B

BNCC.....	8, 12, 13, 14, 17, 21, 22, 23, 31, 42, 48, 54, 57, 59, 60, 61, 65, 67, 85, 89, 92
-----------	---

C

Ciências Humanas.....	7, 10, 11, 20, 42, 43, 44, 45, 48, 52, 57, 60, 108, 109
Colaboração.....	30, 56, 73, 75, 101

D

Desenvolvimento Profissional Docente.....	73, 74, 75, 80, 81
Didática.....	6, 14, 15, 54, 57, 69, 87, 88, 89, 93, 98, 99, 100, 102, 104, 105

E

Educação do Campo.....	4, 8, 9, 10, 13, 14, 17, 18, 20, 21, 23, 24, 25, 26, 28, 29, 32
Educação Física.....	4, 7, 8, 9, 10, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 37, 38, 39, 40, 41, 110, 111
Educação física inclusiva.....	7, 10, 30, 37, 40
Ensino Médio.....	41, 42, 52, 65, 85, 86, 87, 89, 94, 98, 106
Ensino remoto.....	12, 20, 28, 33, 34, 35, 36, 38, 40, 55, 67, 71, 72, 76, 81, 82, 95, 96, 97, 98, 102
Escola pública.....	58, 90

F

Formação de professores.....8, 11, 13, 15, 16, 17, 21, 22, 23, 29, 30, 41, 54, 58, 64, 65, 73, 75, 80, 83, 84, 86, 87, 93, 94, 96, 105

Formação de Professores de Matemática.....73

Formação docente.....8, 10, 12, 17, 27, 28, 95, 96, 97, 103, 104

I

Interdisciplinaridade.....7, 10, 11, 21, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52

L

Livro didático.....89, 90, 91, 92, 93, 98

O

Oobjetivos educacionais.....96, 97, 98, 99, 102

P

Pandemia...1, 2, 4, 5, 7, 9, 10, 11, 12, 14, 17, 24, 26, 27, 29, 31, 33, 34, 35, 36, 38, 40, 53, 62, 63, 64, 65, 66, 68, 69, 70, 71, 76, 79, 82, 85, 95, 96, 104

Programa Residência Pegadógica1, 2, 4, 5, 8, 11, 12, 14, 20, 21, 24, 27, 28, 42, 93

Projetos integradores.....7, 10, 42, 43, 44, 45, 52

S

Saberes docentes 96, 99, 101, 104, 1



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS
Faculdade Ciências Exatas e Tecnologia



PARECER Nº 407 / 2022 - FACET (11.01.03.23)

Nº do Protocolo: 23005.005906/2022-90

Dourados-MS, 25 de fevereiro de 2022.

REVISÃO E PARECER POR PARES

Este documento se caracteriza como revisão por pares realizado de forma aberta, com o objetivo de emitir parecer a respeito dos capítulos de livros submetidos à proposta de e-book; em que os organizadores do e-book são os pareceristas.

Os pareceristas declaram que os capítulos que compõem o livro "PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA NA UFGD (2020 - 2022): ações em tempos de pandemia", foram revisados de forma a garantir transparência no processo tornando-o mais construtivo, consistente e coerentes com os objetivos do e-book. Os capítulos, antes de serem construídos foram elaborados a partir de diretrizes as quais nortearam a escrita dos capítulos no formato de relato de experiência.

Desta forma, todos os capítulos apresentam títulos e conteúdos adequados, pois se articulam de forma relevante ao contexto universidade-escola com contribuições nas temáticas de formação de professores e processos de ensino-aprendizagem. Os textos estão adequados à categoria de relatos de experiências, em que os autores apontam experiências que se relacionam aos anseios do livro. Os resultados também estão de acordo, pois apresentam atividades desenvolvidas durante a pandemia, de forma a explorar as dificuldades, superações e limitações da docência em tempos de pandemia. As figuras, tabelas e quadros, quando apresentadas, estão no formato adequado. Todos os capítulos estão adequados à estrutura inicial proposta, incluindo revisão de normas da ABNT e revisão gramatical, essa última realizada por uma profissional da área de letras.

Dessa forma, os organizadores e também pareceristas indicam que os autores revisaram os capítulos e após adequações e revisões pertinentes, consideram que todos os capítulos que compõem o e-book foram revisados e aceitos.

Dourados, março de 2022.

(Assinado digitalmente em 25/02/2022 20:18)

ADEMIR DE SOUZA PEREIRA
PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR
FACET (11.01.03.23)
Matrícula: 2840427

(Assinado digitalmente em 26/02/2022 09:23)

ADRIANA FATIMA DE SOUZA MIOLA
PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR
FACET (11.01.03.23)
Matrícula: 2867102

(Assinado digitalmente em 02/03/2022 10:02)

CINTIA MELO DOS SANTOS
PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR
FACET (11.01.03.23)
Matrícula: 2630955

Para verificar a autenticidade deste documento entre em

<https://sipac.ufgd.edu.br/public/documentos/index.jsp> informando seu número: **407**, ano: **2022**, tipo: **PARECER**, data de emissão: **25/02/2022** e o código de verificação: **8781984ec6**



ISBN 978-655376014-1



9

786553

760141