

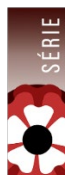


Experiências Formativas, Investigativas e Colaborativas do Programa Residência Pedagógica - Unilab

Elisangela André da Silva Costa
Aurélio Wildson Teixeira de Noronha
Carlos Héric Silva Oliveira
[Organizadores]



**EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS, INVESTIGATIVAS E COLABORATIVAS
DO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA - UNILAB**



Processos Formativos

DIRETORES DA SÉRIE

Prof. Dr. Ana Paula Leivar Brancaleoni
(Unesp/FCAV)

Prof. Dr. Jackson Gois
(Unesp/IBILCE)

Prof. Dr. Humberto Perinelli Neto
(Unesp/IBILCE)

Prof. Dr. Ricardo Scucuglia
(Unesp/IBILCE)

COMITÊ EDITORIAL CIENTÍFICO

Prof. Dr. Adriano Vargas Freitas
Universidade Federal Fluminense (UFF)

Prof. Dr. Alejandro Pimiento Betancur
Universidad de Antioquia (Colômbia)

Alexandre Maia do Bomfim
Instituto Federal do Rio de Janeiro (IFRJ)

Prof. Dr. Alexandre Pacheco
Universidade Federal de Rondônia (UNIR)

Profa. Dra. Ana Cláudia Ribeiro de Souza
Instituto Federal do Amazonas (IFAM)

Prof.ª Dr.ª Ana Clédina Rodrigues Gomes
Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (UNIFESSPA)

Prof.ª Dr.ª Ana Lúcia Braz Dias
Central Michigan University (CMU/EUA)

Prof.ª Dr.ª Ana Maria de Andrade Caldeira
Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP)

Prof. Dr. Antonio Vicente Marafioti Garnica
Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP)

Prof. Dr. Armando Traldi Júnior
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP)

Prof. Dr. Daniel Fernando Johnson Mardones
Universidad de Chile (UCHile)

Prof.ª Dr.ª Deise Aparecida Peralta
Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP)

Prof. Dr. Eder Pires de Camargo
Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP)

Prof. Dr. Elenilton Vieira Godoy
Universidade Federal do Paraná (UFPR)

Prof. Dr. Elison Paim
Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)

Prof. Dr. Fernando Seffner
Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)

Prof. Dr. George Gadanidis
Western University, Canadá

Prof. Dr. Gilson Bispo de Jesus
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB)

Profa. Dra. Ilane Ferreira Cavalcante
Instituto Federal do Rio Grande do Norte (IFRN)

Prof. Dr. João Ricardo Viola dos Santos
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS)

Prof. Dr. José Eustáquio Romão
Universidade Nove de Julho e Instituto Paulo Freire (Uninove e IPF)

Prof. Dr. José Messildo Viana Nunes
Universidade Federal do Pará (UFPA)

Prof. Dr. José Sávio Bicho de Oliveira
Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (UNIFESSPA)

Prof. Dr. Klinger Teodoro Ciriaco
Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR)

Prof.ª Dr.ª Lucélia Tavares Guimarães
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS)

Prof. Dr. Marcelo de Carvalho Borba
Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP)

Prof.ª Dr.ª Márcia Regina da Silva
Universidade de São Paulo (USP)

Prof.ª Dr.ª Maria Altina Silva Ramos
Universidade do Minho, Portugal

Prof.ª Dr.ª Maria Elizabeth Bianconcini de Almeida
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP)

Prof.ª Dr.ª Olga Maria Pombo Martins
Universidade de Lisboa (Portugal)

Prof. Dr. Paulo Gabriel Franco dos Santos
Universidade de Brasília (UnB)

Prof. Dr. Ricardo Cantoral
Centro de Investigación e Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional (Cinvestav, México)

Prof. Dr. Rodrigo Ribeiro Paziani
Universidade do Oeste do Paraná (UNIOESTE)

Prof. Dr. Sidinei Cruz Sobrinho
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense (IFSUL/Passo Fundo)

Prof. Dr. Vlademir Marim
Universidade Federal de Uberlândia (UFU)

Prof. Dr. Wagner Barbosa de Lima Palanch
Universidade Cruzeiro do Sul (UNICSUL)

EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS, INVESTIGATIVAS E COLABORATIVAS DO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA - UNILAB

Organizadores

Elisangela André da Silva Costa
Aurélio Wildson Teixeira de Noronha
Carlos Héric Silva Oliveira



Diagramação: Marcelo Alves

Capa: Gabrielle do Carmo



A Editora Fi segue orientação da política de distribuição e compartilhamento da Creative Commons Atribuição-Compartilha Igual 4.0 Internacional https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.pt_BR



O padrão ortográfico e o sistema de citações e referências bibliográficas são prerrogativas de cada autor. Da mesma forma, o conteúdo de cada capítulo é de inteira e exclusiva responsabilidade de seu respectivo autor.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

E96 Experiências formativas, investigativas e colaborativas do Programa
Residência Pedagógica - UNILAB [recurso eletrônico] / Elisângela
André da Silva Costa, Aurélio Wildson Teixeira de Noronha e
Carlos Héric Silva Oliveira (orgs.). – Cachoeirinha : Fi, 2024.
536p.

ISBN 978-65-85958-19-6

DOI 10.22350/9786585958196

Disponível em: <http://www.editorafi.org>

1. Educação – Pedagogia – Formação de professores – Ensino
especializado – Universidade da Integração Internacional da
Lusofonia Afro-Brasileira. I. Costa, Elisângela André da Silva. II.
Noronha, Aurélio Wildson Teixeira de. III. Oliveira, Carlos Héric Silva.

CDU 377/378

Catalogação na publicação: Mônica Ballejo Canto – CRB 10/1023

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO 15

Comissão Organizadora

1 19

TECITURAS CRÍTICO-COLABORATIVAS ENTRE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA, ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO NA UNILAB: CONTRIBUTOS DO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA

Elisangela André da Silva Costa

Elcimar Simão Martins

Davi Gonçalves da Silva

Pedro Henrique Ferreira de Araújo

Katyanna de Brito Anselmo

João Pereira da Silva

2 35

A CONSTRUÇÃO DE UMA COMPOSTEIRA (MINHOCÁRIO) COMO UM INSTRUMENTO DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL EM UMA ESCOLA NO MUNICÍPIO DE REDENÇÃO – CE

Letícia Duarte Silva

Beatriz Monteiro Muniz

José Guilherme de Sousa Silva

Nayara Gomes de Lima Costa

Jobert Fernando Sobczak

Subprojeto Biologia

3 45

CONTRIBUIÇÕES DO PRP PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES: REFLEXÕES ACERCA DA PRÁTICA E IDENTIDADE DOCENTE DOS RESIDENTES NO CONTEXTO DO SUBPROJETO DE BIOLOGIA

Maria Wélida Eufrásio Estêvão

Victor Alexandre Nogueira

Deyb Shirley Pinheiro Pimentel

Victor Emanuel Pessoa Martins

4 61

EXPLORANDO ECOLOGIA: ESTRATÉGIAS DIDÁTICAS PARA UMA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA

Ana Alice Araújo De Castro

Dayny Silva Ferreira

João Batista Pereira Dos Santos Filho

Deyb Shirley Pinheiro Pimentel

Victor Emanuel Pessoa Martins

5

71

IMPORTÂNCIA DO USO DE METODOLOGIAS ATIVAS NAS AULAS DE GENÉTICA NO ENSINO MÉDIO: RELATO DE EXPERIÊNCIA

Etilenia Albertino Dias
Natalia Eugenia Kulivela
Guilherme Dérson Barbosa da Silva
Francisco Isaac Queiroz Abreu
Robério Lima Cavalcante
Joben Fernando Sobczak

6

83

UM RELATO DE EXPERIÊNCIA DO SUBPROJETO DA FÍSICA DO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA COMO UM MEIO DE MAXIMIZAÇÃO DO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM NO ENSINO DE FÍSICA

Aurélio Wildson Teixeira de Noronha
Alex Soares da Silva
Ana Cristina Soares Leandro
Emanuela Ingrid Ferreira do Nascimento

7

95

EXPERIÊNCIAS DO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA EM HISTÓRIA NO INSTITUTO MUNICIPAL LUIZ VIANA NETO

Alan Costa Cerqueira
Juniela Neves
Justen da Costa
Katia Cilene de Jesus de Oliveira
Isaque de Jesus Oliveira
Tales Muniz Silva
Idalina Maria Almeida de Freitas

8

117

RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA: UM NOVO OLHAR SOBRE O ENSINO DE HISTÓRIA

Bianca Souza Freitas Santos
Mateus dos Santos
Mayara Fabiane Caldas dos Santos
Nayana Grazielle Sacramento de Oliveira
Priscila Valverde
Sueide Menezes da Silva
Idalina Maria Almeida de Freitas

9

135

A MÚSICA COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA EM SALA NO CONTEXTO DA RP/HISTÓRIA/UNILAB-CE (2022-2024)

Pedro Lázaro Oliveira da Silva
João Lemos Marinho Neto
Jardel Sousa Inácio
Márcia Pinto de Abreu Brilhante
Roberto Kennedy Gomes Franco

10

145

A MÚSICA “REVERÊNCIA” (BANDA GROOVI) COMO FONTE INDÍGENA AFRICANA DE REGÊNCIAS DA RP/HISTÓRIA/CE

Antonia Karoline Torres Silveira

Ériton Luís Veras Lima

Roberto Kennedy Gomes Franco

11

157

HISTÓRIA DOS POVOS AFRO-BRASILEIROS/INDÍGENAS: EXPERIÊNCIAS DE UMA DISCIPLINA/ELETIVA EM UMA ESCOLA NO ÂMBITO DO PRP/UNILAB-CE

Adriano Mikael Felix Silva

Fernanda Joana Zamba Ximbunde

Tiago da Costa Nogueira

Juliana Da Silva Santos

Roberto Kennedy Gomes Franco

12

169

A RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA NO DIA INTERNACIONAL DA MULHER: UM DEBATE SOBRE REPRESENTATIVIDADE FEMININA NEGRA E INDÍGENA NA TURMA DO 9º ANO

Antonia Aldeniza Silva Santos

Luana Lessa Costa

Juliana Silva Santos

Roberto Kennedy Gomes Franco

13

179

RELATOS DA RP/HISTÓRIA/CE NA APLICAÇÃO DAS LEIS 10.639/03 E 11.645/08 NA ESCOLA MARIA AUGUSTA/REDENÇÃO-CE

Pâmela de Sousa Sá Franco

Maria Thaysa Rodrigues Maia

Ériton Luís Vêras Lima

Roberto Kennedy Gomes Franco

14

189

RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA: RELATO DE EXPERIÊNCIA NA ESCOLA PROFESSORA MARIA AUGUSTA RUSSO DOS SANTOS

Antonia Juliana Ferreira Bastos

Ériton Luís Veras Lima

Roberto Kennedy Gomes Franco

15

199

BREVE ANÁLISE DO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA ACERCA DA AVALIAÇÃO EXTERNA E SEUS IMPACTOS NA EDUCAÇÃO

Carlos Héric Silva Oliveira

Deisiane Bernardo da Silva

Ivanildo Marcelo Pereira Có

Luiz Carlos Nunes dos Santos

Rejane Lima de Queiroz

16

211

MULTILETRAMENTO PARA ALÉM DA SALA DE AULA: UMA ABORDAGEM NO CONTEXTO DO PRP

*Carlos Héric Silva Oliveira
Éric Marques Coutinho Oliveira
Geovanda Alves Martins
Jandira Francisco Domingos
Jucelma Sacramento Alves*

17

221

O PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA E A ELABORAÇÃO DE MATERIAIS DIDÁTICOS

*Carlos Héric Silva Oliveira
Jandira Francisco Domingos
Jucelma Sacramento Alves*

18

231

PROCESSO FORMATIVO DOS RESIDENTES NO ENSINO MÉDIO: CONTRIBUIÇÕES DO PRP NA FORMAÇÃO DOCENTE

*Carlos Héric Silva Oliveira
Juliane Correia Pinto
Mirian Brito da Penha
Rosemeire Santana C. Carvalho*

19

241

PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA EXPLORANDO EXPRESSÕES: O SARAU NO COLÉGIO ESTADUAL ANNA JUNQUEIRA AYRES TOURINHO

*Jucelma Sacramento Alves
Rejane Lima de Queiroz
Rosimeire Santana Crispim Carvalho*

20

253

PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA NA ESCOLA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIAS E VIVÊNCIAS AFRICANAS NO CEAJAT

*Jandira Francisco Domingos
Carlos Héric Silva Oliveira*

21

265

A PROBLEMÁTICA DA ESCRITA COESA NO ENSINO MÉDIO: UM RELATO DAS OFICINAS DE PRODUÇÃO TEXTUAL DO PRP

*Crislya Martins Araújo
Flávia de Freitas Paiva
Pedro Tomás Capitango
Camila Maria Marques Peixoto
Antônia Paula Gomes de Oliveira*

22

273

A PROFICIÊNCIA DA AULA DE LEITURA PARA A CONSTRUÇÃO DE ALUNOS CRÍTICOS E REFLEXIVOS NA UTILIZAÇÃO DE FATOS E OPINIÕES

*Dielly da Silva Gama
Dianny Estevão Batista
Antonia Paula Gomes de Oliveira
Camila Maria Marques Peixoto*

23

283

A RECOMPOSIÇÃO DAS APRENDIZAGENS COMO EXPERIÊNCIA FORMATIVA NO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA

Maria Elenice Santiago Ferreira

Raquel Alves Cordeiro

Joanna Cavalcante Pinheiro Farias

Camila Maria Marques Peixoto

24

293

O PAPEL DAS ATIVIDADES LÚDICAS NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: SOCIALIZAÇÃO DE UMA EXPERIÊNCIA NA ESCOLA PADRE SARAIVA LEÃO

Aguinaldo Da Costa Blute

Ailton Mário Pereira

Camila Maria Marques Peixoto

Joanna Cavalcante Farias

25

301

RELATO DE EXPERIÊNCIA: EXPLORANDO AS INFORMAÇÕES EXPLÍCITAS EM UM TEXTO POR MEIO DE UMA OFICINA NA EEMTI SARAIVA LEÃO

Francisca Samara Silva Marques

Isabelle de Sousa Cavalcante

Marceliana Maria dos Santos Milhome

Joanna Cavalcante Pinheiro Farias

Camila Maria Marques Peixoto

26

311

SEQUÊNCIA DIDÁTICA PARA O ENSINO DE GÊNEROS DISCURSIVOS NAS PRÁTICAS DE INICIAÇÃO DOCENTE NO ENSINO MÉDIO

Mansambu Kilezi Neves Ukaka

Andrea da Silva Oliveira

Camila Maria Marques Peixoto

27

321

SOCIALIZAÇÃO DE ATIVIDADE DE LEITURA NO PRP: UM ESTUDO DE LAMENTO DE CONCEIÇÃO EVARISTO NO POEMA “VOZES MULHERES”

Linda Belmiro Djú

Ilídio Joaquim Guimarães

Camila Marques Peixoto

Andrea da Silva de Oliveira

28

329

A RELEVÂNCIA DO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA (PRP) NA APRENDIZAGEM DOCENTE DOS RESIDENTES DA EEEP ADOLFO FERREIRA DE SOUSA

Emiliana Tchilombo Gomes Pinto

Francisco Marcelo da Silva

Irlana Maria da Silva Rodrigues

Reriston Castro

Claudia Regina Rodrigues Calado

29

337

O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA NA ESCOLA PROFISSIONALIZANTE: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA DE ATUAÇÃO NO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA

Francisco Edson da Silva Feitosa

Nadilé José fernandes

Edicleia Nascimento Costa

Claudia Regina Rodrigues Calado

30

345

A EXPERIÊNCIA DOS BOLSISTAS DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA DE CURSO LETRAS LÍNGUA INGLESA UNILAB-CE 2022-2024 NA ESCOLA CAMPO SEBASTIÃO JOSÉ BEZERRA – REDENÇÃO

Bacar Dabó

Tcherno Baldé

João Arnaldo de Sousa

Claudia Regina Rodrigues Calado

31

355

O PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA E O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA NA E.E.E.P. DR. SALOMÃO ALVES DE MOURA

Ana Rafaely Teixeira Alves

Nicolly Almeida Duarte

Vitória Régia Costa Feitosa

Edicleia Nascimento da Costa

Claudia Regina Rodrigues Calado

32

363

PLANEJAMENTO E CONDUÇÃO DE AULAS NO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA: EXPERIÊNCIAS DO SUBPROJETO LETRAS - LÍNGUA INGLESA

Hugo Hermano da Costa Castro

Danilson Francisco Gomes Emбанá

Francisca Vitória Gomes Braga

João Arnaldo de Sousa

Claudia Regina Rodrigues Calado

33

373

TRANSFORMANDO FUTUROS EDUCADORES DE LÍNGUA INGLESA: A JORNADA DA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA NA E.E.E.P. ADOLFO FERREIRA DE SOUSA

Karla Andressa da Silva Araújo

Cristiano Pereira dos Santos Freitas

Kílvia Pereira dos Santos Freitas

Reriston Castro da Silva

Claudia Regina Rodrigues Calado

34

383

DESAFIOS E POSSIBILIDADES PARA UMA ALFABETIZAÇÃO AFROLETRADA

Liane Santos do Nascimento

Ana Rita de Cássia Santos barbosa

Carla Verônica Albuquerque Almeida

Julimar Lima Alves dos Reis

35

393

DIVERSIDADE CULTURAL: DESMISTIFICANDO A CULTURA AFRICANA

Adelaida Cadidjatu Mali Jalo

Deonesa Alberto Mango

Estelita Dinis Gomes

Luma Nogueira De Andrade

Fabia de Paula da Silva Dantas Gomes

36

399

ENSINO DA HISTÓRIA DA ÁFRICA: O CASO DA GUINÉ-BISSAU – CONHECENDO A HISTÓRIA E A CULTURA

Adamite Fernando Gomes

Júnior Fernando Na Pam-na

Marcia Maria Sousa Silva

Luma Nogueira de Andrade

Mario Gomes

37

405

PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA: OFICINA PARA PRODUÇÃO DE BONECAS ABAYOMI

Antonia Aryanne Marques de Freitas

Dayane Chaves Freitas

Maria Luana de Araújo Ramos

Elenir Rodrigues Marciel

Luma Nogueira de Andrade

38

413

PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA E PROJETO LEITURA: DESTACANDO A IMPORTÂNCIA DO APRENDIZADO ATIVO E DO ACOMPANHAMENTO PEDAGÓGICO NAS ESCOLAS

Antonia Thais Fernandes de Paiva

Antonia Vitória dos Santos Bessa

Rayssa Nara Clemente Da Silva

Fabia de Paula da Silva D. Gomes

Marcia Maria Souza Silva

Luma Nogueira de Andrade

39

421

PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA: VIVÊNCIAS DO AFROLETRAMENTO

Maria Luana de Araújo Ramos

Celina Isabel André Arcanjo

Antonia Aryanne Marques de Freitas

Dayane Chaves Freitas

Maria Marcia Souza Silva

Luma Nogueira de Andrade

40

431

O PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA E A EXPERIÊNCIA DO SUBPROJETO DE SOCIOLOGIA NO INSTITUTO FEDERAL DE SANTO AMARO

Douglas Santos

Joel Isidoro Lopes Rodrigues

Juelma Alves Mango

Vilma Nunes Correia

Ana Cláudia Gomes de Souza

Jucélia Bispo dos Santos

41

445

O PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA NO COLÉGIO ESTADUAL MARTINHO SALLES: A EXPERIÊNCIA DO SUBPROJETO SOCIOLOGIA

Fatumata Binta Baldé

Raiza Braima Mané

Jaine Ribeiro

Malena Pereira

Rita Márcia Souza

Ana Cláudia Gomes de Sousa

Jucélia Bispo dos Santos

42

457

A EXPERIÊNCIA DA RODA DE CONVERSA SOCIOLÓGICA NA EEMTI MARIA DO CARMO BEZERRA

Afonso Domingos Fortunato

Ismael de Souza Leandro

Jair Morna Djú

Márcio Henrique dos Santos de Lima

Joana Elisa Röwer

43

471

A SOCIOLOGIA NA TRANSFORMAÇÃO DA SOCIEDADE: ENGAJAMENTO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Manuel Mfinda Pedro Marques

Nádia Ruth Uchôa Gomes

Joana Elisa Rowser

44

481

ENSINO DE SOCIOLOGIA PARA ALÉM DA SALA DE AULA: A SEMANA DE SOCIOLOGIA DAS ESCOLAS

Mamadou Boy Djaló

Milânia da Costa

Sofonias Lopes Jó

Márcio Henrique dos Santos Lima

Joana Elisa Röwer

45

491

RECURSOS DIDÁTICOS DIVERSIFICADOS: HQS NAS AULAS DE SOCIOLOGIA NA EEM LICEU DOMINGOS SÁVIO

Carrecor Pereira

Lídia Cesária Miguel António

Maria Eveline Silva Araújo

Nádia Ruth Uchôa Gomes

Joana Elisa Rower

46

503

RELATO DE EXPERIÊNCIA COMO BOLSISTA NO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA EM SOCIOLOGIA: INTERAÇÕES E APRENDIZAGENS

Teresa Domingos Gomes

Nádia Ruth Uchôa Gomes

Joana Elisa Röwer

47

513

SEMANA DE SOCIOLOGIA DAS ESCOLAS DO MACIÇO DE BATURITÉ: RELATOS DE RESIDENTES DO PRP

Leonildo David Toco

Luís Valdo Manuel André

Fernando Antonio Maciel e Costa

Joana Elisa Röwer

48

527

SOCIALIZAR E SOCIOLOGIZAR É PRECISO: O USO CRIATIVO DE RECURSOS DIDÁTICOS NO ENSINO DE SOCIOLOGIA

Rodrigo Peixoto Macedo

Francisca Talia Alves Moraes

Hiago Sousa de Aquino

Fernando Antônio Maciel e Costa

Joana Elisa Röwer

APRESENTAÇÃO

Comissão Organizadora

Um das razões para tomar a pesquisa como princípio formativo no contexto dos cursos de licenciatura é acreditar na possibilidade de construção de novos saberes didático-pedagógicos que permitam aos/às futuros/as professores/as o reconhecimento de si Mesmos/as como intelectuais e como sujeitos históricos portadores/as e produtores/as de conhecimentos. Nesse processo em que se dá a construção da identidade profissional, o/a professor/a-pesquisador/a visualiza o ensino como prática social politicamente situada, fato que demanda deste/a um olhar crítico e problematizador que permita a compreensão e a transformação dos processos educativos. Desta feita, nas experiências vivenciadas no âmbito da terceira edição do Programa Residência Pedagógica, entre coordenadora institucional, coordenadores/as de subprojetos, preceptores/as, residentes e toda a comunidade escolar foram construídas oportunidades de desvelamento das relações indissociáveis entre teoria e prática sobre o/no ensino com o metièr do/a professor/a, visto como um trabalho.

As atividades científico-acadêmicas vividas pelo coletivo representaram as particularidades que um programa de formação inicial de professores/as, como o PRP, pode oferecer, no sentido de refletir sobre o agir humano e as especificidades do ensino. Para tanto, foram realizados movimentos investigativo-formativos que articularam os saberes da experiência trazidos pelos sujeitos; a realidade do contexto escolar e os diferentes determinantes sociais, políticos, econômicos e culturais que a atravessam; além dos

contributos teóricos das diferentes áreas do conhecimento para colaborar com a construção de uma práxis educativa.

A nossa experiência da terceira edição do PRP – Unilab ocorreu no período pós-pandemia do COVID-19, marcado por desafios novos, mas também pela esperança compartilhada entre comunidade escolar e seus atores na busca de compreender o “novo normal” e agir propositivamente em defesa de uma educação de caráter humano e emancipatório. A construção dialógica como exercício prático da formação de novos professores e professoras é uma experiência que nos (re)ensina a cada instante a ensinar.

Os dezoito meses de convivência com os cursos de Licenciatura em Ciências Biológicas, Física, História, Letras – Português, Letras – Inglês, Pedagogia e Sociologia dos campi do Ceará e da Bahia nos apresentaram, ainda, desafios inesperados decorrentes dos movimentos de reforma na educação brasileira, nos ensinando novamente importantes lições sobre o papel do ser professor/a, a percepção crítica das mudanças do mundo que nos cerca e a necessária tomada de posição em defesa da profissão e da escola pública. Também, nos apresentou diversos caminhos que podem ser seguidos para atingir os objetivos educacionais, fortalecendo, assim a necessidade de constante reflexão sobre/na ação docente.

Assim, agradecemos. Primeiro à coordenadora institucional, Profa. Dra. Elisangela André, que encorajou e se fez sempre presente na ação de nossos subprojetos. Depois, a todos/as os coordenadores/as de área, que motivaram os/as preceptores/as e residentes em sua caminhada. E, por fim, a estes que, em contato com os alunos e alunas, mantiveram acesa a chama da vontade de aprender no chão da escola.

Este livro é uma amostra da força que a integração entre a Universidade, a Escola e a Comunidade pode apresentar. Ele traz relatos

de experiências dos cursos de Ciências Biológicas, Física, História, Letras-Português, Letras-Inglês, Pedagogia, Sociologia e Ciências Sociais.

Convidamos você a contemplar essa amostra de nossas ações!

Boa leitura!

1

TECITURAS CRÍTICO-COLABORATIVAS ENTRE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA, ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO NA UNILAB: CONTRIBUTOS DO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA¹

Elisangela André da Silva Costa²

Elcimar Simão Martins³

Davi Gonçalves da Silva⁴

Pedro Henrique Ferreira de Araújo⁵

Katyanna de Brito Anselmo⁶

João Pereira da Silva⁷

Coordenação Institucional

INTRODUÇÃO

O Programa Residência Pedagógica (PRP), instituído no ano de 2018 pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes (Capes, 2018), vem, ao longo de sua existência, passando por transformações que decorrem da práxis criadora (Vázquez, 1980) realizada pelos coletivos das diferentes instituições de Ensino Superior, diante dos desafios que emergem do cotidiano das atividades de iniciação à docência por eles desenvolvidas.

As intenções iniciais do PRP tinham suas atenções voltadas, majoritariamente, para o desenvolvimento de ações relacionadas ao que

¹ Este trabalho resulta do projeto de iniciação científica, financiado com bolsas da Funcap e do Pibic - Unilab, intitulado: O Programa Residência Pedagógica e suas (des)articulações com a formação inicial de professores na Unilab: leitura crítica e avaliativa das edições 2018, 2020 e 2022.

² elisangelaandre@unilab.edu.br

³ elcimar@unilab.edu.br

⁴ davigoncalvesflla@gmail.com

⁵ pedroaraujo@aluno.unilab.edu.br

⁶ katyannabrito@ors.uespi.br

⁷ joaopereira.silva@aluno.uece.br

tradicionalmente se denomina de regência, com foco no planejamento e condução de aulas nos contextos escolares, por parte dos residentes, orientadas e supervisionadas por preceptores e docentes orientadores.

À medida que as edições do programa avançaram (2018, 2020 e 2022), críticas e reflexões realizadas pelos coletivos das universidades, pesquisadores da área da educação e entidades que se mobilizam em defesa da formação de professores, com destaque para o Forpibid-RP, geraram pressões junto à Capes e promoveram, no decorrer dos processos de elaboração dos editais que orientam o desenvolvimento do programa, a ampliação gradativa da concepção de iniciação à docência neles presentes.

Neste texto, objetivamos compreender, por meio dos contributos de diferentes autores e de elementos documentais vinculados à Capes e ao PRP Unilab, o potencial emancipatório do programa, quando articulado ao ensino, à pesquisa e à extensão universitária.

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E SEUS COMPROMISSOS POLÍTICOS

A formação de professores é um processo complexo, atravessado por determinantes de ordem social, política, econômica, cultural, científico-tecnológica, entre outras, que demanda das instituições formadoras o olhar atento e problematizador sobre o contexto histórico em que se insere. Por meio desse movimento, é possível captar, em meio às tensões e contradições que nascem dos projetos de sociedade em disputa, o tipo de sujeito que tais instituições estão ajudando a formar.

Ao tomarmos como ponto de partida a concepção de educação como uma prática social situada e não neutra (Pimenta, 2019) somos colocados diante da formação de professores e da docência como campos de disputas entre segmentos sociais comprometidos, por um lado, com a

emancipação humana e a capacidade de inserção crítica dos sujeitos nos espaços de socialização, e, por outro, com o ajustamento dos indivíduos ao modelo de sociedade capitalista, numa perspectiva de sujeição à lógica hegemonicamente instituída pelos grupos detentores do poder.

De acordo com Farias e Saviani (2023), a tarefa primordial da escola é a garantia de apropriação por parte dos filhos da classe trabalhadora de instrumentos por meio dos quais tenham acesso aos conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade, sendo capazes de dar continuidade a esse processo de construção e utilizá-los como meio para a transformação de suas condições de vida. Os autores, tomando como referência os pressupostos da Pedagogia Histórico-Crítica, apontam que: “[...] o domínio dos conhecimentos científicos, filosóficos e artísticos pelos alunos não se faz de modo passivo, ou seja, sem questionamentos, sem problematização de seus significados e validade em face dos problemas e dos desafios da vida social” (Farias; Saviani, 2023, p. 150). Para tanto, é necessária a existência de educadores capazes de compreender e materializar a docência como um ato político e comprometido com a democracia.

O alcance das finalidades emancipatórias da educação demanda articulações permanentes entre duas importantes referências no trabalho educativo: as escolas de educação básica e as universidades. Nesses espaços, os professores têm a oportunidade de: a) acessar estudos clássicos e contemporâneos relacionados à educação e às diferentes áreas do conhecimento, utilizando-os como chaves para a leitura crítica da realidade; b) atualizar debates acerca do exercício profissional docente, considerando as transformações sociais decorrentes da evolução científico-tecnológica e das reconfigurações políticas, econômicas e sociais dos diferentes países; c) produzir novos conhecimentos a partir da investigação da realidade, do diálogo entre

diferentes sujeitos e do estabelecimento de relações conscientes entre teoria e prática, na perspectiva da práxis.

Diante do exposto, é necessário refletirmos sobre os modelos de formação que se fazem presentes ao longo da história e visualizarmos os horizontes para onde eles têm conduzido os professores e o trabalho que desenvolvem.

Autores como Diniz-Pereira (2014) e Nóvoa (2017) defendem a visão dos educadores como sujeitos historicamente situados, politicamente orientados e intelectualmente autônomos. Problematicam e se posicionam contra modelos de formação orientados pela racionalidade técnica, de cunho positivista, que reduzem a imagem desses profissionais à condição de consumidores de conhecimentos produzidos por especialistas e executores de *scripts* formulados por equipes técnicas, perdendo de vista o todo fazer de seu trabalho e suas finalidades políticas. Como alternativa contra-hegemônica a esse modelo restrito e restritivo de formação, os autores nos apresentam perspectivas orientadas pela racionalidade crítica (Diniz-Pereira, 2014), pela defesa da profissão e do direito ao desenvolvimento profissional docente (Nóvoa, 2017). Ambas demandam a articulação colaborativa entre universidade e escola, visando ao desvelamento dos modos como essas instituições e seus coletivos têm suas vidas e seu trabalho atravessados pelas tensões e contradições que emergem de uma sociedade dividida em classes.

O exercício contínuo de problematização e de desenvolvimento de formas específicas de investigação da realidade e de intervenção/colaboração junto aos contextos nos permite superar a histórica cisão entre ensino, pesquisa, extensão e iniciação à docência; ressignificar as relações de poder existentes entre instituições e sujeitos, valorizando a diversidade de conhecimentos e experiências

como referências indispensáveis para uma leitura crítica da formação, do exercício profissional dos professores e da escola pública como espaço democrático.

De acordo com Nóvoa (2017, p. 1115), essa perspectiva de formação é alcançada a partir da edificação de “um novo lugar para a formação de professores, numa zona de fronteira entre a universidade e as escolas, preenchendo um vazio que tem impedido de pensar modelos inovadores de formação de professores”. O autor nos provoca a pensar a partir desse novo lugar com base em uma questão fundamental: “como acolher os estudantes das licenciaturas e torná-los professores, capazes de se integrarem na profissão e contribuírem para a sua renovação?” (Nóvoa, 2017, p. 1115).

As diferentes ações que envolvem iniciação à docência, ensino, pesquisa e extensão universitária, amadurecidas por diferentes coletivos, como os do PRP – Unilab, têm sido apontadas, na prática, como respostas a essa indagação. Assim, passamos a analisar alguns elementos documentais que evidenciam essa importante integração.

AS TRANSFORMAÇÕES DO PRP A PARTIR DA REFLEXÃO CRÍTICA E DA AÇÃO DO COLETIVO

O PRP é um programa de iniciação à docência cuja finalidade é “[...] 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” (Capes, 2018). Desde sua criação, o PRP já se encontra em sua terceira edição. Em cada uma delas, é possível visualizar características distintas em relação ao que se constitui como centralidade nas atividades de iniciação à docência. Ao lançarmos o nosso olhar sobre os editais que orientaram a elaboração dos projetos

institucionais por parte das universidades e instituições de Ensino Superior, visualizamos as configurações postas no Quadro 1.

Quadro 1 – Configurações do PRP – Edições de 2018, 2020 e 2022

Edição	Configurações
2018	440h: 60h destinadas a ambientação na escola e diagnóstico; 320h de imersão (com 100h de regência e uma intervenção pedagógica) e 60h para elaboração de relatório.
2020	414h: Composto por três módulos de 138h, sendo 86h de preparação da equipe (estudo, ambientação, observação, elaboração de relatório e avaliação da experiência), 12h de elaboração de planos de aula e 40h de regência.
2022	400h: Com liberdade das IES para estabelecerem configurações metodológicas próprias, considerando as diferentes dimensões previstas na Portaria nº 82/2022 (Capes, 2022) e que, resumidamente, propõem articulações diversas: investigação e formação; escola e universidade; formação inicial e contínua; planejamento, execução, avaliação e produção de registros relacionados a atividades educativas diversas; entre outros.

Fonte: Elaborado pelos autores (2023).

A primeira edição do PRP (2018-2020), em decorrência do contexto histórico marcado por uma ruptura democrática no Brasil, foi marcada por orientações que determinavam de forma estanque as atividades de ambientação/diagnóstico; imersão na escola com foco nas atividades de regência ligadas de maneira específica à condução de aulas e à produção de relatórios por parte dos residentes. A ênfase percebida nos movimentos iniciais do programa incidia sobre questões de ordem técnica e burocrática, valorizando o que havia de mais tradicional, ou retrógrado, na área: “observar, reger e registrar” (Cardoso; Mendonça; Farias, 2023, p. 171).

Na segunda edição (2020-2022), atravessada por um governo de extrema direita e pela pandemia de covid-19, observamos a ampliação da compreensão de regência, abrangendo tanto a condução das aulas por parte dos residentes quanto o desenvolvimento de outras atividades formativas que colocavam em diálogo as intencionalidades do projeto institucional e as demandas das escolas-campo, antes compreendidas

como “intervenção”. Desse modo, atividades diversificadas e realizadas quase que integralmente de forma remota (como oficinas, rodas de conversa, minicursos, apoio pedagógico, eventos, entre outras) ganharam espaço e permitiram uma maior aproximação entre a universidade e a comunidade escolar, e entre as atividades de iniciação à docência, ensino e ações de extensão, arte e cultura. Temos diante de nós o que Vázquez (1980) denomina de práxis criadora e práxis reflexiva, que têm como algumas de suas características o processo permanente de reflexão sobre as práticas e de diálogo entre o que se coloca como problema e suas soluções.

A terceira edição (2022-2024), iniciada no momento pós-pandêmico, foi marcada pelo reestabelecimento de diálogos entre Forpibid-RP⁸ e Capes e atravessada pela retomada da perspectiva democrática no país. Nesta edição, verificamos uma maior abertura do edital lançado pela Capes à proposição de estruturas diversificadas de iniciação à docência por parte das universidades, assim como o estímulo ao desenvolvimento de processos investigativo-formativos que proporcionassem o fortalecimento da reflexão crítica sobre as práticas e a realização de projetos de colaboração entre escolas e universidades. Convém ressaltar que todo esse movimento de mudança foi construído por meio da organização de coletivos das IES, através do Forpibid-RP, que, diante de Situações-Limite diversas (Freire, 1987), foram capazes de articular debates em torno do contexto sociopolítico que se constituía como cenário do PRP. A partir dele, foram continuamente problematizadas as intencionalidades do programa, sua estrutura, seu financiamento e suas contradições.

⁸ Entidade que congrega Coordenadores Institucionais do Pibid e do PRP com o objetivo de lutar tanto pela manutenção quanto pela ampliação de políticas voltadas à formação inicial de professores no Brasil.

Apesar de a origem do PRP estar situada em um contexto controverso, não podemos deixar de pontuar a emergência de ações variadas de caráter emancipatório que surgiram do trabalho desenvolvido por cada IES, por meio das equipes que compunham seus subprojetos, fato que revela a docência como um ato político revolucionário. Destacamos, como anúncio da perspectiva ampliada de iniciação à docência forjada no trabalho coletivo, os elementos postos na Portaria Capes nº 82 (2020), que estabelecem as múltiplas dimensões a serem consideradas na construção dos projetos institucionais do PRP.

I - formação voltada para o exercício da profissão e para a construção da identidade docente, considerando as dimensões técnicas, culturais, políticas e sociais, em toda a sua complexidade;

II - articulação entre formação inicial e formação continuada, ancorada na socialização de reflexões, de inovações pedagógicas e de aprendizagens entre residentes, preceptores e docentes orientadores, promovendo a aproximação entre universidade e escola;

III - imersão do licenciando no cotidiano da escola, visando a compreensão da cultura escolar em toda a sua complexidade;

IV - imersão do docente da educação básica na universidade, objetivando uma (re)construção dos seus conhecimentos a partir da sua inserção em pesquisas, estudos e extensão promovidos pelas IES;

V - acompanhamento e orientação qualificada dos licenciandos por professores da educação básica e da educação superior;

VI - valorização da escola como espaço privilegiado de produção de conhecimentos específicos, tendo como princípio a indissociabilidade entre teoria e prática na formação docente;

VII - realização de seminários, oficinas, ou outras atividades coletivas que promovam a formação contínua dos bolsistas participantes do projeto, bem como a socialização das experiências vivenciadas no PRP.

VIII - atuação dos residentes em atividades de regência de classe e de intervenção pedagógica, bem como participação desses estudantes em projetos educacionais e na elaboração de materiais didáticos inovadores;

IX - planejamento e execução de múltiplas atividades inerentes à ação docente, em níveis crescentes de complexidade, em direção à autonomia do licenciando, incluindo o uso de tecnologias educacionais e diferentes recursos didáticos;

X - realização de pesquisas colaborativas e produções acadêmicas conjuntas sobre os diversos fenômenos e situações reais que permeiam a escola e a sala de aula;

XI - sistematização e registro reflexivo das atividades realizadas pelos participantes em relatórios, relatos de experiências, memórias de formação ou instrumentos equivalentes de acompanhamento;

XII - desenvolvimento de ações que estimulem a inovação pedagógica, a ética profissional, a criatividade, a construção contínua da profissionalização docente e a interação entre os pares; e

XIII - possibilidade de integração entre as atividades de residência pedagógica e o estágio supervisionado do curso de licenciatura, respeitadas as normas e a autonomia das IES.

Compreendemos esse processo como expressão de uma práxis criadora (Vázquez, 1980) a partir da qual residentes, preceptores, docentes orientadores e coordenadores institucionais de todo o país, entre outros sujeitos, atuaram de maneira crítica e criativa diante da realidade, sendo capazes de transformar tanto o contexto do PRP como a si mesmos, numa perspectiva emancipatória e humanizadora. Nesse processo, foi edificada uma nova concepção de iniciação à docência como diálogo problematizador, crítico e colaborativo entre escola e universidade e entre formação e profissão.

O PRP UNILAB COMO ESPAÇO DE COLABORAÇÃO E CONSTRUÇÃO DE CONHECIMENTOS

A história do Programa Residência Pedagógica na Unilab tem início na edição 2018-2020, com a atuação exclusiva de subprojetos vinculados aos *campi* localizados no estado do Ceará. Nas edições 2020-2022 e 2022-2024, observamos a ampliação do número de subprojetos, com a participação dos cursos vinculados aos *campi* localizados no Ceará e na Bahia.

O movimento de construção dos projetos institucionais tomou como referências, além das determinações postas pelos editais publicados pela

Capes: o Plano de Desenvolvimento Institucional da Unilab, com expressão de elementos políticos e pedagógicos que conferem sentido e direção ao trabalho educativo desenvolvido no espaço; os Projetos Pedagógicos dos cursos de licenciatura e seus compromissos e orientações teórico-metodológicas voltadas à formação de professores, com especial olhar para os estágios supervisionados; e, por fim, a experiência acumulada pelo Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). A partir desse conjunto de elementos, foram estabelecidos, nas diferentes edições, os objetivos gerais postos no Quadro 2.

Quadro 2 – Objetivos gerais dos Projetos Institucionais do PRP – Unilab nas edições de 2018, 2020 e 2022.

Edições	Objetivos gerais dos PI
2018-2020	Fortalecer a articulação entre a teoria e a prática na formação inicial de professores, através do diálogo permanente entre universidade e escolas de educação básica , pautado na problematização da realidade , na análise crítica dos desafios presentes nos processos de ensinar e aprender e na construção de conhecimentos sobre a docência, com especial olhar para a presença da diversidade nas práticas sociais, expressa nas mais diferentes formas.
2020-2022	Fortalecer a formação de professores, através de processos de colaboração entre escolas de educação básica e universidade , mediados pelo exercício permanente de reflexão acerca dos desafios de ensinar e aprender – inclusive a própria profissão – tendo como base a articulação entre a teoria e a prática , a problematização da realidade , a valorização da diversidade em suas diferentes formas de expressão e os saberes que emergem dos contextos de vivência dos sujeitos, onde se materializam as práticas educativas.
2022-2024	Fortalecer o processo de formação de professores, através do movimento colaborativo e dialógico entre escolas e universidade , integrando investigação e ação , teoria e prática , valorização da diversidade em suas diferentes formas de expressão e dos saberes que emergem dos contextos de vivência dos sujeitos, onde se materializam as práticas educativas.

Fonte: Elaborado pelos autores (2023).

A partir do conjunto de objetivos exposto, visualizamos a presença de elementos que nos remetem ao reconhecimento da escola e da universidade como espaços importantes para a formação de

professores, com o estabelecimento de ações dialógicas, colaborativas e investigativas, a ações formativas pautadas na articulação entre teoria e prática e mediadas pela problematização da realidade, análise crítica dos desafios postos à formação e ao trabalho docente, e à valorização da diversidade e dos saberes dos diferentes sujeitos.

A formação de professores orientada por uma racionalidade crítica concebe os professores como sujeitos que, por meio de movimentos reflexivos e investigativos, levantam problemas, questionam o conhecimento existente, suas condições de produção e as relações de poder que envolvem esse processo (Diniz-Pereira, 2014). Nesse movimento, ganha destaque, no PI da Unilab, o compromisso político e pedagógico com a problematização de questões que envolvem a diversidade em suas múltiplas expressões, com especial destaque para as questões étnico-raciais, abordadas em uma perspectiva decolonial e antirracista de formação.

Para dar materialidade a esses objetivos, os PI foram estruturados a partir de formatos diferenciados, como demonstra o Quadro 3.

Quadro 3 – Estrutura dos Eixos de Ação constituintes dos PI – edições 2018, 2020 e 2022.

Edições	Desenho do PI
2018-2020	Preparação da equipe + Ambientação nas Escolas-Campo, com carga horária de 60h; Elaboração de Plano de Atividades + Imersão na Escola-Campo + Atividades de Regência e Intervenção, com carga horária de 320h; Produção e socialização de relatórios, com carga horária de 60h.
2020-2022	Três módulos de seis meses, cada um composto por 138h/aula subdivididas em: 86h/a para preparação da equipe, familiarização com a atividade docente, elaboração do relatório e avaliação da experiência; 12h/a para elaboração de planos de aula; e 40h/a de regência.
2022-2024	Três módulos de seis meses, cada um composto por 138h/aula subdivididas em: 70h/a para formação da equipe articulada à investigação da realidade concreta da escola; 18h/a para avaliação e (re)planejamento de ações; 40h/a para desenvolvimento de ações pedagógicas e projetos educativos protagonizados pelos residentes no contexto escolar; 10h/a para produção e socialização do conhecimento.

Fonte: Elaborado pelos autores (2023).

Ao longo do desenvolvimento das edições, estratégias diversas de formação, investigação e colaboração foram tecidas pelos diferentes subprojetos, abordando temáticas que articulavam elementos relacionados à realidade, aos projetos políticos e pedagógicos das escolas, aos projetos pedagógicos dos cursos de licenciatura e do projeto institucional, a partir dos contributos das diferentes áreas do conhecimento.

Diferentes ações, como realização de rodas de conversa, desenvolvimento de projetos e oficinas, organização de eventos, produção e apresentação de trabalhos científicos, publicação de resumos, artigos e livros, produção de materiais didático-pedagógicos, composição de sequências didáticas, construção de *podcasts*, vídeos e *lives*, entre outras, são capazes de expressar os movimentos contínuos de investigação e ação dos sujeitos sobre a realidade (Costa *et al.*, 2018; Costa *et al.*, 2020).

O esforço coletivo para a compreensão dos limites e possibilidades postos aos processos de ensinar e aprender, inclusive a própria profissão, coloca-nos diante de diferentes perspectivas a serem consideradas. De acordo com Nóvoa (2017), existem cinco posições para que pensemos a formação profissional dos professores tomando como alicerce o conhecimento científico e cultural. São elas: a disposição pessoal; a interposição profissional; a composição pedagógica; a recomposição investigativa; e a exposição pública. Cada uma delas possibilita a imersão dos professores em diferentes âmbitos da formação e da profissão, permitindo a reflexão contínua sobre os processos de identificação com o magistério, as relações estabelecidas entre os espaços formativos e de exercício profissional, a problematização permanente dos conhecimentos que sustentam a

prática educativa, a importância da formação contínua articulada à pesquisa e produção de novos conhecimentos, além do reconhecimento do papel político do professor e da importância da escola pública para a defesa de uma sociedade mais justa e democrática.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste texto, buscamos compreender, por meio dos contributos de diferentes autores e de elementos documentais vinculados à Capes e ao PRP – Unilab, o potencial emancipatório do programa, quando articulado ao ensino, à pesquisa e à extensão universitária.

As reflexões apresentadas tomam como ponto de partida a compreensão da educação como uma prática social, situada e não neutra. Essa referência coloca em pauta os diferentes desafios que se fizeram presentes na constituição do PRP, revelando a formação de professores como um campo de disputa entre diferentes projetos de sociedade que estabelece, ao longo das edições do programa, tensionamentos entre as orientações presentes nos documentos normativos da Capes e sua materialização no contexto das instituições de Ensino Superior. Os processos de resistência empreendidos pelos coletivos à visão restrita e restritiva de iniciação à docência, presente na origem do PRP, foram responsáveis por processos de transformação das características do programa: de uma perspectiva meramente instrumental/burocrática para uma perspectiva crítica/emancipatória.

O olhar sobre os Projetos Institucionais do PRP – Unilab anuncia o compromisso da instituição com uma formação de base crítica, decolonial e antirracista que reconhece os professores como profissionais, intelectuais e sujeitos históricos portadores e produtores

de conhecimentos. Tais questões vêm ganhando materialidade por meio de atividades que integram iniciação à docência, ensino, pesquisa e extensão, culminando no fortalecimento não só das identidades dos educadores e instituições que compõem os coletivos, mas da própria profissão professor.

REFERÊNCIAS

- CAPES. **Portaria nº 38 / 2018**. Institui o Programa de Residência Pedagógica. Brasília: Capes, 2018.
- CAPES. **Portaria nº 82 / 2022**. Dispõe sobre o regulamento do Programa Residência Pedagógica – PRP. Brasília: Capes, 2022.
- CARDOSO, Nilson de Souza; MENDONÇA, Sueli Guadalupe de Lima; FARIAS, Maria Isabel Sabino de. O que diz o sujeito coletivo Forpibid-RP sobre a origem do Residência Pedagógica e a coexistência com o Pibid? **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 24, n. 56, p. 160-181, set./dez. 2023.
- COSTA, Elisângela André Da Silva; RABELO, Ana Paula; SILVA, Rosângela Ribeiro da; FRANCO, Roberto Kennedy Gomes (Org.). **Programa Residência Pedagógica da Unilab: Formação docente e trabalho educativo em tempos de Covid 19**. Porto Alegre: Editora Fi, 2022.
- COSTA, Elisângela André da Silva; OLIVEIRA, Evaldo Ribeiro; PASCHOAL, Cinthia Marques Magalhães; SILVA, Ana Paula Rabelo (Org.) **Programa Residência Pedagógica – Unilab: os desafios de ensinar e aprender a profissão professor(a) à luz da diversidade**. Porto Alegre: Editora Fi, 2020.
- DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. Da racionalidade técnica à racionalidade crítica: formação docente e transformação social. **Perspectivas em Diálogo: Revista de Educação e Sociedade**, v. 1, n. 1, p. 34-42, 2014.
- FARIAS, Lenilda Rêgo Albuquerque de; SAVIANI, Dermeval. Didática histórico-crítica: a ascensão do abstrato ao concreto no trabalho educativo. In: LONGAREZI, Andréa Maturano; PIMENTA, Selma Garrido; PUENTES, Roberto Valdés. **Didática Crítica no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2023.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

NÓVOA, António. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente.

Cadernos de Pesquisa, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, out./dez. 2017.

PIMENTA, Selma Garrido. As ondas críticas da didática em movimento: resistência ao tecnicismo/ neotecnicismo neoliberal. In: SILVA, M.; NASCIMENTO, C. H. C.; ZEN, G. C. **Didática**: abordagens contemporâneas. Salvador: Editora da Universidade Federal da Bahia, 2019. v. 1.

UNILAB. **Projeto Institucional do PRP Unilab – Edição 2018**. Redenção: Unilab, 2018.

UNILAB. **Projeto Institucional do PRP Unilab – Edição 2020**. Redenção: Unilab, 2020.

UNILAB. **Projeto Institucional do PRP Unilab – Edição 2022**. Redenção: Unilab, 2022.

VÁZQUEZ, A. S. **Filosofía de la praxis**. Trad. Francisco José Martínez e Delegación Coyoacán. México: Siglo Veintiuno Editores, 1980. 387 p.

2

A CONSTRUÇÃO DE UMA COMPOSTEIRA (MINHOCÁRIO) COMO UM INSTRUMENTO DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL EM UMA ESCOLA NO MUNICÍPIO DE REDENÇÃO – CE

Letícia Duarte Silva¹

Beatriz Monteiro Muniz²

José Guilherme de Sousa Silva³

Nayara Gomes de Lima Costa⁴

Jobert Fernando Sobczak⁵

Subprojeto Biologia

INTRODUÇÃO

A temática ambiental tem sido foco de debates de diversos grupos há muitos anos, em todo o mundo, e, com os avanços dos problemas ambientais, continua cada vez mais importante e urgente. No entanto, a preocupação ambiental é bastante desigual, podendo variar de acordo com a situação econômica, social, política, cultural e educacional, bem como com a percepção de cada um. A Educação Ambiental (EA) representa um recurso que pode contribuir para a conscientização a respeito dos problemas ambientais e a construção de uma nova forma de relação entre a humanidade e a natureza (SANTOS, CÂNDIDO, 2023, p. 176).

Nessa perspectiva de corroboração com os autores, é possível inferir que a escola, em sua função educativa, inclusiva e emancipadora, pode ser uma ferramenta potente de Educação Ambiental,

¹ leticia.duartes95@gmail.com

² beatrizmonteiro@aluno.unilab.edu.br

³ guilhermesyllva7@gmail.com

⁴ nayara.gomes1234567@gmail.com

⁵ jobczak@unilab.edu.br

principalmente quando se trata de escolas públicas em zonas periféricas e rurais, pois é válido ressaltar que, uma vez que há agravamento de problemas ambientais, as populações com menos recursos são as mais afetadas. Pensando nisso, Molano e Almeida (2023) refletem sobre as dimensões políticas que atravessam a EA e o ensino de Ciências:

As Tecituras Ambientais enriquecem as perspectivas de ensino de ciências culturalmente sensíveis, expandindo-as com sentidos de justiça social, insuflando-lhes potencial político emancipatório, pois possibilitam a visualização, análise, desconstrução e confronto das relações de poder apresentadas nos discursos e nas práticas sociais (MOLANO; ALMEIDA,, 2023, p. 13).

Nesse contexto, em seu último relatório no ano de 2020, o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea) destaca que o Brasil ainda é um dos países mais geradores de resíduos sólidos urbanos (RSU), e apesar de uma parcela de resíduos ser coletada e/ou reciclada, cerca de metade da produção desses resíduos ainda é descartada inadequadamente, sendo que seus dados apontam que cerca de 6,3 milhões de toneladas de resíduos são geradas anualmente. Por isso, trata-se de um quantitativo significativo e preocupante.

Nessa perspectiva, é possível pensar na EA como uma ferramenta emancipadora, para solução de problemas cotidianos das regiões geograficamente subalternizadas, tomando como exemplo o acúmulo de lixo e a ausência de uma coleta seletiva. Nesse contexto, o presente trabalho, realizado em uma escola pública no município de Redenção – CE, é pautado no princípio da Educação Ambiental e tem por finalidade propor uma solução didático-ambiental com a construção de uma composteira (minhocário), como uma alternativa para minimizar o acúmulo de lixo e desperdício de alimentos no espaço escolar e

domiciliar dos estudantes. Diante do exposto, é relevante destacar o que dizem Siqueira e Abreu (2016):

Mesmo em áreas vulneráveis, a compostagem domiciliar, de baixo custo, nunca chegou a ser adotada como estratégia pelos governos como forma de tratar resíduos e promover a saúde coletiva. Ainda, os resíduos orgânicos gerados em grandes volumes por estabelecimentos como entrepostos, feiras, supermercados e restaurantes são mais facilmente dispostos em lixões e aterros do que reaproveitados por meio da compostagem (SIQUEIRA; ABREU, 2016, p. 39).

DESENVOLVIMENTO

A Educação Ambiental deve ser compreendida para além de um conteúdo transversal, como um tema crucial para a formação cidadã dos sujeitos, pois é indispensável à construção de uma sociedade mais crítica, consciente e sustentável, que visa à estabilidade de todas as esferas da sustentabilidade.

Com o desafio de construir ações estratégicas que demonstrem a necessidade da consolidação de uma consciência coletiva ambientalmente crítica através da perspectiva do desenvolvimento sustentável dentro da escola e seu entorno, o presente projeto buscou promover, nas aulas de ensino de Ciências, a perspectiva da Educação Ambiental, incitando o protagonismo estudantil no desenvolvimento de uma sociedade sustentável.

Para Ferreira (2021), quando a prática educacional é permeada pela esfera ambiental, deve ser preferível desenvolver valores sociais e éticos que permitam que a comunidade escolar adote um posicionamento crítico em relação ao desenvolvimento econômico sustentável e em defesa do meio ambiente.

A metodologia descrita trata-se das atividades desenvolvidas na EMEF Professora Maria Augusta Russo dos Santos baseadas nos

componentes curriculares de Ciências do 9º ano do Ensino Fundamental.

Inicialmente foi necessário conhecer a rotina didática do ano letivo do componente curricular de Ciências para se ter compreensão de quais assuntos ambientais serão trabalhados na rotina didática. As atividades de reflexão durante as aulas contemplaram as competências exigidas para o ensino das Ciências, assim como a realização de oficinas, palestras e aulas de campo foi de grande valia para salientar a conscientização, despertando a criticidade dos estudantes. Portanto, houve o desenvolvimento de técnicas alternativas de preservação do meio ambiente e de seus recursos, empregando-as para Educação Ambiental.

Durante as aulas de 9º ano da Escola Maria Augusto Russo, foram trabalhados os conhecimentos referentes aos temas abordados no Capítulo 6 – Biodiversidade e sustentabilidade (Biodiversidade, sustentabilidade, resíduos sólidos e ações socioambientais), trabalhando a Educação Ambiental com enfoque na preservação, discussão sobre os “3Rs” (Reutilizar, Reduzir e Reciclar) e as possíveis soluções para os problemas que envolvem o lixo no dia a dia. Com o objetivo de enriquecer os conteúdos, palestras, oficinas e visita guiada à estação de gerenciamento de resíduos sólidos de Redenção foram fundamentais para o despertar participativo e crítico dos estudantes. Durante os momentos didáticos promovidos pelas metodologias ativas incorporadas à rotina de aulas, a problemática mais citada entre os estudantes se relaciona com o desperdício de alimentos e como fazer o reaproveitamento dos resíduos orgânicos. Visando isso, surgiu como proposta de prática pedagógica a construção colaborativa e participativa do minhocário nas aulas de Ciências. Segundo Portilho (2014), o minhocário é um sistema de reciclagem do lixo orgânico

caseiro, com minhocas transformando, por meio da decomposição, restos de alimento em adubo, que é um excelente fertilizante para as plantas.

MATERIAIS E MÉTODOS

A turma se reuniu em uma área aberta da escola, familiarizou-se com o material vivo e seguiu as instruções sobre o passo a passo para a montagem de um minhocário (vermicomposteira).

MATERIAIS UTILIZADOS
• 3 vasilhas de plástico (5 L) • 1 torneira pequena; • 1 pedaço de papelão para servir como tampa; • Furadeira; • Terra; • Minhocas; • Resíduos orgânicos, folhas secas e papéis picados.

PASSO A PASSO
1. Faça furos no fundo de duas das caixas modulares e na tampa de papelão, para possibilitar a passagem de ar; 2. Na caixa que fica embaixo das outras, faça um furo maior na lateral para encaixar a torneira (usada em filtros de água); 4. Despeje o lixo orgânico, folhas secas e papéis picados na caixa de cima; 5. Quando a caixa de cima ficar cheia, troque-a pela do meio. Os furos nas caixas vão permitir que as minhocas passem de uma para a outra. Quando despejar novos resíduos na caixa de cima, elas voltarão ao trabalho. 6. Quando a caixa de cima ficar cheia, a do meio terá adubo, que pode ser usado no jardim e em hortas. A caixa de baixo acumulará um líquido que deve ser retirado pela torneira e usado para regar plantas.

Para referendar o estudo, foram realizados registros fotográficos, finalizando com exposição do trabalho para a comunidade escolar.

Mesmo com dificuldades e obstáculos, a Educação Ambiental deve ser um componente presente e permanente no planejamento pedagógico de todas as escolas do país, pois quando bem desenvolvida desperta a consciência crítica e cidadã de cada discente e modifica positivamente a realidade vivenciada por esse indivíduo.

Diante do exposto, é essencial que as escolas comecem a desenvolver novas práticas e estejam diariamente informadas com as mudanças que ocorrem freneticamente tanto no ambiente escolar como social, para que, assim, os sujeitos que educam possam contextualizar essas informações adquiridas com os conteúdos acadêmicos e científicos, resultando na possibilidade de capacitar os alunos por meio do exercício docente e cidadão de cada um.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao participar de uma oficina de compostagem, os estudantes têm a oportunidade de aprender sobre os diferentes tipos de resíduos, identificar quais podem ser compostados e compreender como o processo de vermicompostagem ocorre. Além disso, eles são incentivados a analisar criticamente o impacto dos resíduos sobre o meio ambiente e a refletir sobre as consequências da má gestão dos resíduos sólidos.

Durante a oficina, os alunos são envolvidos em atividades práticas, como a montagem de um minhocário, a separação dos resíduos orgânicos e a alimentação das minhocas. Essas atividades proporcionam aos estudantes uma experiência concreta e prazerosa de aprendizado, além de estimular o trabalho em equipe e a responsabilidade individual na preservação do meio ambiente.

Além disso, a oficina de compostagem permite que os alunos adquiram conhecimentos interdisciplinares, relacionados às áreas de Ciências, Geografia, Matemática, entre outras. Eles podem explorar os aspectos biológicos do processo de decomposição, estudar sobre a dinâmica dos nutrientes no solo, realizar cálculos e medições relacionados à quantidade de resíduos compostados, bem como elaborar relatórios e registros das suas observações.

Outro benefício da oficina de compostagem é a conscientização dos estudantes sobre a importância da redução do desperdício e do consumo consciente. Ao compreenderem que os resíduos orgânicos podem ser transformados em adubo de excelente qualidade, eles são estimulados a repensar hábitos de consumo, como evitar o desperdício de alimentos e a escolha de embalagens sustentáveis.

Portanto, a oficina de compostagem nas escolas de Ensino Fundamental proporciona uma abordagem pedagógica inovadora e sustentável, que contribui para a formação de cidadãos conscientes e engajados com a preservação ambiental. Essa ação pedagógica permite que os estudantes desenvolvam habilidades práticas, adquiram conhecimentos científicos, compreendam a importância da gestão adequada dos resíduos sólidos e incorporem princípios de sustentabilidade em sua vida cotidiana.

A construção de uma composteira, também conhecida como minhocário, pode ser um instrumento valioso para a promoção da Educação Ambiental em escolas no município de Redenção, no Ceará. Essa prática permite que os estudantes aprendam sobre a importância do tratamento adequado dos resíduos orgânicos, além de promover a conscientização sobre a necessidade de preservar e cuidar do meio ambiente.

REFERÊNCIAS

- BUSS, A.; MORETO, C. A prática da compostagem como instrumento no ensino de conteúdos e na Educação Ambiental Crítica. **Revista Monografias Ambientais**, v. 18, n. 1, e6, 2019. <https://doi.org/10.5902/2236130839699>
- CANTO, M. W. C.; MAUÉS, M. M. Educação ambiental e compostagem: criando espaços de construção e transformação de saberes. **Revista Eletrônica em Gestão, Educação e Tecnologia Ambiental**, v. 18, n. 3, p. 690-707, 2014.
- FERREIRA, Matias Neto Alves. **Tecnologias de informação verde e desenvolvimento sustentável**: estudo em uma instituição de ensino profissional em Redenção – Ceará, Brasil. 2021. 135 f. Dissertação (Mestrado) – Curso de Mestrado Acadêmico em Sociobiodiversidade e Tecnologias Sustentáveis, Universidade Federal Rural de Pernambuco, Redenção, 2021.
- MOLANO, J. G. S.; ALMEIDA, R. O. D. Ensinos de ciências insurgentes: ambientalizando ciências e educações. **Educação em Revista**, v. 39, p. e39408, 2023.
- MOTHÉ, G. P. B.; SOUZA, G. R. de; ABREU, M. M. de; GAMA, J. L.; MOTA, G. P.; ALMEIDA, T. de F.; DELATORRE, A. B.; INTORNE, A. C. Compostagem e a educação ambiental: uma ferramenta importante no tratamento de resíduos sólido/ Composting and environmental education: na important tool in the treatment of solid waste. **Brazilian Journal of Development**, v. 6, n. 7, p. 49520-49532, 2020. <https://doi.org/10.34117/bjdv6n7-557>
- PORTILHO, G. O que é um minhocário doméstico. In Superinteressante. Disponível em <https://super.abril.com.br/mundo-estranho/o-que-e-um-minhocario-domestico/>. Acesso em 30 nov 2023.
- RODRIGUES, R. T.; SANTOS, M. P.; MORAES, M. F.; DORNELAS, L. P.; SANTOS, L. A. A compostagem como ferramenta de educação ambiental no ensino fundamental. **Revista do Ensino de Ciências e Matemática**, v. 5, n. 2, p. 109-124, 2014.
- SANTOS, F. R.; CÂNDIDO, C. R. F. A percepção sobre meio ambiente e Educação Ambiental na prática docente das professoras das escolas municipais rurais de Morrinhos, GO. **Interações (Campo Grande)**, v. 24, n. 1, p. 175-191, jan. 2023.
- SILVA, A. L. S.; GERALDO, R. B. Compostagem: uma proposta de educação ambiental na educação básica. In: ENCONTRO NACIONAL DE ENSINO DE QUÍMICA, 15., 2018.
- SIQUEIRA, Thais Menina Oliveira de; ABREU, Marcos José de. Fechando o ciclo dos resíduos orgânicos: compostagem inserida na vida urbana. **Cienc. Cult.**, São Paulo,

v. 68, n. 4, p. 38-43, dez. 2016. Disponível em: http://cienciaecultura.bvs.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0009-67252016000400013&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 27 jul. 2023. <http://dx.doi.org/10.21800/2317-66602016000400013>.

3

CONTRIBUIÇÕES DO PRP PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES: REFLEXÕES ACERCA DA PRÁTICA E IDENTIDADE DOCENTE DOS RESIDENTES NO CONTEXTO DO SUBPROJETO DE BIOLOGIA

Maria Wélida Eufrásio Estêvão¹

Victor Alexandre Nogueira²

Deyb Shirley Pinheiro Pimentel³

Victor Emanuel Pessoa Martins⁴

Subprojeto Biologia

INTRODUÇÃO

Os cursos de licenciatura necessitam de constante reformulação, pois visam atender demandas sociais contemporâneas. Portanto, torna-se importante que o licenciando tenha a possibilidade de vivenciar experiências no âmbito da graduação que lhe confirmem subsídios para a construção da sua identidade enquanto profissional docente. Nesse sentido, o Programa Residência Pedagógica (PRP), uma das ações da Política Nacional de Formação de Professores, foi criado visando aperfeiçoar a formação inicial docente, proporcionando aos licenciados um maior contato com as escolas (Brasil, 2018). Essa aproximação entre universidade e escola é fomentada pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

O maior tempo de permanência e aproximação de licenciandos nas escolas possibilita um envolvimento profundo, pois permite que o

¹ welidaestevao@aluno.unilab.edu.br

² victornogueiraoffice@gmail.com

³ shirlypinheiro0@gmail.com

⁴ victormartins@unilab.edu.br

estudante participe das relações que são estabelecidas no espaço escolar, desde as conversas, formas de linguagem e comunicação e atividades realizadas, proporcionando trocas de vivências, experiências e saberes entre os residentes, preceptores e docente orientador. Assim, a formação se desenvolve sendo pautada pela interação entre os saberes diversos dos profissionais envolvidos (TARDIF, 2014).

Dentre as atribuições dos residentes, estão as regências em sala e o desenvolvimento de projetos de intervenção pedagógica, atividades estas acompanhadas pelos professores orientadores das escolas que aderem ao programa. Essa interação aproxima a teoria e a prática de modo a intensificar a capacitação do licenciando, preparando-o para o cotidiano das escolas de forma mais efetiva e próxima da realidade. Partindo do cerne do programa, que versa sobre a formação docente, o Residência Pedagógica, em suas premissas, busca formar um professor com competências e habilidades que possam promover um ensino de qualidade nas escolas (BRASIL, 2015). Pannuti (2015, p. 3) afirma que:

[...] tendo em vista os desafios atuais impostos pela sociedade contemporânea, parece necessário ressaltar o papel da educação e professor, por essa razão torna-se plausível a importância de programas de formação de professores que contemplem, dentre outras, a criação de um espaço de formação diferenciado, que crie oportunidades para a troca de experiências entre os profissionais (PANNUTI, 2015, p. 3).

De acordo com Poladian (2014), o exercício da profissão tem um papel fundamental na construção das práticas profissionais, pois não basta conhecer as teorias para desempenhar o trabalho docente, é preciso saber continuamente como aplicar e transformar os conhecimentos teóricos em atividades práticas que possam ser realizadas nos mais diversos contextos do cotidiano da escola. Com relação à formação inicial de professores, Oliveira *et al.* (2019, p. 1)

afirmam que “é durante a formação que o professor adquire boa bagagem teórica, para enriquecer os seus conhecimentos, construir seus próprios saberes e ser autor de sua profissão”.

Em conformidade com Silva (2015), a partir da participação no Residência Pedagógica, o licenciando torna-se pertencente à realidade da escola, trazendo à tona os seus conhecimentos aprendidos na universidade e as suas vivências e, nesse contexto, poderá então colocar em prática as teorias discutidas em sala de aula sob a orientação do professor preceptor.

No âmbito da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB), o Programa Residência Pedagógica apresenta relevância na formação inicial de professores e vem sendo objeto de pesquisas de conclusão de curso nas diversas licenciaturas da instituição. As pesquisas realizadas no âmbito do Programa Residência Pedagógica dialogam com as orientações de Pimenta e Lima (2017), quando enfatizam em seus estudos a importância de assimilar de forma crítica os referenciais teóricos que moldam as ações no ambiente escolar e universitário. Ao refletir de forma profunda e perspicaz sobre as atividades desenvolvidas no ambiente escolar e se debruçar sobre a própria atuação, é fortalecida a relação entre teoria e prática, incentivando residentes a construir autonomia frente ao desenvolvimento das suas práticas de ensino compatíveis com sua identidade enquanto docente. O resultado desse processo é a produção e a disseminação de conhecimento sobre temas relacionados ao ensino, aprendizagem, identidade e profissionalismo docente.

Diante do exposto, o presente trabalho tem por objetivo discutir as contribuições do Programa Residência Pedagógica – Subprojeto Biologia – na formação inicial de educadores, enfatizando sua relevância para a construção da identidade docente e para o

aprimoramento da prática docente de licenciandos do curso de Ciências Biológicas da UNILAB.

DESENVOLVIMENTO

A escola, enquanto reflexo da sociedade e das realidades humanas, deve ser entendida como um espaço dinâmico, como um livro que, aos olhos mais atentos, ensina sobre tudo aquilo e todos aqueles que a constituem e por ela são constituídos. Nesse sentido, para além das teorias que versam sobre a instituição escolar e os atores sociais relacionados a ela, é imprescindível não apenas observá-la através de um olhar externo, mas também adentrá-la, objetivando entender seus mecanismos de funcionamento para se ter uma compreensão satisfatória dela. Sob essa perspectiva, é necessário entender que:

[...] para uma formação docente de qualidade, é importante que o futuro professor conheça o local onde irá atuar. Nesse contato com a escola o licenciando tem uma visão global das inter-relações de todos os indivíduos que compõem o ambiente escolar, pois conhece os sujeitos ali envolvidos e todos os espaços onde ocorrem os processos de ensino e aprendizagem. Conhece ainda a rotina dos alunos e dos professores e pode experimentar estratégias diversificadas de ensino. Compreendendo a realidade da escola o futuro docente adquire um leque de fundamentos e maturidade para lidar com as diversas situações do ambiente escolar (ADAMS; ALVES; NUNES, 2019, p. 24).

Visto a grande relevância de viver o ambiente escolar, programas como o Residência Pedagógica desempenham papel crucial para a formação de novos professores que, entre outros caminhos, atuarão na educação básica brasileira munidos de conhecimentos, decorrentes de suas participações no programa, para enfrentar os inúmeros desafios que surgirão.

É importante destacar que o licenciando que atua no PRP participa de algo que lhe proporciona integrar-se à realidade de um de seus objetos de estudo, a escola. À medida que isso acontece, sujeito e objeto, inevitável e intrinsecamente, modificam-se um ao outro, corroborando o entendimento de “que a escola é um espaço contínuo de formação, não apenas para os alunos, mas também para os professores e licenciandos” (RÖWER; ALVES; GOMES, 2019, p. 158-159).

Considerando isso, elenca-se o PRP como ferramenta essencial de formação complementar em relação ao curso dos residentes partícipes, na medida em que esse programa trabalha com, e ajuda a aprimorar, importantes pilares da profissão docente: a prática e a identidade docentes.

Cabe destacar, por fim, que as ações realizadas pelos residentes foram desenvolvidas em uma escola de Ensino Médio no município de Redenção, no Ceará, em séries e turmas diversas.

ENTENDENDO E VIVENDO A PRÁTICA DOCENTE: EXPERIMENTAR PARA COMPREENDER E COMPREENDER PARA EXPERIMENTAR

À medida que os residentes do PRP implementavam suas ações, identificaram aspectos do ser e atuar como professor com impacto positivo no processo de ensino-aprendizagem, beneficiando tanto o trabalho docente quanto a compreensão dos alunos em relação aos conteúdos abordados. Esses aspectos incluem o planejamento (SANTOS; PERIN, 2013), baseado em uma constante atualização de práticas educativas (MESQUITA, 2021) e em uma gestão eficaz do tempo em sala de aula (PAIVA; SILVA, 2019). Além disso, destaca-se também a importância da didática (LIBÂNEO, 2004), com foco na utilização de metodologias ativas (Bacich; Moran, 2018), na contextualização dos conteúdos (GARCIA; JÚNIOR, 2016), na motivação dos estudantes

(MORAN, 2018) e no uso do humor (SOUZA; ANGELO; ELIAS, 2023), bem como da inteligência emocional (CARVALHO, 2020).

Em relação ao planejamento pedagógico, compreende-se que ele:

[...] numa perspectiva crítica, mais do que uma previsão técnica de objetivos, conteúdo, metodologia e avaliação, implica numa tomada de posição sobre a educação e o ensino, para, a partir de então, organizar a ação no sentido pretendido. Planejar é refletir sobre a ação docente, compreendê-la em seus determinantes, limites e possibilidades, e propor, com base nessa compreensão as possibilidades de construção de uma prática em constante superação (PASSOS, 2015, p. 2).

Por meio de um planejamento adequado, o professor pode ajustar os conteúdos e métodos às necessidades de cada turma. Por isso, é essencial que esse planejamento seja contínuo e reflexivo, visando compreender quais abordagens foram eficazes e quais não foram. Nesse processo de reflexão sobre os resultados obtidos com as metodologias utilizadas, o educador adquire um perfil de pesquisador sobre sua prática educativa. A partir disso, entende-se que:

[...] o professor-pesquisador-reflexivo (re)constrói o permanente encontro entre os diversos saberes. Sua prática é o movimento ininterrupto que (re)cria, (re)pensa e (re)articula os conteúdos científicos e tecnológicos com a complexidade da vida cósmica, empírica, cultural (COLARES *et al.*, 2011, p. 162-163).

Sabendo-se que a Biologia é uma ciência viva e em constante transformação, é essencial que o professor busque aprimoramento contínuo e se mantenha constantemente atualizado em relação às práticas educativas que utiliza, portanto:

[...] a atualização do professor deve ser permanente, especialmente em um contexto no qual a sociedade confronta valores e questionamentos gerados por avanços tecnológicos. Do professor, exigem-se respostas imediatas, atualizações e mudanças conceituais para acompanhar a evolução no

conteúdo teórico, na abordagem e na terminologia dos assuntos referentes à Biologia (VASCONCELOS; LIMA, 2010, p. 338).

Outro aspecto crucial considerado foi a gestão do tempo em sala de aula. Mesmo com um planejamento excelente, se o controle do tempo do professor não for adequado, o processo de ensino-aprendizagem pode ser prejudicado. Sobre a questão do tempo em salas de aula na América Latina e Caribe, foi observado que:

[...] a maior parte do tempo de instrução perdido é utilizada em atividades de organização da sala de aula, tais como chamada, limpeza do quadro negro, correção de dever de casa ou distribuição de trabalhos, que absorvem entre 24% e 39% do tempo total da aula: muito acima do padrão de 15% (BRUNS; LUQUE, 2013, p. 12).

Em contrapartida, pode-se apontar que, à medida que o professor ganha experiência, tende a aprimorar seu controle do tempo, resultando em aulas mais estruturadas, garantindo que todos os momentos planejados na aula tenham o tempo necessário para serem devidamente explorados. Isso contribui para uma aula mais equilibrada e eficiente, beneficiando o aprendizado dos alunos. À luz disso, é possível destacar que:

[...] os professores que envolvem com êxito toda a turma na tarefa proposta têm melhor controle da aula, menos problemas com disciplina, mais tempo para impactar a aprendizagem dos estudantes e proporcionam a oportunidade de aprender a uma parcela maior dos seus alunos (BRUNS; LUQUE, 2013, p. 15).

No contexto das atividades presenciais realizadas na escola-campo, percebeu-se que é imprescindível ao residente não apenas o domínio do conteúdo que aborda, mas didática suficiente para facilitar o seu repasse. Conforme disse Masetto (1994, p. 13), a didática é uma reflexão sobre o processo de ensino-aprendizagem que busca

alternativas para os entraves que pairam sobre a prática pedagógica, logo:

[...] a didática é uma ferramenta essencial na prática pedagógica do professor, pois estabelece a relação entre o docente, o ensino e a aprendizagem. O processo didático pode se tornar um facilitador no processo de ensino e aprendizagem, quando se trata de oferecer um ensino significativo, que leve o aluno a apreender o conteúdo. O professor pode ser interpretado como uma ponte entre o aluno e o conhecimento, pois ele torna o ensino possível por meio de ferramentas como: intervir, dialogar, questionar, criar estratégias, facilitar a aprendizagem. A prática pedagógica do professor será determinada através do seu conhecimento, da noção de uma realidade escolar, da sua experiência, do conhecimento a ser trabalhado em cada faixa etária, do conhecimento das leis e documentos voltados à educação, do respeito às diferenças raciais e sociais, entre outros aspectos (LEITE *et al.*, 2018, p. 11).

Alinhando bons conhecimentos técnicos com uma ação docente didaticamente estabelecida, o professor em formação apresenta força suficiente para remodelar o conteúdo programático e a forma como ele será repassado de acordo com o perfil da turma, combatendo, dessa forma, o enrijecimento do processo de dar aula.

Levando em consideração o contexto pandêmico da covid-19, observou-se no retorno escolar a presença de alunos cada vez mais inquietos e ansiosos (SUNDE, 2022). Tendo isso em vista, metodologias educacionais que conseguem utilizar a energia dos estudantes a favor do processo de ensino-aprendizagem se tornaram cada vez mais comuns em virtude do entrave posto, a exemplo da gamificação, da sala de aula invertida e da aprendizagem colaborativa. Dessa forma, cabe ao educador ensinar de forma interativa, trazendo o estudante para todas as discussões que inicia, mostrando que entende e pratica o ensino que centra o processo de aprendizagem na figura do aluno e entendendo que:

[...] o ponto de partida é, em si, simples: estudante pode participar. Deve! Não se aprende sem participação estudantil, porque estudante é a razão de ser, assim como filho é a razão de ser da família. Discutimos, então, não se pode participar, mas como participar, já que aprendizagem é condição autoral (DEMO; SILVA, 2020, p. 73).

Apreende-se que, ao falar sobre qualquer conteúdo, é preciso elencar a importância deste para além das quatro paredes da sala de aula. No momento em que o estudante consegue relacionar o que aprendeu na escola com o mundo que o envolve, ele adquire poder de se transmutar em um agente de transformação de sua própria realidade e, para isso, é imperativo ao processo de ensino:

[...] dar ênfase às situações reais vivenciadas pelo aluno e, de forma compartilhada e estimuladora, o professor deve possibilitar o desenvolvimento da criticidade, do potencial de argumentação, de avaliação e de tomar decisões internalizando e compartilhando de forma significativa suas aprendizagens, e não simplesmente ao trabalhar um conteúdo citar um exemplo de modo que o aluno (nem todos) possam tentar observar a situação apresentada em sua realidade (LEITE; RADETZKE, 2017, p. 281).

Na medida em que há uma preocupação com o como fazer educação, inevitavelmente abrem-se caminhos comunicativos mais fortes entre professores e alunos, tendo em vista que o educador se preocupa se o educando está aprendendo e o educando, por sua vez, observa essa preocupação e tende a se sentir mais valorizado, facilitando a vontade deste de aprender. Considerando essa abordagem, percebe-se que:

[...] a aprendizagem é mais significativa quando motivamos os alunos intimamente, quando eles acham sentido nas atividades que propomos, quando consultamos suas motivações profundas, quando se engajam em projetos para os quais trazem contribuições, quando há diálogo sobre as atividades e a forma de realizá-las. Para isso, é fundamental conhecê-los, perguntar, mapear o perfil de cada estudante. Além de conhecê-los, acolhê-los afetivamente, estabelecer pontes, aproximar-se do universo deles, de

como eles enxergam o mundo, do que eles valorizam, partindo de onde eles estão para ajudá-los a ampliar sua percepção, a enxergar outros pontos de vista, a aceitar desafios criativos e empreendedores (MORAN, 2018, p. 6).

Uma ferramenta poderosa observada pelos residentes durante seus trabalhos com os estudantes da escola-campo foi a utilização do humor como forma de facilitar não só a comunicação com as turmas visitadas, mas também a construção do conhecimento. Na visão de Corrêa (2019, p. 96), “o processo educativo tende a lidar com a verdade, com conceitos científicos, teorias, os quais frequentemente se apresentam como discursos mais rigorosos e sérios, o humor pode torná-los menos ameaçadores, sobretudo diante de uma audiência mais sensível”.

Sendo a sala de aula um espaço que abriga e abraça realidades díspares e onde o conflito é quase que inevitável, valoriza-se o profissional da educação que, no momento em que situações problemáticas acontecem, sabe, rapidamente, lidar com elas, de forma respeitosa com ambas as partes, mas com dureza quando for realmente necessário. Tendo em vista esse aspecto, trabalhar constantemente a inteligência emocional é indispensável ao professor, visto que o:

[...] equilíbrio, autoconfiança e segurança são essenciais para a elaboração de uma aula que, ao se caracterizar por um processo flexível e criativo do professor, desenvolve sua perspicácia de saber como agir diante de situações didáticas, como reorganizar um processo que, muitas vezes, por vários motivos, não acontece como havia sido pensado e planejado, e traz situações imprevisíveis, o que requer do professor ações imediatas para encaminhamentos mais condizentes com a realidade vivenciada (SILVA; ARAÚJO; DUTRA, 2020, p. 6).

Assim, conforme Golleman (1995, p. 70), inteligência emocional não se configura como a capacidade do indivíduo de esconder ou não expressar sentimentos desagradáveis, mas sim de possuir autogerência

para não permitir que esses sentimentos tempestuosos o controlem, afetando sua própria vida e a daqueles que o circundam. No contexto da ação docente, esse aspecto do profissional da educação colabora, entre outras coisas, para a construção de momentos positivos e construtivos em seu fazer pedagógico.

2.2 A CONSTRUÇÃO E RECONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE: O OLHAR E O VIVER QUE TRANSFORMA

Na jornada do residente, dar aula significa atravessar um espelho, é o momento em que o indivíduo, profundamente, encontra-se com aquela imagem que ele estava construindo no decorrer do seu curso sobre o tipo de professor que está trabalhando para ser, construindo e reconstruindo sua identidade profissional. Ainda, dar aula também se traduz em quebras de expectativas, no sentido de que, pouco a pouco, a visão romantizada da profissão vai sendo deixada de lado, o peso da realidade, cheia de imprevistos e entraves, impõe-se e é requerido ao professor em formação utilizar seus conhecimentos prévios para contornar os desafios corriqueiros da docência, não somente relacionados aos alunos, mas também à gestão e à comunidade escolar, a outros professores e aos demais profissionais da escola. Portanto, dar aula é, diariamente, uma jornada desbravadora em terras desconhecidas e, se assim não o for, há de haver algo errado.

Nessa caminhada formativa rumo à escola, o PRP permite ao licenciando conhecer um espaço já conhecido sob a luz de uma nova perspectiva, a de professor em formação. Nesse cenário, ocorrem intensas ressignificações da instituição escolar, além de um fortalecimento identitário do residente, tendo em vista que o imerge em situações em que o pensar, ser e agir professor são requisitados.

Portanto, as ações pedagógicas desenvolvidas pelo residente na escola-campo possuem poder para afetar a identidade docente do indivíduo, tendo em vista que, embora a construção dessa identidade possa parecer um caminho exclusivamente pessoal, ela sofre influências das mais diversas possíveis do mundo exterior, sendo, portanto, um processo de interiorização e lapidação, com base em concepções próprias, dessas influências.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência que o programa Residência Pedagógica proporciona aos licenciandos é extremamente significativa para a construção da identidade e da profissionalidade docente. A inserção do residente no âmbito escolar possibilita o desenvolvimento de estratégias educacionais que, de fato, relacionam teoria e prática. Desse modo, o licenciando que está imerso nas vivências de estágio supervisionado e tem a possibilidade de participar do Programa Residência Pedagógica aprimora o seu processo formativo pois, a partir das interações singulares entre coordenação institucional, coordenadores de área, professores preceptores e os demais residentes, o licenciando pode construir conhecimentos e desenvolver uma maturidade enquanto profissional da educação de forma mais expressiva.

Além dos valiosos contributos aos licenciandos, o Programa Residência Pedagógica também é uma oportunidade conveniente para as escolas parceiras do programa em decorrência das possibilidades de estabelecer vínculos entre escola e universidade. Ademais, essa interação se configura como uma oportunidade de contribuir com a formação continuada dos docentes em atuação nas escolas, assim como favorece as inovações no processo de ensino e de aprendizagem.

REFERÊNCIAS

- ADAMS, F. W.; ALVES, S. D. B.; NUNES, S. M. T. Percepções de pibidianos após a elaboração de suas primeiras aulas: o programa tem cumprido seus objetivos? **Revista Illuminart**, v. 17, 2019. Disponível em: <http://revistailuminart.ti.srt.fisp.edu.br/index.php/iluminart/article/view/349/328>. Acesso em: 14 ago. 2023.
- BACICH, L.; MORAN, L. (org.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Editora Penso, 2018. 430 p.
- BRASIL. **Programa Residência Pedagógica**. 2018. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/programa-residencia-pedagogica>. Acesso em: 22 jul. 2023.
- BRUNS, B.; LUQUE, J. **Professores excelentes: como melhorar a aprendizagem dos estudantes na América Latina e Caribe**. Washington, D.C.: Banco Mundial, 2015.
- CAPES. **Edital CAPES no 06/2018 Programa de Residência Pedagógica**. Chamada Pública para apresentação de propostas no âmbito do Programa de Residência Pedagógica. 2018. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/acesso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-basica/programa-residencia-pedagogica>. Acesso em: 17 jul. 2023.
- CARVALHO, N. M. **A importância da inteligência emocional no contexto escolar**. 2020. 31 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Grupo Unis, São Lourenço, 2020.
- CORRÊA, G. T. A potência crítico-criativa do humor e do riso na educação. **Germinal: marxismo e educação em debate**, Salvador, v. 11, n. 2, p. 91-106, 21 nov. 2019. DOI <https://doi.org/10.9771/gmed.v11i2.26601>. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/26601>. Acesso em: 6 jun. 2023.
- COLARES, I. S et al. O professor-pesquisador-reflexivo: debate acerca da formação de sua prática. **Olhar de Professor**, Paraná, v. 14, n. 1, p. 151-165, 2011. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/684/68422119009.pdf>. Acesso em: 16 ago. 2023.
- DEMO, P.; SILVA, R. A. da. Protagonismo estudantil. **ORG & DEMO**, Marília, v. 21, n. 1, p. 71-92, jan./jun. 2020. DOI: <https://doi.org/10.36311/1519-0110.2020.v21n1.p71-92>. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/orgdemo/article/view/10685>. Acesso em: 1 jun. 2023.
- GARCIA, A. C. M.; JÚNIOR, A. B. **Conteúdos escolares e sua relação com o cotidiano e o interesse dos alunos: contribuição pedagógica à docência nos anos finais do ensino fundamental**. Paraná: Secretaria da Educação, 2016. Disponível em:

http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2016/2016_artigo_ped_unicentro_alanacarlamunarettoegarcia.pdf. Acesso em: 12 ago. 2023.

GOLLEMAN, D. **Inteligência Emocional: A Teoria Revolucionária que redefine o que é ser inteligente**. 37. ed. Tradução por Marcos Santarrita. Rio de Janeiro: Objetiva, 1995.

LEITE, F. de A.; RADETZKE, F. S. Contextualização no ensino de ciências: compreensões de professores da educação básica. **VIDYA**, Santa Maria, v. 37, n. 1, p. 273-286, jan./jun. 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufn.edu.br/index.php/VIDYA/article/view/1560/1900>. Acesso em: 15 ago. 2023.

LEITE, G. C. *et al.* A didática do professor e a aprendizagem do aluno. **Ensaios & Diálogos**, Rio Claro, v. 11, n. 1, p. 9-31, jan./dez. 2018.

LIBÂNEO, J. C. A didática e a aprendizagem do pensar e do aprender: a teoria histórico-cultural da atividade e a contribuição de Vasili Davydov. **Revista Brasileira de Educação**, n. 27, p. 5-24, set. 2004.

MASETTO, M. T. **Didática: a aula como centro**. São Paulo: FTD, 1994.

MESQUITA, A. G. L. da S. de. A importância da formação continuada: O aprimoramento profissional frente aos desafios do séc. XXI. **Research, Society and Development**, [S. l.], v. 10, n. 9, p. e22310917992, 2021. DOI: 10.33448/rsd-v10i9.17992. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/17992>. Acesso em: 8 out. 2023.

MORAN, J. Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda. In: BACICH, L.; MORAN, J. (org.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Editora Penso, 2018.

OLIVEIRA, F. F. B. *et al.* **A relação entre teoria e prática na formação inicial docente: percepções dos licenciandos de pedagogia**. Disponível em: http://www.editorarealize.com.br/revistas/fiped/trabalhos/Trabalho_Comunicacao_ral_idinscrito_45_817429beae1565e20c320420a758723d.pdf. Acesso em: 17 jul. 2023.

PAIVA, E. S.; SILVA, O. R. O uso do tempo pedagógico numa escola de tempo integral do ensino médio. **Anais VI CONEDU...** Campina Grande: Realize Editora, 2019. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/61794>. Acesso em: 10 ago. 2023.

PANNUTI, M. P. A relação teoria e prática na Residência Pedagógica. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (EDUCERE), 12., 2015. Disponível em:

http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/15994_8118.pdf. Acesso em: 20 jul. 2023.

PASSOS, C. M. B. Planejamento: para além do burocratismo. In: MORAES, S. E.; ALBUQUERQUE, L. B. (Org.). **Estudos em Currículo e Ensino Concepções e Práticas**. Campinas: Mercado de Letras, 2014. p. 371-389.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e Docência**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2017. (Coleção Docência em Formação).

POLADIAN, M. L. P. **Estudo sobre o Programa de Residência Pedagógica da UNIFESP: uma aproximação entre Universidade e Escola na formação de professores**. 2014. 130 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, SP, 2014.

RÖWER, J. E.; ALVES, M. A. de S.; GOMES, J. P. F. Escola e formação docente: narrativas plurais. In: BODART, Cristiano das Neves (Org.). **Sociologia e Educação: debates necessários**. Maceió: Café com Sociologia, 2019. 224 f. (Série Sociologia e Educação).

SANTOS, M. L. S.; PERIN, C. S. B. **A importância do planejamento de ensino para o bom desempenho do professor em sala de aula**. Paraná: Secretaria da Educação, 2013. Disponível em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2013/2013_fafipa_ped_a_rtigo_maria_lucia_dos_santos.pdf. Acesso em: 11 ago. 2023.

SILVA, K. G. **Residência pedagógica: uma alternativa possível na formação inicial de professores de ciências e biologia na UFPR?** 2015. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação de Ciências Biológicas) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, PR, 2015.

SILVA, S. L. A.; ARAÚJO, E. S.; DUTRA, M. C. F. S. G. O uso da inteligência emocional na docência: reflexões sobre o trabalho e a saúde mental do professor na atualidade. In: CONEDU – CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 7., 2020.

SOUZA, T. A.; ANGELO, E. A.; ELIAS, M. A. Percepção de professores sobre a utilização do humor no ensino de ciências naturais. **Scientia Vitae**, v. 15, n. 40, p. 1-11, jan./fev./mar. 2023. Disponível em: <https://periodicos.srq.ifsp.edu.br/index.php/rsv/article/view/112>. Acesso em: 10 ago. 2023.

SUNDE, R. M. O enfrentamento da covid-19 no retorno às aulas presenciais na rede escolar pública: medo e ansiedade entre alunos e professores. **Revista REVISE**, v. 9, p. 208-222, 2022. Disponível em: <https://www3.ufrb.edu.br/seer/index.php/revise/article/view/2307/1642>. Acesso em: 16 ago. 2023.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

VASCONCELOS, S. D.; LIMA, K. E. C. O professor de Biologia em formação: reflexão com base no perfil socioeconômico e perspectivas de licenciandos de uma universidade pública. **Ciência e Educação**, v. 16, n. 2, p. 323-340, 2010.

4

EXPLORANDO ECOLOGIA: ESTRATÉGIAS DIDÁTICAS PARA UMA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA

Ana Alice Araújo De Castro¹

Dayny Silva Ferreira²

João Batista Pereira Dos Santos Filho³

Deyb Shirly Pinheiro Pimentel⁴

Victor Emanuel Pessoa Martins⁵

Subprojeto Biologia

INTRODUÇÃO

Atualmente, muito se fala em sistema educacional e como ele tem uma grande influência nas pessoas e na comunidade como um todo. Devido a isso, os professores, como base de todo esse sistema, precisam estar em constante formação, usando métodos que sejam práticos e didáticos, gerando o chamado “pensamento crítico” em seus alunos. A utilização de métodos diferentes do tradicionalismo consegue abranger ambas as partes nessa partilha de saber, seja aluno ou professor.

Pedroso (2009) ressalta que uma vantagem de suma importância no uso de atividades lúdicas é a tendência de motivar o aluno a participar, de maneira espontânea, das aulas. É válido enfatizar que quando o aluno demonstra tal interesse, acaba por facilitar o aprendizado. Trazer os conceitos para o dia a dia dos estudantes pode ser um desses métodos, pelo fato de colocá-los dentro de um contexto já conhecido, gerando neles o processo de assimilação.

¹ anaalicearaujo1999@aluno.unilab.edu.br

² daynysilvaunilab@gmail.com

³ joaobatistaf@aluno.unilab.edu.br

⁴ shirlypinheiro0@gmail.com

⁵ victormartins@unilab.edu.br

A Biologia é algo que cresce e ganha mais visibilidade a cada dia, o estudo dela é utilizado em diversas áreas, e pode-se dizer que a ciência faz parte de nossas vidas de maneiras extremamente amplas. Devido a esse fato, é interessante ter o entendimento de que as temáticas que envolvem conceitos da área das ciências estão presentes na realidade atual, como a questão do aquecimento global, que é muito discutida.

Englobar dentro de sala de aula conceitos atuais que se ligam a conteúdos do livro didático é, sem dúvidas, um desafio, mas práticas e aulas diferenciadas se tornam grandes auxiliares; no caso em questão, a temática abordada é a Ecologia. Garcia (2014) afirma que no momento em que a humanidade se encontra, é primordial entender a importância dos conceitos de Ecologia, para que não continue o tamanho desrespeito à natureza.

A questão levantada sobre a preservação ambiental é um dos pontos positivos ao se trabalhar com a Ecologia, partindo do pressuposto de que, se quisermos proteger aquilo que conhecemos, é necessário conhecê-lo em todos os seus aspectos. O Projeto Residência Pedagógica (PRP) traz consigo a oportunidade de graduandos em Ciências Biológicas abordarem em sala de aula os seus modelos de formação diferenciados, utilizando-se de jogos, práticas etc.

De acordo com Andrade e Massabni (2011), as atividades práticas permitem aprendizagens que somente a aula teórica não é capaz de proporcionar, sendo dever tanto do professor quanto da escola dar essa oportunidade para a formação de seus alunos, ressaltando que não se fazem necessários os métodos ou modelos mais tecnológicos para a realização dessas atividades. No caso das oficinas realizadas pelo PRP, os materiais foram, em grande parte, de fácil acesso e de baixo custo.

As atividades práticas realizadas foram implementadas por meio de jogos de memória, *quiz on-line* e construção de terrário. O *quiz on-line*

foi uma opção levada em consideração pelo fato de a escola-campo possuir *tablets* com acesso à internet para todos os seus alunos. Já com relação à construção do terrário, este foi uma alternativa para finalizar o conteúdo de Ecologia, pois a sua construção com a ajuda dos alunos abordaria relações ecológicas, cadeia alimentar e sucessão ecológica.

DESENVOLVIMENTO

A metodologia adotada no decorrer deste estudo teve como embasamento referenciais bibliográficos que reafirmam a importância da relação entre teoria e prática no ensino. Nela descrevemos o planejamento e a execução de um conjunto de regências no âmbito escolar voltadas para aulas de Ecologia, desenvolvidas numa escola de Ensino Médio situada no município de Redenção, estado do Ceará, com uma turma do 1º ano, em que inicialmente utilizamos aulas expositivas e jogos didáticos como um recurso de fixação dos conteúdos ministrados em sala de aula.

Como de praxe, as atividades se deram por meio de uma conversa com os alunos, que serviu de base para diagnosticar os conhecimentos prévios sobre o tema que seria discutido. Além disso, buscou-se criar situações que instigassem uma breve discussão sobre temáticas ligadas à Ecologia que foram retratadas em exposições passadas. Prezando pela elucidação dos discentes e engajamento na atividade, antes da apresentação propriamente dita, utilizou-se um roteiro dos materiais necessários para a construção e sua importância naquele meio, levando em consideração a implementação de uma educação participativa e dialógica. A proposta é a criação de um ambiente de aula encorajador, que sempre se encontrava aberto para perguntas e para que os estudantes pudessem contribuir com vivências.

A utilização de atividades lúdicas ao final de aulas extensas e específicas tem como papel principal facilitar a fixação dos conteúdos, muitas vezes “engessados”, contidos no livro didático. No contexto do ensino de Ecologia, essa metodologia se torna ainda mais relevante, uma vez que a ecologia é uma disciplina que requer uma compreensão sólida dos princípios teóricos e a capacidade de aplicá-los em situações do mundo real. Segundo Costa e Batista (2017):

Os professores de Ciências devem admitir que o uso de atividades práticas desperta um forte interesse entre os alunos os quais dizem, em depoimentos, que as mesmas têm um caráter motivador e lúdico; entretanto, a maioria dos professores não percebe isso de imediato e não são capazes de detectar uma alteração positiva na aprendizagem dos alunos (Costa; Batista, 2017, p. 7).

As atividades que exigem diferentes tipos de pensamentos por parte dos alunos são exatamente as que desenvolvem o lado lúdico deles, aliando-se ao pensamento crítico, uma vez que são direcionados para a aplicação prática de um conceito, como no caso da oficina de construção do terrário, em que os discentes aplicaram o raciocínio sobre a ordem de como ele deveria ser construído.

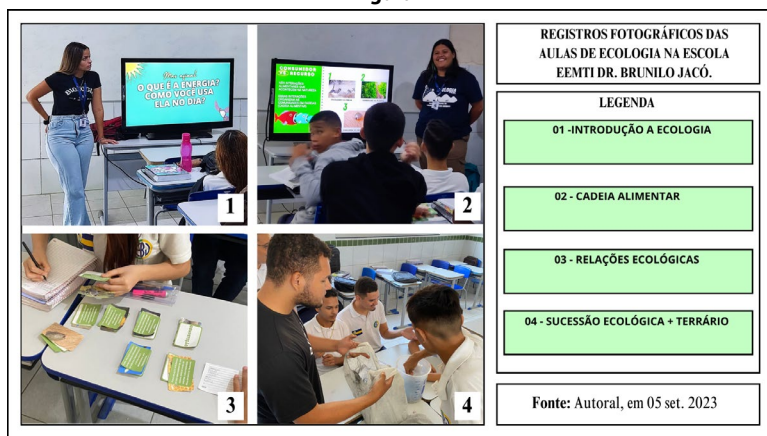
De acordo com Gonzaga *et al.* (2017), as atividades lúdicas são de fato elementos que se fazem de grande utilidade no processo de construção de aprendizado e fixação do conhecimento, pois é através delas que os estudantes adquirem uma maior facilidade em desenvolver as competências das matérias. No caso da Biologia, essas atividades levaram os alunos a conhecer o que havia ao seu redor. Em uma das aulas, utilizou-se a aplicação de um jogo da memória, tratando de relações ecológicas em que as imagens presentes no jogo didático remeteram a eles animais do bioma Caatinga, no qual estão inseridos, assim como traziam animais conhecidos por filmes de animação,

atestando a eficiência das práticas como um elemento que promove uma significativa assimilação dos conteúdos abordados.

A partir dessa ideia, é possível considerar que o Residência Pedagógica tem um papel fundamental na inovação dessas atividades e suas percepções, com o intuito de desmistificar a visão que, muitas vezes, os professores já formados têm sobre o ensino prático, mostrando, assim, que ferramentas de Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs) e até mesmo jogos lúdicos podem ser utilizados positivamente no ensino.

Estabelecendo o desenvolvimento de habilidades práticas em nossas aulas de Ecologia, tentamos ao máximo envolver e motivar os alunos a analisar e externar o pensamento crítico, realizando a imersão deles no conteúdo propriamente dito, como podemos analisar na **(Figura 1)**. Abordamos desde o surgimento do ecossistema até a importância dos organismos nele existentes, trazendo também o questionamento para a realidade deles, com intuito de motivar a pesquisa sobre os fatores que estão presentes no nosso meio (bióticos e abióticos), sucessão ecológica, cadeia alimentar e como tudo precisa estar interligado para a existência de equilíbrio, trazendo também as problemáticas existentes quando esse equilíbrio é afetado. Para Garcia (2014):

Para entender a importância da Ecologia, o aluno deve aprender a princípio alguns conceitos como: habitat, nicho ecológico, meio ambiente, organismo, população, comunidade, ecossistema e biosfera; pois só assim ele verá a importância desse tema (Garcia, 2014, p. 11).

Figura 1

Fonte: Registros fotográficos na turma do 1º ano A, na escola EEMTI DR. Brunilo Jacó. Autoral.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A utilização de métodos didáticos contemporâneos, como jogos e a construção de terrários, no ensino de Ecologia mostrou-se extremamente eficaz em promover o aprendizado e o engajamento dos estudantes. A participação cooperativa da sala nas atividades após aula teórica ou prática, repleta de informações corretas oferecidas pelos alunos, serviu para que atestassem a veracidade do que eles tinham aprendido, visto que esses métodos oferecem aos alunos a oportunidade de experimentar conceitos ecológicos de forma prática e tangível.

Ao interagir com jogos e outras ferramentas, como a construção de terrários, os estudantes conseguiram visualizar e vivenciar os princípios ecológicos em ação, tornando o conteúdo mais concreto e compreensível. Esses métodos oferecem aos alunos a oportunidade de experimentar conceitos ecológicos de forma mais realista. Vale ressaltar a importância do engajamento lúdico facilitado por meio dos jogos, que, em particular, têm a capacidade de envolver os alunos de uma maneira divertida e motivadora.

Essa abordagem inovadora de aprendizagem, combinando jogos e outras atividades recreativas, provou ser muito eficaz na educação ecológica. À medida que os alunos mergulham nesses ambientes, as suas ligações aos princípios ecológicos são fortalecidas e eles desenvolvem uma compreensão mais profunda das complexas interações que governam os ecossistemas. Além disso, a oportunidade de vivenciar esses conceitos em situações da vida real aumenta o nível de retenção e aplicação do conhecimento. Os jogos, como método de criação de um ambiente competitivo e de cooperação, elencam também momentos de diversão e, principalmente, de aprendizagem significativa, desempenhando um papel importante para manter os alunos envolvidos e transformar a aula numa experiência envolvente e motivadora, relevante para as suas vidas e escolhas futuras.

Outro ponto importante a ser destacado é a introdução de Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs). A instituição de ensino é possuidora de uma boa quantidade de aparelhos eletrônicos, principalmente *tablets*, que foram inseridos para uma mais rica compreensão dos educandos, os quais salientaram que as tecnologias eram pouco ou quase nunca utilizadas. Nesse contexto, como protagonistas de mudanças, percebemos a necessidade de inserção de plataformas como Kahoot, onde foi elaborado o *quiz* educativo.

O uso de jogos educacionais, como em *softwares* computacionais e atividades de construção livre, permitiram que os alunos experimentassem os conceitos ecológicos de forma prática e envolvente. É notório que, ao decorrer do momento proposto, os alunos demonstraram maior entusiasmo e participação nas aulas em que os jogos foram utilizados. Isso contribuiu para um ambiente de aprendizado mais dinâmico e colaborativo. A emulação benéfica

propiciada nos jogos estimulou o pensamento crítico, a tomada de decisões e o trabalho em equipe, habilidades fundamentais para a formação comunitária.

Trazendo uma amostra da ocasião dedicada à construção do meio controlado de observação – terrário, os alunos são levados a compreender princípios básicos de ecologia que muitas vezes não notamos ou necessitam explicitamente de unificação com a aplicação da realidade, como a importância da ciclagem de nutrientes. Os terrários oferecem uma oportunidade para discutir as relações tróficas, como a fotossíntese das plantas e a respiração dos organismos vivos. Os alunos conseguiram visualizar de forma prática a situação retratada em seu livro/*slide* e situar as plantas como a base da cadeia alimentar, convertendo a energia solar em matéria orgânica e fornecendo alimento para outras criaturas do terrário.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Podemos tirar algumas conclusões importantes, principalmente se tratando da utilização de métodos didáticos, atividades lúdicas e aulas práticas e o quão essenciais elas se tornaram para o aprendizado dos alunos, tendo em vista que a formação do professor é de igual importância. Portanto, é relevante que a capacitação formativa dos educadores seja realizada de maneira constante. Ficou claro que as alternativas utilizadas desempenharam um papel crucial no processo de ensino e aprendizagem, tornando possível uma facilitação maior no entendimento dos conceitos abordados nas aulas. Além disso, essas abordagens não apenas enriquecem o entendimento da Ecologia, mas também incentivam a curiosidade e a paixão pela natureza, sendo uma ferramenta de conservação.

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, Marcelo Leandro Feitosa de; MASSABNI, Vânia Galindo. O desenvolvimento de atividades práticas na escola: um desafio para os professores de ciências. *Ciência & Educação*, v. 17, n. 4, p. 835-854, 2011.
- BEHRENS, Marilda Aparecida. O paradigma da complexidade na formação e no desenvolvimento profissional de professores universitários. *Educação*, v. 30, n. 3, 2007.
- BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. *Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Portugal: Porto Editora, 1994.
- COSTA, Gilmara Ribeiro; BATISTA, Keila Moreira. A importância das atividades práticas nas aulas de ciências nas turmas do ensino fundamental. *Revista de Educação da Universidade Federal do Vale do São Francisco*, v. 7, n. 12, 2017.
- FERREIRA, Maria Fernanda Ribeiro *et al.* Terrário como instrumento didático-pedagógico para o ensino sobre ecossistema. *Scientia Amazonia*, v. 9, n. 1, p. 10-15, 2020.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 30. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2004.
- GARCIA, Miriam Fernandes. A importância dos conceitos de ecologia no ensino fundamental. 2014. 31 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização) – Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Medianeira, 2014.
- GONZAGA, Glaucia Ribeiro *et al.* Jogos didáticos para o ensino de Ciências. *Revista Educação Pública*, v. 17, n. 7, p. 1-12, 2017.
- PEDROSO, Carla Vargas. Jogos didáticos no ensino de biologia: uma proposta metodológica baseada em módulo didático. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2009, p. 3182-3190.

5

IMPORTÂNCIA DO USO DE METODOLOGIAS ATIVAS NAS AULAS DE GENÉTICA NO ENSINO MÉDIO: RELATO DE EXPERIÊNCIA

Etilenia Albertino Dias¹

Natalia Eugenia Kulivela²

Guilherme Dérson Barbosa da Silva³

Francisco Isaac Queiroz Abreu⁴

Robério Lima Cavalcante⁵

Jobert Fernando Sobczak⁶

Subprojeto Biologia

INTRODUÇÃO

Tendo em vista que o ensino de Biologia desenvolvido nas escolas primordialmente é realizado nos moldes tradicionais, conteudistas e geralmente distantes da realidade dos alunos, torna-se imprescindível o uso de metodologias educacionais voltadas para um ensino de qualidade, proporcionando um processo educacional agradável e possibilitando a ampliação da aprendizagem (Cunha; Martins, 2017).

Para Souza (2007), recursos didáticos são materiais utilizados pelo professor para auxiliar no processo de ensino/aprendizagem dos alunos e devem instigar motivação e interesse, além de facilitar a compreensão do assunto exposto. Sendo assim, a elaboração e a aplicação de ferramentas didáticas lúdicas tornam-se ótimas opções

¹ fernadoelena27@gmail.com

² kulivela95@gmail.com

³ guilhermederson08@gmail.com

⁴ saak.queiroz@gmail.com

⁵ roberiolc@yahoo.com.br

⁶ jobczak@unilab.edu.br

para favorecer a atividade em grupo, estimular a criatividade e o cognitivo, assim como a aprendizagem facilitada do conteúdo de Genética (Souza, 2007).

A Genética é definida como sendo um conteúdo complexo, com assuntos abstratos e de difícil entendimento pelos discentes (Pereira *et al.*, 2014). Nesse contexto, a utilização de metodologia ativa, com base em guia didático e estudo de caso, é considerada ferramenta sugestiva e eficaz para a prática pedagógica, pois, além de facilitar o conteúdo, desperta o interesse nos alunos, tornando a aula prazerosa e atrativa, motivando-os a participar e se envolver no processo educacional (Madureira *et al.*, 2016).

Assim como, a partir da complexidade dos conteúdos de Genética, relacionados a nomenclatura, conceitos e visualização abstrata, a utilização de estudo de caso refletindo uma aplicação dos conhecimentos na prática e envolvendo uma situação-problema proporciona melhor compreensão do assunto abordado, utilizando a ludicidade e trabalhando o imaginário dos alunos (Elias; Rico, 2020).

Com base no exposto, o presente trabalho tem como intuito relatar metodologias didáticas lúdicas utilizadas no ensino de Genética no âmbito do Programa Residência Pedagógica (PRP), expondo sua aplicação em uma escola de Ensino Médio, subsidiando a prática pedagógica do professor e contemplando atividades alternativas para os alunos.

DESENVOLVIMENTO

METODOLOGIA

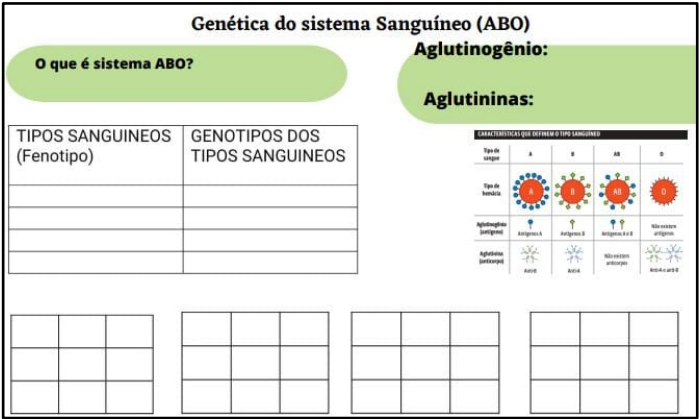
O presente trabalho foi desenvolvido no âmbito do Programa Residência Pedagógica (PRP) da Universidade da Integração

Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB), a partir das atividades desenvolvidas juntamente com estudantes do terceiro ano da Escola de Ensino Médio Liceu de Baturité Domingos Sávio, localizada no município de Baturité, Ceará. O trabalho conta com aplicação de metodologias ativas, ofertando praticidade, ludicidade e melhor compreensão dos conteúdos de genética em turmas do Ensino Médio, sendo sintetizado guia didático e estudo de caso na plataforma *Canva*, para auxiliar no processo de formação de conhecimento.

No primeiro momento da aula, foi aplicada uma avaliação diagnóstica sobre o conteúdo “genética dos grupos sanguíneos”, incluindo a seguinte pergunta: “É possível um filho ser do grupo sanguíneo do tipo O, sendo que seu pai tem o tipo sanguíneo A e sua mãe tem o tipo sanguíneo B?”. Com o auxílio do guia didático (Figura 1) sobre os genes dos grupos sanguíneos e seus respectivos alelos, foi explicado como ocorre o cruzamento entre esses alelos e sua manifestação de acordo com as leis de Mendel.

A aula foi desenvolvida de forma colaborativa com os alunos, com perguntas, respostas e curiosidades sobre o tema. Após o momento teórico, os alunos concluíram a montagem do material. Também foram convidados voluntários para completar o exercício apresentado no quadro, tendo como finalidade avaliar se a metodologia ocasionou efeitos positivos na aprendizagem dos alunos.

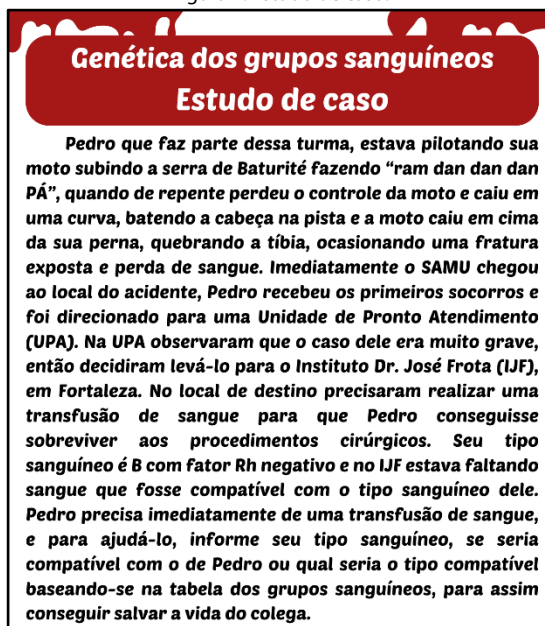
Figura 1: Esquema do quadro dos tipos sanguíneos.



Fonte: Autoral, 2023.

Para mais, foi aplicado um estudo de caso (Figura 2), com o intuito de trabalhar os conceitos de transfusão e compatibilidade sanguínea. A fim de incentivar a interação da turma, foi escolhido um aluno, atribuindo-lhe o papel de “vítima” da história fictícia, na qual sofreu um acidente de moto e no final da trama precisa realizar uma transfusão sanguínea com urgência para conseguir sobreviver, mas o local de atendimento não possui estoque disponível, assim precisaria de um doador rápido e compatível. À vista disso, com base nos conhecimentos obtidos sobre genética dos grupos sanguíneos, foi indagado à turma qual aluno teria o grupo sanguíneo compatível para ajudar doando sangue e salvar a vida do companheiro.

Figura 2: Estudo de caso.



Genética dos grupos sanguíneos
Estudo de caso

Pedro que faz parte dessa turma, estava pilotando sua moto subindo a serra de Baturité fazendo “ram dan dan dan PÁ”, quando de repente perdeu o controle da moto e caiu em uma curva, batendo a cabeça na pista e a moto caiu em cima da sua perna, quebrando a tibia, ocasionando uma fratura exposta e perda de sangue. Imediatamente o SAMU chegou ao local do acidente, Pedro recebeu os primeiros socorros e foi direcionado para uma Unidade de Pronto Atendimento (UPA). Na UPA observaram que o caso dele era muito grave, então decidiram levá-lo para o Instituto Dr. José Frota (IJF), em Fortaleza. No local de destino precisaram realizar uma transfusão de sangue para que Pedro conseguisse sobreviver aos procedimentos cirúrgicos. Seu tipo sanguíneo é B com fator Rh negativo e no IJF estava faltando sangue que fosse compatível com o tipo sanguíneo dele. Pedro precisa imediatamente de uma transfusão de sangue, e para ajudá-lo, informe seu tipo sanguíneo, se seria compatível com o de Pedro ou qual seria o tipo compatível baseando-se na tabela dos grupos sanguíneos, para assim conseguir salvar a vida do colega.

Fonte: Autoral, 2023.

REFERENCIAL TEÓRICO

❖ O ensino de Biologia

Historicamente, o sistema de ensino em Biologia se fundamenta em metodologias conservadoras e tradicionais, com modelo de ensino centrado na figura do professor e o aluno sendo moldado como receptor de informações, desestimulando a criticidade na construção do conhecimento e a atuação ativa dos alunos no processo pedagógico (Simon *et al.*, 2014).

Consequentemente, o aluno perde interesse pelas aulas de Ciências/Biologia, seguindo o sistema de ensino não participativo, de exposição de conhecimentos abstratos e irrefutáveis, da mesma forma que reprime a imaginação e criticidade dos estudantes, com, em sua maioria, a utilização de aulas expositivas, ocasionando um processo

pedagógico enfadonho e desestimulando os alunos, tornando os conteúdos abordados complexos e maçantes (Pereira *et al.*, 2013).

❖ O ensino de Genética

A Genética é uma disciplina que atrai diferentes públicos, com interesse relacionado a assuntos estimulantes presentes na mídia, tais como transgenia, clonagem, fecundação *in vitro*, desenvolvimento de células-tronco, grupos sanguíneos, entre outros. Expõe aspectos éticos envolvidos na produção e aplicação do conhecimento científico e tecnológico, estimulando a reflexão sobre relações entre ciência, tecnologia e sociedade, sendo necessário adquirir conhecimentos em Genética para posicionamentos críticos em discussões a respeito do tema, observando suas implicações em meio à sociedade (Bonzanini, 2011).

O ensino de Genética é cercado de desafios, apresentando conceitos abstratos e nomes complexos de difícil compreensão. Uma forma de amenizar essa problemática consiste na utilização de estratégias didáticas baseadas nas metodologias ativas e atividades lúdicas, possibilitando a experimentação e propiciando aos discentes o estabelecimento de uma correlação entre teoria e prática, tal qual ofertando mediação entre o prazer e o científico constituído (Catarinacho, 2011).

Diante do exposto, é necessário que as aulas de Genética possibilitem que os alunos compreendam as leis de Mendel e os mecanismos da transmissão de caracteres hereditários, permitindo que os alunos consigam relacionar com outros assuntos, assim como no cotidiano, dominando os conhecimentos da área além de nomes científicos (Fabrício *et al.*, 2006).

❖ Metodologias ativas de ensino

Metodologias ativas são construções procedimentais com concepção educativa e pedagógica que estimula processos de ação-reflexão-ação, sendo formas de desenvolver o processo do aprender, instigando a participação ativa e a formação crítica dos alunos (Borges, 2014). Posto isso, o professor atua como norteador para o desenvolvimento da autonomia, participação ativa e pensamento crítico nos estudantes, contribuindo significativamente para sua formação (Berbel, 2011).

O estudo de caso retrata análises de casos clínicos, abordando situações-problema fictícias ou casos reais, em que o leitor tem acesso a particularidades do incidente, e em seguida é exposta uma indagação norteadora solicitando a resolução do caso (Ventura, 2007). O aluno deve reunir informações e refletir com base em seus conhecimentos adquiridos nas aulas, relacionando-os com a situação-problema, e entender qual processo deve ser executado para resolução do caso. Dessa forma, essa metodologia incentiva a edificação do pensamento crítico e análise de fatos e assuntos científicos para resolução de problemas (André, 2013).

Considerando que atividades integradoras são benéficas para fortificar entrosamentos sociais, ao mesmo tempo trabalhando a parte prática de conhecimentos biológicos (Do Carmo; Schimin, 2013), o desenvolvimento de metodologias ativas, como o uso de guias didáticos e estudos de caso, pode ser fator preponderante para a ampliação do aprendizado, não sendo apenas estratégias de ensino, mas uma mudança na concepção do processo de ensino, com o aluno sendo

estimulado a descobrir habilidades e maneiras conscientes na própria aprendizagem (Amaral *et al.*, 2010).

RESULTADO E DISCUSSÃO

Durante as aulas ministradas pelos bolsistas do Programa Residência Pedagógica, foram expostos materiais didáticos potencialmente úteis para o ensino de Genética, a saber: um guia didático e um estudo de caso. Observou-se que a maioria dos estudantes aderiu às aulas e teve um grande interesse pelo conteúdo, bem como pelas ferramentas metodológicas usadas, já que tivemos bons *feedbacks* dos estudantes. Os materiais desenvolvidos pelos bolsistas foram apresentados nas aulas, e em seguida foram aplicadas atividades com os estudantes, tanto em sala como para responderem em casa.

No entanto, pudemos observar que houve estudantes que apresentaram dificuldades para entender o conteúdo e que outros estavam com dúvidas para elaboração das atividades que foram passadas durante as aulas. Com isso, compreendemos que esses estudantes estavam acostumados com metodologias tradicionais de ensino, alicerçadas em lousa e livro, o que gerou um pequeno obstáculo ao se trabalhar com outras metodologias ativas, ou até mesmo na realização de atividades diferenciadas.

Ademais, tendo em vista a complexidade dos conceitos ligados à Genética, bem como a abstração do conteúdo, a aplicação do estudo de caso teve como objetivo facilitar a compreensão dos estudantes acerca da genética dos grupos sanguíneos, relatando uma história fictícia, a qual incluiu o assunto no cotidiano dos alunos, de forma fluida, aproximando o assunto de suas vivências cotidianas e assim tornando a aprendizagem significativa para eles.

Desse modo, notou-se a imersão dos alunos na construção da história, já que o fato incluiu aspectos regionais. Além do mais, os alunos participaram ativamente no processo investigativo da atividade, propondo soluções ou possíveis desfechos para o caso em questão. Após a pergunta norteadora para saberem quem conseguiria salvar o colega de turma, eles tentaram responder a esse questionamento com base em assuntos previamente abordados em sala de aula.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O uso de metodologias ativas na disciplina de Biologia, mais precisamente nas aulas de Genética, é importante para estimular os estudantes a terem maior interesse pelos conteúdos, além de proporcionar maior interação entre professor e estudante. Dessa maneira, é relevante o docente buscar trabalhar com metodologias diferenciadas, saindo da abordagem tradicional de ensino. Por isso, o uso de metodologias ativas na disciplina de Genética, sejam elas realizadas em grupo ou individualmente, faz com que as aulas sejam mais interativas e promovem a participação dos estudantes no processo de ensino e aprendizagem.

REFERÊNCIAS

- AMARAL, José. *et al.* Construção e avaliação de modelos didáticos destinados ao ensino aprendizagem de biologia. Instituto Federal do Rio Grande do Norte, 2010. Disponível em: <http://connepi.ifal.edu.br/ocs/index.php/connepi/CONNEPI2010/paper/viewFile/1166/678>. Acesso em: 1 out. 2023.
- ANDRÉ, Marli. O que é um estudo de caso qualitativo em educação. Revista da FAAEBA: Educação e Contemporaneidade, p. 95-103, 2013. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/faeaba/v22n40/v22n40a09.pdf>. Acesso em: 1 out. 2023.
- BERBEL, Neusi. As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes. Semina: Ciências Sociais e Humanas, Londrina, v. 32, n. 1, p. 25-40, jan./jun. 2011.

Disponível em: <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/seminasoc/article/view/10326/10999>. Acesso em: 1 out. 2023.

BONZANINI, Taitiâny. Ensino de Temas da Genética Contemporânea: análise das contribuições de um curso de formação continuada. 2011. 252f. v. 1. Tese (Doutorado em Educação para a Ciência) – Faculdade de Ciências, Universidade Estadual de São Paulo, Bauru, 2011. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/server/api/core/bitstreams/484d9710-e0fb-403e-ac2b-4f2b72e25922/content>. Acesso em: 1 out. 2023.

BORGES, Tiago. Metodologias ativas na promoção da formação crítica do estudante: o uso das metodologias ativas como recurso didático na formação crítica do estudante do ensino superior. Cairu em Revista, ano 3, n. 4, p. 119-143, jul./ago. 2014. Disponível em: <https://ufsj.edu.br/portal2-repositorio/File/napecco/Metodologias/Metodologias%20Ativas%20na%20Promocao%20da%20Formacao.pdf>. Acesso em: 1 out. 2023.

CATARINACHO, Renata. O ensino de genética com super-heróis: uma abordagem mutante na sala de aula. São Paulo, 2011. Disponível em: https://www.mackenzie.br/fileadmin/OLD/47/Graduacao/CCBS/Cursos/Ciencias_Biologicas/1o_2012/Biblioteca_TCC_Lic/2011/2o_2011/Renata_Lobato.pdf. Acesso em: 1 out. 2023.

CUNHA, Elisângela; MARTINS, Denise. Proposta de atividade prática na aula de ciências: análise do tempo de decomposição de resíduos de solo. Rev. Ciências, Ideias, v. 8, n. 1, 2017. Disponível em: <https://revistascientificas.ifrrj.edu.br/index.php/reci/article/view/608>. Acesso em: 1 out. 2023.

DO CARMO, Solange; SCHIMIN, Eliane. O ensino da biologia através da experimentação. Paraná: Secretaria de Estado da Educação, 2013. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1085-4.pdf>. Acesso em: 1 out. 2023.

ELIAS, Marcelo; RICO, Viviane. Ensino de biologia a partir da metodologia de estudo de caso. Revista Thema, v. 17, n. 2, p. 392-406, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ifsul.edu.br/index.php/thema/article/view/1666/1497>. Acesso em: 1 out. 2023.

FABRÍCIO, Maria *et al.* A compreensão das leis de Mendel por alunos de biologia na educação básica e na licenciatura. Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências, v. 8, n. 1, p. 1-21, 2006. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/epec/v8n1/1983-2117-epec-8-1-00059.pdf>. Acesso em: 1 out. 2023.

MADUREIRA, Hérika *et al.* O uso de modelagens representativas como estratégia didática no ensino da biologia molecular: entendendo a transcrição do DNA. Revista Científica Interdisciplinar, v. 3, n. 1, p. 17-25, jan./mar. 2016. Disponível em:

<https://pdfs.semanticscholar.org/8e34/24679585031f6ba5ff7ef8020a51a5c88039.pdf>
 . Acesso em: 1 out. 2023.

PEREIRA, Álvaro *et al.* Modelos didáticos de DNA, RNA, ribossomos e processos moleculares para o ensino de genética do ensino médio. Revista da SBEnBio, Niterói, v. 7, p. 564-571, out. 2014. Disponível em: <https://silo.tips/download/modelos-didaticos-de-dna-rna-ribossomos-e-processos-moleculares-para-o-ensino-de>. Acesso em: 1 out. 2023.

PEREIRA, Marsílvio *et al.* Modalidades didáticas utilizadas no Ensino de Biologia na educação básica e no ensino superior. In: CONGRESO INTERNACIONAL DE ENSEÑANZA DE LA BIOLOGÍA: ENTRETEJIENDO LA ENSEÑANZA DE LA BIOLOGÍA EN UNA URDIMBRE EMANCIPADORA, 5., 2013, Córdoba, Argentina. Anais [...]. Córdoba, 2013. p. 591-594. Disponível em: https://www.researchgate.net/profile/E-Neco/publication/255965660_MODALIDADES_DIDATICAS_ENSINO_SUPERIOR_BIOLOGIA/data/00b4952119ec507e85000000/art-versao-final-modalidades.pdf. Acesso em: 1 out. 2023.

SIMON, Eduardo *et al.* Metodologias ativas de ensino-aprendizagem e educação popular: encontros e desencontros no contexto da formação dos profissionais de saúde. Interface-Comunicação, Saúde, Educação, v. 18, p. 1355-1364, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/icse/a/D76bmVMM4PFbT6dGf4MyTd/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 1 out. 2023.

SOUZA, Salete. O uso de recursos didáticos no ensino escolar. I Encontro de Pesquisa em Educação. Arq. Mudi, v. 11, supl. 2, p. 104, 2007. Disponível em: <http://www.dma.ufr.br/downloads/MAT%20103/2015-II/slides/Rec%20Didaticos%20-%20MAT%20103%20-%202015-II.pdf>. Acesso em: 1 out. 2023.

VENTURA, Magda. O estudo de caso como modalidade de pesquisa. Revista SoCERJ, v. 20, n. 5, p. 383-386, 2007. Disponível em: http://sociedades.cardiol.br/socerj/revista/2007_05/a2007_v20_n05_art10.pdf. Acesso em: 1 out. 2023.

6

UM RELATO DE EXPERIÊNCIA DO SUBPROJETO DA FÍSICA DO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA COMO UM MEIO DE MAXIMIZAÇÃO DO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM NO ENSINO DE FÍSICA

Aurélio Wildson Teixeira de Noronha¹

Alex Soares da Silva²

Ana Cristina Soares Leandro³

Emanuela Ingrid Ferreira do Nascimento⁴

Subprojeto Física

INTRODUÇÃO

A Física, dentro das Ciências Exatas da Natureza, tem importância em várias aplicações cotidianas que podem ser usadas como meio para promover o ensino-aprendizagem. Portanto, o ensino de Física e suas estratégias podem ser um instrumento importante para promover o saber científico entre os jovens na idade escolar, especialmente no nível médio (Werner da Rosa; Becker da Rosa, 2005).

Dentre toda a carga horária da educação básica, a Física tem pequena participação, na atual conjuntura pedagógica das escolas de Ensino Médio. Assim, essas poucas aulas de Física têm planos de ensino totalmente preenchidos e o tempo de planejamento docente é, na maioria dos casos, usado com atividades de correção de trabalhos ou provas escolares e planejamento de aulas seguintes.

¹ aurelionoronha@unilab.edu.br

² alexsoares.lx@gmail.com

³ cristina.leandro03@gmail.com

⁴ manu.ingrid1610@gmail.com

Nesse sentido, especialmente com a reforma do Ensino Médio implementada por meio da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a sobrecarga de atividades e o pouco tempo livre, a realização de atividades complementares nas aulas de Física se torna cada vez menos possível (Aguiar *et al.*, 2018).

O subprojeto da Física do Programa Residência Pedagógica da Unilab foi planejado e implementado com o objetivo geral de realizar atividades complementares de ensino por meio da ação pedagógica de residentes, estudantes do curso de licenciatura em Física, com o apoio e supervisão de seus preceptores, docentes da educação básica. Os objetivos específicos neste capítulo consistem em relatar o conjunto de atividades realizadas ao longo de 12 meses no subprojeto da Física, os impactos na comunidade escolar, seus desafios e perspectivas futuras.

DESENVOLVIMENTO

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) estabelece que a Física, a Química e a Biologia compõem a área das Ciências da Natureza e suas Tecnologias (CNT). A área é composta por três unidades temáticas: Matéria e Energia; Vida e Evolução; e Terra e Universo. Na BNCC, os conteúdos de Física são estabelecidos de maneira interdisciplinar com as outras ciências básicas. Esses conteúdos são estabelecidos por competências e habilidades em cada série (Brasil, 2018).

A carga horária dedicada às CNT pela BNCC foi reduzida em comparação com a carga horária das disciplinas de Química, de Física e Biologia na estrutura curricular anterior à sua implementação. Essa redução contribuiu, em certo ponto, para a limitação do uso de metodologias alternativas durante as aulas (Branco; Zanatta, 2021).

A limitação de carga horária nas disciplinas impactou negativamente a realização de atividades complementares que estavam presentes em aulas de Física no currículo anterior, por exemplo, participação em preparatórios para olimpíadas de Física, de Astronomia ou de mostra de foguetes, desenvolvimento de protótipos de robótica etc.

Por outro lado, esse sufocamento de tempo de carga horária nas aulas de Física gerou tempo para outras atividades curriculares por meio das diretrizes da BNCC do Ensino Médio, denominadas de itinerários formativos. Essas atividades têm como objetivo complementar e despertar vocações para alunos da educação regular ou educação profissional (Ceará, 2021).

A depender de cada escola e sua modalidade de ensino, essas atividades podem ser escolhidas pelos professores, desde que estejam alinhadas ao projeto político pedagógico (PPP) da escola e ao Documento Curricular Referencial do Ceará (DCRC).

O subprojeto da Física do Programa Residência Pedagógica da Unilab foi idealizado para que os residentes (estudantes de graduação) pudessem, sob a supervisão do preceptor (professor da escola de educação básica), realizar essas atividades complementares no tempo regular de aulas de CNT e nos itinerários formativos.

Ao realizar esse tipo de atividade complementar, os estudantes da educação básica podem descobrir suas vocações e se sentir motivados, promovendo o engajamento na aprendizagem das Ciências da Natureza. De certa maneira, os estudantes conseguem perceber uma finalidade na aprendizagem de conteúdos da CNT além de exemplos conteudistas ou tradicionais que são apresentados em sala de aula pelos seus professores.

O subprojeto da Física foi realizado nas escolas: Escola Estadual de Ensino Profissional (EEEP) Adolfo Ferreira de Sousa em Redenção, EEEP Dr. Salomão Alves de Moura em Aracoiaba e Escola Estadual de Tempo Integral (EETI) Maria do Carmo Bezerra em Acarape, todas no estado do Ceará e próximas da Unilab.

A quantidade de pessoas envolvidas no projeto foram: o coordenador de área (professor da Unilab), três preceptores (professores de Física de cada escola), 15 residentes (estudantes de graduação em Física) e um potencial de 600 estudantes de Ensino Médio das escolas. Desses alunos, o subprojeto atendeu cerca de 300 a 400 estudantes em atividades individuais ou em pequenos grupos.

O subprojeto tem duração de 18 meses e foi dividido em três módulos. Ele tem o seguinte objetivo geral:

Desenvolver atividades orientadas por um projeto de docência assistida, estimulando a articulação entre teoria e prática no curso de licenciatura em física em parceria com as redes públicas da região do Maciço de Baturité através da escola campo (Costa, 2022, p. 36).

No início do projeto, depois das escolas selecionadas, os preceptores estabeleceram suas metas educacionais e como os residentes poderiam atingi-las. Como resultado das discussões entre os preceptores, as atividades complementares que foram selecionadas como linhas de trabalho foram: o ensino de Astronomia; o uso da História e Filosofia das Ciências como estratégia de ensino; Atividades de ensino preparatórias para participação nas Olimpíadas de Astronomia e na Mostra de Foguetes e de Robótica; e atividades de monitoria de Matemática e Física para estudantes do Ensino Médio.

O conjunto de atividades, ao longo de cada módulo, ocorre de modo cíclico, seguindo esta sequência: (a) formação de equipes; (b) leitura crítica da realidade; (c) imersão na escola; (d) avaliação e/ou

replanejamento das ações; e (e) produção de materiais e/ou socialização de conhecimentos.

A premissa básica da ação docente consiste na imersão total dos residentes na escola campo, pois somente com a presença do residente na escola em articulação entre o preceptor e os estudantes da educação básica é possível estabelecer o vínculo afetivo e a percepção real de suas dificuldades escolares.

A aproximação do residente com a comunidade escolar contribui para o desenvolvimento de habilidades e competências do professor reflexivo ao observar o engajamento de alunos nas atividades propostas e o processo constante da avaliação do trabalho realizado na escola pelos preceptores.

A ação de avaliação foi conduzida de modo mensal entre coordenador, preceptor e residentes. Os canais eram diversificados, de modo geral, com reuniões ordinárias e microrreuniões entre preceptores e coordenador. Na escola, também, esses momentos de reflexão do trabalho eram realizados durante o tempo de planejamento que o professor tem na escola; neles, preceptor e residentes se reuniam e realizavam diálogos sobre o trabalho ou tarefa designada na escola.

A construção da identidade docente em maior tempo contribui em grande parte com o desenvolvimento de habilidades do futuro professor. De certa maneira, o efeito persistente da presença do preceptor na escola tem impacto maior que o papel realizado pelos estágios supervisionados.

RESULTADOS

Ao longo dos dois módulos executados do subprojeto da Física no PRP da Unilab, foi possível verificar avanços educacionais e maior

engajamento entre os estudantes do Ensino Médio e, no que tange à formação de professores, perceber o potencial do estudante de graduação na construção da identidade docente.

O engajamento entre residentes e a comunidade escolar é um processo contínuo, em que o tempo é parte desse resultado, atrelado à imersão do residente na escola. No primeiro módulo, os avanços reconhecidos se limitam, inicialmente, apenas à trilha do processo de empatia entre os atores educacionais e autoconhecimento de suas habilidades como futuro professor. O processo de avaliação contínua possibilitou identificar as limitações de alguns residentes e, também, seus potenciais. Para alguns casos, esse trabalho de avaliação possibilitou o ajuste de atividades condizentes com as capacidades de cada aluno.

No segundo módulo, com um maior engajamento entre residentes e a comunidade escolar, foi possível observar maior sensação de felicidade dos residentes com seus resultados obtidos e, conseqüentemente, um maior engajamento foi percebido entre os estudantes e as atividades escolares.

O impacto do subprojeto na escola envolveu cerca de 300 alunos do Ensino Médio, distribuídos entre todas as séries e habilitações profissionais. As atividades estão resumidas no quadro abaixo.

Quadro 1 – Resumo das atividades e publicações produzidas pelos residentes nas ações

Escola	Atividade	Publicações
EEEP Adolfo Ferreira de Sousa em Redenção	Ensino de Robótica e engajamento de alunos com a ciência física	Sousa <i>et al.</i> (2023)
	Ensino de Termodinâmica através da evolução das	Rodrigues <i>et al.</i> (2023)

	ideias da Física e experimentos	
	Ensino de Astronomia e Uso de Olimpíadas no engajamento de alunos com a ciência física	Bidenguilté, Silva e Noronha (2023) De Moura Júnior <i>et al.</i> (2023)
EEEP Dr. Salomão Alves de Moura em Aracoiaba	Atividades de monitoria escolar com Física e Matemática	Castro <i>et al.</i> (2023)
	Atividades experimentais de baixo custo como recurso complementar	Araújo Neto <i>et al.</i> (2023)
EETI Maria do Carmo Bezerra em Acarape	Ensino de Astronomia através da evolução das ideias da Física e experimentos	Moura <i>et al.</i> (2023) Silva <i>et al.</i> (2023)
	Atividades de monitoria escolar com Física e Matemática e preparação para o ENEM	Castro, Noronha e Nascimento (2023)

Em destaque, três ações foram importantes nesse processo de engajamento de alunos:

- a) um grupo de estudantes da EEEP Dr. Salomão Alves de Moura participaram da Mostra Brasileira de Foguetes (MOBFOG) e, como resultado, uma equipe foi selecionada para participar da 43ª Jornada de Foguetes, realizada no Rio de Janeiro. A equipe vencedora foi capaz de construir um foguete cujo alcance foi de 114 metros (Araújo Neto *et al.* 2023);
- b) na mesma escola, outro grupo de alunos participaram da Olimpíada Brasileira de Astronomia e, mesmo com os desafios enfrentados na preparação e no decorrer das aulas, o entusiasmo dos alunos ao aprenderem sobre Astronomia e Astronáutica era evidente. Como resultado, dois alunos foram premiados com medalha de bronze.

- c) um grupo de estudantes da EEEP Adolfo Ferreira de Sousa participou de uma atividade na Olimpíada Brasileira de Robótica (OBR) cujo objetivo era a construção de um robô em forma de carrinho que fosse capaz de superar inúmeros obstáculos para resgatar vítimas em caso de acidentes. Mesmo com as dificuldades enfrentadas para participar da olimpíada, a vontade dos alunos de competir em cada uma foi imensa. Assim, com um *design* único e código bem desenvolvido em seus robôs, os estudantes ganharam a medalha de inovação.

Outros resultados positivos foram encontrados em relação aos níveis de aprendizagem dos estudantes do Ensino Médio em suas respectivas disciplinas de Física ou de Matemática, que ainda não estão claros, mas ao longo dos meses foi percebido um engajamento maior desses estudantes nas suas atividades. Os resultados de aprendizagem precisam de mais tempo para avaliação. É conhecido que o processo de aprendizagem tem sua inércia e que seus efeitos somente são sentidos em médio prazo.

Em relação ao edital anterior, a redução da quantidade de residentes por preceptor apresenta resultados interessantes, pois a carga de trabalho acumulado pelo preceptor é menor e possibilita um melhor acompanhamento de seus resultados.

Considerações finais

O subprojeto da Física teve como proposta central a articulação entre a teoria e a prática da ação docente desejada pelos professores da educação básica quando em exercício na sala de aula. Devido à quantidade grande de alunos e de turmas, a ação docente ocorre com pequenas variações em sua metodologia de ensino e de avaliação.

A inserção de residentes nas escolas campo contribuiu com a realização de atividades complementares, principalmente, na execução de atividades nos itinerários formativos que são executadas nas escolas

de Ensino Médio. A presença dessas atividades complementares possibilitou crescimento da identidade docente dos alunos de graduação, por meio de seu papel como residente, pois a vivência desses discentes em longo prazo se torna mais efetiva quando comparada ao estágio supervisionado curricular proposto no curso de graduação.

Existem alguns pontos que podem fortalecer o Programa Residência Pedagógica da Unilab. Entre eles, destacamos que a residência pedagógica, quando realizada em escola distante da Unilab, em outro município, necessita de auxílio financeiro para o deslocamento e que as grades curriculares do curso de graduação possam ter maior espaço para a realização desse trabalho.

Em relação à estratégia de ensino e de avaliação, é necessário avaliar em médio prazo o impacto dessas atividades, usando o PRP, no rendimento escolar dos estudantes do Ensino Médio.

Talvez um caminho para realizar o impacto no processo de ensino-aprendizagem seja elaborar um programa de pesquisa em que um grupo de alunos do Ensino Médio sejam acompanhados desde o primeiro ano até o terceiro ano do Ensino Médio através de duas ou três edições do Programa Residência Pedagógica.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, Orlando *et al.* Perspectivas e desafios da Base Nacional Comum Curricular e da Reforma do Ensino Médio para o Ensino de Física e Ciências e suas pesquisas. In: ENCONTRO DE PESQUISA EM ENSINO DE FÍSICA, 17., 2018. **Anais** [...]. São Paulo: SBF, 2018. Disponível em: <https://sec.sbfisica.org.br/eventos/epef/xvii/programa/resumo.asp?insId=313&traId=2>. Acesso em: 25 out. 2023.
- ARAÚJO NETO, E. E. S.; SOUSA, F. K. O. de; QUEIROZ, L. C.; LEANDRO, A. C. S.; NORONHA, A. W. T. N. de. Um relato de experiência: desafios e conquistas na MOBFOG na E.E.E.P. Salomão Alves de Moura. In: SEMANA UNIVERSITÁRIA DA UNILAB, 2023.

- BIDENGUILTÉ, Tchuda; SILVA, Alex Soares da; NORONHA, Aurélio Wildson Teixeira de. Aprendizagem utilizando instrução por pares na preparação para Olimpíada de Física das escolas públicas: relato de experiência na educação profissional. In: SEMANA UNIVERSITÁRIA DA UNILAB, 2023.
- BRANCO, E.; ZANATTA, S. BNCC e Reforma do Ensino Médio: implicações no ensino de Ciências e na formação do professor. **Revista Insignare Scientia - RIS**, v. 4, n. 3, p. 58-77, 3 mar. 2021.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: educação é a base. Brasília, 2018. 600 p.
- CASTRO, Larysse Maria Santiago de; GUEDES NETO, Nilson Simões; LEANDRO, Ana Cristina Soares; NORONHA, Aurélio Wildson Teixeira de. Desafios no ensino-aprendizagem de conteúdos básicos na disciplina de Matemática no Ensino Médio como atividade do PRP da Física. In: SEMANA UNIVERSITÁRIA DA UNILAB, 2023.
- CASTRO, Wesley Paulino de; NORONHA, Aurélio Wildson Teixeira de; NASCIMENTO, Emanuela Ingrid Ferreira do. O uso de aulas de resolução de problemas de Física do ENEM como ferramenta de ensino. In: SEMANA UNIVERSITÁRIA DA UNILAB, 2023.
- COSTA, E. A. da S. **Programa residência pedagógica**: aproximações iniciais com o PRP - Unilab. Redenção: Unilab, 2022. 81p.
- MOURA, Alexsandra Alves; NORONHA, Aurélio Wildson Teixeira de; NASCIMENTO, Emanuela Ingrid Ferreira do. Ensinando a Física através da história e fabricação de foguetes de baixo custo. In: SEMANA UNIVERSITÁRIA DA UNILAB, 2023.
- MOURA JÚNIOR, Domingos Pinto; SILVA, Alex Soares da; NORONHA, Aurélio Wildson Teixeira de. Astrofísica: explorando a interdisciplinaridade da Astronomia para ensinar Física. In: SEMANA UNIVERSITÁRIA DA UNILAB, 2023.
- RODRIGUES, Luana de Nazaré Leite; SOARES, Alex da Silva; GOMES, Adriano Otindio; BRAGA, João Philipe Macedo; NORONHA, Aurélio Wildson Teixeira de. Sequência didática para o ensino da Termodinâmica usando um contexto histórico e materiais de baixo custo. In: SEMANA UNIVERSITÁRIA DA UNILAB, 2023.
- SILVA, Francisco Saullo Lima; DALA, Augusto Manuel; CHERNO, Floriano Francisco; NASCIMENTO, Emanuela Ingrid Ferreira do; NORONHA, Aurélio Wildson Teixeira de. Utilizando o ensino lúdico de Astronomia e da história da Física como estratégia metodológica motivadora no processo de ensino-aprendizagem. In: SEMANA UNIVERSITÁRIA DA UNILAB, 2023.

SOUSA, Francisco Leonardo Alves de Moraes; SILVA, Alex Soares da; NORONHA, Aurélio Wildson Teixeira de. Automação experimental na óptica geométrica com o Arduino como uma ferramenta de ensino em uma escola pública profissionalizante. In: SEMANA UNIVERSITÁRIA DA UNILAB, 2023.

WERNER DA ROSA, Cleci; BECKER DA ROSA, A. Ensino de Física: objetivos e imposições no ensino médio. **Revista Eletrônica de Enseñanza de las ciencias**, v. 4, n. 1, 2005.

7

EXPERIÊNCIAS DO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA EM HISTÓRIA NO INSTITUTO MUNICIPAL LUIZ VIANA NETO

Alan Costa Cerqueira¹

Juniela Neves²

Justen da Costa³

Katia Cilene de Jesus de Oliveira⁴

Isaque de Jesus Oliveira⁵

Tales Muniz Silva⁶

Idalina Maria Almeida de Freitas⁷

Subprojeto História - Bahia

INTRODUÇÃO

O Programa Residência Pedagógica em História tornou possível a cooperação didático-pedagógica entre a universidade e a escola, gerando práticas pedagógicas e experiências inovadoras. O subprojeto de História da Residência Pedagógica encontra-se em sua segunda edição na Universidade da Integração da Lusofonia Afro-Brasileira (Unilab). Situada no *Campus dos Malês*, Bahia, a Residência Pedagógica em História conta com três grupos de trabalho que atuam nas escolas campo sob a responsabilidade dos respectivos preceptores. Este trabalho pretende discutir o conjunto de ações pedagógicas construídas

¹ alancrq@gmail.com

² junie_la@hotmail.com

³ justendacosta15@gmail.com

⁴ cilenekw45@hotmail.com

⁵ isaqueoliv00@gmail.com

⁶ talesmuniz51@gmail.com

⁷ idaensino@unilab.edu.br

pela equipe da RP que atua na Escola Instituto Municipal Luiz Viana Neto (IMLVN), no município baiano de São Francisco do Conde.

O Programa Residência Pedagógica foi criado no ano de 2018, pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), por meio da Portaria nº 38 /2018, sendo incorporado à Política Nacional de Formação de Professores no Brasil. O projeto, financiado pela Capes, tem como proposta a articulação entre teoria e prática nas licenciaturas através de parcerias com a educação básica vinculadas às redes públicas de ensino. Em outras palavras, esse programa tem como um dos objetivos induzir o aperfeiçoamento da formação prática nos cursos de licenciatura, promovendo a imersão do licenciando na escola de educação básica, a partir da segunda metade de seu curso. O objetivo é criar condições de apoio para as instituições superiores na implementação dos projetos inovadores nas escolas públicas. Posto isto, pode-se perceber a relevância que esse projeto oferece na formação de futuros professores em diferentes áreas do saber. As reflexões sobre os conhecimentos considerados válidos, o contexto da construção do conhecimento ou quem define o que é necessário para formação, em sua gênese, são importantes tanto para o residente quanto para os professores (Costa, 2020).

O exercício de qualquer profissão é prático, no sentido de aprender a fazer algo a partir da observação, reprodução e criação. Além disso, tornar-se professor necessita de espaço, tempo, autoconhecimento, autoconstrução e orientação (Nóvoa, 2017). Do mesmo modo, o exercício de qualquer profissão deve ser também técnico no sentido de desenvolver habilidades e executar as operações e ações próprias. No caso do curso de História, as práticas são desenvolvidas pela colaboração entre a universidade e as escolas da educação básica, situada nos municípios que compõem o território.

O RP tem permitido o mergulho no mar dos saberes científicos e momentos de aprendizados sobre planejamento, método de ensino, plano de aula e as diversas dimensões que compõem uma escola, especialmente o cotidiano de uma sala de aula. As experiências forjadas nesse projeto dialogam com a resistência à burocratização do trabalho docente no contexto de uma sociedade mundial (Ribeiro, 2019), pois, aqui, todas as ações práticas e construções teóricas caminham no sentido de elaborar a melhor experiência em sala de aula, distanciando-se de tarefas improdutivas e desnecessárias. Com as orientações e os diálogos necessários, a equipe vem adquirindo vários conhecimentos que não seria possível obter em outras modalidades, como os estágios.

A aplicação da Lei 11.645, de 10 de março de 2008, que torna obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena, foi estabelecida como temática geral dessa edição da Residência Pedagógica em História do *Campus* dos Malês. Desde o início do curso, a equipe passou por formações, realizou planejamentos, participou de projetos e eventos científicos e produziu materiais didáticos. Após o processo de adaptação, a equipe desenvolveu práticas pedagógicas ligadas ao Bicentenário da Independência da Bahia. Com isso, a equipe participou dos eventos sobre o 2 de julho na escola e atuou também na preparação dos estudantes para o Concurso Municipal de Redação realizado pela Câmara Municipal de Vereadores de São Francisco do Conde. O evento contou com a parceria da Academia Franciscana de Letras e da Secretaria de Educação do Município de São Francisco do Conde, e seu tema foi “O Bicentenário do 2 de Julho e a participação de São Francisco do Conde na Independência da Bahia”. O grupo da Residência também produziu um documentário com foco na memória e nos aspectos políticos, históricos e culturais de São Francisco do Conde.

Na segunda metade do ano letivo, as experiências em sala de aula foram ampliadas, com o desenvolvimento de aulas lideradas pelos estudantes, roda de conversa, oficina sobre a construção de atividades adaptadas, elaboração de propostas do Novembro Negro, construção de atividades e oficinas diversas. É importante ressaltar o esforço coletivo na organização de aulas e diálogos em desmitificar e trazer novas perspectivas sobre o continente africano e sua história. Não podemos admitir a narrativa dominante que desqualifica a África, e “durante muito tempo, mitos e preconceitos de toda espécie esconderam do mundo a real história da África” (Ki-Zerbo, 2010, p. 21). O Brasil não fugiu dessa realidade; ao longo de muitos anos, a história da África foi ignorada, e apenas com a Lei nº 10.639, de 2003, estabeleceu-se a obrigatoriedade do ensino da história da África nas escolas. O princípio da atuação sobre os temas ligados à África e à cultura e história dos afro-brasileiros foi igualmente priorizado, especialmente no sentido de criar um ensino decolonizado.

Todo o processo de construção de uma jornada da Independência da Bahia, com fóruns de discussões, formações, planejamentos, projetos e práticas docentes, buscou dialogar com o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena. Portanto, as perspectivas adotadas na elaboração dos projetos desenvolvidos pela equipe da Residência estiveram articuladas com temáticas ligadas à história e cultura afro-brasileira e indígena.

Nas páginas a seguir, o leitor poderá observar um relato de experiência com detalhes de diversas ações pedagógicas que mostra o quanto pode ser enriquecedor para todos os agentes e instituições envolvidos na experiência da Residência Pedagógica. O texto mostra diferentes etapas do PRP, desde a adaptação até as ações desenvolvidas ao longo do ano letivo.

O CONTATO COM A ESCOLA CAMPO

O contato inicial entre coordenação, preceptoria e residentes do Programa Residência Pedagógica em História ocorreu por meio de uma série de encontros virtuais e presenciais, em caráter formativo, sobre a Residência Pedagógica. Para isso, o ambiente virtual foi fundamental no auxílio das tarefas, assim como os meios de comunicação mais informais. O primeiro momento de acolhimento das equipes nas escolas aconteceu durante a semana pedagógica. Nessa etapa, os estudantes puderam participar da construção do projeto anual e da escolha da temática adotada pela escola campo. O planejamento é uma etapa fundamental na atuação docente. Além de apresentar as dinâmicas da escola, o preceptor teve a preocupação de organizar encontros de formação e dinâmicas de atividades sobre diversos temas, como a Base Nacional Comum Curricular, o Referencial Curricular Franciscano construído pela Rede de Ensino de São Francisco do Conde, assim como formas de avaliação e a inclusão na escola.

Em paralelo, o grupo foi designado para conhecer a escola campo de forma mais profunda, observando a estrutura, os equipamentos, conhecendo os estudantes e os profissionais que compõem a escola. A equipe foi formalmente apresentada à gestão escolar responsável. É imprescindível que ocorra esse diálogo para que as escolas compreendam o que representa a Residência Pedagógica e percebam seus impactos. É necessário descortinar os horizontes e tirar as dúvidas, pois, diferentemente de um simples estágio, a Residência pressupõe o acesso da equipe em diferentes ocasiões do cotidiano da escola, como reuniões, planejamentos e eventos. Sua proposta é vivenciar o ambiente escolar em sua totalidade. Os primeiros contatos com os estudantes do Instituto Municipal Luiz Viana Neto foram de observações e diálogos.

Os residentes foram estimulados a falar sobre seu cotidiano na universidade e sobre suas trajetórias e perspectivas naquele lugar. Afinal, essa troca que se desenvolveu ao longo de muitos meses significou um estímulo mútuo entre residentes e os estudantes da escola campo. Com esse contato, os estudantes passaram a entender o que significava a universidade e o motivo de ter muitas pessoas de outros países em sua cidade. Além disso, por parte das turmas da escola, foi percebido o crescimento do sonho de poder estudar e fazer parte desse espaço em um futuro próximo.

Uma das primeiras discussões da equipe foi sobre a importância da avaliação diagnóstica e das anotações no planejamento do professor. Afinal, o ato de planejar ocorre em todas as etapas do processo de ensino-aprendizagem. Essa ferramenta representa, inclusive, a construção de projetos anuais da escola. O conjunto de observações da avaliação diagnóstica também é muito útil no diálogo entre os professores e a equipe de Psicopedagogia e Atendimento Educacional Especializado (AEE), no sentido de entender as necessidades dos educandos para tornar real a inclusão na escola.

Depois do período de observação e adaptação, toda a equipe da Residência Pedagógica em História acordou que a discussão do Bicentenário do 2 de julho deveria capitanear a atuação nas escolas no primeiro semestre. Como dito anteriormente, a Independência da Bahia também esteve na pauta da escola, pois já existia um projeto voltado para discutir os eventos que marcaram o domínio lusitano no Brasil. Esse foi um momento importante de diálogo entre os residentes e os professores envolvidos no projeto.

O professor não pode agir isoladamente na sua escola. É neste local, seu local de trabalho, que ele, com os outros, seus colegas, constrói a profissionalidade docente [...]. A escola tem de pensar a si própria, na sua

missão e no modo como se organiza para a cumprir. Tem, também ela, de ser reflexiva (Alarcão, 2011, p. 47).

De acordo com Alarcão (2011), as dinâmicas da escola são construídas por meio da ação-reflexão e o professor se constrói de maneira coletiva nesse espaço. Sob a orientação da preceptoria, o grupo dialogou com diferentes profissionais, embora, na maior parte do tempo, não fosse possível reunir-se com muitos colegas.

No início dos projetos, o grupo participou ativamente de duas frentes: da discussão do Bicentenário da Independência da Bahia, que culminou no Concurso Municipal de Redação, e da produção de trabalhos voltados para o evento acadêmico intitulado “Jornada do 2 de Julho”. Com isso, diferentes processos ocorreram de forma coordenada e articulada, como veremos nos relatos adiante.

O 2 DE JULHO NA ESCOLA CAMPO

A temática do 2 de julho perpassou por várias aulas de História, em que as turmas puderam conhecer o processo de independência e participação de seus antepassados na conquista da liberdade. Ao mesmo tempo que elas estudavam sobre a participação de diferentes grupos sociais na Independência da Bahia, a equipe do PRP teve a oportunidade de observar a construção do planejamento do professor/preceptor e participar das aulas que foram ministradas em todas as turmas. Para o desenvolvimento do projeto do concurso de redação, os residentes realizaram pesquisa bibliográfica e reuniões para discutir sobre as temáticas.

A preparação dos estudantes para o concurso de redação ocorreu nas seguintes: planejamento e preparo de material didático, apoio individualizado aos estudantes e organização da aula de campo. Um dos

principais desafios do grupo foi conciliar os itens descritos no edital de seleção com a profundidade de temáticas presentes no Bicentenário do 2 de Julho. As relações entre passado e presente, mudanças e continuidades, significados da participação feminina, negra, popular estavam em discussão. Além disso, o interesse em confrontar a historiografia linear do 7 de Setembro ou mesmo realizar críticas a respeito da participação da população da Vila de São Francisco da Barra do Sergipe do Conde frente à renitente memória de figuras da elite econômica que governavam a Vila no período do conflito.

Com essas discussões em mente, o grupo criou planos de aula e passou a atuar em conjunto com a equipe de professores liderada pelo professor/preceptor de História, que contava com docentes das áreas de Português e Geografia. Durante os encontros semanais organizados por disciplina ou de forma multidisciplinar, os residentes atuaram como apoio na orientação individualizada a partir das temáticas escolhidas pelos estudantes.

Conforme o cronograma escolar, a equipe passou a trabalhar na escrita de um texto dinâmico, capaz de apresentar as perspectivas sobre diferentes sujeitos históricos e discutir relações de gênero, raça e classe presentes no 2 de Julho. Embora o ensino-aprendizagem sobre a Independência do Brasil esteja consolidado há séculos, ainda pairam, nas entrelinhas da historiografia, questionamentos que expressam dúvidas e sentimento de injustiça. A etapa final da preparação dos estudantes para o concurso de redação foi marcada por uma aula de campo cercada de fontes históricas. Durante a preparação da aula, a equipe realizou uma visita à Câmara Municipal de São Francisco do Conde, onde foi possível encontrar um amplo corredor com imagens que contavam muito sobre a colonização da região, as contribuições culturais dos povos que desenvolveram contato na região, os aspectos

econômicos e as batalhas da Independência. A visita seguiu pela Praça da Independência, no coração do centro histórico da cidade. Identificamos construções importantes, como o Casarão da Ilha de Cajaíba, morada do Barão de Cajaíba, Alexandre Gomes de Argolo Ferrão, um dos líderes do exército baiano. O local conta com prédios históricos, como a Casa de Câmara e Cadeia, a Igreja Matriz, o Convento de São Francisco e um conjunto arquitetônico com casarões, que vão desde o período áureo do ciclo da cana-de-açúcar até prédios do século XIX. Do local é possível ver parte da Baía de Todos os Santos e a Ilha de Cajaíba e seu casarão imponente. Além disso, os grandes mapas que se encontram na praça entraram no roteiro por facilitar a compreensão do deslocamento das tropas baianas durante os conflitos.

Imagem 1 – Aula de campo com os estudantes do IMLVN



Fonte: Acervo RP História-Bahia.

Com o roteiro organizado, os residentes acompanharam os estudantes, o professor/preceptor Alan Cerqueira e o professor de Geografia, Mateus Pereira, na aula de campo. Foi um momento de aprendizado mútuo, com falas importantes dos residentes e

questionamentos importantes dos estudantes, como o motivo de ter um busto de um personagem da classe dominante, enquanto não havia referências à participação popular, como os pescadores e vaqueiros, por exemplo, Fortunato de Souza e Santinho Vaqueiro. Entre diversos questionamentos e interações, os alunos da escola campo também questionaram os espaços que as mulheres têm nos espaços de poder, seja na vida política ou em instituições militares, diante de atuações tão marcantes nas lutas pela liberdade do Brasil.

No dia 7 de julho de 2023, o Concurso Municipal de Redação foi realizado e contou com a participação de escolas da rede pública e privada. A organização dividiu a disputa em três eixos. O primeiro grupo foi formado por estudantes dos 6º e 7º anos; o segundo eixo foi formado por estudantes dos 8º e 9º anos; por último, os alunos do Ensino Médio. O Instituto Municipal Luiz Viana Neto é uma escola de Ensino Fundamental II e seus alunos disputaram os dois primeiros eixos. No primeiro eixo, a escola ficou com o primeiro lugar, enquanto, no segundo eixo, os estudantes da escola ficaram com os três primeiros lugares.

A “JORNADA DO 2 DE JULHO”

Durante as reuniões do núcleo do RP na escola campo, surgiu a ideia de organizar um documentário com o objetivo inicial de perceber a relação entre os desfiles cívicos da Independência do Brasil e os desfiles da Independência da Bahia. O primeiro desafio da equipe foi compreender os caminhos da História Oral e as formas de organizar uma entrevista. Para isso, foi necessário organizar uma pequena formação, leitura de textos e diálogos.

Com o amadurecimento das ideias, o grupo entendeu a melhor forma de conduzir um processo de entrevista, pensar roteiros e até o *layout* da filmagem. A entrevista é um dos procedimentos que os pesquisadores mais utilizam na pesquisa de campo. A pesquisa de campo é uma ferramenta que o pesquisador aplica com o intuito de angariar informações e conhecimentos a respeito de problema para o qual se procura uma resposta ou hipótese. Com isso, o grupo decidiu ampliar o debate e escolher com cautela as pessoas entrevistadas.

Os dois primeiros entrevistados foram José Afonso Gomes, conhecido como Zeca Afonso, e Djalma Afonso Gomes, pai e filho, líderes do Samba Chula de São Francisco do Conde, uma variação única do samba encontrada na região e que conta com instrumento igualmente raro, a *viola machet*. Por meio de perguntas abertas e fechadas, os músicos falaram sobre as dificuldades em manter a tradição do samba e as formas de financiamento, relembrou as décadas de ouro do samba na região e conversaram sobre projetos sociais e suas perspectivas sobre o futuro dessa importante arte da cultura afro-brasileira. A entrevista foi realizada no prédio da Unilab e contou com a presença dos demais músicos do grupo musical, que contava com ex-alunos da escola campo. Ao final, o grupo fez questão de tocar suas músicas favoritas como forma de reconhecimento pelo esforço do grupo no resgate e na valorização desse importante patrimônio cultural.

Imagem 2 – Documentário com o grupo musical Samba Chula de Pitangueira.

Fonte: Acervo RP História-Bahia

O segundo documentário teve como entrevistado o professor José Jorge do Espírito Santo, geógrafo de formação que se construiu como um pesquisador, com livros publicados acerca da história de São Francisco do Conde. Jorge contou sobre suas memórias de infância dos antigos desfiles e as recentes iniciativas de priorizar os desfiles do 2 de Julho. A entrevista também caminhou por aspectos diretamente relacionados aos conflitos que culminaram da expulsão dos portugueses da Bahia, especialmente, com a participação de São Francisco do Conde.

As temáticas sobre a participação feminina, negra e indígena não estiveram de fora da conversa. Por outro lado, ele realça que a festa de independência não é só uma festa política, mas sim uma festa de todos os povos que compõem o estado da Bahia, e, a cada ano, a Bahia festeja sua independência em memória dos que lutaram contra as tropas portuguesas. É a data mais importante não só na Bahia, mas em todo o Brasil, pois foi quando o povo baiano expulsou os portugueses e consolidou a independência do Brasil.

O encerramento das atividades desenvolvidas ao longo de três meses de formação teórica e prática docente ocorreu no auditório da Unilab *Campus* dos Malês, em um evento que recebeu a visita de estudantes e professores da rede estadual de ensino de uma escola do município vizinho de Candeias. O evento contou com todos os três núcleos de atuação da Residência, com apresentações diversas, uma vez que cada núcleo teve autonomia para desenvolver seus projetos.

Imagem 3 – Jornada do 2 de Julho



Fonte: Acervo RP História-Bahia.

A equipe lotada no Instituto Luiz Viana Neto apresentou os documentários, os relatos de experiências sobre o projeto do Bicentenário da Independência da Bahia na escola campo e os preparativos para o concurso de redação. Foram apresentados trabalhos que discutiram a escrita de textos de apoio sobre o planejamento das ações desenvolvidas, a parte da orientação aos textos dos estudantes e a

aula de campo. O evento foi dividido em duas etapas: apresentações de todos os grupos envolvidos na RP do subprojeto de História e uma aula de campo para todas as pessoas envolvidas no evento.

AS CARTAS DO DIA 25 DE JULHO DAS MULHERES NEGRAS

É de amplo conhecimento que no dia 25 de julho é comemorado o Dia Internacional da Mulher Negra Latino-Americana e Caribenha. Essa data comemorativa surgiu a partir da primeira conferência de Mulheres Negras em Santo Domingo, na República Dominicana, em 1992. Na ocasião, mulheres negras de mais de 70 países reuniram-se para compartilhar suas vivências, denunciar as opressões e debater possíveis resoluções para a luta contra o machismo e o racismo. Foi a partir desse encontro que nasceu a Rede de Mulheres Afro-Latino-Americanas e Afro-Caribenhas. Essa rede, junto à Organização das Nações Unidas (ONU), lutou para o reconhecimento do dia 25 de julho como o Dia Internacional da Mulher Negra, Latino-Americana e Caribenha.

A consistência dessa data não diz respeito apenas a uma comemoração, sendo na verdade um marco internacional da resistência e luta das mulheres negras para reafirmar a necessidade de enfatizar o racismo e o sexismo vividos até os dias atuais pelas mulheres que são marcadas pela discriminação racial, social e de gênero. A data surgiu em um contexto complexo, trazendo essa necessidade de debater políticas públicas para minimizar os marcadores sociais dessas mulheres que se encontram na base da pirâmide social, sendo as que mais são violentadas pelas vulnerabilidades socioeconômicas.

Ao observar as estatísticas socioeconômicas, as mulheres negras se encontram no topo da cadeia de vulnerabilidades. Observando os casos de violência, a mulher negra é a vítima em mais da metade dos casos.

Esses dados representam o impacto do machismo, racismo e sexismo como marcadores ferrenhos no cotidiano de mulheres negras. De acordo com o mapa da violência, os casos de atentados e importunação contra mulheres negras no Brasil cresceram cerca de 54,2%, enquanto o homicídio de mulheres brancas caiu cerca de 9,8%. Esses dados enumeram em porcentagem o que mulheres negras vivenciam cotidianamente apenas por sua condição, dados esses que provam o quanto a nossa sociedade reforça a aniquilação de seus corpos e de suas vidas.

No Brasil, o 25 de Julho é ressaltado como um movimento de resistência e luta, principalmente pela mobilização empregada por uma das precursoras do movimento, Lélia Gonzalez. Professora, filósofa e antropóloga, Lélia foi e ainda é um dos nomes mais importantes do ativismo feminino e negro no Brasil. Ela acreditava que em um país cuja formação e educação primárias se deu, majoritariamente, a partir de mulheres negras e indígenas, não seria aceitável padronizar modelos de um feminismo branco europeu, que pouco ou nada diz respeito aos marcadores de mulheres não brancas. É a partir dessas ideias que o movimento feminista negro no Brasil resgata e incorpora personalidades marcantes da história brasileira para referenciar as lutas e os movimentos de resistências dessas mulheres.

O 25 de Julho, no Brasil, é referenciado também como o Dia Nacional de Tereza de Benguela, mulher negra do século XVIII, líder do quilombo Quariterê no Vale do Guaporé (MT). A referência escolhida pelo movimento de mulheres negras para ser o símbolo do 25 de Julho é dada a Tereza de Benguela pelos seus movimentos de luta e resistência ao sistema escravista da época, mantendo o quilombo de pé por duas décadas e liderando pouco mais de 100 pessoas, incluindo indígenas. Sua liderança foi destaque principalmente pelo sistema político implantado

no quilombo. Sabe-se que ela desenvolveu uma espécie de parlamento para o quilombo, além de fortalecer o sistema de proteção dele. Tereza de Benguela foi assassinada após ser capturada por soldados que também foram responsáveis pela aniquilação do quilombo. A data foi institucionalizada pela Lei 12.987/2014, sendo um marco poderoso para o movimento de mulheres negras, pois visibiliza a luta dessas mulheres e fortalece a defesa de direitos contra a opressão de gênero, o racismo e a exploração.

Partindo de tudo que foi discutido, pensamos na produção de um material paradidático que pudesse dar conta de pensar o 25 de Julho e seus significados a partir de uma linguagem fácil e impactante para os educandos. Assim como o 25 de Julho é uma data que resgata referências de mulheres negras que foram importantes na luta contra as opressões, escolhemos trabalhar com um material que também fizesse esse resgate. Escolhemos 6 mulheres de diferentes períodos que influenciaram o processo de resistência feminina negra no Brasil, foram elas: Elza Soares, Marielle Franco, Rainha Nzinga, Maria Felipa, Carolina Maria de Jesus e Luísa Mahin. Partindo dessas referências, produzimos o material em formato de cartas abertas, nas quais incorporamos as vivências e obras dessas mulheres em uma linguagem autoral delas mesmas.

Encaramos o desafio de pensar uma temática de projeto pedagógico para turmas do Ensino Fundamental, no Instituto Municipal de Educação Luiz Viana Neto (IMLVN), em São Francisco do Conde. A proposta era desenvolver um tema em plano de ação que tivesse uma linguagem acessível para os educandos e, ao mesmo tempo, alcançasse um impacto significativo para a trajetória de formação desses indivíduos. Ao observar o perfil característico das turmas, deparamo-

nos com pessoas majoritariamente negras, no processo de pensar as suas próprias identidades.

A intenção do material surge justamente do contexto, em que jovens negros têm se formado identitariamente no sentido do auto-ódio, percebendo sua negritude como um defeito impregnado ao seu corpo. Enfatizando as meninas, percebemos inúmeras narrativas dessa rejeição identitária, como o alisamento dos cabelos, a busca pelo corpo ideal e até certo incômodo de seus traços negroides, como nariz, boca, diastema e cor da pele. Percebemos constantemente o debate e diálogos desenvolvidos pelos discentes em torno da raça, o que prova que suas identidades estão sendo desenvolvidas em torno dela; ainda assim, conseguimos evidenciar diversas narrativas contrárias, que fortalecem o imaginário hegemônico em torno da raça e do racismo.

Imagem 4 – Trecho da atividade do 25 de Julho



Fonte: Acervo RP História-BA.

O 25 de Julho, como temática escolhida para o desenvolvimento da aula, surge como justificativa empregada para tocar o imaginário dos educandos no seu processo de construção identitária. O perfil racial que tem o colégio mostra que é urgente a necessidade de ações em torno da temática racial, e a ideia da utilização do material na sala de aula vem intencionalmente no sentido de ser uma dessas ações empregadas em torno da discussão racial para esses jovens. A intenção é que, para além de perceberem o material, possam se perceber nele e nas discussões em sala.

Usar referências para exemplificar o ensino foi uma escolha subjetiva, porém pedagógica. É de extrema importância a utilização de referências negras no ensino, pois exalta e dá identidade a assuntos que aparecem de forma ligeira nos currículos dos educandos, ou sequer aparecem, muitas vezes. Além de fortalecer também suas percepções e visão em torno da temática racial, o material tenta romper com estigmas, principalmente em torno do gênero; muitas meninas irão se perceber nas referências trazidas, pois muitas têm uma história de vida ou exemplo próximo que se iguala, em vários contextos, às mulheres que abordamos no material.

Feitas as discussões e após a produção e o movimento do material, uma pergunta pairou sobre as expectativas que tínhamos para o desenvolvimento do material em sala de aula: Qual é o impacto de apresentar trajetórias de mulheres negras para uma afirmação identitária desses estudantes? Várias expectativas de resposta também surgiram do nosso movimento. Tivemos essa facilidade porque conseguimos observar em vários marcadores a homogeneidade do material e do perfil dos estudantes. Na realidade, as coisas que ambos têm em comum, ou em divergência, não respondem à pergunta

norteadora, mas acrescentam caminhos para percebermos o movimento de impacto dessa atividade.

Essa atividade foi adaptada para as turmas do 6º ano e uma turma da Educação de Jovens e Adultos (EJA). A dinâmica de aplicação da atividade no turno diurno envolveu a organização de grupos de leitura que escolheram cada texto e analisaram as imagens; em seguida, cada equipe falou suas impressões e compartilhou com toda a turma. Foi interessante notar que muitos alunos tinham uma percepção das discussões que estavam por trás da proposta da atividade.

O desenvolvimento dessa ação pedagógica na turma da EJA teve um desfecho muito diferente. Uma breve descrição da turma nos ajuda a compreender a forma como essa atividade foi recebida, uma vez que se trata de um grupo formado majoritariamente por mulheres negras que possuem filhos e netos. Por se tratar de uma turma em estágio de alfabetização, a dinâmica de leitura teve a participação do professor. Durante as discussões, várias estudantes relataram passar por situações semelhantes às mulheres evidenciadas nos textos, sejam experiências com a maternidade, a vulnerabilidade social ou os desafios mais gerais. A experiência de desenvolver essa atividade no turno noturno, em uma turma de EJA, foi surpreendentemente positiva. Uma turma composta quase que em sua totalidade por mulheres negras, mães e avós, gerou uma identificação imediata com as personalidades trabalhadas nas cartas. Depois da leitura das cartas, os estudantes descreveram as imagens das mulheres que formavam a atividade, discutiram sobre suas histórias de vida e falaram também sobre suas próprias histórias. Os marcadores raciais e de gênero direcionavam as discussões. Ao final da atividade, todo o grupo pediu para levar aquelas cartas e imagens para suas casas. Em seguida, a turma pediu para conhecer mais um pouco sobre a história de Elza Soares. Na semana seguinte, tivemos uma seção

de documentário seguida de discussões sobre racismo, estado de exceção e a mulher negra.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os relatos de experiências compartilhados neste texto representam parte das vivências e ações pedagógicas que a Residência Pedagógica possibilitou na formação prática dos estudantes envolvidos no processo. Diversos movimentos formativos ocorreram em paralelo às observações, aulas e atuações nas aulas de História. Os estudantes tiveram autonomia para discutir, aplicar e reavaliar seus métodos e práticas docentes.

É interessante observar que a escola se tornou, para a equipe da Residência Pedagógica, um local de teoria e prática, isto é, a escola campo foi o lugar de experiência da sala de aula, projetos e ações didáticas, mas, também, o espaço de diversas formações e escrita de projetos.

Por fim, pensar o impacto causado pela Residência Pedagógica na formação docente é importante para a transformação futura no interior das licenciaturas. Afinal, a Residência tem se mostrado o modelo de projeto mais eficaz no sentido de preparar e qualificar os estudantes na busca pela construção de uma formação de qualidade. É importante ressaltar que grande parte dos problemas enfrentados pela educação básica é um reflexo dos projetos neoliberais, sucateamento do ensino público, desvalorização profissional e problemas socioeconômicos. Todavia, a ampliação da Residência Pedagógica enquanto programa permanente na formação docente pode significar um caminho transformador para todos os sujeitos envolvidos.

Do ponto de vista institucional, a escola e a universidade se aproximam. Por outro lado, os professores e estudantes das licenciaturas passam a refletir com mais profundidade e ferramentas sobre sua formação teórica e suas experiências no cotidiano escolar.

REFERÊNCIAS

- ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. São Paulo: Cortez, 2011.
- BRASIL. **Lei no 11.645**, de 10 de março de 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm. Acesso em: 21 out. 2023.
- COSTA, E. A. S. Programa Residência Pedagógica UNILAB: em busca de uma formação de professores pautada pela reflexão crítica sobre a realidade. In: COSTA, E. A. S.; OLIVEIRA, E. R.; PASCHOAL, C. M. M.; SILVA, A. P. R. (Org.). **Programa Residência Pedagógica-UNILAB: os desafios de ensinar e aprender a profissão professor(a) à luz da diversidade**. Porto Alegre: Editora Fi, 2020.
- KI-ZERBO, J. Introdução geral. In: KI-ZERBO, J. (Ed.). **História geral da África: metodologia e pré-história da África**. Brasília: UNESCO, 2010.
- NÓVOA, Antônio Sampaio da. Firmar a percepção como professor, afirmar a profissão docente. **Caderno de Pesquisa**, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, out./dez. 2017.
- RIBEIRO, Luís Távora Furtado. Trabalho docente e escola na sociedade mundial. In: RIBEIRO, Luís Távora Furtado. **A interdição do futuro no mundo em pedaços: educação e sociedade**. Curitiba: Appris, 2019.

8

RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA: UM NOVO OLHAR SOBRE O ENSINO DE HISTÓRIA

Bianca Souza Freitas Santos¹

Mateus dos Santos²

Mayara Fabiane Caldas dos Santos³

Nayana Grazielle Sacramento de Oliveira⁴

Priscila Valverde⁵

Sueide Menezes da Silva⁶

Idalina Maria Almeida de Freitas⁷

Subprojeto História - Bahia

INTRODUÇÃO

A formação docente tem sido pauta frequente de debates e estudos nas últimas décadas no Brasil. As pesquisas têm revelado que, apesar de algumas permanências de modelos formativos considerados inadequados e ultrapassados, iniciativas vêm surgindo para garantir uma formação mais adequada às novas realidades sociais, refletidas no ambiente escolar. Nesse sentido, o presente texto tem como objetivo apresentar o Programa Residência Pedagógica do curso de História da Universidade da Integração da Lusofonia Afro-Brasileira (Unilab), relatando as experiências do programa em parceria com a instituição de ensino Centro Estadual de Educação Profissional em Turismo do Leste

¹ biancatrindade422@hotmail.com

² Dossantosmateus101@gmail.com

³ may.caldas@hotmail.com

⁴ nayanaoliveiradirefan@gmail.com

⁵ priscila.valverde2010@gmail.com

⁶ Sueidemenezes@aluno.unilab.edu.br

⁷ idaensino@unilab.edu.br

Baiano (CEEP), escola estadual de Ensino Médio integrado a Educação Profissional, situada no município de Santo Amaro, Bahia.

O Programa Residência Pedagógica foi criado em 2018 com a intenção de fortalecer a formação inicial de professores dos cursos de licenciatura por meio da imersão dos licenciandos no contexto histórico-educativo do ensino público. Organizado em 3 (três) módulos com duração de 18 (dezoito) meses, tem na sua proposta pedagógica a valorização da história afro-brasileira e dos povos indígenas. É composto por estudantes matriculados nos cursos de licenciatura da Unilab (residentes bolsistas), professores do curso de História (coordenação de área) e professores de História da rede pública de ensino (preceptores). As bolsas são ofertadas pela Capes com duração de 18 meses para todos os participantes; o PRP é uma importante política pública de incentivo à permanência e capacitação dos estudantes universitários, voltada para formação docente. Na Unilab, *campus* Malês, tem início em 2020, em pleno período pandêmico, e hoje se encontra na segunda edição de forma presencial.

Inseridos no ambiente escolar, os residentes do curso de História entram em contato com tudo que envolve a prática pedagógica e a unidade de ensino, participando das reuniões com toda a equipe escolar, encontros de atividade complementar (AC), ministrando aulas com supervisão da professora preceptora e elaborando e participando de oficinas e rodas de conversa com temáticas que envolvem o ensino de História, além dos projetos pedagógicos sugeridos pela escola campo, assim como os projetos de iniciativa dos próprios residentes, a exemplo do Projeto História na Prática – uma parceria com o Arquivo Municipal de Santo Amaro. A permanência desses estudantes por um período considerável nesse ambiente garante experiências e percepções

significativas que, muitas vezes, são impossibilitadas durante o período de estágio.

AÇÕES VOLTADAS PARA AS LEIS 10639/03 E 11645/08

Em decorrência das lutas do Movimento Social Negro no Brasil, a partir da década de 1960 – que culminará na criação do Movimento Negro Unificado (MNU) em meio à ditadura e, posteriormente, na construção de uma Constituição mais igualitária em 1988, a chamada Constituição Cidadã –, um conjunto de políticas educacionais passa a ser pensado no sentido de sanar a lacuna existente em nosso país tanto na desigualdade educacional quanto na desigualdade epistemológica. Este fato retirou da população indígena, africana e afro-brasileira o direito de ser agente ativo no processo de escrita da história nacional no que diz respeito às produções e aos temas.

Dentre essas políticas, duas leis são sancionadas no início do século XXI: a Lei 10.639/03, que “estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática ‘História e Cultura Afro-Brasileira’”, e a Lei 11645/08, que “Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática ‘História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena’”. Ambas representam a consolidação do histórico de lutas de uma população que, durante quatro séculos, tentaram exterminar, tanto fisicamente quanto do imagético nacional. São vastos os exemplos das tentativas de apagamento da população negra e indígena; dentre eles, podemos citar a ausência do critério de cor nos censos, na tentativa de invisibilizar a presença negra no Brasil,

ou a construção de uma identidade nacional mestiça, principalmente difundida nas obras de Gilberto Freire e Jorge Amado.

Com o intuito de colaborar com a implementação de ambas as leis, dado que é previsto, como parte do Programa Residência Pedagógica, o desenvolvimento de ações de ensino objetivando a integração escola campo/universidade, o núcleo de Santo Amaro, subprojeto História, desenvolveu duas ações que visam colaborar para a aprendizagem de histórias desses grupos. A primeira atividade aconteceu no dia 14 de abril de 2023, nas dependências da escola campo CEEP, e consistiu em uma roda de conversa intitulada “*Povos originários: saberes e desafios na contemporaneidade*”. A segunda atividade foi a roda de conversa no dia 28 de julho de 2023, na Câmara Municipal de Santo Amaro, intitulada: “*Julho das Pretas: empreendedorismo e resistência*”.

Houve a participação de Adelson Kaimbé, à época, aluno do curso de Relações Internacionais da Unilab, campus dos Malês, e pertencente à Comunidade do Massacará, território indígena reconhecido pela Funai, presente em Euclides da Cunha, cidade ao norte do estado da Bahia⁸. Na ocasião, Adelson falou sobre o estereótipo construído acerca da imagem do indígena e a ausência de percepção das populações indígenas como indivíduos que não se encontram presos no passado pela sociedade, sobre sua trajetória dentro da universidade, o modo de vida dos povos Kaimbé de sua comunidade, e apresentou o *Toré* – tradição de sua etnia. Nesse mesmo evento, houve o momento de partilha da segunda palestrante, Pedrina Belém do Rosário, também aluna do curso de Relações Internacionais do já referido campus. Pedrina é quilombola da Comunidade Jatimane, no distrito de Nilo

⁸ Para maiores informações ver a página: “Povos Indígenas no Brasil”, disponível em: <https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Kaimb%C3%A9>, e Terras Indígenas no Brasil, acessível em: <https://terrasindigenas.org.br/pt-br/terras-indigenas/3761>.

Peçanha, no baixo sul do estado, certificada pela Fundação Cultural Palmares.⁹ A estudante relatou a responsabilidade de ser a primeira de sua comunidade a acessar o Ensino Superior, as dificuldades de permanência e o quanto era importante ter uma rede de apoio. Ressaltou a importância da luta dos seus antecessores para que ela estivesse naquele momento ali, representando sua comunidade e ingressa em uma universidade pública com olhar diferenciado como a Unilab. Os estudantes presentes interagiram com as falas, fazendo perguntas acerca do conteúdo apresentado.

Essa ação visou construir um debate intercultural que implicasse em uma visão mais aproximada da realidade indígena e quilombola, burlando as concepções coloniais imperativas no imaginário coletivo por longínquos anos. Como afirma Fleuri (2017, p. 284):

O diálogo intercultural crítico com os povos originários implica em desconstruir os processos e princípios coloniais e em promover a construção de modos não-coloniais de ser e viver, bem como de poder e saber. Decolonizar implica um projeto intencional e processo contínuo e insurgente de diálogo e cooperação intercultural, que reinvente modos de vida não-coloniais.

A segunda atividade contou com a participação de duas mulheres negras, empoderadas, com testemunhos de luta e resistência para se manterem no mundo empresarial, altamente competitivo e misógino. Deliene Mota, *chef* e dona do restaurante Encantos da Maré, relatou sua trajetória de resistência como mulher negra, mãe solo e pobre, que após uma longa caminhada com muitos percalços conseguiu se estabelecer no ramo da gastronomia, sendo sua marca uma das mais conceituadas na cidade de Salvador-BA, com presença constante na mídia,

⁹ Ver IPATRIMONIO – Patrimônio Cultural Brasileiro. Disponível em: <https://www.ipatrimonio.org/nilo-pecanha-quilombo-jatimane/#!/map=38329&loc=-13.693286416861223,-39.29793112837551,17>.

principalmente em eventos de empreendedorismo afrocentrado. Ananda Atila, *designer* de moda, proprietária da grife Africanize-se (roupas africanas), atualmente estudante de História da Unilab e residente do RP, expôs sua trajetória de resistência durante sua primeira graduação ao propor como trabalho de conclusão de curso uma linha de produção de roupas utilizando como referência os orixás. Depois de muita perseverança, conseguiu apresentar sua proposta e assim concluiu a graduação. Sempre sob essa perspectiva, desenvolve trabalhos de divulgação dos seus trabalhos com jovens e comunidades, participando de eventos que valorizam e incentivam o afroempreendedorismo.

É importante destacar que esta última atividade foi pensada pelo grupo tanto no sentido de contemplar o calendário de julho das instituições de ensino baianas, onde as atividades com temática acerca do protagonismo negro feminino já são uma tradição, como para dialogar com a esfera do afroempreendedorismo, uma vez que a instituição de ensino se destina à formação técnica. Vislumbrar as possibilidades e os desafios dessas mulheres em suas trajetórias profissionais e pessoais, sem dúvida, é um grande incentivo para os estudantes. O público interagiu com questões e posicionamentos.

Imagem 1 – Atividade do PRP na Câmara Municipal de Santo Amaro, em alusão ao 25 de julho, com a participação da residente Ananda Átila



Fonte: Acervo RP História-BA.

Essas duas ações partiram de dentro de um projeto maior e contínuo deste grupo, o Projeto História na Prática, idealizado e aplicado pelo núcleo de Santo Amaro com o intuito de fomentar nos estudantes do Ensino Médio o interesse pela disciplina. Essa iniciativa leva à compreensão de que a História não é feita somente do passado e que este dialoga com os sujeitos e seu presente, valorizando a vivência dos alunos, sua realidade familiar e social.

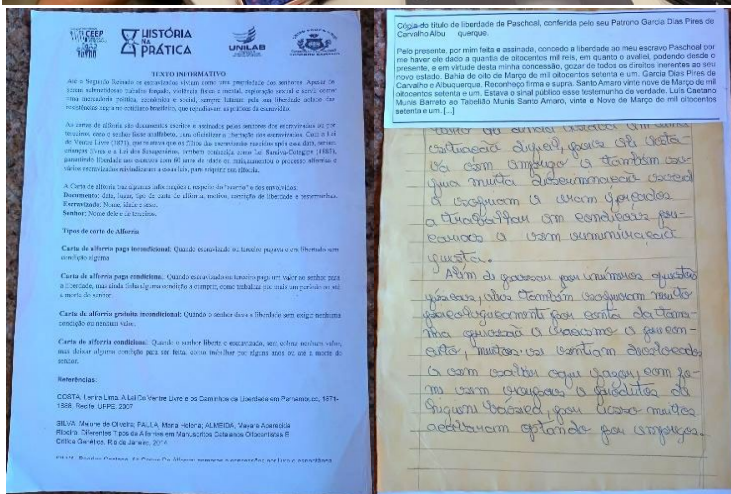
PARCERIA COM O ARQUIVO PÚBLICO DE SANTO AMARO: ANÁLISE DAS CARTAS DE ALFORRIA E ATA DO 14 DE JUNHO

Outra ação do projeto História na Prática foi a aproximação e o contato dos estudantes do Ensino Médio do fazer de um pesquisador, por meio da manipulação e análise de documentos primários cujos temas dialogam com a história local. Para isso, estabeleceu-se uma parceria entre PRP e Arquivo Público do Município. Os primeiros documentos analisados foram as cartas de alforria de escravizados de Santo Amaro. A ideia desse trabalho se deu devido a uma exposição montada no Arquivo Municipal com essa documentação, pela pesquisadora e funcionária do Arquivo, Alanna Freitas, que posteriormente nos auxiliou com o trato dessa documentação por meio de uma oficina ofertada aos estudantes da RP.

A nossa proposta de trabalho com os estudantes baseou-se primeiramente no conhecimento dos temas e na natureza dos documentos, como foram originados, qual era o objetivo dessa documentação, quando foi produzida, dentre outros aspectos. O principal tema presente era a busca pela liberdade, no contexto anterior e após a abolição, e a participação dos sujeitos, sobretudo pessoas negras, nesse processo. Por meio das oficinas de análise dos documentos e produção textual, os estudantes passaram a ter conhecimento da relevância do Arquivo Público e das fontes históricas. A metodologia usada nas oficinas para coleta de dados dos documentos analisados consistiu no preenchimento de uma ficha técnica elaborada pelos residentes. O objetivo era que os discentes coletassem as informações contidas na carta de alforria: data, local, nome e idade do proprietário e do escravizado, motivo e condição da liberdade, analisando também a lei em vigor à época (*Ventre Livre* ou *Sexagenário*),

o tipo de carta (paga condicional, paga incondicional, gratuita condicional e gratuita incondicional) e o que mais quisessem registrar.

Imagem 2, 3, 4, 5, 6 e 7 – Atividades realizadas na escola campo e no Arquivo Municipal de Santo Amaro, sobre as cartas de alforria, com a produção de textos dos estudantes





Fonte: Acervo RP História-BA.

No Brasil existiram quatro tipos de carta de alforria: paga condicional, paga incondicional, gratuita condicional e gratuita incondicional. As duas da modalidade paga eram efetuadas com um pagamento em dinheiro para o senhor ceder a liberdade ao escravizado, um negócio que continuava dando lucros aos senhores pela venda de pessoas (Silva; Paula; Almeida, 2014). A diferença é que na condicional os escravizados, mesmo com a carta (libertos), deviam algo, nesse caso uma condição, como trabalhar por algum tempo para o senhor ou até

sua morte; já na incondicional não existia nenhuma obrigação, o escravizado, ao pagar, estava livre.

A outra forma utilizada para os estudantes mergulharem na atmosfera do período foi a proposta de uma atividade com duas questões em que eles poderiam escolher uma para responder, pensando nos caminhos que aqueles escravizados percorreram após a liberdade e construindo uma narrativa por meio de um texto ficcional que poderia ser argumentativo e literário (poesia, letra de *rap*, carta etc.). Para essa proposta, os residentes aplicaram uma técnica de envelhecimento de papel, conferindo aos educandos a sensação de escrever um documento de época. Essa proposta de estabelecer uma conexão com o contexto estudado e os significados da liberdade permitiu criar pontes, reflexões e sentidos para as suas próprias realidades, reconhecendo o passado histórico de luta e resistência da população negra na Bahia.

Uma outra ação envolvendo a parceria com o Arquivo Público foi a análise da Ata do 14 de Junho de 1822, iniciativa que seguiu a mesma lógica de trabalhar os significados da liberdade no contexto da história local de Santo Amaro por meio da sua participação na Independência do Brasil na Bahia – contribuindo com os acontecimentos que culminaram no 02 de Julho de 1823. Esse período de 1822 até 1823 foi de combate e guerra na Bahia; as tropas portuguesas chegaram a Salvador e a partir de então se iniciou a luta e resistência a favor da libertação dos portugueses, contando com a participação popular negra, indígena e feminina no processo. Entretanto, a análise do documento permitiu entender que as assinaturas presentes nessa Ata pertenciam majoritariamente à elite da região, composta por militares, barões, fazendeiros, políticos, juízes e outros. Contudo, é necessário destacar que isso não impede ou diminui a importância do documento, pois este

ficou conhecido como o primeiro grito da independência do Brasil na Bahia.

A reunião que resultou na escrita da Ata tinha o objetivo de expulsar os portugueses e ter sua liberdade. A ideia era criar um centro executivo único no Brasil que respondesse só ao príncipe, um exército próprio, tesouro nacional, tribunal de justiça e outras obrigações (Porto Filho, 2015). A participação da cidade na luta armada era fundamental para o exército brasileiro; por ser uma vila rica, grande e dinâmica, servia de local de refúgio. Tinha muito dinheiro, armas e munições e servia como organização militar e caixa militar na época (Guerra Filho, 2004).

A vila de Santo Amaro era muito rica e detinha muitos engenhos, que eram a riqueza da época, aliados à quantidade de escravizados que trabalhavam nesses engenhos, privados de liberdade. No dia 14 de junho de 1822, foi dado o primeiro grito na luta pela independência. A vila reconheceu a autoridade de Dom Pedro como príncipe regente do Brasil, e após o ataque dos portugueses em Cachoeira o território se tornou um grande governo civil e militar, com o objetivo de defender e contra-atacar os inimigos, formando batalhões de guerra.

É notório que Santo Amaro teve um papel importante na luta pela independência do Brasil na Bahia. Território rico e respeitado na época, muitas das estratégias de combate, defesa e auxílio ao exército libertador e recursos financeiros saíam dele. Era o entreposto comercial e um grande porto açucareiro. Sua economia era muito boa pelo comércio da cana-de-açúcar, assim, forneceu muitos soldados e suprimentos para o exército (IPHAN, 2010).

Um grande marco histórico, a Ata do 14 de Junho, o primeiro grito em prol da independência em território baiano, demonstra a relevância histórica e a sua importância para a época. Santo Amaro tem sucessivas

participações em grandes eventos históricos como a Sabinada, a Conjuração dos Alfaiates, dentre outras. Além disso, preserva tradições existentes até os dias atuais, como o Bembé do Mercado, única referência no Brasil de comemoração à abolição da escravidão que perdura há mais de um século.

A análise da Ata por meio de oficina com preenchimento de ficha técnica foi seguida de uma roda de conversa com as considerações acerca do período, na qual se refletiu sobre a luta armada com a presença em massa da população negra, indígena e feminina nos combates pela liberdade, com destaque para a participação das mulheres de Saubara com as caretas do mingau (na época, a região pertencia a Santo Amaro) (Porto Filho; Carvalho Junior, 2016) e a participação de Maria Felipa, que, durante muito tempo, teve sua história negada pela historiografia.

Quando o historiador Marcos Napolitano (2021) faz uma crítica sobre o holocausto nazista, que tenta justificar que só existiu esse genocídio pelos alemães contra os judeus, negando as outras mortes em massa feitas pelas nações europeias, como o processo de colonização nas Américas e no continente africano, é basicamente o que acontece com a negação da história desses personagens negros, pescadores e indígenas na independência do Brasil na Bahia.

É difícil ter o passo a passo dessas pessoas marginalizadas no confronto, tornando muito complicado fazer essa ligação histórica de protagonismo negro constatado em fonte histórica, ao mesmo tempo que entusiasmo e causa ânimo para novos estudos o resgate de personagens como o da pescadora e marisqueira Maria Felipa da ilha de Itaparica. É notório que a história de Santo Amaro também tem o protagonismo de pessoas “comuns”, porém, ainda é muito difícil

conseguir registros históricos desses fatos. Isso inquietou e motivou a busca em aprofundar essas questões em pesquisas futuras.

INSTAGRAM COMO FERRAMENTA PARA ENSINO-APRENDIZAGEM EM HISTÓRIA

Outra iniciativa do núcleo CEEP/RP foi a criação de uma página no Instagram para a socialização das ações desenvolvidas pelo Programa. Quando pensamos em redes sociais para fins educativos, temos uma vaga lembrança de instituições ou pessoas que usam as plataformas voltadas para educação. As redes sociais sempre foram um canal de comunicação das massas, compartilhamento de notícias, fofocas e momentos especiais. É muito raro ver essas redes como fonte de educação, o que não significa que não exista, mas com tanta visibilidade, como passou a ter depois do período da covid-19.

A pandemia modificou a forma de educar; os alunos não estavam indo às escolas, e os docentes precisavam de uma forma de manter contato com eles e ensinar os conteúdos. Com o mundo todo parando, a educação também parou por uns momentos para tentar se adaptar à realidade inesperada. Foi nesse momento que as redes sociais tiveram um papel importantíssimo para a educação como ferramenta no auxílio aos estudos. Instagram, Facebook, WhatsApp passaram a ser utilizados pelos docentes para transmitir os ensinamentos necessários. Aumentou a produção de conteúdos educativos e muitos influenciadores na área da educação começaram a ficar em evidência. A pandemia diminuiu, porém a utilização das redes sociais como ferramenta de ensino e aprendizagem continuou nos processos educacionais.

Estudos demonstram que as tecnologias de comunicação e de informação são importantes elementos a serem utilizados como apoio pedagógico o que proporciona maior interatividade e aprendizado entre a comunidade

escolar e seus componentes devido às mídias digitais estarem presentes a um bom tempo na vida das pessoas (XAVIER, 2020). (Andrade, 2023, p. 1).

Sem perder de vista a inserção das mídias sociais nos processos educativos, compactuando com a sua importância na divulgação, compartilhamento, troca de conhecimentos e experiências, a página do Instagram @historianapratica04 surge para o público interessado e simpatizante dos conteúdos de História. Seu perfil permite que todos, dentro e fora da Residência Pedagógica, possam presenciar a História sendo praticada nas escolas. Todas as atividades realizadas pelo PRP nas escolas públicas de Santo Amaro e de São Francisco do Conde podem ser vistas e comentadas por meio desse canal de interação.

PARTICIPAÇÃO NOS MOMENTOS DE PLANEJAMENTO

Umas das experiências de grande relevância para os residentes é a participação nos momentos de planejamento, conhecidos como momentos de atividade complementar (AC). Nesses momentos, existe a interação entre docentes, coordenação pedagógica e residentes, em que as aulas e ações educacionais são pensadas para o ano letivo. Realizada semanalmente, a AC é o momento de reflexão/ação, com troca de conhecimentos e experiências, discussão de propostas e conteúdos, de trabalho interdisciplinar e colaborativo. Nas ACs planejamos as metodologias e o que se pretende alcançar. É uma oportunidade para seleção de material a ser utilizado nas aulas, avaliação e reavaliação dos conteúdos a serem trabalhados, na qual surge necessidade de produção de material didático para a complementação dos estudos. Enfim, com essas reuniões reconhecemos o que precisa ser feito para enfrentar os desafios, levando em consideração a experiência dos preceptores e a colaboração de outros profissionais da escola, uma interação que amplia

nossa visão sobre educação, suas necessidades e as estratégias para garantir um ensino de qualidade e a boa convivência no ambiente escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação étnico-racial desempenha um papel crucial na construção de uma sociedade inclusiva, justa e antirracista. Ao proporcionar aos alunos uma compreensão mais ampla da diversidade étnica e cultural, podemos prepará-los para serem agentes de mudança positiva em um mundo diversificado. A promoção dessa abordagem exige a colaboração de educadores, instituições educacionais e políticas públicas comprometidas com a valorização da igualdade e do respeito. A Lei 10.639/2003 e a Lei 11.645/2008 são extremamente importantes no contexto brasileiro, pois visam promover a valorização e inclusão da história, da cultura e das contribuições dos povos indígenas e afro-brasileiros no currículo escolar.

Elas reconhecem a diversidade étnica e cultural do país, contribuindo para o combate ao racismo, à discriminação e ao preconceito, além de promoverem uma educação mais inclusiva e equitativa. A aplicabilidade dessas leis nas escolas é crucial para construir uma sociedade mais justa, onde todas as vozes e experiências são reconhecidas e respeitadas, além de adentrar em contextos diversos de ensino e aprendizagem.

As ações desenvolvidas pelo Programa Residência Pedagógica – subprojeto de História seguem esse viés e entendem que as leis 10.639/2003 e 11.645/2008 são marcos na promoção da Educação das Relações Étnico-Raciais no Brasil. Por meio de esforços colaborativos entre educadores, comunidades, instituições e sociedade, os desafios

podem ser superados e as possibilidades, exploradas de forma mais abrangente. O caminho a seguir envolve a contínua formação de professores, a produção de materiais educativos inclusivos, a conscientização social e a avaliação constante, visando a uma educação verdadeiramente igualitária e diversificada. É nesse sentido que são pautadas as ações resultantes da parceria entre o PRP e o Centro Estadual de Educação Profissional em Turismo do Leste Baiano.

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, Adressa Kethlen Natario de. As redes sociais e a sua influência na educação do Ensino Fundamental. **Revistaft**, ed. 125, ago. 2023. ISSN 1678-0817. Disponível em: <https://revistaft.com.br/as-redes-sociais-e-a-sua-influencia-na-educacao-do-ensino-fundamental/>. Acesso em: 13 ago. 2023.
- BRASIL. **Lei nº 11.645**, de 10 março de 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm. Acesso em: 14 ago. 2023.
- BRASIL. Lei nº 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, 20 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/l9394.htm. Acesso em: 14 ago. 2023.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 10.639**, de 9 de janeiro de 2003. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnicas Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília: MEC/SECAD, 2005.
- FLEURI, R. M. Aprender com os povos indígenas. **Revista de Educação Pública**, [S. l.], v. 26, n. 62/1, p. 277-294, 2017. DOI: 10.29286/rep.v26i62/1.4995. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/4995>. Acesso em: 14 ago. 2023.
- GUERRA FILHO, Sérgio Armando Diniz Guerra. **O Povo e a Guerra**: Participação das camadas populares nas lutas pela independência do Brasil na Bahia. Salvador: 2004.
- IPHAN. **História – Santo Amaro (BA)**. 2010. Disponível em: <http://portal.iphan.gov.br/pagina/detalhes/1833/>. Acesso em: 14 ago. 2023.

NAPOLITANO, Marcos. **Negacionismo e Revisionismo Histórico no século XXI: Novos combates pela história: Desafios e ensino.** São Paulo: Contexto. 2021. 256 p.

PORTO FILHO, Ubaldo Marques; CARVALHO JUNIOR, Alvaro P. D de. **2 de Julho: Independência da Bahia e do Brasil.** 2. ed. Salvador: EGDA, 2016.

PORTO FILHO, Ubaldo Marques. **2 de julho: Independência da Bahia e do Brasil.** Salvador: Casa de Cultura Carolina Taboada, 2015.

SILVA, Maiune de Oliveira; PAULA, Maria Helena; ALMEIDA, Mayara Aparecida Ribeiro. **Diferentes tipos de alforrias em manuscritos oitocentistas.** Rio de Janeiro: CIFEFIL, 2014.

A MÚSICA COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA EM SALA NO CONTEXTO DA RP/HISTÓRIA/UNILAB- CE (2022-2024)

*Pedro Lázaro Oliveira da Silva*¹

*João Lemos Marinho Neto*²

*Jardel Sousa Inácio*³

*Márcia Pinto de Abreu Brilhante*⁴

*Roberto Kennedy Gomes Franco*⁵

Subprojeto História - Ceará

INTRODUÇÃO

O presente trabalho discute observações, regências e vivências de residentes do Projeto Residência Pedagógica, subprojeto História-CE, da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (Unilab) na escola campo Liceu Domingos Sávio, situada em Baturité-CE. Abordamos no presente relato o uso das letras musicais como uma ferramenta pedagógica no ensino-aprendizagem de História. O trabalho destaca a importância da música como uma ferramenta pedagógica que pode enriquecer o ensino de História, tendo como base vivências advindas da utilização de tal metodologia em palestras e aulas na escola campo.

O Programa Residência Pedagógica tem, em sua matriz, a ideia de trabalhar com os alunos que estão em fase final de sua graduação para o mercado de trabalho, desse modo, a universidade proporciona uma

¹ pedro_lazaro@aluno.unilab.edu.br

² netolemos901@gmail.com

³ jardelsousa10@outlook.com

⁴ marciaabreu27@gmail.com

⁵ robertokennedy@unilab.edu.br

vivência ativa no chão da escola. Adquirindo experiência junto à professora preceptora nos últimos meses, a equipe que atualmente compõe o grupo da Escola de Ensino Médio Liceu de Baturité Domingos Sávio está formada com os seguintes indivíduos: Jardel Sousa Inácio, João Lemos Marinho Neto e Pedro Lázaro Oliveira da Silva.

Escolhendo o uso da música como ferramenta didática na busca de uma melhor atuação dentro do espaço de sala, foi estabelecida previamente entre os RPs, mediante reuniões via *Google Meet* e/ou presenciais, a metodologia para cada letra junto ao assunto da semana/mês.

É necessário destacar que o livro didático, para além de suas referências de documentos, mapas e imagens, possui atualmente algumas letras curtas em sua composição. Um bom exemplo é a canção “O bonde de São Januário”, dos autores Ataulfo Alves e Wilson Batista, escrita na década de 1930. As letras têm seu destaque no desenvolvimento emocional dos mais jovens que passam por uma fase de maturação intelectual, e as canções de maior apreço pelos adolescentes são aquelas que os auxiliaram a formar seus círculos de amizades. Percebendo tal relevância das letras compostas na última década e no século passado, a equipe da escola do Liceu de Baturité organizou o presente texto para falar sobre a experiência em sala com essa abordagem muitas vezes deixada de lado ou, simplesmente, esquecida.

Utilizando-se de autores como Moreira, Santos e Coelho (2014), Vilar *et al.* (2019) e Natividade *et al.* (2005), os responsáveis pela escrita buscaram referências em suas atividades anteriormente desenvolvidas, em textos digitais e, claro, no livro didático para compreender o que nele está sendo recomendado para o ensino em sala.

DESENVOLVIMENTO

A música faz parte da vida de todos, e é comum que os alunos escutem algumas músicas no caminho até a escola – de sua vontade ou não –; pelas ruas, a presença da poluição sonora de carros costuma transitar em diferentes horários do dia a dia. Compreendendo que a música é uma expressão cultural que geralmente se refere ao cotidiano dos sujeitos e que pode trazer elementos da realidade para dentro da sala de aula, os RPs da escola Domingo Sávio buscaram uma maior aproximação de seus alunos por meio dela. Como dizem Vilar *et al.* (2019, p. 2): “As letras musicalizadas abordam questões socioculturais e da natureza, quando exploradas pelos professores nas aulas, as canções contribuem para desenvolver as percepções do sujeito, ou seja, sua leitura de mundo.”. Oferecendo mais peso ao argumento de Vilar, Natividade *et al.* (2005, p. 21) comentam:

O impressionante é a eficácia, com certeza todos nós temos alguma lembrança inesquecível de música. Quem nunca ouviu, por exemplo, a sinfonia dos galos no amanhecer; a partir daí, mesmo sem relógio, ou ainda com os olhos fechados, sem saber se havia sol ou não fora de casa, compreendeu que era madrugada?

A pesquisa qualitativa e exploratória em sala de aula tem como objetivo investigar a receptividade dos alunos em relação à integração da musicalização nos conteúdos propostos pelo livro didático e pelo cronograma acadêmico da instituição. Para orientar esse estudo, é fundamental recorrer a bibliografias e trabalhos prévios relacionados ao tema, a fim de entender as possibilidades de uma abordagem didática não convencional em sala de aula.

Nesse contexto, a metodologia escolhida consiste em utilizar as letras de músicas como uma ferramenta complementar para a compreensão e o aprofundamento dos conteúdos. Antes de sua

aplicação, as músicas são analisadas e interpretadas pelo professor regente, em colaboração com a professora preceptora e outros membros do grupo que fazem parte da escola onde a pesquisa foi realizada. É importante ressaltar que a musicalização não substitui o livro didático, mas serve como um suporte para enriquecer e diversificar a abordagem dos temas em sala de aula.

Tomando o lugar de professor regente em sala de aula, é inquestionável o fato das falhas, a presença da ansiedade e outros pontos que possam vir a ser um incômodo aos RPs, entretanto, uma aula mais simples, orientada apenas pela lousa, pincel e o que nela está escrito, torna a discussão monótona. O auxílio de uma imagem projetada frente aos olhos curiosos dos mais novos se mostra como um ponto fora da curva por suas análises silenciosas, porém, atentas ao que está sendo exposto. Do mesmo modo, a canção que chega aos seus tímpanos consegue fazer com que os alunos, tão interessados nas telas pequenas de seus celulares, voltem-se ao que está sendo mencionado pelo artista.

Obviamente, a metodologia utilizada não é o que torna o aluno mais interessado ou menos interessado na fala do professor que está na frente de sua mesa. Por mais que os estudantes demonstrem um certo interesse na música, imagem ou vídeo, é dever do professor conduzir a discussão dentro de sala.

Existindo o cronograma da instituição sobre o que deve ser ensinado aos alunos, os RPs, com sua proposta que demanda uma orientação de sala que foge ao convencional, conseguiram colocar suas ideias em prática em três ocasiões diferentes. Em primeira instância, em 23 de novembro de 2022, ocorreu uma palestra em alusão ao Dia da Consciência Negra, e foi utilizada a temática “Rap nacional como instrumento de resistência ao racismo: Um estudo de caso sobre as letras dos Racionais MC’s” e teve duração de 100 minutos-aula. O

trabalho final da palestra foi constituído com a participação de todo o coletivo do subprojeto na escola campo. Na ocasião, aconteceu a primeira aula de regência de aula com as turmas E, F, G e H no auditório da escola campo com aproximadamente 100 alunos.

Mediante isso, aplicamos regências com objetivo de debater, por meio das letras musicais, temas contemporâneos, como racismo. Especificamente, apresentamos músicas de Baco Exu do Blues e do grupo Racionais MC's, dentre as quais podemos citar: "Racistas otários", "Diário de um detento", "Capítulo 4 versículo 3", "Negro drama", para que fosse possível dialogar e trocar vivências com os educandos. Desse modo, foi possível promover debates sobre a temática proposta, principalmente sobre como as letras musicais podem e são carregadas de lutas, resistências e, especialmente, aprendizados históricos. A partir disso, começou-se a idealizar uma metodologia capaz de usar a música para falar de temas importantes da contemporaneidade, aliando-os à disciplina de História em questão.

No dia 08 de março de 2023, ocorreu uma explanação sobre a situação das mulheres na indústria da música a partir da música "Bobagem", da cantora Céu, e "O bonde de São Januário", dos autores Ataulfo Alves e Wilson Batista no dia 19 de setembro de 2023, em sala de aula.

Outra experiência prática do uso da música em sala de aula foram as regências dos dias 19 e 26 de outubro do ano de 2023, especificamente na temática sobre a ascensão de Getúlio Vargas ao poder em seu primeiro mandato (1930-1945) e todas as mudanças resultantes na época em questão. Percebendo o cenário musical em que se passa o primeiro governo de Vargas, buscamos uma aproximação do conteúdo com a musicologia do momento abordado, interpelando assim como ela foi manipulada para: a) propagação de ideais do governo; e b) controle de

massas, principalmente do setor de classe média baixa da população, por meio do Departamento de Imprensa e Propaganda – DIP (1939).

Mediante isso, utilizamos as composições musicais para aproximar os educandos da realidade abordada em aulas. Sobre isso, usamos a música “O bonde de São Januário” (1940), por apresentar o momento que os compositores viviam, em que a publicação somente seria autorizada se modificassem a letra, que anteriormente exaltava a “boemia”, para passar a promover o incentivo ao trabalho constante como forma de dignificação do homem (Alves, 2017, p. 47-49). Em outra vertente, como incentivo ao civismo e cidadania na época em questão, debatemos sobre a música “Fui louco”, de Noel Rosa, em 1932, a qual aborda a necessidade de regeneração do indivíduo que frequentava festas e orgias na sua mocidade (Alves, 2017, p. 49-50). Para além, foram também discutidas músicas como “Glória ao Brasil”, de 1938, dos autores Zé Pretinho e Antônio Gilberto dos Santos, e “Eu trabalhei” (1941), de Orlando Silva.

Utilizando a música em momentos oportunos, com exceção de um momento de sala, não é possível fazer um relato detalhado sobre a percepção dos indivíduos em sala, entretanto, é necessário comentar sobre os olhos atentos de um pouco mais que a metade da turma no que diz respeito ao uso da música para falar sobre assuntos chaves, como a consciência negra e o Dia Internacional da Mulher.

Em um ambiente fechado como é a sala de aula, a regência do dia 19 de setembro é o ponto de referência para entender o interesse dos alunos sobre a musicalização em sala. Iniciando a aula com a citação dos versos da música “O bonde de São Januário”, foi perceptível os olhares de boa parte dos alunos para o residente na ocasião. Levantando perguntas sobre a mudança que aconteceu na primeira versão da letra para a segunda, um pequeno grupo de estudantes manteve uma certa interação com o assunto, e os demais membros da sala se dispersaram

momentos depois por conta da tela do celular que mostrava uma nova notificação, e as conversas paralelas anteriormente iniciadas tiveram continuidade.

Crescendo dentro de uma geração totalmente integrada à tecnologia e internet, os sujeitos presentes em sala de aula atualmente mantêm o foco apenas enquanto consideram algo interessante. Com sua tela de celular em mãos, os estudantes trocam mensagens via redes sociais e/ou mantêm seus olhos fixos nas últimas informações sobre o time que irá jogar no dia seguinte – para os garotos –, buscam roupas e maquiagens nos novos sites que emulam lojas físicas – para as garotas.

Em uma ocasião excepcional, em que uma letra foi citada apenas para dar força ao imaginário dos estudantes, a letra escolhida para tal situação foi a canção do grupo Engenheiros do Hawaii “Toda forma de poder”, que cita: *“E o fascismo é fascinante / Deixa a gente ignorante fascinada / E é tão fácil ir adiante e se esquecer / Que a coisa toda tá errada / Eu presto atenção no que eles dizem / Mas eles não dizem nada”*, sem a necessidade do uso de meios eletrônicos; foi feita apenas a citação falada da letra, os alunos se atentaram à rima dentro da aula sobre Mussolini e a Itália fascista do século XX.

Compreendendo que as letras podem ser um recurso pedagógico em sala e comprovando a efetividade delas ao ser feito um plano de uso previamente de acordo com o assunto e a turma. Tal recurso é um meio de fazer com que os alunos se tornem propensos a interação em sala sobre o que está sendo abordado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Compreendendo que os estudantes demonstram um certo interesse no que costuma fugir ao simples e velho hábito de escrever na

lousa ou no próprio livro didático, é notório mencionar o impacto de uma metodologia interdisciplinar dentro de sala de aula na atualidade. Disputando a atenção de seus alunos com seus celulares e demais pontos que possam vir a ser mais interessantes a eles, o regente de sala precisa conseguir trazer os sujeitos para dentro da sua aula. Por mais que exista a presença física dos alunos, suas mentes não necessariamente estão no mesmo espaço que o professor e seus colegas de turma.

Enfatizando interdisciplinaridade, Natividade *et al.* (2005, p. 25) citam: “Ferreira (2001) e Howard (1984) diz que o trabalho interdisciplinar com a música favorece em muito o desenvolvimento cognitivo e sensitivo do aluno, envolvendo-o de tal forma que vivifica e assim cristaliza em sua memória uma situação.”.

Introduzir a música ou suas letras dentro de uma aula não é algo tão simples como se pode imaginar. É necessário que o professor regente disponha de tempo para fazer uma análise prévia do que será exposto aos seus alunos, entender se a música dialoga de alguma forma com o que ele imaginou para sua aula e realizar uma devida preparação dos meios tecnológicos, que estão sujeitos a problemas técnicos dos mais diversos possíveis.

Dentro do cronograma estabelecido pela instituição de ensino, é necessário utilizar momentos importantes ao debate como o dia 08 de março, 20 de novembro, 19 e 26 de outubro para fugir de uma simples palestra-aula convencional e monótona.

REFERÊNCIAS

ALVES, Jean Sulyvan Silva. **Nacionalismo, censura e propaganda:** o samba carioca na Era Vargas (1930/45). 2017. 60 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em História) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2017.

MOREIRA, Ana Claudia; SANTOS, Halinna; COELHO, Irene S. A música na sala de aula: a música como recurso didático. **Unisanta Humanitas**, v. 3, n. 1, p. 41-61, 2014.

NATIVIDADE, Nilva Terezinha da; SILVA, Nilzete de Castro; COSTA, Renilva dos Santos; LIMA, Rita de Sousa Almeida; DANIEL, Ruti Maria Falqueto. **Música em sala de aula**. 2005. Projeto de TCC (Graduação em Pedagogia – Formação de Professores para as Séries Iniciais do Ensino Fundamental) – Faculdade de Ciências da Educação, do Centro Universitário de Brasília, Brasília, 2005.

VILAR, Juliana Leopoldino *et al.* A inserção da música como metodologia didática no ensino de Geografia: uma prática a partir do PIBID na E.E.E.F.M. Prof. José de Carvalho, Guarabira/PB. In: CONEDU, 2., Universidade Estadual da Paraíba Campus III, 2015.

10

A MÚSICA “REVERÊNCIA” (BANDA GROOVI) COMO FONTE INDÍGENAFRICANA DE REGÊNCIAS DA RP/HISTÓRIA/CE

Antonia Karoline Torres Silveira¹

Ériton Luis Veras Lima²

Roberto Kennedy Gomes Franco³

Subprojeto História - Ceará

INTRODUÇÃO

O presente estudo aborda análises feitas a partir de uma experiência vivenciada durante o Programa Residência Pedagógica/Capes/Unilab/História/CE. A atividade foi desenvolvida na Escola Municipal de Ensino Fundamental Professora Maria Augusta Russo dos Santos, em uma turma de 9º ano, no município de Redenção/CE no Maciço de Baturité.

O Programa Residência Pedagógica (PRP) é promovido pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e encontra-se vinculado à Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, especificamente o subprojeto História – Ceará. Dessa maneira, abordamos a implementação das Leis nº 10.639/03 e 11.645/08.

Para o desenvolvimento das atividades na escola campo, enquanto residentes, indicamos que somos acompanhados por um professor preceptor e somos orientados para atuarmos, de forma supervisionada, relacionando o conteúdo curricular básico às referidas leis.

¹ karolinetorresbte@gmail.com

² prof.eriton@gmail.com

³ robertokennedy@unilab.edu.br

Cumpre destacar que, propriamente, o Subprojeto História-CE tem como foco principal a Lei nº 10.639, de janeiro de 2003, sancionada pelo então presidente da República Luiz Inácio Lula da Silva, em seu primeiro mandato, a qual foi de grande relevância para a propagação e valorização da cultura afro-brasileira em nosso país, principalmente no âmbito escolar. Ela alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB), Lei 9.394 de 1996, e instituiu a obrigatoriedade, no Ensino Fundamental e Médio, seja público ou particular, do ensino de História Afro-Brasileira, tornando-se uma medida importante para ressaltar a herança africana que constitui a formação da sociedade brasileira desde o período colonial. Essa perspectiva amplia “o parco conhecimento que temos dessa cultura, supõe um novo olhar sobre a história africana e afro-brasileira e suas possíveis relações como o percurso histórico brasileiro” (Pereira; Silva, 2012, p. 1).

Peculiarmente, o PRP estabelece uma conexão entre os estudantes de licenciaturas e futuros profissionais docentes com a realidade do chão da escola, potencializando ou implementando as Leis nº 10.639/03 e 11.645/08, pois, por vezes, ocorre de ser deixada de lado pelo docente ou simplesmente ser tratada como algo exótico, ou seja, algo que ocorre devido a um capítulo do livro específico ou a uma data comemorativa.

Atualmente, o Programa encontra-se em sua edição 2022-2024, a terceira desde a sua criação em 2018. Por ser um processo de formação de novos professores, a principal contribuição do PRP são as experiências vividas pelos estudantes, as quais, por meio das reflexões, são promovidas pelo preceptor e pelo docente coordenador. A partir delas, desenvolvem métodos e técnicas, inéditos ou não, que podem ser aplicadas no dia a dia em sala de aula.

Propriamente, a implementação da Lei 11.645/08, no que concerne ao Ensino de História, acaba por proporcionar um ensino de uma

“história vista de baixo” (Thompson, 2012), ou seja, os estudos de classes sociais e culturas que, até o início do século XX, permaneceram ocultos, excluídos ou em papéis secundários nas narrativas historiográficas, que privilegiavam os grandes feitos dos homens e do Estado, quase sempre com uma visão eurocêntrica e colonizadora. O estudo de uma história afro-brasileira, africana e dos povos indígenas quebra com a perspectiva colonizatória e dá à História o “ponto de vista” de quem foi escravizado, teve suas terras invadidas e foi subjugado.

O Programa Residência Pedagógica – História-CE nos transformou enquanto pessoas e profissionais; hoje temos uma visão mais ampla sobre o processo de formação dos estudantes, especialmente em nossa atuação nas turmas de 9º ano, onde pudemos perceber o quão específico precisamos ser ao abordar os assuntos em sala, desde a explicação de um termo novo até a validação dos conteúdos abordados, visando à promoção e à conscientização sobre a diversidade cultural, a história dos povos indígenas e afro-brasileiros de maneira significativa, envolvente e cumprindo com os objetivos das Leis nº 10.639/2003 e 11.645/2008, para uma educação mais inclusiva, antirracista, reflexiva e emancipadora (Freire, 1987).

DESENVOLVIMENTO

A experiência abordada no presente relato é fruto de uma aula que trouxe como atividade principal a análise da música “Reverência”, da banda GrooVI. Nossa amostra contou com a participação de vinte alunos, divididos em dez duplas.

A aula teve como tema “A negação da história africana e dos povos indígenas brasileiros”, ocorreu no dia vinte e sete de setembro de 2023 em uma turma de 9º ano, turma “B” do Ensino Fundamental, e tinha

como objetivo geral: “Compreender as relações do colonialismo e o subdesenvolvimento em África e em relação dos povos indígenas” e como objetivos específicos: Analisar, através da música “Reverência”, o processo de silenciamento do conhecimento africano e indígena; Compreender como a imagem do continente africano permanece deturpada devido ao colonialismo; Avaliar, de maneira geral, o quanto a história do Brasil está interligada com a história africana; e Refletir sobre a importância da história africana e dos povos indígenas, seus apagamentos e pontos de vista.

Assim que adentramos na sala de aula, usamos o pincel e o quadro branco para indicar o tema da aula e a data do dia. Posto isso, passamos a explicar para os alunos, de forma geral, o que seria feito na aula e qual o objetivo que se desejava alcançar: Compreender as relações do colonialismo e o subdesenvolvimento em África. De acordo com Celso dos S. Vasconcellos (1998), deve-se levar em consideração que os alunos devem tomar uma postura participativa em sala de aula. Para tanto, o professor precisa, ao desenvolver seu processo metodológico, propiciar uma problematização, um debate, uma exposição interativa-dialogada, uma pesquisa, um grupo de trabalho, uma experimentação, dramatização, desenhos, seminários etc.

A importância desse tipo de proposta gira em torno do dinamismo entre o conhecimento prévio do aluno adquirido ao longo da vida, ou seja, o aluno traz consigo uma bagagem (Freire, 1987). A partir do processo participativo, busca-se contornar o processo de educação bancária, no qual o aluno é visto pelo professor como receptáculo de conhecimento (Freire, 1987).

Dessa forma, a fim de levar em consideração o conhecimento prévio do corpo discente, foi utilizada inicialmente a técnica da Tempestade de Ideias (*Brainstorming*), desenvolvida por Alex Osborn,

que visa à resolução de problemas de maneira criativa. A técnica consiste em utilizar a diversidade de pensamentos e experiências, ou seja, a bagagem do aluno (Freire, 1987), como fio condutor para o desenvolvimento do processo didático.

Assim, antes de iniciar o processo de análise da música “Reverência”, foi perguntado aos alunos: Quais palavras vêm à sua cabeça quando você pensa em África e nos povos indígenas? As respostas foram escritas em uma folha do caderno dos alunos, de maneira que ao final da aula fossem entregues aos professores (RPs). Foi possível ouvir falas de “fome” quando relacionado à África e “pessoas nuas” quando relacionado aos indígenas.

Enquanto eles escreviam, preparamos os equipamentos que seriam utilizados na execução da música: *notebook*, *datashow* e caixa de som. Dando sequência, foi explicado aos alunos o que foi o colonialismo e como ele ocorreu na África e no Brasil como forma de revisão para um conteúdo já discutido e analisado por eles em momento anterior. É certo que, para que o desenvolvimento da aula ocorresse de forma mais “fluida”, algumas questões deveriam ser (re)apresentadas⁴ aos discentes. De maneira geral, relembramos o que é o conceito de colonialismo e algumas especificidades geográficas, como a localização do continente africano no globo terrestre. Em seguida, foi solicitado aos estudantes a formação de duplas e foram distribuídos impressos que continham a letra da música “Reverência”, da banda GrooVI, e uma atividade para análise em momento posterior à reprodução da música. A música em questão é um manifesto, e sua letra trata de vários aspectos

⁴ Gira em torno da ideia de (re)apresentação a preocupação do professor de fazer emergir conceitos ou mesmo apresentá-los, visto que a turma em questão é bastante heterogênea quanto a pensamentos e níveis, tornando-se importante um “alinhamento prévio” quanto aos conceitos que seriam utilizados durante a aula.

relacionados aos conhecimentos africanos que, além de negados, foram usurpados por outras civilizações, à escravidão, à resistência dos povos africanos e outras temáticas. Quanto à questão indígena, a composição leva em consideração o ponto de vista dos povos originários que tiveram suas terras tomadas pelos europeus.

Após a reprodução da música, repetimos a pergunta inicial: Quais palavras vêm a sua cabeça quando você pensa em África e os povos indígenas? Aqui, nosso objetivo foi entender se os estudantes mudaram de percepção sobre a África e os povos indígenas após ter ouvido a música. Foi notória a mudança no semblante dos alunos! Mais uma vez, foi solicitado que eles anotassem suas percepções, na mesma folha utilizada anteriormente.

Em seguida, foi dado um tempo para os alunos analisarem a letra e responderem à atividade proposta; também ouvimos e acionamos os questionamentos levantados sobre a música e sua letra. As questões propostas foram:

1. O que você entendeu por colonialismo?
2. Você conhecia essa música?
3. Como você avalia a história do continente africano contada na letra da música?
4. Qual crítica podemos fazer sobre os pensamentos que a população tem da África e a História contada a partir da letra da música?
5. Qual parte da música mais chamou sua atenção? Justifique.
6. Em quais partes da música o autor chama atenção para a história do Brasil?
7. Explique com suas palavras a crítica que ele está fazendo à história dos indígenas no Brasil.
8. Você poderia citar outras músicas que também fazem essa mesma denúncia?

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Após a coleta e análise dos dados obtidos por meio da música “Reverência”, da banda GrooVI, ficou perceptível a mudança nas respostas dos alunos. É importante recordar que tínhamos uma amostra composta por dez duplas, ou seja, vinte estudantes.

Com a utilização da técnica Tempestade de Ideias (*Brainstorming*), analisou-se que a palavra “fome” foi citada por três duplas, enquanto as palavras “escravizados” e “colonização” foram abordadas por cinco duplas, e ainda a palavra “fome” destacou-se na abordagem de cinco duplas, o que demonstra a limitação dos conhecimentos acerca do continente africano antes de ouvir e analisar a música.

É significativo abordar que essa limitação se deve a uma série de fatores, que podem ser desde o meio em que esses estudantes cresceram até as leituras realizadas por eles ao longo de sua formação escolar, originando um “senso comum” a partir das imagens e falas, por vezes, preconceituosas sobre o assunto.

Após a reprodução da música, os estudantes escreveram expressões que representavam a riqueza presente na cultura africana: o “respeito a cor da pele”, “liberdade”, “riqueza em muitos aspectos”, “roupas coloridas”, “dança”, “música”, “tranças”, ou seja, o que antes era somente fome e miséria se transformou em adjetivos voltados ao respeito e solidariedade ao que ocorreu no passado.

No que se refere aos povos indígenas, os alunos destacaram as expressões “povos injustiçados”, bem como “pessoas nuas” e “escravizadas”, o que nos fez refletir a deficiência dos conhecimentos acerca desses povos, já que os povos indígenas possuíam uma forma de vida relacionada ao cultivo e proteção da terra e isso os fez vulneráveis ao contato com os europeus.

Contudo, foi perceptível a reflexão realizada após a música, quando se destacaram palavras como: “cultura”, “religião”, “músicas”, “formas de artes”, “dança”, “tintas”, “aldeia”, enquanto antes se destacavam apenas expressões pessimistas acerca desses povos.

Sobre o colonialismo, as duplas concordaram ser “Uma desculpa da Europa para se valorizar, adquirir recursos e se tornar uma base de conhecimento colocando-se no maior pedestal, não se importando com o status dos demais países e roubando países”, portanto, neste ponto, os estudantes sabem o que foi o colonialismo e descrevem com propriedade.

Foi unânime entre as duplas o desconhecimento da música, contudo demonstraram reflexão, destacando as expressões que representavam uma história do continente africano cheia de lutas e que merecia respeito: “uma história com muita luta”, “uma história bem sofrida na cultura negra e com muita luta”, “que o continente africano sempre foi desmerecido e explorado pela escravidão” e “respeito ao continente africano”.

No que tange à crítica que seria possível realizar sobre os pensamentos que a população tem da África e a História contada a partir da letra da música, destacamos a seguinte reflexão:

Os europeus fizeram as pessoas criar um pensamento sobre a África que é bem diferente, por exemplo eles moldaram nossa mente para acreditar que a Grécia é o berço da civilização e querendo ou não ter pensamentos racistas e discriminatório, na música tem um trecho que diz ‘Melanina não é a tua desgraça minha irmã, mas a tua glória’. Algumas pessoas têm vergonhas de ser preta sendo que deveriam ter orgulho.

Nesse sentido, devemos analisar e refletir acerca dos conteúdos que são reproduzidos na trajetória estudantil, a fim de perceber o quanto a História dos africanos e dos povos indígenas é deixada de lado,

até mesmo esquecida no processo de fundação, desenvolvimento e crescimento do país. É nesse contexto que as leis trabalhadas no PRP são importantes.

Na questão que exigia indicar a parte da música que mais chamou a atenção deles, a maioria evidenciou: “O verde simboliza a terra, o dourado são nossas riquezas, vermelho o sangue sagrado derramado nas lutas contra a escravidão e o preto é a cor da pele, original África preto, é a cor da pele”, “Ainda vai dizer aos teus filhos que Pedro Álvares Cabral foi quem descobriu o Brasil”. Nota-se que eles começaram a refletir sobre as verdades postuladas pelos europeus quando esses assuntos são abordados.

Solicitamos que as duplas justificassem com palavras próprias a crítica feita à História dos indígenas no Brasil utilizando como base a letra da música e, mais uma vez, percebemos unanimidade, destacando a parte que falava de Pedro Álvares Cabral, a saber: “Que esse tal de Pedro Álvares Cabral foi quem descobriu o Brasil Pindorama. Mas que prepotência descobrir um local onde já existiam civilizações”. Os estudantes evidenciaram o fato de a História do Brasil ser mascarada “pela negação dos povos indígenas” e pela prepotência de Cabral ao afirmar descobrir uma terra que já era habitada.

Para finalizar a atividade, solicitamos a indicação de uma música que possuísse um caráter de denúncia, assim como a que eles haviam analisado. A maioria das duplas indicou não conhecer, contudo tivemos a indicação de quatro músicas: “Santa Kaya – Ponto de Equilíbrio”, “Mãos vermelhas – Kaê Guajajara”, “A Carne – Elza Soares” e “Cachimbo da paz – Gabriel Pensador”. A indicação se faz positiva frente à elaboração de outras atividades com um roteiro parecido para ser aplicada para eles.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente atividade foi desenvolvida com o intuito de levar os estudantes a pensar e refletir sobre assuntos relacionados aos povos indígenas, no Brasil, e sobre os povos africanos, no continente africano, utilizando para isso a música “Reverência”, da banda GrooVI.

Relembramos que, inicialmente, utilizou-se a técnica Tempestade de Ideias para sondar o que eles sabiam acerca dos povos indígenas e dos povos africanos, objetivando a comparação com suas percepções após a reprodução da música.

Buscamos desmitificar os estereótipos acerca dessas populações, abordando e relacionando com as denúncias contidas na letra da referida música. Percebemos o impacto no olhar dos estudantes, sobretudo ao analisarmos suas respostas.

Foi bastante gratificante a aplicação dessa atividade, visto que ela propôs aos alunos uma vivência diferente da rotina diária e escolar. Utilizar a música como fonte histórica no ensino de História nos traz desafios, mas as possibilidades de reflexão e leituras são diversas na construção do conhecimento histórico.

Refletimos que a música é uma fonte alternativa, intensa e tão rica quanto a escrita, que pode ser usada na construção do pensamento histórico dos estudantes. Portanto, a partir da vivência no cotidiano da sala de aula, acreditamos ter impactado de forma positiva os estudantes com a reflexão sobre os assuntos abordados e debatidos.

Destacamos o envolvimento das duplas na aplicação da atividade, na análise e no debate naquele momento. Essa atividade nos permitiu dialogar com os estudantes a respeito do que eles sabiam no que concerne aos povos indígenas e à população afro-brasileira. A participação dos estudantes na conversa, pensando na indicação da

música, bem como nas demais questões indicadas para a resolução, foi uma experiência importante para nossa formação enquanto docentes.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei nº 10.639**, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm#:~:text=LEI%20No%2010.639%2C%20DE%209%20DE%20JANEIRO%20DE%202003.&text=Altera%20a%20Lei%20no,%22%2C%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%AAsncias. Acesso em: 29 set. 2023.

BRASIL. **Lei nº 11.645**, de 10 de março de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11645.htm. Acesso em: 22 fev. 2023.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

PEREIRA, Marcia Moreira; SILVA, Maurício. Percurso da lei 10.639/03: antecedentes e desdobramentos. **Linguagens & Cidadania**, v. 14, jan./dez. 2012. Disponível em: http://jararaca.ufsm.br/websites/l&c/download/Artigos12/marc_mauric.pdf.pdf. Acesso em: 21 jul. 2023.

THOMPSON, E. P. **As Peculiaridades dos Ingleses e outros artigos**. São Paulo: Ed. Unicamp, 2012.

VASCONCELLOS, C. S. Superação da lógica classificatória e excludente da avaliação. **Coleção Cadernos Pedagógicos do Libertad.**, São Paulo, v. 5, 1998. Disponível em: https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2018/TRABALHO_EV117_MD4_SA16_ID3102_09092018181048.pdf. Acesso em: 23 out. 2023.

HISTÓRIA DOS POVOS AFRO-BRASILEIROS/INDÍGENAS: EXPERIÊNCIAS DE UMA DISCIPLINA/ELETIVA EM UMA ESCOLA NO ÂMBITO DO PRP/UNILAB-CE

Adriano Mikael Felix Silva¹

Fernanda Joana Zamba Ximbunde²

Tiago da Costa Nogueira³

Juliana Da Silva Santos⁴

Roberto Kennedy Gomes Franco⁵

Subprojeto História - Ceará

INTRODUÇÃO

O presente capítulo é fruto de um mergulho profundo no desafiador, às vezes turbulento, porém sempre belo, mar da docência. Neste escrito, iremos expor relatos de experiências dadas a partir da implementação da disciplina de “História, Memória e Cultura dos Povos Afro-Brasileiros e Indígenas”. A cadeira, desde o mês de agosto do ano de 2023, faz parte do currículo de componentes curriculares eletivos da Escola de Ensino Fundamental Padre Antônio Crisóstomo do Vale (PACV), localizada no município de Acarape, região do Maciço de Baturité, estado do Ceará. Em tal instituição, exercemos o papel de residentes por meio do Programa Residência Pedagógica (PRP/RP), subprojeto História-CE, vinculado ao curso de Licenciatura Plena em História da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (Unilab).

¹ adm.fs.pessoal@gmail.com

² fernandajoana1996@gmail.com

³ tiagoborgestb100@gmail.com

⁴ julianaunilab@gmail.com

⁵ robertokennedy@unilab.edu.br

Dentro da matéria, assumimos, antes mesmo de sua fundação, um papel de protagonistas. Uma vez que o Programa Residência Pedagógica pede de seus participantes a criação de algum projeto que seja a marca de suas passagens por sua escola campo, nome dado aos estabelecimentos públicos de ensino que aceitam receber o PRP em seu meio, a disciplina de “História, Memória e Cultura dos Povos Afro-Brasileiros e Indígenas” foi o projeto pensado e levado a cabo por todos os residentes e pela professora preceptora que fizeram e fazem parte do RP na escola desde sua versão atual, iniciada em outubro de 2022 e com término oficial definido para março de 2024.

Enquanto ainda sonhávamos com o componente, fomos idealizando a disciplina antes mesmo de esta passar para o campo da existência, algo que só foi possível quando os alunos com quem trabalhamos, advindos, todos, de turmas de 9º ano do Ensino Fundamental, passaram aos estudos em tempo integral, que teve início justamente no começo do mês de agosto de 2023. Dessa forma, nosso propósito se materializou.

Se ao lado da docente responsável por nossa atuação dentro de nossa escola campo idealizamos a matéria, quando esta passou para a sua concretude, ficamos também com a atribuição de sermos os principais responsáveis pelas regências de cada encontro, ministrados semanalmente em todas as turmas de 9º ano. E é das experiências emergidas nessas regências que temos por objetivo falar neste texto.

Até o atual momento em que escrevemos, em outubro de 2023, três meses de vivências intensas e diferenciadas já se passaram. Achamos que explanar o que foi visto, tratado, problematizado e produzido por todos os lados envolvidos, ou seja, tanto residentes quanto alunos, deve ser um caminho importante para demonstrar o valor de um programa de iniciação à docência como o Residência Pedagógica. Dentro desse ponto

está a relevância do que escrevemos. Mas, para além disso, esse material também é relevante para evidenciar o compromisso inabalável por nós assumido com a legislação vigente para o campo educacional. Neste caso, estamos a nos referir às Leis afirmativas 10.639/2003 e 11.645/2008, que obrigaram, respectivamente, o ensino da história e cultura dos povos africanos, afro-brasileiros e indígenas em toda a esfera escolar, independentemente de seu caráter público ou privado (Brasil, 2003, 2008).

Por conseguinte, devemos pontuar que, neste componente curricular, aderimos a uma visão político-pedagógica que busca reconstruir a História dos grupos aqui supracitados por uma perspectiva que não os coloque como vencidos da História, mas sim como aguerridos, resistentes ao domínio colonial e aos resquícios contemporâneos deste, que ainda imperam no campo educacional, cultural, econômico e até mental.

Dessa forma, na matéria eletiva, aproximamo-nos do pensamento que a pedagoga e ativista Azoilda Trindade (2005) expôs em sua tese de doutorado sobre a formação da imagem da mulher negra na mídia. Trindade, ao analisar a subalternização das negras brasileiras, diz que outras histórias dessas mulheres, ligadas às potências, resistências e solidariedades, existiram, mas estas estão submersas e pedem para ser contadas e recontadas. Em nosso contexto, apropriamo-nos do que diz Azoilda, pegamos as histórias submersas dos povos afro-brasileiros e indígenas e as contamos e recontamos em sala de aula. É dessa maneira que rompemos com o saber eurocêntrico e dialogamos com outras existências, produções de vida e sistemas alternativos.

Vimos essas outras possibilidades existenciais aparecerem em aulas diversas, como naquelas em que falamos sobre quilombos, os “sistemas sociais alternativos” ao escravismo, como cunhava Beatriz Nascimento (2006, p. 121). O mesmo ocorreu nas aulas em que se levou

para os alunos da PACV as pinturas corporais indígenas além da mera demonstração de imagens, mas com a sua realização, por um voluntário indígena, estudante da Unilab que, a convite de uma amiga residente, disponibilizou-se a produzir pinturas corporais em alunos e também falar sobre estas, desde como são produzidas as tintas até quais são os objetivos das pinturas produzidas pelos povos nativos do Brasil. Logo, exemplos de rompimentos com o eurocentrismo não faltaram e nem faltarão nessa disciplina, ao menos no que depender de nós.

Assim, sendo anunciado do que trata este escrito, qual o seu objetivo, bem como suas relevâncias, devemos elencar, de modo metodológico, que, para chegarmos a esta produção textual, estivemos e estaremos até o fim de nossa jornada na Residência Pedagógica em uma pesquisa de observação participante e com um tom qualitativo, como pede nossa situação. Concomitante a isso, para a realização de nossas regências, lançamos mão de uma metodologia expositiva, dialógica e problemática.

Por fim, uma vez que as nossas vivências foram vastas e poucas folhas temos neste texto para poder trazermos à baila essas aulas, escolhemos apenas alguns encontros entre os que tivemos durante esses meses para aqui elencarmos. De cada uma das quatro turmas de 9º ano existentes, uma vivência será inserida neste texto. Ao seguirmos essa lógica, garantiremos uma evidenciação equitativa dos vividos.

SOBRE O ENSINO DA HISTÓRIA E CULTURA DOS POVOS AFRO-BRASILEIROS

Nesse contexto, nossa primeira aula se deu na turma do 9º ano D, na qual expusemos à classe as noções de valores civilizatórios afro-brasileiros. Esses preceitos são provenientes da cosmovisão africana trazida ao Brasil por meio da cruel história do escravagismo. Em solo

nacional, esses aspectos civilizatórios se perpetuam entre a população negra. Apenas para citarmos neste texto alguns dos valores trabalhados em aula, podemos falar sobre a religiosidade, musicalidade, corporeidade, ancestralidade e cooperativismo, fatores tão caros à nossa população afro-brasileira.

Fizemos questão de apontar em aula como esses princípios dialogam com a contemporaneidade preta e também com o restante da população brasileira. Com base nisso, questionamos aos alunos o que eles sabiam ou entendiam como a presença africana no Brasil. As respostas foram inúmeras, passaram desde a comida até a capoeira e estilos musicais, como o *reggae*, apreciado pelos estudantes. Além disso, naquela sala, alguns alunos afirmaram que praticavam capoeira e tinham contato com a espiritualidade africana, o que os fazia entender normas diversas, como o da corporeidade, musicalidade e religiosidade.

Em um segundo momento da aula, continuamos a trabalhar com a turma, porém partimos para a leitura da carta da pensadora negra Beatriz Nascimento. Na mensagem, Nascimento fala do comunitarismo presente em África, destacando a vivência do povo Imbangala, conhecido também como Jagas, que pode ter inspirado os quilombos brasileiros. Em seguida, após a análise do escrito de Beatriz, os alunos foram apresentados a um mapa do século XVI, em que se via o território africano pré-colonial e a presença imponente de reinos como o do Congo e o do Ndongo, dois grandes reinos do continente-mãe que, de acordo com a carta de Beatriz Nascimento, foi a zona de caça dos europeus para capturar escravizados. De posse visual do mapa seiscentista, os instruendos foram incitados a procurar, em conjunto com os residentes, dentro da cartografia da África do século XXI, onde ficavam localizados o Reino do Congo e o Reino do Ndongo.

Outro ótimo momento que desejamos registrar por aqui se deu em setembro, na turma do 9º ano C, quando começamos a labutar com as histórias invisíveis da historiografia nacional. Para isso, produzimos uma regência para falar sobre uma heroína negra e quilombola: Dandara dos Palmares. Mas, antes disso, precisamos saber dos alunos o que eles achavam que era um quilombo. Tal pergunta foi importante porque a turma também havia passado pela aula em que se leu a carta de Beatriz Nascimento.

Em suas respostas, alguns alunos disseram que os territórios quilombolas eram locais distantes e desabitados para onde os escravizados fugiam. Uma estudante, para complementar, disse que um quilombo era um espaço no qual alguém escravizado poderia viver de forma diferente. As respostas de cada aluno nos foram muito importantes porque pudemos perceber que eles conseguiram absorver o conceito de quilombo. Pegamos então o que eles já sabiam e lhes falamos que os quilombos não eram sinônimo de local de negro fugido, mas espaços de resistências ao escravismo, como dizia Beatriz Nascimento (2006). Afora isso, esses territórios não eram, necessariamente, estabelecidos em partes longínquas de engenhos ou outra propriedade escravista. Alguns quilombos, dissemos, estavam localizados próximos às cidades, como apontam, por exemplo, Albuquerque e Fraga Filho (2006).

Postas essas perguntas, respostas e apontamentos por nossa parte, passamos então a falar sobre a vida e luta de Dandara dos Palmares. Assinalamos que seu local de nascimento era incerto, podendo ser no Brasil ou em África, mas que o que mais importava em sua história era a sua postura aguerrida no combate contra as tropas coloniais portuguesas, que queriam derrubar, a todo custo, o Quilombo dos

Palmares, o terror do homem branco colonizador e escravista (Caetano; Castro, 2020).

Durante a apresentação da vida de Dandara, muitos alunos não tinham, até aquele momento, ouvido falar sobre a existência da heroína negra, mas muitos conheciam a figura de Zumbi, seu companheiro, o que nos demonstrou que, além do racismo, outra figura que invisibilizou Dandara dos Palmares foi o machismo histórico e sistêmico. Uma iconografia clássica da mulher, que enfatizamos ser uma guerreira palmarina, foi apresentada. Avisamos à turma, contudo, que aquela imagem era uma representação, pois Dandara nunca fora, de fato, pintada enquanto estava com vida (Caetano; Castro, 2020).

No fim da aula, como parte de uma atividade, os alunos se reuniram em grupos e produziram cartazes com desenhos e frases relacionadas com o conteúdo abordado em sala. Percebemos um uso grande da criatividade dos envolvidos, o que fez surgir, ao final da tarefa, desenhos bem férteis acerca dos quilombos, Dandara e até do *campus* dos Palmares da Unilab, que um aluno ligou à história do quilombo palmarino.

SOBRE O ENSINO DA HISTÓRIA E CULTURA DOS POVOS INDÍGENAS

Já a partir da última semana de agosto, demos início, com a turma do 9º ano A, a uma discussão acerca das representações indígenas nas narrativas nacionais. No primeiro momento de nossa aula, fizemos uma apresentação da temática indígena com base nas perspectivas deles mesmos, e não do homem branco, como historicamente foi feito. Após isso, passamos a dialogar sobre a criação da figura do “índio” pelo europeu e como nossa população nativa ressignificou essa tipificação humana em suas lutas por direitos.

Percebemos que nossa aula foi de grande valia porque, dadas as interações que tivemos com os alunos, conseguimos quebrar algumas das imagens estereotipadas que todo o povo brasileiro carrega acerca da população originária do país. Acreditamos que, naquele dia, cada instruendo terminou a aula sabendo que os indígenas dispõem das mais variadas aparências e que estão em todos os espaços, além de não perderem sua indigeneidade caso usem um *smartphone*, possuam um carro ou não vivam aldeados.

No segundo momento da aula, foi exibido na turma o documentário *Falas da Terra*, produzido pela Rede Globo. A obra veio a somar na nossa luta enquanto futuros historiadores, que carregamos conosco a bagagem e a obrigatoriedade de contar as Histórias, as vidas e os problemas enfrentados pelos indígenas pela sua própria ótica. O documentário foi bem recebido pelos estudantes. Chamou a atenção dos discentes a enorme diversidade dos povos indígenas do Brasil, bem como a grande variedade de línguas, culturas, hábitos e costumes dessas populações. Enquanto o documentário era reproduzido, alguns alunos mostraram interesse em saber qual era a língua que um dos líderes indígenas estava a falar, porque não era o português.

Além desse momento de um choque positivo com a nossa riqueza étnica, os demais alunos também ficaram encantados em ver, a partir do documentário, que existem, de fato, indígenas por todas as partes e nos mais diversos locais. Eles são influenciadores digitais, cantores de *rap*, médicos-cirurgiões, advogados e artistas. Em outras palavras, a película fez com que os alunos, que conheciam as populações indígenas de um modo estereotipado, tivessem uma visão dos indígenas que realmente os representasse.

O terceiro momento da aula foi reservado para uma atividade. Os alunos deveriam produzir, em forma de desenho, a diversidade cultural

indígena. Todos os elementos abordados em classe, desde o vídeo até conhecimentos adquiridos noutros momentos, poderiam ser usados como uma matriz para o desenho. Mais uma vez, como em outro exemplo de atividade com desenho, a tarefa foi benquista pela parte dos educandos, que ficaram bastante empolgados com suas produções, principalmente por saber que as obras fariam parte de um mural a ser, posteriormente, feito em suas salas.

Na primeira semana do mês de setembro, já na turma do 9º ano B, adentramos em uma aula sobre as artes e os grafismos indígenas. No primeiro momento do encontro, tivemos uma fala do jovem Samuel Kanindé, que é indígena e aluno do curso de bacharelado em Humanidades da Unilab. A pedido de uma amiga sua, que é residente, o estudante voluntariou-se para ministrar uma aula sobre grafismos aos alunos dos 9º anos da escola Padre Crisóstomo. Além disso, o rapaz também realizou pinturas corporais em discentes. Mas, ainda acerca das explicações do primeiro momento de aula, Samuel fez uma explanação sucinta sobre o que são grafismos indígenas e em que momento eles podem ser utilizados. Kanindé disse que os grafismos são pinturas que representam ideias, pensamentos e vivências de nossos povos nativos. O jovem indígena também ressaltou que essas artes são usadas como proteção contra energias malignas.

Aproveitando a fala de Samuel, Abimael Silva, também residente, estudante da Unilab e de nacionalidade cabo-verdiana, destacou que, no continente africano, existem muitas etnias que fazem o uso de pinturas no rosto ou fazem pequenos cortes de lâminas na região do corpo como forma de tratamento, resistência e proteção contra o mal. Os cortes de lâminas existentes em algumas regiões do continente de maioria populacional negra foram confirmados por uma das residentes da escola campo que, coincidentemente, dispõe desses cortes em seu corpo.

Foi importante fazer essa relação com África, porque algumas culturas indígenas têm alguns hábitos culturais bem semelhantes às práticas habituais africanas.

Todo o processo de produção da tinta, que vem do fruto do jenipapeiro, foi explicado aos alunos, que acompanhavam cada fala com uma sensação enorme de curiosidade. Samuel lhes explicou que a fruta, para que se pudesse extrair sua tinta, deveria estar verde e, em seguida, ser cortada e ralada para, por fim, ser posta em um recipiente tampado durante 24 horas, tudo para que o jenipapo possa fermentar. Após isso, o fruto deve ser despejado em um tecido fino e espremido para que saia um líquido, que já sai preto. A pigmentação, porém, fica mais escura quando se acrescenta carvão ralado ao fluido. Nesse instante, a tinta está pronta para a pintura. Dada essa elucidação, no segundo momento da aula, alguns alunos, sorteados de um modo democrático e transparente, tiveram pinturas feitas em seus corpos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como anteriormente exposto nos nossos relatos, nesses três meses em sala de aula, tivemos experiências abundantes com a disciplina eletiva. Desse modo, nosso papel político-pedagógico no cumprimento das leis afirmativas que se pautam pelo ensino afro-brasileiro e indígena trilhou nos caminhos da efetivação. Reconhecemos que ainda existe um longo desafio nas narrativas historiográficas sobre os grupos supracitados, contudo, a disciplina de “História, Memória e Cultura dos Povos Afro-Brasileiros e Indígenas” foi e é um ótimo modelo para mudanças de paradigmas no ato de ensinar História.

Por fim, nossa caminhada enquanto residentes no Programa Residência Pedagógica gerou frutos consideráveis nas possibilidades de

se trabalhar, pelas vias educacionais, com a valorização das resistências e vivências dos grupos historicamente subalternizados. Acreditamos que aquilo que por nós foi vivido é importante para uma História que rompa com os saberes eurocêntricos e se conecte com os conhecimentos diversos, como os dos povos afro-brasileiros e indígenas.

REFERÊNCIAS

- ALBUQUERQUE, Wlamyra; FRAGA FILHO, Walter. Uma história do negro no Brasil. Salvador: Centro de Estudos Afro-Orientais; Brasília: Fundação Cultural Palmares, 2006.
- BRASIL. Lei 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm. Acesso em: 18 out. 2023.
- BRASIL. Lei n. 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm. Acesso em: 18 out. 2023.
- CAETANO, Janaína Oliveira; CASTRO, Helena Carla. Dandara dos Palmares: uma proposta para introduzir uma heroína negra no ambiente escolar. REHR, Dourados, MS, v. 14, n. 27, p. 153-179, jan./jun. 2020.
- NASCIMENTO, Beatriz. O conceito de quilombo e a resistência cultural negra. In: RATTI, Alex. Eu sou atlântica: sobre a trajetória de vida de Beatriz Nascimento. São Paulo: Imprensa Oficial, 2006.
- TRINDADE. Azoilda Loretto da. A Formação da Imagem da Mulher Negra na Mídia. 2005. Tese (Doutorado) – Centro de Filosofia e Escola de Comunicação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2005.

A RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA NO DIA INTERNACIONAL DA MULHER: UM DEBATE SOBRE REPRESENTATIVIDADE FEMININA NEGRA E INDÍGENA NA TURMA DO 9º ANO

|Antonia Aldeniza Silva Santos¹

Luana Lessa Costa²

Juliana Silva Santos³

Roberto Kennedy Gomes Franco⁴

Subprojeto História - Ceará

INTRODUÇÃO

O objetivo deste artigo é relatar a experiência de bolsistas do Programa Residência Pedagógica no subprojeto de História em 8 de março de 2023, Dia Internacional da Mulher. Segundo Chiziane (2013), as mulheres são subalternizadas desde a gênese da humanidade e, apesar de o feminismo ter garantido direito ao voto, entrada no Ensino Superior e no mercado de trabalho, o sistema patriarcal continua a violentar mulheres diariamente. Nesse sentido, tendo em vista que uma das premissas do Programa Residência Pedagógica (PRP) é a “atuação dos residentes em atividades de regência de classe e de intervenção pedagógica [...]” (Brasil, 2022), em diálogo com a preceptora, foi vista a necessidade de se pensar uma aula que problematizasse a desigualdade de gênero na sociedade nesse dia em especial, que é, sobretudo, um dia de luta pela liberdade e autonomia feminina.

¹ aldenizakaninde@gmail.com

² lauana.lessac@gmail.com

³ julianaunialb@gmail.com

⁴ robertokennedy@unilab.edu.br

O PRP é um programa fomentado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e vinculado ao Ministério da Educação que tem como finalidade introduzir os estudantes dos cursos de licenciatura na realidade escolar. Por meio da articulação entre teoria e prática, os futuros docentes terão a oportunidade de conhecer salas de aula do Ensino Fundamental e Médio e, a partir disso, conhecer previamente os desafios da profissão. A Política Nacional de Formação de Professores visa à aproximação do Ensino Superior e da Educação Básica, considerando que ambos devem caminhar em sintonia para a manutenção da educação pública de qualidade.

O referido momento foi uma aula para os estudantes do 9º C manhã da escola campo Padre Antônio Crisóstomo do Vale, em Acarape-CE, para refletir sobre a mulher na sociedade moderna, tendo como recorte não só o gênero, mas também raça, classe e etnia. Escolhemos como foco para o debate a história das mulheres negras e indígenas, uma vez que o subprojeto de História, em sintonia com o projeto pedagógico da Unilab, tem como premissa abordar as Leis nº 10.639/2003 e 11.645/2008, que tornam obrigatório o estudo da história e da cultura indígena, africana e afro-brasileira nas escolas de Ensino Fundamental e Médio.

Na escola Padre Antônio Crisóstomo do Vale, nossa preceptora é a professora de História da instituição, Juliana Silva Santos. É ela quem organiza e orienta a atuação dos residentes na escola, apresentando os dias, horários e conteúdos para que possamos escolher quando nos fazer presentes. Assim, a partir da disponibilidade e da aptidão com a temática, nós, as residentes Aldeniza Santos e Luana Lessa, elaboramos uma aula em coletivo para ser realizada no dia 8 de março, em alusão ao Dia Internacional da Mulher. Experiências como essa são parte da atuação do residente dentro do subprojeto de História da RP, haja vista

que o Programa estimula a participação dos graduandos em licenciatura em momentos assim por acreditar que dinâmicas escolares como essas ajudam na formação crítica dos estudantes. A autonomia do residente do subprojeto de História se dá por meio da observação de nosso desempenho durante a administração das aulas, observadas pela preceptora e, por vezes, pelo coordenador, Roberto Kennedy Gomes Franco. Além do dia 8, no ano de 2022, fizemos uma regência em 20 de novembro, Dia da Consciência Negra.

CONSTRUÇÃO TEÓRICA

Collins e Bilge (2021) afirmam que a interseccionalidade é complexa e requer a compreensão crítica do campo analítico. Por isso, partimos do pressuposto de que todas as mulheres são vítimas da desigualdade de gênero, porém há aquelas que, além do gênero, sofrem opressão devido à raça, à etnia e outros recortes.

A presença da mulher na sociedade, em especial da mulher indígena e negra, é perpassada por múltiplas violências. Por outro lado, embora a implementação do sistema colonial, juntamente com o sistema patriarcal, sobre os povos indígenas e africanos tenha, de maneira incansável, destinado às mulheres apenas o cuidado com a casa e com a prole, as relações familiares indígenas e africanas se auto-organizam para que a mulher possa desempenhar papéis de liderança dentro de suas comunidades e externas a elas. Vale ressaltar que:

As mulheres têm uma grande importância no campo do movimento indígena como um todo. Além de suas atribuições dentro de casa, no convívio familiar, também contribuímos com o movimento indígena nas reuniões e retomadas. Temos o papel importante de cuidar da alimentação das lideranças e dos/as parentes que se encontram à frente do movimento, trabalhamos juntos com nossos companheiros e parentes (Kambiwá, 2012, p. 32).

A participação das mulheres indígenas é constante em congressos e assembleias que discutem ferramentas de luta por seus direitos. São eventos como esses que trazem visibilidade para que essas mulheres adentrem no espaço político e consigam apresentar suas reivindicações.

As mulheres indígenas, a partir da década de 1990, começaram a criar suas próprias organizações ou departamentos de mulheres dentro de organizações indígenas estabelecidas na Amazônia Brasileira, ao lado disso encontramos mulheres de diferentes etnias tem acontecido nos âmbitos nacional e internacional (Sacchi, 2002, p. 1).

A Associação de Mulheres Indígenas do Ceará (AMICE) foi criada durante a primeira assembleia estadual de mulheres indígenas do Ceará, em maio de 2007, na Munguba, aldeia Pitaguary. A AMICE tem como objetivo unir as mulheres em prol da luta e dialogar sobre seus papéis dentro do movimento indígena. São organizações como essa que reivindicam questões como o combate à violência doméstica e à desigualdade de gênero na política.

A partir do exposto, percebemos a necessidade de trabalhar em sala de aula a história de luta e resistência das mulheres negras e indígenas. Os feitos destas são, por vezes, esquecidos e desvalorizados. A mulher indígena e africana não é responsável somente pelos afazeres domésticos, mas também pela organização de suas aldeias/comunidades, pela feitura de artesanato, pela execução de rituais e, acima de tudo, pelos debates que decidem as ações políticas do coletivo. A sala de aula, vista neste trabalho como um espaço político de ensino e aprendizagem, é o principal lugar para romper com estereótipos secularmente enraizados.

PLANEJAMENTO

Para a realização da atividade do dia 8 de março, foi feito um plano de aula, enviado com antecedência para leitura e aprovação da preceptora. O documento em questão foi produzido para uma aula de 1 hora e 50 minutos, das 9:10 às 11:00 horas da manhã. Como referencial teórico, escolhemos a escritora moçambicana Paulina Chiziane (2013), que aborda criticamente a opressão de gênero e raça sofrida pelas mulheres. A metodologia foi: entregar o cartão em homenagem ao Dia das Mulheres; fazer uma breve explicação sobre a história das mulheres e o movimento que levou ao dia 8 de março; propor um debate acerca da temática; dividir a sala em grupos para a realização da atividade; entregar cartazes, lápis de cor e canetas para que os estudantes escrevessem frases e fizessem desenhos sobre as mulheres.

É fundamental pensar o ensino da História a partir da realidade social, cultural, econômica e política. De acordo com Freire (2019, p. 56), “nenhuma pedagogia realmente libertadora pode ficar distante dos oprimidos [...]”, ou seja, o professor de História precisa ficar ciente de que a historiografia se renova e que há produção científica para além da hegemonia do homem branco europeu. Nós, enquanto residentes pedagógicos, temos a oportunidade de experimentar ainda na graduação o ensino da História e ser protagonistas, aprendendo que, para ensinar História, é necessário estar sempre em movimento, fazendo uso de metodologias que contemplem as vivências dos estudantes, uma vez que:

[...] as ideias de uma identidade e uma cultura nacional escondem as diferenças de classes sociais, de gênero e étnicas, ao buscar uniformizá-las. Negam também os processos históricos marcados pelas violências de grupos politicamente hegemônicos, negando ainda as violências sobre

grupos, a exemplo dos povos indígenas e dos oriundos da África que foram submetidos a viverem em ambientes coloniais (Silva, 2012, p. 219).

Nesse sentido, a ideia era levar para a sala de aula as narrativas de mulheres negras e indígenas de tempos históricos distintos para que os estudantes conhecessem quem são elas e o que fizeram e fazem. A exemplo, foi pensada a apresentação da trajetória de mulheres como Dandara dos Palmares, liderança negra durante o período colonial, Cacique Pequena, mestre da cultura e a primeira mulher cacique no Ceará, Sônia Guajajara, ministra dos Povos Indígenas, e Anielle Franco, atual ministra da Igualdade Racial no Brasil.

EXECUÇÃO DA AULA

No dia, nós, residentes pedagógicos do subprojeto de História, sob supervisão da preceptora da escola Padre Antônio Crisóstomo do Vale, ficamos responsáveis pelo desenvolvimento da aula em uma turma que contava com, em média, 30 estudantes, com idades entre 14 e 15 anos. Os recursos utilizados foram lousa, pincel, *notebook* e projetor. Inicialmente, entregamos um cartão para os estudantes com o seguinte texto: “orgulhe-se da mulher que você é, da sua história, das suas dores, das suas vitórias e de nunca ter desistido. Você é incrível”. Após esse momento, começamos com a aula expositiva e dialogada.

É notável que o que pregam as Leis nº 10.639/2003 e 11.645/2008 não é realizado em todas as escolas e muitos estudantes podem não compreender conceitos básicos da temática. Por isso, ao planejar a aula, tínhamos em mente que seria necessário iniciar com uma breve explicação da história dos povos indígenas e africanos. Porém, a turma do 9º C nos surpreendeu e se mostrou bastante atenta às atuais

discussões, compreendendo rapidamente o assunto que estava sendo abordado e interagindo durante a explanação do conteúdo.

Para trabalhar o machismo em uma aula do 9º ano, é imprescindível saber que esta é uma violência estrutural na sociedade brasileira. Logo, os meninos e meninas daquela sala vivenciam seus efeitos diariamente e carregam consigo histórias que, muitas vezes, desejam compartilhar. Na sala do 9º C foi exatamente o que aconteceu. O debate despertou o interesse dos estudantes e muitos deles participaram, contando situações machistas que já haviam presenciado em casa e na escola. Considerando que “[...] ensinar não é transferir conhecimentos, mas criar possibilidades para a sua produção ou a sua construção” (Freire, 2019, p. 24), incentivamos o protagonismo ativo dos estudantes para que eles pudessem perceber como o machismo e o racismo estão presentes em seu cotidiano, uma vez que estes são sistemas de opressão que estruturam a sociedade brasileira.

Ao abordar, no Dia Internacional da Mulher, a perspectiva de mulheres negras e indígenas, as mesmas que não receberam a alcunha de “heroínas” em suas biografias, as meninas da turma começaram a se autoidentificar com protagonistas reais e diversas. Com isso, constatamos que, quando mulheres negras e indígenas ocupam espaços de poder e recebem visibilidade, tornam-se inspiração para as outras, e esse movimento passa a ocorrer em ciclos: uma inspirando a outra.

Após a saída de todos os estudantes, reunimo-nos com a preceptora para avaliar a aula, elencando pontos positivos do que ocorrera durante o encontro. Ao fim, constatamos a necessidade de que, cada vez mais, temas como esse façam parte das aulas. O resultado dessa atividade do subprojeto de História da RP e da que aconteceu no Dia da Consciência Negra colaborou para a implementação da atual disciplina eletiva das turmas do 9º ano A, B, C e D da escola Padre Antônio

Crisóstomo do Vale: “História, Memória e Cultura dos Povos Afro-Brasileiros e Indígenas”.

CONCLUSÃO

Diante do exposto, concluímos que o ensino de História na Educação Básica deve ser perpassado pela conscientização política e social dos estudantes. Olhar o passado com intuito de entender o tempo presente é um exercício de releitura de narrativas que foram impostas de maneira hegemônica, silenciando a luta de sujeitos que não fazem parte do cânone homem branco europeu. O chão da escola, como um lugar de formação do senso crítico, deve estar apto a discutir as problemáticas sociais, como o que foi feito durante a aula descrita neste trabalho.

O dia 8 de março é uma data que marca a luta das mulheres. Nesse dia, ter desenvolvido esta atividade, que buscou reconhecer e valorizar a atuação política de mulheres negras e indígenas, dentro do Programa Residência Pedagógica, foi um ato simbólico, haja vista que mostrou que é possível que a cooperação entre universidade e Ensino Básico seja potente e gere resultados na construção de uma educação antimachista, antirracista e anticolonial.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação – MEC. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES. **Portaria GAB nº 38**, de 18 de fevereiro de 2018. Brasília, 1 mar. 2018. Disponível em: <http://cad.capes.gov.br/ato-administrativo-detallar?idAtoAdmElastic=130#anchor>. Acesso em: 26 out. 2023.

CHIZIANE, Paulina. [Testemunho] Eu, mulher... Por uma nova visão do mundo. **Abril-NEPA/UFF**, v. 5, n. 10, p. 199-205, 2013.

COLLINS, Patricia Hill; BILGE, Sirma. **Interseccionalidade**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 2019a.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 2019b.

KAMBIWÁ, Francisca. Um pouco da história do nosso movimento. In: LEAL, Caroline; ENEIDA, Heloisa; ANDRADE, Lara Erendira (org.). **Guerreiras: a força da mulher indígena**. Olinda: Centro de Cultura Luiz Freire, 2012.

SACCHI, Ângela. Mulheres indígenas e participação política: A discussão de gênero nas organizações de mulheres indígenas. **Revista Antropólogos**, 2003.

SILVA, Edson. O ensino de História Indígena: possibilidades, exigências e desafios com base na Lei 11.645/2008. **Revista História Hoje**, v. 1, n. 2, p. 213-223, 2012.

RELATOS DA RP/HISTÓRIA/CE NA APLICAÇÃO DAS LEIS 10.639/03 E 11.645/08 NA ESCOLA MARIA AUGUSTA/REDENÇÃO-CE

Pâmela de Sousa Sá Franco¹

Maria Thaysa Rodrigues Maia²

Ériton Luís Vêras Lima³

Roberto Kennedy Gomes Franco⁴

Subprojeto História - Ceará

INTRODUÇÃO

O presente trabalho apresenta relatos de experiência desenvolvidos no decorrer do Programa Residência Pedagógica (PRP) – Capes e que está vinculado à Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB), especificamente em Redenção, no estado do Ceará, na região do Maciço de Baturité. Estas atividades foram implementadas em uma escola da rede municipal, E.M.E.F. Maria Augusta Russo dos Santos. Cabe ainda destacar que o Programa Residência Pedagógica – Capes (2022-2024) é subdividido em áreas do conhecimento, de modo a atender todos os cursos de licenciatura presentes na Unilab. As contribuições que aqui são descritas partem do subprojeto História – CE, vinculado ao curso de licenciatura em História.

A Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior (Capes) promove, para os estudantes que se integram ao Programa,

¹ psgcsousa50@gmail.com

² Thaysamaia43@gmail.com

³ 'prof.eriton@gmail.com

⁴ robertokennedy@unilab.edu.br

bolsas, contribuindo financeiramente para a manutenção e a maior participação do licenciando e, por conseguinte, futuro professor no chamado “chão da escola”. Destacamos, portanto, que as experiências vividas em sala de aula – mesmo as que não estão ligadas às regências propriamente, mas ocorrem no entorno do âmbito escolar – contribuem de forma significativa tanto para o processo formativo do estudante quanto para os discentes das escolas campo, já que, por vezes, os residentes proporcionam uma quebra de rotina da sala de aula a partir do uso de metodologias que buscam o desenvolvimento da práxis educativa.

Particularmente, o subprojeto História-CE possui como “foco” dois eixos centrais e interligados. Em primeiro lugar, a implementação da Lei nº 11.645/08, a qual trata de estabelecer diretrizes para o ensino da História Afro-Brasileira e dos Povos Indígenas. Por conseguinte, e de maneira interconectada, o primeiro eixo liga-se ao segundo pois propõe uma visão da História partindo dos sujeitos que, por muito tempo, estiveram excluídos (Perrot, 2006) da História oficial, ou seja, uma “História vista de baixo” (Thompson, 2012). Assim, podemos observar que, durante as intervenções dos residentes na escola campo, ocorrem verdadeiros “manifestos” a vários grupos que historicamente tiveram seus processos históricos e suas vidas silenciadas.

Salientamos ainda que o Programa mantém benefício mútuo entre as instituições e as pessoas participantes, pois mantém um vínculo de articulação entre a educação básica e o Ensino Superior. Assim, levam-se à escola campo novas metodologias, teorias e práticas que por vezes demorariam ou não chegariam de outra forma; de maneira inversa, o “chão da escola” leva para a instituição de Ensino Superior as experiências vividas pelos futuros professores em processo de formação.

No que se refere às possibilidades para o ensino de História, os estudantes residentes, de posse da teoria que lhes foi entregue na universidade, buscam proporcionar um olhar crítico a respeito da História proposta no currículo oficial, indicando aos discentes, que neste caso específico são do Ensino Fundamental, a possibilidade de pensar a partir de outros pontos de vista, como entender que o processo de formação do Brasil se deu por meio do genocídio dos povos indígenas e da escravização de pessoas negras desde a colonização, passando pela tentativa de branqueamento do povo brasileiro no século XIX, para assim excluir os que eram vistos como racialmente “indesejáveis”, dessa forma dificultando a existência de pessoas.

Ademais, é partindo dos caminhos traçados pela Lei 11.645/08 em específico que o subprojeto História-CE do PRP na E.M.E.F. Profa. Maria Augusta Russo dos Santos, em Redenção, durante as regências, visa transmitir a compreensão do que chamamos de *racismo estrutural* (Almeida, 2019), ainda presente no século XXI em nosso país. Essa herança repassada ao longo dos séculos contribui para perpetuar o preconceito. É importante indicar que, mesmo após séculos de subalternização e sendo apresentados como sujeitos passivos no processo histórico, as pessoas negras e os povos indígenas resistiram e resistem até hoje ao processo de exploração e silenciamento. Atualmente, estamos vivendo um processo no qual procuramos fazer emergir suas lutas, contraponto uma narrativa eurocêntrica que ainda ecoa no imaginário de uma parcela da população brasileira.

AUTORRECONHECIMENTO E NEGRITUDE NA ESCOLA

Posteriormente ao período de reconhecimento e ambientação na escola campo, ocorrem as observações, momento importante em que os

residentes podem acompanhar o professor preceptor, tomando nota de desafios e metodologias que possam contribuir nos processos de regência. Foi, portanto, reconhecida pelos licenciandos a necessidade de implementar uma regência que ajudasse na autoafirmação da negritude. A referida aula ocorreu no dia vinte e um (21) de novembro de 2022. A ideia planejada objetivava uma roda de conversa com os alunos dos 8º anos A e B a respeito do Dia da Consciência Negra, gerando assim a possibilidade que alunos que até então não se autoafirmassem refletissem sobre o assunto.

Anteriormente ao início do momento de debates, foi pedido aos discentes que modificassem a configuração das cadeiras da sala de aula para uma forma circular, assim todos poderiam ter contato visual com os demais colegas de classe e com os residentes e professor preceptor. Foram utilizados a letra da música “Bluesman”, do cantor Baco Exu do Blues, e um poema do cantor Carlos de Assumpção. Esses materiais foram impressos e distribuídos para que os alunos analisassem a importância da data em questão, sua simbologia, e pensassem como se encontra a população negra no Brasil atual. Avaliamos que obtivemos uma resposta positiva da aula; durante o debate, os discentes relataram suas vivências, apontaram e refletiram como as pessoas negras são tratadas nos meios midiáticos e na política e ocupam espaços de poder na sociedade.

Assim, vimos que os alunos reconheceram os mecanismos perversos do racismo estrutural e como ele segrega e mata a população negra. Um exemplo de reflexão por parte dos estudantes na referida ação girou em torno da violência policial para com a população negra, a qual encontra-se cotidianamente presente nos noticiários, e como, muitas vezes, essas pessoas são vistas como criminosas apenas por

serem negras, replicando o arquétipo popularizado pela mídia hegemônica e pelo senso comum.

O debate ainda percorreu caminhos em torno do mundo do trabalho (Hobsbawm, 2015). A troca de ideias nos levou ao fato de alguns alunos nunca terem deparado com médicos negros, de modo que se desenvolveu um “perfil” de profissões vistas como elitizadas. De maneira que, com a discursão, o corpo negro foi colocado em pauta na referida roda de conversa no diálogo sobre a corporeidade e a estética negra, concordamos com Nilma Gomes (2003) que o estudo sobre a identidade negra dentro da escola ajuda no desmantelamento de estigmas e preconceitos nesse espaço e abre um diálogo acerca das relações étnico-raciais dentro e fora do ambiente escolar.

Para além, o diálogo dirigiu-se para reflexões em torno da estética da população negra. A simbologia e, por conseguinte, a história por trás desses corpos serviram para relembrar a importância dessas pessoas no processo de formação do Brasil, o qual manteve por séculos o escravismo. Ao requisitar que os estudantes citassem exemplos de personalidades famosas, poucas foram reconhecidas como negras. Pode-se, portanto, refletir como o padrão de beleza continua majoritariamente embranquecido e elitista e como os corpos negros são vistos em filmes e séries, nos quais, de forma geral, não estão como protagonistas, mas sim como criminosos, problemáticos ou pessoas ingênuas.

A experiência relatada foi considerada positiva para os residentes, de forma que o processo de saber escutar as vozes dos alunos e suas próprias vivências, concordado a partir de Paulo Freire (1987), foi também essencial para o desenvolvimento de futuras ações e formação enquanto professores, pois o que é vivenciado no ambiente escolar é reflexo da sociedade que o cerca, sendo relevante para a reflexão acerca

das realidades díspares dos alunos, de maneira que se abre um caminho para pensar criticamente em sala de aula o processo de autoafirmação e resistência negra.

A QUESTÃO INDÍGENA NA SALA DE AULA

Adentrar a temática dos povos indígenas em uma escola não indígena pode ser desafiador, principalmente porque as informações que temos sobre os povos indígenas são, por vezes, enviesadas pelo homem branco. Assim, para os residentes, o desafio foi maior, já que foi preciso “garimpar” fontes e metodologias que não construíssem somente o ponto de vista do homem branco. Ao trabalharmos com base na Lei 11.645/08, precisamos nos lembrar que esta é relativamente nova e, muitas vezes, não há métodos já estabelecidos para tratar dessa temática, sendo portanto necessário o desenvolvimento do próprio método. Outra questão a ser levantada é o fato de já, por vezes, como indicam Pedro Paulo Funari e Ana Piñon (2022), terem, ao longo da história, concretizado uma visão preestabelecida dos povos indígenas, que na maioria das vezes continua a ser repetida. Essa visão errada caracteriza uma generalização, visto que os povos indígenas são multiétnicos, ou seja, possuem um vasto leque cultural.

Aqui, o relato avalia-se como sendo positivo, pois ocorreu de forma que a regência foi realizada partindo diretamente do conteúdo que o professor preceptor e o próprio livro didático apontavam. Em sala de aula, foi proposto um debate atual sobre os povos indígenas; trata-se do Projeto de Lei 190 de 2023, o qual trata da criação do Marco Temporal. O projeto em questão, se aprovado, tornaria ilegais as reservas indígenas que foram criadas anteriormente à Constituição Federal de 1988. Nessa aula, ocorrida em uma turma de 9º ano, foi apresentada a pauta do

Marco Temporal e toda sua problematização sobre a demanda da demarcação das terras indígenas. O debate em sala foi conduzido de forma a apresentar aos alunos as novas demandas políticas que tinham como objetivo extinguir o direito dos povos indígenas diante de suas próprias terras. O objetivo da apresentação dessa questão foi fomentar nos estudantes o pensamento crítico sobre uma história de perseguição e de tentativa de supressão dos povos indígenas que não ficou apenas no passado, mas que cotidianamente se perpetua por interesses financeiros.

Em um segundo momento, ocorreu um processo de expressão das ideias. A partir do que foi exposto em sala, os estudantes puderam ficar à vontade para proferir suas opiniões diante do tema e deveriam realizar isso por meio da produção de cartazes para se manifestar contra ou a favor do Marco Temporal. Essa atividade acabou gerando ótimos resultados, pois muitos deles se sentiram à vontade não somente para apresentar o cartaz, mas também para expressar o que pensavam sobre a realidade do fato que lhes foi apresentado.

O próximo relato gira em torno de uma experiência desafiadora ocorrida na escola campo. Poderíamos citar diversos fatores para tal, dentre eles a mudança de sala de aula devido à climatização e a mudança de horários dos alunos devido ao processo de integralização, o qual estava ocorrendo nas escolas do município, com os discentes em processo de adaptação.

A referida regência ocorreu em uma turma de 9º ano e teve início com a apresentação de um vídeo em que pessoas indígenas e não indígenas refletiam sobre “o que é ser índio” e se “ainda existia índio no Brasil”. Nesse registro, de maneira lúdica e propriamente para gerar o debate e a reflexão de quem o assiste na primeira parte do vídeo, alguns participantes deram respostas que pareciam absurdas. A segunda parte

do vídeo mostrava uma pessoa indígena de cada estado se apresentando e falando sobre sua cultura. Após a exibição, era esperado o despertar de um diálogo, entretanto este não aconteceu; a turma não participou.

Diante disso, é necessário refletir que as experiências vivenciadas pelos licenciandos durante o programa são feitas de acertos e erros, o que ressalta ainda mais a relevância da Residência Pedagógica para o processo de formação de professores. Salienta-se que toda aula a ser implementada pelo professor, em qualquer nível de ensino, deve ser uma aula anteriormente planejada, levando-se em consideração possíveis desvios e possibilidades de mudanças de maneira que as dificuldades sejam contornadas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante das experiências aqui relatadas, podemos entender que a docência é um processo formativo. Isso contradiz, portanto, dizeres do senso comum, os quais ligam o trabalho docente a um dom ou vocação; na realidade, é um desenvolvimento de uma pessoa enquanto profissional que enfrentará acertos e erros.

A inserção do futuro professor no “chão da escola” contribui para a transformação da percepção de mundo dos estudantes universitários que muitas vezes se mantêm em reflexões teóricas, sem compreender a sociedade e as relações sociais existentes nas escolas, ou ainda sem experimentar a conjunção da teoria apreendida no Ensino Superior com a prática; em outras palavras, fomentando a práxis educativa (Kuenzer, 2017).

Essa cognição perpassa os muros do que aprendemos na universidade e significa muito mais do que apenas ter o domínio do conteúdo ou uma boa didática e metodologia. “O professor é aquele que

sabe antes que os alunos e pode traçar os itinerários mais adequados para conduzi-los à aprendizagem” (Caimi, 2015, p. 113).

Dessa forma, em meio a essa visão, é sabido dizer que o Programa Residência Pedagógica contribuiu abundantemente no desenvolvimento de preparação e educação continuada dos residentes como futuros profissionais, tornando-nos sensíveis a entender a necessidade de uma educação que observe os sujeitos históricos, particularmente o subprojeto História-CE, o qual parte da perspectiva da “História vista de baixo” para que, assim, os estudantes visualizem e entendam que eles fazem parte da história e suas vozes são relevantes dentro dessa conjuntura.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, S. **Racismo estrutural**. São Paulo: Pólen, 2019.
- CAIMI, Flávia Eloisa. O que precisa saber para ser um professor de história? **História & Ensino**, Londrina, v. 21, n. 2, p. 105-124, jul./dez. 2015.
- COSTA, Elisangela André da Silva; RABELO, Ana Paula; SILVA, Rosângela Ribeiro da; FRANCO, Roberto Kennedy Gomes (Org.) **Programa Residência Pedagógica na Unilab: formação docente e trabalho educativo em tempos da Pandemia de Covid-19** [recurso eletrônico]. Porto Alegre: Editora Fi, 2022.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Paz e Terra, Rio de Janeiro, 1987.
- FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 42. ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- FUNARI, Pedro Paulo; PIÑÓN, Ana. **A temática indígena na escola: subsídios para os professores**. São Paulo: Contexto, 2022.
- GOMES, Nilma Lino. Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. **Educação e Pesquisa (USP)**, São Paulo, v. 29, n. 1, p. 167-182, 2003.
- HOBSBAWM, Eric. **Mundos do Trabalho: novos estudos sobre a história operária**. São Paulo: Paz e Terra, 2015.

KUENZER, Acacia Zeneida. Trabalho e Escola: a flexibilização do ensino médio no contexto do regime de acumulação flexível. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 139, p. 331-354, abr.-jun. 2017.

PINSKY, Jaime; PINSKY, Carla Bassanezi. O que e como ensinar: por uma História prazerosa e consequente. In: KARNAL, Leandro (Org.). **História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas**. São Paulo: Contexto, 2003. v. 1, p. 17-36.

PERROT, Michelle. **Os excluídos da História: operários, mulheres e prisioneiros**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

SILVA, Tarcísio Augusto Alves; ALMEIDA, C. Z. A. O paradidático Ubirajara de José de Alencar: proposta de plano de aula para problematizar a temática indígena. In: SILVA, Edson; ANDRADE, Juliana Alves de; SILVA, Tarcísio Augusto Alves da (org.). **Formação docente e o ensino da temática indígena**. Maceió: Editora Olyver, 2021. v. I, p. 54-70.

THOMPSON, E. P. **As peculiaridades dos ingleses e outros artigos**. São Paulo: Ed. Unicamp, 2012.

RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA: RELATO DE EXPERIÊNCIA NA ESCOLA PROFESSORA MARIA AUGUSTA RUSSO DOS SANTOS

Antonia Juliana Ferreira Bastos¹

Ériton Luis Veras Lima²

Roberto Kennedy Gomes Franco

Subprojeto História - Ceará

INTRODUÇÃO

O presente trabalho traz o relato de experiências dos estudantes do curso de Licenciatura em História da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (Unilab) no Programa Residência Pedagógica (PRP) atuando no subprojeto de História intitulado “As contradições do trabalho educativo de implementação da história afro-brasileira e dos povos indígenas na educação básica”, que ocorreu entre outubro de 2022 e março de 2024 e foi implementado na E.M.E.F. Professora Maria Augusta Russo dos Santos, situada no município de Redenção, Ceará.

O texto apresenta o relato das experiências na escola campo, trazendo a percepção dos residentes acerca da realidade do ensino de História, com ênfase na aplicação das Leis 10.639/03 e 11.645/08, que estabelecem diretrizes para o ensino de história e cultura afro-brasileira e indígena, considerando que a educação das relações étnico-raciais é uma política pública que deve ser executada em todas as instituições de ensino básico do país (Brasil, 2003, 2004), assim como

¹ julianabastos@aluno.unilab.edu.br

² prof.eriton@gmail.com

aponta o aprendizado adquirido no decorrer do programa, período que proporcionou não apenas um desafio acadêmico para estes residentes mas também trouxe uma contribuição para o fortalecimento em sua formação enquanto futuros docentes.

Objetivando trazer apontamentos acerca da imersão dos residentes no cotidiano escolar, o texto se articula de modo a destacar a aproximação entre o âmbito acadêmico e o âmbito escolar por meio do ensino da diversidade étnico-racial, abordando as ações pedagógicas que efetivamente conseguiram articular a teoria e a prática dos residentes, fortalecendo sua práxis educativa, bem como as adversidades enfrentadas para a promoção da aprendizagem dos estudantes da educação básica.

Nesse sentido, a atuação dos residentes se deu a partir da divisão de atividades em três eixos de trabalho, aqui nomeados: formação e preparação da equipe; ambientação e imersão na escola; e, por fim, socialização de conhecimento. No decorrente artigo será abordado o eixo de ambientação e imersão na escola, que abrange diretamente a atuação dos residentes no chão da escola.

DESENVOLVIMENTO

O Programa Residência Pedagógica/Capes/Unilab, de forma a abranger os demais cursos de licenciatura presentes na instituição, divide-se em subprojetos. No presente relato, partimos do subprojeto da disciplina História que foi implementado em três escolas da região do Maciço do Baturité, no estado do Ceará. Especificamente, apenas uma das instituições é de Ensino Médio, sendo as demais de Ensino Fundamental. Em nossa participação no Programa, fomos para o “chão da escola” na Escola Municipal de Ensino Fundamental Professora

Maria Augusta Russo dos Santos, em Redenção, a qual passou por diversas mudanças durante o ano de 2023, período principal de imersão dos residentes na escola campo. Salientamos, ainda, o processo de integralização das turmas de 9º ano e mudança curricular. A instituição passou a contar com 02 turmas de 6º ano, 02 turmas de 7º ano, 02 turmas de 8º ano e 06 turmas de 9º ano.

Nossos primeiros passos na experiência como residentes do Programa Residência Pedagógica ocorreram no eixo da formação e preparação de equipe, no qual tivemos reuniões com o professor coordenador do subprojeto de História e com o professor preceptor com quem trabalharíamos diretamente na escola campo para que se estabelecessem as perspectivas e reflexões a serem construídas no caminho que estávamos iniciando, como tirar dúvidas sobre a escola e as turmas com as quais trabalharíamos e apresentar o plano de conteúdos a serem estudados.

Nos primeiros 15 dias na escola campo, ocorreu a ambientação por meio da observação de aulas e da orientação de ajudar os alunos na hora da atividade. Foi nesse momento de aproximação inicial que começamos a perceber a dificuldade de concentração e aprendizado de alguns estudantes, destacando que, em determinado momento, precisamos soletrar algumas palavras. Passados esses momentos iniciais de ambientação, a primeira ação efetivamente realizada no âmbito do Programa Residência Pedagógica foi a Semana da Consciência Negra.

Em alusão ao Dia da Consciência Negra, após realizar pesquisa e leitura pedagógica de material e planejamento da aula abordando a temática, no dia 21 de novembro realizamos uma roda de conversa com os alunos do 8º ano A na qual abordamos o trabalho de dois artistas negros brasileiros.

Primeiro trabalhamos a versão musicada do poema “Eclipse”, de Carlos de Assumpção, trazendo à pauta o debate acerca desse poeta que, apesar de ter uma obra grandiosa, é considerado “o poeta invisível”. Tal debate proporcionou que os estudantes fizessem uma reflexão acerca da invisibilidade dos artistas negros que, mesmo com tanta luta em busca de reconhecimento, permanecem esquecidos ou ignorados pela sociedade.

O segundo artista trabalhado nessa aula foi Baco Exu do Blues, com a música “Bluesman”, a qual, em sua letra, faz a exaltação da identidade negra, assim como possui um forte viés social e aponta questionamentos sobre os estereótipos relacionados a essa identidade. Os alunos se mostraram bastante interessados e participativos na aula, principalmente ao abordar a obra de Baco, artista contemporâneo que alguns já conheciam e costumavam ouvir as canções.

Em outra oportunidade e dando continuidade à proposta do subprojeto, realizamos uma aula-debate na turma do 9º ano B sobre o Dia Nacional das Tradições das Raízes de Matrizes Africanas e Nações do Candomblé, sancionado pela Lei 14.519/23, de 5 de janeiro de 2023, e abordamos ainda o Dia Internacional contra a Discriminação Racial, ambos comemorados no dia 21 de março. Nessa aula, debatemos a importância da luta antirracista que atua contra o sistema de perpetração da discriminação racial existente na nossa sociedade desde a colonização até os dias atuais.

A sala de aula foi reorganizada em círculo para que todos pudessem ver uns aos outros e tivessem igual passibilidade de fala. Inicialmente, trabalhando com uma perspectiva de professor mediador, trouxemos uma abordagem sobre a intolerância contra religiões de matriz africana, conceituando termos que giram em torno da temática racial, como: “preconceito”, “racismo”, “intolerância”, entre outros. Para

realizar a abordagem, mostramos aos alunos duas fontes históricas nas quais duas notícias, datadas dos anos de 1916 e 1918, relatavam invasões da polícia em terreiros de umbanda e fizemos um paralelo com notícias retratando casos de intolerância nos dias atuais.

Analisando essa esquematização, evidenciou-se que, durante o momento expositivo, os estudantes participaram da aula de forma ativa, contribuindo com indagações acerca do tema, fazendo perguntas que levavam à reflexão sobre o preconceito e o racismo estrutural enraizados na nossa sociedade ao longo de toda a história do Brasil e enriquecendo o debate apontando as próprias experiências vividas.

Nesse sentido, partimos da perspectiva de Pinsky e Pinsky (2003, p. 28) de que o aluno tem mais vontade de interagir com a História na mesma medida em que a sente próxima de si “não como uma coisa externa, distante, mas como uma prática que ele se sentirá qualificado e inclinado a exercer”, refletimos a concepção de José Morán (2015, p. 18) acerca das metodologias ativas como “pontos de partida para avançar para processos mais avançados de reflexão, de integração cognitiva, de generalização, de reelaboração de novas práticas” e consideramos a afirmação do autor de que:

Se queremos que os alunos sejam proativos, precisamos adotar metodologias em que os alunos se envolvam em atividades cada vez mais complexas, em que tenham que tomar decisões e avaliar os resultados, com apoio de materiais relevantes. Se queremos que sejam criativos, eles precisam experimentar inúmeras novas possibilidades de mostrar sua iniciativa (Morán, 2015, p. 17).

Propomos como atividade que, divididos em grupos, os alunos realizassem a análise de outras notícias que traziam situações de violência em decorrência da intolerância religiosa e sugerissem uma possível intervenção para a situação. Nesse momento, apesar de haver

o envolvimento e interesse de boa parte da turma, percebemos a demanda de que o professor mantenha uma postura de autoridade de modo que todos se mantivessem focados na atividade proposta. Nesse sentido, fazemos diálogo com a compreensão de Flávia Eloisa Caimi (2015, p. 115), que afirma:

Entendemos a tarefa de ensinar como a apropriação, pelo professor, de conhecimentos pedagógicos que lhe permita mobilizar estratégias e recursos que transformem os conhecimentos científicos em ‘saberes escolares ensináveis’, em conhecimentos válidos socialmente, pertinentes às características e finalidades da escola nas sociedades contemporâneas e que produzam sentido àqueles/naqueles que são os aprendentes.

Compreendemos, portanto, que o professor necessita estar constantemente refletindo acerca de suas práticas pedagógicas, considerando as especificidades de cada turma e de cada aluno para se adaptar à realidade disposta diante de si e encontrar os meios mais adequados para conduzir os alunos em seu processo de aprendizagem.

Partindo de nossa jornada como residentes na E.M.E.F. Professora Maria Augusta Russo dos Santos, compreendemos que a oportunidade de participar da Residência Pedagógica se revelou essencial para nossa formação acadêmica na licenciatura em História, considerando que nos ofereceu a experiência de contato direto com o chão da escola, permitindo-nos vivenciar na prática o que havíamos aprendido apenas na teoria.

Nesse período na Residência Pedagógica, pudemos estabelecer uma relação de mais proximidade com os alunos na medida em que tivemos mais tempo para nos conectarmos e conhecermos melhor sua realidade, podendo compreender suas necessidades, identificar suas dificuldades e também explorar suas potencialidades para, assim,

trabalharmos as melhores estratégias no ensino da disciplina, de modo a proporcionar uma aprendizagem mais eficaz.

Com a orientação e a experiência de anos na sala de aula do professor preceptor, tivemos ainda a oportunidade de desenvolver nossas habilidades de ensino aprimorando nossas metodologias e didática, bem como melhorando o planejamento e a execução das aulas utilizando abordagens variadas, como a promoção de debate entre a turma, trabalhos em grupo e recursos audiovisuais, contribuindo assim para gerar o interesse e a participação dos alunos na aula.

Nesse sentido, a experiência no Programa Residência Pedagógica representou um processo de formação mais completo e qualificado, em que, como futuros docentes, passamos pelo fortalecimento de nossa identidade profissional, mas também em perspectiva pessoal, principalmente no que se refere ao desenvolvimento das competências socioemocionais, extremamente importantes para que, como professores, tenhamos uma atuação em sala de aula de modo a mostrar confiança no momento de transmitir conhecimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto até aqui, compreendemos que ser professor é um ofício que requer um processo que vai além do domínio de conhecimentos formais, de técnicas e metodologias; ser professor demanda constante reflexão de si e do outro.

Sob essa ótica, avaliamos que o Programa Residência Pedagógica proporciona o fortalecimento do processo de formação docente dos residentes na perspectiva de que, como futuros professores, tivemos a oportunidade de aprofundar nosso aprendizado teórico-acadêmico e

aperfeiçoar nossa práxis educativa ao estabelecer uma maior aproximação entre a universidade e o chão da escola.

Isso posto, conclui-se que a participação no Programa foi de extrema importância em nosso processo de formação docente, pois atuar como residente pedagógico nos transforma para além do âmbito acadêmico, na medida em que nos proporciona uma experiência diferente da vivenciada na realização de estágio supervisionado, oferecendo-nos novos desafios e oportunidades que, partindo da ênfase nos estudos sobre a diversidade étnico-racial, possibilita ampliar nosso saberes de forma que instrumentalizamos as ações em sala de aula visando nossas práticas educativas como contributo para a formação de estudantes capazes de se compreenderem como seres sociais aptos a construir seu próprio pensamento crítico e emancipador.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei n. 10.639, de 09 de janeiro de 2003. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, 10 jan. 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm. Acesso em: 20 out. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP n. 01/2004, de 17 de junho de 2004, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, 22 jun. 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/res012004.pdf>. Acesso em: 20 out. 2023.

BRASIL. Lei Nº 14.519, de 5 de janeiro de 2023. Institui o Dia Nacional das Tradições das Raízes de Matrizes Africanas e Nações do Candomblé. **Diário Oficial da União**, Brasília, 6 jan. 2023. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/lei/L14519.htm. Acesso em: 25 out. 2023.

CAIMI, Flávia Eloisa. O que precisa saber um professor de História? **História & Ensino**, Londrina, v. 21, n. 2, p. 105-124, jul./dez. 2015.

MORÁN, José. Mudando a educação com metodologias ativas. **Coleção mídias contemporâneas. Convergências midiáticas, educação e cidadania: aproximações jovens**, v. 2, n. 1, p. 15-33, 2015.

PINSKY, Jaime; PINSKY, Carla Bassanezi. O que e como ensinar: por uma História prazerosa e consequente. In: KARNAL, Leandro (Org.). **História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas**. São Paulo: Contexto, 2003. v. 1, p. 17-36.

BREVE ANÁLISE DO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA ACERCA DA AVALIAÇÃO EXTERNA E SEUS IMPACTOS NA EDUCAÇÃO

Carlos Héric Silva Oliveira¹

Deisiane Bernardo da Silva²

Ivanildo Marcelo Pereira Có³

Luiz Carlos Nunes dos Santos⁴

Rejane Lima de Queiroz⁵

Subprojeto Letras - Língua Portuguesa - Bahia

INTRODUÇÃO

Este artigo é o resultado das nossas breves observações e reflexões acerca da avaliação externa do Sistema de Avaliação Baiano da Educação (SABE), aplicada no Colégio Estadual do Campo Anna Junqueira Ayres Tourinho no ano letivo de 2023. O colégio está localizado desde o ano de 2009 no bairro do Caípe, no município de São Francisco do Conde. É uma escola de Ensino Médio nos turnos matutino e vespertino, com Educação de Jovens e Adultos e curso técnico profissionalizante no turno noturno; no total, a escola tem 531 estudantes matriculados.

O Programa Residência Pedagógica é uma ação fundamental na formação de professores, desempenhando um papel preponderante no preparo dos futuros docentes no enfrentamento dos desafios contemporâneos da educação. Nesse contexto, direcionamos nossa

¹ carlosheric@unilab.edu.br

² bernardodeisiane54@gmail.com

³ pereiracivanildomarcelo@gmail.com

⁴ luiz.jobs@outlook.com

⁵ rejanequeiroz75@gmail.com

atenção para análise da avaliação externa que constitui um instrumento que visa aferir a qualidade de ensino nas escolas.

Neste estudo, buscaremos analisar a avaliação externa, os desafios enfrentados e os impactos para a educação. Consideramos que, com a compreensão sobre esse instrumento aliado à formação docente e aos resultados produzidos por essa avaliação, é plausível presumir as consequências práticas e teóricas do cenário educacional e os desafios enfrentados pelas escolas: a excelência pedagógica da educação.

A Avaliação Externa foi criada no ano de 1990, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira (INEP), o qual instituiu o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) como resposta às inúmeras críticas relacionadas à qualidade de ensino oferecido pelo governo. De acordo com Werle (2011, p. 23), a avaliação externa pode ser entendida como sendo “estratégias implementadas por outros atores, não pertencentes ao dia a dia da escola”, ou seja, esse tipo de avaliação tem como objetivo verificar as habilidades e competências desenvolvidas ao longo da sua escolarização pelos estudantes e as que estão em processo de construção e/ou por construir.

É preciso refletir os possíveis impactos que esse instrumento avaliativo causa internamente no colégio. Será que possuímos os conhecimentos necessários acerca dessa questão? Acredita-se que, embora esse assunto tenha ganhado relevância nas décadas subsequentes à instituição da avaliação externa, percebe-se que a falta de compreensão de todos os meandros que a envolvem acaba por expor suas fragilidades, mas o fato é que esse evento afeta diretamente o currículo e o trabalho docente.

Para realizar um trabalho investigativo mais assertivo, o procedimento metodológico deve ser claro e sucinto, de modo a

permitir a compreensão dos caminhos percorridos para o entendimento do fenômeno em estudo. Conforme afirma Gil (2008, p. 42), “pode-se definir pesquisa como o processo formal e sistemático de desenvolvimento do método científico”.

Por isso, para redigir este trabalho e fundamentá-lo, empreendemos uma pesquisa bibliográfica e qualitativa de materiais escritos que nos possibilitaram ter mais conhecimentos sobre o assunto. De acordo com Prodanov e Freitas (2013, p. 54), a pesquisa bibliográfica é “elaborada a partir de material já publicado, constituída principalmente de livros, revistas, publicações em periódicos etc.”.

Assim, a breve análise empreendida aqui demonstra a complexidade inerente à formação de professores e a eterna busca por uma educação de qualidade. É preciso abordar a temática de forma cuidadosa e reflexiva acerca dos resultados alcançados nas avaliações externas. Os impactos desse número não são apenas um valor em termos numéricos por desempenho, mas podem ser considerados como reflexos do trabalho comprometido realizado pela equipe pedagógica que trazem consigo as inovações tecnológicas, acesso e inclusão e um ajuste frente às demandas contemporâneas.

DESENVOLVIMENTO

A ideia da construção deste texto surgiu durante um dos nossos encontros presenciais nas sextas-feiras após termos sido comunicados pela gestão escolar que a data da aplicação da prova SABE se aproximava e ela ter demonstrado preocupação sobre a preparação dos estudantes para esse dia. Então começamos a conversar e discutir sobre essas avaliações externas e seus impactos para a escola.

A avaliação externa é construída e aplicada por um agente que não possui relação com a unidade escolar, o que lhe confere um caráter neutro, isonômico e imparcial a fim de elaborar e acompanhar as políticas públicas educacionais e nortear as atividades e/ou práticas pedagógicas. Sendo assim, a avaliação externa é um mecanismo de coleta de dados acerca da aprendizagem.

Observa-se que as políticas públicas atuais voltadas para a educação brasileira e, em particular, a baiana tentam colocar todos os estudantes baianos na mesma balança, adotando os mesmos pesos e as mesmas medidas e tornando o certame mais isonômico e justo. Porém, essa isonomia não reflete a realidade vivenciada pelos estudantes da rede estadual de ensino da Bahia, que são medidos pela prova SABE desconsiderando a pluralidade, a diversidade e outras questões que interferem nas realidades dessa clientela.

Com base nos dados obtidos por meio dessa prova, a gestão escolar e a coordenação pedagógica podem traçar estratégias para melhorar o desempenho dos estudantes nas três séries e em todas as disciplinas. As análises realizadas por esses órgãos e/ou instituições que integram o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) têm reunido o máximo de informações com a finalidade de refletir sobre a complexidade desses resultados de forma geral e aqueles obtidos por cada unidade pública de ensino.

A identificação e o apontamento dos indicadores que comprometem o processo de ensino-aprendizagem escolar têm como objetivo a correção e o preenchimento dessas lacunas de forma a garantir a aprendizagem e a melhoria da qualidade de ensino. Por outro lado, os dados coletados a partir dessa prova não refletem as múltiplas realidades vivenciadas pelos estudantes da nossa comunidade e, muito menos, do nosso país, que é diverso devido à sua extensão e divisão regional.

As avaliações externas podem indicar caminhos para que as escolas busquem superar os desafios e alcancem melhores resultados na proficiência nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática. Todavia, esse número em formato de resultado alcançado pela escola tem servido para subsidiar e classificar as escolas de acordo com o seu desempenho.

No entanto, sabemos o papel primordial que as avaliações externas desempenham para o melhoramento da qualidade da educação. De acordo com Garcia (2015), ela oferece uma visão imparcial do desempenho acadêmico, identificando áreas de melhoria. No entanto, os desafios associados a esse processo são significativos, como apontado por Sousa, Oliveira e Alves (2021), incluindo a pressão por resultados e a possível simplificação da avaliação, que pode negligenciar aspectos qualitativos do ensino.

De acordo com dados disponibilizados no site da Secretaria da Educação Estadual (SEC) acerca da prova que, desde o ano de 2019, vem promovendo ações que assegurem a aprendizagem para todos os estudantes do estado, a prova SABE tem como objetivo o fortalecimento do processo avaliativo nas unidades escolares.

A prova SABE ocorre em duas etapas: uma no primeiro semestre e outra no final do segundo semestre. Dessa forma, é possível realizar um diagnóstico das habilidades e competências que o estudante do terceiro ano do Ensino Médio já possui ou está a construir e, posteriormente, tem-se uma comparação desses resultados, os quais nos permitem verificar as habilidades e competências consolidadas pelos estudantes ao final dessa etapa.

De acordo com as informações disponibilizadas, essa avaliação externa apresenta a mesma metodologia da prova do SAEB, cuja meta é aproximar os estudantes dos procedimentos exigidos em diversas

avaliações usadas nacionalmente e subsidiar as escolas com informações sobre a evolução das aprendizagens dos estudantes, por meio de instrumentos calibrados, para melhoria dos processos de ensino e aprendizagem.

Entre a avaliação diagnóstica e a final, encontra-se disponível o caderno de apoio com atividades desenvolvidas para assegurar a aprendizagem desse estudante. E há também uma avaliação formativa para os docentes, objetivando a potencialização da aprendizagem dos estudantes. Sintetizando, entre essas avaliações, professores e estudantes devem buscar o aperfeiçoamento do processo de ensino.

A primeira etapa da prova SABE foi realizada no dia 05 de maio de 2023 de forma *on-line* utilizando Chromebooks. Vale ressaltar que os estudantes estavam em uma das salas de aula da escola que possuía melhor conexão de internet. Nesse primeiro momento, o colégio alcançou 96% de frequência dos estudantes participantes.

Fotos 1, 2 e 3: Aplicação de avaliação.



Fonte: Imagens cedidas pelos autores.

A prova SABE na segunda etapa aconteceu nos dias 20 e 27 de outubro de 2023. Dessa vez, a prova foi presencial e realizada nas dependências da escola. Os estudantes receberam uma prova impressa com questões de Língua Portuguesa e Matemática e tiveram a manhã inteira para responderem à avaliação. Houve também um aplicador enviado pela Secretaria de Educação.

Fotos 4, 5 e 6: Aplicação de avaliação.



Fonte: Imagens cedidas pelos autores.

Vale ressaltar que houve a necessidade de realizarmos um trabalho de sensibilização do corpo discente para não faltar no dia da aplicação da prova, pois isso impactaria diretamente o resultado do colégio. Graças a esse trabalho de sensibilização, nessa segunda etapa alcançamos 97% de frequência dos estudantes no primeiro dia e de 100% no segundo dia.

O que os estudantes falaram sobre a prova? Tanto na primeira etapa quanto na segunda da prova de Língua Portuguesa, os estudantes reclamaram sobre a quantidade de textos da prova, mas ressaltaram que a prova não estava difícil, porém exigia paciência para ler e responder

às questões. Já na prova de Matemática eles destacaram as questões que envolvem cálculos geométricos, que pouco ou quase nada veem em sala de aula.

Com relação ao primeiro momento de aplicação da prova, os estudantes assinalaram questões relacionadas justamente ao sinal de internet da escola, que provavelmente não suportou a quantidade de acessos, com quedas e lentidão constantes. Outro dificultador que aconteceu com alunos pontuais foi o acesso ao *e-mail* para fazer *login*, bem como as senhas que foram alteradas pelo sistema e/ou esquecidas pelos estudantes. Essa questão foi solucionada em momentos posteriores à aplicação da prova. Por fim, tivemos os aparelhos de telefonia móvel que os alunos possuíam na época em que foram registrados no sistema e que foram roubados, quebrados e/ou trocados pelos estudantes.

Em relação ao colégio analisado, percebe-se um esforço da gestão em garantir a formação continuada do professor em serviço durante as Atividades Complementares (AC) realizadas no espaço escolar. Além disso, os profissionais desse colégio mostram-se extremamente comprometidos e engajados com o processo de ensino, buscando trazer para a sala de aula atividades devidamente contextualizadas, levando em consideração os saberes, experiências e vivências das várias comunidades que compõem o corpo discente. Promovem aulas extraclasse e atividades culturais, como aulas de campo e visitas aos museus, valendo-se da pedagogia de projeto e da aprendizagem criativa adotadas pela unidade escolar para incentivar a construção do conhecimento com o intuito de garantir uma educação de qualidade.

A promoção de atividades diversificadas dentro de suas respectivas disciplinas favorece o desenvolvimento das habilidades e competências. Salienta-se que os estudantes que estavam cursando o terceiro ano do

Ensino Médio no ano letivo de 2023 fazem parte da realidade educacional da pandemia de covid-19 e apresentaram muitas dificuldades, pois a maioria, em 2020, estava no 9º ano e quase não teve aulas. Por mais que os professores, de modo geral, tenham se dedicado nesse período de pandemia, sabe-se que existem lacunas relacionadas às habilidades e competências desses estudantes e outras questões que fogem do nosso controle.

CONCLUSÃO

Aqui estão postos os desafios para professores e estudantes. A SEC não fornece formação e acompanhamento pedagógico ao longo do ano letivo para os professores. Destaca-se o fato de que os resultados da avaliação também influenciam o envio de recursos para a escola. Recentemente, a SEC divulgou o decreto nº 22.047/2023, o qual estabelece que a Gratificação de Estímulo ao Aperfeiçoamento Profissional e à Melhoria do Ensino (GEAPME) estará condicionada ao desempenho da escola, e isso inclui os resultados produzidos pelos estudantes mediante a realização da prova SABE.

A nova matriz curricular do Novo Ensino Médio (NEM), que diminuiu a carga horária da disciplina de Língua Portuguesa para duas aulas semanais, tem se constituído como dificultador no que se refere à utilização desse material de apoio. Ainda sobre a questão do caderno de apoio ao estudante, este se encontra disponível *on-line*, porém as redes e/ou os planos de internet da nossa região são limitados. Então, qual é a solução? A impressão e entrega desses cadernos por parte da SEC; porém, esta não o faz, jogando essa responsabilidade para a escola e não repassando verba para impressão desses cadernos.

Outro dado relevante é que não há acesso por parte do professor à Prova SABE, diferentemente do que ocorre com a Prova Brasil e o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), avaliações as quais os professores que trabalham tanto no Ensino Fundamental quanto no Ensino Médio conhecem e podem preparar melhor os estudantes ao longo do ano letivo.

A atuação pedagógica desses docentes em sala de aula e o resultado produzido pela avaliação da prova SABE estão teoricamente relacionados, contudo, na prática, essa teoria não se efetiva, visto que há uma divergência entre a forma como os conteúdos são trabalhados em sala de aula por cada docente e como esses conteúdos são cobrados nessa avaliação externa.

Cada aplicação da Prova SABE no Colégio Estadual Anna Junqueira Ayres Tourinho evidencia o caminho, a possibilidade de luta a ser empreendida pela escola para que planeje e construa uma avaliação que contemple as dimensões locais das comunidades que estão inseridas na escola por meio de práticas transformadoras e emancipatórias.

A noção do nível de proficiência da prova SABE nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática coopera para que a gestão escolar e a coordenação pedagógica detectem o que estudantes da nossa comunidade escolar são capazes de compreender e realizar de forma efetiva de acordo com as habilidades e competências exigidas na avaliação. Vale destacar que a prova SABE, assim como as demais avaliações externas realizadas em nosso país, contempla cada habilidade em dois ou mais graus de desempenho.

Entretanto, salienta-se que os docentes não têm acesso a esses dados, o que seria de extrema importância para que pudessem identificar os pontos fracos e os pontos dessa avaliação e, dessa forma,

escolher novos métodos e estratégias para a melhoria de proficiência nas disciplinas.

Por fim, os resultados e/ou índices alcançados pela referida escola são fruto de um trabalho muito bem articulado e organizado pela equipe gestora e coordenação pedagógica e da articulação das áreas com os professores das disciplinas, buscando discutir e repercutir o assunto da avaliação externa, principalmente, com os docentes das disciplinas que são avaliadas.

REFERÊNCIAS

- GARCIA, Fernando Coutinho; SANTIAGO, Elbe Figueiredo Brandão. Mecanismo de enfrentamento a evasão no ensino superior público: inserção do conteúdo sobre profissões no ensino médio. **Gestão Pública: práticas e desafios**, Recife, v. 7, n. 1, p. 37-50, 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/gestaopublica/article/view/1889>. Acesso em: 16 nov. 2023.
- GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. Novo Hamburgo, RS: Feevale, 2013.
- SOUSA, A. S.; OLIVEIRA, S. O.; ALVES, L. H. A Pesquisa Bibliográfica: princípios e fundamentos. **Cadernos da Fucamp**, v. 20, n. 43, p. 64-83, 2021. Disponível em: <https://www.fucamp.edu.br/editora/index.php/cadernos/article/download/2336/1441>. Acesso em: 16 nov. 2023.
- WERLE, Flávia Obino Corrêa. Políticas de avaliação em larga escala na educação básica: do controle de resultados à intervenção nos processos de operacionalização do ensino. **Ensaio: Aval. Pol. Públ. Educ.**, v. 19, n. 73, p. 769-792, dez. 2011. ISSN 0104-4036. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v19n73/03.pdf>. Acesso em: 17 nov. 2023.

MULTILETRAMENTO PARA ALÉM DA SALA DE AULA: UMA ABORDAGEM NO CONTEXTO DO PRP

Carlos Héric Silva Oliveira¹
Éric Marques Coutinho Oliveira²
Geovanda Alves Martins³
Jandira Francisco Domingos⁴
Jucelma Sacramento Alves⁵

Subprojeto Letras - Língua Portuguesa - Bahia

INTRODUÇÃO

Em um mundo onde as fronteiras entre o digital e o físico se tornam cada vez mais tênues, o conceito de multiletramento emerge não apenas como uma ferramenta pedagógica, mas como um imperativo social que transcende os métodos tradicionais de ensino e os expande para além da capacidade de ler e escrever no sentido clássico. O conceito de multiletramentos popularizou-se pelo *New London Group*⁶ (1994) e foi posteriormente disseminado, no Brasil, nas pesquisas acadêmicas coordenadas por Rojo e Moura (2012), descrevendo uma abordagem inclusiva e dinâmica para compreender as práticas de letramento no século XXI, como uma resposta essencial às

¹ carlosheric@unilab.edu.br

² ericmarques10@hotmail.com

³ mgeovanda@yahoo.com.br

⁴ jandirafranciscodomingos@gmail.com

⁵ ju_sacra@yahoo.com.br

⁶ O Grupo de Nova Londres é formado por dez pesquisadores de diferentes áreas relacionadas à educação linguística. São eles: Courtney Cazden, Bill Cope, Norman Fairclough, Jim Gee, Mary Kalantzis, Gunther Kress, Allan Luke, Carmen Luke, Sarah Michaels e Martin Nakata. Os participantes do grupo se reuniram em 1994 para a elaboração de uma proposta pedagógica apropriada para o mundo contemporâneo, o que originou a pedagogia dos multiletramentos. Disponível em: <https://www2.iel.unicamp.br/tecle/encyclopedia/o-grupo-de-nova-londres/>. Acesso em: 1 set. 2023.

demandas de uma sociedade hiperconectada e culturalmente diversa, de uma comunicação em múltiplos modos e meios.

Este capítulo busca refletir sobre os multiletramentos como uma característica que transcende a estrutura física da sala de aula, infiltrando-se em todos os aspectos da vida cotidiana, com o objetivo de investigar como as práticas de multiletramento podem ser eficazmente coletadas e integradas em ambientes educacionais e sociais para promover a aprendizagem ao longo da vida e a participação cidadã em um mundo digitalmente conectado e culturalmente interativo.

Aliado ao objetivo de refletir sobre os multiletramentos e sua inserção na sala de aula, utilizamos o espaço das atividades pedagógicas do Programa Residência Pedagógica (doravante PRP), situado no projeto institucional da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (Unilab), para significar o papel da prática docente junto aos projetos pedagógicos da escola campo Colégio Estadual Anna Junqueira Ayres Tourinho (CEAJAT) localizada na cidade baiana de São Francisco do Conde.

Uma das primeiras ações consistiu em definir o conceito de multiletramento, distinguir suas várias dimensões e investigar como as tecnologias digitais expandem os horizontes do multiletramento para além da sala de aula; projetar diretrizes para a adaptação dos métodos de ensino ao cenário pós-pandemia, incorporando lições aprendidas durante o período de ensino remoto, e incitar uma reflexão crítica sobre os desafios e as potencialidades do multiletramento na construção de uma sociedade mais informada, inclusiva e resiliente compõem as finalidades deste estudo.

DESENVOLVIMENTO

Sendo o multiletramento um termo considerado novo, é importante explicar quais significados tal palavra traz de forma objetiva, ou melhor, quais atributos são necessários para que ocorra um multiletramento: primeiramente, essa prática é caracterizada pela multiplicidade cultural, isto é, se outrora os textos dificilmente eram conhecidos por diferentes culturas, hoje, na era digital, eles podem ser facilmente lidos, não mais por um grupo específico apenas, mas por multiculturas que se acessam por meio da internet; uma segunda característica está atrelada à multiplicidade semiótica, ou seja, o texto grafocêntrico divide espaço com outras modalidades textuais, coexistindo com maior frequência. Rojo e Moura (2012, p. 13) conceituam didaticamente a questão do multiletramentos como:

Diferentemente do conceito de letramento (múltiplos), que não faz senão apontar para a multiplicidade e variedade das práticas letradas, valorizadas ou não nas sociedades em geral, o conceito de multiletramentos – é bom enfatizar – aponta para dois tipos específicos e importantes de multiplicidade presentes em nossas sociedades, principalmente urbanas, na contemporaneidade: a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituição dos textos por meio dos quais ela se informa e se comunica.

Esses letramentos são manifestações que transcendem as escritas formais, pois se pautam no enfrentamento do dia a dia, seja nos centros urbanos ou em zonas rurais. Para Marcuschi (2010), existem vários tipos e níveis de letramentos em uma sociedade, e estes são chamados de letramentos múltiplos ou multiletramentos. Esses multiletramentos, segundo o autor, variam no decorrer do tempo e do espaço, pois diversas práticas sociais envolvem a escrita de forma diferenciada. Logo, o

referido autor salienta que o letramento, enquanto prática social, tornou-se um bem social indispensável para encarar o cotidiano.

No Programa Residência Pedagógica, é importante o trabalho com a produção textual mais convencional (grafocêntrica); no entanto, é necessário que se esteja atento às novas modalidades textuais que já estão presentes no cotidiano, dentro e fora da escola. Desse modo, apresentar o conceito de multiletramentos aos discentes significa torná-los conscientes de uma realidade que existe e da qual, em grande parte, muitos deles já participam.

Confrontamo-nos diariamente com um vasto repertório ampliado de habilidades de multiletramento, que permite aos indivíduos “navegar” e contribuir criticamente para espaços discursivos diversos, pois, segundo Magda Soares (2006), entender os multiletramentos é compreender, além das salas de aula, o uso e apropriação da escrita e da leitura no enfrentamento das problemáticas da realidade social.

Desse modo, devido à dinâmica social, a humanidade está intensamente mergulhada nas tecnologias de informação, que atuam e interferem diretamente no cotidiano social. Por esse motivo, os multiletramentos nos auxiliam a acompanhar a dinâmica das tecnologias de informação e ampliar as possibilidades de ensino e de contato, pois estamos inseridos em uma sociedade da informação.

[...] a contemporaneidade e os textos/enunciados nela produzidos exigem do usuário a expansão de suas habilidades linguísticas a práticas que consigam dar conta da multiplicidade de linguagens, semioses e mídias acionadas para a construção da significação dos textos multimodais hoje produzidos, bem como da pluralidade e diversidade cultural empregadas na construção dessa significação, por isso as práticas linguísticas na escola devem convergir para uma pedagogia que explore os multiletramentos, ampliando para o que sugere a Pedagogia dos Multiletramentos, desenvolvida pelo Grupo de Nova Londres (GNL) (Santos, 2018, p. 27).

Por exemplo, é importante que o estudante entenda que, ao postar uma publicação em suas redes sociais que contenha uma imagem (texto imagético), uma frase de sua autoria (texto grafocêntrico), uma figurinha de carinha triste (signo não gráfico) e por fim uma música que será ouvida durante a transmissão da foto (texto sonoro), ele construirá um texto multissemiótico.

A utilização de ferramentas digitais para as práticas de multiletramentos estabelece uma conexão entre a cultura escolar e a comunicação do mundo contemporâneo. E isso deve ser encarado como prática pedagógica que aproxima o estudante ao seu entorno e o leva a transitar em vários espaços e culturas, através do meio digital, visto que:

No mundo atual, em que é preciso educar numa sociedade em que os dispositivos tecnológicos e midiáticos produzem outras sensibilidades, deslocalizam o saber, inauguram novas formas de expressão, Comunicação e Educação caminham juntas (Sartori; Soares, 2013, p. 12).

Nessa perspectiva, vale reforçar a importância dessas práticas no cotidiano social, pois quebram o paradigma da sociedade parada no tempo. Logo, os multiletramentos são essenciais, porque ligam as salas de aulas às vivências diárias, sendo espaços amplos onde os indivíduos criam situações de comunicações escritas verbais e não verbais. Houve uma atenção em conceituar esses novos modelos textuais e suas modalidades a fim de que o estudante conseguisse identificar melhor essas práticas multiletradas no seu cotidiano, entendendo que “As práticas de linguagem contemporâneas não só envolvem novos gêneros e textos cada vez mais multissemiótico e multimidiáticos, como também novas formas de produzir, de configurar, de disponibilizar, de replicar e de interagir” (Brasil, 2018, p. 68).

Temáticas como literatura digital, com seus novos gêneros textuais, foram largamente trabalhadas em sala. Em uma das aulas, por exemplo, apresentamos por meio de *slide* o instapoema (poemas escritos para serem publicados especificamente no *Instagram*). Apresentamos exemplos de autores instapoetas que publicavam seus textos, de muita qualidade, no *Instagram*, utilizando as diferentes linguagens oferecidas pelo aplicativo.

A nosso ver, processos de ensino e aprendizagem devem implicar admitir a educação linguística como prática política e libertadora (Freire, 2006), que se configura como um ato político, revelando imperativos de mudança na sala de aula e oportunizando aos aprendizes deslocamentos espaço-temporais. Vale destacar que “[...] recursos digitais devem ser associados conforme os objetivos de cada atividade, acompanhados de um rigoroso planejamento das unidades de aulas e das sequências didáticas. [...]” (Gonçalves; Silva, 2017, p. 133).

O papel da escola é fundamental na formação da capacidade leitora e escriturária no estudante, isto é, ao receber um letramento escolar sólido, o discente estará apto a experimentar práticas de multiletramentos fora do ambiente escolar. Dessa maneira, a instituição precisa estar acompanhando as mudanças das quais eles fazem parte. Exemplificando, pode-se pensar que, em seu cotidiano, estudantes tenham dificuldade em fazer leitura de forma linear por meio de um livro físico, porém, conseguem ler grandes conteúdos digitais de forma multilinear pelos hipertextos por meio do uso de *hiperlink*. Santaella (2008, p. 56) nos leva a entender melhor o funcionamento dessa prática de leitura:

O hipertexto é eminentemente interativo. O leitor não pode usá-lo de modo reativo ou passivo. Ao final de cada página ou tela, é preciso escolher para onde seguir. É o usuário que determina que informação deve ser vista, em

que sequência ela deve ser vista e por quanto tempo. Quanto maior a interatividade, mais profunda será a experiência de imersão do leitor, imersão que se expressa na sua concentração, atenção e compreensão da informação.

No PRP, por exemplo, foi observado que a prática de enviar *link* para as redes sociais dos alunos com acesso a textos de apoio mostrou-se um método muito funcional para o desenvolvimento da leitura. Uma vez que eles permanecem atentos ao mundo digital fora da escola, é quase automático que, ao receber um material digital em seus celulares, eles se interessem pela leitura enviada. Uma vez que a instituição identifica quais práticas de multiletramentos os alunos vivenciam no seu dia a dia, ela poderá potencializar o ensino apropriando-se delas.

A pandemia de covid-19 é um fato histórico que evidenciou a presença e necessidade do multiletramento no mundo. Com a impossibilidade do funcionamento de várias agências de letramento (escola, teatro, igreja etc.) no período de maior restrição, ocorreu a necessidade de uma maior aceleração do uso de práticas de multiletramentos utilizadas por pessoas que antes nunca haviam tido contato com elas, e estudantes tiveram que as utilizar para diferentes necessidades, além das rotinas escolares.

Plataformas digitais de reuniões, como *Google Classroom*, tornaram-se essenciais. Elas permitiram a criação de salas de aula virtuais, onde professores poderiam compartilhar materiais, atribuir tarefas e interagir com os estudantes. Aulas virtuais interativas permitiram que professores adotassem métodos de ensino virtuais, utilizando recursos como *quizzes on-line*, fóruns de discussão e atividades em grupo, para manter os alunos engajados.

A comunicação síncrona, em tempo real, e assíncrona, que não ocorre em tempo real, assim como o trabalho colaborativo *on-line* e a

utilização das redes sociais para divulgação de trabalhos como *lives* e microvídeos produzidos, exemplificam algumas das ações multiletradas vivenciadas durante e após o período pandêmico no CEAJAT. Destacamos que mudanças precisam acontecer para que possibilitem transformação, como as mudanças de atitudes metodológicas aqui elencadas, que provocaram os estudantes, a escola e os professores ante ao quadro de afastamento social que vivíamos. Destacamos Kenski (2010, p. 47) ao dizer que:

Em relação à educação, as redes de comunicações trazem novas e diferenciadas possibilidades para que as pessoas possam se relacionar com os conhecimentos e aprender. Já não se trata apenas de um novo recurso a ser incorporado na sala de aula, mas de uma verdadeira transformação, que transcende até mesmo os espaços físicos em que ocorre a educação.

O estudo dos multiletramentos fora da sala de aula é fundamental para a compreensão e navegação no mundo contemporâneo, caracterizado por uma comunicação diversificada, tecnologicamente avançada e adaptada à Era Digital, que permite às pessoas decodificar, compreender e criar conteúdo em várias plataformas e ambientes multiculturais, legados da globalização que conflui culturas, cada vez mais dinâmica, capacitando os cidadãos para distinguir fatos de desinformação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As práticas multiletradas se originam com as mudanças sociais, culturais e tecnológicas advindas da era do ciberespaço. Dessa maneira, a formação de professores envolve ainda a capacidade de lidar com a multimodalidade textual, ou seja, a capacidade de ler, produzir ou assistir a textos orais, escritos, digitais ou impressos, que combinem diversos modos semiótico-linguísticos, imagéticos, sonoros, gestuais, frente à realidade nos mais distintos contextos sociais.

Nesse contexto, Vieira (2013) alega que as tecnologias digitais, além de instaurar novas relações sociais, permitem a veiculação de informações em rede, por isso, é primordial ao educador trabalhar com essa multiplicidade na escola também. E, devido às tecnologias, a sociedade pode articular diferentes modos de enunciação (verbal, visual e sonoro) por meio da tela do computador ou de aparelhos como celulares, *tablets* etc.

Com a participação do indivíduo efetivamente na sociedade letrada, quando é capaz de utilizar estratégias diferenciadas de leitura para dar conta dos letramentos necessários para agir e interagir na vida contemporânea, a língua varia à medida que a sociedade muda e a depender de vários fatores sociais. Assim, como a língua muda de acordo com a sociedade, a forma de letramento foi totalmente renovada.

Em síntese, os multiletramentos são vitais para além da sala de aula, dada a complexidade e diversidade das práticas comunicativas no mundo contemporâneo, para as demandas da vida cotidiana e profissional, mas também para participar ativamente de uma sociedade globalizada, multimodal e plurilíngue.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versa_ofinal_site.pdf. Acesso em: 3 nov. 2023.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 33 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006
- GONÇALVES, M. F. C.; SILVA, M. A. I. O Ciclo Pedagógico para Universitários: Ação e Reflexão na Escola Pública. **Anais do 1º Congresso de Graduação da Universidade de São Paulo**, São Paulo, Universidade de São Paulo, v. 1, p. 108-109, 2015.
- KENSKI, V. M. **Educação e tecnologias**: o novo ritmo da informação. Campinas: Papirus, 2010.

- MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita**: atividades de retextualização. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2010.
- RIBEIRO, A. E. **Letramento digital**: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2007.
- ROJO, R.; MOURA, E. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.
- SANTAELLA, L. O novo estatuto do texto nos ambientes de hipermídia. In: SIGNORINI, Inês (Org.). **(Re)discutir texto, gênero e discurso**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- SANTOS, Érica Emmanuelle Lima. **Os multiletramentos no chão da escola**: desafiando realidade. 2018. 120 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional, Instituto de Letras e Comunicação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2018. Disponível em: <http://repositorio.ufpa.br/jspui/handle/2011/10773>. Acesso em: 1 nov. 2023.
- SARTORI, Ademilde Silveira; SOARES, Maria Salete Prado. **Concepção dialógica e as NTIC**: A educomunicação e os ecossistemas comunicativos. São Paulo: Núcleo de Comunicação e Educação da Universidade de São Paulo, 2013. Disponível em: <http://www.usp.br/nce/wcp/arq/textos/86.pdf>. Acesso em: 3 nov. 2023.
- SILVA, Regilene Henrique; COSTA, Karla Ferreira da. Linguagens multimodais e multiletramentos nas escolas. In: JORNADA NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA DA LÍNGUA PORTUGUESA, 10. **Revista Philologus**, ano 21, n. 63, 2015.
- STREET, Brian V. Perspectivas interculturais sobre o letramento. **Revista de Filologia e Linguística Portuguesa**, São Paulo, v. 8, p. 465-488, jan./jul. 2006.
- SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. 2. ed. 11. reimpr. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- VADDE, A. Criatividade Amadora: Literatura Contemporânea e o Cenário da Publicação Digital. **Nova História Literária**, v. 48, n. 1, p. 27-51., 2017. Projeto MUSE. DOI: <https://doi.org/10.1353/nlh.2017.0001>.
- VIEIRA NETA, O. S. **Os sentidos da formação humana na cibercultura**: múltiplos olhares dos pesquisadores para a subjetivação do adulto na cultura digital. (Dissertação de Mestrado). Juiz de Fora: Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, 2013.

O PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA E A ELABORAÇÃO DE MATERIAIS DIDÁTICOS

Carlos Héric Silva Oliveira¹

Jandira Francisco Domingos²

Jucelma Sacramento Alves³

Subprojeto Letras - Língua Portuguesa - Bahia

INTRODUÇÃO

O Programa Residência Pedagógica (PRP) é uma iniciativa brasileira que visa aprimorar a formação de professores para a educação básica. Ele oferece aos estudantes de cursos de licenciatura uma vivência prática dentro da escola, sob a orientação de um professor experiente e em articulação com a universidade. A ideia é que esses licenciandos possam vivenciar a rotina escolar, compreender a dinâmica da sala de aula e se preparar de forma mais efetiva para os desafios da docência.

Dessa forma, o Programa Residência Pedagógica configura-se como uma etapa de reflexão, de prática e de aquisição de conhecimento do fazer e do agir docente, isto é, é um período acadêmico de conciliação teórica e prática de saberes adquiridos ao longo do trajeto acadêmico da licenciatura.

DESENVOLVIMENTO

O Programa Residência Pedagógica é uma etapa acadêmica importantíssima na formação inicial docente, pois é a “espinha dorsal”

¹ carlosheric@unilab.edu.br

² jandirafranciscodomingos@gmail.com

³ ju_sacra@yahoo.com.br

que ampara, dá suporte e encadeia todas as disciplinas do currículo do curso, estabelecendo convergências e diálogos entre todos os conhecimentos difundidos e discutidos ao longo da licenciatura” (Sousa; Lucena; Segabinaz, 2014, p. 207).

Nesse processo de formação, é imprescindível compreender que a docência é uma prática social, democrática e cultural que auxilia a formação de valores sociais e culturais. Dentro dessa perspectiva, o Edital Capes 24/2022 do Programa Residência Pedagógica, dentre várias finalidades, prima essencialmente pela:

- I - Fortalecer e aprofundar a formação teórico-prática de estudantes de cursos de licenciatura;
- II - Contribuir para a construção da identidade profissional docente dos licenciandos;
- III - estabelecer corresponsabilidade entre IES, redes de ensino e escolas na formação inicial de professores;
- IV - Valorizar a experiência dos professores da educação básica na preparação dos licenciandos para a sua futura atuação profissional;
- V - Induzir a pesquisa colaborativa e a produção acadêmica com base nas experiências vivenciadas em sala de aula (Brasil, 2022).

O trabalho docente é um todo significativo que interfere diretamente nas experiências do professor e no aprendizado do estudante, que são seres sociais e culturais. Assim, a partir desses aspectos, a prática docente reflete no processo de ensino-aprendizagem do estudante, pois, segundo Passos (2016), um dos aspectos a se ter em conta é a dimensão da coletividade, que pode ser um elemento facilitador ou bloqueador no processo de ensino-aprendizagem do estudante. Ou seja, assim como trabalhar a coletividade é crucial no ensino, também é importante trabalhar a individualidade de cada estudante, porque apresentam suas especificidades, uma vez que o aprendizado é adquirido de maneiras diferentes.

A docência, embora seja uma das profissões mais nobres e essenciais para a formação das sociedades, é repleta de desafios que variam de acordo com os contextos regionais, culturais, econômicos e sociais. E dialogar com as múltiplas identidades culturais, encontradas nas unidades escolares, faz parte dos grandes desafios da própria docência, o que requer uma didática crítica e contextualizada, que, de acordo com Farias *et al.* (2009), é aquela que compreende a ação pedagógica como prática social multidimensional que coopera no processo de ensino e aprendizagem de uma sociedade.

Manter-se atualizado diante das rápidas mudanças no mundo educacional e em áreas específicas do conhecimento pode ser um desafio. Muitos professores buscam aprimorar suas habilidades em cursos de formação contínua, pois o docente em contínua formação contribui imensamente no aprimoramento da qualidade do ensino e aprendizagem da própria instituição. Mas, na maioria das situações, o professor, mesmo com seu baixo salário, é o indivíduo que arca com os custos adicionais desse processo formativo, apesar de nem sempre terem acesso a eles ou recursos para isso.

Segundo Gonçalves (1996), abordar condições de trabalho e carreira docente é discutir educação na sua integridade, porque a sua valorização reflete em sala de aula no processo de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, existe uma necessidade de criação de políticas públicas para averiguar e solucionar esses problemas, porque, além de seus baixos salários, as condições de trabalho que os professores enfrentam cotidianamente com turmas superlotadas, infraestrutura precária, falta de materiais didáticos e recursos tecnológicos, principalmente na educação pública, desestimulam o acesso à carreira, além de dificultar o processo de ensino-aprendizagem.

O mal-estar docente se manifesta em diversas modalidades de desmotivação e absenteísmo, falta de investimento profissional, aumento de doenças ocupacionais, refúgio em posturas defensivas ('construção de estratégias de sobrevivência') e em um sentimento de nostalgia em relação a 'pretensos anos dourados' da escola, situada em algum lugar do passado (Canário, 2006, p. 21-22).

A desvalorização da profissão, muitas vezes refletida em salários baixos e falta de reconhecimento social, é um problema a mais para ser enfrentado. Os professores se deparam com turmas heterogêneas, incluindo alunos com diferentes níveis de aprendizado, culturas e necessidades educacionais especiais. Atender a essa diversidade requer estratégias pedagógicas diferenciadas. Portanto, problemas como *bullying*, questões de saúde mental, traumas e outros problemas socioemocionais dos alunos muitas vezes recaem sobre os ombros dos professores, que nem sempre estão preparados ou têm o apoio necessário para lidar com essas questões.

Além das responsabilidades em sala de aula, a escola pode tornar-se palco de disputas políticas e ideológicas, e, no centro dessas controvérsias, os professores ainda enfrentam cargas elevadas de trabalho burocrático, como planejamento, avaliações e reuniões. O estresse e as demandas emocionais da profissão podem impactar seriamente na saúde física e mental desses profissionais. Apesar desses desafios, os professores continuam na profissão por paixão pelo ensino e pelo desejo genuíno de fazer a diferença na vida dos alunos. Reconhecer e enfrentar esses desafios é essencial para fortalecer a educação e valorizar a importância da docência.

Assim, a ênfase em testes padronizados e avaliações externas pode gerar uma pressão significativa sobre os professores para que seus alunos alcancem determinados resultados, muitas vezes em detrimento de uma educação mais holística. A partir desse cenário, o Programa

Residência Pedagógica (PRP) soma esforços para integrar novas tecnologias ao ensino de Língua Portuguesa no Colégio Estadual do Campo Anna Junqueira Ayres Tourinho (CEAIAT), o que se configura tanto como uma oportunidade quanto como um desafio, já que nem todos os professores estão familiarizados e confortáveis com ferramentas digitais.

Uma das principais metas do Programa é o desenvolvimento de atividades que dialoguem com as necessidades da escola e que possam contribuir para a melhoria do ensino. Nesse contexto, a elaboração de materiais didáticos torna-se uma atividade fundamental, assim, neste texto propomos algumas considerações sobre a relação entre o Programa Residência Pedagógica e a elaboração de materiais didáticos, como potenciais facilitadores da aprendizagem de Língua Portuguesa, entendendo a elaboração de materiais didáticos como uma tarefa desafiadora, que exige pesquisa e planejamento acadêmico, e “[...] ao professor cabe o papel de estar engajado no processo consciente não só das reais capacidades da tecnologia do seu potencial e de suas limitações para que possa selecionar qual a melhor utilização a ser explorado num determinado conteúdo” (Mercado, 2001, p. 18 *apud* Anaya, 2019, p. 8).

Assim, ao elaborar materiais didáticos durante o PRP, o residente tem a oportunidade de aplicar os conhecimentos teóricos adquiridos durante sua formação, podendo testar abordagens, avaliar o que funciona ou não em um contexto real e ajustar seus materiais de acordo com a classe, considerando as especificidades dos estudantes e o Projeto Político Pedagógico (PPP) da própria instituição.

Segundo Tardif (2002), os saberes elaborados que servem para o ensino tendem a abranger uma enorme diversidade de objetos, de questões e de problemáticas relacionados aos conhecimentos teóricos adquiridos na universidade e fruto de pesquisa na área de

especialização, pois estas são fontes privilegiadas do ato de saber-ensinar.

Quando os materiais são desenvolvidos no contexto da escola em que o residente está atuando, é possível considerar as especificidades e necessidades daquela comunidade escolar, tornando os recursos mais relevantes e eficazes. Trabalhando em conjunto com professores experientes e outros membros da comunidade escolar, novos conhecimentos, métodos e tecnologias beneficiam não só os alunos mas também aumentam a capacidade de elaborar e adaptar materiais didáticos durante a formação a fim de preparar melhor o futuro professor para os desafios que encontrará em sua carreira.

Ao criar materiais didáticos, os residentes pedagógicos conseguem conectar o conhecimento teórico adquirido na universidade com as demandas e a realidade do ambiente escolar. Isso incentiva a reflexão sobre como diferentes abordagens pedagógicas podem ser aplicadas no desenvolvimento de materiais que ajudem no processo de ensino-aprendizagem. Paulo Freire, em seu trabalho magno *Pedagogia da Autonomia*, de 1996, reitera que o conteúdo ministrado em sala precisa levar em conta experiências sociais, históricas e culturais dos educandos.

Assim, a elaboração de materiais didáticos requer criatividade e inovação. E os residentes pedagógicos devem considerar as diferentes maneiras pelas quais os estudantes aprendem e criar recursos que atendam a uma variedade de necessidades e estilos de aprendizagem. Isso pode incluir o uso de tecnologias digitais, a integração de diferentes campos de conhecimento, a criação de jogos educativos, entre outros. Nesse sentido, em qualquer sala de aula, existem estudantes com diferentes habilidades, antecedentes e necessidades.

Ao desenvolver materiais didáticos, os futuros professores aprendem a considerar essa diversidade, criando recursos que podem

ser acessados e compreendidos por todos. Isso inclui material adaptado para estudantes com necessidades especiais, respeitando as diferenças individuais e culturais.

Dentro dessa perspectiva, existe um ideal que conduz os residentes pedagógicos para a elaboração de materiais didáticos que atendam a todas as características e particularidades dos estudantes do Colégio Estadual do Campo Anna Junqueira Ayres Tourinho (CEAJAT), a escola campo. Isso os obriga a refletir criticamente sobre os conteúdos, sua relevância e as melhores formas de integrá-los em suas práticas de ensino.

A criação desses materiais didáticos é resultado de um esforço colaborativo, um trabalho em equipe de todos os residentes sob supervisão de professores preceptores e até com a participação ativa dos próprios alunos. Compreende-se que essa colaboração é fundamental para o desenvolvimento profissional, pois promove a troca de ideias, o apoio mútuo e o aprendizado conjunto.

Os materiais didáticos criados podem ser testados em situações reais de sala de aula, proporcionando aos residentes pedagógicos uma oportunidade valiosa de receber *feedback* direto sobre seu trabalho. Eles podem observar como os alunos interagem com o material, que dificuldades surgem e como o material contribui para o aprendizado. Isso não só é uma forma de avaliação prática, mas também uma chance de refletir sobre suas práticas e fazer ajustes necessários.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao refletir sobre o processo de elaboração de materiais didáticos por residentes pedagógicos no contexto do Colégio Estadual do Campo Anna Junqueira Ayres Tourinho (CEAJAT), emerge uma compreensão

mais profunda da importância da personalização e da colaboração no desenvolvimento de recursos educacionais. Essa experiência ressalta a necessidade de uma abordagem educacional holística e adaptável, que reconheça a diversidade e complexidade dos ambientes de aprendizagem contemporâneos.

A integração de tecnologias digitais, a interdisciplinaridade e a ludicidade, como observado na criação de jogos educativos, refletem um esforço contínuo para tornar a educação mais envolvente e acessível. Ao mesmo tempo, a ênfase na adaptação de materiais para estudantes com necessidades especiais demonstra um compromisso com a inclusão e a equidade educacional. Esse enfoque não apenas respeita, mas valoriza as diferenças individuais e culturais, promovendo um ambiente de aprendizagem mais acolhedor e produtivo.

Além disso, a experiência prática adquirida pelos residentes pedagógicos na escola campo, por meio do envolvimento direto com o currículo e a dinâmica da sala de aula, constitui um aspecto fundamental de sua formação. A oportunidade de testar materiais didáticos em um contexto real e receber *feedback* imediato é inestimável. Isso não apenas facilita uma avaliação prática de sua eficácia, mas também promove uma reflexão crítica sobre as práticas de ensino e aprendizagem, um pilar essencial para o crescimento e desenvolvimento profissional dos futuros educadores.

O trabalho colaborativo entre os residentes pedagógicos, sob a supervisão de professores experientes e com a participação ativa dos alunos, destaca a importância da cooperação e do compartilhamento de conhecimento no campo educacional. Essa abordagem colaborativa não apenas enriquece o processo de criação de materiais, mas também fortalece a comunidade educativa como um todo, estabelecendo um modelo de aprendizado contínuo e apoio mútuo.

Conclui-se, portanto, que a elaboração de materiais didáticos no contexto do CEAJAT vai além de uma simples atividade curricular. Ela representa um microcosmo do que é a educação contemporânea: um campo dinâmico, em constante evolução, que exige criatividade, adaptabilidade e uma abordagem centrada no aluno. As experiências e os aprendizados adquiridos nessa jornada são fundamentais para a formação de educadores capazes de enfrentar os desafios do século XXI, preparando-os não apenas para ensinar, mas para inspirar e transformar.

REFERÊNCIAS

- ANAYA, Viviani. Residência pedagógica: espaço de ressignificação de práticas. In: ENCONTRO INTERNACIONAL HISTÓRIA & PARCERIAS, 2., 2019. Disponível em: https://www.historiaeparcerias2019.rj.anpuh.org/resources/anaais/11/hep2019/1570554766_ARQUIVO_d492727ff4b6b1cf458da87afef0cd3f.pdf. Acesso em: 10 nov. 2023.
- CANÁRIO, Rui. **A escola tem futuro?** Das promessas às incertezas. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- BRASIL. **Editais CAPES 24/2022 Residência Pedagógica**. 2022. Disponível em: https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/editais/29042022_Editais_1692979_Editais_24_2022.pdf. Acesso em: 10 out. 2023.
- FARIAS, Maria Sabino de; SALES, Josete de Oliveira Castelo; BRAGA, Maria Margarete Sampaio de Carvalho; FRANÇA, Maria Socorro Lima Marques. **Didática e docência: aprendendo a profissão**. Brasília: Líber Livro, 2009.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira. A. O. Trabalho docente e subjetividade: embate teórico e novas perspectivas. **Revista da Faculdade de Educação de São Paulo**, v. 22, n. 2, p. 43-71, jul./dez. 1996. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/rfe/article/view/33578>. Acesso em: 9 ago. 2023.

MOTOKANE, Marcelo Tadeu. **Educação e biodiversidade**: elementos do processo de produção de materiais pedagógicos. 2005. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

PASSOS, Carmensita Matos Braga. Trabalho docente: características e especificidades. **Site SECULT**. 2016. Disponível em: <http://www.secult.ce.gov.br/index.php/programacao/teatro-jose-de-alencar>. Acesso em: 10 out. 2023.

SOUSA, Socorro Cláudia Tavares de; LUCENA, Josete Marinho de; SEGABINAZ, Daniela. Estágio Supervisionado e Língua Portuguesa: reflexões no curso de Letras-Língua Portuguesa/ Português da UFPB. **Raído**, Dourados, MS, v. 8, n. 15, jan./jun. 2014.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

PROCESSO FORMATIVO DOS RESIDENTES NO ENSINO MÉDIO: CONTRIBUIÇÕES DO PRP NA FORMAÇÃO DOCENTE

Carlos Heric Silva Oliveira¹

Juliane Correia Pinto²

Mirian Brito da Penha³

Rosemeire Santana C. Carvalho⁴

Subprojeto Letras - Língua Portuguesa - Bahia

INTRODUÇÃO

O Programa Residência Pedagógica tem como finalidade fomentar a iniciação à docência, contribuindo para o aperfeiçoamento da formação de docentes em nível superior e para a melhoria da qualidade da educação básica pública brasileira (Brasil, 2010).

Essa ação formadora é marcante no contexto dos cursos de licenciatura da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (Unilab), consolidando espaços de formação, produção e disseminação do conhecimento com relevância social, primando pela capacidade de refletir, analisar e ressignificar a ação pedagógica, criando pontes entre a universidade e a educação básica.

A evolução humana favoreceu as habilidades e facilitou o dia a dia em funções básicas, como a comunicação. A oportunidade de aprimoramento na área da comunicação trouxe uma nova forma de proximidade, seja em forma de escrita, áudio, imagem ou vídeo. A

¹ carlosheric@unilab.edu.br

² jully_ane@hotmail.com

³ mirianbrito95@gmail.com

⁴ rosysccarvalho@gmail.com

tecnologia e o vislumbre oferecidos pelos meios de comunicação permitem a aquisição de conhecimento de maneiras distintas. De acordo com Freire (2003, p. 159), “Saber melhor significa precisamente ir além do senso comum a fim de começar a descobrir a razão de ser dos fatos [...] começando de onde as pessoas estão; ir além desses níveis de conhecimento sem transferir o conhecimento”. Nesse sentido, é necessário que os futuros professores busquem aperfeiçoamento que traga reflexões e conhecimentos práticos com ações pedagógicas com a função de complementar a sua formação profissional.

A criação de projetos visa formar profissionais para uma nova visão da sala de aula, como se adaptar ao desenvolvimento e aos problemas do dia a dia como professor, e das capacidades que buscam ser fatores determinantes na formação do caráter acadêmico. A efetivação das modalidades de ensino entregues pelo favorecimento das iniciativas de faculdades sobre adotar e investir em projetos entrega uma nova visão e estratégia para didática e trabalho com alunos que se encontram em países distantes, trazendo uma opção mais abrangente ao cenário educativo.

A escola é um espaço de aprendizagem, onde se tem a necessidade de fazer uma inserção de metodologias que promovam trocas de conhecimentos entre docentes e discentes. A jornada formativa acadêmica é fase fundamental para o crescimento pessoal e profissional dos residentes, construindo conhecimentos que conduzimos ao longo da vida. Em síntese, esta pesquisa questiona como os conhecimentos adquiridos pelos residentes durante o Programa Residência Pedagógica (doravante PRP) contribui para a formação docente e quais os desafios encontrados pelos residentes no chão da escola.

De acordo com Daltro e Faria (2019), compreendemos que o relato de experiência é uma forma de desenvolver e valorizar os aprendizados,

consolidado por meio de práticas vividas pelos pesquisadores. O Projeto Residência Pedagógica (PRP) potencializa o processo de formação de professores e promove a integração e o estreitamento entre a teoria e a prática nas escolas, possibilitando aos residentes ter um olhar crítico e reflexivo e contribuindo para a tomada de decisão diante da realidade social, cultural e política no âmbito escolar. O objetivo desta pesquisa será relatar as aprendizagens adquiridas pelos residentes do Programa de bolsas Residência Pedagógica (PRP) na escola de campo Colégio Estadual Anna Junqueira Ayres Tourinho (CEAJAT). Especificamente, esta pesquisa busca apresentar a importância do PRP e sua contribuição para a formação docente, descrevendo as competências e habilidades adquiridas durante o projeto, promovendo o vínculo entre universidade e escola campo, auxiliando no desenvolvimento do residente em toda sua formação e relacionando as teorias adquiridas durante a graduação com as práticas de estágio, viabilizando o contato antecipado com o ambiente escolar.

DESENVOLVIMENTO

Nesta seção, delimitamos a metodologia usada para construir este texto, tendo como base as teorias explicadas anteriormente. Este estudo foi construído por meio do método qualitativo, utilizando como base o relato de experiência da equipe de residentes do PRP. Esse formato de pesquisa é de caráter científico relevante, pois se trata de uma experiência e uma vivência diretamente ligadas ao campo de conhecimento estudado. As atividades do projeto foram desenvolvidas no período de novembro de 2022 a novembro de 2023, na escola campo Anna Junqueira Ayres Tourinho, onde ocorreram reuniões entre residentes, preceptores e coordenador do subprojeto, com encontros

presenciais e a realização de aulas com os estudantes do Ensino Médio e Ensino Médio Técnico. Utilizamos as plataformas digitais AVA para a realização de atividades, *Google Meet* e *WhatsApp* para encontros remotos, elaboração de planos de aulas e encontros dos residentes, assim como para a participação nas provas *on-line* das turmas e reunião de participação nos projetos da escola campo.

A identidade docente é resultado de uma construção subjetiva e sociocultural histórica, carregada de elementos pedagógicos, econômicos, psicológicos e ideológicos. Portanto, está correlacionada às experiências vivenciadas e denota um processo complexo e multifacetado, como afirma Marchesi (2008, p. 120):

A identidade profissional não pode ser entendida como algo que se adquire no momento em que se inicia uma determinada atividade de trabalho, mas como um longo processo de experiências vividas, de encontros com os outros e de reflexão sobre a própria prática, sobretudo em uma época em que as mudanças na educação são permanentes.

Refletir acerca da identidade docente significa desvelar acepções que, implícita ou explicitamente, constituem-se como sustentáculos balizadores do/no exercício profissional. A identidade docente é resultado de uma construção subjetiva e sociocultural histórica, contribuindo para a formação dos seres humanos. Segundo Freire (2006, p. 29), “não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino”; sendo assim, a identidade docente é resultado de um processo de construção influenciado por vivências e concepções, demonstrando que, enquanto ensina, o professor necessita sempre estar buscando meios para constatar o que aprende e ensina.

O docente é um agente promotor e mediador do processo de ensino e aprendizagem, sujeito que pode estimular no estudante o desejo pelos estudos, pelas descobertas que podem acontecer em sala de aula ou fora

dela. É agente transformador e orientador da sociedade, capaz de despertar no aluno sua autonomia e protagonismo, contribuindo para a formação de uma didática eficiente, na prática do dia a dia em sala de aula.

O PRP colabora com as escolas de acordo com o contexto social, estrutural e físico, de acordo com a leitura crítica da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), auxiliando o desenvolvimento de metodologias interdisciplinares e multiculturais, demonstrando aos alunos das escolas a importância de valorizar a diversidade, identidades e conhecimentos plurais, seguindo os preceitos das leis.

A iniciação à docência é tomada como um espaço-tempo privilegiado de aprendizagem da profissão docente, pois oportuniza ao licenciando a vivência do cotidiano da escola pública, compreendendo-o como objeto de análise, reflexão e investigação. Para tanto, por meio da Residência Pedagógica na Unilab, é desenvolvido um trabalho colaborativo entre bolsistas, docentes da universidade e da escola campo (Unilab, 2022). O trabalho colaborativo se efetiva quando se cria “[...] nas escolas uma cultura de análise das práticas que são realizadas, a fim de possibilitar que os seus professores, auxiliados pelos professores da universidade, transformem suas ações e as práticas institucionais” (Pimenta, 2005, p. 528). Assim, há uma co-construção entre os sujeitos da escola e da universidade.

Pimenta e Anastasiou (2005, p. 14) refletem sobre a importância de possibilitar ao futuro professor “[...] indagação teórica e criatividade para encarar as situações ambíguas, incertas, conflituosas, presentes nos contextos escolares e não escolares”. Assim, cabe à formação inicial e aos residentes oportunizar uma reflexão sobre os saberes da docência, compreendendo-os de modo integrado por meio do diálogo entre os saberes da experiência, os da área do conhecimento e os pedagógicos.

Compreendemos que fazer parte do PRP é ter autonomia para tomada de decisões diante das situações. É dialogar sobre a riqueza e diversidade das contribuições familiares e da comunidade para que todas as pessoas envolvidas se sintam incluídas e sujeitos construtores de sua própria história de vida, promovendo a integração das pessoas e contribuindo para a valorização das diversidades existentes, para a apropriação da linguagem oral e escrita, bem como no resgate do respeito, da dignidade e da cidadania, por meio do empoderamento e da autoimagem positiva.

Como um dos principais agentes socializadores, a escola é responsável não apenas pela difusão de conhecimentos, mas pela transmissão dos valores de uma cultura entre gerações (Martin-Baró, 1992), é ambiente de discussão, transformação, interação, formação, espaço para construção dos saberes, articulando o currículo formal aos saberes cotidianos. De fato, mais do que em palavras, a educação tem na ação concreta uma de suas principais bases, envolvendo atitudes e comportamentos que, repetindo-se e transformando-se no dia a dia, poderão vir a consolidar-se como prática socialmente aceita.

O aluno, presente no âmbito escolar, é compreendido como um ser em contínua transformação, capaz de promover mudanças na sociedade, sujeito autônomo, participativo, crítico, reflexivo e consciente de seus direitos e deveres para com a escolarização. Agente que busca na escola bagagem de conhecimentos necessários para sua formação pessoal e profissional, para o pleno exercício da sua cidadania, de modo processual e dialógico.

A educação é o processo que possibilita a socialização e formação do indivíduo, por meio da interação, da troca de conhecimentos formais e das experiências vivenciadas cotidianamente. O PRP desempenha um papel fundamental na formação de professores para educação básica

nas escolas públicas, enriquecendo sua experiência profissional e contribuindo para a melhoria da qualidade do ensino. Além disso, há a melhoria da qualidade da formação docente, aproximando a teoria da prática, e, conseqüentemente, impacta positivamente no processo inicial da formação docente e aprendizagem dos licenciados, tornando-o mais eficaz e significativo.

A coleta de dados com base nas experiências dos residentes tem sido contínua desde o início do projeto, e sua atualização constante permite que esforços específicos sejam realizados no sentido de garantir que as ações desenvolvidas a partir das experiências no âmbito do PRP sejam eficazes para a formação dos residentes como futuros professores. Até o momento, os residentes estão conseguindo desenvolver as atividades criando estratégias de ensino e aprendizagem no âmbito do projeto, o que implica que o PRP alinha aprendizados que trazem aspectos essenciais para a formação de professores.

A nossa participação no PRP nos conduziu a conhecer o espaço escolar de modo muito diferente de dar aula no componente de estágio. Antes mesmo de concluir a licenciatura no curso de Letras, pudemos ter autonomia na escola campo aplicando aulas para os estudantes do Ensino Médio e Ensino Médio Técnico, onde pudemos entender as demandas e desafios dessa etapa do ensino e desenvolver habilidades pedagógicas fundamentais que nos auxiliaram no processo de integralização entre teoria e prática, e nós, residentes, tivemos a oportunidade de experienciar a realidade de estar inserido no chão da escola e aprender na prática a dominar os desafios existentes na sala de aula. Além disso, pudemos exercer com confiança e determinação o exercício da docência, tornando o aprendizado mais significativo e contextualizado.

A escola campo Anna Junqueira Ayres Tourinho é uma escola que nos acolheu desde o nosso primeiro dia até este momento. Todo o corpo docente e pedagógico da instituição nos recebeu e auxiliou no processo de atuação como docente em formação. Diferentemente de realizar o componente de estágio, no qual há um professor supervisor, o PRP nos permite ter contato mais próximo com a educação, criando estratégias de ensino e metodologias ativas, essenciais para a nossa formação.

A partir das nossas vivências na escola campo e no âmbito do PRP, podemos refletir constantemente sobre o papel do professor e a prática docente em sala de aula, em que pudemos desenvolver habilidades durante todo o período de regência na escola, essencial para uma carreira docente bem-sucedida.

Temos em vista que, ao assumimos a total liderança de salas de aula, como o planejamento, a liberdade total de dialogar com os estudantes e realizar intervenções quando for necessário, esses fatores potencializam nossa profissão como docente, fortalecendo ainda mais nosso compromisso com a profissão e entendendo a importância do nosso real papel na educação na constante busca de uma educação de qualidade para todos.

O PRP nos proporciona a oportunidade de vivenciar a realidade da sala de aula mesmo estando ainda na graduação. Isso nos permite compreender melhor as demandas, desafios e dinâmicas do ambiente escolar e viver os desafios reais da sala de aula. Temos a oportunidade de observar, planejar e desenvolver atividades pedagógicas sob a supervisão de professores especializados, possibilitando o aprimoramento das práticas pedagógicas e promovendo métodos de ensino mais eficazes.

Além do aspecto pedagógico, a interação constante com alunos, colegas e professores proporciona o desenvolvimento de habilidades

sociais e emocionais, fundamentais para o exercício da docência. Portanto, a Residência Pedagógica desempenha um papel importante na melhoria da qualidade do ensino ao fornecer uma formação mais alinhada com a prática, promovendo a troca de experiências e fortalecendo a relação entre teoria e realidade educacional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Frente ao exposto, o desenvolvimento das ações do Programa Institucional de Bolsas Residência Pedagógica na Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (Unilab) contribui no contexto das aprendizagens significativas, trabalhadas na escola campo Colégio Estadual Anna Junqueira Ayres Tourinho (CEAJAT).

A edição do Programa Residência Pedagógica 2022-2024 teve seu desenvolvimento no complexo cenário da escola campo Anna Junqueira Ayres Tourinho, que, apesar de estar numa área industrial, é nomeada e caracterizada como escola de campo e de Zona Rural, por estar situada em um Bairro Rural, recebendo assim alunos oriundos de zonas rurais e ilhas, com o objetivo de oferecer um Ensino Médio de qualidade. Fomos pioneiros na região com o ensino remoto durante a pandemia, buscando a interação e participação dos alunos mediadas pelas Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) nas atividades pedagógicas da escola.

Por fim, é importante salientar que, em todo o percurso, estamos diante dos desafios da escola não mais como alunos, mas sim como professores regentes, em que o professor preceptor sai de cena e os discentes residentes assumem o papel do professor.

REFERÊNCIAS

- DALTRO, Mônica Ramos; FARIA, Anna Amélia de. Relato de experiência: Uma narrativa científica na pós-modernidade. **Psicologia Clínica e Psicanálise**, v. 19, n. 1, 2019. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revispsi/article/view/43015/29664>. Acesso em: 10 nov. 2023.
- FREIRE, Paulo. **Ação Cultural para a Liberdade**: e outros escritos. 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 35. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, Paulo. **Cartas a Cristina**: reflexões sobre minha vida e minha práxis. 2. ed. São Paulo: UNESP, 2003.
- KACHAR, V. **Projeto Político Pedagógico**: educação a distância. São Paulo: EGAP/Fundap, 2010. Disponível em: <http://biblioteca.planejamento.sp.gov.br:8080/Bibspg/DigitalMediaController/?id=ODQ6UHJvamV0byBQb2xp dGljby1wZW RhZ29n aWNvIEVhRC5wZGY>. Acesso em: 4 ago. 2017.
- MARCHESI, Álvaro. **O bem-estar dos professores**: competências, emoções e valores. Porto Alegre, RS: Artmed, 2008.
- MARTIN-BARÓ, I. (1992). **Acción y ideología** – Psicología Social desde Centroamérica. San Salvador: UCA Editores.
- PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, Selma Garrido. (Org). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez Editora, 2005.
- PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. G. C. **Docência no ensino superior**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005.
- TAVARES-SILVA, T. **Mediação pedagógica, nos ambientes telemáticos, como recurso de expressão das relações interpessoais e da construção do conhecimento**. 2003. 203 f. Dissertação (Mestrado em Educação: Currículo) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2003.

PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA EXPLORANDO EXPRESSÕES: O SARAU NO COLÉGIO ESTADUAL ANNA JUNQUEIRA AYRES TOURINHO

Jucelma Sacramento Alves¹

Rejane Lima de Queiroz²

Rosimeire Santana Crispim Carvalho³

Subprojeto Letras - Língua Portuguesa - Bahia

INTRODUÇÃO

Este texto é o resultado da experiência de uma atividade exitosa desenvolvida no Colégio Estadual Anna Junqueira Ayres Tourinho, no ano letivo de 2023, com os residentes que integram a segunda edição do Programa Residência Pedagógica (PRP), subprojeto de Letras, da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (Unilab).

O Programa Residência Pedagógica é um programa do governo federal o qual integra a Política Nacional de Formação de Professores e está vinculado à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). O PRP tem como objetivo a inserção dos residentes na escola de educação básica, a qual contribuirá para o aperfeiçoamento da prática docente por meio da troca de saberes que são importantes para o exercício teórico-prático.

Pretende-se neste texto realizar uma breve consideração acerca do sarau como prática pedagógica, explorando suas expressões e linguagens artísticas. Nesse sentido, a escola busca conectar-se a toda

¹ ju_sacra@yahoo.com.br

² rejanequeiroz75@gmail.com

³ rosysccarvalho@gmail.com

essa transformação digital com o objetivo de atender às necessidades da atual clientela e ofertar um ensino de qualidade. Dessa forma, a escola não pode manter-se à parte das mudanças. Rojo (2012, p. 13) afirma que a escola precisa:

[...] reestruturar seus processos de ensino-aprendizagem às novas configurações que se apresentam no mundo contemporâneo e globalizado e [...] tomar para si a tarefa de trabalhar com esses novos modos de ver/sentir/agir e de significar o mundo e a realidade social.

Como pode ser observado, a organização dos processos comunicativos (ouvir, ler, falar e escrever) está conectada às práticas básicas da vida cotidiana com que o ser humano lida desde a mais tenra idade. Segundo Vygotsky (1998, p. 73), “a linguagem é essencial para o desenvolvimento do pensamento”. Em outras palavras, pode-se inferir que a produção de texto faz parte da vida de todos os indivíduos e encontra-se inserida nas mais diversas atividades e/ou contextos sociais.

Para além disso, cabe observar que na tessitura textual há uma interação com o mundo, pois quem escreve não escreve para si, e sim para outrem. Fiorin (2006, p. 27) destaca que “todos os fenômenos presentes na comunicação real podem ser analisados à luz das relações dialógicas que os constituem”. Ainda, acrescentado por Bakhtin (2010), a linguagem é um fenômeno de duas faces, já que presume sempre a existência de um falante e de um ouvinte – ainda que este não seja real.

Acreditamos que, ao desenvolvermos atividades pedagógicas na escola por meio dos gêneros textuais, acabamos, por consequência, desenvolvendo um trabalho relacionado às múltiplas linguagens que integram as práticas letradas nas quais os indivíduos se inserem. Conforme explicita Dionísio (2011, p. 140), uma possível “explicação para isso seria que, na fala e na escrita, há sempre o emprego de, no mínimo,

dois modos de representação, como palavras e gestos, palavras e entonações, palavras e imagens, palavras e tipográficas, palavras e sorrisos, palavras e animações etc.”

No desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem, nós, enquanto docentes assumindo a posição de professores e de pesquisadores investigadores dos fenômenos que ocorrem na relação entre a teoria e prática, para a construção desta composição textual, realizamos uma pesquisa bibliográfica e qualitativa de material didático na área de Língua Portuguesa e da Educação de uma forma geral, uma vez que a pesquisa científica pode ser compreendida como “um procedimento formal com método de pensamento reflexivo que requer um tratamento científico e se constitui no caminho para se conhecer a realidade ou para descobrir verdades parciais” (Marconi; Lakatos, 2007, p. 43). Assim, percebemos que o fluxo multimodal perpassa as atividades que englobam a escrita e a leitura.

Dessa forma, a realização de um trabalho a partir dos gêneros textuais aliados ao sarau oportunizaria o desenvolvimento de práticas de multiletramentos, e estas favorecem o desenvolvimento da comunicação, da expressão artística e da valorização da diversidade cultural, ou seja, a prática de linguagem nos conduziria à leitura, à análise linguística multissemiótica, à produção linguística e, por fim, à oralidade (fala/escuta).

DESENVOLVIMENTO

A língua portuguesa, de acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), está organizada por campos de atuação (pessoal, das práticas de estudo e pesquisa, jornalístico-midiático, de atuação na vida pública, artístico). O campo do nosso interesse neste texto é este último,

o qual nos permite desenvolver atividades de práticas de linguagem, inclusive as (contemporâneas) que englobam a cultura digital e os novos e multiletramentos.

No desenvolvimento de práticas pedagógicas tendo o campo artístico-literário como objeto das práticas letradas as quais visam promover vivências situadas das práticas de linguagens, demanda-se dos nossos estudantes conhecimentos e habilidades que os levem a consolidar a criticidade e o protagonismo, assim como a fruição, o reconhecimento, a valorização e a elaboração de manifestações culturais nesse campo.

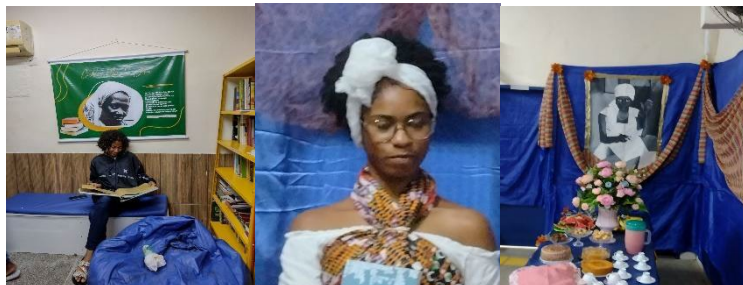
Ademais, fazendo uso das palavras de Rojo (2009), pode-se considerar que, no ensino-aprendizagem de uma língua, os gêneros textuais são instrumentos organizadores/mediadores e se constituem de múltiplas linguagens que devem ser exploradas. A ideia da realização de sarau nasceu da necessidade de propor uma atividade que engajasse os estudantes a cultivar ou desenvolver hábitos de leitura e divulgação de suas produções autorais outrora perdidas numa folha qualquer de caderno. Vez por outra, venciam a timidez e se revelavam para um outro professor de sua estima.

Durante os momentos de formação da área de linguagens nos horários das Atividades Complementares (AC) realizadas na escola, ouvimos os desabafos de nossos estudantes, que exigiam atividades diferentes. O caminho a ser trilhado foi o incentivo à divulgação de talentos, bem como à fruição de momentos de exposição de arte, músicas, danças, declamação de poesia e toda e qualquer manifestação cultural que deles emanasse.

Naquele momento, havíamos criado um espaço de leitura que homenageava a escritora Carolina Maria de Jesus. Espaço rico em acervo, mas limitadíssimo em espaço físico. Percebendo o fluxo de

interesse dos estudantes pelo acervo do espaço de leitura, decidimos organizar mensalmente os saraus literários.

Figura 1 – Espaço Carolina de Jesus



Fonte: Imagens cedidas pelos autores.

O sarau configura-se como uma atividade pedagógica a qual explora *performances* artísticas, como música, poesia, dança, pintura, escultura, encenação, produção fotográfica e de vídeo, as quais foram ganhando destaque no ambiente escolar como um instrumento eficiente de motivação, criação e engajamento. Para Bonini (2011, p. 7), como hipergênero, é composto por gêneros organizadores (como o roteiro do evento em si, constituído de boas-vindas, falas dos narradores, despedida, agradecimento; além do roteiro dos bastidores com indicação de luzes, efeitos sonoros, introdução e exclusão de itens no cenário etc.) e de funcionamento (como poemas, esquetes teatrais, canções).

Posteriormente, a ideia do sarau foi compartilhada com os residentes, que já estavam engajados na proposta do café literário realizado em sala de aula pelos estudantes do segundo ano do Ensino Médio. Desse ponto em diante, a ideia foi compartilhada com os demais docentes, que a amaram. Escolhemos o dia da semana que tivesse o maior número de professores de linguagem, a quarta-feira. Aproveitamos também para marcar a data da realização do sarau, que

seria no dia 18 de abril, e ficou acertado que a atividade ocorreria nos dois últimos horários.

Figura 2 – Café Literário



Fonte: Imagens cedidas pelos autores.

Como trabalhamos em equipe ou pares, as tarefas foram divididas de forma justa, a fim de não sobrecarregar ninguém. Assim, coube à coordenação, aos professores de linguagem e aos residentes ficarem encarregados de passar em cada sala convidando e incentivando os alunos a participarem do sarau.

A primeira temática foi construída em torno das obras e das polêmicas recentes que envolvem o escritor Monteiro Lobato. A sugestão desse autor deu-se pela proximidade do Dia Nacional do Livro Infantil, 18 de abril, sendo a data parte integrante do calendário oficial do Brasil desde janeiro de 2002, quando o Congresso Nacional aprovou a comemoração em homenagem ao escritor Monteiro Lobato, que nasceu nesse mesmo dia, em 1882, em Taubaté (SP). Alguns residentes resistiram ao nome de Lobato para iniciar os saraus pelas discussões sobre seus posicionamentos políticos e humanitários.

Monteiro Lobato, conhecido mundialmente pela obra *Sítio do Picapau Amarelo*, possui obras nas quais costuma discutir acerca dos vilarejos decadentes das populações do Vale do Paraíba e, de forma particular, o tipo humano do caipira do interior paulista. Instados a

levar à plateia contrapontos da historiografia do autor, os residentes se empolgaram e começaram a pesquisar, a trazer ideias de temáticas e sugestões de atividades.

Figura 3 – Apresentação das atividades sobre Monteiro Lobato



Fonte: Imagens cedidas pelos autores.

A segunda temática escolhida foi Jorge Amado. Quais temáticas trabalhar? Sabe-se que o autor em questão era um crítico da sociopolítica e de elementos regionais, mas também se preocupou em debater a questão da seca, do fanatismo religioso, do ciclo econômico do cacau, direitos trabalhistas, menores abandonados, patriarcalismo, desigualdades sociais, injustiça social etc. Por fim, optou-se por trabalhar com o empoderamento feminino, racismo, preconceito racial e de gênero.

Professores e residentes acompanharam as turmas durante o processo de seleção e pesquisa dos materiais que seriam apresentados, com destaque para as produções autorais, pois temos muitos estudantes que compõem poemas, tocam instrumentos, produzem arte e conhecimento cultural. O sarau, para além das culminâncias dos projetos por unidade, aproxima temáticas relevantes com certa dose de encantamento poético, mas não só; nossos saraus são temáticos.

A terceira temática do sarau foi a das mulheres. Foi realizado no dia 25 de julho. Refletimos sobre o papel da mulher na sociedade atual, discutimos sobre o empoderamento feminino, o combate à violência contra a mulher. Foi um momento com muita música e poesia, que contou com a exposição de arte visual, aludindo à temática. Sentimos de perto a potência feminina. Contamos com a participação do professor da Unilab, que compartilhou conosco um pouco do seu trabalho realizado na região quilombola do bairro do Monte Recôncavo.

Figura 4 – Apresentação das atividades sobre a temática Mulheres



Fonte: Imagens cedidas pelos autores

A quarta temática foi a do Setembro Amarelo. Ao escolher essa temática, pensamos na alusão à campanha realizada todos os anos, cujo mês já se aproximava. É um assunto um tanto delicado e que precisa ser abordado, porém, mais do que a prevenção ao suicídio, nosso objetivo era trazer a discussão à temática sobre a vida, o valor da vida e a saúde

mental. Buscou-se enfatizar os aspectos da celebração da vida, sugerindo diálogos de participantes, relatando seus dilemas e sendo orientados a buscar superar as situações adversas e seguir vivendo, valorizando cada dia da vida. Colocar-se no lugar daquele que sofre, sem julgar. A atividade aconteceu no nosso novo espaço escolar no último dia 13 de novembro.

Figura 5 – Apresentação das atividades sobre Setembro Amarelo



Fonte: Imagens cedidas pelos autores.

CONCLUSÃO

Analisando os resultados alcançados nas apresentações dos saraus e confrontando-os com a fundamentação teórica que embasou este texto, o sarau é um gênero textual que pode ser classificado como secundário.

As atividades artísticas variadas proporcionadas pela realização do sarau colocam o indivíduo em situações distintas nas quais podem mostrar a sua criatividade, a sua capacidade de dialogar, de visualizar melhor em qual atividade melhor se encaixa, a melhor percepção dos espaços que podem ser ocupados por cada um.

Ainda sobre a tipologia textual do sarau, este é originário de outros gêneros, daí o caráter adaptável e dinâmico. Quanto aos seus mentores, organizadores e/ou produtores (professores, residentes e estudantes), pode-se inferir que estes foram impecáveis no que se refere ao diálogo com todos e foram claros em suas proposições, o que resultou em uma atividade pedagógica bastante criativa, reflexiva, lúdica e interativa.

Diante da exposição realizada ao longo deste texto sobre o sarau como prática pedagógica, pode-se inferir que o sarau é um gênero textual derivado de outros que apresenta múltiplas linguagens, variadas formas de expressão artística e, pelo seu aspecto variável, enquadra-se perfeitamente no hipergênero textual multimodal.

Por fim, o professor, ao promover o trabalho com sarau, seja na sala de aula ou no ambiente escolar, utilizando-se das linguagens múltiplas, favorece as múltiplas vivências e práticas de produção escolar de diferentes culturas, atendendo aos pressupostos elencados pela BNCC no tocante à formação de cidadãos críticos, criativos e protagonistas (Brasil, 2018) e construindo espaços de protagonismo estudantil e profissional entre estudantes e formandos no curso de Letras.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, M. **Para uma filosofia do ato responsável**. Trad. Valdemir Miotello e Carlos Alberto Faraco. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.
- BONINI, A. Em busca de um modelo integrado para os gêneros do jornal. In: CAVALCANTE, M. M.; BRITO, M. A. P. (Org.). **Gêneros textuais e referenciação**. Fortaleza: Protexto-UFC, 2004.
- BONINI, A. Mídia/suporte e hipergênero: os gêneros textuais e suas relações. **RBLA**, v. 11, n. 3, p. 679-704, 2011.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 10 nov. 2023.

DIONÍSIO, A. P. Gêneros multimodais e letramento. In: KARWOSKI, A. M. *et al.* (Org.) **Gêneros textuais**: reflexões e ensino. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006. p. 131-144.

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

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia do trabalho científico**: procedimentos básicos, pesquisa bibliográfica, projeto e relatório, publicações e trabalhos científicos. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2007. 226 p.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: configuração, dinamicidade e circulação. In: KARWOSKI, A. M. *et al.* (Org.) **Gêneros textuais**: reflexões e ensino. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006. p. 17-31.

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

ROJO, R. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

ROJO, R. **Pedagogia dos multiletramentos**: diversidade cultural e de linguagens na escola. São Paulo: Parábola, 2012.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. Tradução: Jefferson Luiz Camargo. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA NA ESCOLA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIAS E VIVÊNCIAS AFRICANAS NO CEAJAT

Jandira Francisco Domingos¹

Carlos Héric Silva Oliveira²

Subprojeto Letras - Língua Portuguesa - Bahia

INTRODUÇÃO

O Programa Residência Pedagógica (PRP) é uma ação educacional de proposta docente que impulsiona a formação inicial de professores, inserindo o estudante da licenciatura na sala de aula da educação básica, proporcionando trocas de saberes pedagógicos, profissionais, sociais e culturais entre a universidade e a escola campo. O entorno do PRP estabelece uma ligação direta entre teoria e prática, um mister entre aprendizagem crítica e reflexiva, realizando o papel do agir profissional do estudante a fim de levá-lo a descobrir quem/o quê/quando/onde sobre as coisas na sociedade (Hooks, 2020).

Noutras palavras, o PRP é uma possibilidade formativa de capacitação e desenvolvimento da prática docente que permite ao estudante estabelecer e mobilizar situações do trabalho docente, ainda na graduação, de modo a compreender seu papel como futuro professor de Língua Portuguesa, podendo auxiliar a importância do pensamento crítico-reflexivo a respeito do ensino, pesquisa e interação coletiva de aprendizagens múltiplas, despertando no estudante de graduação um olhar subjetivo sobre o “ensino como trabalho” (Machado, 2004).

¹ jandirafranciscodomingos@gmail.com

² carlosheric@unilab.edu.br

O PRP insere diretamente o estudante de licenciatura na realidade sócio-histórica e cultural da escola campo. De acordo com Freire (1996), a escola se apresenta como uma instituição comunitária e social que precisa reconhecer e dialogar com as experiências sociais, históricas e culturais dos educandos, tornando os sujeitos participantes desse processo os principais mobilizadores do conhecimento construído. De tal modo, Gomes (2001) destaca que, além de compartilhar os conteúdos e saberes escolares, a escola é reconhecida como espaço amplo de partilha de valores culturais e crenças, isto é, um lugar de construção de identidades. É o que pontua Carvalho (2012, p. 209):

A escola deve empreender, em seu cotidiano, como recomendam os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997), uma reflexão acerca das múltiplas cidadanias e identidades, necessárias para a construção de uma sociedade democrática. A pluralidade cultural, presente no cotidiano escolar, ratifica a diversidade cultural como traço fundamental na construção das identidades, definida e negociada no campo dos conflitos e das infinitas possibilidades de singularização.

Nesse sentido, o PRP nos auxilia a enxergar a escola campo como um espaço de construção de identidades, idealizada na interação entre os educadores e os educandos, por meio de um diálogo aberto (Gomes, 2001), e é a partir desse paradigma pedagógico que destacamos a institucionalização do PRP na Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (Unilab), especificamente do subprojeto Letras – Língua Portuguesa, do *Campus* dos Malês/Bahia, como um projeto que atua sobre essas especificidades no Colégio Estadual Anna Junqueira Ayres Tourinho (CEAJAT) e suas multivariáveis pedagógicas que se articulam em projetos pedagógicos que envolvem o protagonismo e o dinamismo estudantil e do toda a comunidade que ali participa do processo educacional.

Diante disso, nosso objetivo neste capítulo consiste em estabelecer parceria pedagógica e educacional entre a universidade e a escola de educação básica, a fim de aproximar o residente do trabalho profissional de professor, ou seja, tornar a sala de aula da escola campo “laboratório” do aprendiz de professor, daquele que participa do PRP “pisando no chão da escola”, experimentando suas práticas e vivências africanas como desenvolvimento decolonial interligado aos componentes e matrizes curriculares da escola e do plano de ensino do professor preceptor.

A pesquisa aqui desenvolvida valoriza a interculturalidade africana, partindo das vivências da pesquisadora, que tem nacionalidade angolana, nascida e criada em Luanda, cidade capital de Angola, país africano situado no sul do continente. Esse país africano é caracterizado pela sua diversidade pluriétnica, multicultural e multilíngue. Ou seja, é um território ocupado por diversos grupos étnicos, juntamente com suas línguas e costumes, como os Bantu, Tchokue, Ovambos (grupos étnicos e linguísticos africanos que habitam o território angolano) etc., os quais compõem a interculturalidade, que se dá por meio dos diálogos dessas culturas do país, que é, segundo Walsh (2001 *apud* Candau, 2008, p. 52):

[...] um processo dinâmico e permanente de relação, comunicação e aprendizagem entre culturas em condições de respeito, legitimidade mútua, simetria e igualdade. Um intercâmbio que se constrói entre pessoas, conhecimentos, saberes e práticas culturalmente diferentes, buscando desenvolver um novo sentido entre elas na sua diferença. Um espaço de negociação e de tradução onde as desigualdades sociais, económicas e políticas, e as relações e os conflitos de poder da sociedade não são mantidos ocultos e sim reconhecidos e confrontados [...]

É por meio desse trajeto intercultural de diálogos e trocas de saberes, experiências e trajetórias que propusemos refletir sobre o

ensino na perspectiva decolonial, trazendo à cena da sala de aula. Diante disso, consideramos que este estudo centra-se na questão do ensino sob a perspectiva central da decolonialidade no ensino por meio das atividades desenvolvidas no PRP e, com isso, pode servir de contribuição nos círculos de estudos que se constroem nos espaços formativos do curso de graduação em Letras, oportunizando inferir a capacidade crítico-reflexiva dos leitores sobre a temática pautada, principalmente na dimensão da proficiência linguística, formação e profissionalização do trabalho docente dentro e fora da sala de aula.

DESENVOLVIMENTO

À medida que este estudo foi sendo realizado, as problemáticas sobre o ensino iniciaram-se a partir das vivências construídas durante o PRP em outubro de 2022, quando as atividades da segunda edição, na qual o subprojeto Letras – Língua Portuguesa está inserido, foram estruturadas e planejadas coletivamente entre residentes, preceptoras e coordenador do subprojeto.

Compreendemos que o PRP é uma ação governamental de formação inicial de professores necessitada de um “o outro lado da ponta”. Especificamente neste estudo, situamos o leitor na escola campo Colégio Estadual do Campo Anna Junqueira Ayres Tourinho (CEAJAT), o ambiente do desenvolvimento de habilidades profissionais adequadas à formação e profissionalização *in loco* do “poder fazer, querer fazer e dever fazer” (Leurquin, 2013, p. 302).

O CEAJAT é uma instituição pública estadual de Ensino Médio, localizada na Rua Asfalto Caipe de Baixo, no distrito de Mataripe, em São Francisco do Conde, Bahia. Essa instituição pública estadual ministra o Ensino Médio regular (etapas iniciais e finais), no período

matutino e vespertino, e Educação para Jovens e Adultos (EJA), no período noturno. Destacamos que a escola campo é uma unidade de ensino frequentada, em sua grande maioria, por estudantes negros que, por meio de projetos desenvolvidos na escola, trabalham para o resgate cultural negro-brasileiro e negro-africano, bem como a construção das suas identidades culturais, desvelando, no PRP, aspectos que resgatam e valorizam o protagonismo do Movimento Negro e das especificidades da comunidade local e seus costumes, inserindo, além de brasileiros, estudantes africanos dos Países de Língua Oficial Portuguesa (PALOP), especificamente de Angola e Guiné-Bissau.

Sabe-se que a sala de aula é um espaço que mobiliza saberes pluriculturais capazes de construir um repertório independente com protagonismo na construção interacional das experiências e vivências, tanto dos residentes que estão envolvidos no processo quanto dos estudantes matriculados na unidade de ensino básico. A cultura proliferada dialoga com estudantes angolanos e guineenses que transportam suas práticas pedagógicas e valorizam as identidades locais, destacando o lugar de manifestação pedagógica e social dos estudantes por meio da concretização de projetos multidisciplinares capazes de produzir autoria por parte dos produtores de saberes, como chamamos o estudante diante de seu protagonismo.

O estudo identificou que os residentes se utilizam da oralidade das culturas africanas e dos seus saberes tradicionais para transmitir, oralmente, de geração a geração, saberes, experiências e vivências sobre o ensino e a aprendizagem (Bâ, 2013). Cruz, Pereira e Santos (2015), através dos projetos desenvolvidos na instituição, enfatizam que ocorre descoberta de novas habilidades, assim como a aprendizagem com qualidade, aquela que valoriza a origem do estudante e da localidade da escola. Nesse sentido, São Francisco do Conde, como o lugar de várias

interferências africanas, destaca-se pelo protagonismo cultural afrodescendente.

Conforme Souza, Ribeiro e Nogueira (2022) destacam a respeito da abordagem decolonial no ensino, esta consiste em problematizar a colonialidade e as ideologias coloniais que ainda permeiam as estruturas política, epistemológica e cultural de países que têm heranças coloniais, ou seja, aqueles que são ex-colônias, e o CEAJAT considera relevante quebrar as narrativas de contextos coloniais reproduzidas no padrão de ensino ainda visto na sociedade atual. Nessa perspectiva, Souza, Ribeiro e Nogueira (2022, p. 94) sublinham que:

Pensar numa educação decolonial é, sobretudo, dar ouvidos às vozes subalternas, incluindo as vozes negras, as quais sofreram e ainda sofrem com tentativas de silenciamento por meio dos tentáculos da colonialidade remanescentes no Brasil. O racismo brasileiro é atualmente escancarado e velado ao mesmo tempo, uma vez que, por mais que o racismo estrutural empurre os negros para a pobreza e os faça ser vítimas da truculência policial, dos olhares de julgamento e desconfiança nas ruas, e de terem as suas culturas estereotipadas e vistas sob uma ótica negativa.

Similarmente, a partir das atividades em sala de aula ministradas por residentes africanos do PRP, há uma ruptura e várias ressignificações de narrativas e dos saberes sobre o continente africano. Em função disso, existe uma compreensão maior do que seja o continente africano, logo a análise vai além das especificidades vagas às dimensões como a miséria extrema e fome na África, reflexões que têm tomado conta dos discursos sobre o continente africano. Lamentavelmente, a África é apresentada somente como um lugar de catástrofes e de guerras sem fim, figurando a imagem colonial transmitida e propagada pela mídia ocidental.

A consequência de uma única história é essa: ela rouba das pessoas sua dignidade. Faz o reconhecimento de nossa humanidade compartilhada

difícil. Enfatiza como nós somos diferentes ao invés de como somos semelhantes [...]. Histórias têm sido usadas para expropriar e tornar maligno. Mas histórias podem também ser usadas para capacitar e humanizar. Histórias podem destruir a dignidade de um povo, mas histórias também podem reparar essa dignidade perdida (Adichie, 2009, p. 7).

Durante as aulas e as trocas culturais entre os residentes africanos e os estudantes do CEAJAT, houve uma real percepção da influência africana no Brasil, especificamente na Bahia, sendo o lugar do país que mais recebeu africanos escravizados durante o período de tráfico negreiro. Por esse motivo, sublinhamos neste trabalho que o macroprojeto institucional da Unilab no PRP favoreceu, ao subprojeto Letras – Língua Portuguesa, alternativas para refletir sobre a temática de modo a considerar sua relevância no ato de ressignificação das histórias, culturas e línguas africanas marginalizadas e apagadas ao decorrer do processo colonial no Brasil.

Esses diálogos culturais entrelaçam os estudantes às suas culturas negro-brasileiras, e isso reforça a ideia de que “os brasileiros carregam dentro de si parte da África” (Lima, 2018, p. 166). Desse modo, o CEAJAT toma para si o ensino da história negro-brasileira e a inserção da história e dos saberes africanos em diversas esferas da prática pedagógica como um ato político de resistência contra um sistema colonial e racista.

De acordo com Candau (2016), esse sistema continua atuando nas dinâmicas da sociedade colonizada, pois introduziu-se nas mentalidades, nas subjetividades, nas culturas e nas epistemologias do povo colonizado. Com um intuito ilustrativo, os estudantes da escola campo, com as orientações dos professores e preceptores, apresentaram, no ano letivo de 2023, um projeto pedagógico interacional e de protagonismo estudantil sobre: “A importância de São

Francisco do Conde na independência da Bahia”, em que os estudantes refletiram acerca da influência franciscana na independência do país, possibilitando observar três dimensões essenciais: os heróis (franciscanos, africanos e indígenas), o comércio de escravizados e a figura do soldado desconhecido.

Dessa forma, figuras como Maria Quitéria, Joana Angélica e o segmento escravizado indígena e africano foram homenageadas como agentes que arquitetaram e auxiliaram a emancipação cultural negra no estado e na luta contra o regime colonial na Bahia e no Brasil. Nesse sentido, com a finalidade de resgate cultural, CEAJAT torna-se uma instituição propícia para que os alunos negros e indígenas reconectem-se com seus valores, histórias e identidades culturais, que foram marginalizadas, silenciadas e apegadas pelo processo colonial no Brasil (Gomes, 2001), assim como descritos na imagem a seguir:

Figura 1 – Projeto de humanas: a exibição do trabalho escravizado no período colonial, em São Francisco do Conde



Fonte: Os autores.

Nesse sentido, este projeto, coordenado pelos professores do núcleo de Humanas do CEAJAT, tinha como cerne, além de homenageá-las, compreender a representatividade das heroínas da independência da Bahia e do Brasil e do segmento africano escravizado na sociedade brasileira. Este projeto sublinhou, por meio de ilustrações, a ponte cultural direta existente entre a Bahia, o Brasil e o continente africano. Isto é, para além da opressão colonial, que é representada na imagem acima, entendeu-se que a Bahia se constitui a partir desse contato cultural com a cultura negro-africana, pois os traços culturais africanos adentraram fortemente na cultura local. Portanto, a apresentação desse projeto significava a revisitação das histórias africanas vivenciadas nesse território e da ancestralidade africana, como símbolo de resistência contra o jugo colonial, ou seja, uma mudança de visão sobre os africanos no Brasil.

CONCLUSÃO

As cenas de sala de aula e dos espaços formativos da escola campo possibilitaram que tivéssemos a oportunidade de mobilizar saberes em torno das propostas articuladoras e multidisciplinares, compreendendo que o conhecimento pode ser construído a partir das especificidades da comunidade local, dos costumes de um povo e da construção coletiva de vivências produzidas como espaço interacional e formativo, tanto para os estudantes da escola campo como para preceptores e residentes do PRP. É nesse lugar de aprendizagem que desvelamos reencontros sociais e culturais.

Um espaço multicultural, em que cada estudante e residente se articula para compreender o papel da escola em sua vida, ressignificando “pisar” no chão negro-africano que ecoa as vozes de

resistência contra o sistema escravocrata, formando dois segmentos que se unem pela ancestralidade negro-africana tomada como um símbolo cultural de força.

REFERÊNCIAS

BÂ, Amadou Hampâté. **Amkoullel, o menino fula**. São Paulo: Palas Athenas, 2013.

CANDAU, Vera Maria. Educação descolonizadora: construindo caminhos. **Nuevamérica**, Buenos Aires, n. 149, p. 35-39, 2016.

CANDAU, Vera Maria. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferenças. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, n. 37, jan./abr. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v13n37/05.pdf>. Acesso em: 28 out. 2023.

CARVALHO, Mauro. A construção das identidades no espaço escolar. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 20, n. 1, p. 209-227, jan./jun. 2012.

CRUZ, Ana Aparecida Brito; PEREIRA, Márcio Roberto de Mesquita; SANTOS, Tatiane Maria Reis Lopes dos. **A democratização da gestão educacional pública no Colégio Estadual Anna Junqueira Ayres Tourinho**. 2015. 103 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Gestão Pública Municipal) – Instituto de Educação a Distância, Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, São Francisco do Conde, 2015.

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

GOMES, Nilma Lino. Educação e Identidade Negra. **Aletria: Revista De Estudos De Literatura**, p. 38-47, 2001. Disponível em: <https://doi.org/10.17851/2317-2096.9.38-47>. Acesso em: 30 maio 2023.

HOOKS, Bell. **Ensinando pensamento crítico**: sabedoria e prática. São Paulo: Editora Elefante, 2020.

JORGE, Nedilson (Org.). **História da África e relações com o Brasil**. Brasília: FUNAG, 2018.

- LEURQUIN, Eulália Vera Lúcia Fraga. Que dizem os professores sobre seu agir professoral? In: MAGELA, Ana Flávia Lopes (Org.). **Ensino-aprendizagem na perspectiva da linguística aplicada**. Campinas: Pontes, 2013. p. 299-323.
- LIMA, Monica. **História, patrimônio e memória sensível: o Cais do Valongo no Rio de Janeiro**. Outros Tempos, v. 15, p. 98-111, 2018.
- MACHADO, Anna Rachel. (Org.) **O Ensino como trabalho: uma abordagem discursiva**. Londrina: Eduel, 2004.
- REIS, Graça Regina Franco da Silva; AZEVEDO, Isadora; REIS, Marcia de Oliveira Maciel Franco. Decolonialidade e educação antirracista. **Revista Espaço do Currículo**, [S. l.], v. 15, n. 1, p. 1-15, 2022. DOI: 10.15687/rec.v15i1.62996. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/62996> . Acesso em: 31 out. 2023.
- SOUZA, Mariane Pizarro de; RIBEIRO, Paulo Rennes Marçal; NOGUEIRA, Claudete de Sousa. Decolonialidade e educação antirracista: intersecções e aproximações. **Revista em Favor de Igualdade Racial**, Rio Branco, v. 5, n. 3, p. 88-98, set.-dez. 2022.
- TED. Chimamanda Adichie: O perigo de uma história única. Canal do Youtube, 2017. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=D9lhs241zeg>. Acesso em: 25 out. 2021.

A PROBLEMÁTICA DA ESCRITA COESA NO ENSINO MÉDIO: UM RELATO DAS OFICINAS DE PRODUÇÃO TEXTUAL DO PRP

Crislya Martins Araújo¹

Flávia de Freitas Paiva²

Pedro Tomás Capitango³

Camila Maria Marques Peixoto⁴

Antônia Paula Gomes de Oliveira⁵

Subprojeto Letras - Língua Portuguesa - Ceará

INTRODUÇÃO

O presente relato, que em uma versão mais simples foi apresentado na IX Semana Universitária da Unilab, busca evidenciar os processos textuais realizados pelos discentes do segundo ano da escola Padre Saraiva Leão, a partir de uma oficina elaborada para apropriação do gênero música. A produção artística elencada é a música “A paz que eu não quero”, da banda O Rappa, e tinha como objetivo a produção de um artigo de opinião que fosse relacionado com as temáticas abordadas na produção musical; tópicos como apatia política/social e lutas sociais foram realçados nos versos musicais.

O recorte para observação realizado neste trabalho consiste nas dificuldades que os alunos encontraram ao produzirem seus textos. Percebe-se que, apesar de posicionamentos orais coerentes em relação às questões abordadas, a organização textual na modalidade escrita

¹ araujocrslya@gmail.com

² Flaviafreitas.ff24@gmail.com

³ Pedrocaptango509@gmail.com

⁴ camilapeixoto@unilab.edu.br

⁵ prplettraspsl@gmail.com

ainda é realizada de forma inadequada, impossibilitando, assim, a construção eficiente dos gêneros textuais e da aprendizagem dos textos exigidos na produção. Sendo assim, a finalidade deste relato é também auxiliar colegas profissionais da educação com as estratégias de enfrentamento que utilizamos para o processo pós-diagnóstico das dificuldades relacionadas à escrita coesa dos alunos.

A produção de texto foi construída a partir de uma sequência didática (Schneuwly; Dolz-Mestre, 2004) que tinha como objetivo a apropriação dos gêneros música e texto dissertativo-argumentativo. Nesse sentido, foi criado um conjunto de atividades escolares para analisar as características prototípicas dos gêneros e planejar a produção do texto final, tendo como perspectiva a lógica da sequência didática que parte do mais complexo para o mais simples, voltando para a produção de texto complexa outra vez. A sequência didática possibilitou que os estudantes problematizassem o tema da apatia social, por meio do estudo da canção, e construíssem novas competências linguísticas requeridas para a produção de textos no âmbito do argumentar.

Para reflexão sobre essa experiência, o relato foi dividido em três partes, que incluem: a metodologia adotada, o referencial teórico escolhido para nortear a prática e a experiência de sala de aula, os resultados obtidos e as conclusões, que irão firmar novas estratégias de enfrentamento à problemática citada.

DESENVOLVIMENTO

O Programa Residência Pedagógica (PRP) presta apoio e espaço adequados para que o abismo entre teoria e prática não seja limitador para os futuros profissionais da educação, e, nas formações ofertadas

para a prática de ensino voltada para os gêneros textuais, obteve-se contato com intelectuais e pesquisadores na área da educação.

Nesse contexto, Bernard Schneuwly e Joaquim Dolz-Mestre foram dois nomes amplamente trabalhados nas formações por suas significativas contribuições teóricas e práticas. Dito isso, adotamos a sequência didática como estratégia de enfrentamento, estabelecendo relações com os trabalhos dos autores.

A sequência didática é uma abordagem pedagógica que visa organizar o ensino de maneira mais eficaz e significativa, permitindo aos alunos adquirirem conhecimento e habilidades de maneira progressiva e coerente. A abordagem de Schneuwly e Dolz-Mestre (2004) enfoca o desenvolvimento da competência escrita dos alunos e se baseia na ideia de que a escrita é uma prática social complexa que envolve uma série de etapas e habilidades. Além disso, o objetivo principal dessa abordagem é ajudar o aluno a se tornar mais proficiente na produção de um tipo específico de texto, de modo que ele possa se expressar de maneira mais apropriada em situações de comunicação específicas. Isso implica que o trabalho escolar se concentra em gêneros de texto que o aluno ainda não domina adequadamente ou que têm sido desafiadores para ele. Nesse sentido, o trabalho é focado na apropriação de gêneros secundários, ou seja, gêneros textuais mais complexos, contextualizados a partir de um mundo discursivo criado linguisticamente, sendo instrumento semiótico constitutivo de atividades sociais mais complexas.

Em resumo, as sequências didáticas têm o propósito de introduzir os alunos em novas práticas de linguagem ou aprimorar suas habilidades em gêneros de texto que eles ainda não dominam completamente. Visto isso, a sequência didática nos auxiliou a realizar processos para que fosse aprimorada a escrita dos alunos sobre as suas

vivências, estimulando assim o pensamento crítico sobre a sua própria realidade.

O gênero música, que participa do cotidiano adolescente atualmente, serviu como porta de entrada para discussões e produções mais complexas. De uma maneira geral, os alunos mostraram-se engajados em relatar suas próprias experiências no âmbito político da sua comunidade, considerando, assim, o retorno satisfatório nos debates orais com as temáticas sociais abordadas.

Como exemplo de discussões aprofundadas, tivemos o aprofundamento no debate oral de temas como a organização das lutas de classe, a percepção e defesa das minorias e o reconhecimento do papel do aprofundamento social exercido na ocupação de espaços. Observa-se que, ao contrário do que se pensa sobre a apatia dos jovens frente à celeridade das informações dada pela tecnologia de redes, é possível obter profundidade social e histórica utilizando ferramentas atuais, como o gênero música.

O processo de aplicação da sequência didática foi uma estratégia interessante para que a produção textual ocorresse de maneira satisfatória e efetiva em relação à coesão. Acreditamos que a metodologia de apropriação do gênero possibilitou a compreensão de estratégias linguísticas na construção dos gêneros estudados. É sabido que a forma como os alunos escrevem na escola é apenas a repetição daquilo que eles costumam escrever nos seus convívios sociais, seja familiar ou virtual, o peso exercido é inevitável. Trabalhar com o conceito de inadequação servirá para a autoestima dos jovens, para que estes não pensem que são incompetentes linguisticamente, o que na maioria das vezes ocorre, pois o sistema escolar exige habilidades que nem sempre são condizentes com o repertório sociocultural do aluno.

Dentro dessa perspectiva, o presente trabalho teve como metodologia de ensino a construção de uma sequência didática desenvolvida com os alunos para apropriação de dois gêneros textuais, a saber: música e texto dissertativo-argumentativo. Na verdade, a discussão suscitada pela música foi fundamental para a construção do texto escrito, na medida em que possibilitou a reflexão sobre o tema da apatia política. Nesse sentido, a construção da sequência didática teve como foco a apropriação de aspectos relacionados à leitura, quando exploramos o gênero música, e à produção de texto, na escrita do texto dissertativo-argumentativo.

Levando em consideração as etapas de uma sequência didática descritas pelos pesquisadores Schneuwly e Dolz-Mestre (2004), aplicamos o procedimento, apontando aos alunos a finalidade de preparação para a gincana literária que estava prevista no espaço escolar. Dessa forma, incentivamos e objetivamos a dedicação dos alunos, por meio de uma atividade contextualizada de produção de texto. As etapas a seguir retratam as tarefas realizadas.

Houve a *apresentação da situação inicial*, em que a música escolhida da banda O Rappa foi reproduzida para os estudantes, juntamente com a letra impressa, para que eles pudessem reconhecer o estilo musical e o conjunto de argumentos escolhidos pelo escritor da música. Nesse momento, foi realizada uma aula de leitura, com foco na discussão da temática.

Ao passar esse momento de escuta da música, pediu-se aos estudantes que externassem suas perspectivas relacionadas ao conjunto da obra. Posteriormente, foi solicitada a produção de um texto dissertativo-argumentativo sobre o tema discutido através da letra da música. Essa solicitação resultou na *primeira produção*, que serviu como diagnóstico para a produção dos módulos de intervenção. Nesse

momento, foi possível diagnosticar diversos problemas relacionados com a coesão textual, como a falta de utilização dos elementos dêiticos (elemento linguístico coesivo).

Nesse sentido, de forma coletiva entre os residentes lotados, produziram-se os módulos de intervenção para que fossem introduzidos elementos que pudessem fazer parte do cotidiano das produções textuais dos alunos. No primeiro módulo de intervenção, realizou-se a coleta e apresentação de textos jornalísticos para que fosse feita a comparação entre fato e opinião. Nessa dimensão, trabalhamos com as noções de gênero para que as diretrizes principais de um texto opinativo fossem apresentadas. Para essa abordagem, foram necessárias duas horas-aula.

No segundo módulo de intervenção, na semana posterior à apresentação das diferenças entre os gêneros informativos e opinativos, efetuou-se o estudo dos elementos utilizados pelo autor da música inicial da banda O Rappa para demonstrar a insatisfação frente ao cenário político do nosso país. Para tanto, utilizou-se a aula expositiva com abertura para interações entre os residentes e alunos e, de forma espontânea, os alunos apresentaram suas dificuldades em relação às suas produções textuais, promovendo assim uma autocorreção coletiva. Para essa interação foram necessárias duas horas-aula.

Na *produção final*, os alunos produziram os textos que seriam publicizados na gincana literária, passando pelas etapas de planejamento, construção e revisão do texto. Nesse momento, foram ofertadas perguntas diretamente relacionadas aos elementos para adequação do texto em relação às situações comunicativas específicas.

É importante destacar que existiam outros conteúdos a serem contemplados pelas aulas ministradas pelos seus respectivos

professores efetivos, e o tempo de duração da gincana não oferecia grandes aprofundamentos, portanto ofertaram-se algumas perguntas dissertativas sobre a nossa sequência didática, como: Quais elementos são necessários para que um texto do gênero opinativo esteja adequado? Quais as diferenças entre fato e opinião? Qual o papel da coesão em um texto? Acima são apresentados alguns exemplos de questões abordadas no momento da gincana literária dos alunos. De uma maneira geral, o investimento na produção textual efetiva foi um caminho importante na ampliação das capacidades de linguagem dos alunos, tendo como base o referencial teórico dos autores mencionados.

O esforço em entrar nesse repertório preexistente precisa ser dever dos docentes para que o elo entre a escola e o aluno seja nutrido e se torne resistente ao caos instaurado pelo esvaziamento das políticas públicas de permanência estudantil. Políticas que existem, mas que infelizmente não são priorizadas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo maior da nossa experiência como residentes continua sendo desempenhado por meio das oficinas e da nossa permanência e resistência nesse espaço que nos é ofertado. Os estudantes da escola Padre Saraiva Leão, que são nutridos de vivências válidas, enchem a teoria de aplicabilidade e desenvolvem um papel transformador nos residentes da Capes/Unilab. A escolha do gênero música, que é um produto da arte expressiva, para aplicabilidade em sala de aula através de uma sequência didática conversiva, de forma intrínseca, com a proposta de Vygotsky (1987) quando este pontua, em seus estudos sobre a arte e a criatividade como duas vias de pensamento imaginativo na adolescência, que a primeira está relacionada à satisfação emocional,

em que os adolescentes usam a imaginação para criar um mundo fantasioso e desejável como uma fuga da realidade, e a segunda está ligada à criatividade objetiva, que envolve a criação de novas estruturas e ideias concretas. Além disso, o autor observa a atividade criativa da imaginação dependente da riqueza e variedade das experiências anteriores, pois essas experiências fornecem o material a partir do qual a imaginação constrói seus produtos. E é nesse produto intelectual que queremos trabalhar. Oferecer bases sólidas, trabalhadas de forma manual e individualizada para as necessidades presentes na turma, pode ser o pontapé inicial para novas formas de expressão artística/criativa que seja, em sua gênese, crítica. A sequência didática para nós é forma metodológica; para eles, é atuação na vida de forma sistemática. Afinal, a vida social exige muitas frentes de luta ativa.

A oralidade que eles desenvolveram, baseada nas suas capacidades, auxilia na formação do pensamento abstrato de forma organizacional, mas é necessário que a abstração tenha materialização textual para que o aluno tenha proveito efetivo na posteridade da vida social. O processo é contínuo, mas julgamos que, ao final da experiência como residentes, uma semente transformadora germinará para que as adequações textuais sejam realizadas pelos alunos. Entre eles e através deles, é possível conjugar o verbo “esperançar”.

REFERÊNCIAS

- SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ-MESTRE, Joaquim. Gêneros orais e escritos na escola. Tradução de Roxane Helena Rodrigues Rojo e Glais Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004.
- VYGOTSKY, Lev Semenovich. Imaginação e o Arte na Infância. Mexico: Hispânicas, 1987.

A PROFICIÊNCIA DA AULA DE LEITURA PARA A CONSTRUÇÃO DE ALUNOS CRÍTICOS E REFLEXIVOS NA UTILIZAÇÃO DE FATOS E OPINIÕES

Dielly da Silva Gama¹

Dianny Estevão Batista²

Antonia Paula Gomes de Oliveira³

Camila Maria Marques Peixoto⁴

Subprojeto Letras - Língua Portuguesa - Ceará

INTRODUÇÃO

Em um mundo repleto de informações e perspectivas variadas, a habilidade de discernir e diferenciar entre fatos e opiniões é mais crucial do que nunca. O Ensino Médio marca um momento significativo na jornada educacional, em que os alunos estão desenvolvendo suas habilidades de pensamento crítico e adquirindo um entendimento mais profundo sobre como o conhecimento é construído.

Nessa perspectiva, o presente relato, que em uma versão mais simples foi apresentado na IX Semana Universitária da Unilab, tem como objetivo socializar e refletir sobre as experiências dos alunos da educação básica sobre o conceito fundamental de distinguir entre fatos e opiniões, compreendendo sua importância no processo de tomada de decisões informadas e na construção de argumentos sólidos para argumentação em situação pública de interação. Para isso, utilizaremos a abordagem metodológica de Leurquin (2014), com base nas etapas de

¹ gamadielly@gmail.com

² diannyestevao@hotmail.com

³ apgomes1302@gmail.com

⁴ camilapeixoto@unilab.edu.br

aula interativa de leitura e produção de textos, mais especificamente no conjunto dos conteúdos temáticos, análise de textos e contexto de produção. Tivemos como base as orientações advindas da Base Nacional Comum Curricular (2018), dando ênfase à distinção entre fatos e opiniões de um determinado texto.

Ao longo deste trabalho, iremos mergulhar nas características distintas de fatos e opiniões, discutindo exemplos práticos e fornecendo estratégias para ajudar os estudantes a navegar com confiança em um mundo cada vez mais complexo de informações e pontos de vista. Para dar corpo à discussão, destacamos a habilidade dos segmentos descontínuos de textos com foco em fatos e opiniões, utilizando metodologicamente aulas interativas de leitura, bem como a verificação dos resultados obtidos com base na proficiência dos alunos em distinguir fatos de opiniões em textos verbais e mistos. A ação foi realizada na escola de educação básica de nível médio de tempo integral EEMTI Padre Saraiva Leão, no município de Redenção.

De uma maneira geral, fato é um acontecimento, uma ocorrência, aquilo que acontece em decorrência de eventos exteriores. Já a opinião é o ponto de vista a respeito de um fato. Ela é, portanto, um fato construído discursivamente, sendo sempre parcialmente construído na percepção que temos sobre os acontecimentos, na representação que fazemos sobre os acontecimentos, socio-historicamente situados. Trata-se de um julgamento construído socialmente e internalizado individualmente, de uma representação em relação a algo; é uma maneira de reconstruir o mundo objetivo.

O objetivo da oficina aplicada na escola Saraiva Leão foi observar e ensinar para os discentes a habilidade de distinguir fato de opinião. Os estudantes devem ter a habilidade de diferenciar esses dois conceitos, e para isso usamos o seguinte formato: O que é um fato? O que é uma

opinião? Principais diferenças entre fatos e opiniões? Por que os fatos e opiniões são tão importantes? Palavras e frases de sinais na linguagem.

Contudo, depois de apresentar todos esses conceitos, colocamos em prática tudo que foi explicado por meio de oficinas. Sendo assim, os discentes fizeram atividades através das quais observamos como eles se empenharam em responder a todas as questões de forma assertiva. Foi muito necessário abordar esse assunto em sala de aula, pois proporcionou a eles um grande entendimento sobre o assunto. Foi de suma importância levar para os alunos esse assunto sobre fato e opinião, pois percebemos que a maioria não sabia diferenciá-los; isso ajudará muito os alunos nas análises de textos entre outros contextos.

O desafio que encontramos no começo das aulas foi superado com êxito, pois os alunos que não sabiam diferenciar os conceitos de fato e opinião aprenderam e desenvolveram a atividade de forma excelente.

DESENVOLVIMENTO

Essa oficina foi planejada com o intuito de levar mais informações para que os alunos conseguissem se posicionar diante de textos que circulam nas redes sociais e no seu cotidiano de uma maneira geral. Nesse sentido, é de suma importância problematizar a diferença entre fato e opinião nos mais variados contextos em que é requerida essa habilidade. Para os alunos, os métodos utilizados foram gravuras, *slides* e textos como notícias e comentários, que despertam nos alunos seus conhecimentos sobre essa temática.

Depois da aplicação da oficina, foram trabalhadas com a turma atividades individuais para avaliarmos o desempenho dos alunos sobre esse assunto. Toda essa metodologia foi muito importante, pois despertou nos alunos a importância de saber diferenciar fato de opinião.

As oficinas foram divididas entre aulas e atividades. Foram duas oficinas, uma em cada semana, e duas atividades, um dia na semana. Nesse sentido, o grupo de residentes aplicava a oficina e, na outra semana, aplicava uma atividade para avaliar o conhecimento dos alunos de acordo com o que foi ensinado em sala de aula, e assim sucessivamente. Tivemos 28 alunos que participaram ativamente das atividades desenvolvidas. Nesse sentido, a aula foi planejada de forma que prendesse a atenção dos alunos. Pensando nisso, trouxemos gravuras com frases para que eles identificassem o fato e a opinião, introduzindo, assim, o tema a partir de um texto não verbal. Para começar, perguntamos aos alunos se eles já sabiam a diferença entre fato e opinião e eles falaram que não, então usamos exemplos para explicar o assunto. Tudo isso resultou em grande aprendizagem, pois, nas atividades, eles conseguiram identificar de forma precisa o assunto abordado.

A implementação da oficina de fato e opinião para alunos do Ensino Médio revelou resultados significativos que reforçam a importância fundamental dessa abordagem educacional. À luz da contextualização, a construção da oficina se deu pelo processo de interação didática em sala de aula e baseou-se na proposta de aula de leitura interativa de Leurquin (2018). Dentro dessa perspectiva, a aula de leitura é um evento interativo construído a partir de múltiplas vozes: vozes do professor, mediador dos conhecimentos, e vozes do coletivo de alunos, que atualizam o texto e são transformados no processo de leitura.

Em relação às etapas de leitura defendidas por Leurquin (2018), podemos citar quatro etapas, que fazem parte do planejamento da aula: pré-leitura, leitura varredura, leitura com objetivo e religar os conhecimentos prévios. Na análise das notícias, iniciamos a pré-leitura a partir da problematização do tema e do plano geral do texto;

complementamos a leitura varredura com análise das imagens discutidas. Na etapa da leitura com objetivo, problematizamos aspectos relacionados ao contexto de produção, articulando-o aos aspectos de identificação entre fato e opinião. Por fim, fizemos uma discussão geral do tema, explicitando a importância política da distinção dos dois conceitos.

De uma maneira mais detalhada, primeiramente, utilizamos como base o conjunto dos conteúdos temáticos, utilizando o gênero notícia. Explicamos a diferença entre fato e opinião, que são amplamente abordados em gêneros como a notícia, mas especificamente nas manchetes jornalísticas veiculadas nas redes sociais, e, com isso, trouxemos a construção da heterogeneidade textual para a ampliação dos conhecimentos prévios desses alunos com relação a um meio virtual a que eles têm total acesso nos dias atuais.

Logo em seguida, abordamos a proposta de análise de texto, em que, ao utilizarmos um exemplo de notícia apresentando fatos e opiniões, objetivamos conduzir nossos alunos a ter uma visão ampla sobre aquele determinado texto, mostrando-lhes como uma leitura detalhada pode direcionar para o objetivo final, isto é, distinguir fatos de opiniões dentro do gênero que eles já haviam estudado em ambiente escolar.

Por fim, realizamos a etapa de problematização do contexto de produção. Nessa etapa, indagamos aos alunos sobre a abordagem da notícia, como: “Qual o intuito de termos escolhido esse gênero para explicar fato e opinião?”; “Quem escreveu? Por quê? Pra quem?”; “Qual a crítica social?”. Vale ressaltar que, ao adentrarmos no gênero notícia, fizemos a verificação do contexto naquele discurso, o qual mostrava uma mistura de fatos e opiniões pessoais com intuítos preestabelecidos.

Durante e após a participação na oficina, os alunos demonstraram progresso notável na compreensão de distinguir fatos e opiniões. Uma das conquistas mais evidentes foi a clara distinção que os alunos alcançaram entre o relato sobre o fato e a reconstrução do fato, a partir da subjetividade de quem narra. Essa compreensão aprofundada se traduziu em uma capacidade aprimorada de analisar informações de maneira crítica e avaliar a credibilidade das fontes.

Outro ponto que constatamos foi o desencadeamento de pensamentos críticos desses alunos, dado que o desenvolvimento do pensamento crítico foi um resultado direto das oficinas. Tais acadêmicos demonstraram mais confiança para questionar afirmações, exigindo evidências sólidas antes de aceitar uma ideia como verdadeira. Além disso, eles aplicaram essas habilidades em outras oficinas, demonstrando com clareza as concepções em determinado assunto.

Evidencia-se ainda a observação de mais uma capacidade alcançada com essa oficina: a construção de argumentos sólidos na construção argumentativa oral. Os alunos aprimoraram suas habilidades de argumentação, apoiando suas posições com evidências sólidas. Isso também se traduziu em uma comunicação mais eficaz, permitindo que eles expressem suas opiniões de forma mais clara e persuasiva.

Por fim, a oficina preparou os alunos para serem cidadãos responsáveis em um mundo complexo e repleto de informações. Eles estão mais bem equipados para participar ativamente na sociedade, tomando decisões informadas em questões políticas e envolvendo-se em debates construtivos sobre tópicos importantes. Em conclusão, os resultados positivos da oficina de fato e opinião no Ensino Médio destacam seu valor inestimável na formação de alunos críticos, informados e responsáveis. A capacidade de distinguir entre fatos e

opiniões é uma habilidade essencial para a vida e para a participação efetiva na sociedade, e essa oficina provou ser um instrumento eficaz para seu desenvolvimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A oficina de fato e opinião no Ensino Médio foi um investimento educacional inestimável, proporcionando aos alunos as ferramentas cruciais necessárias para navegar com sucesso em um mundo saturado de informações e perspectivas variadas.

Ao longo desta jornada de aprendizado, os resultados alcançados foram notáveis. Nossos alunos agora possuem uma compreensão clara e distintiva da diferença entre fatos e opiniões, uma capacidade que transcende a sala de aula e se aplica a todos os aspectos de suas vidas. Essa compreensão robusta fortaleceu seu pensamento crítico, capacitando-os a questionar com discernimento, avaliar fontes de informação de maneira crítica e tomar decisões mais informadas. Além disso, a oficina preparou nossos alunos para a comunicação eficaz e a construção de argumentos sólidos, habilidades essenciais para a vida e para a cidadania responsável. Eles também estão mais conscientes do viés de confirmação e se tornaram consumidores de mídia mais críticos, capazes de discernir entre fatos objetivos e opiniões pessoais nas fontes de informação que encontram.

No cerne de tudo isso, a oficina de fato e opinião abriu as portas para a formação de cidadãos conscientes e responsáveis, capazes de participar ativamente na sociedade, votar com conhecimento e contribuir para debates construtivos. Nossa conclusão é clara: investir na educação sobre fato e opinião no Ensino Médio é um investimento na capacitação da próxima geração para enfrentar os desafios complexos

de um mundo cada vez mais informatizado e polarizado. Ao capacitarmos nossos alunos com as ferramentas do pensamento crítico e da tomada de decisões informadas, estamos moldando um futuro mais esclarecido e promissor para todos.

Nossa experiência como discentes bolsistas no Programa Residência Pedagógica tem sido incrivelmente enriquecedora para a nossa formação como futuros docentes. Ao participar desse programa, tivemos a oportunidade de vivenciar a prática pedagógica em ambiente real, o que ampliou significativamente nosso conhecimento e habilidades.

Durante a Residência Pedagógica, aplicamos os conceitos teóricos aprendidos na universidade em situações reais de sala de aula. Isso nos permitiu desenvolver habilidades de planejamento de aulas, estratégias de ensino e gerenciamento de sala de aula de maneira prática. Além disso, a interação com os alunos e a observação de diferentes metodologias de ensino nos deram uma visão mais completa da educação.

A experiência também nos levou a refletir sobre nossa futura carreira como docentes. Identificamos nossas preferências, áreas de interesse e desafios pessoais. Compreendemos melhor as necessidades dos alunos e como podemos contribuir de maneira mais eficaz para seu desenvolvimento acadêmico e pessoal.

Em resumo, o Programa Residência Pedagógica tem sido uma jornada transformadora para nossa formação como docentes, fornecendo oportunidades únicas para o desenvolvimento de competências práticas e para a construção de uma base sólida para nossa futura carreira na educação.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. 3. ed. Brasília: Editora do Brasil, 2018.

LEURQUIN, Eulália Vera Lúcia Fraga. O espaço da leitura e da escrita em situação de ensino e de aprendizagem de português língua estrangeira. **Eutomia**, Recife, v. 1, n. 14, p. 167-186, dez. 2014.

A RECOMPOSIÇÃO DAS APRENDIZAGENS COMO EXPERIÊNCIA FORMATIVA NO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA

Maria Elenice Santiago Ferreira¹

Raquel Alves Cordeiro²

Joanna Cavalcante Pinheiro Farias³

Camila Maria Marques Peixoto⁴

Subprojeto Letras - Língua Portuguesa - Ceará

INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem como objetivo socializar as experiências de duas residentes do Programa Residência Pedagógica (PRP), focalizando as ações educativas de recomposição de aprendizagem desenvolvidas na escola campo. É importante destacar que uma versão simplificada do trabalho foi apresentada na IX Semana Universitária da Unilab.

A aplicação de atividades de recomposição de aprendizagens é de grande importância para o processo de ensino e aprendizagem, atendendo a estudantes de diferentes níveis de aprendizado e levando em consideração a forma de compreensão de cada um deles. Essas atividades têm como intuito auxiliar na compreensão e no estudo dos discentes. No caso das que estão sendo desenvolvidas pelos residentes do Programa Residência Pedagógica – Subprojeto Letras Língua Portuguesa na E.E.M.T.I. Padre Saraiva Leão, os bolsistas do programa têm aplicado atividades voltadas para o desenvolvimento de habilidades

¹ elenicesant@hotmail.com

² raquelalvesc@aluno.unilab.edu.br

³ joannacpf@gmail.com

⁴ camilapeixoto@unilab.edu.br

leitoras relacionadas aos descritores do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) para os estudantes do 3º ano do Ensino Médio. Ao realizar as atividades diagnósticas, verificamos as dificuldades de saberes enfrentadas por esses alunos que, em decorrência da covid-19, passaram anos de ensino apenas em atividades remotas, o que acabou por interferir em seus estudos em decorrência das dificuldades encaradas nesse momento, como a falta de acesso à internet e a meios para estudo. Foi levada em consideração também a importância da compreensão desses descritores para que os alunos tenham um bom desempenho e resultados satisfatórios nos exames que irão prestar.

Vale ressaltar ainda que o objetivo deste relato de experiência é apresentar de que forma a aplicação das atividades de recomposição das aprendizagens desenvolvidas pelos residentes do Programa Residência Pedagógica tem contribuído para que os estudantes compreendam os descritores e tenham um bom desenvolvimento também na leitura e na escrita, além de desenvolverem pensamento crítico para resolução de atividades e para o cotidiano em sociedade, sabendo que a ampliação das capacidades de linguagem envolvidas no desenvolvimento das habilidades definidas nos descritores será de extrema importância quando forem prestar o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), em que precisarão ter conhecimentos e domínio de como fazer um bom texto dissertativo-argumentativo.

É importante também deixar nítido o quanto a pedagogia engajada tem sido essencial para esse processo de aplicação de atividades, tendo em vista sua proposta e a maneira como têm sido desenvolvidas as aplicações para os estudantes. De acordo com Bell Hooks (2020), a pedagogia engajada começa com o entendimento de que aprendemos melhor quando há interação entre estudante e professor, o que tem acontecido nos encontros. A troca entre os residentes e os estudantes

no momento de atividades tem contribuído, inclusive, para que eles possam expressar de maneira mais livre o que pensam como resposta, sem que tenham um medo paralisante de estarem errados, mas, pelo contrário, sintam-se seguros para errar e acertar, coisa que veremos de maneira mais detalhada à frente em nosso texto.

Assim, no presente relato será exposta a relevância do trabalho realizado pelos residentes com a turma do 3º ano do Ensino Médio da E.E.M.T.I. Padre Saraiva Leão ao promover a realização de atividades de compreensão textual com o intuito de fortalecer as aprendizagens dos alunos, sendo realizadas uma vez por semana no ambiente escolar e sob a supervisão da preceptora, com uma turma dividida por níveis de saberes e com o acompanhamento de um residente por nível. Foi possível avaliar, antes e depois de provas diagnósticas, em um período de sete meses desde o início das intervenções, a melhoria e crescimento das aprendizagens e a evolução dos saberes dos alunos que, de forma consistente, seguem muito mais abertos à participação nas atividades de leitura e compreensão textual aplicadas em sala de aula, atingindo, assim, um resultado positivo da atuação do PRP Letras Língua Portuguesa com a turma.

As seções deste trabalho estão divididas em: introdução, com apresentação do objetivo geral do relato e contextualização da experiência; desenvolvimento, com descrição metodológica e discussão dos resultados; e, por último, as considerações finais, que apresentam a síntese dos resultados e uma prospecção de trabalhos futuros.

DESENVOLVIMENTO

Neste momento, iremos apresentar a metodologia utilizada como suporte para a realização do estudo e da prática realizada na escola

campo. É importante caracterizar que, neste trabalho, serão também apresentadas as obras que serviram como fontes de pesquisa para a realização desta prática docente, desde a elaboração e o conteúdo das atividades trabalhadas até a forma como a ação foi aplicada em sala de aula. Assim sendo, o percurso teórico utilizado teve como fundamentação a obra de Bell Hooks (2020) intitulada *Ensinando pensamento crítico – sabedoria prática*, em que a autora apresenta suas ideias sobre um ensino crítico e atual, sendo o conhecimento construído de forma mais ativa e, conseqüentemente, de maior valor para o aprendizado por meio de uma pedagogia engajada, que para ela, “ressalta a importância do pensamento independente e de cada estudante encontrar sua voz, que é única” (Hooks, 2020, p. 37), ou seja, dessa forma, os estudantes se sentem reconhecidos e capazes de contribuir com as discussões.

Trabalhamos também com o texto de Leurquin (2014), em que a autora aborda a leitura e a escrita enquanto esfera do ensino e da aprendizagem, de forma mais interativa, fazendo com que os alunos possuam uma relação interacionista com o texto trabalhado, seja ele em sua forma oral ou escrita. Nesse caso, o foco será a interação entre o autor, o leitor e o texto, estabelecendo, dessa forma, o modelo com o qual baseia sua proposta de aula.

Com isso, o presente trabalho também procurou dedicar-se à primeira etapa da aula de leitura, em que os alunos começavam a interagir com o texto a partir de seus conhecimentos prévios, sendo possível desenvolver uma compreensão textual muito mais ampla e tendo como base uma relação dialógica já anteriormente estabelecida. Vale salientar que a proposta de um diálogo para a melhor compreensão textual foi constituída com a orientação dos residentes, estabelecendo exemplos e contextos com o intuito de conduzir à explicação do que se

pede de forma clara e concisa às atividades solicitadas. Dessa forma, a leitura realizada não constitui um elemento passivo enquanto parte da aula, mas sim uma atividade ativa no que se refere à construção de conhecimento, de questionamentos e reflexões acerca do texto trabalhado, tornando o aluno um sujeito participante da construção de significados.

Para tanto, as atividades de recomposição das aprendizagens realizadas com a turma do 3º ano do Ensino Médio foram elaboradas a partir de diferentes níveis de compreensão, aos quais os alunos estavam aptos a responderem. Tais níveis foram compreendidos por meio de uma prova diagnóstica, em que cada aluno resolveria questões de linguagens e, com a correção, ficaria claro como estava acontecendo seu desenvolvimento na área específica. Com isso, os residentes se dividiram em duplas para melhor atender às necessidades de cada grupo de alunos e proporcionar maior atenção para os estudantes. As questões das atividades aplicadas compreendiam um determinado descritor do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), sendo trabalhadas em diferentes níveis de dificuldades: fácil, médio e difícil. Assim, era possível agregar conhecimento aos alunos sobre a compreensão leitora sem sobrecarregá-los, enquanto se acompanhava a evolução deles no processo ao qual estavam sendo submetidos.

A turma foi dividida em grupos de acordo com seu nível de compreensão em linguagens e cada residente ficou designado para determinado grupo. Os residentes, de forma antecipada e com a supervisão da preceptora e professora de Língua Portuguesa da escola em questão, elaboraram questões de acordo com cada nível, possibilitando assim que os alunos acompanhassem o conteúdo a fim de desenvolver gradualmente sua capacidade leitora, bem como seu pensamento crítico, visto que algumas das questões faziam parte do

repertório de versões anteriores do ENEM. Além disso, durante os encontros foi utilizado muito da perspectiva de Hooks (2020), que acredita que a relação mútua entre professor e estudantes contribui para o crescimento de ambas as partes, criando uma atmosfera de confiança e compromisso. Isso foi de extrema importância para os momentos de resolução de atividades, tanto para que os alunos se sentissem mais confiantes para responder quanto para que pudéssemos nos sentir mais seguros durante a explicação.

As questões abordavam assuntos da atualidade a serem trabalhados, levando em consideração o contexto da área de Linguagens e Códigos. Realizados semanalmente, os encontros entre os grupos de alunos e seus respectivos residentes eram efetuados na escola e, nesse momento, cada grupo de alunos era levado a responder às questões com o auxílio do residente. O residente lia as questões junto aos alunos e os auxiliava na compreensão de cada item das questões, tendo em conta sempre o contexto que a atividade exigia e seu conhecimento de mundo.

Figura 1 – Exemplo de atividade sobre o descritor 5 (Interpretar texto com o auxílio de material gráfico diverso)

UNILAB
EXEMPLE PADRE SARAIVA LÊO
PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA
Exercícios de fortalecimento das aprendizagens sobre o descritor 5 (Interpretar texto com o auxílio de material gráfico diverso - propagandas, quadrinhos, foto etc.).

1 - Os meios de comunicação podem contribuir para a resolução de problemas sociais, entre os quais o da violência sexual infantil. Nesse sentido, a propaganda usa a mídia de maneira para
A) informar crianças vítimas de violência sexual sobre os perigos da internet.
B) estimular crianças a falar sobre violência sexual com os pais.
C) dar a ideia de que a violência sexual é algo comum e normal.
D) destacar que a violência sexual infantil acontece durante a noite, o que requer maior cuidado dos pais.
E) chamar a atenção para o fato de o abuso infantil ocorrer durante o sono, sendo confundido por alguns pais com um pesadelo.

2 - Leia a tirinha para responder à questão.

3 - Os quadrinhos apresentam a sequência de certos dispositivos eletrônicos criados no decorrer da história, destacando:
A) a evolução tecnológica das comunicações.
B) o uso de dispositivos eletrônicos para o armazenamento de dados digitais.
C) os diferentes tipos de dispositivos usados atualmente para a geração de dados digitais.
D) o dispositivo de maior porte presente da indústria tecnológica.
E) a comparação entre evolução humana e tecnológica.

4 - Observando a linguagem verbal e não verbal do texto, sobre a acessibilidade de pessoas cadeirantes é possível concluir que:
A) a acessibilidade é uma realidade.
B) a acessibilidade é uma realidade.
C) a acessibilidade é uma realidade.
D) a acessibilidade é uma realidade.
E) a acessibilidade é uma realidade.

5 - Em sua opinião enquanto leitor, o que esse texto está criticando?
A) a falta de acessibilidade.
B) a falta de acessibilidade.
C) a falta de acessibilidade.
D) a falta de acessibilidade.
E) a falta de acessibilidade.

6 - O cartaz aborda a temática de animais de rua, em que:
A) problematiza a necessidade de adoção de animais sem lar.
B) alerta a não oferta de alimentos para animais de rua.
C) reflete a importância da campanha de adoção de animais.
D) avalia a presença animal de rua e a adoção.
E) promove a campanha de adoção de animais.

7 - A fotografia, datada de 1906, é um indicio da cultura escravista no Brasil, ao expressar o:
A) preconceito racial.
B) preconceito racial.
C) preconceito racial.
D) preconceito racial.
E) preconceito racial.

É certo destacar que o progresso dos alunos era sempre observado e seus resultados, levados à preceptora para que ela tivesse conhecimento dos avanços dos estudantes de acordo com o material exigido e aplicado. A preceptora e professora da turma, neste caso, juntamente com os residentes, criou meios de intervenção, caso o reforço das aprendizagens não estivesse sendo capaz de suprir as necessidades de compreensão dos alunos em questão.

Após sete meses de aplicação de atividades (de fevereiro de 2023 a setembro de 2023), tornou-se possível fazer uma nova análise da situação dos discentes do 3º ano do Ensino Médio, levando em consideração o nível de aprendizado que foi apresentado na primeira avaliação, antes da aplicação de atividades de recomposição das aprendizagens pelos residentes, e na análise posterior, realizada no momento após os encontros de aplicação. A prova diagnóstica a que os alunos foram submetidos tem como objetivo acompanhar o desenvolvimento das habilidades cujos saberes são exigidos. As atividades, no entanto, cumpriam o papel de ampliar o conhecimento dos alunos em determinada área e, com isso, foi possível uma evolução no quadro de aprendizado ao qual estão expostos. Sendo assim, é cabível uma resposta positiva com relação às aplicações das atividades realizadas pelos residentes. Foi evidenciado que, a cada ação realizada com os alunos, havia uma melhoria na compreensão leitora e produção de texto.

O resultado da prova diagnóstica, capaz de medir por escrito e em números a afirmação feita acima, mostra um crescente no que concerne à presença dos alunos que compareceram à aplicação da prova. Se na primeira avaliação diagnóstica, antes das aplicações de atividades de reforço das aprendizagens, cerca de 5% dos estudantes faltaram à sua

realização, na segunda prova, realizada no correr das atividades propostas e aplicadas pelos residentes, a presença foi de 100% daqueles que estavam matriculados na disciplina. Com isso, é possível afirmar também um progresso significativo nos saberes e habilidades exigidos. Comparando os números presentes nos gráficos que acompanham o desenvolvimento dos discentes nesses saberes, é explícito o quanto foi estabelecido um avanço nesse tempo decorrido. Se os primeiros meses demonstram dificuldades específicas que chegam a apresentar quase 7% de alunos que somente acertaram menos de 25% da prova, logo após as reposições de aprendizagens, esse número não chega nem a 2,5%, em um espaço de tempo decorrido somente de 7 meses da prova diagnóstica e da proposição das nossas intervenções.

Foi prontamente notada uma melhoria também por parte dos discentes que estavam, *a priori*, em um nível intermediário dos saberes, aqueles cujo percentual de acertos estava entre 25% e 50% e entre 50% e 75% antes do início das atividades de reposição, situando-se em 32,56% e 46,51%, respectivamente. Somente após a intervenção dos residentes com a aplicação das atividades de reposição durante os sete meses já mencionados, é possível verificar uma queda desses números em virtude do crescimento do número de alunos com maior percentual de acertos, aqueles que tiveram um aproveitamento entre 75% e 100%. Enquanto os alunos intermediários encontram-se entre 21,95% e 39,02% (25% a 50% e 50% a 75%, respectivamente), os discentes em condição regular (75% a 100% de acertos), na primeira e segunda avaliação diagnóstica, ou seja, antes e depois das aplicações das atividades de recomposição das aprendizagens, apresentam-se neste momento com 36,59% de aproveitamento, enquanto antes do reforço das aprendizagens partilhavam de apenas 13,95%.

Os números aqui apresentados dizem muito sobre o crescimento das aprendizagens e dos saberes dos alunos. No entanto, é importante ressaltar que esse avanço também é perceptível nas aulas práticas, na sala de aula. Até o presente momento, é possível encontrar muito mais participação por parte dos discentes. A compreensão textual e sua atenção na leitura também tem sido um ponto forte a se destacar durante a realização das atividades. Com isso, é de comum acordo o quanto foi positivo o resultado da participação do PRP Língua Portuguesa e sua atuação para os alunos do 3º ano na E.E.M.T.I. Padre Saraiva Leão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concluimos que a aplicação de atividades de recomposição de aprendizagens, que foram executadas pelos residentes de Letras Língua Portuguesa do Programa Residência Pedagógica, contribuiu de forma considerável para o aprendizado dos estudantes, o que ficou nítido na análise dos resultados obtidos na última prova diagnóstica. É possível dizer que isso foi decorrente da atenção aos diferentes níveis de aprendizado e do entendimento sobre as diferentes maneiras de compreensão dos alunos, levando em consideração a pedagogia engajada e a sua importância para o ensino-aprendizagem. Como foi evidenciado neste relato de experiência, nós, residentes, tivemos momentos de interação com os estudantes que auxiliaram na cognição dos discentes, em que eles puderam expressar suas opiniões nas respostas das atividades, desenvolvendo assim seu senso crítico e colocando em prática a ideia de pedagogia engajada.

Ademais, a partir da observação das últimas aplicações, foi possível comprovar que os estudantes se apresentavam mais participativos.

Nesse sentido, nos últimos encontros, os alunos que não costumavam participar fizeram as leituras dos textos e questões propostas, o que se mostrou como um avanço da sua interação e desejo de aprendizado. Com isso, torna-se nítida a maneira como o trabalho efetuado pelos residentes tem cumprido com o seu objetivo de maneira plausível e evidente.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Secretaria da Educação do Governo do Estado do Ceará. **Sistema Online de Avaliação, Suporte e Acompanhamento Educacional (Sisedu)**. Disponível em: <https://www.ced.seduc.ce.gov.br/2020/02/03/sisesu/>. Acesso em: 10 jan. 2024.
- HOOKS, Bell. **Ensinando Pensamento Crítico: Sabedoria Prática**. São Paulo: Editora Elefante, 2020.
- LEURQUIN, Eulália Vera Lúcia Fraga. O espaço da leitura e da escrita em situação de ensino e de aprendizagem de português língua estrangeira. **Eutomia**, Recife, v. 1, n. 14, p. 167-186, dez. 2014.

O PAPEL DAS ATIVIDADES LÚDICAS NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: SOCIALIZAÇÃO DE UMA EXPERIÊNCIA NA ESCOLA PADRE SARAIVA LEÃO

Aguinaldo Da Costa Blute¹

Ailton Mário Pereira²

Camila Maria Marques Peixoto³

Joanna Cavalcante Farias⁴

Subprojeto Letras - Língua Portuguesa - Ceará

INTRODUÇÃO

O presente relato de experiência, que foi apresentado na IX Semana Universitária da Unilab, consiste em um estudo de caso desenvolvido na E.E.M.T.I. Padre Saraiva Leão, no âmbito do subprojeto de Letras – Língua Portuguesa (CE) do Programa Residência Pedagógica (PRP) da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (Unilab).

Ao longo da nossa atuação no programa, tivemos a oportunidade de participar de gincanas de Língua Portuguesa, uma realizada em outubro do ano de 2022 e outra no mês de julho do ano de 2023. O evento visa trazer para o contexto escolar uma forma mais prazerosa de aprendizagem, associando os jogos/brincadeiras aos conteúdos da disciplina. Essa dinâmica chamou bastante a nossa atenção, pois percebemos que foi e é algo diferenciado e que proporciona ao aluno uma experiência diferente.

¹ adacostablute@gmail.com

² ailtonmariop@gmail.com

³ camilapeixoto@unilab.edu.br

⁴ joannacpf@gmail.com

Nesta senda, surgiu a ideia de desenvolver este trabalho, que tem por objetivo investigar o impacto das atividades lúdicas no processo do ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa na turma do terceiro ano, com base nas atividades desenvolvidas em duas gincanas. Nesse sentido, descrevemos e analisamos as ações desenvolvidas na gincana e realizamos entrevistas com os alunos para análises das representações sobre as atividades desenvolvidas na escola.

De uma maneira geral, além da introdução, o relato está estruturado da seguinte maneira: desenvolvimento, contendo a metodologia, na qual descrevemos caminhos percorridos para a realização deste estudo; resultados e discussão, em que apresentamos a experiência propriamente dita, dialogando com os estudiosos Zanello (2013), Hachmann *et al.* (2014), Almeida (2007), e Massa (2017); e, por fim, a conclusão, na qual damos as considerações finais sobre o trabalho.

DESENVOLVIMENTO

Metodologicamente, a pesquisa foi feita em duas etapas. Na primeira, realizou-se um estudo de caso de duas gincanas vivenciadas por alunos, de modo a investigar o impacto das atividades lúdicas no processo de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa na turma do terceiro ano do Ensino Médio, na E.E.M.T.I. Padre Saraiva Leão, em Redenção. Nesse sentido, para descrever a noção de estudo de caso, Gil (2002, p. 54) afirma que o método de pesquisa tem como propósito:

- a) explorar situações da vida real cujos limites não estão claramente definidos;
- b) preservar o caráter unitário do objeto estudado;
- c) descrever a situação do contexto em que está sendo feita determinada investigação;
- d) formular hipóteses ou desenvolver teorias; e

e) explicar as variáveis causais de determinado fenômeno em situações muito complexas que não possibilitam a utilização de levantamentos e experimentos.

Na segunda etapa, realizou-se uma entrevista na escola com sete (07) alunos da turma do terceiro ano, acerca das suas vivências nas duas gincanas realizadas na referida escola. O questionário é constituído de três (3) perguntas: a) O que você entende por atividades lúdicas no processo de ensino? b) Quais são suas impressões acerca das duas gincanas de que você participou? c) Nas gincanas de que você participou, as atividades desenvolvidas sempre aconteceram juntamente com alguns jogos ou brincadeiras com propósito didático. De que forma essas gincanas contribuíram no seu desempenho escolar, especificamente na Língua Portuguesa?

Para a discussão e a abordagem dos conceitos, recorreremos aos estudiosos Zanella (2013), Hachmann *et al.* (2014), Almeida (2007) e Massa (2017).

A primeira gincana a partir da qual se pretende desenvolver este estudo tinha como propósito proporcionar uma forma diferente e mais prazerosa de ensino de Língua Portuguesa, por meio de atividades lúdicas, como: quebra-cabeça, jogo da velha, tiro ao alvo, caça-tesouro, torta na cara, corrida de três pernas, entre outras. Essas brincadeiras serviam de chave para ter acesso às questões e, ao mesmo tempo, exigiam dos alunos uma leitura mais aprofundada dos conteúdos, levando consigo o desejo de vencer, individual e coletivamente. O evento decorreu em forma de competição entre duas turmas do segundo ano do Ensino Médio da escola. Nós, e demais colegas residentes, servimos de auxiliares, dando pistas para as questões que pareceram ser difíceis.

Tendo impactado o referido evento de forma significativa o aproveitamento dos alunos, a preceptora do subprojeto e o supervisor

do subprojeto do curso de Matemática do Programa Institucional de Bolsas da Iniciação à Docência (PIBID) sentiram a necessidade de realizar, em 2023, outra gincana, em parceria, envolvendo os alunos do terceiro ano. O evento, denominado GINCALIN, ou seja, gincana de linguagens e cálculos, decorreu do dia 15 de maio a 15 de junho de 2023. Durante esse período, houve um conjunto de atividades que unem o pedagógico e o cultural na intenção de proporcionar aos estudantes momentos de interação, fortalecimento de vínculos e desenvolvimento de competências socioemocionais, além de culminar de forma divertida e criativa os conteúdos de Língua Portuguesa e Matemática. Com a orientação dos professores, os residentes e pibidianos contribuíram na elaboração das questões para cada atividade e, inclusive, na sugestão de jogos que chamariam mais atenção dos alunos, a maior parte dos que foram desenvolvidos na primeira gincana.

Foi a partir daí que se propôs fazer uma investigação de como essas atividades lúdicas impactam o processo de ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa, por ser uma novidade para nós, pois não tivemos a oportunidade de vivenciar aquilo no nosso país, Guiné-Bissau, levando em consideração não só os relatos dos alunos, mas também estabelecendo um diálogo com as obras que já falaram sobre o assunto. Massa (2017) enfatiza a questão da complexidade do conceito de ludicidade, por abarcar várias interpretações em diferentes contextos e línguas. Foi também o que percebemos na fala dos entrevistados, quando perguntados o que eles entendiam por atividades lúdicas. Só a partir do momento que associamos o conceito a “brincadeira” eles conseguiram saber realmente o que era. Segundo o mesmo autor, a palavra “ludicidade” vem do latim “*ludus*”, que significa jogo, exercício ou imitação. Para Huizinga (2014 *apud* Massa, 2017, p. 113), “*ludus* abrange jogos infantis, a recreação, as competições litúrgicas e teatrais

e os jogos de azar”. Cabe salientar também que, ao contrário daquilo que comumente se pensa, o jogo extrapola as ações da criança, incluindo também as ações dos adultos e os efeitos resultantes dessas ações (Massa, 2017, p. 117). Parafraseando Brougère (2003), que percebe o jogo como um elemento para iludir a criança, de forma que ela aprenda como se estivesse brincando, Massa (2017, p. 119) mostra que, nesse caso, não se trata de aprender através do jogo, e sim tornar o ensino com aparência de uma brincadeira, controlando os supostos jogos com objetivo de ensinar determinados conteúdos. Na visão de Almeida (2007, p. 21), “os pais, bem como os professores, poderão ter um comportamento lúdico, quando sua dinâmica de interagir com o interesse e o prazer dos alunos de participar dela, de modo a alcançar um processo interativo de construção de aprendizagem”.

Após a realização das atividades, sentimos a necessidade de não nos limitarmos apenas às nossas observações e estabelecer um diálogo com os teóricos, como também entrevistar os alunos para saber, a partir das suas vivências, qual foi o impacto do evento no seu desempenho dentro e fora da sala de aula.

Quando perguntados quais foram as suas impressões acerca das duas gincanas das quais participaram, os entrevistados foram unânimes em enxergá-las como uma forma eficiente de ensinar, fugindo um pouco das normas das aulas monótonas. Almeida (2007, p. 46) aponta que:

No ensino de língua portuguesa, então, a necessidade de tornar prazerosa a atividade obrigatória de se dominar o idioma falado no país se torna quase que uma obrigação, haja vista a importância da matéria para dar sustentação ao aprendizado de todas as demais. É por intermédio da língua que falamos que formulamos perguntas, respostas, compreendemos textos etc. Devemos, nesta perspectiva, tornar a aprendizagem da língua um momento de interesse e de participação, o que se consegue mais facilmente

com o ensino lúdico, com a utilização de métodos de estímulo à aprendizagem, abandonando a formalidade das aulas de gramática descontextualizada, por exemplo.

Quando perguntados de que forma as gincanas contribuíram no seu desempenho escolar, especificamente na disciplina de Língua Portuguesa, conseguimos uma resposta satisfatória por parte deles a respeito desse método de ensino, em que eles disseram que as gincanas fizeram com que eles se tornassem mais competitivos, reforçando a ideia de trabalhar em grupo. Outros afirmaram que, por meio dessas gincanas, redobramos seus esforços em estudar para poderem ser vencedores dessas atividades e, graças a esses estudos, aprenderam muitas coisas que ficaram retidas nas memórias deles. Hachmann (2014, p. 184) acentua que “a inserção de práticas lúdicas, além de motivá-los, atribui ao ensino de língua portuguesa um caráter interativo, ou seja, a aula torna-se instigante, ocorre a interação entre a turma, o professor e o conteúdo”.

Nessa perspectiva, o ensino de Língua Portuguesa, por meio de uma metodologia lúdica, possibilitou um maior engajamento dos alunos em relação ao domínio de práticas da oralidade, de leitura, de produção de texto e de análise linguística. Possibilitou também uma ampliação das competências comunicativas dos alunos para agir no mundo através da produção e compreensão de textos. As atividades lúdicas passaram a ser mais um instrumento que potencializou o ensino da Língua Portuguesa, sendo o texto o objeto de ensino-aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como ressalta Zanello (2013), em sala de aula, quando o professor ignora o conhecimento preexistente do aluno, é muito provável que a sua expectativa em relação ao aprendizado dos alunos não seja atingida.

Considerar o conhecimento do mundo que cada um já tem faz com que eles, por si mesmos, construam o conhecimento coletivamente, com auxílio do professor. Nessa linha de pensamento, já que jogos e brincadeiras são aspectos inerentes ao ser humano, seria muito interessante o professor fazer o uso dessas ferramentas no seu processo de ensinar e fazer aprender, fazendo ainda com que esse trabalho aconteça de uma forma prazerosa e leve.

O professor, por meio desse método, pode usar jogos e brincadeiras que explorem a inteligência linguística nos seus alunos, possibilitando um maior engajamento nas aulas de Língua Portuguesa e potencializando a construção de uma consciência linguística sobre os usos da língua, necessários para a compreensão e produção de textos orais ou escritos. A construção de atividades mais interativas torna o ensino de línguas mais próximo ao cotidiano do aluno e isso possibilita a ampliação de capacidades de linguagem requeridas para a intervenção do aluno no mundo por meio da linguagem.

Ao longo da nossa atuação no Programa Residência Pedagógica, constatou-se o empenho dos alunos na resolução das atividades, sendo a competição uma estratégia interessante para possibilitar a adesão dos alunos à construção de novos saberes. Da nossa parte, enquanto discentes em formação, o programa tem nos oportunizado momentos de colocar em prática tudo que aprendemos entre quatro paredes da sala da universidade, outrossim, experiências não previstas na teoria, com destaque às atividades que envolvem o trabalho com os descritores do SAEB, correção da redação dos estudantes, entre outras que compõem a prática docente.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Paulo Nunes de. **Língua portuguesa e ludicidade**: ensinar brincando não é brincar de ensinar. 2007. 130 f. Dissertação (Mestrado em Língua Portuguesa) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.
- GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.
- HACHMANN, Marina Silva *et al.* A ludicidade no ensino de língua portuguesa nas séries finais. **Unesco & Ciência-ACHS**, v. 5, n. 2, p. 181-190, 2014.
- MASSA, Mônica de Souza. Ludicidade: da etimologia da palavra à complexidade do conceito. **Aprender – Caderno de Filosofia e Psicologia da Educação**, n. 15, 2015.
- ZANELLO, Luiza Rodrigues. **Sobre o fenômeno da gamificação**: contribuições para o desenvolvimento de atividades lúdicas no ensino de língua portuguesa. 2013. 25 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Letras Português) – Universidade de Brasília, Brasília, 2013.

RELATO DE EXPERIÊNCIA: EXPLORANDO AS INFORMAÇÕES EXPLÍCITAS EM UM TEXTO POR MEIO DE UMA OFICINA NA EEMTI SARAIVA LEÃO

Francisca Samara Silva Marques¹

Isabelle de Sousa Cavalcante²

Marceliana Maria dos Santos Milhome³

Joanna Cavalcante Pinheiro Farias⁴

Camila Maria Marques Peixoto⁵

Subprojeto Letras - Língua Portuguesa - Ceará

INTRODUÇÃO

O presente relato, apresentado em uma versão mais simples na IX Semana Universitária da Unilab, tem como intuito abordar experiências vividas por estudantes residentes do Programa Residência Pedagógica sobre o descritor D01- informações explícitas dentro de um texto, referente ao Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), em turmas de 3º ano do Ensino Médio. Elaboramos, assim, uma oficina de prática de leituras por meio das informações explícitas em um texto. Para Marisa Lajolo e Regina Zilberman (1982, p. 59):

Ler não é decifrar, como num jogo de adivinhações, o sentido de um texto. É, a partir do texto, ser capaz de atribuir-lhe significado, conseguir relacioná-lo a todos os outros textos significativos para cada um, reconhecer nele o tipo de leitura que seu autor pretendia e, dono da própria vontade, entregar-se a esta leitura, ou rebelar-se contra ela, propondo outra não prevista.

¹ samaramarques47@hotmail.com

² mends.isaah@gmail.com

³ marcelianamilhome@aluno.unilab.edu.br

⁴ joannacpf@gmail.com

⁵ camilapeixoto@unilab.edu.br

Desse modo, iremos relatar sobre a fundamental importância de se formar leitores críticos e autônomos, por meio de uma ação conjunta de residentes do subprojeto de Língua Portuguesa da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (Unilab). Produzido e financiado pela Capes, fundação do Ministério da Educação responsável pelo aperfeiçoamento de pessoal de nível superior. Nesta ação, contribuímos acerca da reflexão teórica sobre o papel da leitura na perspectiva da construção dos sentidos do texto e diagnosticamos os limites dos alunos em relação à interpretação e demarcação dos sentidos explícitos no texto.

Podemos perceber a importância de se trabalhar sobre as informações explícitas, no âmbito da interpretação textual, pois o ato da leitura não significa apenas decodificar palavras e letras, mas, para além disso, compreender em um dado contexto seu significado e sentido, enfatizando, dessa forma, a importância do docente na construção da leitura do discente e na problematização dos conteúdos dados. Por esse motivo, ao realizar as aplicações, é avaliado o modo como serão repassadas as atividades a considerado o nível de desenvolvimento e dificuldade da sala perante o assunto, além de buscar metodologias que auxiliem na construção de sentidos do texto.

No artigo intitulado “Alfabetização: leitura crítica de mundo”, Oliveira (2022) reflete a partir de Freire como a leitura crítica, quando desempenhada no sentido desvelador do texto, faz com que o leitor seja o sujeito que assume o papel daquilo que se está lendo. Ou seja, o sujeito leitor se torna aquele que “refaz” a sua leitura de acordo com sua participação no mundo, sendo através dessa visão o participante ativo nesse processo. O leitor, nesse sentido, consegue identificar não somente o que lê, mas também vivenciar o que é lido, conhecendo o contexto.

Nessa linha de raciocínio, a prática de leitura crítica, então, pressupõe o diálogo entre leitor e texto. Reelaboramos o que foi lido, com problematizações, questionamentos e, principalmente, novas informações. Isso requer não aceitar imediatamente ou simplesmente o que lê. Por esse motivo se torna tão importante a presença de um professor nessa etapa, pois o discente precisará dessa troca de vínculo, sendo o sujeito no processo de criação, enquanto o professor tem o papel de “sujeito do conhecimento”. Diante do exposto, seguimos a metodologia de leituras críticas em relação ao texto e ao descritor D01 – informações explícitas dentro de um texto. O trabalho foi distribuído em três etapas, sendo elas: o método que utilizamos dentro de sala de aula na aplicação da oficina, discussões sobre os resultados expostos pela turma de 3º ano evidenciando pontos relevantes durante a aplicação e, por último, as considerações finais, enfatizando se o objetivo foi alcançado com êxito.

DESENVOLVIMENTO

O método utilizado para essa aplicação de oficina foi baseado em um referencial engajado teórico e pesquisas virtuais sobre o descritor D1. Buscando conhecimentos por meio de autores da área, pesquisamos metodologias e teorias que fundamentassem a nossa prática, com foco nas teorias sobre leitura e informações explícitas no texto. De acordo com Leurquin (2014), ler é interagir conhecimentos previamente adquiridos com os conhecimentos trazidos no texto. Sendo assim, a aula vai fazer com que o aluno interaja de forma mútua com o texto. Durante a criação da oficina, elaboramos uma rotina pedagógica, sendo realizados planos de aulas, ação elaborada entre residentes e preceptora

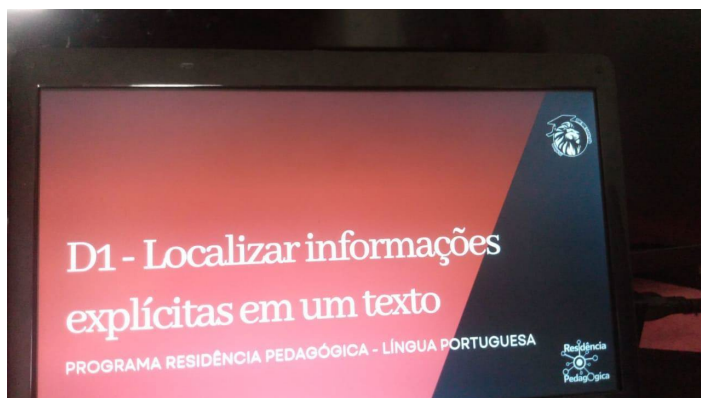
do projeto com o objetivo de fazer com que os alunos manifestem de forma proficiente o aumento de capacidade leitora e compreensiva.

Figura 1 – Foto registrada do planejamento coletivo com os residentes



Sabemos o quão importante é o planejamento para a prática docente, pois através desse método podemos organizar de forma dinâmica a aula que será executada. Por isso, é importante mencionar que, antes da aplicação de uma oficina, são realizados planejamentos coletivos. O plano de aula, segundo Libâneo (1993), é um instrumento que sistematiza todos os conhecimentos, atividades e procedimentos que se pretende realizar numa determinada aula, tendo em vista o que se espera alcançar junto aos alunos. De acordo com essa afirmação, podemos compreender todo o percurso que precisamos desempenhar para realizar, de forma correta, todas as atividades almeçadas.

Figura 2 – Capa do slide da aplicação de oficina sobre D01



Após o planejamento e a escolha da oficina com a temática “informações explícitas em um texto”, foram realizadas oficinas em uma turma do 3º ano do Ensino Médio, na escola Padre Saraiva Leão, localizada no Centro de Redenção. Sendo assim, foram realizadas leituras de textos teóricos, com o auxílio do planejamento e construção de slides em PowerPoint. Construímos material de estudo, de maneira conjunta entre os residentes participantes e a preceptora, para aplicação das oficinas descritas aqui.

Figura 3 – Exemplo de atividade sobre D01





EEMTI PADRE SARAIVA LEÃO
OFICINA DE LETURA – PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA
ATIVIDADE DE FIXAÇÃO SOBRE O DESCRITOR D1 - Localizar informações explícitas em um texto.

01. Leia o texto abaixo e responda:

Minhas Férias Eu, minha mãe, meu pai, minha irmã, Su, e meu cachorro, Dogman, fomos fazer camping. Meu pai decidiu fazer camping este ano porque disse que estava na hora de a gente conhecer a natureza de perto, já que eu, a minha irmã e o meu cachorro nascemos em apartamento, e, até cinco anos de idade, sempre que via um passarinho numa árvore, eu gritava “aquele fugiu!” e corria para avisar um guarda; mas eu acho que meu pai decidiu fazer camping depois que viu os preços dos hotéis, apesar da minha mãe avisar que, na primeira vez que aparecesse uma cobra, ela voltaria para casa correndo. (...)

Veríssimo, Laís Fernando. O Santinho. Rio de Janeiro. Objetiva (adaptado)

O humor se constrói no texto a partir da ideia de que o pai queria fazer camping por:

- A) querer passar tempo com a família em uma aventura.
- B) desejar que os filhos conhecessem a natureza de perto.
- C) ter achado caro o preço dos hotéis e preferiu fazer um passeio mais barato.
- D) perceber que o filho dele, quando via um passarinho numa árvore, sempre gritava “aquele fugiu”.
- E) pretender proporcionar à família, que nasceu e sempre viveu em apartamento, um convívio com a natureza.

02. Leia o trecho da entrevista com o professor e linguista brasileiro Marcos Bagno e responda:

Entrevista com Marcos Bagno

Em geral, o preconceito linguístico é exercido pelas pessoas que ocupam as classes sociais dominantes, que tiveram acesso à educação formal, portanto, à norma-padrão de prestígio. Assim, acreditam que seu modo de falar é mais “certo” e mais “bonito” que o das pessoas com pouca ou nenhuma escolarização. O preconceito linguístico é somente um disfarce: não é a língua da pessoa que é discriminada, mas a própria pessoa em sua identidade individual e social.

VECCHI, Viviane. Entrevista com Marcos Bagno. Disponível em: <http://www.facaper.com.br/pt/entrevistas>

No início da ação pedagógica, o diagnóstico deu-se por meio dos conhecimentos prévios dos alunos acerca do assunto que seria abordado. Na sequência, foi realizado um estudo introdutório e contextualização sobre informações explícitas, para que os alunos pudessem ter um primeiro contato e estimular sua leitura minuciosa. Para fundamentar nossa teoria em sala de aula, nossa principal referência teórica foi baseada nos textos de Geraldi (2006) com a obra *O texto na sala de aula*, em que o autor propõe uma abordagem mais

dinâmica e contextualizada no ensino da escrita. Foi com base nesse método que trabalhamos durante as oficinas em sala de aula para que, assim, os alunos pudessem desenvolver sua capacidade de expressão de forma eficaz e autônoma. Geraldi (2006) também defende que a escrita deve ser vista como uma prática social, em que os alunos possam explanar suas ideias e opiniões de forma clara e coerente. Abordamos também a fundamentação em Leurquin (2014), que aborda a importância do desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita. No texto, há a discussão da necessidade de criar um ambiente propício para a prática da leitura e escrita, destacando que é preciso oferecer materiais autênticos e relevantes para os alunos. Desse modo, esses materiais foram trabalhados na aplicação da oficina com os estudantes, a fim de desenvolver uma aula dinâmica para o ensino de leitura e escrita.

Sendo assim, após a explicação do assunto sobre o descritor D1 e a apresentação de todos os exemplos, foram elaboradas questões de leitura que explorassem o descritor 1. Na oficina, dividimos a turma em equipes de 5 alunos, que deveriam responder a um questionário de 10 questões. Vale lembrar que esse componente curricular era focado nas avaliações externas da escola, SAEB, SPAECE e Enem. Para estimular e auxiliar os alunos quanto à sua capacidade leitora e interpretativa, desenvolvemos atividades em sala de aula que potencializassem a construção de um pensamento crítico e autônomo. Durante a atividade aplicada, circulamos pela sala de aula, auxiliando e tirando dúvidas dos alunos. Pudemos também observar o engajamento na busca pelo conhecimento nas informações explícitas, o que nos levou a reforçar a importância de desenvolver essa habilidade com mais exemplos e explicações.

Destacamos assim que foram realizadas 3 oficinas, antes de serem aplicadas atividades de reforço de aprendizagem aos alunos. Após essas oficinas, eram realizadas atividades de avaliação das aprendizagens referentes ao assunto apresentado, com alunos divididos em grupos de acordo com níveis de aprendizagem.

Após a oficina sobre informações explícitas em um texto, descritor D1, os alunos foram submetidos a uma prova diagnóstica da CREDE 08. É enviado um relatório do percentual médio sobre os acertos dos alunos para construção de um diagnóstico sobre o processo de aprendizagem de cada aluno. O objetivo desse relatório é identificar o nível de aprendizagem de cada aluno e a dificuldade encontrada por meio do número de respostas corretas às questões. A prova diagnóstica é aplicada semestralmente com os alunos.

De acordo com os resultados obtidos, os dados sobre o descritor D1 foram considerados bastante satisfatórios. Na primeira prova, que foi aplicada no início do semestre 2023.1, a porcentagem de respostas corretas estava em 69,77%. Já no segundo semestre, 2023.2, o percentual de respostas corretas no descritor D1 equivaliu a 75%, saindo do intermediário para o adequado.

Sendo assim, analisando o percentual das avaliações diagnósticas, podemos afirmar de forma positiva sobre a evolução de aprendizagem dos alunos quanto ao descritor, mostrando que, após a aplicação da oficina e as atividades, os alunos cresceram de forma significativa em sua participação, resultando em uma capacidade leitora mais eficaz. Podemos considerar que o objetivo foi alcançado, uma vez que a capacidade leitora dos alunos foi ampliada objetivamente, sendo refletida nos resultados das avaliações institucionais. Por meio desses dados crescentes, vale ressaltar o quão importante foi a participação de cada aluno durante as aulas e a aplicação de atividades, fazendo-se

observar sua constante evolução nas outras oficinas e em sala de aula. Alguns alunos que tinham muita dificuldade na leitura e interpretação mostraram resultados positivos de crescimento, fazendo com que esse equilíbrio seja mantido e só venha a crescer.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante da realização do presente trabalho, foi notória a crescente evolução de aprendizagem dos alunos, por meio dos dados apresentados, com a possibilidade de formar um indivíduo leitor crítico e capaz de ampliar seu discurso para ação no mundo, tornando o indivíduo participativo no seu contexto de vida.

O trabalho conjunto dos bolsistas atuantes na Residência Pedagógica, junto ao trabalho da professora preceptora e da coordenação do projeto, fez com que os alunos ampliassem a capacidade leitora, possibilitando, assim, um maior engajamento social nas mais diversas atividades das quais participam os alunos.

Após a aplicação da oficina e de atividades referentes ao descritor D1 – localizar informações explícitas em um texto, foi diagnosticado que o objetivo de formar o estudante como um leitor proficiente foi alcançado. Com isso, podemos afirmar como é fundamental incentivar a leitura como objeto de ensino no auxílio de uma interpretação textual mediada pelo professor em situação de sala de aula.

Concluímos destacando como foi uma experiência enriquecedora para nossa construção de formação docente, na qual tivemos oportunidade de promover a autonomia dos alunos na leitura, fazendo com que eles desenvolvessem habilidades com uma melhor compreensão textual. Acreditamos que essa oficina contribuiu de forma significativa no crescimento acadêmico dos alunos, fortalecendo sua

capacidade leitora crítica, além de ter possibilitado aos residentes construir estratégias de ensino mais engajadas com a formação de leitores críticos.

REFERÊNCIAS

- GERALDI, João. **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 2005. Disponível em: <https://books.scielo.org/id/3nj6y/pdf/mortatti-9788568334362-16.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2024.
- LEURQUIN, Eulália. O espaço da leitura e da escrita em situação de ensino e aprendizagem de português língua estrangeira. **GEPLA UFC**, jun. 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/19125?locale=en>. Acesso em: 15 jan. 2024.
- LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. **A formação da leitura no Brasil**. São Paulo: Ática, 1982.
- LIBÂNEO, J. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1993.
- OLIVEIRA, Ivonildo Apoluceno de. Alfabetização de Paulo Freire: leitura crítica de mundo. In **Educazone aberta**. Disponível em <https://www.educazoneaberta.it/alfabetizacao-de-paulo-freire-leitura-critica-de-mundo.html>. Acesso em 15: jan. 2024.
- SPUDEIT, Daniela. **Elaboração do plano de ensino e do plano de aula**. Rio de Janeiro, fev. 2014. Disponível em: <http://www.biblioteca.unirio.br/cchs/eb/ELABORAODOPLANODEENSINOEDOPLANODEAULA.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2024.

SEQUÊNCIA DIDÁTICA PARA O ENSINO DE GÊNEROS DISCURSIVOS NAS PRÁTICAS DE INICIAÇÃO DOCENTE NO ENSINO MÉDIO

Mansambu Kilezi Neves Ukaka¹

Andrea da Silva Oliveira²

Camila Maria Marques Peixoto³

Subprojeto Letras - Língua Portuguesa - Ceará

INTRODUÇÃO

As práticas de iniciação docente na formação de futuros professores consagram-se em ações de suma importância tanto para a preparação competente de professores quanto para incutir práticas metodológicas assertivas na memória inicial de professores em formação, com didáticas simples e até complexas, mas capazes de ajudar os alunos nas aprendizagens em todos os contextos e espaços de ensino.

Este relato de experiência, apresentado em uma versão resumida na IX Semana Universitária da Unilab, objetiva mostrar as práticas de regências de um residente na utilização da sequência didáticas para ensino de gêneros discursivos num processo de recomposição das aprendizagens de alunos do Ensino Médio no contexto interiorano do estado do Ceará, concretamente na Escola de Ensino Médio em Tempo Integral (E.E.M.T.I.) Maria do Carmo Bezerra, sediada na cidade de Acarape. Havendo necessidade de constatar a problemática da eficiência nas aprendizagens dos alunos por meio do uso de práticas docentes no ensino de gêneros discursivos, vislumbra-se a hipótese metódica de

¹ mansambu.ukaka@aluno.unilab.edu.br

² andrealucasoliveira@gmail.com

³ camilapeixoto@unilab.edu.br

ensino aos moldes da sequência didática. Esse fato indica relevância quando da aplicação de ensinamentos aos aprendizes na utilização estratégica da sequência didática como mecanismo de mobilização das aprendizagens.

Conceitos que estão no entorno da discussão proposta permitem compreender a dimensão do envolvimento dos professores e aprendizes na mobilização eficiente de práticas de ensino que os aproxima do contexto sociocomunicativo como interlocutores, sendo que os aprendizes não são passivos – noção primeira que os professores em formação devem ter em consideração na elaboração metódica e aplicação dos conhecimentos aos alunos.

Assim sendo, vale chamar a colaboração de Gerlach *et al.* (2017, p. 197):

Os gêneros discursivos são manifestações da língua, moldadas por características formais habituais e relacionadas a diferentes atividades sociais, sendo que a escrita também se justapõe em gêneros, uma forma convencional da linguagem à qual atribuímos algum papel social, algum valor ou alguma função.

Não obstante, acrescenta Messias (2008, p. 13) que “As formações sociais, por sua vez, estabelecem normas e valores, a fim de regular e organizar as interações entre os membros de um determinado grupo social”, o que deve fomentar a percepção do professor em formação de que suas práticas de ensino observem atividades do cotidiano com temáticas próximas dos aprendizes. É fundamental, assim, compreender que as técnicas de ensino dos conhecimentos languageiros (via sequência didática), por meio de gêneros discursivos com temáticas simpáticas aos contextos dos aprendizes, propiciam dinamismo na (re)composição dos saberes, que podem ser novos ou antigos.

A Residência Pedagógica como programa de formação de professores, financiado pela Capes, na Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (doravante Unilab), à qual se encontram vinculados autores deste trabalho, no subprojeto de Língua Portuguesa – Ceará, tem previstas e desenvolvidas, no segundo módulo, atividades formativas do residente voltadas ao “Planejamento da ação didática do professor de Língua Portuguesa”, cujo objetivo é discutir a noção da sequência didática como modelo de ensino, mirando a profissionalização da prática docente. É possível observar isso no subprojeto quando se enfatiza que:

Nessa unidade trabalharemos com a noção de sequência didática, que é uma metodologia para o ensino de línguas que possibilita o trabalho unificado de leitura, produção de texto e análise linguística. Com base nessa metodologia, o professor possibilita a ampliação das competências linguísticas dos alunos com objetivo de apropriação de certos gêneros textuais (UNILAB, online, 2023).

Na construção da ação docente como atividade complexa, este residente observou sua prática de iniciação docente na educação básica, com alunos das séries do Ensino Médio, na E.E.M.T.I. Maria do Carmo Bezerra, em que toda prática metodológica de ensino foi mobilizada, especialmente, a escolha da sequência didática como um modelo de prática didática, mas, claro, sempre articulada com as ações formativas institucionais do Programa de Residência Pedagógica e com os planejamentos internos da escola campo.

Portanto, consubstancia-se em objetivos relatar a experiência obtida na aplicação do modelo de ensino de sequência didática, avaliando sua eficiência aos aprendizes e elencando pontos fulcrais nos quais os conhecimentos foram mobilizados na compreensão dos gêneros discursivos.

Este trabalho está constituído, primeiramente, por uma parte metodológica em que é apresentado o método em que se deu a análise; em segundo, os resultados das leituras e aplicação do modelo didático em sala de aula são apresentados, bem como a discussão em torno desses resultados.

DESENVOLVIMENTO

O presente relato de experiência também é fruto das leituras feitas no decorrer da vigência do Programa de Residência Pedagógica, como residente-bolsista, a partir da metodologia descritiva. Foram aplicados métodos analíticos quanto às discussões no entorno das concepções de gêneros textuais e gêneros discursivos, modelos didáticos e sequência didática e, finalmente, observações acerca das produções textuais de aprendizes no contexto da sala de aula.

Outro fator elementar é compreender o movimento formativo do professor quanto à aplicação dessas técnicas metodológicas de ensino na sala de aula. Aqui é importante observar que, durante o planejamento das aulas para ensino de língua, a escolha do método dialógico para viabilizar de forma adequada a aula talvez seja eficiente, haja vista que a sequência didática como instrumento de ensino de línguas, bem como de gêneros textuais e/ou discursivos, obedece etapas progressivas de aplicação de conhecimentos e de avaliação das aprendizagens, fato que o torna um processo cíclico.

Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 96) conceituam que “Uma ‘sequência didática’ é um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito [...]”, o que nos leva à escolha de gêneros discursivos textuais para mobilizar competências diversas aos aprendizes. Como coloca Messias

(2008, p. 21-22), “Para a elaboração do modelo didático (doravante MD) e, conseqüentemente, de SD, devemos ter à priori a referência sobre o nível escolar dos alunos (anos ou séries), seus conhecimentos prévios em relação à um gênero específico [...]”. Nesse sentido, buscando adequar o modelo didático ao nível dos alunos, a escolha do gênero foi redação do Enem; como acrescenta Messias (2008, p. 21-22), “[...] bem como, competências de linguagem buscamos lhes oportunizar a apropriação (argumentativas, narrativas, descritivas, etc.)”. Aqui, o que vale ressaltar é a possibilidade de trabalhar a redação do Enem como gênero discursivo secundário (apropriando-nos dos postulados de Bakhtin) que, pela sua complexidade de produção, demanda conhecimento para mobilizar essas competências de linguagem aos aprendizes.

Assim posto, a estratégia adotada, resultante das formações institucionais e dos planejamentos na escola, elegem as etapas da sequência didática como instrumentos nas aulas das turmas de 2ª e 3ª série do Ensino Médio. O planejamento previa que, pela complexidade que é o gênero redação, a escolha de outros gêneros para subsidiar as competências languageiras seriam adequados. O conhecimento estrutural da metodologia de sequência didática é fundamental. Essa estrutura é conhecida da seguinte forma: apresentação da situação; produção inicial; módulos; e produção final. Sendo assim, os planos de aulas foram conseqüências de muitos pré-requisitos.

Na apresentação inicial, seu conceito, versado por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 96), define que “[...] é descrita de maneira detalhada a tarefa de expressão oral ou escrita que os alunos deverão realizar, estes elaboram um primeiro texto inicial, oral ou escrito, que corresponde ao gênero trabalhado”. Seguindo esse raciocínio, o plano da primeira aula nas turmas da 2ª e 3ª série do Ensino Médio na

E.E.M.T.I. Maria do Carmo Bezerra tratou de ser dialógico, em que o residente elaborou questões no entorno do gênero redação, aqui ativando conhecimentos dos aprendizes quanto ao gênero. Vale reconhecer que as questões colocadas aos alunos quanto ao gênero amparam-se aos três ângulos ou sentidos de Messias (2008), que considera gênero como possuidor de três dimensões: “conteúdo temático, composição e estilo”. A autora considera ainda o gênero como “ações de linguagens” de que o sujeito se apropria para realizar uma ação; e, por último, considera o gênero como uma estrutura organizada, ou seja, serve como “(tratamento do conteúdo, tratamento comunicativo e tratamento linguístico)”.

A produção inicial ajuda o professor, como dizem Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 98), a “[...] avaliar as capacidades já adquiridas e ajustar as atividades e exercícios previstos na sequência às possibilidades e dificuldades reais de uma turma [...]”. Os aprendizes foram submetidos a uma atividade inicial de redação. Identificaram-se muitos problemas e desvios normativos, nomeadamente, quanto à estrutura organizacional da construção do desenvolvimento (dificuldade de elaborar argumentos), quanto ao tratamento linguístico (de desvios da ortografia decorrentes de inadequações ou confusões fonéticas na escrita). Em seguida, foram realizados os módulos, que são “[...] constituídos por várias atividades ou exercícios, dão-lhe os instrumentos necessários para este domínio, pois os problemas colocados pelo gênero são trabalhados de maneira sistemática e aprofundada [...]” (Dolz; Noverraz; Schneuwly, 2004, p. 98). Como os problemas diagnosticados na produção inicial gravitavam maioritariamente no entorno da construção dos argumentos de uma redação, escolhemos biografia para trabalhar as competências descritiva e narrativa. Finalmente, a produção final é quando “[...] o

aluno pode pôr em prática os conhecimentos adquiridos e, com o professor, medir os progressos alcançados [...]”. É quando, finalmente, construíram novamente a redação do Enem.

Partindo do pressuposto de que a produção inicial dos aprendizes foi sobre construção do gênero redação do Enem com o tema “Aumento do feminicídio no Brasil”, sua correção permitiu observar problemas predominantemente na construção de argumentos constantes no desenvolvimento, entre problemas conectivos, frases lógicas e progressão textual. Ora, entre as competências linguageiras em voga estavam os argumentos descritivos. Isso nos leva a propor uma redação simples, no módulo 1, ao redigir o gênero biografia que versasse sobre a pessoa que mais ama no seio da família, cientes de que o gênero biografia contém competências linguageiras predominantemente de descrição.

Como resultado da primeira produção, uma aluna produziu biografia da sua filha. Como forma descritiva, escreveu:

Luna Antonella Ferreira, nasceu no dia 28/02/2023, trazendo felicidade a família a família, seu jeito doce e único de ser. Cabelos pretos e cacheados, mais que eu senhoria, desejaria e merecia. Cada momento é único, desde o nascimento, até seus primeiros passos, nasceu de me e amor da minha vida.

Na produção acima, são nítidas as inadequações centrais que grande parte dos aprendizes comete: ortografia (naceu = nasceu; cacheados = cacheados), estrutura organizacional e sequência lógica (dados pessoais, descrição física e psicológicas), acentuação (único = único). No módulo 1, tratamos de fazer adequação da produção dos alunos com biografia.

Outra produção, aqui já na produção final do gênero biografia com competências descritiva e argumentativa observadas, é de uma aluna do 3º ano do Ensino Médio que escreve sobre sua mãe:

Ana da Silva é uma dona de casa, que tem 45 anos e nasceu no dia 07 de junho de 1977, em Quixadá, no Ceará. Descrever Ana foi uma oportunidade maravilhosa, ela é uma bela mulher, de pele escura e olhos claros. É carinhosa, amorosa, porém se irrita com facilidade. A maior dádiva de uma pessoa é ter Ana como mãe, porque é exemplo de mulher batalhadora. Ela é minha mãe e eu a amo, por mais que seja escravizada no seu trabalho, o meu maior prazer é saber que fui gerado por ela e que sempre que eu precisar posso chamá-la.

O texto acima, como produção final desse primeiro módulo – entendendo-se que poderão surgir outros módulos que mobilizarão outras competências linguageiras dos aprendizes –, cumpre o seu objetivo, que é habilitar os aprendizes na construção de textos com potencial descritivo e argumentativos, habilidade que poderá fornecer subsídio para produção de outros gêneros discursivos secundários, como é, no nosso caso, a redação do Enem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho, portanto, demonstra os elementos consistentes que permitiram à prática docente alcançar de forma eficiente seus objetivos de ensino na sala de aula para com os aprendizes. Conclui-se que, de fato, como Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 97) argumentam, comprovou-se que “[...] Uma sequência didática tem, precisamente, a finalidade de ajudar o aluno a dominar melhor um gênero de texto, permitindo-lhe, assim, escrever ou falar de uma maneira mais adequada numa dada situação de comunicação [...]”. Isso permitiu, com o uso dessa forma de ensino, melhorar a habilidade de escrita na construção do gênero biografia, num primeiro momento, dado que foi possível viabilizar outras habilidades argumentativas na construção da parte de desenvolvimento do gênero redação do Enem.

O Programa de Residência Pedagógica, por meio do subprojeto de Língua Portuguesa na Unilab – Ceará, consagra-se como batismo de profissionalização da prática docente. Não se limitando a isso, joga um papel fundamental da formação competente de professores. Sendo bolsista, este programa, com os direcionamentos que tem, nessa edição, contribuiu favoravelmente para meu aprendizado e apetrechamento nos métodos de ensino em sala de aula que, na qualidade de professor, deva ter.

REFERÊNCIAS

- COSTA, Elisangela André da Silva (Org.). **Programa Residência Pedagógica: Aproximações iniciais com o PRP** – Unilab. Redenção: Unilab, 2022.
- DOLZ, J. M.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 95-128.
- GERLACH, A. M. *et al.* Função Social dos Gêneros Discursivos no Ensino de Língua Portuguesa. **MEPEC**, 2017. Disponível em: <https://publicacoes.ifc.edu.br/index.php/MEPEC/article/view/265>. Acesso em: 25 set. 2023.
- MESSIAS, C. O gênero textual comentário jornalístico radiofônico no ensino do oral: processos de elaboração de um modelo didático. **Horizontes**, Mato Grosso, v. 32, p. 21-34, jun. 2014.
- UNILAB. **AVA**: Subprojeto Letras - Língua Portuguesa. Módulo II - Unidade I - Planejamento da ação didática do Professor de língua Portuguesa. Online: Unilab, 2023.

SOCIALIZAÇÃO DE ATIVIDADE DE LEITURA NO PRP: UM ESTUDO DE LAMENTO DE CONCEIÇÃO EVARISTO NO POEMA “VOZES MULHERES”

Linda Belmiro Djú¹

Ilídio Joaquim Guimarães²

Camila Marques Peixoto³

Andrea da Silva de Oliveira⁴

Subprojeto Letras - Língua Portuguesa - Ceará

INTRODUÇÃO

O presente relato de experiência, vinculado ao subprojeto de Letras – Língua Portuguesa (CE) do Programa de Residência Pedagógica (PRP), tem como objetivo socializar atividades de leitura realizadas por meio do estudo de textos de Conceição Evaristo. É válido destacar que uma versão simplificada desse texto foi apresentada na IX Semana Universitária da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (Unilab).

A partir de relato de experiência, descrevemos e analisamos a atuação de residentes na Escola de Ensino Médio Maria Do Carmo Bezerra, na turma 3º C, evidenciando os desafios encontrados, especificamente nas aulas de Literatura, através das observações realizadas dentro de sala de aula. Dentro desse âmbito, refletimos também sobre a vitimização do povo negro, que foi escravizado e submetido a condições desumanas.

¹ lindadju1994@gmail.com

² ilidioguimaraes19@gmail.com

³ camilapeixoto@unilab.edu.br

⁴ andrealucasoliveira@gmail.com

Também objetivamos apontar a discussão realizada nas aulas de leitura em relação à denúncia e às injustiças oriundas do sistema escravagista brasileiro que relega os cativos representados no poema “VOZES-MULHERES”, da escritora negra Conceição Evaristo, que é uma das suas obras publicadas no seu livro *Poemas da recordação e outros movimentos* em 2008. Destacamos o papel central da autora como intelectual e escritora de uma ficção engajada com a denúncia sobre preconceito racial e de gênero.

De uma maneira geral, o Programa de Residência Pedagógica, financiado pela Capes, possibilita aos graduandos uma imersão no mundo do trabalho do professor, dando oportunidade para jovens universitários atuarem nas escolas, de maneira sistemática e planejada, contribuindo para a construção de saberes teóricos e práticos coletivamente construídos, juntamente com os alunos, o preceptor da escola campo e a coordenadora de área atuante na universidade. Esses saberes passam a construir um novo repertório profissional que orienta a formação dos professores iniciantes.

Nesse sentido, destacamos o papel transformador do Programa na construção de novas identidades profissionais, pautadas em práticas progressistas de ensino engajadas com a mudança social.

O presente relato apresenta a seguinte estruturação: introdução, com apresentação do texto da prática analisada; desenvolvimento, que apresenta a descrição das etapas metodológicas de construção das aulas de leitura e discussão dos resultados obtidos na sala de aula de aplicação das oficinas de leitura; e, por fim, conclusões, que evidenciam uma síntese da experiência relatada, seguidas das referências consultadas.

DESENVOLVIMENTO

Para desenvolver o presente trabalho, baseado na prática da residência vivenciada na escola campo de atuação Maria do Carmo Bezerra, fizemos uma reflexão crítica da ação pedagógica embasada no referencial teórico estudado na formação, que desenvolvemos no programa. As atividades em sala de aula são respaldadas em metodologias progressistas e produtivas para o ensino de Língua Portuguesa.

Durante as aulas ministradas, adotamos uma perspectiva interacionista para a aula de leitura, baseada na construção de uma leitura coletiva do texto literário alvo da nossa ação pedagógica. Nesse sentido, não centralizamos as aulas apenas nos conteúdos voltados às perspectivas estruturalistas, de classificação das características das escolas literárias; centramos a aula no contexto sociocultural dos alunos e na análise do texto, com intuito de trazer os conteúdos que fazem parte do cotidiano dos alunos, permitindo que entendessem com maior facilidade o assunto que estava sendo abordado.

O pesquisador Delcio Barros da Silva, no seu artigo intitulado “As principais tendências pedagógicas na prática escolar brasileira e seus pressupostos de aprendizagem”, afirma que:

[...] a escola tem por função preparar os indivíduos para o desempenho de papéis sociais, de acordo com as aptidões individuais. Isso pressupõe que o indivíduo precisa das ‘Tendências Pedagógicas na Prática Escolar’ para adaptar-se aos valores e normas vigentes na sociedade [...] (Libâneo, 1990 *apud* Silva, 2018, p. 1).

No decorrer da aula, percebemos que os alunos se sentem mais à vontade de participar da aula quando o assunto é voltado para os seus contextos. Lembramos o dia em que abordamos carta pessoal e literatura das autoras negras e pedimos que eles escrevessem um texto

relacionado aos temas; todos queriam mostrar os seus escritos porque muitos falaram sobre as suas vidas pessoais, e isso tornou a aula mais interativa e bem aproveitada.

Por outro lado, vale mencionar o comportamento de certos alunos, que, embora já tenham sido avisados, não apresentam um comportamento adequado em situação de sala de aula. Isso torna a aula menos interessante e prejudica seu bom andamento. Nesse sentido, o uso de estratégias que contextualizem mais os conteúdos tem se mostrado bastante produtivo.

Optamos por uma prática metodológica que foge do ensino tradicional. Segundo Clemente (2014), sabe-se que muitas vezes os programas de ensino de Língua Portuguesa se preocupam mais em ensinar a gramática, de forma descontextualizada, meramente conceitual, deixando de lado leitura e produção de texto.

Exploramos os textos lidos com os alunos por meio do estabelecimento da interação, com base na pergunta que servia para estimular os alunos a participar ativamente das aulas. Levando em conta que é muito importante o estabelecimento da interação entre o professor e os alunos dentro de sala de aula, focalizamos o ensino da literatura a partir do texto. Nesse sentido, assumimos a concepção de Rojo (2002 *apud* Maieski, 2005, p. 46):

Tomar os gêneros do discurso como objeto de ensino é permitir ao aluno constituir-se como sujeito que faz uso da linguagem, inserindo-o em atividades [...] que envolvem tanto capacidades linguísticas ou linguístico-discursivas, como capacidades propriamente discursivas, relacionadas à apreciação valorativa da situação comunicativa e como, também, capacidades de ação em contexto.'. Para a autora, essas ações levam a uma outra concepção de produzir, ler e compreender textos na sala de aula (Rojo, 2002 *apud* Maieski, 2005, p. 46).

Durante momentos de aplicação das oficinas, percebemos que é necessário compartilhar com os estudantes essa temática e desconstruir os preconceitos que Conceição Evaristo traz na obra, além de refletir sobre a vitimização da escravidão e as condições desumanas de vida de heranças de ancestralidade, quando nos textos há a representação das figuras femininas: a bisavó, a avó e a mãe. O texto “Vozes Mulheres” remete à velhice e infância das personagens, trazendo toda a ancestralidade de resistência e dor dos que sofreram nos porões do navio. Sendo assim, o poema remete à história do fruto da escravização, em que para a avó a única alternativa é seguir a trajetória traçada pelo colonizador, e a trajetória da mãe tem poucas mudanças em relação à trajetória da avó.

O estudo da temática sobre o preconceito racial, associado ao trabalho com as categorias literárias, possibilitou uma aula contextualizada de literatura bastante produtiva em relação à construção de novas representações sobre o texto.

Foi discutido também com os alunos sobre a importância de a literatura ser escrita pelos próprios negros, visto que os brancos nunca vão contar todo o tratamento desumano que lhes tinham feito, segundo Duarte (2013). Nesse sentido, o negro deve narrar sua própria história, assim, contando detalhadamente o que passou, fugindo do exemplo de Castro Alves, que narrou apenas parcialmente os fatos relacionados ao período da escravização.

O trabalho com a escrita de autoras negras, que narram suas dores elas mesmas, é fundamental dentro da escola, na medida em que traz para o centro das discussões a temática da resistência e do sofrimento vivenciado por essas mulheres, dando voz e vez à multidão de mulheres que partilham das mesmas dores. Essa discussão em sala de aula, além de atender à Lei 10.639/03, que torna obrigatório o ensino da cultura e

história afro-brasileira, possibilita desnaturalizar alguns preconceitos que são basilares na construção da sociedade brasileira.

CONCLUSÃO

O objetivo do nosso trabalho foi socializar a experiência de construção de aulas de leitura na escola campo Saraiva Leão no contexto do Programa de Residência Pedagógica. Nesse sentido, relatamos a prática de leitura com base em textos de Conceição Evaristo, tendo como foco a construção de novas representações sobre a condição da mulher negra.

Foi importante destacar, nas aulas que ministramos, a longa caminhada que essa intelectual negra percorreu, sendo uma das fundantes da literatura afro-brasileira, que dedicou uma vida inteira ao ensino básico e à criação literária e protagoniza personagens marginalizados e em situação de grande vulnerabilidade social. As denúncias nos fazem entender até que ponto Conceição Evaristo “mergulha” na luta pela liberdade do povo negro, que ainda sofre opressão advinda dos vários séculos de escravização no país. Entendemos que essa luta é de todos nós, professores e alunos. Nesse sentido, a construção de estratégias progressistas para o ensino de Língua Portuguesa é mais uma ferramenta na luta diária por transformação social, em que homens e mulheres, pretos e brancos tenham os mesmos direitos.

Nesse sentido, o estudo de textos como o de Conceição Evaristo deveria ser obrigatório nas escolas do país, uma vez que possibilita a construção de novos olhares para dores invisibilizadas na nossa sociedade. A palavra de Evaristo precisa ser ouvida, precisamos falar sobre Evaristo, é preciso falar sobre as escritoras negras, e é necessário

debater e discutir esse fenômeno em nossas universidades, nas escolas, e em todo lugar da nossa sociedade.

De uma maneira geral, como bolsista da Residência Pedagógica, é importante destacar a imersão na escola e no mundo do trabalho docente, a construção de uma identidade profissional que, desde o início, assume o compromisso com a luta e a transformação social, sendo a prática pedagógica necessariamente lugar de transformação, não apenas do aluno que aprende, mas também do professor que faz a mediação dos conhecimentos.

A aula de leitura, dentro dessa perspectiva, é um evento de letramento e posicionamento ideológico dos agentes envolvidos. A interação em sala de aula possibilita a reconstrução dos sentidos do texto e transforma as ideias daqueles que participam do debate construído coletivamente entre alunos e professores.

REFERÊNCIAS

- CLEMENTE, I. E. Para onde vai o ensino da Língua Portuguesa. **Letras de Hoje**, 9(3), 2014.
- DUARTE, Eduardo Assis (Coord.) **Literatura Afro-Brasileira**. Abordagens na sala de aula. Ed Pallas. 1ª ed. 2013.
- EVARISTO DE BRITO, Maria da Conceição. Vozes-Mulheres. In: EVARISTO DE BRITO, Maria da Conceição. **Poemas de recordação e outros movimentos**. Local: Editora, 2008.
- MAIESKI, Márcio Norberto. **O Gênero do Discurso Artigo Como Objeto de Ensino-Aprendizagem**: uma proposta de integração da prática de produção textual à leitura e à análise linguística. 2005. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2005.
- MARTINS, Zilda. Movimento da Negritude:1 Ethos Político Na França e no Brasil. **Revista da ABPN**, v. 12, n. 31, , p. 365-390, dez. 2019 – fev. 2020.
- REIS, Maria Firmina. **“A Escrava”, Contos do mar sem fim**: Antologia Afro-Brasileira. Rio de Janeiro: Pallas; Guiné-Bissau: Ku si Mon; Angola, Chá de Caxinde, 2010.

SILVA, Delcio Barros da. As principais tendências pedagógicas na prática escolar brasileira e seus pressupostos de aprendizagem. **Linguagens & Cidadania**, v. 2, n. 1, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.5902/1516849231515>. Acesso em: 3 ago. 2022.

ZIN, Rafael Balseiro. Com a palavra, “uma maranhense...”. In: REIS, Maria Firmina dos. **A trajetória intelectual de uma escritora afrodescendente no Brasil oitocentista**. São Paulo: Aetia Editorial, 2019. Capítulo II, p. 55–89.

**A RELEVÂNCIA DO PROGRAMA RESIDÊNCIA
PEDAGÓGICA (PRP) NA APRENDIZAGEM
DOCENTE DOS RESIDENTES DA EEEP
ADOLFO FERREIRA DE SOUSA**

Emiliana Tchilombo Gomes Pinto¹

Francisco Marcelo da Silva²

Irlana Maria da Silva Rodrigues³

Reriston Castro⁴

Claudia Regina Rodrigues Calado⁵

Subprojeto Letras - Língua Inglesa

INTRODUÇÃO

O Programa de Residência Pedagógica (PRP), criado no ano de 2018 pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, por meio da Portaria nº 38/2018, foi incorporado à Política Nacional de Formação de Professores no Brasil e tem como objetivo principal a criação das ações estratégicas de fortalecimento da formação inicial de professores. O programa também é um importante instrumento para a formação contínua dos/as preceptores/as e docentes orientadores/as, em decorrência da aproximação dos/as licenciandos/as com seus futuros contextos de atuação profissional.

O Subprojeto de Letras – Língua Inglesa – CE é vinculado ao curso de Licenciatura em Letras Língua Inglesa na Unilab, que, por sua vez, almeja promover a formação de professores de Língua Inglesa numa

¹ chilombinha@gmail.com

² martius@outlook.pt

³ irlana403@gmail.com

⁴ reristonc@gmail.com

⁵ claudiacalado@unilab.edu.br

perspectiva colaborativa entre escolas de educação básica e universidade. O intuito é proporcionar a construção de práticas de ensino crítico-reflexivas engajadas com a mudança da realidade sociocultural, considerando as necessidades e peculiaridades locais e valorizando a diversidade constitutiva do ambiente escolar.

No decorrer do programa, analisamos o significado do papel do professor de inglês, uma vez que a personalidade de cada um é orientada por valores e princípios de vida pessoais diversos e que, conscientemente, explícita ou implicitamente, manifesta-se em sala de aula. Nesse contexto, o presente trabalho tem como objetivo expor sobre a importância do PRP na aprendizagem dos residentes pedagógicos nas esferas de observação e orientação, no desenvolvimento de habilidades pedagógicas, na reflexão e desenvolvimento profissional e na conexão entre teoria e prática.

DESENVOLVIMENTO

As práticas docentes referem-se às estratégias, métodos e abordagens usadas pelos professores no processo de ensino e aprendizagem. Essas práticas desempenham um papel fundamental na forma como os alunos adquirem conhecimento e desenvolvem habilidades. Tanto para a realização das observações quanto para a realização da regência, optamos por desenvolver metodologias que favorecessem o ensino da Língua Inglesa, comprometendo-se assim com a inserção da vida pessoal dos estudantes nesse processo de aprendizagem.

As escolhas pedagógicas que fizemos foram para possibilitar aos estudantes relacionar suas práticas diárias com a língua inglesa. É importante ressaltar que as práticas docentes podem variar de acordo

com a disciplina, o nível de ensino, o contexto cultural e as preferências individuais do professor. Com isso, pode-se dizer que as práticas docentes admitem um conjunto de conhecimentos e experiências, bem como mudanças que vêm ocorrendo ao longo dos tempos, seja no Brasil ou no mundo. Sob essa perspectiva, as práticas docentes são eventos marcados por uma historicidade, tal como afirma Rojo (2008, p. 90):

[...] mudanças de conjuntura sociopolítica do final do século passado, por causa das novas tecnologias da informação e da comunicação e do processo de globalização, deram-se de maneira muito mais rápida. Em apenas um quarto de século (1970-1995), mudam novamente as necessidades educacionais.

Assim sendo, é necessário que o Programa Residência Pedagógica busque o aprimoramento da formação docente por meio da necessária articulação entre o que os alunos aprendem na universidade e o que experimentam na prática da residência, tendo em vista que um dos aspectos mais importantes em relação à formação docente é proporcionar ao aluno residente do Inglês oportunidades de relacionar teoria e prática.

O desenvolvimento e a evolução das práticas docentes desempenham um papel crucial na melhoria da qualidade da educação e no sucesso dos alunos. Constatamos que, no Ensino Médio, é de grande importância o ensino de Língua Inglesa em paralelo ao Português para possibilitar a compreensão do aluno sobre o seu entorno.

Para Almeida Filho (1998), é necessário trabalhar com os alunos conteúdos relacionados à prática e ao uso da língua-alvo. O autor revela alguns exemplos que podem ser aplicados para o ensino de línguas: notificar ao aluno como realizar uma sequência de atos (duração, arranjos e despedida); descrever como um objeto funciona; aprender um

tema ecológico por meio da língua-alvo; e finalmente iniciar uma conversa com alguém com um nível de linguagem um pouco superior.

A Residência Pedagógica é uma estratégia de formação de professores que visa proporcionar uma experiência prática intensiva aos futuros educadores, permitindo que eles vivenciem e aprimorem suas práticas docentes no ambiente escolar. Essas atividades desempenham um papel fundamental na Residência Pedagógica, já que os participantes têm a oportunidade de aplicar o que aprenderam em sala de aula de maneira concreta.

Sob essa perspectiva, tais práticas permitem que os futuros professores ganhem experiência prática, desenvolvam suas habilidades e se preparem para a carreira docente. Pode-se então compreender que o PRP é uma oportunidade crucial para a formação prática e a integração da teoria com a prática na educação.

Dessa maneira, o presente trabalho apresenta, em relação aos resultados apontados pelos residentes, que, de modo geral, há satisfação com relação ao Programa e ao curso de Inglês, valorizando sua estrutura e as atividades que contribuem para a sua formação docente. Esse projeto sugere que os estudos sobre a aprendizagem da docência e a relação dessa aprendizagem com o curso, as disciplinas e seus professores sejam ampliados, tendo em vista a possibilidade de trazer novos significados para a formação e atuação dos futuros docentes. Sabíamos que seriam desafiadoras e de grande importância as trocas de conhecimento na sala de aula quando nos foi sugerido o Ensino Médio.

As atividades executadas no Programa Residência Pedagógica (PRP), na Escola de Ensino Profissional Adolfo Ferreira de Sousa, partem do subprojeto do curso Letras – Língua Inglesa. O programa é fomentado pela Coordenação de Aperfeiçoamento Pessoal de Nível Superior (Capes) e está acontecendo desde 2022, com o propósito de

induzir o aperfeiçoamento do estágio curricular supervisionado nos cursos de licenciatura, promovendo a imersão do licenciando na escola de educação básica, a partir da segunda metade de seu curso.

Durante o período de residência na escola campo, foram realizadas atividades de observação e de regência. Inicialmente, desenvolveu-se um projeto de conversação em língua inglesa em algumas turmas, por meio do qual pudemos obter um diagnóstico introdutório para conhecer a relação e familiaridade dos alunos com a língua inglesa. Além do projeto de conversação, posteriormente, os residentes iniciaram a regência nas aulas com a presença do professor preceptor.

Em primeira análise, é importante destacar a relevância da ambientação dos residentes em uma situação inicial. Nesse sentido, o entrosamento com a escola e a sala de aula é essencial para auxiliar os discentes a terem mais proximidade com o ambiente escolar, os demais docentes, os servidores e tudo que esse ambiente apresenta.

Na primeira etapa de observação, foi possível compreender de antemão, mesmo que superficialmente, pontos como a receptividade dos alunos com relação à disciplina de Inglês, o relacionamento professor/aluno, assim como possíveis metodologias que o professor titular usaria em sua aula.

Partindo então para a etapa de regência, ressaltamos a importância dessa atividade para o discente residente pedagógico e futuro profissional, dando ênfase para o ganho em experiência que a atividade em sala de aula irá proporcionar para esse indivíduo.

Durante essa fase, ressalta-se a oportunidade de assumir a responsabilidade pela condução das atividades em sala de aula. É nessa etapa que se permite o exercício de pôr em prática os princípios pedagógicos aprendidos em suas formações teóricas, adaptando-os ao contexto específico da turma e das necessidades dos alunos.

Nessa etapa de regência, foi possível identificar e refletir sobre as aulas ministradas, a receptividade dos alunos e os residentes e os assuntos. Com os momentos que compreenderam essas aulas, notou-se que os alunos se apresentavam bastante atenciosos e estimulados para indagar sobre o assunto apresentado, buscando apresentar exemplos que já presenciaram fora da escola e registrando no caderno as explicações e exemplos que eram partilhados no quadro. Por fim, observou-se, segundo uma análise diagnóstica por meio de atividades de fixação, que os conteúdos partilhados nas regências, em sua maioria, foram entendidos nas turmas de 1^o e 2^o ano.

Em suma, tomou-se nota que as regências majoritariamente tiveram bons resultados, e os alunos conseguiram (em maioria) compreender os conteúdos, partilhar conhecimentos e experiências e se mostraram interessados no conteúdo. Nesse sentido, por tratar-se de uma escola que utiliza um processo de seleção para delimitar os discentes para o ano letivo e, posteriormente, conclusão em um curso técnico, considerando as maiores médias aritméticas das notas relativas aos componentes curriculares da Base Nacional Comum Curricular (Edital Nº. 03/2022), é evidente que esses fatores influenciam disparadamente a etapa das regências, levando em conta que as turmas tendem a apresentar alunos com bom repertório de inglês, que foi possivelmente visto desde o Ensino Fundamental ou que teve destaque a partir deste. Dessa forma, em turmas que apresentam boa proficiência de inglês, as aulas tendem a ser mais proveitosas.

Por conseguinte, entendemos que é importante levar em consideração a subjetividade dos alunos em sala de aula. De tal modo, o papel do professor é prático; ele descreve, planeja atividades e cria conhecimento de forma colaborativa com os alunos com intuito de envolvê-los nas aulas de forma satisfatória.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto, evidencia-se a importância do PRP para a docência, pois este desempenha um papel fundamental no desenvolvimento e na formação de futuros professores. No que diz respeito à experiência prática, o programa ofereceu aos residentes, e possíveis futuros professores, a oportunidade de ganhar experiência prática em sala de aula. Isso permite que eles apliquem as teorias e os conceitos aprendidos na faculdade em um ambiente real de aprendizagem, onde podem interagir com alunos, lidar com desafios reais e adaptar suas abordagens.

Por conseguinte, os residentes, por meio do programa, tiveram a chance de desenvolver suas habilidades, incluindo o planejamento de aulas, a gestão da sala de aula, a comunicação eficaz com os alunos e a avaliação do aprendizado. Eles podem experimentar diferentes métodos de ensino e aprender a adaptar seu estilo às necessidades dos alunos, tendo a oportunidade de vincular a teoria e a prática. Por fim, o estágio do PRP também incentiva a reflexão sobre a prática de ensino. Os residentes são incentivados a analisar suas próprias experiências, a identificar áreas de melhoria e a buscar oportunidades de desenvolvimento profissional contínuo.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA FILHO, J. C. P. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. Campinas: Pontes, 1998.
- BRASIL. **Lei 9394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 10 set. 2019.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em: <https://l1nk.dev/vFxKV>. Acesso em: 29 jul. 2023.

ROJO, Roxane. Gêneros de discurso/texto como objeto de ensino de línguas: um retorno ao trivium? In: SIGNORINI, Ines (org.). **[Re]discutir texto, gênero e discurso**. São Paulo: Parábola, 2008. p. 73-108.

O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA NA ESCOLA PROFISSIONALIZANTE: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA DE ATUAÇÃO NO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA

Francisco Edson da Silva Feitosaa¹

Nadilé José fernandes²

Edicleia Nascimento Costa³

Claudia Regina Rodrigues Calado⁴

Subprojeto Letras - Língua Inglesa

INTRODUÇÃO

O processo de ensino e aprendizagem é perpassado por diferentes fases da vida, desde a construção de conhecimentos da criança até o final da nossa vida. Este trabalho já foi apresentado na IX Semana Universitária da Unilab e tem como propósito expor as experiências dos bolsistas do Programa Residência Pedagógica (doravante PRP) sobre o processo de ensino e aprendizagem da Língua Inglesa na E.E.E.P. Dr. Salomão Alves de Moura, localizada em Conjunto, Tv. Sólón Lima Verde, sn, Aracoiaba-CE, 62750-000.

A princípio, trataremos sobre os seis primeiros meses, envolvendo momentos de ensino na escola Salomão Alves de Moura no Ensino Médio. Posteriormente, faremos uma exposição das experiências adquiridas no PRP, conceituando e mostrando suas políticas e contribuição na construção de conhecimento e na formação contínua

¹ edsonfeitosaa@gmail.com

² nadilejosefernandes97@gmail.com

³ edicleia.costa@prof.ce.gov.br

⁴ claudiacalado@unilab.edu.br

do docente. Trata-se da importância de aprender uma língua estrangeira, especificamente a língua inglesa, devido ao *status* que esse idioma carrega mundialmente de poder permitir uma larga escala na comunicação entre povos distintos, ampliando a diversidade intercultural.

Também demonstraremos como os planejamentos das aulas são feitos e em que se baseiam as suas criações, levando em conta os diferentes níveis de conhecimento dos alunos e seus processos de aquisição. Mencionaremos problemas com os quais nos deparamos com relação aos materiais didáticos, na adaptação dos conteúdos para a realidade dos alunos, colocando algo mais produtivo que trabalhasse seus interesses, a fim de que os alunos se sintam contemplados durante a aprendizagem. E, ao mesmo tempo, como as metodologias usadas pela professora preceptora auxiliam no momento da regência.

Por fim, o trabalho apresentará, também, como são as nossas experiências tanto como observadores quanto como regentes, ajudando na construção e na definição do nosso destino como futuros professores a partir da nossa convivência com os alunos na escola. De maneira geral, este trabalho agrega conjuntos de experiências que são capazes de ajudar a desenvolver outros processos de construção docente no que tange ao ensino da língua estrangeira.

DESENVOLVIMENTO

O PRP Unilab é oferecido como uma política nacional de formação continuada de professores. Também tem o papel de iniciar o residente na prática docente, assim fazendo a ponte entre escola e universidade e possibilitando uma construção identitária e crítico-reflexiva profissional para o aluno residente. O PRP é um programa que tem a

finalidade de trabalhar em conjunto com a escola para oferecer uma melhor formação para futuros professores, utilizando atividades de formação que servem para guiar esses residentes para a compreensão da prática docente a partir de teorias para resolução de problemas e desafios em sala de aula. O subprojeto Letras Língua Inglesa visa integrar interculturalidade e pluralismo em nossos alunos, mostrando que o inglês é mais que uma língua estrangeira, e sim uma forma de engajamento e transformação do mundo. Segundo a BNCC (2018), é possível reconhecer o inglês como fluido e dinâmico, assim como ferramenta para oportunidades de construção de marcas identitárias e de singularidade de seus falantes e usuários.

Dessa forma, pensar em ensino de Língua Inglesa é muito mais do que apenas ensinar gramática, vocabulário e afins; é formar o aluno em diversos outros aspectos importantes para uma vivência social e profissional no futuro. A língua inglesa, em sua grandeza, tem o *status* de língua franca do mundo e é utilizada como ponte entre diversos negócios e negociações, além de ligar povos e culturas por meio da comunicação, fazendo com que aquele que a domine e a utilize como forma de intercomunicação possa usufruir dessa ferramenta para garantir uma carreira ampla e gratificante. Durante nossa experiência em campo, até então, pudemos perceber a carência de incentivo ao aprendizado da língua, devido talvez à grande carga de atividades que a escola proporciona aos alunos; eles talvez não sejam cobrados o suficiente para que possam evoluir de fato na língua. Porém, também pudemos ver alunos engajados e realmente capazes de aprender inglês.

Com relação às abordagens de ensino empregadas na escola, pode-se dizer que são baseadas nas necessidades dos alunos. A depender do nível em que a turma está, é utilizada uma abordagem diferente, ou seja, as aulas são planejadas e regidas baseadas na estrutura da língua,

gramática, interpretação de texto, questões de vestibular (ENEM), leitura e produção de texto e inglês técnico. As escolas profissionalizantes adotam o termo “inglês técnico” pelo teor do conteúdo apresentado no componente; aborda uma visão mais voltada para o estudo de vocabulário e interpretação textual da língua inglesa, em que o professor pode partir para uma abordagem mais comunicativa e tornar a aula mais interativa.

Em um primeiro momento, foi analisado de forma breve o material didático utilizado na escola para as aulas de Inglês e pudemos observar, durante o processo de adaptação à escola, que as aulas sempre são reestruturadas para atender às necessidades dos alunos e se adequarem às suas vivências. Esse problema é bastante comum nos materiais didáticos de língua estrangeira pelo fato de serem produzidos fora do Brasil e, portanto, não serem focados em alunos brasileiros, o que torna o material um pouco difícil de trabalhar em sala de aula. Além do problema de adaptação, o material é bastante intuitivo, sendo bem dividido e prático, mas muito pouco aproveitado devido à dificuldade de aplicação.

Durante as observações de aulas, foram levadas em consideração as abordagens e metodologias empregadas pela professora preceptora Edicleia Nascimento, das quais pudemos tirar bastante proveito para enriquecer nossa própria metodologia de ensino. As observações foram bem proveitosas. Pudemos, a partir delas, ter uma visão geral de como os alunos aprendem e como podemos auxiliá-los para que esse processo aconteça da forma mais simplificada possível durante os momentos de regências. Além disso, também demos esse auxílio à professora que, por sua vez, pode não perceber certos problemas que existiam dentro de sala. É de extrema importância sermos capazes de observar as necessidades dos alunos para que possamos lidar com a dificuldade

existente em alguns casos. As observações de aula também têm o papel de desenvolver em nós, bolsistas, um olhar mais crítico em relação às frustrações e inseguranças dos alunos.

As regências são momentos de grande desafio em que temos a oportunidade de estar na posição de professor e líder de sala. Segundo Libâneo (1994), o exercício do magistério se caracteriza pela forma de repassar o conteúdo escolar, objetivos, métodos e formas de organização do ensino. Por isso, é um grande privilégio participar desse momento de formação docente para nós, alunos de graduação, visto que a partir dessa experiência podemos adquirir esse conhecimento que nos dará experiência para ingressar no mercado de trabalho.

Foram realizadas diversas atividades de regência até o momento, em que pudemos, de diversas maneiras, trabalhar em conjunto com os alunos para repassar o conteúdo. Em nossos planos de aula, optamos por sempre simplificar o máximo possível o conteúdo e focar muito mais em exemplificar e trazer o conteúdo para a realidade diária dos alunos. É de grande importância fazer esse tipo de adaptação, pois eles aprendem mais rápido quando têm relação com o que é exposto. Por exemplo: é bastante comum vermos, em livros didáticos, frases como *“Paul went snow skiing”* (Paul foi esquiar na neve). Esse exemplo foge da realidade do brasileiro e, assim, os educandos não conseguem se identificar com ele. Para trabalhar o passado dos verbos, o ideal seria utilizar exemplos como *“Maria went to play in the square”* (Maria foi brincar na praça), pois, por ser muito familiar, pode tornar-se mais prático e proveitoso. Por esse motivo, as aulas focadas em contextualizar o conteúdo para que se adéque às necessidades dos alunos são muito bem-vindas.

A adaptação de conteúdo nas aulas de Inglês do Ensino Médio no Brasil é um aspecto crucial para garantir uma educação eficaz. O inglês

não é apenas uma língua global, mas também uma habilidade crítica no mundo interconectado de hoje. Para atender às diversas necessidades dos alunos, os professores muitas vezes adaptam o conteúdo para torná-lo envolvente e acessível, envolvendo a adaptação de materiais para atender aos níveis de proficiência, interesses e origens culturais dos alunos (Almeida Filho, 2005).

Nas escolas de Ensino Médio de todo o Brasil, especialmente em nossa escola campo, os professores de Inglês muitas vezes adaptam o currículo para incluir uma mistura de gramática e literatura tradicionais com mídia e tecnologia modernas. Essa abordagem ajuda os alunos a se relacionarem com o idioma, pois podem explorar conteúdos por meio de filmes, músicas e recursos digitais. Além disso, os professores adaptam as aulas para incorporar elementos da cultura brasileira, permitindo que os alunos se conectem com o idioma em um nível pessoal. Essa adaptação de conteúdo garante que as aulas de Inglês no Ensino Médio não sejam apenas informativas, mas também prazerosas, incentivando os alunos a se tornarem proficientes nesse idioma global.

Durante as regências, pudemos compreender como funciona o sistema de ensino de língua estrangeira no Brasil, em que é preciso trabalhar as quatro habilidades sugeridas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC): *“speaking, writing, reading and listening”*. Essas habilidades são de extrema importância para um bom aprendizado da língua, caminhando por todas as áreas da língua inglesa. Em nossas aulas, sempre visamos trabalhar as habilidades o máximo possível para torná-las, além de dinâmicas, mais bem aproveitadas no quesito conteúdo. Porém, ainda existe um déficit de aprendizagem muito grande que precisa de cuidados. Precisamos trabalhar as frustrações e

ansiedades dos alunos para que eles obtenham um melhor desempenho; este é um dos maiores desafios para os docentes da língua.

Até o momento, fomos capazes de atuar de forma boa dentro da escola campo. A presença dos bolsistas em sala auxilia os alunos no engajamento e na forma como a professora adapta sua metodologia para tornar a aula mais didática. Está sendo uma experiência sem precedentes: poder estar inserido no contexto escolar e atuar como professor é um grande passo para a construção da nossa identidade docente e de muitos outros futuros bolsistas. Dadas as circunstâncias, podemos pesar se de fato seguiremos na carreira docente, sendo que este se trata de um momento de experimentação para nós, alunos de graduação, e será possível, com o término desse período, escolhermos nossas carreiras ao fim da graduação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Programa Residência Pedagógica é uma ferramenta de apoio à formação de educadores profissionais ao fazer essa ponte universidade/escola, permitindo o contato com o ambiente escolar, com os alunos e com o preceptor. Ser bolsista no PRP é uma experiência muito importante para a nossa formação profissional pelo fato de estar nos proporcionando vivenciar muitas coisas que sem o projeto não seriam possíveis: o contato com os alunos, a ministração de aulas etc. Além disso, passar um pouco de conhecimento é incrível e inspirador. A construção deste relato é de total importância para a construção da experiência do discente bolsista, assim como uma forma de avaliação das atividades realizadas nesse período. A experiência de construir esse relato foi muito interessante, pois pudemos ressignificar todas as atividades desenvolvidas durante um período dentro do projeto,

juntamente com todas as observações, momentos de formação com a coordenadora do subprojeto, a Prof.^a Claudia Calado, leituras guiadas e regências.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA FILHO, J. C. P. **Linguística aplicada, ensino de línguas e comunicação**. Campinas: Pontes, 2005.

BRASIL. **Lei 9394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 10 set. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em: <https://link.dev/vFxKV>. Acesso em: 29 jul. 2023.

LIBÂNEO, J.C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

**A EXPERIÊNCIA DOS BOLSISTAS DE RESIDÊNCIA
PEDAGÓGICA DE CURSO LETRAS LÍNGUA INGLESA
UNILAB-CE 2022-2024 NA ESCOLA CAMPO
SEBASTIÃO JOSÉ BEZERRA – REDENÇÃO¹**

Bacar Dabó²

Tcherno Baldé³

João Arnaldo de Sousa⁴

Claudia Regina Rodrigues Calado⁵

Subprojeto Letras - Língua Inglesa

INTRODUÇÃO

O presente trabalho objetiva relatar a experiência didática que vivenciamos na escola Sebastião José Bezerra, no Outeiro II, no município de Redenção, nas duas turmas do 6º ano (turma A e B) de Língua Inglesa no decorrer da prática pedagógica de outubro de 2022 a outubro de 2023, enquanto bolsistas residentes do Programa de Residência Pedagógica (PRP) na Unilab. O nosso relato será baseado nas experiências vividas na escola no que concerne à limitação dos materiais didáticos e inaplicabilidade dos métodos adequados ao contexto social dos alunos e da própria realidade do município de Redenção.

Apesar de a Língua Inglesa ser uma demanda do Ministério da Educação (MEC), o ensino da Língua Inglesa nas escolas rurais brasileiras necessita de um plano de contextualização e incentivo, além das garantias consagradas pela Base Nacional Comum Curricular

¹ Trabalho apresentado originalmente na IX Semana Universitária da Unilab

² banhaldybuba1@gmail.com

³ tchebalde46@gmail.com

⁴ joaodesousa1987@gmail.com

⁵ claudiacalado@unilab.edu.br

(BNCC), documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da educação básica, de modo que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação – PNE (Brasil, 2018, p. 7). Há ainda muito a se fazer para que a aquisição de Língua Inglesa se torne a realidade no ensino brasileiro sem grandes obstáculos, abrangendo, ainda, maior número de alunos que usarão o inglês como segunda língua.

Um dos aspectos que serviria de alicerce para enfatizar a norma da BNCC sobre o ensino da Língua Inglesa seria proporcionar a melhoria na aprendizagem dos alunos por meio da reforma, contextualização, adequação e incentivos, começando desde a ampliação da carga horária, liberdade de adoção dos materiais didáticos para secretarias municipais e a própria autonomia dos professores na gestão da turma, pautando sempre o progresso linguístico dos alunos.

Sendo o Brasil um país que, no contexto político, geográfico, econômico, cultural e acadêmico, insere-se na arena internacional e tendo em consideração a conjuntura internacional e hegemonias linguísticas presentes na atualidade, requer-se que os estudantes brasileiros priorizem o inglês como a língua adicional e franca. Alguns autores demonstram preocupação com relação à situação da formação dos professores, em especial de Letras Língua Inglesa, tanto nas séries iniciais como também nas universidades públicas e particulares do Brasil. Como defende Leffa (2006, p. 9): “[...] devemos ensinar a língua estrangeira com o objetivo específico da solidariedade internacional”.

Indo mais profundo nessa ideia, é perceptível que um país, ao ensinar a seus cidadãos uma língua internacional, condiciona-os a ter uma visão mais ampla de ver e entender o mundo, a se proteger, a

auxiliar os outros, a ter reciprocidade, a cooperar etc. Entretanto, o ensino de Língua Inglesa na escola Sebastião José Bezerra requer contextualização, adequação e liberdade dos professores, além de atendimento educacional peculiar consagrado na BNCC e no projeto político pedagógico da própria escola. Portanto, o objetivo do subprojeto Letras – Língua Inglesa é: promover a formação de professores de língua inglesa, numa perspectiva colaborativa entre escolas de educação básica e universidade, para a construção de práticas de ensino crítico-reflexivas engajadas com a mudança da realidade sociocultural, considerando as necessidades e peculiaridades locais e valorizando a diversidade constitutiva do ambiente escolar, em uma perspectiva humanista de ensino de língua estrangeira que possibilite o desenvolvimento de capacidades de linguagem para ação no mundo, integrando práticas das quatro habilidades que envolvem a compreensão e produção oral e escrita (Costa *et al.*, 2022).

Ao longo deste trabalho, faremos um relato das experiências adquiridas enquanto estudantes da graduação de Letras Língua Inglesa e residentes do Programa de Residência Pedagógica, pautados para a formação dos futuros professores de Língua Inglesa no espaço lusófono, correlacionando sempre as experiências adquiridas na Unilab com os desafios enfrentados ao longo do nosso estágio na escola Sebastião José Bezerra.

DESENVOLVIMENTO

Considerando a realidade social, no que concerne à sua inerência em transformação constante impulsionada pelas novas realidades em várias esferas da vida social (econômicas, políticas, tecnológicas etc.), a educação na atualidade também se depara com as novas exigências que demandam

a contextualização e adaptação; diante de todas as transformações enfrentadas diariamente, torna-se cada vez mais difícil que os educadores estejam prontos e capacitados para fazer face aos obstáculos que irão encontrar nas escolas ao longo das suas carreiras profissionais.

Nesse contexto, a capacitação constante dos educadores torna-se crucial para a assimilação das novas tendências do ensino, para que possam aplicar tais conhecimentos em prol de incitar os aprendizes a uma aquisição de conhecimento acessível e eficaz para seus desenvolvimentos acadêmicos. Ainda assim, essa capacitação dos professores não é capaz de eliminar por completo as possíveis dificuldades que se encontram nas salas de aula. Como afirmou nosso preceptor, João Arnaldo de Sousa, na conversa que tivemos sobre as dificuldades que acontecem com os professores de Inglês, o que acontece é a dificuldade da adaptação à realidade encontrada nas salas de aula que irão assumir, visto que boa parte das teorias trazidas da universidade não são fórmulas aplicáveis à heterogeneidade da educação pública. Ainda segundo ele, como o ensino tem que ocorrer, muitos professores de Inglês têm, por vezes, que dar um passo atrás em suas metodologias teóricas para tentar não excluir nenhum aluno.

Nessa ótica, a relevância do Programa de Residência Pedagógica (PRP) torna-se inquestionável, pois, além de preparar os formandos para uma atuação futura de qualidade por meio de contato direto com as salas de aula, proporciona à educação básica brasileira um ensino contextualizado e pensado em várias vertentes, isto é, oferece aos formandos um panorama de ensino e aprendizagem sob o ponto de vista de diferentes autores e, ao mesmo tempo, dá oportunidades a eles de aplicarem esses pontos de vista nas salas de aula e tirarem as próprias conclusões.

Sendo bolsistas da RP e tendo recurso de atuação na escola campo Sebastião José Bezerra, munidos das formações contínuas com a orientadora do subprojeto Letras – Língua Inglesa da Unilab, a Prof.^a Claudia Calado, no âmbito do Programa de Residência Pedagógica, nosso contato com a escola começou com uma visita, o encontro com o preceptor e a leitura do Regimento e do Projeto Político Pedagógico. Dessa forma, o que pudemos constatar como um dos primeiros desafios enfrentados na escola campo foi a colisão da nossa experiência enquanto formandos do curso de Letras Língua Inglesa com a realidade da escola. Apesar de os alunos das duas turmas em que realizamos nosso estágio possuírem um nível de aprendizagem considerável e o professor preceptor ser muito bom, sentimos que o ensino da Língua Inglesa nessa escola requer uma reforma contextualizada e adequada à realidade da escola e do nível de aprendizagem dos próprios alunos.

Queremos afirmar com isso que o espaço de tempo reservado para aprendizagem de Língua Inglesa na escola não oferece circunstâncias adequadas para que os alunos criem afeição pela aprendizagem do Inglês, visto que possuem uma aula semanal de 50 minutos e os professores são precisamente exigidos a seguirem sequências didáticas do material didático adotado pela Secretaria Municipal, razão pela qual somos exigidos a criar e apresentar planos de aula em consonância com preceitos do livro adotado. Nesse aspecto, segundo Watson (*apud* Nunes; Silveira, 2015), o ambiente é determinante para a ocorrência de aprendizagem. Levamos em consideração, também, outros pressupostos das teorias de aprendizagem, como moldar as respostas apropriadas aos objetivos instrucionais, conseguir condutas apropriadas pelo controle do ensino por meio de tecnologias educacionais e estimular os alunos à aquisição do conhecimento com maior eficácia possível.

Assim, acreditamos que não deveria ser necessário que a direção da escola se empenhasse tão firmemente em agradar demandas da Secretaria Municipal, que, por sua vez, cumpre as recomendações da BNCC sob olhar estatal, e não pedagógico. Os professores, assim como nós, graduandos, somos treinados para executar a difícil tarefa de levar aos alunos ensinamentos sistematizados, contextualizados e coerentes, que resultariam em conhecimentos que irão servir de alicerces para o bem-estar social e o futuro progressista, porém percebemos que não seria tão necessária a preocupação em cumprir os ensinamentos estruturados pelo sistema, que não abrange a sociedade onde serão aplicados na sua forma íntegra. Acreditamos que nossa missão é adaptar os conteúdos de modo que sejam acessíveis para aquisição dos alunos, utilizando todos os meios capazes de estimular essa aquisição, tendo em consideração seus níveis de conhecimento e necessidades de momento, para que possam assimilar os conteúdos de maneira ideal.

Muitas vezes, é perceptível que os alunos não se encaixam nas sequências didáticas preestabelecidas nos livros; isso faz com que seja necessário considerar e voltar a ensinar-lhes os conteúdos já ministrados. É óbvio que o processo de aprendizagem é cíclico e implica a passagem para uma outra fase, independentemente da idade. Segundo Piaget (1991, *apud* Nunes; Silveira, 2015), a evolução do conhecimento é um processo contínuo, construído a partir da interação ativa do sujeito com o meio físico e social e, para ele, o desenvolvimento humano passa por estágios sucessivos de organização, no campo do pensamento e do afeto, que vão sendo construídos em virtude da ação da criança e das oportunidades que o ambiente possibilita a ela. É essa possibilidade de ambiente que nós, enquanto formandos e residentes do Programa Residência Pedagógica, capacitados com diversas teorias de aprendizagem das línguas estrangeiras, devemos proporcionar para os

alunos nas turmas em que realizamos estágios e em nossa futura carreira profissional no espaço lusófono.

Para Bernardo (2007, p. 98), “[...] é realmente preocupante a situação do ensino/aprendizagem de inglês na escola pública, visto que a maioria dos alunos, ao final de sete anos de estudo, parece estar estudando inglês pela primeira vez”. Ele afirma ainda que alguns estudos apontam como causa de ineficiência do ensino/aprendizagem de inglês os seguintes fatores: “[...] desmotivação, recursos didáticos escassos, classes numerosas, pouca qualificação docente, utilização de metodologias inadequadas e a condição sociocultural do aluno, dentre outros”. As afirmações de Bernardo quanto à qualificação dos professores de Inglês são evidentes. Estando na academia e sendo futuros professores de inglês, essa realidade não passa despercebida no nosso dia a dia, e isso pode ser justificado pelas inúmeras situações com as quais nos deparamos.

Paiva (2010), por exemplo, sustentava que a maior falha dos cursos de licenciatura em Língua Inglesa é que os programas estão atrelados, na maioria das vezes, às licenciaturas em Língua Portuguesa, justificando que as disciplinas portuguesas ocupam a maior parte da grade curricular do aluno, o que, para ela, revela a falta de preocupação dos programas em desenvolver a competência comunicativa do professor de inglês. O fato de não existir um contato com inglês suficiente face a uma boa formação do professor de Inglês, consequentemente, condiciona alguns professores a fugirem do ensino de Língua Inglesa e irem lecionar Português por não confiarem em seus potenciais, ou atribuírem a deficiência à sua formação, o que acaba restringindo o número de professores por motivos óbvios.

Almeida Filho (*apud* Cavalcanti *et al.*, 2018) mostra sua preocupação com o que ele chama de “ensino inadequado de línguas” e, por sua vez,

afirma que seria vital e urgente a formação de novas gerações de pesquisadores e especialistas que sejam parceiros no esforço da produção dos conhecimentos apropriados para o desenvolvimento e expansão do ensino de línguas estrangeiras.

No que tange à motivação dos alunos na aprendizagem da língua inglesa, é complicado porque cada um de nós faz a escolha do que achar pertinente para seu futuro. Nessa perspectiva, o trabalho básico do governo, assim como o dos professores de Língua Inglesa, deveria ser de dar aos alunos razões positivas para estudarem o inglês, uma das línguas francas mais utilizadas no mundo. No campo acadêmico, de acordo com Paiva (2010), o inglês é a língua sem fronteira e está presente em mais de 80% dos trabalhos científicos, assim como no jargão de várias profissões, como informática, economia e publicidade. Contudo, não podemos descartar também o esforço por parte dos alunos em criar a vontade de aprender o inglês, levando em consideração as recomendações de Krashen (1987) sobre a hipótese do Filtro Afetivo. Segundo ele, os aprendizes motivados, confiantes e com baixa ansiedade tendem a ser bem-sucedidos no processo de aquisição de uma segunda língua, por razão de possuírem um baixo filtro afetivo, o que seria útil para a absorção de insumo com muito mais facilidade, enquanto alunos tensos, ansiosos e com baixa autoestima tenderiam a elevar o nível de seu filtro afetivo e formar um tipo de bloqueio mental, diminuindo, assim, sua capacidade de absorção de insumo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base em nossas reflexões acima acerca de ensino e aprendizagem da Língua Inglesa, observamos que há várias necessidades que precisam ser superadas para efetividade do ensino de

Inglês desejado. Essas necessidades começam desde a formação dos professores de Inglês, contextualização dos materiais didáticos, melhoria do ambiente escolar no sentido de proporcionar aos professores aplicação de tecnologias educacionais, liberdade em acompanhar e reforçar (se for necessário), impulsionamento do progresso acadêmico dos alunos e extensão de carga horária para aulas de Inglês. Trata-se de aquisição de uma nova língua, não apenas de aprendizagem de novos conhecimentos, como acontece com as outras disciplinas, em que as aulas são ministradas na língua materna dos alunos. Portanto, o processo de ensino e aprendizagem de língua estrangeira demanda vários aspectos, acima mencionados, e exige um esforço não só do professor (na pessoa do agente de ensino), como também dos alunos (destinatários de aprendizagem), conjugado com um planejamento eficaz e eficiente por parte das escolas, universidades e Ministério da Educação, para que haja um ensino e aprendizagem de qualidade das línguas estrangeiras, nomeadamente a língua inglesa.

REFERÊNCIAS

- BERNARDO, Aline Cajé. Língua Inglesa na escola pública e a relação com o saber. **Interdisciplinar**, São Luís-SP, v. 4, n. 4, p. 94-105, jul./dez. 2007.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.
- CAVALCANTI, Zaira Dantas de Miranda *et al.* A formação do professor de língua inglesa e seus reflexos na prática pedagógica. In: CONEDU, 5., 2018, Campina Grande. **Anais [...]**. Campina Grande: Realize Editora, 2018. Disponível em: https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2018/TRABALHO_EV117_MD1_SA15_ID1226_10092_018181155.pdf. Acesso em: 19 jan. 2024.
- COSTA, Elisangela André da Silva *et al.* **Programa de Residência Pedagógica – UNILAB**. Caderno de Formação. Redenção: Unilab, 2022. v. 2.

- KRASHEN, Stephen D. **Principles and Practice in Second Language Acquisition**. New Jersey: Prentice-Hall Internacional, 1987. Disponível em: [Principlesandpracticeinsecondlanguageacquisition.SKrashen.pdf](#). Acesso em: 19 jan. 2024.
- LEFFA, V. J. Língua estrangeira hegemônica e solidariedade internacional. In: KARWOSKI, Acir Mário; BONI, Valéria de Fátima Carvalho Vaz (Org.). **Tendências contemporâneas no ensino de inglês**. União da Vitória: Kayganguê, 2006. p. 10-25.
- NUNES, Ana Ignez Belém Lima; SILVEIRA, Rosemary do Nascimento. **Psicologia da Aprendizagem**. 3. ed. rev. Fortaleza: Ed. UECE, 2015.
- PAIVA, Vera Lúcia M. de O. (Org.). **Ensino de Língua Inglesa: reflexões e experiências**. 4. ed. Campinas: Pontes, 2010.

**O PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA E
O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA NA E.E.E.P.
DR. SALOMÃO ALVES DE MOURA**

Ana Rafaely Teixeira Alves¹

Nicolý Almeida Duarte²

Vitória Régia Costa Feitosa³

Edicleia Nascimento da Costa⁴

Claudia Regina Rodrigues Calado⁵

Subprojeto Letras - Língua Inglesa

1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho já foi apresentado na IX Semana Universitária da Unilab e tem como propósito destacar as experiências vivenciadas pelas bolsistas do Programa Residência Pedagógica (PRP) na instituição de ensino E.E.E.P. Dr. Salomão Alves de Moura, localizada na cidade de Aracoiaba, pertencente ao Maciço de Baturité-CE. O Programa Residência Pedagógica tem como idealização levar os estudantes de licenciatura à prática do conhecimento adquirido dentro de sala de aula, preparando-os para que se tornem futuros professores, nesse caso, de Língua Inglesa, com ênfase em planejamentos para uma estruturação no ensino. No que diz respeito aos alunos das escolas, um dos vários objetivos é deixá-los cientes da importância que tem a aquisição de uma nova língua.

¹ rafaelyteixeira2506@gmail.com

² nicolyduarte95@gmail.com

³ vitoriaregiafeitosa@yahoo.com.br

⁴ edicleia.costa@prof.ce.gov.br

⁵ claudiacalado@unilab.edu.br

A educação é a idealização do presente, mas também a conquista do futuro. Desse modo, a proposta dos residentes torna-se evidente no ambiente educacional, fazendo com que a Língua Inglesa seja partícipe de uma dinâmica idealizada no âmbito da aquisição, mas também que sustente a teoria de uma perspectiva autônoma e com a didática presente nesse aprendizado.

O processo de aquisição da linguagem faz parte de um desenvolvimento individual, entretanto, o papel do professor é tornar o conhecimento mais próximo do estudante, sempre lembrando que existem formas e maneiras para a facilitação nessa busca recorrente. Os residentes fazem parte dessa facilitação de forma a contribuírem para a formação dos alunos e uma visão de um espaço diversificado, na busca por novas propostas de ensino.

A relevância do ensino da Língua Inglesa vai além de tornar as diferenças de linguagem, o conhecimento da gramática ou até mesmo a fluência na língua perceptivos aos alunos. A proposta é tornar o estudante mais próximo de outros ambientes culturais. Assim, com o olhar pedagógico e o uso de metodologias adaptadas, o docente pode possibilitar aos alunos se sentirem bem ao ter o contato com a língua (Rodrigues, 2022).

Diante do exposto, são observadas as conquistas que os bolsistas têm levado à sala de aula, demonstradas por meio da criação de planos de aulas, reuniões ministradas pela coordenadora do subprojeto, a Prof.^a Claudia Calado, e atividades que são destinadas aos participantes com o objetivo de valorizar o autoconhecimento. Por fim, os bolsistas do projeto trazem a realidade da língua para aproximação de toda a comunidade estudantil.

2 DESENVOLVIMENTO

No mês de outubro de 2022, ocorreu a implementação inicial do ensino dos residentes na escola campo E.E.E.P. Dr. Salomão Alves de Moura, composta primeiramente por reuniões de planejamento com a preceptora e atual professora de Língua Inglesa da instituição, Edicleia Nascimento. Após isso, teve início um projeto de conversação, que ocorria nos intervalos da escola, com duração de uma hora. O objetivo desse projeto era aproximar as bolsistas não apenas dos alunos, mas também da rotina de sala de aula. Com um resultado positivo em relação à interação das bolsistas com os alunos, iniciou-se, em fevereiro de 2023, a regência das residentes.

Após a saída da residente Vitória Régia Feitosa, em agosto de 2023, Ana Rafaely entrou para substituí-la. As metodologias usadas anteriormente foram continuadas e, para não causar estranheza por parte dos alunos em relação à metodologia, optou-se por continuar com as aulas expositivas-dialogadas, com o uso de projetores. Além disso, foi dada ênfase à interação com os alunos por meio de perguntas e espaço para que eles fossem até o quadro escrever as respostas das atividades de gramática, estimulando assim a participação no momento das explicações dos conteúdos e, consequentemente, facilitando o primeiro contato com os discentes.

Após esse momento de familiarização, foi tomada a decisão de explorar atividades lúdicas, com o objetivo de aprimorar os resultados que já vinham sendo alcançados. Com isso, optou-se pela inserção da gamificação, uma abordagem que se beneficia de elementos de jogos como competição, níveis de pontuação e resolução de desafios, promovendo a autonomia e estimulando o lado protagonista dos alunos (Alves, 2015).

2.1 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Desde o início das aulas, os discentes mostraram-se interessados pela língua inglesa e pelos conteúdos apresentados. Além disso, foi observado que muitos deles têm um domínio significativo da gramática. Com aulas expositivas e dialogadas, os alunos mostraram-se entusiasmados para responder a perguntas e para ir ao quadro escrever palavras ou sentenças em inglês presentes nos exercícios propostos.

Geralmente, as visitas à escola são feitas pela manhã, porém no dia 21/09 ocorreu a oportunidade de ministrar aula nas mesmas turmas pelo período da tarde. Dessa forma, foi notado que, pela manhã, por estarem com mais disposição, os alunos se mostraram mais participativos. Entretanto, pela tarde, principalmente após o horário de almoço, os alunos aparentavam ter menos interesse e poucos participaram devido ao sentimento de cansaço por já terem assistido a cinco aulas pela manhã. Tal observação nos levou à conclusão de que uma abordagem teórica no período da manhã, como leitura, explicação de conteúdo com o uso do projetor e atividades de escrita, funciona melhor do que se realizada no período da tarde. Vygotsky (1998) alerta sobre a importância de buscar novos caminhos para estimular o trabalho colaborativo, potencializando o desenvolvimento cognitivo dos alunos, portanto, um conteúdo mais leve e lúdico acaba sendo mais efetivo nesse caso, fazendo até com que os alunos se sintam mais desafiados e motivados.

No geral, as duas turmas foram consideravelmente produtivas, porém com níveis de colaboração diferentes. Foram obtidos ótimos resultados, uma vez que os alunos tentavam interagir, demonstravam iniciativa para responder a questões no quadro e apresentaram evolução significativa.

No mesmo dia em que foram ministradas aulas no período da tarde, a coordenadora do Subprojeto de Letras – Língua Inglesa, Prof.^a Claudia Calado, realizou uma visita à escola campo, conhecendo os seus espaços, membros da gestão escolar, professores e alunos. A coordenadora também aproveitou o momento para assistir a uma aula ministrada pelas residentes.

Figura 1 – Visita da Coordenadora do Subprojeto de Letras – Língua Inglesa



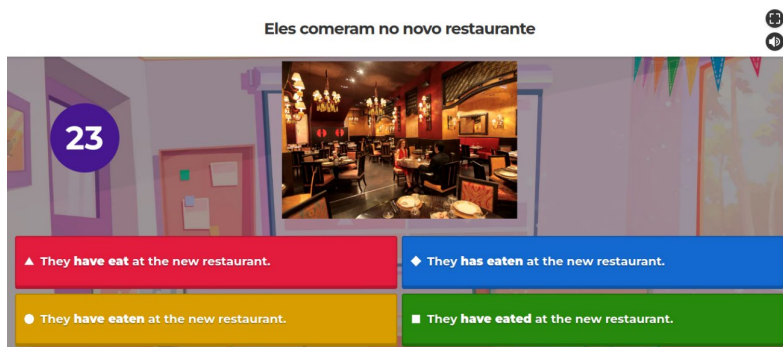
No dia 05/10, foram apresentadas atividades para que os alunos fizessem junto com as residentes e, positivamente, alguns se voluntariaram para ir até o quadro escrever as respostas. Foi notado que uma quantidade significativa optou por não ir ao quadro, entretanto, demonstrou a sua participação respondendo aos questionamentos em voz alta. As resoluções foram anotadas na lousa e os alunos copiaram atentamente.

Para a aula de regência do dia 26/10, surgiu uma ideia que já havia sido pensada, mas ainda não posta em prática pelas bolsistas, que foi a

de utilizar o *Kahoot*. Essa ferramenta, anteriormente utilizada pela professora preceptora Edicleia, permite que o professor monte perguntas e respostas e, para jogar, é gerado um PIN para que os participantes entrem na sala do jogo; assim, eles têm um tempo predeterminado para selecionar a resposta correta de cada questão. Ao final, é exibido um *ranking* de 1º, 2º e 3º lugar, de acordo com as maiores pontuações.

Primeiramente, foi feita uma revisão nas duas turmas de 1º ano e na turma de 2º sobre os conteúdos vistos na semana anterior (*plural nouns* e *present perfect*, respectivamente). Após tirarem as suas dúvidas, os alunos foram levados para os laboratórios de informática e se dividiram em duplas para dar início ao jogo. Ao final de cada questão, as residentes deram uma breve explicação sobre a resposta correta e tiraram as dúvidas que os alunos apresentavam antes de partir para a próxima.

Como conclusão, foram apresentados resultados muito satisfatórios, pois os alunos demonstraram compreensão sobre *plural nouns* e *present perfect*, além de muito entusiasmo, chegando até a pedir mais perguntas para que pudessem responder. Também foi constatado que usar da ludicidade para promover uma competição positiva deixa os alunos mais atentos, ao passo que eles interagem expressivamente uns com os outros e se esforçam além do habitual para pensar e tentar, de fato, acertar as questões.

Figura 2 – Atividade no Kahoot sobre *present perfect* aplicada na turma de 2º ano

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao adentrar no mundo que é a universidade, um dos momentos mais esperados pelos estudantes de licenciatura é, com certeza, o de ensinar. Ter essa oportunidade ainda com a licenciatura em curso é primordial, pois é possível alinhar as teorias pedagógicas estudadas na universidade com a prática da docência, ao passo que se vivencia a real rotina do ambiente escolar. O Programa Residência Pedagógica proporcionou essa experiência e exerceu um papel importante na formação profissional das residentes, uma vez que trouxe inúmeras contribuições. Durante esse período, foi possível trabalhar pontos como didática, eloquência, inseguranças, dentre outros. Gradativamente, o medo do novo foi se perdendo, resultando assim na oportunidade de nos sentirmos docentes de fato. Também foi promovida a percepção do funcionamento de uma escola não mais por uma ótica de aluno, mas sim de professor. Cada um dos dias dedicados ao PRP causou reflexão acerca da identidade profissional que ia sendo construída. Os planejamentos, as aulas ministradas, os momentos de observação e as interações com os alunos certamente ajudaram nessa construção, além de enriquecer o lado pessoal e humano.

REFERÊNCIAS

ALVES, Flora. **Gamification**: como criar experiências de aprendizagem engajadoras. Um guia completo: do conceito à prática. 2. ed. São Paulo: DVS, 2015.

RODRIGUES, Felipe de Araújo. A importância do ensino de Língua Inglesa nas escolas brasileiras: uma proposta de reformulação das diretrizes institucionais e dos conteúdos. **Revista Educação Pública**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 1, 11 jan. 2022. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/22/1/a-importancia-do-ensino-de-lingua-inglesa-nas-escolas-brasileiras-uma-proposta-de-reformulacao-das-diretrizes-institucionais-e-dos-conteudos>. Acesso em: 10 jan. 2024.

VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

PLANEJAMENTO E CONDUÇÃO DE AULAS NO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA: EXPERIÊNCIAS DO SUBPROJETO LETRAS - LÍNGUA INGLESA

Hugo Hermano da Costa Castro¹

Danilson Francisco Gomes Embaná²

Francisca Vitória Gomes Braga³

João Arnaldo de Sousa⁴

Claudia Regina Rodrigues Calado⁵

Subprojeto Letras - Língua Inglesa

1 INTRODUÇÃO

O objetivo deste trabalho é destacar a experiência de planejar as aulas enquanto discentes do curso de Letras Inglês da Unilab e bolsistas do Programa Residência Pedagógica (PRP).

O programa é realizado na escola Sebastião José Bezerra, na localidade de Outeiro, na cidade de Redenção-CE. Os residentes atuam nas aulas de Inglês, tendo como preceptor o professor João Arnaldo de Sousa. Para isso, é importante levantar um pequeno debate sobre a necessidade do planejamento para uma boa execução das aulas.

Ministrar uma aula, seja no nível que for, precisa ser uma atividade planejada. Durante a formação acadêmica, os cursos de licenciatura têm alguma proximidade com a prática de planejar aulas durante os estágios, no entanto, aqueles que participam de programa de iniciação

¹ hermanocastro@gmail.com

² danilson7.em@gmail.com

³ fvgb2704@gmail.com

⁴ joaodesousa1987@gmail.com

⁵ claudiacalado@unilab.edu.br

à docência conseguem ter mais acesso a essas práticas. Segundo De Moura *et al.* (2016), planejar é um aspecto importante em todos os âmbitos e, no que diz respeito à educação, o planejamento é uma forma didática de organizar conteúdos, antecipar os possíveis contratempos e preparar os recursos que serão usados. De acordo com Menegolla e Sant’anna (2001), o planejamento sempre esteve caminhando com o ser humano ao longo da história, por permitir uma reflexão a respeito das ações futuras.

Embora o planejamento seja muito importante, sabemos que a máxima de “nem tudo saiu como planejado” é verdadeira, o que não diminui a importância de se planejar. Apesar de ser muito necessário, muitas vezes os professores da educação básica não dispõem de tempo e recursos suficientes para planejar de uma forma que englobe todos esses aspectos.

2 DESENVOLVIMENTO

2.1 CONTEXTUALIZAÇÃO

O Programa Residência Pedagógica do subprojeto Letras – Língua Inglesa da Unilab, no geral, objetiva fomentar a capacitação de professores de Inglês por meio de uma abordagem colaborativa que envolva tanto as instituições do ensino básico quanto as universidades. Tem como um dos objetivos desenvolver práticas de ensino que promovam a reflexão crítica e estejam alinhadas com as mudanças na realidade sociocultural. Esse esforço leva em consideração as particularidades e necessidades específicas da localidade, enquanto valoriza a diversidade inerente ao ambiente escolar.

O enfoque principal é uma abordagem humanista no ensino de língua estrangeira, visando capacitar os alunos não apenas em

habilidades linguísticas, mas também na capacidade de aplicar o idioma de forma significativa no mundo real, integrando competências práticas de comunicação em inglês.

A nossa equipe é composta de cinco estudantes divididos em dois grupos, para dar conta dos dias das aulas de Inglês, que acontecem duas vezes semanais na escola campo E.E.M.E.I.E.F. Sebastião José Bezerra, no município de Redenção-CE. Realizamos uma semana de observação, ajudando na realização de atividades na sala de aula com o preceptor João Arnaldo, e na semana seguinte preparamos um plano e ministramos a aula inteira com o preceptor nos observando.

Cada grupo prepara os conteúdos ou atividades que vão ser tratados na aula dias antes, juntamente com o preceptor, sempre seguindo as diretrizes e normas da BNCC, o Projeto Pedagógico da escola e o contexto geográfico e sociocultural da escola campo e dos alunos-alvo. Como disseram Kalantzis e Cope (2006, p. 139):

[...] a escola busca desenvolver nos alunos a habilidade de expressar e representar identidades multifacetadas apropriadas e diferentes modos de vida, espaços cívicos e contextos de trabalho em que cidadãos se encontram; a ampliação dos repertórios culturais apropriados ao conjunto de contextos em que a diferença tem de ser negociada; [...] a capacidade de se engajarem numa política colaborativa que combina diferenças em relações de complementaridade.

As reuniões de caráter educativo ocorrem a cada quinze dias com a coordenadora do subprojeto de Inglês, a professora doutora Claudia Regina Rodrigues Calado. Essas reuniões proporcionam uma valiosa oportunidade de compartilhar saberes entre os residentes, que estão envolvidos em atividades em diversas escolas, e de adquirir conhecimento por meio das experiências da professora, o que enriquece e aprimora o encontro.

2.2 DISCUSSÃO

Nesta e na próxima seção, encontram-se os resultados e discussões acerca dos trabalhos desenvolvidos até o momento no programa. De forma geral, tem-se uma reflexão sobre a bibliografia estudada juntamente com os relatos dos bolsistas do Programa Residência Pedagógica; cada um deixou suas impressões sobre o papel do planejamento no fazer docente, as possíveis dificuldades, os desafios e potencialidades. Dessa forma, busca-se nos parágrafos seguintes apresentar tais relatos juntamente com alguns comentários.

De forma simples e geral, conceitua-se plano de aula como sendo um documento criado pelo professor e que define qual será o tema de uma aula, seu objetivo, a metodologia a ser utilizada, quais serão as formas de avaliação (Torrano, 2022). Em síntese, é um esboço ou ensaio de como será uma determinada aula, focando em alguns pontos centrais que norteiam o seu desenvolvimento.

É fundamental que o professor compreenda que ele não é um transmissor do conhecimento, mas um mediador do saber, portanto, ao planejar as aulas, o professor deve levar em consideração alguns fatores motrizes de uma aprendizagem significativa (Freire, 2015). Dessa forma, nota-se que o plano de aula acaba variando de acordo com a realidade dos estudantes, logo percebe-se que tal trabalho consiste em uma atividade fundamentalmente humana, cabendo ao professor observar o contexto e aplicar as metodologias mais cabíveis.

Dessa forma, nota-se também que não existe uma única abordagem, ou pelo menos um tipo de “padrão”, tornando assim a tarefa de planejar tão desafiadora, pois cada turma terá suas próprias características e isso deve ser levado em consideração para uma aprendizagem mais eficiente e significativa.

Ressalta-se ainda a existência de diversos outros desafios ao planejamento; cita-se, como exemplo, a própria falta de tempo disponibilizado ao professor para realizar tal atividade, e, muitas vezes, o profissional acaba sobrecarregado. Além disso, há também a escassez de recursos na unidade escolar, o que inviabiliza a adoção de medidas mais adequadas e ações mais pertinentes. Existem também dificuldades quanto a tempo, estrutura, entre outras. Mesmo com esse cenário, há alternativas e potencialidades que podem ser alcançadas por meio do estudo e da prática.

Nesse contexto, encontra-se o Programa Residência Pedagógica, que atua em duas frentes na formação de professores, aproximando os licenciandos à prática docente e os preceptores à acadêmica. Nessa troca de saberes, os residentes conhecem a problemática antes de se formarem, podendo assim estar mais bem preparados para ela. Diante desse contexto, tem-se a seguir os relatos dos residentes sobre tal vivência, buscando relacioná-la ao papel formativo do programa.

2.3 RESULTADOS

Neste relato, refletiremos sobre um dos planejamentos realizados para as aulas do Programa Residência Pedagógica, que é ministrado na escola Sebastião José Bezerra, nas aulas de Inglês, tendo como preceptor o professor João Arnaldo. A experiência enquanto bolsista do PRP é algo que nos mostra e fortalece os caminhos que devem ser seguidos até a docência. O planejamento da aula sobre *Simple Past – To Be* foi feito em dupla, e o objetivo principal do plano era que todas as partes dele pudessem, de fato, ser colocadas em prática sem muita perda ou diferença entre o planejamento e a execução.

Figura 1 – Planejamento



A Figura 1 mostra o processo de um dos planejamentos em dupla, em que, como base, foi usado o livro didático *Time To Share* do 7º ano, da editora Saraiva. Entre outros materiais, além do livro, foram utilizados quadro, pincel e uma TV para apresentar os *slides*. Uma das indagações do planejamento era elaborar uma aula que pudesse se adaptar às duas turmas de 7º ano, levando em consideração as diferenças entre as turmas, desde a participação dos alunos até o tempo de aula.

Quanto à realização da aula, foi possível desempenhar os principais pontos do plano de aula, como a explicação do conteúdo, a dinâmica e a participação dos estudantes. Em uma das turmas, nem todas as partes foram cumpridas, mas, devido a termos planejado, conseguimos dividir muito bem que momentos eram mais indispensáveis para o aprendizado e o andamento das próximas aulas.

Ressalta-se que nessa vivência houve diversos desafios enfrentados. No dia de aplicação do plano, ficou-se sabendo da ocorrência de uma atividade na escola, levando a uma redução do tempo nas aulas. Com o plano preparado, passou-se para a tarefa de adaptação à nova realidade, priorizando-se os pontos principais e guiando-se pelo

que já tinha sido planejado. Tal situação demonstrou a importância do plano, visto que sem ele a tarefa de adequação ao novo período de tempo seria mais complicada. Além disso, tal situação demonstra outra característica importante de um bom planejamento: a flexibilidade.

Dependendo da adversidade encontrada, existe a necessidade de flexibilização e mudança, visando tornar o momento mais significativo. Não adianta guiar-se por uma meta irreal ao contexto, deve-se buscar os objetivos considerando a ampla gama de fatores que influenciam o processo de ensino e aprendizagem.

Outra situação que denota essa flexibilidade ocorreu no mês de março, quando se planejou uma aula de *listening* para cada turma, entretanto, devido a questões da escola, as duas turmas de 7^a ano ficaram na mesma sala durante o dia. Isso fez com que o plano precisasse de adaptações.

Havia o dobro de alunos no mesmo espaço, e o plano de ouvir o áudio não poderia ser utilizado, entretanto buscou-se uma alternativa: fez-se um ditado que abordava algo semelhante ao que seria mostrado no áudio. Buscou-se, com isso, que os alunos pudessem reconhecer em nossas falas as palavras do tópico trabalhado.

Além dessa adequação, outro desafio encontrado foi o de conter a turma focada, visto que se tratava de uma situação atípica, mas no geral foi possível completar a aula sem grandes problemas. Isso se deve em grande parte ao planejamento anteriormente realizado. Os objetivos previstos, a avaliação e o conteúdo já haviam sido organizados, logo bastava traçar apenas uma nova forma de alcançar as metas de forma viável.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Programa é de grande importância para os integrantes, bolsistas que também são estudantes do curso de Letras Língua Inglesa. Ele tem proporcionado oportunidades para aplicar na prática os conceitos teóricos discutidos em sala de aula na universidade e durante as formações com a coordenadora do subprojeto de Inglês da Unilab. Como Freire (2015) destacou, o foco na formação docente não deve ser apenas repetir gestos mecânicos, mas sim compreender o valor das emoções, desejos e inseguranças que podem ser superadas. O discurso sobre teoria deve ser um exemplo prático e concreto dela mesma. Ao abordar a construção do conhecimento, deve-se já estar envolvido nesse processo, incluindo os alunos. É importante lembrar que os alunos são indivíduos complexos, com diferentes origens culturais e ideológicas e, na escola, eles devem participar ativamente na construção do conhecimento, respeitando essas diferenças e promovendo a empatia. Essa jornada de aplicação prática dos conceitos teóricos e metodológicos sempre é desafiadora, com acertos e erros, mas percebe-se que o ambiente de ensino é também um espaço de aprendizagem, tanto com os professores quanto com os alunos.

REFERÊNCIAS

- DE MOURA, Dyeinipher Stefanne Alves *et al.* A importância do planejamento para as aulas de educação física e o PIBID como intermediador dessa experiência. *Itinerarius Reflectionis*, v. 12, n. 1, 2016.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 50. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.
- KALANTZIS, M.; COPE, B. Changing the role of schools. In: COPE, B.; KALANTZIS, M. (Ed.). **Multiliteracies**: Literacy Learning and the design of social futures. New York: Routledge, 2006. p. 121-148.

MENEGOLLA, Maximiliano; SANT'ANNA, Ilza Martins. **Por que planejar? Como planejar?** 10. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

TORRANO, M. Plano de aula: o que é, como elaborar e modelos. **Provi**, 2022. Disponível em: <https://provi.com.br/blog/outros/plano-de-aula/>. Acesso em: 18 set. 2023.

**TRANSFORMANDO FUTUROS EDUCADORES
DE LÍNGUA INGLESA: A JORNADA DA
RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA NA E.E.E.P.
ADOLFO FERREIRA DE SOUSA**

Karla Andressa da Silva Araújo¹

Cristiano Pereira dos Santos Freitas²

Kilvia Pereira dos Santos Freitas³

Reriston Castro da Silva⁴

Claudia Regina Rodrigues Calado⁵

Subprojeto Letras - Língua Inglesa

1 INTRODUÇÃO

O Programa de Residência Pedagógica (PRP) desempenha um papel crucial na Política Nacional de Formação de Professores, com o propósito de aprimorar o estágio curricular supervisionado em cursos de licenciatura. Seu objetivo é envolver os estudantes que buscam licenciatura no ambiente da educação básica a partir da segunda metade de seus cursos. Este estudo, que já foi apresentado na IX Semana Universitária da Unilab, visa ressaltar as contribuições do Programa de Residência Pedagógica, por meio do subprojeto de Língua Inglesa, na Escola de Educação Básica Integral Profissionalizante Adolfo Ferreira de Sousa, uma instituição de ensino pública.

A importância do Programa de Residência Pedagógica no desenvolvimento de futuros professores é indiscutível. Portanto, este

¹ karlaandressa2001@gmail.com

² cris.vasco19@gmail.com

³ kilvia.ps1512@gmail.com

⁴ reristonc@gmail.com

⁵ claudiacalado@unilab.edu.br

trabalho pretende destacar nossas próprias contribuições no PRP, com foco no Ensino Médio. Ao analisarmos criticamente nossas experiências e refletirmos sobre os desafios enfrentados no ensino e aprendizagem de Língua Inglesa na educação brasileira, especialmente no contexto do Maciço de Baturité-CE, visamos apresentar resultados significativos dessa jornada.

Além de registrar nosso crescimento como bolsistas, este artigo também aborda a importância do trabalho em equipe e como a falta de colaboração pode ter implicações substanciais, tanto em ambientes profissionais quanto pessoais. Seguindo a visão de Libâneo (2018) sobre a formação de professores, que enfatiza a necessidade de uma formação que considere a complexidade do trabalho docente e as diversas dimensões envolvidas no processo educacional, o Programa de Residência Pedagógica assume um papel de destaque como parte da Política Nacional de Formação de Professores no Brasil. Sua proposta visa aprimorar a formação de licenciandos, estreitando a relação entre teoria e prática.

A pesquisa no estágio é considerada um recurso de aprofundamento sobre a realidade com a qual os licenciandos serão confrontados ao se tornarem professores. Ao elaborar e concretizar uma investigação direcionada às práticas pedagógicas, às situações escolares e aos sujeitos que as integram, os alunos estagiários poderão avaliar, refletir e inteirar-se de um contexto profissional no qual atuarão e para o qual estão se preparando. Dessa maneira, este relato tem em vista demonstrar como o PRP pode preparar os licenciandos para desempenhar um papel crucial na melhoria da qualidade da educação no país, alinhando-se à perspectiva de Pimenta e Lima (2004) de que a formação de professores está intrinsecamente ligada à qualidade da educação. Assim, ao reconhecer a importância de entender

o ensino e aprendizagem em contextos escolares, este trabalho busca destacar como o PRP proporciona aos licenciandos uma experiência enriquecedora no ambiente escolar, contribuindo para sua preparação como futuros professores.

Conforme aponta Libâneo (2018), a formação de professores deve estar alinhada com a realidade da escola e com as demandas da sociedade contemporânea, enfatizando a importância de uma formação que considere a complexidade do trabalho docente e as múltiplas dimensões envolvidas no processo educacional. Pimenta e Lima (2004) corroboram, ao afirmar que a importância de conhecer e explicar o ensino e aprendizagem em situações escolares norteia as pesquisas realizadas no campo da formação docente. Nesse contexto, o PRP emerge como um mecanismo capaz de proporcionar aos licenciandos uma vivência mais próxima da realidade escolar, contribuindo para sua preparação como futuros professores.

O Programa de Residência Pedagógica tem por objetivo, de acordo com o *e-book Programa Residência Pedagógica – Unilab* (Costa et al., 2020), induzir o aperfeiçoamento da formação prática nos cursos de licenciatura, promovendo a imersão do licenciando na escola de educação básica. Essa materialização acontece por meio da colaboração entre União, estados, municípios e Distrito Federal, intermediada pela Capes, Secretaria de Educação e instituições de Ensino Superior.

O Programa de Residência Pedagógica possibilita aos licenciandos uma formação mais prática, preparando-os para a realidade como futuros profissionais na área da educação. Ao longo do programa, os licenciandos têm a oportunidade de vivenciar estudos práticos e teóricos durante as formações semipresenciais, bem como de imergir no ambiente escolar. Isso permite que os residentes tenham diversas experiências: observar como as aulas são ministradas pelos preceptores,

lidar com diferentes contextos sociais em sala de aula, ministrar aulas, aplicar provas, fazer correções e desempenhar outras atividades propostas pelo Programa de Residência Pedagógica. No geral, esse programa contribui significativamente para uma formação de qualidade dos futuros professores.

2 DESENVOLVIMENTO

Estamos fazendo residência na E.E.E.P. Adolfo Ferreira de Souza, localizada no município de Redenção. Nossa coordenadora é a Prof.^a Dra. Claudia Calado e nosso preceptor é o professor Reriston Castro. As atividades que realizamos na escola campo são organizadas em colaboração com nosso preceptor, que sempre nos auxilia. Entre as atividades que desempenhamos na escola, incluem-se a correção e aplicação de provas, observação de aulas e até ministração de aulas.

Antes de irmos para a escola campo, participamos e vivenciamos outras atividades e, ao longo do Programa de Residência Pedagógica, tivemos a oportunidade de realizar diversas outras atividades. De acordo com o caderno de formação V.2, as etapas que os residentes encontrarão durante o programa são as seguintes:

1. preparação para a entrada dos participantes nas escolas campo, por meio de um curso de formação oferecido de forma semipresencial;
2. ambientação nas escolas campo, com atividades de diagnóstico e construção do plano de trabalho dos residentes;
3. imersão, com atividades desenvolvidas na escola e na universidade, integrando ações de planejamento e acompanhamento das atividades de regência;
4. produção de relatório final;
5. avaliação e socialização do programa.

Cada etapa delineada pelo Programa de Residência Pedagógica assume um papel essencial e de extrema importância para a formação do licenciando. As atividades incluídas, desde as formações semipresenciais até as experiências no estágio na escola campo, ao longo do programa, proporcionam ao residente uma abordagem prática, reflexiva e crítica. Esse processo não se restringe apenas ao ato de ministrar aulas, mas se estende a uma compreensão profunda da realidade da sala de aula, do funcionamento da escola e da diversidade de contextos sociais presentes no ambiente escolar. Toda essa vivência enriquecedora ocorre durante o Programa de Residência Pedagógica.

Participar das atividades propostas pelo Programa de Residência Pedagógica é de extrema importância para nossa formação como futuros profissionais na área da educação. Ter a oportunidade de estar inserido no ambiente escolar, vivenciar a realidade da sala de aula, conhecer os diversos contextos sociais presentes no ambiente escolar e adquirir experiência em ministrar aulas e observar são fatores incrivelmente enriquecedores que contribuem significativamente para nossa preparação como futuros educadores. Essas experiências práticas permitem uma compreensão mais profunda das nuances do ensino e da aprendizagem, preparando-nos de maneira mais eficaz para os desafios da docência.

Ao longo do programa, os licenciandos são desafiados a refletir sobre suas práticas e aprimorar constantemente suas abordagens pedagógicas. Isso não apenas enriquece nossa base de conhecimento, mas também nos prepara para atuar de forma mais eficaz em sala de aula. Dessa forma, o Programa de Residência Pedagógica desempenha um papel fundamental na formação de educadores e na promoção da qualidade da educação no país, ao proporcionar oportunidades valiosas de aprendizado prático e reflexivo. É uma jornada transformadora que

nos prepara de maneira abrangente para enfrentar os desafios da profissão docente.

2.1 RESULTADOS

Ao longo dessa experiência, nós, bolsistas, refletimos criticamente sobre nossa participação no Programa e identificamos diversas aprendizagens e desafios, considerando nossos conhecimentos, tanto práticos quanto teóricos. Conforme destacado por Pérez Gómez (*apud* Wengzynski; Tozetto, 2012), a reflexão sobre a prática e as relações que surgem a partir dela contribui para a construção de novos conceitos no campo do trabalho docente. De acordo com Pérez Gómez (*apud* Wengzynski; Tozetto, 2012, p. 372), a reflexão:

É uma forma de praticar a crítica com o objetivo de provocar a emancipação das pessoas, quando descobrem que tanto o conhecimento quanto a prática educativa são construções sociais da realidade, que respondem a interesses políticos e econômicos contingentes a um espaço e a um tempo e que, portanto, podem mudar historicamente.

A ação foi realizada em um ambiente escolar localizado na cidade de Redenção-CE. A instituição de ensino possui amplas instalações e uma estrutura moderna, alinhada com o programa de escolas profissionalizantes em período integral implementado pelo governo estadual. É relevante destacar que o professor responsável pelas turmas, bem como pelo nosso acompanhamento, é qualificado na área e possuía experiência no ensino da Língua Inglesa antes de ingressar na sala de aula. Esse aspecto ganha relevância, pois é comum encontrar situações em escolas onde os professores não possuem a formação específica necessária para a disciplina que ministram, ou o fazem apenas para cumprir carga horária, o que pode resultar em um ensino de qualidade inferior. Conforme afirmado por Silvestre (2011), a

formação e experiência dos professores desempenham um papel fundamental na qualidade do ensino.

Formar professores autônomos, conscientes e responsáveis pela própria formação profissional tem sido um desafio [...]. É notável a importância do aprimoramento profissional, pois a falta disso pode fazer com que o professor não tenha motivação e nem disciplina para exercer seu ofício de maneira adequada (Silvestre, 2011, p. 1).

Além disso, o preceptor Reriston adota uma abordagem dedutiva. Ele recorre a uma gramática para apresentar o conteúdo no quadro e conduzir as atividades em sala de aula, com pouca frequência no uso do livro didático. Sua explicação é clara e de fácil compreensão, incluindo a revisão do material da aula anterior para reforçar o aprendizado. Um aspecto de grande importância é que ele ativa frequentemente o conhecimento prévio dos alunos em todas as aulas que observamos, o que, como notamos, é sempre de grande auxílio para os estudantes. Nas aulas em que assumimos a regência, seguimos a mesma abordagem metodológica.

As experiências proporcionadas pelas atividades do Programa de Residência Pedagógica representam uma valiosa oportunidade de compreender e analisar criticamente o funcionamento do ambiente no qual os futuros educadores atuarão. Essa iniciativa estabelece uma importante ponte entre os conhecimentos teóricos adquiridos na universidade e a prática da educação básica. Ao promover essa integração entre pesquisa e ação, teoria e prática, o programa visa enriquecer a formação dos licenciandos de forma eficaz. Assim, o resultado mais significativo dessa experiência é a imersão na prática de ensino, na qual os residentes confrontam diretamente os desafios e as incertezas que fazem parte do cotidiano escolar. O programa capacita os licenciandos a adotar uma postura mais crítica e ativa, aproximando-

os da vivência de lecionar. Essa abordagem fortalece o vínculo entre os licenciandos e o ambiente escolar, proporcionando um acompanhamento qualificado que estabelece uma conexão sólida entre eles e seus futuros contextos de atuação profissional.

Além dos estágios nas escolas campo, o programa organiza encontros de formação que podem ocorrer tanto presencialmente quanto *on-line*, usando plataformas como o *Google Meet* e outros Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA). Essas sessões visam fornecer o suporte necessário para a formação dos licenciandos, complementando as experiências práticas com momentos de reflexão, aprendizado e discussão. Dessa forma, o Programa de Residência Pedagógica tem em vista garantir que os futuros professores estejam devidamente preparados para os desafios da educação, ao proporcionar uma formação abrangente que une teoria e prática de maneira eficiente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Participar ativamente do Programa de Residência Pedagógica representa uma oportunidade excepcional para os futuros graduandos, pois lhes oferece a chance única de imergir profundamente no ambiente escolar, permitindo que vivenciem de perto como as aulas do preceptor são conduzidas. Além disso, a possibilidade de assumir a regência de aulas, uma responsabilidade central para os professores, é, sem dúvida, uma experiência incrivelmente valiosa e crucial para os estudantes que estão cursando licenciatura. Essa vivência prática vai muito além do aprendizado teórico e enriquece de maneira significativa a formação, proporcionando uma compreensão profunda das nuances, desafios e responsabilidades inerentes à profissão docente.

O Programa de Residência Pedagógica também desempenha um papel de destaque no desenvolvimento tanto profissional quanto pessoal dos residentes envolvidos. A proximidade com o contexto real de atuação do professor é de extrema importância, pois capacita o residente a crescer não apenas como educador, mas também como indivíduo. Essa experiência enriquecedora fortalece a confiança do licenciando em sua futura carreira e fornece uma base sólida para sua formação contínua. Portanto, o programa é mais do que um simples estágio; ele representa um espaço privilegiado para a troca de conhecimentos e experiências entre os licenciandos e os profissionais da educação, promovendo um aprendizado colaborativo e abrangente.

No contexto da formação de professores em sua área específica de conhecimento, o Programa de Residência Pedagógica desempenha um papel fundamental ao permitir que o licenciando reflita de maneira crítica e aprofundada sobre as atividades realizadas na escola campo e as teorias das formações. Essa reflexão se torna um valioso registro de experiências que contribui para a formação crítica e reflexiva do professor de Língua Inglesa. Além disso, ela ajuda na construção de uma identidade profissional engajada em promover mudanças positivas na realidade sociocultural e educacional. Dessa forma, o Programa prepara os licenciandos para enfrentar os desafios da docência de forma mais informada, comprometida e eficaz.

REFERÊNCIAS

- COSTA, Elisangela André da Silva *et al.* (Org.). **Programa Residência Pedagógica-UNILAB: os desafios de ensinar e aprender a profissão professor(a) à luz da Diversidade**. Porto Alegre: Editora Fi, 2020.
- LIBÂNEO, J. C. Adequação da formação de professores à realidade da escola. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 39, n. 143, p. 155-173, 2018.

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

SILVESTRE, V. P. Estágio supervisionado: reflexões de alunos-professores de língua estrangeira. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE LETRAS E LINGUÍSTICA E SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE LETRAS E LINGUÍSTICA, 2011, Uberlândia. **Anais** [...]. Uberlândia: EDUFU, 2011. p. 1-11.

WENGZYNSKI, D. C.; TOZETTO, S. S. A formação continuada face às suas contribuições para a docência. In: SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL, 9., 2012, Caxias do Sul. **Anais** [...]. Caxias do Sul: ANPED SUL, 2012. Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/2107/513>. Acesso em: 5 out. 2023.

DESAFIOS E POSSIBILIDADES PARA UMA ALFABETIZAÇÃO AFROLETRADA

Liane Santos do Nascimento¹

Ana Rita de Cássia Santos barbosa²

Carla Verônica Albuquerque Almeida³

Julimar Lima Alves dos Reis⁴

Subprojeto Pedagogia - Bahia

INTRODUÇÃO

A formação docente vai se delineando a partir das experiências iniciais construídas ao longo de uma trajetória acadêmico-profissional e se caracteriza como um momento de crescimento, de aperfeiçoamento, de troca de experiências, de construção de saberes e aprendizagens no qual o caminho percorrido se torna essencial e indispensável para a concretização do seu fazer. Nesse caminhar, torna-se fundante possibilitar às futuras professoras e aos futuros professores um conjunto de saberes abrangentes, didáticos e transversais, provenientes da sua formação inicial.

O presente texto tem como objetivo apresentar experiências vivenciadas durante o período em que participei do Programa de Residência Pedagógica (Capes), no subprojeto de Pedagogia “Alfabetização por meio do AfroLetramento”. As atividades de observação foram desenvolvidas na Escola Arlete Magalhães com a turma do 3º ano do Ensino Fundamental, turno matutino. As atividades

¹ liunascto@gmail.com

² anarita.barbosa@unilab.edu.br

³ carlaalmeida@unilab.edu.br

⁴ julimarlima16352@gmail.com

oportunizaram às/aos licenciandas/os uma formação teórica sobre a temática, bem como a vivência de práticas didático-pedagógicas através de intervenções que lhes permitissem ter autonomia e criatividade, por meio da decolonização de currículos, tendo por referência epistemologias afrocêtricas.

Como caminhos para a efetivação da prática pedagógica escolhida, foram observadas questões acerca do desenvolvimento das crianças que ainda estão no processo de alfabetização e as dificuldades apresentadas por aquelas que já possuem certo domínio da leitura, mas apresentam dificuldades na escrita. Após esse diagnóstico, optou-se por realizar como atividade a oficina de contação de história, por entender que a língua é um dos importantes mecanismos de participação política e social de um povo, pois é através dela que podemos expressar nossos pontos de vista, adquirir e trocar conhecimentos, e assim contribuir para o bem-estar de uma sociedade.

Diante do exposto, o objetivo geral foi incentivar a leitura e o comportamento leitor por meio de histórias de tradição oral. E como objetivos específicos foram elencados: 1. Despertar a curiosidade e a imaginação; 2. Incentivar a participação e a escuta; 3. Trabalhar a oralidade e a consciência fonológica por meio das atividades lúdicas.

Como reflexões teóricas, têm-se a discussão sobre recursos pedagógicos a partir de Semeghini-Siqueira (2011), o estudo sobre os impactos da pandemia na educação com a discussão provocada por Macedo (2021), o olhar sobre as desigualdades no campo da educação a partir de Castro (2009), as reflexões sobre letramento e alfabetização com base nos estudos de Magda Soares (2010) e as discussões sobre o afroletramento embasadas por Felipe e Zappone (2019).

2 CONTEXTUALIZANDO A ESCOLA CAMPO E A EXPERIÊNCIA PROPOSTA

A Escola Municipal Arlete Magalhães está localizada no centro do município de São Francisco do Conde – BA e atende crianças, em sua maioria negras (pretas e pardas). A ideia inicial foi conhecer a turma, verificar suas dificuldades e habilidades, sua condição socioeconômica e como se desenvolvia a relação escola-família. Nesse sentido, as observações foram realizadas em uma turma do 3º ano do Ensino Fundamental, formada por estudantes com idade entre 08 e 09 anos, os quais apresentavam diferentes condições socioeconômicas e graus de aprendizagem diversos.

A maioria das crianças ainda não estava alfabetizada, e as demais dominavam a leitura, mas apresentavam dificuldades em relação à escrita. Diante desse cenário, definimos que faríamos uma oficina de contação de história, pois seria um caminho possível, uma vez que as crianças teriam a oportunidade de ter contato com as fontes de tradição oral, ampliando o seu repertório cultural. Ler histórias para crianças é uma prática significativa:

[...] no processo pedagógico, porém contar histórias vem a ser outra técnica, e nos remete aquela figura ancestral, que ao redor do fogo, ou ao pé da cama, contava histórias para quem quisesse ouvir, narrava contos do seu povo, aquilo que havia sido gravado na sua memória através da oralidade (Busatto, 2003, p. 10).

Contar história instiga a imaginação da criança, possibilita uma aprendizagem de forma lúdica e desenvolve o exercício da escutatória. Cabe salientar que, na turma em que trabalhamos essa atividade, a contação de história se constituiu como um momento significativo para acalmar as crianças, uma vez que a turma era bastante agitada.

Outra possibilidade, com base na oficina proposta, foi trabalhar com brincadeiras voltadas à consciência fonológica, em que as crianças

realizaram a atividade em dupla, respondendo aos desafios propostos com base na história apresentada. A consciência fonológica é uma habilidade metalinguística identificada como necessária, mas não única, para a compreensão e consolidação do sistema de escrita alfabético. Ela é “[...] na realidade, um grande conjunto ou uma ‘grande constelação’ de habilidades de refletir sobre os segmentos sonoros das palavras. A consciência fonológica não é uma coisa que se tem ou não, mas um conjunto de habilidades que varia consideravelmente.” (Moraes, 2012, p. 84).

Nesse sentido, a proposta de trabalhar a percepção dos sons nas palavras também promoveu o diálogo entre as crianças, pois, uma vez em dupla, era necessário que elas conversassem entre si para poder responder com maior propriedade o que tinha sido solicitado. Assim, a oficina seguiu a seguinte metodologia:

- 1- No primeiro momento, apresenta-se às crianças uma história de tradição oral do Recôncavo Baiano com o título “A festa do cupim”⁵, disponível na audioteca de histórias⁶ criada por um projeto de extensão da Unilab (Brinquedoteca de histórias);
- 2- Após ouvir a contação, foi feito um bate-papo rápido sobre as impressões da história apresentada;
- 3- Em seguida, realizou-se o jogo de consciência fonológica, em que as crianças, em dupla, deveriam responder a perguntas referentes às rimas, à posição da sílaba de palavras da história, à segmentação silábica, além de serem estimuladas a realizar comparação de palavras (maior e menor), bem como a produzir palavras com a mesma sílaba inicial proposta.

⁵ A história “Festa do Cupim” está disponível neste *link*: <https://open.spotify.com/episode/3MR2EC3Nbv1K4L5F7UPX3f>

⁶ <https://open.spotify.com/show/1aY7caC0VfhhLE7e6zLjuw>

3 DESIGUALDADES EDUCACIONAIS HISTÓRICAS E SEUS IMPACTOS NOS PROCESSOS DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

Sabemos que a desigualdade tem forte contribuição quando pensamos no sucesso e insucesso escolar e que, no período da pandemia, isso se acentuou ainda mais. Muitas crianças acabaram não tendo contato com as aulas remotas, por conta de não terem acesso à internet e aos equipamentos eletrônicos. Tudo isso impactou profundamente a continuidade do processo de alfabetização, considerando que as crianças que haviam saído da Educação Infantil e estavam chegando aos anos iniciais, onde deveriam dar prosseguimento a essa etapa, tiveram esse processo, de certa forma, interrompido.

Sobre o acesso e os desafios das tecnologias no período de isolamento social, Macedo (2021, online) afirma que: “embora a internet tenha se disseminado no Brasil no fim dos anos 1990, entre as classes média e alta, foi apenas nos anos 2010, que se popularizou [...]”. Ainda assim, tais usos são marcados por intensas desigualdades. O autor ressalta ainda que: “Ao fazermos a intersecção com classe, apareciam desigualdades muito expressivas: enquanto nas classes econômicas A e B a presença da internet beirava os 100% em 2019, nas classes D e E, o acesso caía para 50%” (Macedo, 2021, p. 266). E quando partimos para analisar questões referentes a raça, localização e poder aquisitivo, por exemplo, percebemos que crianças negras, pobres e moradoras de áreas periféricas permanecem no mesmo ciclo escolar por vários anos, pois não conseguem romper com a reprovação, o que vem acontecendo desde antes do período da pandemia, como nos mostra Castro (2009). Vejamos:

Portanto, no ensino fundamental as políticas educacionais ainda não resolveram os problemas de eficiência do sistema educacional brasileiro, especialmente na rede pública, responsável pela maior oferta de escolaridade nesta etapa de ensino. Os estudantes permanecem no sistema

além da idade prevista e do tempo necessário para conclusão, reduzindo a quantidade de recursos disponíveis para aqueles alunos que avançam normalmente e de acordo com sua idade. Em contrapartida, isso revela que as políticas conseguem fazer com que as crianças e os jovens continuem na escola, mesmo depois de um ciclo de insucesso (Castro, 2009, p. 690).

Com isso, o autor aponta que o sistema educativo apresenta fragilidades, pois não consegue dar conta de questões como o fracasso (repetência) e a evasão escolar, por exemplo, e muito menos consegue garantir que as crianças que estão avançando no tempo certo da escolarização tenham garantidas as aprendizagens necessárias para o próximo ciclo escolar.

O período da observação desenvolvido a partir da experiência da Residência Pedagógica trouxe muitas inquietações, principalmente em relação ao fato de muitas crianças ainda não estarem alfabetizadas. A partir disso, buscou-se compreender qual deveria ser o papel do/a educador/a frente a essas e outras situações que estavam sendo apresentadas ali. Diante do exposto, penso que não tem como pensar a educação sem discutir todo o processo histórico e político que norteia o Brasil e que essas questões são reflexos desses modelos e da sociedade que foi construída desde os anos de 1500, não sendo possível apagar isso, mas também não podemos “cruzar os braços” e deixar que crianças continuem saindo dos ciclos de formação sem saber o básico, que é ler e escrever.

Diante disso, observa-se que o fortalecimento do letramento emergente de forma lúdica logo no início da Educação Infantil e nos primeiros anos do Ensino Fundamental, a partir do acesso a materiais literários, jogos, estímulos linguísticos e mediações educacionais de qualidade, como nos aponta Semeghini-Siqueira (2011), poderá impedir que, ao chegar ao final do segundo ano do Ensino Fundamental, as

crianças apresentem dificuldades na aquisição da leitura. Tal acesso lhes tem sido historicamente negado. A autora também defende que o trabalho com a alfabetização tenha como foco a oralidade e mostra que problemas relacionados à condição socioeconômica, à má formação de professores e a questões históricas devem ser levados em conta quando discutimos o insucesso e a evasão escolar.

Assim, percebe-se que as experiências negativas das crianças em torno da leitura não nascem com a pandemia, mas vêm desde a década de 1970 (Semeghini-Siqueira, 2011), e que métodos e estudos vêm sendo discutidos com o objetivo de encontrar soluções para a melhoria da aprendizagem leitora. Nesse sentido, o desenvolvimento de um trabalho de intervenção a partir do letramento é um dos importantes caminhos para o “progresso de uma sociedade ou de um grupo social” (Soares, 2011, p. 112).

4 REFLEXÕES SOBRE A EXPERIÊNCIA

A experiência com a turma possibilitou compreender a urgência de uma reestruturação curricular em nível municipal, pois as crianças apresentam muitas dificuldades, em especial aquelas cujas famílias não possuem o conhecimento da leitura e da escrita, e assim não podem ajudá-las, o que acaba tornando ainda mais difícil a conclusão dessa etapa. Por outro lado, ficou evidente a importância e necessidade de se trabalhar com outros recursos pedagógicos além do livro didático, pois, como a turma é bastante inquieta, a diversificação de um modelo de aula mais dinâmico poderá contribuir para uma melhor participação durante as atividades e a diminuição dos conflitos entre os/as estudantes.

Outro destaque observado foi o olhar sobre a história e a cultura dessas crianças. Estas precisam estar bem demarcadas em todo o ambiente escolar, como uma forma de fortalecer e aproximar as crianças da proposta educativa desenvolvida. Por isso, faz-se necessário o trabalho a partir do afroletramento como perspectiva de um rompimento das estruturas de subalternização impostas a grupos que foram, e ainda são, em alguns contextos, marginalizados, como nos apontam Felipe e Zappone (2019). Os autores chamam a atenção para o perigo das práticas de leitura e escrita que são desenvolvidas no ambiente escolar, pois muitas delas podem acabar reforçando estereótipos de que existem grupos mais competentes e habilidosos do que outros. Vejamos:

Em nossa sociedade hierarquizada, as práticas de leitura e escrita podem promover uma injusta e assimétrica concepção de que certos grupos não possuem competência e habilidade para acessar, produzir e transformar determinados saberes. Ao fim e ao cabo, esse mito propagado pelas elites é instrumento de perpetuação dos privilégios e do acesso restrito aos bens intelectuais (Felipe; Zappone, 2019, p. 17).

Essa reflexão trazida pelos autores é facilmente percebida em sala de aula, quando, por exemplo, comparamos a aprendizagem de uma criança que está em um processo de aprendizagem mais avançado do que a outra, sempre valorizando aquela, seja por meio da chamada ao quadro para responder a uma questão ou pedindo sempre que faça a leitura nos momentos de atividade coletiva, e não nos damos conta de que esses comportamentos chegam até a criança que ainda está na fase de desenvolvimento dessas habilidades como algo negativo. Por isso, é importante que façamos o esforço de olhar para o início da escolarização no Brasil e entender que a raiz do problema da educação brasileira é secular e são necessárias intervenções mais profundas a fim

de sanar seus problemas, a começar pela redução das desigualdades educacionais.

Imagem 1 – Momento de escuta da história de tradição oral apresentada



CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente relato apresentou as experiências adquiridas durante o período de observação e aplicação da oficina de contação de história na escola Arlete Magalhães, durante a experiência proporcionada pelo Programa de Residência Pedagógica. Durante o período em campo, buscou-se refletir sobre qual tipo de educação desejamos ofertar. Seria uma educação pautada na emancipação dos sujeitos ou uma educação bancária, em que o único protagonista é o/a professor/a? Paulo Freire (2012) nos chama atenção sobre essa escolha. E quais caminhos devem ser percorridos quando nos deparamos com realidades complexas? Essas e outras inquietações povoam os meus pensamentos, mas muito no sentido dos desafios que nos esperam quando pensamos em uma educação pautada na diversidade, no respeito e na emancipação social dos sujeitos envolvidos.

Dessa forma, ficou evidente a urgência em se pensar um novo formato de ensino para a diminuição dos vários atrasos na

aprendizagem das crianças, visto que os reflexos deixados pela pandemia ainda são uma realidade e que muitas dessas crianças ainda estão se readaptando ao ensino presencial, por conta desses mais de 2 anos de afastamento. Além disso, compreendo que mais investimentos na formação continuada dos profissionais da educação são imprescindíveis, pois o mundo vem passando por muitas mudanças e a nós fica o desafio de nos adequarmos a esse novo modelo de transformação social.

REFERÊNCIAS

- BUSATTO, Cléo. **Contar e encantar**: pequenos segredos da narrativa. Petrópolis: Vozes, 2003.
- CASTRO, Jorge Abrahão de. Evolução e desigualdade na educação brasileira. **Educação & Sociedade**, v. 30, p. 673-697, 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/Py9jLMhddTWMfKQtY45L6dy/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 26 dez. 2022.
- FELIPE, Luiz Carlos; ZAPPONE, Mirian Hisae Yaegashi. Afrolettrar o letramento para enegrecer o currículo. **Terra roxa e outras terras – Revista de Estudos Literários**, v. 37, jun. 2019.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2012.
- MACEDO, Renata Mourão. Direito ou privilégio? Desigualdades digitais, pandemia e os desafios de uma escola pública. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 34, n. 73, p. 262–280, maio 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S2178-149420210203>. Acesso em: 15 nov. 2022.
- MORAIS, Artur Gomes. **Sistema de escrita alfabético**. São Paulo: Melhoramentos, 2012.
- SEMEGHINI-SIQUEIRA, Idméia. Recursos Educacionais apropriados para recuperação lúdica do processo de letramento emergente. **R. Bras. Est. Pedag.**, Brasília, v. 92, n. 230, p. 148-165, jan./abr. 2011. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/rbep/article/view/2925>. Acesso em: 15 nov. 2022.
- SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. 128p.

DIVERSIDADE CULTURAL: DESMISTIFICANDO A CULTURA AFRICANA

Adelaida Cadidjatu Mali Jalo¹

Deonesa Alberto Mango²

Estelita Dinis Gomes³

Luma Nogueira De Andrade⁴

Fabia de Paula da Silva Dantas Gomes⁵

Subprojeto Pedagogia - Ceará

INTRODUÇÃO

Os debates sobre a educação têm se tornado cada vez mais abrangentes na atualidade. Sabe-se que a escola não se constitui só como um centro de instrução, mas também se dá em diferentes espaços, circunstâncias e perspectivas, promovendo aprendizagens, partilha e trocas de saberes e/ou conhecimentos.

Diante do exposto e com base nas experiências em salas de aula, percebe-se que muitos alunos, assim como professores, carecem de informações no que tange à cultura africana, em geral, e da Guiné-Bissau, em particular. Durante as aulas, foram discutidos os conceitos e saberes ligados ao continente africano e à Guiné-Bissau. O mosaico cultural que o continente carrega alastrou-se por todos os países do continente, o que acaba por tornar a diversidade cultural de cada país única, e cada um dos países do continente carrega seus costumes e tradições culturais diferentes. Durante as aulas, foram apresentados os

¹ maliadelaida@aluno.unilab.edu.br

² deonesalmango@gmail.com

³ estelitagomes1995@gmail.com

⁴ luma.andrade@unilab.edu.br

⁵ fabia.dantas81@gmail.com

textos e reflexões sobre o continente africano, o gosto pelas cores vivas, as festas que nos apresentam, os trajes, as tranças e a músicas que transbordam a ancestralidade. No nosso país, a Guiné-Bissau, trazemos a diversidade das nossas etnias em vários aspectos, e o que nos representa como bissau-guineense. Por conseguinte, complementamos a proposta da aula com uma atividade prática: incluímos uma oficina de tranças africanas, especificamente da Guiné-Bissau.

O trabalho desenvolvido teve como objetivo desconstruir o olhar estereotipado da cultura africana, ou seja, promover a (des)miscigenação cultural africana e criar espaços dentro da sala de aula para debates e reflexões sobre diversas formas de aquisição de conhecimento. Com essa atividade, demonstramos para os alunos as diversidades culturais existentes no continente africano e, mais especificamente, na Guiné-Bissau. Também objetivamos criar espaços e reflexões sobre os aspectos que unem os africanos nas suas diversidades socioculturais, assim como o que diferencia cada povo. O trabalho foi elaborado com abordagem qualitativa, utilizando-se a metodologia de aula expositiva na sala de aula, com apresentação de danças, tranças e trajes africanos (especificamente da Guiné-Bissau) e aplicação de questionário aos alunos, visando compreender a percepção deles quanto à(s) cultura(s) africana(s).

DESENVOLVIMENTO

A educação é um dos principais elementos constituintes de uma sociedade igualitária. É a partir do exposto que se acrescentam os debates sobre a educação, sendo que cada vez mais ela tem se tornado abrangente na atualidade. Sabemos que a escola é um espaço poderoso de transmissão de conhecimento, apesar de não se constituir em um

único espaço de instrução, por existirem outros espaços, circunstâncias e perspectivas que podem promover aprendizagens, partilhas e trocas de saberes; ainda assim, ela permite moldar o comportamento das pessoas na sociedade.

Com o intuito de destacar uma discussão teórica para a compreensão do tema, trabalhamos uma aula lúdica e explicativa sobre algumas culturas africanas, incluindo as nossas culturas em específico, com a intenção de explorar a compreensão dos alunos a respeito do que conhecem sobre o continente africano, suas histórias e seus povos e, com isso, complementar conhecimentos necessários e atualizados a fim de abranger mais os seus repertórios de aprendizado, assim como aprofundar mais os conteúdos relacionados que subsidiam os seus processos de ensino e aprendizagem.

Diante do exposto e com base nas experiências em salas de aula, percebe-se que muitos alunos, assim como professores, carecem de informações no que tange à cultura africana e da Guiné-Bissau, razão pela qual foi necessário criar atividades que pudessem esclarecer os conceitos sobre a África e os africanos, como na citação a seguir. O continente africano é vasto, composto por vários países, o que faz dele um continente rico em diversidades linguísticas e culturais, sendo que cada país tem costumes diferentes e práticas culturais particulares. Nessa ótica, Bento (2010, p. 11) destaca que:

[...] por se tratar de um grande continente, o terceiro maior continente da terra, composto por 54 países, com uma população total de aproximadamente 970 milhões de habitantes distribuídos em uma área de 30 milhões de quilômetros quadrado, sendo possível identificar mais de 1500 idiomas e dialetos diferentes que, se relacionam e convivem juntos há séculos fazendo do continente um caldeirão multicultural, sendo que a língua oficial na maioria dos países é a dos principais colonizadores europeus: inglês, francês e português.

Conforme citado, a África é um grande continente ocupado por diversos povos com climas, línguas, fauna, flora e culturas diversificadas. “Quando se fala da ‘tradição africana’, nunca se deve generalizar. Não há uma África, não há um homem africano [ou uma mulher africana], não há uma tradição africana válida para todas as regiões e todas as etnias” (Bâ, 2008, p. 14). Não se pode incluir todos na mesma tradição ou costumes, porque existem vários grupos étnicos e cada um tem sua tradição e costumes, o que torna o continente plurilinguístico e diversificado.

No entanto, o continente africano é conhecido pelos seus trajes de tecidos coloridos, que enaltecem a vida, a alegria, e também a perda das pessoas, ou seja, dos entes queridos. Nisso, destaca-se também a Guiné-Bissau, um país que se situa na parte oeste do continente africano, rico em biodiversidade linguística e cultural.

A tradição narra a história de um país que se mostra como um mosaico fragmentado: vários grupos étnicos, diversa línguas e culturas a que se vêm juntar outros grupos vindos do alto Níger, do Mali, da Serra Leoa, e tantos outros lugares, sem esquecer do império Kaabunké que envolvia um vasto território na costa ocidental africana e do que fazia parte uma grande parcela do que é hoje o território da Guiné-Bissau (Ribeiro; Semedo, 2011, p. 9).

Como mencionado acima, é um país em que cada etnia tem os seus costumes e tradições. Contudo, quando se fala de modo de vestimenta e da cultura guineense em geral, sempre é destacado o “*pano de penti*”, confeccionado pelos tecelões e usado para várias ocasiões, a depender do modelo e símbolo nele feito. Esses panos carregam as histórias, valores e simbologias muito significativas para cada grupo étnico. Esses panos transmitem mensagem, como afirma Jaló (2016, p. 18):

[...] os panos falam através das suas cores! É preciso escutar as múltiplas falas dos panos: o grito dos panos pretos; os panos tingidos, de vozes

cerimoniais que acalentam; os panos leves e de vozes frescas enfrentando o calor dos dias quentes de África; os panos coloridos, feitos tapetes, que nas suas falas também coloridas cantam no caminhar dos pés das noivas; os panos que sorriem matreiros balançando no gingar das ancas das moças; os lankon de vozes imponentes ditando a hora do enterro; a fala morna dos miadas, contando o peso do luto da mulher; vozes e falas alegres de bandêra de padida, de latrus e de Dom Fafe, cantando, nos ombros e nas cinturas das mulheres. Os panos simplesmente falam!

Diante do exposto, percebe-se o valor e o significado dados a esses panos. O uso deles transmite mensagens e afirma identidades dos grupos étnicos. Podem ser utilizados em diferentes comemorações, sejam festivas ou fúnebres, como a festa do casamento, nascimento de uma criança, rituais de circuncisão, mortes, entre outras ocasiões.

Por conseguinte, o conteúdo ministrado na sala de aula teve resultados positivos, pois houve um esclarecimento do ponto de vista cultural africano que o conteúdo propõe. Também ocorreu interação por parte dos alunos, contribuindo para que a aula fosse dialogada e reflexiva. Os questionários aplicados com intuito de avaliar o nível de absorção do assunto estudado indicaram que este foi satisfatório, pois os alunos puderam esclarecer as dúvidas e ter um momento, ou seja, um espaço de reflexão e aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho, por viés de uma prática pedagógica, nos trouxe uma visão mais ampla no que concerne à prática docente para o processo de ensino e aprendizagem. Seguindo o raciocínio de Westbrook (2010) de que, tendo a consciência de que o docente constitui um elemento imprescindível para a situação em que o aluno aprende, o seu papel é essencialmente o de orientar, guiar e estimular exercícios ou atividades por meio dos caminhos conquistados a partir do saber e da experiência

do adulto. Além disso, a escola nos proporciona um excelente aprendizado, com troca de saberes e experiências únicas, entre diferentes povos e culturas. Assim sendo, os estereótipos criados em volta dos povos africanos vão sendo ultrapassados e as barreiras e olhares distorcidos, quebrados. Com isso, demonstramos para as crianças que há diversidade entre as culturas e que devemos respeitar essa diversidade e valores que são muito importantes para sua formação escolar e humana.

Portanto, conseguimos atingir os objetivos propostos para a aula e complementamos a proposta com uma atividade prática, incluindo uma oficina de tranças africanas, visto que nós residentes somos africanas, especificamente, da Guiné-Bissau. Com essa atividade, mostramos para os alunos as diversidades culturais existentes no continente africano. Além disso, criamos espaços para discutir, ou seja, promovemos um espaço de troca de saberes e reflexões sobre os aspectos que unem, assim como os que diferenciam cada povo.

REFERÊNCIAS

- BÂ, Amadou Hampâté. **O menino Fula**. Tradução: Xima Smith de Vasconcelos. Rio de Janeiro: Pallas Athena; Casa das Áfricas, 2003.
- BENTO, Marlene de Fátima. **Tecidos Africanos: Histórias Estampadas**. 2010. Disponível em: <https://cutt.ly/grEvHpd>. Acesso em: 24 jan. 2020.
- RIBEIRO, Margarida Calafate; SEMEDO, Odete Costa. **Literatura da Guiné-Bissau: Cantando os escritos da história**. Porto: Edições Afrontamento, 2011.
- JALÓ, Tânia Correia. **A presença das estamparias (panos de pente) na etnia Manjaco**. 2016. 57 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em Humanidades) – Instituto de Humanidades e Letras, Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, São Francisco do Conde, 2016.
- WESTBROOK, Robert B. **John Dewey**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco; Editora Massangana, 2010.

ENSINO DA HISTÓRIA DA ÁFRICA: O CASO DA GUINÉ-BISSAU – CONHECENDO A HISTÓRIA E A CULTURA

Adamite Fernando Gomes¹

Júnior Fernando Na Pam-na²

Marcia Maria Sousa Silva³

Luma Nogueira de Andrade⁴

Mario Gomes⁵

Subprojeto Pedagogia - Ceará

INTRODUÇÃO

Para nós, é muito importante trazer esse tema para o cotidiano das crianças no sentido de desconstruir o pensamento que se tem sobre o continente africano. Na verdade, não se fala muito da África, e quando se fala dela alguns o consideram apenas como um país, de maneira limitada. Sendo assim, nós, como residentes, precisamos trabalhar as questões mal-entendidas pela sociedade e, principalmente, pelas crianças, o que motivou a escolha do tema.

África é um dos cinco (5) continentes habitados do Planeta Terra, sendo o terceiro maior em extensão territorial, dividido em cinco (5) grandes regiões e constituído por cinquenta e quatro (54) países independentes, dos quais a Guiné-Bissau faz parte, sendo o objeto do nosso estudo. É um país que se situa na costa ocidental da África, com uma extensão territorial de 36.125 km². É limitada ao norte pela fronteira com a República do Senegal e a leste e sul pelas fronteiras com

¹ admifergomes@gmail.com

² jufernandotana@gmail.com

³ marcyasilva6@gmail.com

⁴ luma.andrade@unilab.edu.br

⁵ mpisolumtum1943gomesca@gmail.com

a República da Guiné-Conacri, abrindo-se pela costa ocidental do continente ao Oceano Atlântico. Foi colônia portuguesa até 1974, ano em que se tornou independente após uma longa guerra de libertação e declarar unilateralmente a sua independência em setembro de 1973.

A Guiné-Bissau, sendo um país, possui diferentes aspectos que destacamos ao longo do trabalho. Numa atividade realizada sobre o referido tema, logo no início, perguntamos às crianças sobre a África e, ao responderem à pergunta, algumas delas disseram que a África é um país. Também exibimos o mapa da África e algumas imagens da Guiné-Bissau, e entenderam que eram imagens de Fortaleza. Isso implica que, como futuros pedagogos, teremos desafios mútuos para com a sociedade, em particular com as crianças, no sentido de promover novas ideias e curiosidade para interesse comum. Também vale a pena reconhecer a importância do papel do professor na transformação social.

Como são crianças não entramos em detalhes; na verdade, elas tiveram muitas curiosidades que precisamos responder. Perguntaram se tinham as mesmas comidas que tem aqui, escolas, pracinhas, carros etc.

Isso despertou em nós a vontade de explicar, ou seja, falar da Guiné-Bissau enquanto regente em sala de aula. Como diz Lopez (1995, p. 1) no seu artigo “A curiosidade infantil”, “[...] o educador, enquanto mediador da aprendizagem, tem como uma de suas funções, instigar a dúvida provocar o educando para a indagação do que anseia aprender e mostrar-lhe que há várias fontes de saber”. A contação de história é a base para despertar a curiosidade e o prazer em ler livros, escrever e agraciar com a escuta do contador.

Falamos também sobre a questão do tempo da escravidão, sobre como muitos escravizados que chegaram ao Brasil no passado eram originários de alguns países africanos, como a Guiné-Bissau. Há muito tempo, os negros foram tirados das suas terras, casas familiares, cultura

e identidade e feitos escravos. Eles eram vendidos como mercadorias, tinham que obedecer aos seus senhores e trabalhar para eles. Os negros não tinham a voz que se quer, porque estavam sem a liberdade e presos a trabalhar dias após dias, horas após horas, tudo isso debaixo do sol, até que eles deram um basta nisso. Para que isso acabasse, muitas pessoas morreram (Fernandes Neto *et al.*, 2012).

Levamos um vídeo no qual as dúvidas dos alunos foram esclarecidas e alguns vídeos infantis que tratavam da África e abordamos a questão do clima da Guiné-Bissau, que é tropical e tem apenas duas estações durante o ano, época de chuva e seca durante um determinado mês. O crioulo guineense é uma língua afro-romance de base lexical portuguesa falada por cerca de 40% da população na Guiné-Bissau e na região de Casamance, sul da República do Senegal. É compreendido e usado no dia a dia por mais de metade da população do país e é reconhecido oficialmente como língua nacional e língua de unidade nacional (Intumbo, 2007, p. 1).

A existência de crioulo, como o crioulo guineense, é um exemplo da riqueza linguística e da diversidade cultural que enriquece o continente africano e ressalta a capacidade das línguas de se adaptarem e evoluírem para atender às necessidades das comunidades que a falam.

Ainda preparamos alguns cartazes sobre os líderes que estavam na luta de libertação pela independência, que são grandes referências para nós, a bandeira da Guiné-Bissau e cartazes que mostravam o desenvolvimento do país. Após as atividades, esses materiais foram colados na parede da sala.

A importância deste trabalho, como relato de experiência, consiste na possibilidade de formar, contribuir e construir a compreensão quanto à população negra, em especial os africanos, que foram tirados

dos seus países e estão espalhados em toda parte do mundo hoje para a questão dos seus estudos.

DESENVOLVIMENTO

O presente estudo consiste em uma bibliografia e pesquisa de campo qualitativa, que se deu com as atividades feitas na escola Sebastião José Bezerra com ajuda da professora preceptora e com esforço e dedicação dos alunos em sala. De todas as atividades, escolhemos essa, pois foi muito importante trabalhar esse tema.

Diante do fato, foi possível compreender, de forma mais ampla, como se dá a realidade vivida dentro da educação proposta pela Secretaria da Educação e as diferentes formas de aprendizado que os docentes são atribuídos em relação a cada estudante. No entanto, como observadores/participantes em formação, percebemos que se faz necessário familiarizar o conhecimento ainda em formação em conjunto com o que propõem os materiais didáticos trabalhados nas escolas, a fim de explorar novas experiências no campo educacional.

Outro aspecto importante dessa experiência foi o trabalho em equipe realizado junto à professora preceptora durante as reuniões e atividades de planejamento, em que tivemos a oportunidade de compartilhar ideias, trocar conhecimento e refletir sobre práticas pedagógicas.

Essa interação foi fundamental para o desenvolvimento de habilidades como a cooperação e da comunidade em relação ao trabalho desencadeado.

Segundo Oliveira (2012, p. 6), o papel do professor se restringirá ao de orientador e de estimulador, almejando mostrar que o estudante é quem decide encontrar a melhor forma de aprender o conteúdo. Por

essa razão, entendemos que essa flexibilidade e criatividade foram essenciais para nos direcionar como residentes, possibilitando-nos na prática as aulas e as dinâmicas atrativas, além de proporcionar aos estudantes uma aprendizagem significativa. Para uma maior articulação e percepção, usamos algumas ferramentas para a realização de trabalho em sala de aula, levando a música e as brincadeiras africanas para desencadear mais a importância da aprendizagem sobre o tema proposto no estudo.

Após a explicação da aula, propomos algumas atividades sobre o país, entre elas, desenhar e pintar a bandeira da Guiné-Bissau que mostramos a eles. Após a atividade, percebemos que muitos conseguiram aprender sobre o que foi falado e muitos acertaram a posição e a pintura da bandeira. Com tudo isso, sentimo-nos felizes em poder passar esses conhecimentos a eles.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em todo o processo dessa aula, entende-se o quanto os alunos ficaram satisfeitos em saber de onde viemos e como chegamos ao Brasil. Acreditamos que conseguimos levar o que eles precisavam saber da África e do nosso país de origem, desvendando assim o que eles achavam que era a verdadeira face de um continente, com vários países emergindo dentro dele, trabalhando a questão racial com os educandos e desconstruindo estereótipos contra África, negros e afro-brasileiros.

Portanto, a experiência adquirida durante a nossa integração e o contato com as crianças é de extrema importância, de maneira que proporcionou um olhar mais amplo no que se refere ao processo de ensino-aprendizagem no nosso cotidiano, algo que envolve a multiplicidade de experiências e valores que incorporamos ao longo do

tempo, abrangendo os aspectos socioeconômicos, culturais, psíquicos, físicos e cognitivos das crianças. Gostaríamos de afirmar que, ao estar inseridos no cotidiano escolar, podemos compreender o quanto é importante o papel do professor na transformação social.

REFERÊNCIAS

- GONZALEZ, Nancibel Webeer; L'ECUYER, C. Educar na curiosidade a criança como protagonista da sua educação. **Conjectura: Filos. Educ.**, Caxias do Sul, RS, v. 24, e019030, 2019. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/conjectura/v24/2178-4612-conjectura-24-e019030.pdf>. Acesso em: 13 dez. 2023.
- INTUMBO, Incanha. **Estudo comparativo da morfossintaxe do crioulo guineense, do balanta e do português**. 2007.139 f. Dissertação (Mestrado na área científica de Linguística Descritiva) – Faculdade de Letras, Universidade de Coimbra, 2007.
- Almeida, Fernanda Lopes. O respeito a curiosidade infantil. **Comunicação e Educação**, São Paulo, v. 4, p. 112-114, set/dez. 1995. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/comueduc/article/view/36185/38905>. Acesso em: 13 dez. 2023.
- FERNANDES NETO, Alfredo Júlio; ANDRADE, Darizon de; MORAES FILHO, Waldenor Barros; TERRONES, Manuel Gonzalo Hernadez. **Formação inicial, história e cultura africana e afrobrasileira: desafios e perspectivas na implementação da Lei federal 10.639/2003**. Uberlândia: Editora Gráfica Lops, 2012. Disponível em: http://www.neab.ufu.br/sites/neab.ufu.br/files/Livro_NEAB_Vol_02.pdf. Acesso em: 13 dez. 2023.
- OLIVEIRA, Diego Greinet de. Ensino de sociologia em debate a mediação pedagógica como prática docente: uma análise da pedagogia histórico-crítica e demais correntes pedagógicas. In: SEMINÁRIO DE ESTÁGIO DO CURSO DE CIÊNCIAS SOCIAIS, 5., 23 de novembro de 2012. **Revista Eletrônica: Lenpes-Pibid de Ciências Sociais**, v.1 n. 2, jul-dez. 2012. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/lenpes-pibid/>. Acesso em: 13 dez. 2023.

PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA: OFICINA PARA PRODUÇÃO DE BONECAS ABAYOMI

Antonia Aryanne Marques de Freitas¹

Dayane Chaves Freitas²

Maria Luana de Araújo Ramos³

Elenir Rodrigues Marciel⁴

Luma Nogueira de Andrade⁵

Subprojeto Pedagogia - Ceará

INTRODUÇÃO

Desde o ano de 2010, a Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (Unilab) compõe o Maciço de Baturité, prezando pela cultura africana, afro-brasileira e indígena, assim como bebendo da ancestralidade. Com um currículo diferenciado, o curso de Pedagogia promove aos graduandos a experiência de viver a diversidade étnica e cultural, como também nos ensina que precisamos descolonizar os currículos das escolas nas quais trabalhamos, estagiamos etc., com o intuito de descolonizar os espaços nos quais estamos inseridos.

Entrelaçado a essa missão, o Programa de Residência Pedagógica (PRP) tem por objetivo fortalecer e ampliar a relação entre a universidade e as escolas públicas de educação básica com foco na integração e troca de saberes docentes entre os preceptores e os que estão em formação. Seguindo o propósito pedagógico do curso de Pedagogia, trouxemos uma oficina para dentro da Escola Terto Venâncio e da escola campo Sebastião

¹ aryannemf@aluno.unilab.edu.br

² freitas.d.c@aluno.unilab.edu.br

³ mluanaaraujoramos@hotmail.com

⁴ elenirribeiro@gmail.com

⁵ luma.andrade@unilab.edu.br

José Bezerra, na turma do 5º ano e em uma turma de 1º ano do Ensino Fundamental, respectivamente. As duas escolas estão situadas no interior do município de Redenção, Ceará.

A proposta pedagógica foi “as bonecas de Abayomi”, que também serviam como guias, pois as mães faziam e davam para seus filhos na esperança de que um dia pudessem reencontrá-los, visto que elas conheciam as bonecas que faziam. As bonecas, símbolo de resistência, ficaram conhecidas como “Abayomi”, termo que significa “encontro precioso” em Iorubá, uma das maiores etnias do continente africano. Sem costura alguma (apenas nós ou tranças), as bonecas não possuem demarcação de olho, nariz nem boca, para favorecer o reconhecimento das múltiplas etnias africanas. Depois de explicar a história da boneca, mostramos os materiais para a turma ir se familiarizando com eles e percebendo que o processo não é difícil. A confecção das bonecas se dá por meio de materiais simples, retalhos de tecidos, e o momento de criação é bem divertido. Fazendo um círculo no chão, começamos a distribuir os materiais e produzir a boneca com os alunos.

Para que as crianças pudessem conhecer e quem já conhecesse pudesse relembrar, começamos a explicar que, em uma oficina ofertada pela Unilab, aprendemos que, para acalantar seus filhos durante as terríveis viagens a bordo dos navios que realizavam o transporte de escravos entre África e Brasil, as mulheres africanas rasgavam retalhos de suas saias e criavam pequenas bonecas, feitas de tranças ou nós, que serviam como amuleto de proteção para suas filhas e filhos.

Assim, busca-se induzir o aperfeiçoamento da formação prática. Com base na Capes, nos cursos de licenciatura, “[promove-se] a imersão do licenciando na escola de educação básica, a partir da segunda metade de seu curso” (Brasil, 2020, p. 1). Dentre outros objetivos, estão: a cooperação entre as instituições de Ensino Superior e as redes de

ensino, a valorização dos saberes das práticas de professores do ensino básico e o impulsionamento da pesquisa e produção acadêmica, tendo como base as vivências na sala de aula.

O subprojeto Pedagogia tem como objetivo geral “Estimular o desenvolvimento dos processos de alfabetização de crianças da Educação Infantil e do Ensino Fundamental (Anos Iniciais), por meio do Afro-Letramento, respeitando as aprendizagens inerentes de cada etapa da Educação Básica” (Costa, 2022, p. 62), dessa forma possibilitando pensar uma prática docente que reflete a diversidade, com metodologias de caráter político e pedagógico durante o período de residência.

Assim, o subprojeto reflete o currículo do curso de Licenciatura em Pedagogia da Unilab, pois, durante toda a sua execução, busca valorizar a diversidade cultural e étnico-racial, como Estudos Africanos e Afro-Brasileiros, Educação e Relações Étnico-Raciais.

DESENVOLVIMENTO

Por meio do Programa de Residência Pedagógica (PRP), o subprojeto Pedagogia possui o propósito de auxiliar os futuros professores a se desenvolverem no processo de alfabetização e letramento, abordando um ensino afro-letrado, que respeita a aprendizagem em cada etapa da educação básica.

Dessa forma, as atividades realizadas nas turmas do 1º ano dos Anos Iniciais na escola campo Sebastião José Bezerra e na turma de 5º ano dos Anos Iniciais na escola Terto Venâncio refletem a execução desse subprojeto que busca valorizar a diversidade cultural e étnico-racial, promovendo o conhecimento da cultura afro-brasileira, africana

e das culturas tradicionais, além de estimular as crianças à investigação sobre ancestralidade dos povos africanos e a afro-brasileiros.

Gomes (2012) ressalta que é necessário que exista uma mudança das práticas pedagógicas e uma decolonização dos currículos da educação básica e superior na perspectiva de uma educação afro-brasileira e em relação ao ensino de História da África, e ignorar esse contexto é fazer com que os currículos sejam empobrecidos.

Seguindo essa linha de ensino do afro-letramento e da cultura afro-brasileira, a atividade de oficina das bonecas Abayomi foi desenvolvida nas turmas de 1º e 5º ano nas escolas campo localizadas no interior do município de Redenção. Sobre a definição da palavra “Abayomi”, esta tem sua origem no iorubá, significando “encontro precioso”. Abayomi simboliza amor, esperança e resistência. Portanto, dar uma boneca Abayomi é um ato de nobreza, é dar a uma pessoa querida aquilo de melhor que temos a oferecer.

Em termos metodológicos, usou-se uma abordagem qualitativa centrada no relato de experiência em sala de aula. Minayo (2002, p. 21) enfatiza que “a pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado”. Foi reforçada pelo uso das imagens coletadas durante as atividades participadas, além da observação das crianças durante as aulas para compreender as suas dificuldades cotidianas.

Na perspectiva da turma do 1º ano, a residente, juntamente à professora preceptora, preparou a sala de aula para criar um ambiente protegido e propício para que as crianças pudessem se manifestar em sua essência, sem acelerar o processo de aprendizagem e respeitando cada fenômeno dessa etapa. Em relação ao desenvolvimento dessa oficina na turma de 5º ano, o processo não foi muito diferente, visto que

as residentes e a professora preceptora organizaram a sala de aula para dar início à aula, que teve como primeiro momento a apresentação do tema que iria ser trabalhado e a realização de alguns questionamentos sobre essa temática, e, em seguida, ocorreu a exibição de um curta-metragem que tratava da história da boneca Abayomi.

Essa prática de preparação e apresentação do que será tratado faz com que, além de criar uma atmosfera propícia para a realização de atividades práticas, também se leve os estudantes a se envolverem mais com a temática. E, por fim, no momento da realização da oficina, os alunos foram orientados a se sentarem no chão para participar, partilhar os materiais e até trabalhar em equipe, pois, quando um conseguia finalizar uma etapa, ia compartilhando com os outros como conseguiu chegar àquele resultado.

A realização da oficina na turma de 1º ano foi além, já que ocorreu em duas aulas. Na primeira ocorreu a contação de história e a realização da oficina de produção das bonecas Abayomi, e na aula seguinte a residente realizou uma oficina de tranças. Em ambos os momentos, as crianças interagiram e aproveitaram bastante.

Os resultados obtidos na turma de 5º ano foram muito além da criação de bonecas Abayomi únicas e personalizadas. Os efeitos dessa oficina consistiram no desenvolvimento de habilidades artísticas e na estimulação da criatividade de todos, já que os alunos aprenderam a fazer as bonecas do zero, utilizando materiais simples. No entanto, por mais que tenha sido mencionado que as bonecas são feitas com tecido preto e as outras cores são para suas vestimentas, algumas crianças optaram por fazer suas bonecas de outras cores.

Durante o processo de escuta, criação e reflexão, alguns estudantes relataram que suas mães ou até avós sabiam fazer bonecas de pano, pois é assim que eles reconhecem as bonecas Abayomi. Esse momento fez

com que essas crianças fortalecessem suas memórias afetivas, bem como promoveu o compartilhamento de conhecimento e interação social, já que os estudantes podem trabalhar juntos e trocar ideias durante a criação das bonecas. Outro ponto importante tratado nessa oficina foi a inclusão dos meninos nesse momento de criação artística que acabou por fomentar a inclusão e diversidade, uma vez que qualquer pessoa pode participar da oficina, independente de idade, gênero ou habilidades artísticas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Programa de Residência Pedagógica (PRP) é um momento muito importante para o desenvolvimento profissional na formação acadêmica dos futuros docentes que participam desse momento. Ele oportuniza ao residente vivenciar o que estudou ou está aprendendo nos bancos da universidade. A elaboração da oficina das bonecas Abayomi, desenvolvida nas respectivas escolas, é uma tarefa importante para promover a valorização da cultura afro-brasileira e incentiva a aquisição de múltiplas habilidades e competências na comunicação e compreensão dos discursos, buscando trabalhar nas escolas o combate ao racismo e promover o respeito, a diversidade social e a igualdade racial.

A elaboração da oficina “Das bonecas Abayomi” como apoio didático para a execução da Lei 10.639/2003 é uma excelente forma de promover a valorização da cultura afro-brasileira e incentivar o respeito à diversidade étnico-cultural nas escolas. A Lei 10.639/2003 determina a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira nas escolas, buscando combater o racismo e promover a igualdade racial. No entanto, muitas vezes, a implementação dessa lei

pode ser desafiadora para os educadores, que precisam encontrar formas criativas e engajadoras de abordar esses temas. A oficina “Das bonecas Abayomi” oferece uma maneira sensível e lúdica de introduzir as crianças ao conhecimento sobre a cultura afro-brasileira.

Ao participarem dessa atividade, as crianças foram expostas a um símbolo concreto da cultura afro-brasileira e tiveram a oportunidade de engajar-se ativamente na preservação dessa herança. Além disso, a criação das bonecas Abayomi pode ser uma forma poderosa de construir a autoestima das crianças, especialmente daquelas de ascendência africana, ao fornecer-lhes uma representação positiva de seus traços étnicos. Em resumo, a criação da oficina “Das bonecas Abayomi” é uma excelente maneira de promover a valorização da cultura afro-brasileira e incentivar o respeito à diversidade étnico-cultural nas escolas. Essa abordagem é tanto educativa quanto empoderadora, fornecendo às crianças os meios para se conectar com sua herança cultural e construir uma sociedade mais inclusiva e igualitária.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Lei No 10.639, de 9 de janeiro de 2003. **Diário Oficial da União**, Brasília, 10 jan. 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm. Acesso em: 18 ago. 2023.
- BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília/DF: SECAD/MEC, 2004.
- Cantinho da Aprendizagem Infantil. **Consciência Negra - Abayomi - parte 1 contação de história**. YouTube, 30 out. 2017. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=840YHprHHl8>. Acesso em: 18 ago. 2023.
- COSTA, Elisangela André da Silva (Org.). **Programa Residência Pedagógica: Aproximações iniciais com o PRP – Unilab**. Redenção: Unilab, 2022.

COSTA, Fernanda Laura *et al.* **As bonecas Abayomi e as novas sensibilidades históricas:**

Possibilidades para uma Educação Anti-racista. Disponível em: http://www.faculdadealfredonasser.edu.br/files/Pesquisar_4/T%202.2%20AS%20BONECAS%20ABAYOMI%20E%20AS%20NOVAS%20SENSIBILIDADES%20HIST%C3%93RICAS%20POSSIBILIDADES%20PARA%20UMA%20EDUCA%C3%87%C3%83O%20ANTI-RACISTA.pdf. Acesso em: 18 ago. 2023.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 30. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

GOMES, Nilma. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. **Currículo sem Fronteiras**, v. 12, n. 1, p. 98-109, jan./abr. 2012.

MINAYO, M.C.S. **O Desafio do conhecimento:** pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo-Rio de Janeiro, Hucitec-ABRASCO, 2002.

NASCIMENTO, Elisabete. Afroletramento Docente. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2., 2009, Campinas. **Anais eletrônicos** [...] Campinas: Universidade Estadual de Campinas, 2009. Disponível em: <http://www.cne.unicamp.br/anais/arquivos/GT12-1130-Int.pdf>. Acesso em: 6 maio 2023.

OLIVEIRA, Fernanda Soares de. **Amarrando tecidos e desatando preconceitos:** Bonecas Abayomi como Estratégia de Ensino-Aprendizagem da História e Cultura Africana. Feira de Santana: ANPUH, 2016.

RODRIGUES, P. **É possível observar sem julgar?** A observação da criança na escola Waldorf, a fenomenologia goethiana e a autoeducação. 2018. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) –Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2018.

PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA E PROJETO LEITURA: DESTACANDO A IMPORTÂNCIA DO APRENDIZADO ATIVO E DO ACOMPANHAMENTO PEDAGÓGICO NAS ESCOLAS

Antonia Thais Fernandes de Paiva¹

Antonia Vitória dos Santos Bessa²

Rayssa Nara Clemente Da Silva³

Fabia de Paula da Silva D. Gomes⁴

Marcia Maria Souza Silva⁵

Luma Nogueira de Andrade⁶

Subprojeto Pedagogia - Ceará

INTRODUÇÃO

O presente trabalho apresenta duas experiências pedagógicas distintas, mas igualmente significativas, vivenciadas pelas residentes de Licenciatura em Pedagogia na Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (Unilab-CE). Essas experiências ocorreram no âmbito do Programa de Residência Pedagógica (PRP) e em um Projeto de Leitura criado no mesmo contexto, mas em escolas distintas, no Maciço de Baturité-CE. Ambos os projetos foram implementados em escolas que participam do Programa de Residência Pedagógica, abrangendo alunos do 1º e 5º ano do Ensino Fundamental.

O objetivo principal dessas experiências foi enriquecer o aprendizado dos alunos, proporcionando uma visão afrocentrada da

¹ antthaisfernandes100@gmail.com

² vitoriasantosb03@gmail.com

³ rayssa.nara.bm@gmail.com

⁴ fabia.dantas81@gmail.com

⁵ profmarciaprp@gmail.com

⁶ luma.andrade@unilab.edu.br

educação. Além disso, buscou desenvolver habilidades pedagógicas, permitindo uma visão inclusiva do processo de ensino-aprendizagem.

O Programa de Residência Pedagógica desenvolve-se em práticas pedagógicas vivenciadas em sala de aula, envolvendo as crianças do Ensino Fundamental. As atividades incluem aulas temáticas que envolvam a afrocentricidade e mostrem para as crianças a cultura e um pouco de tudo da África.

As experiências e trabalhos aqui unidos e relatados destacam a importância de uma abordagem globalizada da educação, que foca em não se restringir apenas ao conteúdo a ser ensinado em sala, a seguir o padrão dos currículos, mas também leva em consideração as necessidades individuais dos alunos. Aqui apresentamos os trabalhos nos quais a missão principal é tornar a educação mais inclusiva e envolvente, compartilhando os desafios e os sucessos dessas experiências, destacando a relevância da relação entre teoria e prática na formação pedagógica.

DESENVOLVIMENTO

Considerando o contexto de ensino de turmas de 1º e 5º ano de diferentes escolas, este estudo fundamentou-se principalmente nas experiências vivenciadas por meio do Projeto de Residência Pedagógica e será apresentado em duas seções dedicadas às escolas, abordando a sua história, programas acadêmicos e realizações notáveis de modo singular e proporcionando aos leitores uma visão ampla desses âmbitos escolares.

Sob a perspectiva metodológica, é uma forma de narrativa, de modo que o autor quando narra através da escrita está expressando um acontecimento vivido. Nesse sentido, o relato de experiência é um conhecimento que se transmite com aporte científico. Por isso, o texto

deve ser produzido na 1ª pessoa de forma subjetiva e detalhada (Grollmus; Tarrés, 2015).

ESCOLA JOSÉ NEVES DE CASTRO

A princípio, o projeto de leitura aqui apresentado foi criado para ser aplicado na escola José Neves de Castro, em Acarape-CE, com alunos do 5º ano, um projeto criado pelas residentes do Programa de Residência Pedagógica da referida escola com o intuito de ajudar os alunos que possuem dificuldades na leitura, ou seja, aqueles Leitores Sem Fluência (LTSE) e os Não Leitores (NL) presentes em sala de aula.

O projeto de leitura também propõe trabalhar com conteúdos da perspectiva africana no que tange ao seu processo de ensino-aprendizagem e ao nosso Programa de Residência Pedagógica, objetivando mostrar para as crianças a importância das diversas formas de aprendizagem e, com isso, desenvolver conteúdos numa perspectiva inclusiva a fim de ampliar o olhar afrocentrado, ao mesmo tempo trabalhando seus conhecimentos, visão de mundo e de cultura dentro desse processo de leitura, no qual irão aprender novas palavras e adquirir novos conhecimentos.

Durante as férias, foi dada continuidade às atividades do projeto de leitura de reforço, especificando alguns discentes que são acompanhados desde o início ano letivo, sendo trabalhadas de maneira lúdica e didática as atividades, buscando assim trabalhar a fonética e a fonologia, já que alguns possuem dificuldades para ler (LTFS e NL), escrever e diferenciar o som e a escrita de palavras, com a finalidade de auxiliar o educando a desenvolver as suas habilidades.

Inicialmente, foram realizados ditados com a finalidade de trabalhar a ortografia, a concentração e a melhora auditiva, para realizar uma breve

análise a fim de encontrar os impasses existentes e trabalhar para que fossem sanados. Através disso, em alguns alunos foi detectada a problemática com as letras “D”, “T”, “R”, “RR”, “S”, “SS”, “C”, “Z” e “X”, pois os alunos apresentavam dificuldades, falando uma palavra e escrevendo outra. Todavia, os jogos foram utilizados como uma ferramenta essencial para que o discente, de maneira lúdica, conseguisse ter os seus estímulos aflorados, e o quebra-cabeça fez a sua participação nessa jornada de modo que a coordenação motora fosse trabalhada, tal qual a percepção visual e a capacidade de observação. Além disso, o dominó de bichos foi utilizado com o mesmo intuito de aumentar a atenção e estimular a memória, tal como a junção e a separação de sílabas. Somando a isso, foram incluídas atividades para trabalhar a leitura, a interpretação textual e a formação e criação de frases.

Nossa investigação se baseou nas experiências da regência coletiva, assim como de modo individual, tendo a oportunidade de colaborar com pedagogos experientes e proporcionar um impacto na vida dos estudantes por meio das estratégias e ferramentas pedagógicas. A troca de saberes intensificou os estímulos para os discentes.

Contudo, é perceptível que alguns discentes do 5º ano da escola José Neves de Castro apresentam dificuldades, principalmente na leitura e na escrita, cometendo erros em algumas palavras. Ao iniciar a residência, foi feito um levantamento por parte da preceptora que observou os alunos que apresentavam dificuldades em vários aspectos, principalmente na leitura fluente, visto que a turma é avaliada por meio de provas externas, o que se torna prejudicial em vários aspectos da vida cotidiana. Diante desses fatores, surgiu a ideia de separar os discentes que apresentavam dificuldades específicas para que os residentes, de maneira individual, buscassem ferramentas metodológicas para ajudar nesse processo.

Durante os encontros, são utilizadas ferramentas pedagógicas, como de ditados de palavras e textos curtos, sendo eficazes para ajudá-los e auxiliá-los a superar suas dificuldades de escrita e leitura. Além disso, podemos perceber que o uso de materiais lúdicos é de extrema importância para captar a atenção deles, visto que muitas vezes ficam dispersos.

ESCOLA SEBASTIÃO JOSÉ BEZERRA

A metodologia utilizada nessa escola baseou-se primeiramente nas vivências em sala, nas regências feitas pela professora preceptora e na compreensão da docência. Buscamos entender a realidade das escolas públicas, das crianças e dos recursos e aprender a lidar com a dinâmica em sala de aula, entendendo os aspectos para a construção do conhecimento e de um ensino de qualidade para todos.

Os resultados das regências e aprendizagem compartilhada em sala de aula foram de grande importância para a construção de conhecimentos. No mês de junho foi realizada uma aula temática referente a capoeira, na qual foi apresentada a cultura, um pouco sobre a história e a origem da capoeira. Foi trabalhada a temática de jogos e brincadeiras por meio da amarelinha africana, que é entendida como um jogo, ou uma brincadeira, com origens em Moçambique, um país do continente africano, e se caracteriza por ser uma brincadeira ritmada, que segue uma constância regular na realização dos movimentos.

Um gênero apresentado nesse mês foi a parlenda, rimas infantis que divertiram as crianças, ao mesmo tempo que foram trabalhadas a memorização e a fixação de alguns conceitos. São muitos os benefícios de parlendas para a Educação Infantil, como o desenvolvimento da fala, aprimoramento da linguagem corporal, ampliação das formas de

expressão, aumento do vocabulário da criança e avanço na interação social, auxiliando também o desenvolvimento das crianças de forma divertida, trabalhando um elemento importante da nossa cultura popular.

O mês de julho foi destinado à “Colônia de Férias: Aprender Brincando”, um projeto da prefeitura de Redenção por meio da Secretaria de Educação. Um momento lúdico, com brincadeiras e contação de histórias oferecido aos estudantes da rede municipal de ensino. O Projeto teve como objetivo contribuir para o pleno desenvolvimento das competências gerais da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), de uma forma divertida e criativa.

Foram apresentadas aos alunos diversas atividades, jogos e brincadeiras que instigam a aprendizagem, principalmente, de Matemática e Língua Portuguesa, incentivando a leitura e o letramento de forma lúdica.

Em uma regência, foi trabalhada a temática de contos acumulativos com o conto “A casa sonolenta de Audrey Wood”, com um painel interativo, mostrando as gravuras conforme o texto ia sendo apresentado. Foi uma experiência enriquecedora; os alunos visualizaram o texto de maneira diferente e compreenderam melhor por meio das imagens. Logo após lhes indaguei sobre os personagens e foram escritos os nomes na lousa para incentivar a construção das palavras, o que havia acontecido e o enredo do conto, e eles foram incentivados a comparar e diferenciar o conto e as cantigas acumulativas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Torna-se evidente que a implementação da Residência Pedagógica em duas instituições distintas oferece experiências de aprendizado e desenvolvimento profissional para futuros educadores. As escolas José

Neves de Castro e Sebastião José Bezerra apresentam ambientes educacionais únicos que apresentam desafios e oportunidades. Durante esse período, tivemos que nos adaptar às necessidades e nos reinventar, explorando estratégias pedagógicas.

As experiências e vivências que modelaram esse momento de aprendizagem e troca de conhecimentos no decorrer desses meses, foram enriquecedoras para construção do início na inserção no Projeto de Residência Pedagógica, diante dos estudos e práticas pedagógicas em sala. Respalamos que, por mais que os avanços feitos sejam pequenos, eles estão ocorrendo com a perspectiva de que futuramente serão superados.

Paulo Freire (2012) faz uma analogia entre um banco e o aprendizado na qual relata que a educação não é como uma transferência de dinheiro para um banco, mas exige tempo, decurso. Assim, as vivências durante esse período para futuros educadores possibilitam aprimorar as habilidades de ensino e a compreensão da diversidade no contexto educacional, proporcionando uma visão ampla com a finalidade de enfrentar desafios corriqueiros.

REFERÊNCIAS

- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 44. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2012.
- GROLLMUS, Nicholas S.; TARRÈS, Joan P. Relatos metodológicos: difractando experiências narrativas de investigación. **Fórum Qualitative Social Research**, v. 16, n. 2, maio 2015.
- MARQUES, João Paulo. Amarelinha africana. **Todo Estudo**. Disponível em: <https://www.todoestudo.com.br/educacao-fisica/amarelinha-africana>. Acesso em: 6 jul. 2023.

PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA: VIVÊNCIAS DO AFROLETRAMENTO

Maria Luana de Araújo Ramos¹

Celina Isabel André Arcanjo²

Antonia Aryanne Marques de Freitas³

Dayane Chaves Freitas⁴

Maria Marcia Souza Silva⁵

Luma Nogueira de Andrade⁶

Subprojeto Pedagogia - Ceará

“O medo não pode ser artifício para deixar de ousar”

(Elisabeth Nascimento)

INTRODUÇÃO

O Programa de Residência Pedagógica (PRP) tem como principal objetivo contribuir para o aperfeiçoamento na base da formação de professores. O programa é fomentado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e tem como colaboradores instituições de Ensino Superior (IES) e Secretarias de Educação.

Por meio dele, busca-se induzir o aperfeiçoamento da formação prática. Com base na Capes, nos cursos de licenciatura, “[promove-se] a imersão do licenciando na escola de educação básica, a partir da segunda metade de seu curso” (Capes, 2020, p.1). Dentre outros objetivos

¹ mluanaaraujoramos@hotmail.com

² celinaarcanjo28@gmail.com

³ aryannemf@aluno.unilab.edu.br

⁴ freitas.d.c@aluno.unilab.edu.br

⁵ profmarciaprp@gmail.com

⁶ luma.andrade@unilab.edu.br

estão: a cooperação entre as IES e as redes de ensino, a valorização dos saberes das práticas de professores do ensino básico, e impulsionar a pesquisa e produção acadêmica tendo como base as vivências na sala de aula.

O subprojeto Pedagogia tem como objetivo geral: “Estimular o desenvolvimento dos processos de alfabetização de crianças da Educação Infantil e do Ensino Fundamental (Anos Iniciais), por meio do Afro-Letramento, respeitando as aprendizagens inerentes de cada etapa da Educação Básica” (Costa, 2022), dessa forma possibilitando pensar uma prática docente que reflete a diversidade, com metodologias de caráter político e pedagógico durante o período de residência.

Assim, o subprojeto reflete o currículo do curso de Licenciatura em Pedagogia da Unilab, pois, durante toda a sua execução, busca valorizar a diversidade cultural e étnico-racial, como Estudos Africanos e Afro-Brasileiros, Educação e Relações Étnico-Raciais.

Dessa forma, o presente trabalho tem como objetivo descrever, por meio de um relato de experiência, as reflexões e impressões vivenciadas durante atividades exercidas no Programa de Residência Pedagógica – Subprojeto Pedagogia que tiveram como base a abordagem do afro-letramento.

Para sua produção, foram escolhidas 3 atividades que refletem bem a metodologia de afro-letramento, duas delas desenvolvidas em uma turma de 1º ano do Ensino Fundamental, com 24 crianças matriculadas, na escola campo Sebastião José Bezerra, e a outra atividade realizada na turma do 5º ano da escola Terto Venâncio. Ambas as escolas ficam situadas no município de Redenção, Ceará.

Serão aqui abordadas as seguintes atividades: “Oficina de Abayomi” e “Oficina de Tranças Afros”. Durante a execução das oficinas, as

crianças em contexto de alfabetização puderam experienciar momentos que as inseriram em uma reflexão acerca de temas sobre a cultura africana e afro-brasileira e construção da identidade.

Com base em uma pesquisa do Projeto Seta e Instituto Peregum divulgada em julho de 2023, 39% dos participantes afirmaram que sofrem ou sofreram racismo na escola/universidade/faculdade, tornando os ambientes educacionais um dos mais propensos a casos de violência racista. Pensando nisso, notou-se a importância de se trabalhar com uma educação antirracista desde o início da vida escolar da criança; assim, o afro-letramento busca promover um ambiente escolar que visa valorizar a diversidade presente na sociedade brasileira, logo, colaborando para a construção de uma sociedade antirracista.

Desenvolvimento

Em termos metodológicos, usou-se uma abordagem qualitativa centrada no relato de experiência em sala de aula. Minayo (2002, p. 21) enfatiza que “a pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado”. Foi reforçada pelo uso das imagens coletadas durante as atividades participadas, além da observação das crianças durante as aulas para compreender as suas dificuldades cotidianas.

A observação da criança está totalmente fundamentada na metodologia científica goethiana, uma vez que busca observar sem julgar, entender que são crianças e criar um ambiente protegido em que elas possam manifestar sua essência (além do ambiente físico e anímico, o ambiente espiritual também é preparado) e esperar que a própria criança manifeste suas próprias leis, sabendo que a essência nunca se manifesta em um único fenômeno (Rodrigues, 2018). Assim, é

importante deixar a criança no seu momento sem a necessidade de acelerar o seu processo de aprendizagem.

Pensando a necessidade de uma revisão das práticas pedagógicas, as atividades desenvolvidas trazem a abordagem de Afro-letramento de Elizabeth Nascimento, ou seja, busca tornar a sala de aula um local que promove o letramento afrocentrado e a diversidade.

Para iniciar a “oficina de Abayomi”, nas turmas de 1º e 5º ano, optou-se por uma contação de histórias sobre África, o que por si só configura uma maneira de inserir as crianças no meio cultural afro-brasileiro, a partir da perspectiva do afro-letramento. Nessa atividade, contamos a história da origem da boneca Abayomi para, em seguida, realizar a produção das bonecas africanas, uma boneca de pano que as mães africanas faziam para dar aos seus filhos.

A palavra “Abayomi” tem origem iorubá e significa “encontro precioso”. Abayomi simboliza amor, esperança e resistência. Portanto, dar uma boneca Abayomi é um ato de nobreza, é dar a uma pessoa querida aquilo de melhor que temos a oferecer.

Gomes (2012) ressalta que é necessário que exista uma mudança das práticas pedagógicas e uma descolonização dos currículos da educação básica e superior na perspectiva de uma educação afro-brasileira e em relação ao ensino de História da África, e ignorar esse contexto é fazer com que os currículos sejam empobrecidos.

Durante o processo de escuta, criação e reflexão, alguns estudantes relataram que suas mães ou até avós sabiam fazer bonecas de pano, pois é assim que eles reconhecem as bonecas Abayomi. Esse momento fez com que essas crianças fortalecessem suas memórias afetivas, além de promover o compartilhamento de conhecimento e interação social, já que os estudantes podem trabalhar juntos e trocar ideias durante a criação das bonecas.

Outro ponto importante tratado nessa oficina foi a inclusão dos meninos nesse momento de criação artística, o que fomentou a inclusão e diversidade, uma vez que qualquer pessoa pode participar da oficina, independente de idade, gênero ou habilidades artísticas.

Posteriormente à oficina de bonecas, ocorreu a oficina de tranças afros, que, assim como as Abayomis, também carregam uma bagagem ancestral de sobrevivência. Em muitos grupos africanos, as tranças eram uma forma de identificação de cada grupo, troca de mensagens, ou até mesmo de estado civil.

Para a oficina de tranças, na turma do 1º ano, primeiramente foi apresentado o curta-metragem “Hair Love”, que mostra uma garotinha afro-americana que quer fazer um penteado em seu cabelo para ir a um evento especial. Em seguida, as crianças foram levadas para uma roda no chão da sala, onde, no centro, estavam expostas imagens de tranças afros e a origem de cada uma. Após um momento de roda de conversa e apresentação dos penteados, foram distribuídos para as crianças fios de lã para produzirem tranças que iriam compor o mural a ser exposto na sala.

Ao final, muitas crianças quiseram realizar os trançados em seu cabelo. O mais pedido foi a trança afro bantu, que elas relacionaram como sendo as “tranças de rainha”, pois durante a atividade foi relatado que esse penteado tem, em sua origem, um significado de realeza.

De acordo com Songa (2017), a trança, um dos arranjos de cabelo mais antigos na história das populações angolanas, tem as mais variadas finalidades, dependendo de quem as faz. É apresentada como sendo um elemento de referência identitária, ou ainda estética, de indivíduos e de grupos étnicos, pois através das tranças pode-se identificar a que grupo alguém pertencia ou seu estado civil, assim como as tranças carregavam um significado de resistência na época da escravidão porque através

delas era possível se comunicar. Desse modo, podemos entender que os padrões das tranças representavam uma ferramenta de sobrevivência. Hoje existe como ferramenta econômica.

De acordo com Lacerda (2021), a história das tranças remonta a 3500 a.C. e, desde então, tem sido sinal simbólico de *status* social, etnia, religião e resistência racial. A trança não é apenas estilo, é uma forma de arte, e sempre foi muito popular entre as mulheres. Sua origem é da região da Namíbia, na África. Em muitas tribos africanas, as tranças eram uma forma de identificação de cada grupo. Os padrões das tranças eram uma indicação da tribo, idade, estado civil, riqueza, poder e religião de uma pessoa; passadas de geração para geração, as tranças vêm tomando conta do olhar estético.

Essa tradição foi mantida por gerações e se espalhou pelo mundo por meio da retirada forçada de africanos e africanas para outros continentes por intermédio da escravidão. No entanto, apesar de avanços e aumentos de pessoas aderindo às tranças, é de suma importância também entender de onde parte a origem delas e quais são os seus significados. Como se repercutiu tanto nos dias atuais, que bagagens ela carrega consigo? Pois não se trata só de trançar porque está na “moda”. Por que elas carregam histórias e demandas ancestrais? Apreciar os seus vários detalhes, formas, cada tipo com seu jeito de fazer e seu tempo de duração. É preciso entender todas essas questões e contexto histórico.

Considerações finais

Por meio das atividades desenvolvidas como residente no PRP, foi possível refletir e estudar práticas pedagógicas que buscam a valorização da cultura africana e afro-brasileira dentro do contexto da alfabetização. Durante o programa há uma imersão em tarefas que incentivam a aquisição de múltiplas competências e habilidades na

comunicação, interpretação e compreensão dos discursos, além de apresentar debates que defendem a igualdade, tolerância e respeito à diversidade social.

Dessa maneira, seguindo com os objetivos postulados no subprojeto Pedagogia, nota-se que é imprescindível e necessário pensar a formação de professores de forma não eurocêntrica, para colaborar na construção de uma educação que faça seus cidadãos refletirem sobre sua realidade e os problemas que a cercam.

Por meio do PRP – Subprojeto Pedagogia, as oficinas elaboradas em ambas as escolas demonstram que o afro-letramento é um caminho para resultados exitosos na construção de uma sociedade que respeita a diversidade presente em sua população, e para isso é necessário o contato com temáticas étnico-raciais desde a base da vida escolar. Dessa forma, é necessário que o professor torne-se também um pesquisador, que busca sempre novos métodos e saberes, que busca conhecer a realidade de sua turma e o meio em que está inserida.

Nota-se que o sistema educacional brasileiro ainda se encontra engessado e pautado em temáticas eurocêntricas. Por reflexos da colonização, muitos profissionais não encontram apoio em suas escolas para trabalhar com temáticas que fujam do tradicional. Porém, nota-se uma mudança, mesmo que ainda a passos lentos, e como exemplo está o apoio das escolas campo, que abriram suas portas para os residentes, e as professoras que confiaram, colaboraram e cederam o espaço da sala para os momentos de atividades.

a)

Assi

m, o subprojeto Pedagogia, em conjunto com a abordagem de afro-letramento, faz com que os residentes utilizem técnicas e métodos pedagógicos contra-hegemônicos em

que as crianças não serão vistas como seres passivos, mas como seres históricos e permanentes produtores do saber.

Referências

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília/DF: SECAD/MEC, 2004.

COSTA, Elisangela André da Silva (Org.). **Programa Residência Pedagógica**: Aproximações iniciais com o PRP – Unilab. Redenção: Unilab, 2022.

GOMES, Nilma. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. **Currículo sem Fronteiras**, v. 12, n. 1, p. 98-109, jan./abr. 2012.

LACERDA, Li. Tranças: história, resistência e estilo. **Harpers Bazaar**, 2021. Disponível em: <https://harpersbazaar.uol.com.br/beleza/trancas-historia-resistencia-e-estilo>. Acesso em: 10 dez. 2023.

MARCONI, Marina Andrade de; LAKATOS, Maria Eva. **Metodologia Científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

MINAYO, M.C.S. **O Desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo-Rio de Janeiro, Hucitec-ABRASCO, 2002.

NASCIMENTO, Elisabete. Afroletramento Docente. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2., 2009, Campinas. **Anais eletrônicos** [...]. Campinas: Universidade Estadual de Campinas, 2009. Disponível em: <http://www.cne.unicamp.br/anais/arquivos/GT12-1130-Int.pdf>. Acesso em: 6 maio 2023.

RODRIGUES, P. **É possível observar sem julgar?** A observação da criança na escola Waldorf, a fenomenologia goethiana e a autoeducação. 2018. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em

Pedagogia) –Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2018.

SONGA, Eufrásia Nahako. **(Re)significações das tranças e outros penteados em Angola**: as moças das tranças na “Praça Nova” da cidade do Lubango. 2017. 146 f. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2017.

O PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA E A EXPERIÊNCIA DO SUBPROJETO DE SOCIOLOGIA NO INSTITUTO FEDERAL DE SANTO AMARO

Douglas Santos¹

Joel Isidoro Lopes Rodrigues²

Juelma Alves Mango³

Vilma Nunes Correia⁴

Ana Cláudia Gomes de Souza⁵

Jucélia Bispo dos Santos⁶

Subprojeto Sociologia - Bahia

INTRODUÇÃO

Neste texto, as nossas abordagens foram frutos de algumas experiências tidas e observadas dentro do nosso campo de atuação enquanto bolsistas do Programa de Residência Pedagógica. Esse referido programa traz muita contribuição no processo de iniciação à docência, visto que se trata das primeiras interações de um professor em preparação para sua futura atuação nas instituições escolares. Sendo assim, não trabalhamos apenas com a prática na escola campo, mas também temos aprendido sobre a docência nas referências que nos são passadas para leitura ao longo do desenrolar das nossas atividades, destacando, entre elas, o nosso caderno de formação, constituindo assim ensinamentos teóricos e práticos dentro do nosso programa.

¹ douglasmilca@gmail.com

² joelgoncalves018@gmail.com

³ juelmango@gmail.com

⁴ correiavilmanunes@gmail.com

⁵ anacla@unilab.edu.br

⁶ juceliasantos@unilab.edu.br

De acordo com o caderno de formação (2022), o Programa de Residência Pedagógica foi criado com a intenção de apoiar instituições de Ensino Superior na formação dos docentes a partir da troca dos saberes e busca promover a prática nos cursos de licenciatura, proporcionar aos licenciados o contato com as escolas e contribuir para uma educação de qualidade no ensino básico. Por outro lado, a realização do trabalho em debate justifica-se pela importância do PRP na formação dos professores e de todos os envolvidos nesse programa, sobretudo, nessa fase inicial, em que toda experiência e conhecimento são de grande relevância para nossa vida acadêmica e profissional. No decorrer do programa, o discente terá oportunidade de acompanhar e ser supervisionado pela professora ou professor a fim de ganhar mais conhecimentos e experiência para aplicar no momento do estágio de regência e das atividades desenvolvidas na Residência Pedagógica. Essa experiência e conhecimento adquirido na universidade e no campo da observação nos fortalece ainda mais enquanto docentes em prática. Por conseguinte, este trabalho em curso terá como intuito relatar as experiências vivenciadas por meio do Programa de Residência Pedagógica, das atividades realizadas no campo do estágio, da apresentação dos materiais que abordamos em sala de aula durante a regência, bem como das atividades compartilhadas com o PRP, baseados em observar atentamente as estratégias para as interações nas salas de aula que nos proporcionam ter mais proximidade com as escolas, ou melhor, os campos da atuação.

METODOLOGIA

Como referimos acima, este trabalho é guiado pelos trabalhos coletivos desenvolvidos pelos coordenadores, supervisores e bolsistas.

No nosso caso, os primeiros momentos do PRP foram marcados por reuniões virtuais e presenciais, o que foi fundamental para orientar e assim chegar aos resultados ora alcançados ao longo desse percurso. Por outro lado, destacamos as leituras e discussões que constituíram não só a aquisição de conhecimentos, mas também um suporte para a realização das atividades demandadas na plataforma AVA. Por fim, um dos elementos mais importantes para alcance dos resultados desse trabalho foram as experiências de estágio de observação e regência nas salas de aula do nosso campo (IFBA de Santo Amaro).

COMEÇANDO A RELATAR

Antes das idas ao campo, nos nossos encontros, debatemos alguns tópicos relevantes e, na nossa opinião, semelhantes, que constituíram os nossos primeiros debates. Dentre esses tópicos destacamos: o conceito da residência pedagógica, seus objetivos, o lugar do residente na formação docente, a importância do Programa de Residência Pedagógica para a formação de professores, normas e regulamentos, a Residência Pedagógica como uma possibilidade de pesquisa-formação e as práticas pedagógicas utilizadas para o ensino das Ciências Sociais e Sociologia com ênfase na elaboração de planos de aula e sequências didáticas. Nessas abordagens, foram-nos disponibilizadas algumas referências na plataforma AVA, as quais nos auxiliam no aprofundamento dos tópicos acima descritos.

Seguindo as sequências, introduzimos as discussões sobre o período de observação nas escolas campo, que constitui os primeiros momentos de interação entre o residente e a instituição escolar, em que a sua visita se baseia em observar como se dá o processo de ensino e aprendizagem nas salas de aula. Nesses tópicos, estes foram os nossos

problemas de partida: o que observar e se atentar nas escolas; o que observar dos aspectos materiais, físicos e socioeconômicos da escola; como registrar as observações: o diário de campo como narrativa de si; o que se atentar e observar dos professores colaboradores: planejamentos, formações, projeto pedagógico político (PPP) e concepções, sem esquecer das avaliações; observação das ações por parte da direção, equipe técnica, bem como as suas dinâmicas organizacionais.

Conhecemos o IFBA de Santo Amaro no dia 05 de abril, e fomos recebidos pela nossa preceptora Tatiane Muniz e por Victor Marques Santos, que já estavam à nossa espera. Ao sermos recebidos por eles, fomos encaminhados ao auditório para uma roda de conversa a fim de adquirir informações relevantes sobre aquela instituição, já que íamos lá estagiar. Esse momento foi reservado para apresentações, informações sobre o *campus* e a sua estrutura interna. Depois nos apresentarmos a eles e a nós, e começaram, por meio de uma apresentação no PowerPoint, a falar acerca da instituição. Segundo a professora Tatiane, “são 22 *campi* distribuídos regionalmente, o que quer dizer que a instituição (IFBA) é multicampi e que um dos seus objetivos iniciais é articular entre ensino, pesquisa e extensão”.

Depois desses momentos, começamos as nossas observações em algumas turmas de Sociologia com a professora Tatiane e o professor Vitor. Os textos foram: “O que é o etnocentrismo?”, de Everardo Rocha, e “Ideias para adiar o fim do mundo”, de Ailton Krenak. Quanto ao professor Vitor Marques, dentre tantos assuntos relevantes observados ao longo da observação, vale destacar: a teoria de ação social de Weber e a teoria de sociedade enquanto organismo social de Émile Durkheim, e o Estado de Natureza de Thomas Hobbes; iniciamos a leitura desses

materiais a fim de melhor interagir nos conteúdos que serão ministrados nas próximas aulas que vamos observar.

Nos momentos de observação, focamos em perceber quais eram as dinâmicas da professora Tatiane e do professor Vitor nas suas aulas, que caracterizamos como interativas, pois continham um caráter mútuo de troca de conhecimentos e orientações aos alunos. Outro aspecto que chamou muito a nossa atenção foram os momentos das apresentações dos seminários, pois os esforços dos alunos em explicar os conteúdos foram imensos e a capacidade de articulação nas falas também estava bem dominada pelos alunos e pela professora.

LEITURAS FEITAS NO PROGRAMA DE RP

Debater as questões sobre igualdade e desigualdade sempre é algo que preocupa a sociedade discriminada, e é uma das questões importantes mencionadas na BNCC. Nesse sentido, alguns temas, autores, autoras e textos foram tratados durante esse período em que estamos como bolsistas do projeto de Sociologia do PRP, como apresentaremos a seguir.

François Dubet (2004) traz uma temática bastante importante para impulsionar um diálogo, a volta da desigualdade existente nas escolas, partindo de uma análise da meritocracia, que se refere a um sistema de reconhecimento social a partir do esforço de cada pessoa. Esse aspecto de reconhecimento social através do mérito criou inquietação ao autor; a ideia de Dubet é mostrar que existem pessoas que não são reconhecidas socialmente com muitos talentos mais por falta de meios financeiros, por falta de oportunidades, por discriminação, entre outros fatores que acabam por escurecer a evolução dessas pessoas discriminadas. Pensar na meritocracia é pensar em exclusão social e escolar.

Por conseguinte, no primeiro texto de Ileizi Florelli Silva e Henrique Fernando Alves Neto (2020), os autores analisaram a BNCC e o processo da sua implementação no Brasil sob um recorte temporário de 2014 a 2018, e do mesmo modo foi proposto analisar como a Sociologia foi tratada em cada proposta elaborada nesse período. Nessa mesma linha, Rafael Siqueira de Guimarães (2018) nos proporciona uma discussão sobre algumas possibilidades para pensar modos de ensinar-aprender desde as ideias periféricas do mundo, marcando a dificuldade de conexões no interior das academias ocidentalizadas, entre os próprios grupos subalternos.

A partir disso, refletimos e pensamos na relação desses aspectos democráticos no campo educacional com o pensamento de Paulo Freire (2014) e Nilma Lino Gomes (2016). Quando pensamos na democratização do ensino na sala de aula, por que não trazer Paulo Freire na sua obra *Pedagogia da autonomia*, na qual, numa das suas reflexões, ele propõe simplesmente uma aula interativa baseada numa avaliação dialógica (Freire, 2014)? Entretanto, é importante mencionar a questão das respostas emancipatórias para com os grupos com que se vai interagir. Nessa ótica, Nilma Lino Gomes (2016) trouxe algumas inquietações: “Quais seriam estas respostas para esse grupo? Será que contemplam ou são tão duras quanto a realidade desses sujeitos que o demandam ou com olhos fixos no índice de desempenho escolar” (Gomes, 2016, p. 99).

Dentre as pautas relevantes no texto, falou-se da BNCC enquanto um currículo, e os autores tentaram exemplificar o porquê de ela poder ser considerada como tal. Segundo eles, um:

[...] currículo é algo mais amplo, que envolve desde as práticas diárias de aulas ministradas em todas as escolas, em que os professores escolhem métodos, conteúdos, atividades e, portanto, produzem currículo, o currículo real, até as legislações municipais, estaduais e nacionais que

informam aos professores o jeito de ensinar (SILVA; ALVES-NETO, 2022, p.265).

OBSERVANDO O IFBA NO CAMPUS DE SANTO AMARO

O *campus* Santo Amaro do IFBA foi inaugurado em 2006 ainda como CEFET-BA. A unidade iniciou atendendo 160 alunos nos cursos de Tecnologia da Informação e Eletromecânica, na modalidade subsequente, apenas no turno vespertino e contando com apenas 04 (quatro) professores e 06 (seis) técnicos-administrativos, além da precária infraestrutura. Em 2007, o número de alunos triplicou e passou a funcionar nos três turnos (matutino, vespertino e noturno), abrangendo também a modalidade integrada. Hoje, conta com mais 2 cursos: Segurança do Trabalho, na modalidade Proeja, e Licenciatura da Computação, na modalidade Superior. A unidade atende 702 alunos e conta com a colaboração de 94 servidores efetivos (docentes e técnicos-administrativos), 7 docentes substitutos, 1 estagiária e uma equipe com 32 terceirizados (12 vigilantes, 10 na limpeza e jardinagem, 7 no administrativo e 3 na manutenção). Dado o tamanho, importância e influência do *campus* do IFBA em Santo Amaro, podemos afirmar que é fundamental a parceria com a Unilab por meio do Projeto de Residência Pedagógica.

O subprojeto de Sociologia tem como objetivo promover ações pedagógicas entre os licenciandos, a universidade e a escola, futuro espaço profissional do residente. Essa aproximação é fundamental para fortalecer a articulação entre as teorias ensinadas na academia e a prática didática que o professor de Sociologia deve desenvolver dentro das salas de aula. Nesse sentido, foi observado nesse processo de formação que os currículos escolares estão cada vez mais interdisciplinares e interculturais, e os alunos mais conectados e sendo

bombardeados diariamente com diversas informações e influências tecnológicas. No entanto, a formação acadêmica dos professores de Sociologia ainda é calcada em um currículo muito especializado e específico, tornando difícil a criação de pontes e diálogos com outras áreas do conhecimento. Foram realizadas duas atividades de regência nesta segunda unidade: 1) observação das aulas de Sociologia da turma do 4º ano técnico em informática com a professora Tatiane Muniz; e 2) leitura de textos sugeridos pela coordenação do programa e disponíveis no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA).

A professora opta sempre por aulas expositivas, mas conta com a participação dos alunos nos debates. Ela também tenta trazer exemplos da realidade dos alunos para ilustrar os conceitos abordados. Chamou a atenção a forma como ela aborda e cria projetos de engajamento prático, como o projeto “Diagnóstico participativo de potencialidade produtiva e engajamento comunitário na comunidade Quilombo de São Braz”, no segmento de extensão. O projeto conta com uma agenda propositiva, que é construída pelos alunos, com oficinas e debates para mapear as demandas da comunidade.

O tema “fome e seca no Nordeste” foi o mote para a organização de um debate dirigido, atividade avaliativa da disciplina. Observamos que, apesar dos esforços da professora, os alunos em geral permaneceram um pouco apáticos e houve dificuldade de entender a apresentação dos conceitos no contexto mais amplo da disciplina Sociologia e no contexto do curso técnico em informática. Os alunos também se questionavam sobre a inserção da disciplina em suas atuações profissionais. No entanto, a professora conseguiu convencê-los e engajá-los nos estudos sociológicos, mostrando ser possível fazê-lo. Também é muito difícil fugir de aulas expositivas conteudistas, dado o caráter da disciplina

Sociologia e o currículo proposto. A forma como a professora Tatiane Muniz contornou o problema relatado pareceu bastante satisfatória.

O Programa de Residência Pedagógica tem sido uma experiência muito diferente, tanto profissionalmente quanto no âmbito acadêmico, e tem nos auxiliado muito nas leituras dos textos e na produção das atividades. O Programa e seus subprojetos nos auxiliam nesse processo de formação profissional para ser um professor ou professora. Temos problematizado como a carta pedagógica é de fundamental importância para o processo didático.

O Estágio Supervisionado na Residência Pedagógica tem mostrado que o trabalho do professor é uma prática profissional situada e que os residentes que participam desses programas têm a possibilidade de agregar grandes debates intelectuais sobre a sua própria formação na universidade, além de contribuir com a escola em que reside ajudando o professor a criar metodologias para aplicar suas teorias e práticas. Alguns aspectos importantes a serem trabalhados no futuro – talvez em parte já seja possível trabalhá-los no próximo período da residência – incluem projetos de engajamento, relação com a comunidade e relações com as universidades mais próximas.

O Projeto de Residência Pedagógica é uma iniciativa muito louvável para a melhoria da formação docente, visto o seu caráter híbrido – estudos teóricos e atuação prática. Além disso, a Residência Pedagógica fornece mão de obra qualificada para as escolas da região escolhida. O IFBA de Santo Amaro é uma escola pública federal, com alunos de diversos municípios da região do Recôncavo Baiano. Tais circunstâncias proporcionam vantagens e desvantagens, como a burocracia na resolução de coisas simples do cotidiano. A expectativa de estar no Programa de Residência Pedagógica, na escola campo federal, é justamente perceber a diversidade cultural dentro da sala de aula e

como esse fato pode influenciar os métodos de outros saberes teóricos dentro da sala de aula.

Durante os meses de julho, agosto e setembro, manteve-se a observação e a regência nas escolas com o objetivo de preparar os estudantes da Licenciatura em Ciências Sociais e Sociologia para atuarem nas salas de aulas. Ao longo desses meses, dialogamos sobre vários aspectos que um professor precisa aprender antes de dar aula, principalmente conhecer as normas e as documentações que regulamentam a educação nacional e o funcionamento escolar.

Por outro lado, deve-se aprender também como um/a estagiário/a deve montar um planejamento de observação do cotidiano escolar. Uma estagiária deve prestar atenção na sala de aula: olhar, ouvir e observar tudo que acontece na sala, descrever também os comportamentos dos alunos, o processo de ensino-aprendizagem da disciplina de Sociologia, os conteúdos ministrados e o método pedagógico aplicado pelo/a professor/a, avaliando se este é adequado para que os/as estudantes se apropriem dos conhecimentos durante o período letivo. Trabalhamos com vários textos e leis que falam de Estágio Supervisionado e ensino da Sociologia no Brasil e fizemos as leituras dos textos da Sociologia que nos ajudam a entender sobre o ensino da Sociologia no Brasil.

A Sociologia influenciou muito os movimentos que lutaram para as independências não só aqui no Brasil, mas também no continente africano. Assim, compreender a importância da Sociologia ajuda as pessoas a entenderem questões como racismo estrutural, desigualdade social, invasão dos territórios indígenas e de pescadores, necessidade de uma reforma agrária mais equitativa, levando estudantes do Ensino Médio a refletir sobre estes e vários outros problemas que afligem a sociedade. Apesar de reconhecermos que essa experiência é um pouco desafiadora, ao mesmo tempo afirmamos que participar do Projeto de

Residência Pedagógica é uma experiência incrível para futuros professores, permitindo que estes atuem com mais profissionalismo na área da educação.

Vale ressaltar aspectos do comportamento dos alunos na sala de aula; nas observações, constatamos vários tipos de comportamento dos alunos: alguns mostram comprometimento com a disciplina e outros não, chegando a colocar fones no ouvido para escutar música, uns sentam em cima da carteira, outros não querem assistir aula, saem da sala quando querem. Acreditamos que, por ser a disciplina de Sociologia muito recente para os estudantes de Ensino Médio, diferentemente de outras disciplinas, eles não estão acostumados, mas, de certa forma, isso desgasta os professores. Várias vezes vimos professores chamando a atenção de estudantes o tempo todo da aula, tentando fazer com que eles prestassem atenção; notamos que os estudantes não querem fazer anotação no caderno e tiram fotos, sendo que depois provavelmente irão deletar as fotos, quando a memória do celular ficar cheia, sem terem transcrito para o caderno e, assim, ficam sem estudar. Ser professor é desafiador, exige muita paciência e amor à profissão, senão as coisas não vão fluir.

Somado a essas questões, há ainda a falta dos professores da Sociologia, o que faz com que os poucos professores da área tenham muita carga horária. Por exemplo, um professor administra 7 turmas com 30 alunos cada. Corrigir as avaliações desses alunos implicará em muito trabalho para uma pessoa. Muitos deles não conseguem trabalhar com todos os conteúdos que estão no plano de aulas. Fica mesmo difícil de imaginar como o profissional irá dar conta de preparar planos de aula para sete turmas. O planejamento é muito importante para um profissional de educação, mas, neste caso, é difícil.

Em relação aos conteúdos da leitura e atividades particulares ao longo desse período, aprofundamos a reflexão sobre como o professor de Sociologia deve aprender a lidar com a diversidade social, fazendo da escola um lugar de inclusão para todos. A prática do ensino da Sociologia nas escolas de Ensino Médio brasileiras é um desafio que precisa ser abraçado com dedicação, uma dedicação que engloba todos: o governo, a família, a comunidade e a sociedade, incluindo os professores e futuros docentes no centro do debate. De certa forma, essa experiência permite-nos lidar previamente com estudantes e entender o desafio que é estar dentro da sala de aula. A parceria do curso de Licenciatura em Ciências Sociais do *Campus dos Malês* com escolas como o IFBA Santo Amaro permite aos estudantes vivenciar e desfrutar as realidades das escolas e potencializar sua formação como professor de Sociologia.

É elogiável como o Projeto de Residência Pedagógica dá oportunidade para os estudantes que fazem parte dele façam o estágio. A experiência de estágio para os futuros professores permite o exercício prático de estar em sala de aula e o contato efetivo com alunos do Ensino Médio. Nesse processo de aprendizagem, o estagiário obtém a experiência de fazer o planejamento e pensar a abordagem metodológica a partir do que foi aprendido no curso de Licenciatura e, a partir da análise dos desafios do cotidiano da sala de aula, buscar possibilidades de soluções práticas. Sabemos, por exemplo, que muitos se deparam com essa dificuldade de falar ao público mas, com a prática de regência, acabamos perdendo esse medo ao praticar todas as semanas.

A prática da formação do docente tem como objeto adquirir o conhecimento profissional e dominar as práticas de ensino na sala de aula. Parte dessa *expertise* consiste em demonstrar conhecimento da realidade dos estudantes para que eles possam se sentir mais à vontade

para interagir na sala. Outro aspecto fundamental é conhecer a estrutura e a governança dos sistemas educacionais, para que se consiga trabalhar com um conhecimento profissional. Da mesma forma, participar das atividades do projeto pedagógico da escola e participar das atividades dos campos também constituem formas relevantes de aprendizado, porque aprender não é somente na sala de aula; o que acontece fora dela também irá contribuir na formação acadêmica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Programa de Residência Pedagógica (PRP) nos proporciona um aprendizado muito significativo, uma vez que nos possibilita ter conhecimento aprimorado no que tange à formação de professores, aos desafios vividos durante o processo de formação, à importância do ensino de Sociologia e do estágio na formação dos professores e à necessidade de o estagiário ter o momento de observação que lhe permitirá no futuro criar planos pedagógicos de qualidade, os quais servirão como instrumento educativo. Para além desses conhecimentos, vale ressaltar que também é vivido de perto como as instituições escolares são administradas e os diferentes departamentos que compõem a estrutura de uma instituição escolar, bem como as políticas públicas que nelas são criadas a fim de contemplar o público-alvo estabelecido.

REFERÊNCIAS

- COSTA, Elisangela André da Silva. **Aproximações iniciais com o RP**. Redenção: Unilab, 2022.
- GUIMARÃES, Rafael Siqueira. Pedagogia micropolítica decolonial na Universidade: reflexões sobre modos de re-sentir. **Revista Espaço Acadêmico**, v. 18, n. 207, p. 29-36, 2018.

DUBET, François. O que é uma escola justa? **Cadernos de Pesquisa**, v. 34, n. 123, p. 539-555, set./dez. 2004.

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

GOMES, Nilma Lino. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. **Currículo Sem Fronteiras**, v. 12, n. 1, p. 98-109, 2012.

SILVA, I. Fiorelli; ALVES NETO, Henrique F. O processo de elaboração da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) no Brasil e a Sociologia (2014 a 2018). **Espaço do Currículo**, v. 13, n. 2, 2020.

41

O PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA NO COLÉGIO ESTADUAL MARTINHO SALLES: A EXPERIÊNCIA DO SUBPROJETO SOCIOLOGIA

Fatumata Binta Baldé¹

Raiza Braima Mané²

Jaine Ribeiro³

Malena Pereira⁴

Rita Márcia Souza⁵

Ana Cláudia Gomes de Sousa⁶

Jucélia Bispo dos Santos⁷

Subprojeto Sociologia - Bahia

INTRODUÇÃO

A partir do componente de Sociologia podemos discutir sobre educação, política, raça, gênero, entre outras áreas e assuntos que acontecem no cotidiano. Esse componente também nos permite ter mais visão geral sobre a sociedade em que estamos a viver. Por isso, é muito pertinente ensinar a Sociologia nas escolas brasileiras. Essa ciência vai permitir que os docentes tenham mais habilidade no que diz respeito à questão da dinâmica escolar, isto é, com uma base da realidade brasileira podemos falar com os nossos alunos para explicar o que se passa nas suas comunidades, ou seja, entraremos na questão política, como tínhamos mencionado anteriormente. Tendo em

¹ djlobintabalde97@gmail.com

² raizabraima@gmail.com

³ ruanrpm_90@hotmail.com

⁴ malenapereira90@gmail.com

⁵ ritamarciap22@gmail.com

⁶ anacla@unilab.edu.br

⁷ juceliasantos@unilab.edu.br

consideração os assuntos que são relevantes na nossa sociedade, é muito importante falar de outras temáticas para além daquelas já previstas no projeto político pedagógico do colégio.

As Ciências Humanas ajudam a explorar inúmeras problemáticas próprias, quer tratem no âmbito da História ou da Geografia, nas quais o estudante explora diferentes conhecimentos relacionados a tempo, espaço, diversidade, tais como a questão de gênero, religião, tradições étnicas e organização social, levando em conta as relações de produção, de trabalho e de poder, e levando em consideração diferentes fases no processo de desenvolvimento de cada indivíduo, na escola, na comunidade e no mundo.

Dessa forma, a formação de professores/as na perspectiva pedagógica decolonial é um dos mecanismos em que se estabelece a identidade sem o preconceito de raça, de cultura. Ao longo da educação básica, as aprendizagens essenciais definidas na BNCC devem concorrer para assegurar aos estudantes o desenvolvimento de dez competências gerais, que consubstanciam, no âmbito pedagógico, os direitos de aprendizagem e desenvolvimento; essas competências são definidas como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho.

Sendo assim, buscou-se trabalhar com a professora regente Priscila Almeida – docente do Colégio Martinho Salles Brasil, do município de São Francisco do Conde – no sentido de adquirir uma experiência conscientizadora, e ao mesmo tempo preparatória para a inserção no mercado do trabalho, por meio da experiência de trabalhar na sala de aula, o que possui grande relevância acadêmica e capacidade de aprofundamento sobre concepções e debates contemporâneos.

De acordo com os assuntos ali abordados, traz muita diferença no que diz respeito às nossas trajetórias acadêmicas, porque começamos a ter contato com os textos que nos fazem reverberar ainda mais sobre as discussões pedagógicas. Por outro lado, esse programa vai nos ajudar muito. Além dos motivos econômicos e pessoais, queremos abraçar também essa ocasião e aproveitar essa experiência que vamos levar para a vida toda como futuras docentes. Outrossim, ter chance de aprofundar os assuntos ligados à questão da educação nos permitirá ouvir mais sobre conceitos centrais para nossa área. Como está no caderno de formação, o subprojeto da Sociologia tem como objetivo “contribuir de forma qualitativa, com a formação teórico-prática de estudante de curso de licenciatura em ciências sociais /sociologia por meio de ações conjuntas com as escolas e que articulem ensino-pesquisa-extensão” (Santos *et al.*, 2022, p. 69).

METODOLOGIA

Em sua abordagem metodológica, o projeto tem apostado em levantar novas experiências que futuramente servirão como aprendizado, para poder contribuir na nossa formação como futuros docentes. Para dar início à apresentação do nosso subprojeto, tivemos o nosso primeiro encontro com nossa coordenadora, a professora Jucélia Bispo dos Santos do *campus* de Malês, através da plataforma *Google Meet*. Optamos por fazer o nosso encontro por dessa plataforma tendo em conta a pandemia. Nesse momento, a coordenadora explicou os objetivos do nosso subprojeto, colocando que, ao iniciarmos as nossas atividades, teríamos contato com estudantes de Ensino Médio dos colégios públicos estaduais e federais.

Desde então, a metodologia do subprojeto de Sociologia tem sido pautada na realização de encontros síncronos e assíncronos com a coordenação do projeto e preceptores. Temos utilizado a exibição de filmes como recurso metodológico para debater os temas sociológicos tratados em sala.

A EXIBIÇÃO DO FILME *CABEÇA DE NÊGO*

Como esta é a nossa primeira experiência de atuação em sala de aula, fizemos um planejamento de acordo com o programa, no qual prevíamos discussões sobre movimentos sociais, e então usamos uma estratégia para tornar as aulas mais criativas: o uso de recursos audiovisuais. Como estávamos falando sobre os tipos de movimentos sociais, optamos por trazer como foco da nossa aula o movimento social estudantil e escolhemos o filme *Cabeça de Nêgo*, uma produção brasileira de 2021, que aborda o movimento estudantil, para que os alunos do colégio do 3º ano pudessem conhecer ou fazer a comparação com a sua escola, ou seja, para estimulá-los a perceber-se durante as diferentes situações que são vistas no filme. Existiam algumas semelhanças com o ambiente escolar em que estudam, especialmente no que diz respeito aos constrangimentos derivados do racismo e de outras formas de preconceitos.

O filme *Cabeça de Nêgo* (2021) está relacionado à questão do movimento social estudantil numa cidade do interior do Ceará, no Brasil. Bem, podemos ver que os relatos que são destacados no filme são realidades brasileiras que acontecem nas periferias, onde a maioria das pessoas é de classe baixa e negra, sendo que muitos dos coordenadores dessas escolas que se encontram nas periferias não possuem boas condições financeiras. Primordialmente, pode-se perceber que a

sociedade brasileira é extremamente desigual e racista. Sendo assim, esse filme nos mostra as injustiças que acontecem em diferentes contextos educacionais do país.

O filme abre um debate sobre a questão do racismo e da fragilidade do ensino público no Brasil, o que, de certa forma, leva-nos a fazer uma reflexão a respeito do debate da Sociologia acerca da divisão do trabalho no Brasil, na medida em que se pode perceber que é muito visível a questão da discriminação no mercado de trabalho no país, ou seja, é muito raro encontrar um negro no alto cargo das instituições públicas brasileiras (não podemos afirmar que não existe, mas é muito difícil verificar). Fizemos essa comparação, pois, tanto no filme como na questão da ocupação de altos cargos aqui no Brasil, é notória a presença do racismo institucional e da relação desigual dos negros em relação aos brancos.

Dessa maneira, ao fazer uma análise sobre a sociedade brasileira, pode-se compreender que a questão do racismo ainda é um problema e, diante disso, é necessário criar mecanismos que visam minimizar esse assunto. Tudo isso passa necessariamente pela criação de debates dentro e fora da academia, no sentido de sensibilizar a própria sociedade sobre o impacto negativo que o racismo e o patriarcado trazem dentro da sociedade brasileira e de outras sociedades em termos gerais. A Sociologia, enquanto uma ciência que estuda o comportamento das pessoas em função das relações sociais, institucionais, é uma disciplina de extrema importância e, a partir dela, é possível estabelecer um diálogo com vistas a pensar sobre diversas questões (como a política, o racismo, o patriarcado, o preconceito etc.) dentro das nossas sociedades.

Assim sendo, destacamos que este debate ajuda os estudantes a refletir sobre certos interesses da própria escola, ou seja, esse é um dos

nossos objetivos de provocá-los a saber sobre a realidade contida da sua escola e de conhecer os seus direitos quanto a pertencer à categoria estudante. Percebemos interesses e reações dos alunos, dizendo que é preciso refletir sempre sobre essas questões de modo a poder ter a sociedade mais justa e igualitária a que todos nós almejamos.

A RELAÇÃO PROFESSOR/ESTUDANTE, E ALGUNS DOS PROBLEMAS COM A ESTRUTURA DA ESCOLA MARTINHO SALLES

Nesta seção do artigo, apresentaremos alguns relatos de como ocorre a relação professor/aluno em sala de aula e a infraestrutura do Colégio Estadual Martinho Salles Brasil. Essas questões foram escolhidas pelo fato de serem dois elementos que se complementam nas análises realizadas pelas presentes residentes. A estrutura da escola tem relação direta com a relação professor/aluno. Podemos adiantar que ela se configura como impedimento para os professores realizarem suas aulas em tempo tão resumido, além de dificultar que alunos e professores tenham uma boa relação. Os relatos aqui apresentados referem-se às atividades de regência/observação do Programa de Residência Pedagógica (PRP) acompanhadas pela preceptora do subprojeto.

Nas turmas do 1º ano vespertino, temos observado que a relação entre professores e alunos é uma ação resultante do esforço coletivo, principalmente dos docentes, que fazem de tudo para passar os seus conteúdos escolares, proporcionando assim o ensino-aprendizagem para seus alunos. Desse modo, podemos concordar que o professor aprende ao passo que também ensina. Professor e alunos devem compartilhar os princípios éticos e a proposta do Projeto Político Pedagógico (PPP), da escola que irá nortear essa perspectiva de ensino-aprendizagem, como um processo dialógico. Muitas vezes, é difícil esse

processo na escola campo, pois os alunos impõem barreiras nas relações de modo que não contribuem para o seu próprio aprendizado, tendo em conta o comportamento da grande maioria dos estudantes dentro das turmas da escola campo, muitas vezes verbalmente agressivos para com os professores e entre eles mesmos.

Em contrapartida a esse comportamento, observamos o afeto e a dedicação dos professores e professoras com os seus alunos. Eles realizam várias atividades dinamizadas para chamar a atenção dos estudantes na turma, de modo que eles se sintam abraçados por essas práticas didáticas, pois esses alunos têm comportamentos agressivos praticamente em todas as aulas. Em relação à sua estrutura organizacional, existe a falta de espaço físico confortável para esses alunos. Observamos também que as salas de aula têm uma ambientação naturalmente quente e as carteiras na turma são desconfortáveis, os quadros velhos tendem a dificultar a execução das aulas, assim como o entendimento da escrita nas lousas. Talvez essas condições precárias, assim como muitas outras, desde as subjetividades até os objetivos desses estudantes, façam parte e influenciem esse comportamento agressivo na sala de aula.

Apresentamos essa lógica porque sabemos que é preciso possibilitar ao aluno um espaço adequado e seguro, que vai além da sala de aula, das atividades, onde possa experimentar diversas formas de se locomover, para que haja um bom e melhor desenvolvimento do aprendizado.

Por conta do pouco espaço na escola, todas as salas do terceiro ano, há muito tempo, foram divididas por uma espécie de material de PVC, e onde era o auditório da escola agora ficam lado a lado os terceiros A, B e C; diferentemente das outras turmas, os terceiros anos possuem ar condicionado. O problema é que os alunos de turmas diferentes que têm

alguma espécie de atrito ficam dando chutes, gritos e empurrões nas salas um do outro.

Outro problema enfrentado na sala em relação às condições de trabalho é o difícil acesso à tecnologia. Encontramos bastante dificuldade no acesso ao projetor, pois a escola só possui um, que se encontra inutilizado pela falta de um cabo HDMI. Antes não entendíamos por que a maioria dos professores não utilizava o projetor; antes de preparar as aulas procuramos nos informar com a escola sobre a possibilidade das aulas com auxílio do projetor, mas logo recebemos a notícia da inviabilidade do aparelho. No momento, nós estamos fazendo uso da TV, que acaba sendo o único recurso audiovisual para as aulas. Encontramos muita dificuldade com o uso da TV, por conta das tomadas que por vezes não funcionam, e durante as apresentações de seminários os alunos tiveram muita dificuldade para enxergar os conteúdos presentes nos *slides*. Outro ponto é o tamanho da sala dos professores. É um ambiente muito pequeno que não oferece espaço suficiente para trabalhar, há apenas uma mesa pequena para comportar todos os professores e não possui muitas tomadas, o que dificulta o acesso prolongado aos computadores pessoais, geralmente essenciais para o planejamento das aulas.

Outra questão que observamos é que a estrutura da escola campo não oferece acessibilidade para pessoas com deficiência. A segurança mínima da escola campo é composta por um porteiro, e há poucos funcionários para a realização da limpeza no ambiente escolar. Um exemplo foi um acontecido na escola quando havia o medo de as escolas baianas serem invadidas por facções criminosas. No ocorrido, uma pessoa aparentemente com problemas mentais, ao ser motivada por um grupo de alunos do segundo ano, pulou o muro da escola, e os alunos que rodeavam o pátio começaram a amedrontar os colegas, gritando

“Massacre, massacre”, afirmando que o homem estava armado. Nesse momento muitos correram desesperados, e outros filmaram e colocaram em suas redes sociais. Em poucos minutos, muitos pais estavam na frente da escola querendo tirar seus filhos, houve tumulto e desentendimentos entre a direção da escola e os pais.

No dia seguinte não houve aula e a diretora da escola solicitou que os professores se separassem em grupos para conversar com os alunos. Participamos de todo o processo e percebemos a dificuldade dos professores e dos membros da direção em praticar a escuta sobre as questões trazidas pelos alunos, não os trataram como participantes ouvintes da conversa, foi uma conversa unilateral. Houve ameaças dos professores aos estudantes apontados como pivô do falso massacre; eles sequer ouviram os questionamentos dos alunos, pois alguns falaram temer por sua segurança, devido ao baixo muro da escola, visto que recentemente muitas escolas estaduais da capital (Salvador) haviam sido invadidas por grupos de facções criminosas e por pessoas influenciadas por um jogo de aplicativo.

Assim como a confusão relacionada ao rapaz que pulou o muro da escola, a questão da divisão dos terceiros anos reforça e acirra as dificuldades no relacionamento entre professores e alunos, entre a direção e professores em relação a praticamente toda a escola. É notório que o espaço para um diálogo aberto e responsável tem sido impedido por conta das altas demandas de trabalho que esses professores enfrentam, que se contrapõem à necessidade por atenção e escuta de que os alunos parecem estar sedentos. Isso fica visível no mau comportamento dos alunos, que por vezes demonstram agressividade e falta de interesse nas aulas de Sociologia.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No presente artigo, pretendemos ressaltar a nossa vivência do dia a dia com a direção da escola, assim como outros membros que fazem parte da instituição escolar, embora as dificuldades sejam enormes no colégio, o que tem a ver também com a geografia do município, numa região do Recôncavo Baiano, que mais parece uma zona rural. Ressaltamos que tivemos muita dificuldade com a direção da escola, o que afetou muito e contribuiu para o atraso das nossas atividades planejadas pelo PRP. Na verdade, passamos três meses na busca de informação e dados relacionados ao colégio, procuramos informações na página da escola e não obtivemos os resultados desejados.

Gostaríamos de ressaltar que a bolsa de iniciação à docência do Programa de Residência Pedagógica (PRP) é muito importante na vida acadêmica para os estudantes universitários que cursam licenciaturas, ajudando no desenvolvimento e aprendizado, que vai servir como futuros docentes. O Programa de Residência Pedagógica foi a nossa primeira experiência como bolsista, para estudantes brasileiras e guineenses do curso de Ciências Sociais. Assim, foi muito importante fazer parte do subprojeto; apesar de ser uma nova experiência, aprendemos muito e esperamos que essa experiência seja o início de muitas outras que virão. Finalmente, esperamos adquirir conhecimento e aprender com os alunos que se encontram nesse meio. Como é de conhecimento de todos, o espaço escolar é um lugar onde se dá e recebe sabedoria de diversas maneiras.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular** (BNCC). Brasília: MEC/CONSED/UNDIME, 2017.

CABEÇA DE NÊGO. Direção: Déo Cardoso. Produção de Patrícia Baía. Fortaleza: Corte Seco Filmes, 2021. Globo play.

COSTA, Elisangela André da Silva. **Programa Residência Pedagógica**: Aproximações iniciais com o PRP-Unilab. Redenção: Unilab, 2022.

FONTES, Barbara. **O Novo Ensino Médio e o ensino de Sociologia**: resistir para existir! Disponível em: <https://cp2.g12.br/ojs/index.php/PS/article/view/3348/2051>. Acesso em: 20 jun. 2023.

KERN, Eduarda Bonora; SARANDY, Flávio; MENDES, Igor Assaf; FERREIRA, Lier Pires; OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; OTAIR, Fernandes de Oliveira. **Moderna em Formação**: Sociologia. São Paulo: Moderna, 2021. Disponível em: <https://pt.calameo.com/read/0069402197bb7e7caacbd>. Acesso em: 20 jun. 2023.

SANTOS, Jucélia Bispo; SOARES, Maria Andrea dos Santos; RÖWER, Joana Elisa; ALVES, Maria Alda de Sousa. Subprojeto Sociologia. In COSTA, Elisangela André da Silva. **Programa Residência Pedagógica**: aproximações iniciais com o PRP - Unilab. Redenção: Unilab, 2022.

A EXPERIÊNCIA DA RODA DE CONVERSA SOCIOLÓGICA NA EEMTI MARIA DO CARMO BEZERRA

Afonso Domingos Fortunato¹

Ismael de Souza Leandro²

Jair Morna Djú³

Márcio Henrique dos Santos de Lima⁴

Joana Elisa Röwer⁵

Subprojeto Sociologia - Ceará

INTRODUÇÃO

O processo de ensino constitui uma das preocupações dentro do campo educacional, em especial, os métodos usados nas instituições escolares, que acabam por fazer a manutenção de uma educação tradicional que elege o docente como o detentor do conhecimento. Essa postura educativa exclui o aluno do processo de construção do conhecimento, e este passa a assumir uma condição de dependência dentro de sala de aula, visto que isso lhe relega a uma crença de incapacidade de se inserir no quadro de produção do saber. Dada essa condição histórica, viu-se a necessidade de promover metodologias que possibilitem um espaço de construção de conhecimento de forma conjunta, a partir de perspectivas que permitem aos discentes apresentarem as experiências que marcaram as suas trajetórias estudantis. Isso demonstra o reconhecimento das diversidades que compõem a sala de aula.

¹ afonsofortunato55@gmail.com

² ismaelsouzaleando@gmail.com

³ jairdju97@gmail.com

⁴ marciolimaunilab@live.com

⁵ joanarower@unilab.edu.br

Portanto, a roda de conversa constitui uma das metodologias que promove espaço de reflexão, de interação e de incorporação dos novos saberes para o crescimento dos estudantes. Ela desperta o interesse do discente em partilhar as suas experiências e vivências com os colegas que participam do espaço reflexivo. Quando nós falamos do interesse, “pode ser definido como uma relação entre o sujeito e o objeto, na qual o primeiro sente-se atraído pelo segundo por meio de algum estímulo produzido pelo segundo em relação ao primeiro” (Bessa, 2008, p. 15). Nesse caso, o docente assume uma condição de estimulador nessa interação. Não obstante, “quando dizemos que o aluno é desinteressado, estamos também dizendo que não fomos capazes de produzir estímulos que o atraísse para os objetos apresentados em sala de aula” (Bessa, 2008, p. 11).

Essa concepção educativa cobra do professor um olhar atento para reconhecer as particularidades presentes e, consequentemente, traçar as metodologias que procuram atender essas especificidades. Brito e Andrade (2022) já vêm apontando que o professor deve colocar o aluno no centro de produção do conhecimento em todas suas dimensões, levando em consideração as peculiaridades que constituem a sua identidade no espaço educacional. Dessa forma, este trabalho visa compreender a importância da roda de conversa na promoção da interatividade na sala de aula e como ela potencializa as aulas de Sociologia.

Assim, este texto, que se desenvolve sobre uma experiência de roda de conversa sociológica com estudantes do Ensino Médio da E.E.M.T.I. Maria do Carmo Bezerra, do município de Acarape-CE, está organizado do seguinte modo, além desta Introdução: desenvolvimento, que se divide em três partes, sendo elas uma apresentação da roda de conversa realizada na escola campo, uma abordagem de como a roda de conversa

pode dar uma nova face ao ensino de Sociologia e uma compreensão de como o professor pode se transformar num catalisador na roda de conversa, ou seja, mobilizador das dinâmicas que promovem a vontade participativa; análises e discussão de resultados; e, por fim, as considerações finais.

APRESENTANDO A RODA DE CONVERSA REALIZADA NA ESCOLA CAMPO

A roda de conversa desenvolvida na regência no dia 12 de maio de 2023 com estudantes do Ensino Médio da E.E.M.T.I. Maria do Carmo Bezerra teve como tema “PARTILHA DE VIVÊNCIA: quem era você ontem, quem é você hoje e quem você sonha ser amanhã?”. Durante a aula, utilizamos equipamentos tecnológicos como *notebook*, projetor e caixa de som, que serviram para a transmissão do filme. Outros materiais foram caderno de apontamentos das participações dos alunos na aula, corda barbante utilizada para a construção de uma teia das narrativas dos estudantes e de estímulo à participação, folhas de papel A4, canetas.

De forma geral, as rodas de conversa caracterizam-se como metodologias ativas pois favorecem:

[...] uma motivação autônoma quando incluir o fortalecimento da percepção do aluno de ser origem da própria ação, ao serem apresentadas oportunidades de problematização de situações envolvidas na programação escolar, de escolha de aspectos dos conteúdos de estudo, de caminhos possíveis para o desenvolvimento de respostas ou soluções para os problemas que se apresentam alternativas criativas para a conclusão do estudo ou da pesquisa, entre outras possibilidades (Berbel, 2011, p. 28).

Com base nas metodologias ativas, como forma de motivar os alunos para terem autonomia e passarem a ser a causa da sua própria ação dentro de sala de aula, primeiramente, exibimos o documentário

intitulado *Escritores da Liberdade – O que é holocausto?*. Esse filme aborda questões como racismo, intolerância e violência étnico-racial e como a educação pode ser um grande instrumento para transformação da realidade desses estudantes na escola e na sala de aula.

Com base na exibição do documentário, deu-se início à roda de conversa para os alunos participarem trazendo as suas reflexões sobre as suas experiências e trajetórias escolares. Para despertar a curiosidade e incentivar os alunos à participação, os residentes e o professor abriram o debate trazendo relatos sobre as suas trajetórias escolares e acadêmicas. Diante disso, em seguida, os alunos sentiram-se à vontade e começaram a falar sobre as suas trajetórias de vida, tendo como fio condutor da narrativa a escola.

Conforme é colocado acima, a roda de conversa, por meio do potencial das metodologias ativas, tornou possível conhecer as trajetórias escolares dos alunos, residentes e professor. Sendo assim, entendemos que as “metodologias ativas têm o potencial de despertar a curiosidade, à medida que os alunos se inserem na teorização e trazem elementos novos, ainda não considerados nas aulas ou na própria perspectiva do professor” (Berbel, 2011, p. 28).

Esse movimento de conhecer as trajetórias escolares objetiva ser base de reflexão e análise sociológica e está de acordo com uma das principais categorias da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas da Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018) denominada “Indivíduo, Natureza, Sociedade, Cultura e Ética”, que se refere ao entrelaçamento entre questões sociais, individuais e culturais, assim como ao conhecimento de si, do outro e da cultura.

Assim, percebemos um forte:

[...] engajamento do aluno em relação a novas aprendizagens, pela compreensão, pela escolha e pelo interesse, é condição essencial para ampliar suas possibilidades de exercitar a liberdade e a autonomia na tomada de decisões em diferentes momentos do processo que vivencia, preparando-se para o exercício profissional futuro. Para isso, deverá contar com uma postura pedagógica de seus professores com características diferenciadas daquelas de controle (Berbel, 2011, p. 29-30).

Como encontra-se na citação acima de Neusi Berbel, procurou-se também impulsionar e incentivar a autonomia por meio do movimento de compreensão de trajetórias escolares e possibilidade de construção de novas perspectivas através da educação e quebra de barreiras impostas pela sociedade. Além disso, conhecer as trajetórias de outros leva ao desenvolvimento da empatia, do reconhecimento do outro e de interações baseadas no afeto dentro do espaço escolar.

Para residentes e professores, desenvolver metodologias ativas com posturas pedagógicas diferenciadas do controle e, por isso, dialógicas, como as rodas de conversa, também está de acordo com a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), de 2019, quando trata da dimensão do conhecimento profissional que envolve demonstrar conhecimento sobre os estudantes e como eles aprendem, assim como reconhecer os contextos de vida deles.

RODA DE CONVERSA NA BUSCA DE UMA EDUCAÇÃO RENOVADA NO ENSINO DE SOCIOLOGIA

A chamada crise do Ensino Médio no Brasil não se origina com a Reforma do Ensino Médio de 2017. Trabalhos como o de Oliveira (2012), entre tantos outros, denunciam que a crise do Ensino Médio vem se ampliando através de diversos aspectos sociais, culturais, econômicos e subjetivos. Contudo, a escola de Ensino Médio enfrenta atualmente

muitos e novos desafios, disputas e resistências com o advento da nova BNCC (2018), que tem caráter normativo e define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais atrelado à implementação do Novo Ensino Médio, com seus itinerários formativos e trilhas de aprofundamento. Podemos dizer que a Reforma do Ensino Médio (2017) e a BNCC (2018), que foram dadas como resposta à crise, ampliam e aprofundam aspectos de reprodução da crise, que se refere tanto a sentidos como à desigualdade da qualidade educacional.

Porém, um enfoque que se encontra tanto na BNCC (2018) como na BNC-Formação (2019) é o conceito de protagonismo⁶ e autonomia na aprendizagem através do uso de metodologias inovadoras. E inovar nas metodologias significa resistir ao modelo de educação bancária, historicamente normatizado nas instituições educativas, ou seja, de o professor copiar no quadro e explicar. Não podemos também ficar presos somente ao conteúdo do livro didático. Lidamos com pessoas, como escrevem Tardif e Lessard (2005, p. 9), “podemos chamar de interativo esse trabalho sobre e com outrem”, em especial adolescentes, com diferentes vivências no seu dia a dia, tanto que Dayrell (2007) trabalha com o conceito de condição juvenil, de juventudes, na perspectiva da diversidade.

Assim, o intuito de promovermos uma aula com roda de conversa sociológica é proporcionar troca de saberes e conhecer vivências de cada pessoa pertencente ao grupo de estudantes em sala de aula, pois, na correria do cotidiano, tratamos muitas vezes os estudantes apenas como “mais um”, devido ao número significativo de alunos que um professor tem na escola e a sobrecarga de turmas. A importância de

⁶ Os conceitos de protagonismo e autonomia na aprendizagem encontrados na BNCC (2018) devem ser mais bem desenvolvidos e analisados na relação com as competências e habilidades, o que o limite e enfoque deste trabalho não permite.

diagnosticarmos o coletivo é entender que, em uma sala de aula, temos alunos que tiveram oportunidades diferentes de aquisição de capital cultural e que isso interfere na aprendizagem. Seja por questões econômicas, sociais ou familiares, as vivências em outros âmbitos da vida influenciam diretamente os sentidos atribuídos e as posturas de cada adolescente em relação à escola, ao conhecimento e às relações dentro do espaço educacional. Como escreve Charlot (2005, p. 76), “uma aprendizagem só é possível se for imbuída do desejo e se houver um envolvimento daquele que aprende. Só se pode ensinar a alguém que aceita aprender”.

Dessa forma, a didática nas aulas não deve ser apenas repassando informações do livro didático, mas na construção de espaços de possibilidade da construção de sentidos e de mobilização para a aprendizagem. Conhecer a pluralidade dos jovens estudantes e os diferentes sentidos que atribuem à escola, ao conhecimento e às relações nesse espaço remete ao reconhecimento do outro enquanto sujeito, é abertura para o outro que permite o estabelecimento de relações dialógicas e uma construção de participação mútua dos sentidos de aprender e educar.

Especificamente, a Sociologia, ao realizar a análise do social, ao fazer compreender a historicidade, a igualdade e a diversidade humana através de seus conceitos-temas-teorias, gera reflexões sobre si e sobre o outro, novas compreensões e possibilidades do estabelecimento de outras relações. O conhecimento sociológico tem na relação sociedade-indivíduo a sua centralidade. Dessa forma, perceber e considerar a auto-observação e autorreflexão como meio de estranhar para então questionar, avaliar e compreender as estruturas, os processos, os condicionamentos sociais, para entender conceitos e temas, pode ser um procedimento significativo na medida em que faz o jovem

compreender a sua própria trajetória na relação sociedade-indivíduo (Röwer, 2016).

Diversos trabalhos no campo da Sociologia Escolar vêm pontuando a importância da transformação nas metodologias de ensino que proporcionem aprendizagens significativas, colocando a questão das narrativas de estudantes na centralidade. Röwer, desde 2014, na perspectiva das narrativas de si, pontua em diversos trabalhos a importância da construção desses espaços nas aulas de Sociologia. Chikushi, Saito e Torres (2019) relatam e analisam uma experiência no ensino de Sociologia por meio de rodas de conversa e defendem a importância do “papel pedagógico que possibilite uma aprendizagem não-excludente, significativa, que localize o educando como um sujeito histórico, autônomo, instigado a pensar e refletir sobre os símbolos e significados do mundo à sua volta e à experimentar a imaginação sociológica”.

Por isso, proporcionar uma roda de conversa em sala de aula serviu para a compreensão de trajetórias, condições e posturas dos estudantes, assim como dos contextos que estão no seu entorno. Do mesmo modo, a roda de conversa sociológica proporcionou a construção de um espaço de reflexão crítica sobre a escolarização, como as mudanças no Ensino Médio, e a condição juvenil. Ainda, como metodologia ativa e inovadora, colaborou para a ampliação da aprendizagem de metodologias diferenciadas por parte de residentes e professores.

O PROFESSOR COMO CATALISADOR DO PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO NA RODA DE CONVERSA

Ao promovermos uma roda de conversa sociológica, temos que dar espaço de fala a todos os participantes do grupo pertencente à sala de aula. Nesse sentido, o professor também se coloca nesse lugar de

abertura e troca de vivências; permanece, contudo, na função de mediação e de desenvolvimento de análises sociológicas:

O professor, nesse momento tão frutífero de debate, tem o papel de mediar a conversa, não apenas num sentido de organizá-las, de dar voz a cada um que pede a fala, na ordem – mas também de impregná-las de sentido sociológico, retomando os conceitos, citando dados científicos, estatísticos, para que a roda de conversa sociológica não caia num esvaziamento teórico, e que exista um equilíbrio entre a espontaneidade, movida pelo ritmo dos estudantes e a rigorosidade do mediador (seja o professor, seja o aprendiz) (Torres; Gonçalves, 2019, p. 12).

O conhecimento científico é extremamente importante, mas nesse momento entender o conhecimento empírico que cada pessoa do grupo repassa é importante para o funcionamento da roda de conversa. A roda de conversa tem como consequência o conhecimento do grupo de estudantes, algo que em uma educação bancária não se alcança, pelo fato de apenas impor conteúdos. O tempo de realização da roda de conversa é outro fator importante. Uma aula de Sociologia de 50 minutos, uma vez por semana, é um tempo escasso para uma análise mais aprofundada do coletivo de sala de aula se a atuação professoral ficar limitada à transmissão de conteúdos propostos no currículo. Assim, a roda de conversa faz com que esse tempo seja transformado em tempo de construção de diálogos, compreensões e conhecimentos. Segundo Freire (1987, p. 33), “o diálogo crítico e libertador, por isto mesmo que supõe a ação, tem de ser feito com os oprimidos, qualquer que seja o grau em que esteja a luta por sua libertação”.

O professor tem o papel de promover esse diálogo libertador juntamente com os estudantes. Porém, essa tarefa se torna mais desafiadora, na medida em que, com a nova BNCC (2018), a luta coletiva pelo saber é preterida, pois os estudantes são preparados para o mercado de trabalho, numa lógica neoliberal individualizante e

competitiva. Contudo, existem exceções e resistências no modo de ensinar de uma escola para outra. A experiência da roda de conversa sociológica, ao colocar como ponto de debate os processos de escolarização, pode ser entendida como metodologia diferenciada, mas que questiona a própria concepção de um ensino voltado prioritariamente para o trabalho. Cabe também ao professor, nesse sentido, assumir-se e construir uma postura de educador progressista.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados da realização da roda de conversa sociológica com estudantes do Ensino Médio da E.E.M.T.I. Maria do Carmo Bezerra dizem respeito a: (1) conhecimento do contexto e trajetórias escolares de estudantes; (2) conhecimento das trajetórias escolares de residentes; (3) aprofundamento das relações empáticas e interações interpessoais na sala de aula; (4) interesse nas temáticas trabalhadas, como função transformadora da educação e holocausto; (5) aprendizagem para residentes do uso da metodologia da roda de conversa nas aulas de Sociologia.

Importante pontuar que do desenvolvimento da roda de conversa, num primeiro momento, compreendemos a complexidade da construção desse espaço de fala para os estudantes, que expõem suas vivências e o que almejam para o futuro. Dessa forma, também cabe ao professor mediador ter a sensibilidade de usar outras formas de narrativas de si, como a escrita, que também utilizamos nessa experiência. Necessário destacar que a participação numa roda de conversa necessita liberdade de fala; liberdade e acolhimento da exposição de trajetórias, medos e sonhos.

Percebemos que as meninas se mostraram mais ativas em falar das suas vivências e trajetórias. Dentro dos aspectos mais relatados por elas, a frase “medo de decepcionar os pais” foi a mais escutada. Muitas alegaram que os pais sempre lhes proporcionaram tudo para que pudessem estar na escola. Estudar para se formar e ajudar a família é um sonho que muitas almejam. Nesse sentido, foi possível perceber como nessas narrativas estão presentes elementos que dão sentido à escola e ao conhecimento.

De forma semelhante, por meio da narrativa das trajetórias escolares de residentes internacionais, vindos do outro lado do Atlântico, de nacionalidade guineense e angolana, ao abordarem as dificuldades de acesso às escolas nos dois países e como a falta de políticas públicas de incentivo provocam um grande índice de evasão escolar, foi pontuado como o compromisso com as famílias faz dobrar o esforço na academia para não decepcionar os pais. A narrativa do residente de nacionalidade brasileira, de como ingressou na universidade, também provocou pontos de encontro entre estudantes da escola e residentes.

Assim, observamos que, mesmo com trajetórias escolares bem diferentes, o fato de residentes, mediadores da roda de conversa, e estudantes falarem sobre suas trajetórias escolares desenvolveu um espaço de compreensão do outro e de empatia. Durante a conversa com os alunos, ouvimos diferentes histórias de vida, de superação, de motivação e de como a educação está transformando a realidade dos estudantes africanos e brasileiros.

Por fim, percebemos que conseguimos desenvolver de forma satisfatória a roda de conversa, pois os alunos saíram dos seus lugares de conforto para expressar as suas trajetórias e questionar a escola como lugar e possibilidade de transformação social. Consideramos um

aprendizado de metodologia inovadora que se afasta da pedagogia tradicional e que é marcada por um caráter democrático.

Considerações finais

Partindo da concepção de uma educação renovada, a roda de conversa constitui uma das metodologias mais democráticas e participativas para uma produção do conhecimento numa perspectiva coletiva. Ela permite compreender as coletividades e as subjetividades no processo de ensino e aprendizagem, o que demonstra o reconhecimento do caráter não homogêneo da educação historicamente instituída. Não obstante, a partir das perspectivas acima postas, percebemos que a roda de conversa coloca o aluno no centro do conhecimento, dada a necessidade da sua autonomia no processo de ensino e aprendizagem. Nesse quesito, o professor passa a assumir uma função catalisadora/mediadora do debate produzido na sala de aula.

Em virtude dos aspectos apresentados, compreendemos que a roda de conversa possibilitou aos alunos trazerem suas expectativas, experiências e vivências que constituem o bloco de conhecimento; isso, de certa forma, demonstra o cumprimento do objetivo do trabalho. Portanto, apesar de a roda de conversa ser uma metodologia para uma educação renovada, ela constitui apenas uma parte dos instrumentos metodológicos que permitem um processo de aprendizagem diferenciado, reconhecendo assim a existência de outras metodologias capazes de promover um espaço de mundo-vivências entre o docente e os discentes.

REFERÊNCIAS

- BERBEL, Neusi Aparecida Navas. As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes. **Semina: Ciências Sociais e Humanas**, v. 32, n. 1, p. 25-40, 2011.
- BESSA, Valéria da Hora. **Teorias da Aprendizagem**. Curitiba: IESDE Brasil, 2008. 204 p.

BRASIL. **Lei nº 13.415**, de 16 de fevereiro de 2017. Brasília: Presidência da República, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília: Secretaria de Educação Básica, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação)**. Brasília: Secretaria de Educação Básica, 2019.

BRITO, Vanessa Bezerra; ANDRADE, Raquel Vieira. Avaliação escolar: uma ponte para o sucesso ou fracasso educacional. **Cadernos da Pedagogia**, v. 16, n. 34, p. 73-83, jan.-abr. 2022.

CHARLOT, Bernard. **Relação com o saber, formação dos professores e globalização: questões para a educação hoje**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2005.

CHIKUSHI, Y. M.; SAITO, S. C.; TORRES, A. C. S. Aprendizagem significativa e Sociologia: as Rodas de Conversa Sociológicas. In: ENCONTRO NACIONAL SOBRE O ENSINO DE SOCIOLOGIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA, 4., Florianópolis, 2019.

CUNHA, Jorge Luiz; RÖWER, Joana E. Ensinar o que não se sabe: estranhar e desnaturalizar em relatos (auto)biográficos. **Educação**, Santa Maria, v. 39, n. 1, jan./abr. 2014.

DAYRELL, Juarez. A escola “faz” as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 28, n. 100 - Especial, p. 1105-1128, out. 2007.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

OLIVEIRA, Adriano Machado. **Entre consumidores e internautas: a outra face da crise do Ensino Médio no Brasil**. 2012. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Santa Maria, 2012.

RÖWER, Joana Elisa. **Por uma sociologia da suspensão: ensino de Sociologia e narrativas de si como dispositivo de formação**. 2016. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Santa Maria, 2016.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Petrópolis: Vozes, 2005.

TORRES, Ana Carolina Silva; GONÇALVES, Danyelle Nilin. Metodologias Ativas no Ensino de Sociologia: por uma Aprendizagem Significativa. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 4., 2019.

A SOCIOLOGIA NA TRANSFORMAÇÃO DA SOCIEDADE: ENGAJAMENTO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Manuel Mfinda Pedro Marques¹

Nádia Ruth Uchôa Gomes²

Joana Elisa Rower³

Subprojeto Sociologia - Ceará

INTRODUÇÃO

O presente artigo tem como objetivo compreender o papel da Sociologia na educação e na formação inicial de professores. Com base em reflexões teóricas, discutimos o impacto da formação docente em Sociologia, compreendendo que vem aprofundando cada vez mais as suas abordagens no processo de ensino e transformação da sociedade, a partir dos cursos de licenciatura em Sociologia. De forma específica, objetivamos compreender o engajamento da formação inicial dos professores em Sociologia.

O trabalho objetiva explorar o papel da Sociologia na capacitação dos professores a se envolverem ativamente nas questões educacionais e sociais para o desenvolvimento do processo de transformação da sociedade. Além da utilização de pesquisas e referenciais bibliográficos relacionados ao tema, caracterizamos este trabalho como pesquisa exploratória e documental.

O estudo foca também em olhar outras vertentes bibliográficas, como da área de Educação, para compreender a formação inicial de professores em Sociologia. A partir de estudos feitos, nossas

¹ mfinda2019@gmail.com

² nadiauchoag@gmail.com

³ joanarower@unilab.edu.br

observações e as experiências na formação em Sociologia contribuem nesse processo de análise e reflexão sobre a formação de professores de Sociologia. A formação em Sociologia nos permite entender a transformação da sociedade e das dinâmicas educacionais.

Nesse sentido, a Sociologia é um campo do saber entendido por muitos como o estudo da sociedade e dos indivíduos, sendo que a Sociologia da Educação e a Sociologia Escolar enfatizam os processos de escolarização, as políticas educacionais, práticas institucionais e materiais didáticos, assim como a formação de professores de Sociologia.

Se a Sociologia se ocupa dos fatos relacionados à vida em sociedade, a fim de desvendar a estrutura básica da sociedade humana, identificando as principais forças que mantêm os grupos unidos ou que os enfraquecem e verificando quais condições transformam a vida social, a Sociologia da Educação, como um dos ramos dessa ciência, ocupa-se dos fatos relacionados ao fenômeno educacional, atentando, sobretudo, para o sistema educacional em sociedades complexas, tendo a escola como um de seus principais objetos. Ademais, trata das funções sociais da escola, das relações educacionais em diferentes contextos sociais, da relação entre professores e alunos, da problemática da igualdade de oportunidades, da constituição de identidades, das transmissões de saber e de tudo o que envolve o processo de socialização e de reprodução social e cultural.

Dessa forma, este artigo pretende contribuir com a formação inicial de professores em Sociologia. Compreendemos que a formação de professores de Sociologia necessita ser colaborativa na relação escola-universidade. Faz-se necessário, para que professores sejam atuantes nos seus fazeres e na construção de uma sociedade justa, que a própria formação inicial seja embrenhada de práticas que não levem

em consideração somente a sala de aula, mas também a comunidade escolar como um todo.

Assim, este estudo se propõe também a compreender as lacunas de aprendizados na formação de professores de Sociologia e oferece uma perspectiva crítica sobre os desafios de ser um professor progressista e transformador de contextos, pois a formação de professores trabalha com teorias críticas e sociais para ampliação dos conhecimentos dos futuros docentes, possibilitando a utilização do conhecimento sociológico para criação de mudanças sociais significativas.

A FORMAÇÃO INICIAL DOS PROFESSORES EM SOCIOLOGIA E SUA CONTRIBUIÇÃO NO DESENVOLVIMENTO DA SOCIEDADE

Nesta seção, procuramos abordar de forma sucinta a formação inicial de professores de Sociologia, que busca a qualificação e preparação e combina com o impulso inicial da carreira na educação. Nesse sentido, a formação inicial de professores permite pensar no processo formativo educativo de futuros professores que são fundamentais para garantir um ensino com qualidade e atender às necessidades da educação em nível da educação básica e superior.

A formação inicial de professores, geralmente, busca ressignificar concepções sobre a escola e a educação em uma perspectiva crítica, mas também objetiva dotar o licenciado de competências e habilidades para fazer dele o docente. Ou seja, a formação inicial de professores intensifica o aperfeiçoamento pedagógico e procura fortalecer e fomentar a formação teórico-prática dos professores, para construção da identidade profissional docente.

Este estudo reconhece que a formação inicial é apenas um componente de uma estratégia mais ampla de profissionalização do professor, indispensável para implementar uma política de melhoria da educação

básica, e finaliza propondo a criação de um sistema nacional de certificação de competências docentes e a priorização da área de formação de professores nas políticas de incentivo, fomento e financiamento (Mello, 2000, p. 98).

Em artigo sobre a construção do campo da pesquisa sobre formação de professores, Pereira (2013) entende que a formação inicial de professores valoriza a experiência dos professores em educação básica na preparação e na atuação dos futuros profissionais. Assim, a formação docente induz os professores à pesquisa e pauta pela formação colaborativa e produção acadêmica com base nas experiências e vivência na formação inicial.

Nesse sentido, a formação inicial de professores, a partir de uma perspectiva que observa o desempenho e a qualidade da educação, influencia diretamente a capacidade dos professores de se engajarem na sua própria formação docente. Engajamento que ocorre pela crítica e possibilidade de intervenção na própria formação, pois a formação é a base da prática pedagógica e da formação das posturas professorais. Para Gadelha (2020, p. 1), “nesse aspecto, o professor torna-se um dos principais atores dessas mudanças, portanto, sua formação e sua prática tem sido e continua sendo motivo de estudo”. Para Chimuco e Pacheco (2019), a formação de professores é um campo de estudo que aproxima o professor da prática docente e da sua experiência adquirida ao longo de vários anos.

A formação de professores, a partir dessa perspectiva, passa a pensar a educação dentro de um contexto social que fortalece a formação teórico-prática dos professores.

A formação de professor tem, ao longo dos últimos anos ocupado significativo espaço na produção acadêmica na produção acadêmica, em decorrência das políticas educacionais que articulam de forma cada vez mais próxima dos docentes e os resultados de aprendizagem dos educandos,

o que abre espaço para a problematização das questões epistemológicas, políticas e pedagógicas nas quais inserem os processos de formação (Costa *et al.*, 2020, p. 251).

Conforme afirma Garcia (1992, p. 54-55), “apesar de ser composto por fases claramente diferenciadas do ponto de vista curricular, a formação de professores é um processo que tem de manter alguns princípios éticos, didáticos e pedagógicos comuns”, pois a formação inicial direciona a prática docente, assim como as pesquisas que se voltam sobre a escola e os fazeres e saberes docentes.

A formação de professores ocupa um lugar central neste debate que só pode ser travar a partir de uma determinada visão (ou projeto) da profissão docente. É preciso reconhecer as deficiências científicas e a pobreza conceptual dos programas atuais de formação de professores. E situar a nossa reflexão para além das clivagens tradicionais (componente científica versus componente pedagógica, disciplinar teórica versus disciplina metodológicas, etc), sugerindo novas maneiras de pensar a problemática da formação de professor (Nóvoa, 1992, p. 23).

Sobre isso, Nóvoa (2009) afirma que a formação de professores não constrói simplesmente um título acadêmico, mas precisa se refletir de modo crítico na formação contínua e centralizada no conhecimento integral e técnico. Portanto, Sá e Alves Neto (2016, p. 11) afirmam que “nesse contexto, a formação docente vai além da mera transmissão de conhecimentos técnicos ou da atualização científica, pedagógica e didática”.

Nesse sentido, é fundamental discutirmos o papel da formação docente na sociedade e nas instituições de ensino que materializam a formação inicial de docentes no processo educacional e formativo. Para Casanova (2015, p. 3), “a formação contínua de docentes requer a unificação de esforços entre todos os intervenientes, sobretudo, a concretização de parcerias entre as entidades formadoras”. Vale

ressaltar que a formação continuada de professores é instrumento da expansão do conhecimento pedagógico e da profissão docente, assim como para refletirmos e pensarmos o sistema educacional de um país.

FORMAÇÃO DOCENTE EM SOCIOLOGIA

A formação docente em Sociologia, especificamente na Unilab, parte de uma reflexão que busca capacitar e tornar novos professores cada vez mais competentes na “promoção da educação contextualizada e efetivação de práticas pedagógicas contextualizadas e comprometidas com os direitos humanos e com transformações sociais”, da mesma forma que potencializam “ações que valorizem o trabalho coletivo, interdisciplinar e com intencionalidade pedagógica”, conforme encontrado no Projeto Pedagógico Curricular da Sociologia (2006, p. 16).

Segundo Röwer *et al.* (2021, p. 21):

Ainda assim, o curso preza pela transformação social dos estudantes ingressos e egressos, imbuídos de pensamentos críticos e reflexivos sobre diferentes narrativas sócio-históricas e políticas da vida social, formados para contribuir com uma educação inclusiva, democrática, emancipadora e inovadora, articulando, assim, a teoria e a prática em sala de aula, como nas comunidades na qual poderão atuar.

A formação docente em Sociologia é decorrente de um processo interdisciplinar baseado no ensino, pretende compreender a pesquisa docente e impulsionar a prática educacional e fortalecer a teoria-prática do conhecimento voltado à formação sociológica. De acordo com Röwer, Mango e Intanque (2017), a formação em Sociologia da Unilab precisa refletir o ensino de Sociologia do ensino básico dos diferentes contextos e desenvolver perspectivas teóricas e metodológicas que vão ao encontro dessa diversidade de contextos. Além disso, defendem “a ampliação da compreensão do exercício do licenciado em Sociologia em

espaços formais e não formais educacionais como docente, pesquisador e como gestor escolar e educacional”.

Conforme aponta Carvalho Filho (2014), a formação docente em Sociologia reflete a construção de ações e reflexões a partir de um pensamento crítico e de saberes sociológicos, na compreensão da formação teórica-prática. Diz o autor que “a maneira como se percebe a construção do conhecimento sociológico e sua transmissão permite encontrar outros objetos de estudo: formação da sociologia, formação de professor, e, os modos de recepção da disciplina” (Carvalho Filho, 2014, p. 60).

A formação docente em Sociologia possibilita os futuros professores a terem uma concepção social e educacional que busca o diálogo entre as escolas, o currículo e as realidades sociais. Ainda, de acordo com Röwer, Mango e Intanque (2017, p. 199), sobre a formação docente em Sociologia, afirmam que:

[...] a formação de licenciados em Sociologia no âmbito na Universidade da Integração da Lusofonia Afro-Brasileira – Unilab constitui-se, dessa forma, como um espaço privilegiado de discussão acerca da formação de professores, justamente por dialogar com a diversidade de discentes e docentes de diversos contextos territoriais, sociais, culturais, ao mesmo tempo em que lida com o desafio da formação comum de professores de Sociologia.

Assim, a formação docente em Sociologia torna-se campo de pesquisa e de investigação do ensino, que atende às condições sociais e educacionais para essa interação entre conceitos e a formação de professores. Pontuamos, porém, a necessidade de uma atenção constante sobre a prática do ensino na área, para que metodologias, estratégias de ensino e recursos didáticos sejam promotores de reflexão junto às diversas juventudes que estão em diferentes contextos escolares.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A formação docente em Sociologia busca compreender a produção do conhecimento a partir da formação inicial e da capacitação de professores. Esse processo de pesquisar e refletir sobre a própria formação permite levantar diversas preocupações sobre o ensino de Sociologia nas escolas. É importante que a formação inicial de professores de Sociologia discuta e debata a própria formação de professores e, nesse sentido, as práticas pedagógicas da Sociologia para que estas possam cada vez mais produzir espaços de reflexão e crítica nas escolas.

Vale ressaltar que a formação de professores proporciona as possibilidades de repensar e pensar em diversas epistemologias, dialogando com vários estudos que emergem na área de Sociologia da Educação e de Sociologia Escolar e que contribuem para o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem. Assim, a relação teoria e prática tão marcada nos projetos de formação de professores deve estar acompanhada da pesquisa sobre a própria prática e a reflexão sobre as escolhas teóricas que embasam práticas em diferentes contextos.

Portanto, deve-se salientar que a formação de professores de Sociologia, mesmo formando prioritariamente para a atuação na educação básica, deve proporcionar uma visão crítica na compreensão da epistemologia decolonial e na desconstrução dos saberes ocidentais. A transformação para a qual o professor de Sociologia pode contribuir na escola passa necessariamente por uma formação que não apenas reproduza conteúdos de materiais didáticos, mas em que o próprio professor, de forma engajada, seja autônomo na relação com o contexto

de atuação para que o ensino de Sociologia faça sentido para as juventudes escolarizadas.

REFERÊNCIAS

- CARVALHO FILHO, Juarez Lopes de. O Ensino de Sociologia como Problema Epistemológico e Sociológico. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 39, n. 1, p. 59-80, jan./mar. 2014.
- CASANOVA, Maria Prazeres. Formação Contínua de Professores: uma leitura do Decreto- Lei 22/2014. **Revista do CFAECA**, Almada: CFAECA, p. 12-18, 2015.
- CHIMUCO, Sandra Marisa Nascimento; PACHECO, José Augusto. A Formação Inicial de Professores em Angola no Contexto da Reforma Educativa: Um Estudo no Instituto Médio Normal de Educação de Benguela /Escola de Formação de Professores. In: FÓRUM DA GESTÃO DO ENSINO SUPERIOR NOS PAÍSES E REGIÕES DE LÍNGUA PORTUGUESA (FORGES), 2019.
- COSTA, Elisangela André da Silva; FREITAS, Bruno Miranda; COSTA, Eisenhower Sousa; SILVA, Wanderson Diogo Andrade da. Os Saberes da experiência e abordagem autobiográfica na formação de professor da Unilab. **SARGE BTT**, Rio Branco, v. 7, s. 3, 2020.
- GADELHA, Rayane Marcelino. **A formação inicial e continuada de professores: Educação como (Re)existente: mudanças, conscientização e conhecimento**. Maceió: Centro cultural de exposições Ruth Cardoso, 15, 16 e 17 de outubro 2020.
- GARCIA, Carlos Marcelo. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: NÓVOA, António (Org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.
- MELLO, Guiomar Namó de. A formação inicial de professores para a educação básica: uma (re)visão radical. **São Paulo em Perspectiva**, v. 14, n. 1, 2000.
- NÓVOA, António. Formação de professores e formação docente. In: NÓVOA, António (Org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.
- NÓVOA, António. **Professores Imagens do Futuro Presente**. Lisboa: Educa, Instituto de Educação Universidade de Lisboa, 2009.

PEREIRA, Júlio Emílio Diniz. A construção do campo da pesquisa sobre formação de professores. **Revista da FAEEBA – educação e contemporaneidade**, Salvador, v. 22, n. 40, p. 145-154, jul./dez. 2013.

RÖWER, Joana Elisa *et al.* Ensino e Autonomia: Análise do Desenvolvimento de Aspectos das Metodologias Ativas na Formação Docente em Sociologia. **Pleíade**, v. 15, n. 32, p. 12-27, jan.-jun. 2021. DOI: 10.32915/pleiade.v.15i32.680.

RÖWER, Joana Elisa; MANGO, Felisberto, Alberto; INTANQUE, Sabino Tobana. Formação de professor: Aspecto Motivacional Pela Escolha da Licenciatura em Sociologia. **Revista Café em Sociologia**, v. 6, n. 3, p. 193-213, 2017.

SÁ, Tiago Tavares de; ALVES NETO, Francisco Raimundo. A docência no Brasil: História, obstáculos e perspectivas de formação e profissionalização no século XXI. **Revista Tropos**, v. 5, n. 1, jul. 2016. ISSN: 2358-212X.

44

ENSINO DE SOCIOLOGIA PARA ALÉM DA SALA DE AULA: A SEMANA DE SOCIOLOGIA DAS ESCOLAS

Mamadu Boy Djaló¹

Milânia da Costa²

Sofonias Lopes Jó³

Márcio Henrique dos Santos Lima⁴

Joana Elisa Röwer⁵

Subprojeto Sociologia - Ceará

INTRODUÇÃO

Como parte do planejamento do Programa de Residência Pedagógica em Sociologia, realizamos a Semana de Sociologia das Escolas do Maciço de Baturité, nos dias 31 de agosto e 01 de setembro de 2023, sob temas de cunho sociológico que envolveram a realidade social brasileira. O ensino de Sociologia para além da sala de aula, uma das temáticas debatidas durante o PRP em Sociologia, visa proporcionar aos alunos do Ensino Médio a aprendizagem por meio das metodologias ativas de ensino. A realização dessa Semana, além de ser um momento significativo para estudantes, professores e residentes do PRP em Sociologia, também contribui na reflexão sobre a Sociologia nas escolas públicas do Maciço de Baturité, assim como repercute no curso de Licenciatura em Sociologia da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (Unilab).

¹ mamadujusper93@gmail.com

² milaniadacosta@gmail.com

³ sofoniaslopesjo2018@gmail.com

⁴ marciolimaunilab@live.com

⁵ joanarower@unilab.edu.br

O evento, que se encontra em sua sexta edição, caracteriza-se por uma construção conjunta e colaborativa entre escola e universidade. Sendo assim, este texto trará as descrições das experiências significativas de residentes que colaboraram diretamente com sua organização, tendo como escola campo a E.E.M.T.I. Maria do Carmo Bezerra, em Acarape/CE. Em termos de estruturação do trabalho, dividimos este capítulo nas seguintes seções: Relação escola-universidade; Semana de Sociologia das Escolas do Maciço de Baturité – as ações na E.M.M.T.I. Maria do Carmo Bezerra; O ensino de Sociologia para além da sala de aula; e, por fim, fechamos com as Considerações finais.

RELAÇÃO ESCOLA-UNIVERSIDADE

A importância deste tópico está na relação entre a universidade e a escola, constituindo assim um espaço de formação e intercambialização de saberes. Para isso, é importante salientar que a construção desta seção é fruto do trabalho registrado a partir das ações desenvolvidas como residentes da E.E.M.T.I. Maria do Carmo Bezerra. A ligação escola-universidade ou universidade-escola, além de proporcionar uma relação saudável entre a comunidade estudantil e bolsistas do PRP, possibilita novos conhecimentos da prática pedagógica a partir do momento da observação participante. Por outro lado, também ajuda a preparar o próprio aluno da escola de Ensino Médio para a mudança de mentalidade na inserção no espaço universitário.

A prática do PRP tem contribuído significativamente para o exercício da profissão docente, porque exige de residentes a realização de uma prática antecedida por observação e pesquisa da escola campo. Isto é, uma investigação rigorosa e concisa, observando até os pequenos detalhes da escola e universidade, as emoções e atitudes dos estudantes

e professores, assim como da direção da escola. Segundo Zan (2011), “o sociólogo tem que lidar com as diversas variáveis, mesmo nas ocorrências simples, pois precisam ser vistas em conjunto e que são susceptíveis de combinar em situações similares”. Juarez Dayrell (2001) salienta essa importância de ter múltiplos olhares dentro da escola:

A escola, como espaço sociocultural, é entendida, portanto, como um espaço social próprio, ordenado em dupla dimensão. Institucionalmente, por um conjunto de normas e regras, que buscam unificar e delimitar a ação dos seus sujeitos. Cotidianamente, por uma complexa trama de relações sociais entre os sujeitos envolvidos, que incluem alianças e conflitos, imposição de normas e estratégias individuais, ou coletivas, de transgressão e de acordos (Dayrell, 2001, p. 137).

Portanto, é impreterível destacar que, por meio da observação e da interação universidade-escola, o PRP em Sociologia possui extrema importância para a formação do professor de Sociologia. A vivência da realidade na escola é uma forma de enxergar e analisar as dinâmicas do funcionamento escolar, para perceber possibilidades de atuação e possíveis mudanças futuras, assim como o que deve ter continuidade.

SEMANA DE SOCIOLOGIA DAS ESCOLAS DO MACIÇO DO BATURITÉ – AS AÇÕES NA E.M.M.T.I. MARIA DO CARMO BEZERRA

A Semana de Sociologia das Escolas do Maciço do Baturité é um evento que teve o seu início no ano de 2018, desenvolvendo a cada ano temáticas diversificadas. A Semana de Sociologia das Escolas do Maciço de Baturité:

[...] integra de forma dinâmica escola e universidade e tem como principal objetivo contribuir com o debate de temas da Sociologia com estudantes das escolas e aproximar estudantes do ensino médio com a universidade e docentes e discentes do curso de licenciatura em Sociologia com a escola (Röwer, 2023, p. 1).

Do dia 31 de agosto ao dia 01 de setembro de 2023, ocorreu a 6ª edição da Semana de Sociologia das Escolas do Maciço de Baturité, que teve como temática “Sociologia em diferentes contextos”. Foi organizada conjuntamente com os discentes do estágio supervisionado do curso de Sociologia e dos programas PIBID e Residência Pedagógica em Sociologia da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (Unilab). Com realização de atividades na escola Liceu Domingos Sávio, no município do Baturité, na escola Maria do Carmo Bezerra, no município do Acarape, na escola Camilo Brasiliense, no município de Redenção, na escola José Ivanilton, no Crato, e na escola José Tristão Filho, no município de Guaiúba, na região do Maciço de Baturité.

As ações da E.E.M.T.I. Maria do Carmo Bezerra ocorreram no dia 31 de agosto de 2023 e foram organizadas pelo professor preceptor responsável Márcio Henrique dos Santos Lima, com a mediação dos discentes residentes Afonso Domingos da Costa Fortunato, Ismael de Souza Leandro, Mamadú Boy Djaló, Milania da Costa e Sofonias Lopes Jó, do programa de Residência Pedagógica (PRP) em Sociologia. Essa atividade teve a participação dos estudantes da escola campo, de todas as turmas do 3º ano do Ensino Médio. Foram realizadas atividades de apresentações artísticas, palestras e oficina de tranças; as ações aconteceram no salão da Igreja Católica no município do Acarape.

No primeiro momento, foi realizada a abertura da Semana de Sociologia, com apresentação artística do cantor de nome Fresh, do estilo *hip-hop*. No segundo momento, foi realizada a oficina de trança, realizada pelas discentes Campune Fátima Tchuda e Rita Aissatu Bangura, ambas de nacionalidade guineense, do curso de Antropologia, com a mediação da discente do PRP em Sociologia Milânia da Costa.

No terceiro momento, tivemos a apresentação da palestra, com o professor Sebastião André Alves de Lima Filho, do curso de Sociologia da Unilab, que abordou a temática intitulada: “Marcas da contemporaneidade na formação identitária do povo brasileiro: perspectivas e projeções”. O professor Sebastião apontou que “o Brasil privilegia classes dominantes na inserção no mercado de trabalho, em profissões que possibilitam viver com dignidade. Em sociedades que dificultam a ascensão social, tendo consciência dos obstáculos, você pode traçar objetivos para alcançar seus desejos, definindo os seus planos”. Como forma de incentivar os discentes a ingressar na universidade, sublinha que a universidade “está aqui do lado, com excelentes professores, com bolsas, com restaurantes universitários”.

No quarto período, tivemos a palestra com a professora Dra. Janaína Campo Lobo, do curso de Sociologia da Unilab, que abordou a temática intitulada: “Construção da Identidade brasileira: Qual identidade?”. No princípio da sua abordagem, ela falou sobre a sua trajetória acadêmica, as suas dificuldades como mulher nordestina e pobre na Região Sul, em seguida discorreu sobre a questão da desigualdade social, na qual apresentou uma pesquisa realizada recentemente sobre a sociedade brasileira, a qual aponta a população como sendo majoritariamente negra. Segundo a sua fala, essa população é a mesma que se encontra abaixo da linha da pobreza. No que tange à desigualdade no Brasil, a professora falou sobre: “racismo e como as abordagens policiais evidenciam o preconceito. A juventude periférica é visada pela polícia até hoje. Quantas mulheres negras ingressam no mercado de trabalho? Quantas ingressam na faculdade? Não só pessoas negras, mas indígenas, pequenos agricultores, populações minorizadas”. Ressaltou a professora Janaína Lobo que, em 2023, estamos ainda falando de coisas de séculos atrás.

Nas abordagens dos professores, percebemos que o problema da desigualdade no Brasil ainda é grande. Os professores abordaram as raízes da desigualdade social no Brasil, desde os tempos coloniais até a contemporaneidade, afetando atualmente as minorias raciais que compõem a esfera social. Foi pontuado que a Sociologia, como ciência e disciplina, tem a responsabilidade de analisar a sociedade, as estruturas e as suas implicações negativas com a população desfavorecida.

No dia seguinte, 01 de setembro de 2023, demos continuidade às atividades da Semana de Sociologia das Escolas. No período da manhã, houve visita dos alunos da E.E.M.T.I. Maria do Carmo Bezerra à Unilab, visando conhecer a estrutura física da universidade, assim como participar da apresentação do filme *A cor púrpura* no auditório do campus da Liberdade, juntamente com estudantes da E.E.M. José Tristão Filho, ocorrendo a integração entre estudantes e professores dessas duas escolas. Para o período da tarde, tivemos a participação dos alunos de E.E.M. Liceu Domingos Sávio na palestra realizada com o tema “Literatura e educação: a busca por uma formação antirracista”, tendo como convidadas as palestrantes Lilian Maria da Silva Mello, estudante de Sociologia na UECE, e Geyse Anne Sousa da Silva, estudante da Unilab. Foi apresentada amostra do vídeo de curta-metragem intitulado *Facetas de um Brasil desigual* pela discente Geyse Anne Souza da Silva, que é uma interpretação da obra *O quarto de despejo*, da escritora Carolina Maria de Jesus. A palestra teve abertura de uma apresentação cultural com a poetisa Evellyn Evelyn.

O ENSINO DE SOCIOLOGIA PARA ALÉM DA SALA DE AULA

Feita a descrição das ações, pontuamos que a realização da Semana de Sociologia das Escolas do Maciço de Baturité encontra-se na

perspectiva do ensino de Sociologia para além da sala de aula e está atrelada à concepção libertadora de Paulo Freire (1981). A proposta da educação libertadora de Freire (1981) visa capacitar e conscientizar os oprimidos para se emanciparem.

Um dos pontos mais importantes da ação dos educadores, para Freire, é a refutação da dualidade objetivista mecanicista/subjetivista; como alternativa a essa perspectiva, ele propõe uma dialética entre a subjetividade e objetividade para que os educandos compreendam a realidade do mundo. Ele argumenta que a educação tradicional, baseada na transmissão autoritária de conhecimento, perpetua a opressão ao negar aos oprimidos a oportunidade de desenvolver uma consciência crítica de sua realidade. Para isso, Freire (1981) propõe uma abordagem dialógica da educação e a “educação problematizadora”, que incentiva os alunos a analisar e questionar as estruturas sociais injustas e as relações de poder presentes em suas vidas.

Freire ainda enfatiza a importância de conectar o conhecimento teórico com a experiência prática dos alunos, permitindo-lhes compreender sua realidade social e buscar a transformação. Para Freire, a educação dos adultos pressupõe permitir-lhes pensar a partir das suas realidades, vivências e relações que estabelecem com o mundo que os rodeia. Só desse jeito, é possível reprimir a alienação com a classe dominante e o seu modelo de ensino tecnicista. Segundo Freire, a ação cultural para libertação envolve o engajamento dos educandos em um processo de reflexão crítica e ação para transformar sua realidade social. Encoraja os indivíduos a questionar e desafiar as narrativas e estruturas dominantes que perpetuam a desigualdade e a injustiça. Assim, observamos que se debruçar sobre a desigualdade é um passo importante para conscientização dos alunos do Ensino Médio.

Fazer Sociologia fora da sala de aula é quebrar com as regras e normas reprodutoras e incentivar os próprios alunos a refletirem sobre os seus problemas para a transformação da realidade. A partir disso, a constatação e identificação dos problemas sociais se torna alvo principal da comunidade estudantil e não só, de modo a tentar resolver e minimizar os efeitos prejudiciais. As duas palestras contribuíram para o incentivo aos estudantes do Ensino Médio na perspectiva de ingressar na universidade. Conseguimos constatar que “os eventos escolares são espaços/tempos de potentes aprendizagens, pois estudantes têm a oportunidade de dialogar e socializar sobre temáticas e conteúdo para além da sala de aula e na interação com docentes de outras instituições de ensino” (Röwer, 2023, p. 6).

Assim, com base nas ações desenvolvidas no âmbito da Semana de Sociologia das Escolas do Maciço de Baturité, nos dias 31 de agosto e 01 de setembro de 2023, percebemos que as respectivas atividades procuram:

Contribuir na formação de profissionais comprometidos com os direitos humanos, e particularmente com o enfrentamento de questões socioambientais, éticas, estéticas e relativas à diversidade étnico-racial, de classe social, gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional e sociocultural como princípios de equidade (Subprojeto, 2022, p. 2).

Além disso, podemos dizer que um dos objetivos da Semana de Sociologia, que é o de aproximar escola e universidade, foi alcançado. Durante todas as atividades realizadas na Semana de Sociologia, percebemos, por parte de vários estudantes do Ensino Médio, o interesse de ingressar na universidade para fazer o Ensino Superior em diferentes cursos, em especial no curso de licenciatura em Sociologia. Inclusive, durante a apresentação da palestra, houve uma estudante que apontou o seu interesse de ingressar no curso de Sociologia da Unilab.

Segundo ela, *“Eu vou entrar na Unilab, assim que eu terminar o meu ensino médio, e a professora Joana vai ser a minha professora de Sociologia”*. Essa reação deixou os convidados na sala do auditório do Liberdade com um sorriso no rosto carregado de esperança e positividade.

A ida dos estudantes das escolas do Ensino Médio do Maciço do Baturité para conhecer a Unilab e as instalações do patrimônio material de Ensino Superior que o território do Maciço do Baturité possui possibilitou outros horizontes para os estudantes no que tange à sua visão de mundo sobre o campo acadêmico universitário. Portanto, percebemos que a aproximação entre escola e universidade procura incentivar os estudantes a ingressar na universidade, a conhecer a universidade, saber como é composta a universidade, os cursos que nela existem. Assim, essa ação fortaleceu a relação entre discentes do Ensino Médio, discentes do Ensino Superior e professores das escolas e do Ensino Superior.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ensino de Sociologia para além da sala de aula embasa a realização da Semana de Sociologia das Escolas do Maciço de Baturité. Consideramos que essa ação foi um importante momento de aprendizagem e de análise para compreender algo que não pode ser constatado dentro da sala de aula, mudando as formas de apresentações de ensino: com músicas *hip-hop*, oficina de tranças, novas pessoas com outra metodologia de ensino, no caso das palestras de docentes da Unilab.

A diversidade de estratégias e ações que compõem a Semana de Sociologia é importante para aproximar os estudantes da universidade, assim como mostrar como é possível aprender, refletir e estabelecer relações de criticidade sobre questões cotidianas a partir de diferentes

elementos culturais. Eventos como esse, que ocorreu na E.E.M. Maria do Carmo Bezerra, servem também para os estudantes observarem a disciplina de Sociologia não como mais uma do currículo, mas como uma disciplina que explica seu contexto social e desigualdades sociais de forma dinâmica.

Para nós, residentes do PRP em Sociologia, a realização da Semana de Sociologia das Escolas do Maciço de Baturité significou um aprendizado ímpar de que o fazer docente não se limita à sala de aula. A organização conjunta e colaborativa entre professores da escola, residentes, coordenação e a mobilização da escola para a realização do evento é uma experiência de que o fazer professoral não é um trabalho isolado. Assim, a organização da Semana de Sociologia fortalece e dinamiza a formação docente, diversificando a aprendizagem de práticas educativas que vão além da sala de aula.

REFERÊNCIAS

- COSTA, Elisângela André Silva da; RABELO, Ana Paula; SILVA, Rosângela Ribeiro da; FRANCO, Roberto Kennedy Gomes (Org.). **Programa Residência Pedagógica na Unilab: formação docente e trabalho educativo em tempos da Pandemia de Covid-19**. Porto Alegre: Editora Fi, 2022.
- DAYRELL, Juarez T. **Múltiplos olhares sobre a educação e cultura**. Belo Horizonte, 2001.
- FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade**. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.
- RÖWER, Joana. Manual de Elaboração de Eventos Escolares. **Manual de Organização de Eventos Escolares**, [s. l.], p. 1-6, 2023.
- SUBPROJETO DE SOCIOLOGIA. **Orientações para Elaboração da Proposta de Projeto Institucional: PRP**, [s. l.], p. 1- 08, 2022.
- ZAN, Dirce Pacheco e. O Estágio na Formação do Professor de Sociologia. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 31, n. 85, p. 447-458, set.-dez. 2011.

RECURSOS DIDÁTICOS DIVERSIFICADOS: HQS NAS AULAS DE SOCIOLOGIA NA EEM LICEU DOMINGOS SÁVIO

Carrecor Pereira¹

Lídia Cesária Miguel António²

Maria Eveline Silva Araújo³

Nádia Ruth Uchôa Gomes⁴

Joana Elisa Rower⁵

Subprojeto Sociologia - Ceará

INTRODUÇÃO

O ensino de Sociologia no Brasil tem sido uma área de estudo significativa, sobretudo a partir do ano de 2008, ano da Lei 11.684, que instituiu a sua obrigatoriedade no Ensino Médio e deu fim à sua intermitência (Röwer, 2016). Assim, este trabalho encontra-se no campo da Sociologia Escolar, tendo como objetivo compartilhar a experiência de aprendizado coletivo sobre ensino de Sociologia na nossa atuação como bolsistas do Programa de Residência Pedagógica (PRP) em Sociologia na E.E.M. Liceu Domingos Sávio, localizada no município de Baturité-CE. Nossa experiência foi marcada por atividades que fomentaram aprendizagens sobre diferentes recursos didáticos, contribuindo no aperfeiçoamento da formação teórica e prática do ensino de Sociologia.

¹ carecorprera@gmail.com

² lidiacesaria00@gmail.com

³ eveline65812@gmail.com

⁴ nadiachuoa@gmail.com

⁵ joanarower@unilab.edu.br

Durante a nossa atuação como residentes, no período de janeiro a setembro de 2023, propusemo-nos a elaborar estratégias de ensino a partir de recursos didáticos que possibilitassem um ensino-aprendizagem de forma dinâmica, trazendo recursos que tornassem o conteúdo lúdico e consequentemente gerassem maior interação e interesse nas aulas de Sociologia. Referenciais teóricos do campo de estudo da Didática, como José Carlos Libâneo (1992, p. 15), compreendem a prática educativa como um “processo de prover os indivíduos dos conhecimentos e experiências culturais”. Assim, entendemos as estratégias de ensino como percursos e ações que possibilitam o processo de aprendizagem por meio de metodologias dialógicas que produzem interações do estudante com o conteúdo, com o outro e consigo mesmo em processos de análise e reflexão.

Especificamente, desenvolvemos as seguintes estratégias de ensino: (1) Roda de conversa; (2) História em Quadrinhos; e (3) Uso de fotografias. Quanto à metodologia, optamos pelo método qualitativo com base na técnica dialogada e observação da participação dos estudantes da escola campo. A fim de trazermos um embasamento pedagógico e reflexivo sobre o trabalho, mergulhamos em referenciais sobre didática e metodologias do ensino de Sociologia.

Dessa forma, destacamos que a importância de trabalhar com recursos didáticos se dá pelo seu funcionamento como mobilizador para aprender, dispositivo de reflexão e como meio de compreensão de determinados assuntos/conteúdos. Visto isso, percebemos que diferentes estratégias dinamizam as aulas de Sociologia e potencializaram a formação docente pelo PRP em Sociologia.

No que se refere à estrutura do texto, além desta Introdução, ele está organizado com os seguintes tópicos: Sentidos da Sociologia e recursos didáticos; Recursos didáticos utilizados na escola campo;

Metodologia; Análise e discussão dos resultados, que se subdivide em (a) Interação entre estudantes e entre estudantes e docentes, (b) Interesse na disciplina, (c) Capacidade de retenção do conteúdo, (d) Utilização de conceitos em situações cotidianas reais, (e) Crescimento no interesse e participação nas aulas de sociologia; e, por fim, as Considerações finais.

SENTIDOS DA SOCIOLOGIA E RECURSOS DIDÁTICOS DIVERSIFICADOS

A cronologia da Sociologia como disciplina escolar na educação brasileira revela as suas intermitências, que se relacionam com seus sentidos e funcionalidade, aos atores sociais e burocracia educacional (Röwer, 2016). Segundo Batista (2018), o estabelecimento da obrigatoriedade da Sociologia na grade curricular das três séries do Ensino Médio se deu a partir da Lei nº 11.684, de 2 de junho de 2008, depois de idas e vindas, trazendo novos desafios aos cursos de licenciatura em Ciências Sociais.

A Sociologia tem um papel muito importante dentro da nossa sociedade, pois ela tem a intenção de colaborar na análise e compreensão dos problemas sociais que acontecem dentro do nosso contexto social, tendo em vista, como explica Sarandy (2001, p. 2), que “a sociologia tem a contribuir para o desenvolvimento do pensamento crítico, ao lado de outras disciplinas, pois promove o contato do aluno com sua realidade, bem como o confronto com realidades distantes e culturalmente diferentes”. O sociólogo Bernard Lahire (2014) realiza uma reflexão que dá sentido ao ensino de Sociologia nas sociedades democráticas que visam à formação de cidadãos no exercício da vida coletiva, pontuando a necessidade do aprendizado de hábitos intelectuais fundamentais da Sociologia, que se referem à observação e à objetivação do mundo social.

Embora os trabalhos de Estado da Arte em relação ao campo da Sociologia Escolar, como de Handfas e Maçaira (2012) e Röwer (2016), demonstrem uma prevalência de pesquisas sobre práticas pedagógicas, metodologias, recursos, didáticas para o ensino de Sociologia, a inserção recente da obrigatoriedade da Sociologia no Ensino Médio, se comparada às demais disciplinas do currículo escolar, torna ainda desafiador encontrar e construir estratégias de ensino que deixem a disciplina mais interessante e atrativa para estudantes. Com isso, surge a necessidade de trabalhar com recursos didáticos que aproximem a realidade das juventudes que estão na escola com os conteúdos dessa disciplina.

De acordo com Souza (2007, p. 111), “recurso didático é todo material utilizado como auxílio no ensino-aprendizagem do conteúdo proposto para ser aplicado pelo professor a seus alunos”. Esses recursos são diversos instrumentos pedagógicos utilizados para o desenvolvimento das aulas, objetivando uma maior interação dos educandos com o conteúdo proposto; com isso, a hipótese é que a diversificação de recursos didáticos mobilize estudantes a aprender.

Seguindo esse raciocínio, Costoldi e Polinarski (2009) dizem que os recursos didáticos são importantes no processo de desenvolvimento cognitivo do aluno, pois, uma vez que desenvolvem a capacidade de observação, aproximam o educando da realidade e assim permitem uma maior facilidade da fixação do conteúdo e, conseqüentemente, a aprendizagem de forma mais efetiva, em que o educando poderá empregar esse conhecimento em qualquer situação do seu dia a dia. Como demonstra a recente pesquisa realizada por Achterberg, Centa e Terrazan (2020) sobre a diversificação de recursos didáticos e as preferências durante situações de aprendizagem de estudantes do Ensino Médio, a diversificação das aulas e a contextualização das

atividades em relação ao cotidiano de estudantes foram os dois elementos mais apontados na pesquisa para a organização das aulas que resultaria em um maior envolvimento dos estudantes.

Desse modo, os recursos didáticos elaborados para aplicação das nossas atividades na escola serviram como ferramentas que auxiliaram na exposição do conhecimento de uma forma diversificada das estratégias de ensino que são utilizadas constantemente nas aulas. O uso de histórias em quadrinhos, fotografias e da roda de conversa resultou em dinâmicas diferenciadas da rotina habitual dos estudantes, o que produziu engajamento e aprendizagens.

RECURSO DIDÁTICOS UTILIZADOS NA ESCOLA CAMPO

As estratégias de ensino dentro do campo da educação têm o objetivo de estimular o desenvolvimento dos alunos a partir de técnicas que produzam aprendizagens significativas. Anastasiou e Alves (2003) dizem que estratégias de ensino são percursos e ações que viabilizam o processo de aprendizagem por meio de uma metodologia dialética, ou seja, que favorece o desenvolvimento de ações cognitivas como a observação, a confrontação, a elaboração de hipóteses, a análise e a sintetização, entre outras, realizadas pelo aluno ao aprender.

Durante o nosso tempo como residentes do PRP em Sociologia, construímos junto aos professores estratégias de ensino a partir de recursos didáticos que possibilitassem um ensino-aprendizagem de forma dinâmica, trazendo recursos que tornassem o conteúdo atrativo para gerar interesse aos alunos e, conseqüentemente, juntos pensarmos sociologicamente. A partir desse objetivo, desenvolvemos três atividades que vão ao encontro dessa proposta de ir além do livro didático e do ensino tradicional. Assim, desenvolvemos as seguintes

estratégias de ensino: (1) Roda de conversa; (2) Histórias em Quadrinhos; e (3) Fotografias.

As rodas de conversa são momentos de integração, inclusão, fala e escuta compartilhada. Elas funcionam como dispositivos para o estranhamento, a desnaturalização, para aprendizagens. Narrar-se como espaço de reflexão sobre os contextos de vida, sobre a construção da criticidade do próprio meio é significativo na Sociologia (Röwer, 2016).

Já as histórias em quadrinhos são uma forma de arte narrativa que combina imagens e texto para contar uma história e têm um grande potencial pedagógico, pois são leituras que fazem parte do cotidiano de estudantes das escolas e trazem diversos elementos sociais e culturais. Como escreve Bernardes (2018, p. 4), em manual sobre uso de quadrinhos nas aulas de Sociologia, “os Quadrinhos são uma forma de expressão cultural. Indicam ideias, valores, crenças. Refletem sobre a vida, a política, a economia, a religião”. A linguagem das HQs é próxima à linguagem das juventudes, tornando-se um material potente para ser explorado e construído na escola.

Ao trabalharmos fotografias dentro do contexto da aula de Sociologia, tivemos a finalidade de instigar a reflexão sobre o espaço social em que estamos inseridos, além de desenvolver um imaginário sociológico com e entre os estudantes do Ensino Médio. Nesse quesito, trabalhamos o conteúdo não somente relacionado com as fotos, mas também e principalmente buscando estimular os estudantes a terem outros olhares através da imagem da realidade social e uma interpretação crítica sociológica, como demonstra Bodart (2015) em seu trabalho com o uso de fotografias nas aulas de Sociologia.

METODOLOGIA

O método de análise utilizado foi o qualitativo com base na técnica dialogada e observação participante, tendo em vista que a “pesquisa qualitativa se fundamenta em uma perspectiva interpretativa centrada no entendimento dos significados das ações de seres vivos, principalmente dos humanos e suas instituições” (Sampieri; Collado; Lucio, 2013, p. 34). Esse método foi escolhido tendo em vista que nos focamos em observar a interação dos estudantes nas atividades desenvolvidas a partir dos recursos didáticos.

Para além da observação, também construímos um instrumental de análise do desenvolvimento dos recursos nas diferentes turmas, respondido por nós, residentes do PRP em Sociologia. Esse instrumental de análise do desenvolvimento das atividades em aula com a utilização dos recursos didáticos supracitados foi constituído de cinco aspectos: (a) Interação entre estudantes e entre estudantes e docentes; (b) Interesse na disciplina; (c) Capacidade de retenção do conteúdo; (d) Utilização de conceitos em situações cotidianas reais; e (e) Crescimento no interesse e participação nas aulas de Sociologia.

ANÁLISE E DISCUSSÕES DE RESULTADOS

Neste trabalho, a análise das experiências didáticas com utilização de estratégias de ensino diferenciadas utilizadas na E.E.M. Liceu Domingos Sávio está centrada nas histórias em quadrinhos, a fim de melhor desenvolver os aspectos de análise, que são:

- (a) Interação entre estudantes e entre estudantes e docentes

O diálogo e a organização fluíram bem desde o planejamento coletivo pelos residentes com a professora preceptora. Em seguida, as interações com os alunos se deram a partir do primeiro contato na sala

de aula, com a acolhida e, posteriormente, quando pedimos que cada estudante comentasse sobre o que entendiam de histórias em quadrinhos (HQs). Nesse sentido, consideramos que a interação foi estabelecida entre estudantes, professora e residentes, por meio dos objetivos comuns do desenvolvimento da atividade. Contudo, o engajamento na atividade deu-se pela utilização do recurso didático HQs, pois elas fazem parte da leitura desses jovens, o que mobilizou o interesse na participação. Dessa forma, a mobilização para a participação gera interações.

(b) Interesse na disciplina

Considerando o recurso didático das HQs, no momento da aplicação percebemos um grande interesse e entrega por parte dos alunos pela dinâmica criada. As HQs serviram como uma forma de estimular os conhecimentos que eles têm sobre os assuntos abordados nas histórias em quadrinhos e fomentar a aprendizagem de conceitos da Sociologia relacionados ao tema. Assim, observamos um aumento no interesse da disciplina pela utilização de recursos didáticos diferenciados e que se relacionam à cultura dos estudantes.

(c) Capacidade de retenção do conteúdo

De acordo com esse processo de construção de material didático na escola campo, percebemos que os alunos possuem capacidade de compreender o conteúdo selecionado e desenvolvido no decorrer da aula a partir das HQs. Por se tratar de um conteúdo já estudado anteriormente por eles, notamos a capacidade de reflexão crítica diante dos conceitos e conteúdos propostos. Assim, o debate em aula a partir das HQs serviu também como uma forma de diagnóstico das aprendizagens realizadas.

(d) Utilização de conceitos em situações cotidianas reais

Durante a observação na atividade realizada, percebemos que as HQs serviram como recurso didático, estimulando o processo de aprendizagem. O debate realizado em sala de aula com relatos de estudantes de situações reais demonstrou que eles apresentam argumentos embasados em conhecimentos da Sociologia, desenvolvendo um pensamento crítico.

(e) Crescimento no interesse e participação nas aulas de Sociologia

Durante a atividade-aula, observamos que os alunos estavam mais interessados em comparação com aulas anteriores, pois saímos da rotina com a utilização de um recurso didático diferenciado. Além disso, a utilização de um recurso relacionado à cultura juvenil faz com que o estudante perceba que tem condições de interagir com seu grupo e com o professor, passando a vê-lo como um mediador que não tem todas as respostas prontas, mas que está disposto a auxiliá-lo no processo de aprender. Ou seja, a utilização de um recurso didático que faz parte da cultura das juventudes colabora na democratização das interações realizadas em aula.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ensino de Sociologia é uma prática dinâmica e contextual, e ser docente de Sociologia nos faz querer ir sempre além, pois o objetivo é envolver estudantes a pensarem criticamente sobre sua realidade social a partir dos recursos didáticos. Assim, no PRP em Sociologia, fomos desafiados a elaborar estratégias de ensino a partir de recursos didáticos que possibilitassem um ensino-aprendizagem de forma dinâmica, trazendo recursos que tornassem o conteúdo lúdico e,

consequentemente, gerassem maior interação e interesse nas aulas de Sociologia.

Assim, as rodas de conversa funcionaram como dispositivos para o estranhamento e desnaturalização e mobilizaram a participação de estudantes, sobretudo, ao trazer para o espaço da sala vivências que puderam ser analisadas de acordo com os conteúdos sociológicos. Com o uso de fotografias na aula de Sociologia, tivemos a finalidade de instigar a reflexão sobre o espaço social em que estamos inseridos, além de desenvolver um imaginário sociológico com e entre os estudantes do Ensino Médio.

De forma específica, as HQs, em sala de aula, podem ser usadas para trabalhar diferentes disciplinas. A construção de HQs permitiu explorar os conteúdos sociológicos, fomentando a criação dos materiais que integram a área do conhecimento de forma lúdica. Podem ser uma ferramenta que, além de possibilitar a interação, faz com que o aluno adquira um conhecimento utilizando materiais presentes no seu cotidiano e explorando formas de linguagem com reflexões mais críticas.

A cada dia, a prática professoral é desafiada a buscar novas alternativas e métodos de ensino que vão possibilitando ao educando alcançar o seu máximo potencial e desenvolver o senso crítico. Assim, concluímos que os recursos didáticos funcionam como dispositivos de reflexão e como meios de compreensão de determinados assuntos/conteúdos. Recursos didáticos podem aparecer como meios de problematizar os contextos de vida de estudantes na perspectiva da relação entre os conteúdos da Sociologia e as especificidades e diversidades.

REFERÊNCIAS

- ACHTERBERG, G. B.; CENTA, F. G.; TERRAZZAN, E. A. Diversificação de recursos didáticos e o cotidiano de estudantes: preferências durante situações de aprendizagem. **Revista Cocar**, [S. L.], v. 14, n. 30, 2020.
- ANASTASIOU, L. G. C.; ALVES, L. P. (Org.). Processos de ensinagem na universidade: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula. 2003. Tese (Doutorado) – UNIVILLE, Joinville, 2003.
- BATISTA, Micheline Deyse Gomes. Por uma nova forma de pensar a elaboração de materiais didáticos para a disciplina de Sociologia no Ensino Médio. **Revista Caderno da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais**, v. 2, n. 2, p. 51-67, 2018.
- BERNARDES, Marcus. **Sociologia e Quadrinhos**. Material Didático produzido para o componente curricular Laboratório de Pesquisa, Extensão e Ensino em Trabalho e Desigualdades Sociais. Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, 2018.
- BODART, Cristiano. Fotografia como recurso didático no ensino de sociologia. **Em Tese**, v. 12, n. 2, ago./dez. 2015.
- CASTOLDI, R.; POLINARSKI, C. A. A utilização de Recursos didático-pedagógicos na motivação da aprendizagem. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE ENSINO DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA, 2., Ponta Grossa, PR, 2009.
- HANDFAS, Anita; MAÇAIRA, Júlia P. O estado da arte da produção científica sobre o ensino de Sociologia na educação básica. **BIB - Revista Brasileira de Informação Bibliográfica em Ciências Sociais**, n. 74, p. 43–59, 2012.
- LAHIRE, Bernard. Viver e interpretar o mundo social: para que serve o ensino da Sociologia? **Revista de Ciências Sociais**, Fortaleza, v. 45, n. 1, p. 45-61, jan./jun. 2014.
- LIBÂNEO, José. Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1992.
- RÖWER, Joana Elisa. Estado da arte: dez anos de Grupos de Trabalho (GTs) sobre ensino de Sociologia no Congresso Brasileiro de Sociologia (2005-2015). **Civitas: Revista De Ciências Sociais**, v. 16, n. 3, e126-e147, 2016.
- RÖWER, Joana Elisa. **Por uma sociologia da suspensão**: ensino de Sociologia e narrativas de si como dispositivo de formação. 2016. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Santa Maria, 2016.

SAMPIERI, R. H.; COLLADO, C. F.; LUCIO, M. D. P. B. **Metodologia de pesquisa**. 5. ed. Porto Alegre: Penso, 2013.

SARANDY, Flávio Marcos Silva. Reflexões acerca do sentido da sociologia no ensino médio. **Revista Espaço Acadêmico**, ano 1, n. 5, out. 2001.

SOUZA, S. E. O uso de recursos didáticos no ensino escolar. In: ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 1., JORNADA DE PRÁTICA DE ENSINO, 4., SEMANA DE PEDAGOGIA DA UEM, 13., Maringá, 2007.

TOMAZI, Nelson Dacio. Entrevista com Nelson Dácio Tomazi. **Revista Eletrônica Inter-Legere**, n. 3, jul./dez. 2008.

RELATO DE EXPERIÊNCIA COMO BOLSISTA NO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA EM SOCIOLOGIA: INTERAÇÕES E APRENDIZAGENS

Teresa Domingos Gomes¹

Nádia Ruth Uchôa Gomes²

Joana Elisa Röwer³

Subprojeto Sociologia - Ceará

INTRODUÇÃO

Este texto se caracteriza por ser um relato de experiência de uma residente do Programa de Residência Pedagógica (PRP) em Sociologia da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (Unilab), durante os meses de janeiro a outubro de 2023. A partir das ideias de Costa (2022), o PRP, criado em 2018 pela Portaria 38/2028 da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), surge como uma continuidade do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) e das ações dos estágios supervisionados. Assim, o PRP tem a finalidade de contribuir ou levar os estudantes dos cursos de licenciatura a terem um aperfeiçoamento das práticas docentes na Educação Básica.

A relação teoria e prática é central no PRP; tanto que, no Projeto Institucional do Programa de Residência Pedagógica em Sociologia (2022) da Unilab, um dos primeiros objetivos se refere a “aprofundar a relação teoria-prática através do desenvolvimento de ações, pautadas na compreensão do conhecimento curricular contextualizado pela

¹ teydigomes1997@gmail.com

² nadiauchoag@gmail.com

³ joanarower@unilab.edu.br

realidade local, social e as especificidades das escolas e da comunidade escolar”. Diante disso, e das nossas experiências no cotidiano escolar, podemos indicar que tem nos permitido partilhar e adquirir novos conhecimentos no que concerne à prática docente.

Assim, neste trabalho, trazemos reflexões e a sistematização dos conhecimentos construídos e das ações realizadas nesse processo do desenvolvimento do subprojeto de Sociologia, especificamente, da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (Unilab) em parceria com a E.E.M. Liceu Domingos Sávio, que é uma escola que tem um Projeto Político Pedagógico integrador.

A E.E.M. Liceu Domingos Sávio está localizada no município de Baturité-CE, distante aproximadamente 105 km de Fortaleza, capital cearense. A escola foi criada para atender a comunidade baturitense com a oferta de Ensino Médio regular, contemplando as turmas de 1^a, 2^a e 3^a séries. O Liceu de Baturité, como é chamado, no ano de 2023, atende 11 turmas de 1^o ano, 9 turmas de 2^o ano e 7 turmas de 3^o ano, ofertando Ensino Médio para aproximadamente 1050 alunos nos turnos manhã e tarde.

As atividades realizadas durante o primeiro e segundo módulo do PRP em Sociologia foram desenvolvidas de forma colaborativa entre os residentes e a professora perceptora Nádia Ruth Uchôa Gomes, sob orientação da docente coordenadora Joana Elisa Röwer. Essa perspectiva colaborativa está permitindo uma maior aproximação dos licenciandos com a realidade e o exercício da profissão professor.

Desse modo, iremos apresentar como aconteceram as experiências durante a realização das atividades do PRP Sociologia e como foram elaboradas as nossas atividades com a participação dos estudantes das escolas, a construção dos procedimentos didáticos, a criação de conteúdos, jogos, rodas de conversa, o uso de fotografias e a realização

da Semana de Sociologia das Escolas do Maciço de Baturité. Destacamos que as experiências, os aprendizados e o intercâmbio de saberes que estamos tendo no PRP em Sociologia constituem-se de momentos enriquecedores para o nosso amadurecimento acadêmico como futuros docentes de Sociologia.

DESENVOLVIMENTO

Trata-se de um relato de experiência vivida como bolsista no PRP a partir das ações desenvolvidas na Unilab e na E.E.M. Liceu Domingos Sávio, em Baturité-CE. A abordagem utilizada é de caráter qualitativo, haja vista que se trata de um relato com descrição das experiências significativas, especificamente, em relação a três aspectos: (1) percepção dos estudantes das escolas sobre a Sociologia; (2) construção dos procedimentos didáticos, como a criação de conteúdos, jogos, rodas de conversa, uso de fotografias; e (3) a realização da Semana de Sociologia das Escolas do Maciço de Baturité.

A nossa metodologia tem sido programada a partir das leituras realizadas dos textos disponibilizados no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA); encontros formativos sobre os recursos didáticos; a criação ou construção dos recursos didáticos, como jogos interativos; rodas de conversa como recurso didático para o aprofundamento de conceitos e conteúdos e o estímulo às trocas de experiências de vida e culturas; uso das histórias em quadrinhos para auxiliar o desenvolvimento dos conteúdos e debates diante das temáticas da Sociologia Clássica. A partir do exposto, apresentaremos como aconteceu o desenvolvimento das atividades e metodologias construídas coletivamente pela equipe do PRP de Sociologia.

Na atividade que teve como base a utilização das histórias em quadrinhos (HQs) para fins de compreensão do pensamento clássico sociológico, procuramos trazer alguns materiais que retratavam a temática que estava sendo abordada na aula e que contemplava os autores clássicos da Sociologia e suas perspectivas sociológicas: Karl Marx e a história da exploração do homem; Émile Durkheim e o trabalho como gerador da solidariedade; Marx Weber e a ética protestante e o espírito do capitalismo.

Para o desenvolvimento da roda de conversa, realizamos a dinâmica do repolho, em que juntamos alguns papéis, amassando um sobre o outro, com questões que os alunos poderiam responder consoante às suas trajetórias. Esse “repolho” foi passando pelas mãos dos alunos e, em um determinado momento, era solicitado que o “repolho” parasse de ser repassado e ficasse em posse de alguém. O aluno retirava uma folha e nela estava contida de forma escrita uma pergunta que tinha por objetivo estimular o compartilhamento de relatos de experiências de vida, traçando, assim, várias trajetórias de vida.

Utilizamos também o método de uso das fotografias como forma de compreensão do cotidiano escolar, a partir da captura de imagens que refletiam vivências e interações do contexto social da escola. No evento que foi desenvolvido intitulado Semana de Sociologia das Escolas do Maciço de Baturité, essas fotografias fizeram parte de uma exposição na E.E.M. Liceu Domingos Sávio, onde os alunos e profissionais que compõem a escola puderam apreciar e perceber o olhar sociológico por meio de fotografias sobre o cotidiano escolar. No mesmo evento, também foram apresentadas danças, músicas, palestras, poesias, entre outras expressões artísticas da cultura popular.

Na elaboração das atividades do primeiro e segundo módulo do PRP em Sociologia, criaram-se várias expectativas de alcançar bons

resultados, porque na maior parte das metodologias utilizadas foram desenvolvidas estratégias de ensino e atividades que fugiram dos padrões tradicionais, seja da própria escola ou mesmo do próprio curso de licenciatura em Sociologia da Unilab. Dessa forma, procuramos trabalhar em sala de aula atividades e metodologias diferentes das tradicionais e cotidianas que já fazem parte no nosso contexto escolar.

Assim sendo, as nossas atividades no PRP em Sociologia têm sido desenvolvidas em uma perspectiva de valorização das práticas sociológicas. No primeiro módulo, realizamos uma pesquisa com o objetivo de analisar as percepções dos alunos das escolas de Ensino Médio sobre o ensino de Sociologia no Maciço de Baturité. Essa pesquisa foi uma ação conjunta entre o PIBID e PRP em Sociologia e foi aplicada em cinco escolas, sendo elas: E.E.M. Liceu Baturité Domingos Sávio, E.E.M.T.I. Maria do Carmo Bezerra, E.E.M. Camilo Brasiliense, E.E.M.T.I. Padre Saraiva Leão e mais uma escola sem identificação. No total, foram 505 respostas, sendo que, entre essas, 28,71% são da 1ª série, 36,04% são da 2ª série e 35,25% são da 3ª série. Por intermédio dessa pesquisa, conseguimos perceber que a disciplina de Sociologia é importante para os alunos do Ensino Médio, apesar de ainda termos uma percentagem preocupante que considera que a Sociologia é menos importante que as outras disciplinas do currículo escolar.

Ainda dentro do primeiro módulo, construímos materiais didáticos que ajudaram muito na execução das nossas atividades, como jogos didáticos. Segundo Souza e Dalcolle (2007), recursos didáticos são todo material ou ferramenta utilizados pelo professor como auxílio no ensino e aprendizagem do conteúdo proposto para ser aplicado pelo professor a seus alunos. A utilização dos recursos didáticos ajuda na assimilação e desenvolvimento da aprendizagem do aluno. Esses recursos podem ser apresentados de várias formas, como: livros,

jornais, revistas, cartazes, textos, mapas, filmes, *slides*, quadro, entre outros.

Desse modo, a criação dos recursos didáticos colaborou, por exemplo, na assimilação e desenvolvimento da aprendizagem dos alunos acerca da temática do Dia Internacional da Mulher. Foi realizado um jogo interativo de perguntas e respostas sobre a temática do Movimento Feminista, em que dividimos as turmas em quatro grupos e aclamamos a equipe que mais teve êxito na resolução dos questionamentos propostos.

A roda de conversa foi outra dinâmica para estimular os alunos a pensar sobre suas próprias histórias de vida, suas trajetórias enquanto estudantes e estimulá-los a pensar sobre as possibilidades de projeções na vida pessoal, acadêmica e profissional. Já a construção das HQs permitiu explorar os conteúdos sociológicos de forma lúdica, servindo também como uma forma de diagnóstico das aprendizagens.

Ao trabalharmos fotografias na aula de Sociologia, tivemos a finalidade de instigar a reflexão sobre o espaço social em que os estudantes estão inseridos, além de desenvolver a imaginação sociológica. Nesse quesito, trabalhou-se o conteúdo não somente relacionado com as fotos, mas também e principalmente buscando estimular os estudantes a terem outros olhares através da imagem da realidade social e terem uma interpretação crítica sociológica.

A 6ª Semana de Sociologia das Escolas do Maciço de Baturité teve como temática “A Sociologia em diferentes contextos”, que representa a ideia do além da sala de aula ao sairmos com estudantes para aprender também no pátio da escola e na Unilab. Nesse evento, desenvolveram-se várias temáticas importantes que, de alguma forma, contribuíram bastante para que estudantes da escola olhassem a universidade como um espaço possível de aprendizagem, assim como para compreenderem

a Sociologia como uma disciplina rica e de grande importância para entender a sociedade e os problemas sociais.

Durante o processo de formação, aprendizagem e aplicação das nossas atividades realizadas no PRP em Sociologia, conseguimos obter experiências significantes que irão contribuir para o nosso desenvolvimento profissional como futuros professores de Sociologia. Assim sendo, percebemos que os objetivos traçados ao longo do programa foram alcançados positivamente. É importante que atividades como essas, organizadas dentro do PRP em Sociologia, tenham mais apoio, pois todos os envolvidos, professores preceptores, coordenadores, bolsistas universitários e alunos da educação básica, são beneficiados com o aprofundamento dos conhecimentos acerca da realidade e das problemáticas sociais. Da mesma forma, percebemos os inúmeros benefícios do PRP e suas ações em termos de melhoramento e aperfeiçoamento de conhecimentos e metodologias que fazem parte do processo de ensino e aprendizagem da Sociologia.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante de todas as atividades organizadas e desenvolvidas desde a abertura do PRP, foi possível adquirir experiências significativas e desafiadoras que têm contribuído bastante no nosso processo de ensino e aprendizagem. Além de termos a oportunidade de adentrar no ambiente da sala de aula e das escolas, temos a possibilidade de desenvolver, a partir das atividades elaboradas pelo nosso subprojeto, novas práticas pedagógicas que nos proporcionam enriquecer nosso arcabouço de práticas profissionais.

Essas experiências também se enriquecem mais com as trocas de aprendizado com todos que fazem parte desse importante campo de

ensinamentos: professores preceptores, demais profissionais da educação na escola campo, alunos do ensino básico, colegas universitários, professores universitários. E com todas as experiências adquiridas até aqui, percebemos que há necessidade de pensar em outras formas de compartilhamento de conhecimentos, além daquilo que é trabalhado nas salas de aula como método tradicional.

É importante introduzir novas metodologias que levam em consideração as particularidades socioculturais e individualidades de cada estudante no processo de ensino e aprendizagem e também que sejam pensadas as possibilidades de descolonizar os currículos escolares e que as metodologias apresentadas para realização das nossas atividades sejam executadas dentro do currículo escolar.

Enquanto sociólogos e futuros professores de Sociologia, precisamos resistir, procurando sempre ter um olhar novo sobre as outras formas de transmitir conhecimentos, pois, a cada dia que passa, fica evidente que a aquisição do conhecimento não ocorre exclusivamente por vias institucionais, conforme a perspectiva tradicional, mas cada sujeito é produtor do conhecimento. É importante ressaltar o papel que temos, enquanto futuros profissionais da educação, de pensar novos projetos políticos pedagógicos e criar metodologias que vão abordar os conteúdos da realidade social, da localidade onde a escola está inserida.

REFERÊNCIAS

- BATISTA, Micheline Dayse Gomes. Por uma nova forma de pensar a elaboração de materiais didáticos para a disciplina de Sociologia no Ensino Médio. **Revista Cadernos da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais**, v. 2, n. 2, p. 51-67, 2018.
- BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES. **Portaria GAB nº 38**, de 28 de fevereiro de 2018. Brasília: CAPES, 2018.

COSTA, Elisangela André da Silva (Org.). **Programa Residência Pedagógica: Aproximações iniciais com o PRP** – Unilab. Redenção: Unilab, 2022.

SOUZA, Salete Eduardo; DALCOLLE, Gislaine Aparecida Valadares de Godoy. O uso de recursos didáticos no ensino escolar. **Arq Mudi.**, Maringá, PR, v. 11, n. supl. 2, p. 110-114, 2007.

SUBPROJETO DE SOCIOLOGIA. **Orientações para Elaboração da Proposta de Projeto Institucional:** PRP, [s. l.], p. 1- 08, 2022.

SEMANA DE SOCIOLOGIA DAS ESCOLAS DO MACIÇO DE BATURITÉ: RELATOS DE RESIDENTES DO PRP

Leonildo David Toco¹

Luís Valdo Manuel André²

Fernando Antonio Maciel e Costa³

Joana Elisa Röwer⁴

Subprojeto Sociologia - Ceará

INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem como objetivo central descrever as vivências e relatar as experiências de ensino-aprendizagem na disciplina de Sociologia, com base nas ações coletivas que realizamos pelo Programa de Residência Pedagógica (PRP) em Sociologia, junto aos estudantes da E.E.M. Liceu Domingos Sávio, localizada em Baturité-CE, nos meses de julho a setembro de 2023. As atividades foram orientadas pela proposta do Módulo 02 – Unidade 02 do PRP em Sociologia, sob a temática “O ensino de sociologia para além da sala de aula”. Ao longo desses três (3) meses, realizamos debates, com participação direta de estudantes da escola, de temas sobre o contexto escolar e o lugar da Sociologia no novo cenário educacional, principalmente, com relação às mudanças provocadas pelo projeto do Novo Ensino Médio, de acordo com a Reforma do Ensino Médio (2017) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018).

¹ leonildodavidtoco2018@gmail.com

² luizinholv546@gmail.com

³ antoniomaciel10j@gmail.com

⁴ joanarower@unilab.edu.br

Os relatos e experiências enquanto bolsistas do PRP em Sociologia pontuam a importância desse programa no desenvolvimento da aprendizagem no curso de licenciatura em Sociologia. Relatar o vivido e aprendido é inspirador e torna-se mais um momento de aprendizagem. Em relação ao PRP, Freitas, Freitas e Almeida (2020, p. 2), apontam que:

O PRP é uma iniciativa, voltada para a formação inicial de professores, oportunizando os alunos dos cursos de licenciaturas, a vivência da profissão, de forma dinâmica, com uma duração de 440h de praxis pedagógica, conhecendo a escola com mais precisão, desenvolvendo habilidades de um professor reflexivo e atuante.

O PRP, instituído em 2018 pela Portaria 38/2028 da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) capacita e forma os estudantes em suas distintas áreas das licenciaturas. O PRP alia teoria e prática como elemento central da formação de professores, como encontra-se no artigo dois da Portaria supracitada: “fortaleçam o campo da prática e que conduzam o licenciando a exercitar de forma ativa a relação entre teoria e prática profissional docente”.

Partindo da convivência em sala de aula como bolsistas e residentes, mostra o desafio como atuante em escola, visto que desconhecíamos a realidade escolar como aluno e observador. É importante dizer que é diferente estar na escola como aluno e estar na escola como residente ou como estagiário, são percepções distintas e com papéis diferentes. Ainda, a Residência Pedagógica amplia a concepção do estágio e possibilita fortificar a observação e o conhecimento pedagógico.

Desenvolveremos, então, primeiramente, um debate sobre os sujeitos que compõem a escola, com foco nas juventudes e, especificamente, nos estudantes da escola campo. Destacaremos o cenário vivenciado no Novo Ensino Médio, além de reflexões acerca das

relações entre universidade e escola. Consideraremos a função social da educação e como o estreitamento desses laços pode auxiliar no desenvolvimento da Sociologia, enquanto disciplina de histórico intermitente no contexto nacional, mas com sua importância reconhecida pelos estudantes.

DESENVOLVIMENTO

Com base no conjunto de experiências vivenciadas ao longo das ações que desenvolvemos pelo PRP em Sociologia, percebemos a importância do exercício da docência, que compreende um conjunto de atores sociais e condições específicas no ambiente escolar e seus entornos, para além das aulas em seu espaço tradicional. A Semana de Sociologia das Escolas do Maciço de Baturité, realizada entre os dias 31 de agosto e 01 de setembro de 2023, que teve a sua sexta edição, é um exemplo de como os espaços de aprendizagens podem ser dinamizados.

Pensar os sujeitos que compõem a escola, com foco na presença e nas demandas das juventudes, tão diversas em diversos aspectos como gênero, sexualidade, classe, territórios, entre outros (Alves; Röwer, 2018) que atravessam suas experiências e impactam diretamente suas relações escolares e sociais, de modo geral, é pensar também que o exercício da docência se dá a partir do momento em que é voltado à construção coletiva de saberes, considerando como ponto de partida fundamental o conhecimento das realidades dos estudantes e de seus interesses. Assim, é possível erigir uma educação em constante movimento, que considere as dinâmicas escolares e suas microrrelações. Mas também para além da escola, numa perspectiva de ação coletiva, ou numa perspectiva macro, como aponta Arroyo (2017), com agentes contextualizados historicamente, considerando fatores

como poder hegemônico no próprio fazer pedagógico, que ainda é bastante centrado num mote colonial etnocêntrico/eurocentrado, a partir de uma cosmovisão ocidentalizada e liberalizante, como podemos perceber ao refletirmos sobre as políticas que formularam o Novo Ensino Médio.

Considerando isso, nota-se que a educação enquanto construção e ação coletiva, sob uma ótica emancipatória, parte, pois, do princípio de práxis, presente no trabalho de Paulo Freire (2011), no sentido de conhecer a realidade para agir sobre ela, para transformá-la, num desenvolvimento constante dessa ação coletiva, isto é, de uma cooperação entre agentes históricos e potentes. E assim tem sido refletido junto aos jovens de Ensino Médio, estudantes do Liceu e sujeitos ativos na construção de saberes, na busca por conhecer suas realidades, necessidades e interesses, para que seja possível a elaboração de estratégias que possam desenhar esse horizonte de uma educação crítica, emancipatória, transformadora e libertadora.

Todavia, podemos destacar que tal concepção não foi abordada de forma diferente na elaboração das atividades que construíram a Semana de Sociologia das Escolas do Maciço de Baturité, pois foi a partir dessa dinâmica, da práxis na escola campo, a partir do conhecimento e necessidade dos sujeitos que compõem a escola, e em defesa do pensamento crítico e reflexivo, que pensamos ações que pudessem unir a partilha de conhecimentos, em perspectiva crítica, a expressão artística e cultural como celebração da diversidade, a participação efetiva dos estudantes nas atividades e, assim, o progressivo fortalecimento de laços entre universidade e escola.

Não obstante, é imprescindível que nós, enquanto sociólogos, pesquisadores e docentes em formação, observemos e participemos das dinâmicas escolares, de modo que possamos compreender como os

sujeitos que as compõem, ou as juventudes, estão sendo construídos nesses espaços e como podemos, sempre numa perspectiva coletiva, participar ativamente desses processos, auxiliando na elaboração de uma educação que se adapte em prol de caminhos emancipatórios, a partir do conhecimento da realidade, suas problemáticas e sua transformação. A Sociologia nos oferece, assim, um conhecimento privilegiado, estando em contato permanente com as inconstâncias sociais, suas dinâmicas e mudanças, na busca contínua pela interpretação dos mais diversos contextos e das mais diversas realidades.

RELAÇÃO ESCOLA E UNIVERSIDADE

Um dos principais objetivos, talvez o mais fundamental, do Programa de Residência Pedagógica, é o de justamente engendrar e estreitar os laços entre escola e universidade, fazendo com que docentes em formação tenham um contato direto com a vida escolar, em sala de aula e para além dela, e com que estudantes da escola mantenham contato com a universidade, considerando que o “ processo de construção coletiva de ações entre universidade e escola produz sentidos na formação de licenciandos que refletem na futura atuação profissional de professores” (Machado *et al.*, 2020, p. 96), por um lado, e de apreensões por parte de estudantes das dimensões e sentidos da Sociologia e da universidade, por outro.

Essa ação mútua tem se mostrado ainda mais impactante na Unilab e nas escolas do Maciço de Baturité, com suas singularidades, uma vez que temos um contexto, num só tempo, de interiorização e internacionalização, isto é, com a integração de estudantes e residentes de diversas áreas interioranas do estado do Ceará e de residentes de

diferentes países da Lusofonia, tais como Guiné-Bissau, Angola, Cabo Verde, Moçambique e São Tomé e Príncipe. Ou seja, essa grande variedade de perspectivas permite uma partilha única com base em diversas realidades, sendo possível desenvolver reflexões para além de um contexto local, num movimento de integração e construção conjunta de saberes.

Pontuamos, ao tratarmos sobre os sujeitos que compõem a escola, com base em Arroyo (2017), a perspectiva da educação enquanto ação coletiva e ação emancipatória, lembrando também dos pressupostos de Freire (2011), que a participação de todos pode auxiliar na elaboração de práticas docentes cada vez mais aprimoradas, ou autoatualizadas (Hooks, 2013). Ou seja, que horizontalizem as relações gerando estudantes engajados, sendo estes agentes ativos de transformação, com base no conhecimento contextualizado e na colaboração para agir a partir desse conhecimento.

Tal cenário, portanto, permite uma grande dinamização dos espaços de aprendizagem e de possibilidades de formulação de estratégias de ensino extremamente potentes, mas também desafiadoras, uma vez que, por um lado, os estudantes anseiam por projetos que fujam da lógica de uma educação tradicional, atendendo também aos seus interesses, mas, para isso, as escolas deveriam possuir o aparato ou a preparação necessária, como uma formação continuada de professores. Ainda mais considerando o contexto do Novo Ensino Médio e suas relações estreitas com o neoliberalismo (Garcia, 2022), privilegiando conhecimentos denominados mais técnicos e sem preparar os profissionais da educação. Por outro lado, enquanto residentes, devemos assumir uma função de ajudar os alunos das escolas do Ensino Médio a terem alguma noção sobre a vida na universidade e as relações com a educação, para além dos espaços

oficiais, contextualizando os possíveis caminhos a serem trilhados, seus desafios, suas alegrias, apreensões, angústias, perspectivas, possibilidades, potencialidades e limitações.

Ora, dessa maneira, pode-se afirmar que, com todos esses pontos a serem considerados, o fato é que a relação entre universidade e escola é essencial, de modo geral, e talvez ainda mais de um modo específico, tratando-se da Unilab e escolas do Maciço de Baturité, devido ao seu contexto único e diferenciado, como relatado ao longo do presente trabalho.

EVENTOS ESCOLARES: SEMANA DE SOCIOLOGIA DAS ESCOLAS DO MACIÇO DE BATURITÉ

A Semana de Sociologia das Escolas do Maciço de Baturité é um importante evento de união entre escola e universidade, com a proposição de apresentações, debates e ações diversas que, a partir de conhecimentos sociológicos, visam, de um lado, dialogar com estudantes de diferentes realidades, apresentando a universidade e mostrando perspectivas que podem até mesmo ser desconhecidas, como as formas de ingresso no ensino público superior, sua gratuidade, seus cursos ofertados, e, do outro, conhecendo as juventudes que compõem o novo cenário do Ensino Médio da região e aprendendo em conjunto, a partir dessas realidades tão diversas.

Justificamos que a Sociologia tem um lugar privilegiado para a construção dessa ponte e sua análise com base no seu foco direcionado, de forma central, às relações sociais na perspectiva dos micro e macroprocessos e porque, para além disso, apesar de conviver com um contexto histórico de intermitência no Brasil (Paiva, 2021), tem a sua importância reconhecida pela ampla maioria de estudantes de escolas

do Maciço de Baturité, como revelou a pesquisa coletiva realizada pelo PRP e PIBID em Sociologia no primeiro semestre do ano corrente.

Sendo assim, pensar um evento como a Semana de Sociologia das Escolas do Maciço de Baturité tem sido de grande relevância para o desenvolvimento do curso de Sociologia da Unilab e do ensino de Sociologia na região, por meio do desenvolvimento de um diálogo direto com estudantes e do trabalho contínuo na construção de pontes entre escola e universidade, tendo os conhecimentos sociológicos como elemento centralizador, ou como catalisador dessas ações. Com isso em mente, trabalhamos na organização da 6ª Semana de Sociologia das Escolas do Maciço de Baturité, pensando na sua importância e nas novas percepções a partir da nossa atuação na escola campo.

DESCRIÇÃO E ANÁLISE DAS AÇÕES

Considerando os objetivos principais da Semana de Sociologia das Escolas do Maciço de Baturité e do próprio PRP de Sociologia, no estreitamento de laços entre universidade e escola e no desenvolvimento coletivo do ensino-aprendizagem, a partir do pensamento sociológico, elaboramos, na escola Liceu de Baturité, no dia 31 de agosto de 2023, um momento com diversas atividades. Começamos pela apresentação artístico-cultural do grupo angolano Toques da Banda-Uniculturas (Unilab/CE), sendo uma ação muito importante para a abertura do evento, pois proporcionou um momento leve de apreciação artística, fazendo com que os estudantes tivessem contato com parte da expressão cultural de outro país.

Além disso, a abertura por meio da apresentação cultural possibilitou uma maior atenção e alegria por parte dos estudantes para a palestra, intitulada “O Ensino de Sociologia no contexto do Novo

Ensino Médio”, mediada pelo Professor Erlanilson Tavares, Professor de Sociologia e ex-preceptor do Programa de Residência Pedagógica em Sociologia da Unilab/CE. Erlanilson realizou uma fala extremamente relevante e significativa sobre as mudanças propostas pelo Novo Ensino Médio, discorrendo a respeito de sua trajetória de vida escolar e destacando as mudanças curriculares, as áreas de conhecimento e a formação técnico-profissional, visando dialogar sempre com a realidade dos estudantes, na utilização de uma linguagem mais informal e a partir das experiências vivenciadas também por eles, nesse novo cenário educacional nacional.

Em suma, podemos destacar que o Novo Ensino Médio é uma reformulação que carrega, em suas propostas, pretensões de uma chamada modernização da educação, o que tem ocasionado mudanças significativas na estrutura curricular. Entretanto, essas mudanças trazem consigo diversos desafios e questões problemáticas, como sua idealização a partir de pressupostos neoliberais (Garcia, 2022). A exemplo disso, a partir do documentário “NEM: um fracasso anunciado”⁵, podemos acompanhar algumas falas de professores, estudantes e especialistas, que apresentam, de modo geral, uma concepção adversa à proposta do NEM, destacando que este é um projeto fracassado e que as escolas públicas não têm estruturas para recebê-lo, pois há falta de organização, sensibilidade e, principalmente, de investimentos.

Em outras palavras, discutir sobre experiências nesse Novo Ensino Médio, principalmente pensando na disciplina de Sociologia, com seu contexto histórico de intermitência e desvalorização (Paiva, 2021),

5

Disponível

em:

<https://www.bing.com/videos/search?q=NEM%2Bum%2Bfracasso%2Banunciado&view=detail&mid=0BCC8279B422B7B910B00BCC8279B422B7B910B0&FORM=VIRE>

aprofundada pela liberalização nas políticas educacionais (Garcia, 2022), tem sido urgente, e dialogar a partir da realidade estudantil, com uma linguagem voltada às juventudes da escola, como utilizada pelo Professor Erlanilson, auxilia ainda mais no entendimento de um cenário tão complexo, mas que também pode ser debatido e percebido a partir da própria experiência escolar. Após a palestra, num segundo momento, contamos com a participação do também Professor de Sociologia João Paulo, que, há anos, junto com a Professora e Coordenadora Joana Röwer, desenvolve ações em conjunto com a Unilab, como a Semana de Sociologia, que já chegou a sua sexta edição. O Professor João Paulo fez uma breve fala de encorajamento aos estudantes, com foco na importância da disciplina de Sociologia para sua trajetória. Este momento foi importante para resgatarmos aos estudantes que ainda existe a possibilidade de sonhar, tão minada pelas reformas neoliberais, que reduzem as expectativas de quem é colocado à margem da sociedade por fatores como classe, raça, gênero, sexualidade, entre outros. Já na parte final, como atividade de encerramento do primeiro dia do evento, montamos uma exposição fotográfica no pátio da escola, utilizando as fotografias da exposição “Miradas sobre a escola”, elaborada por meio do registro dos próprios bolsistas do PRP e PIBID de Sociologia, do ambiente escolar, explorando seus diversos ângulos e perspectivas dos espaços educacionais.

No segundo dia da Semana de Sociologia das Escolas, ocorrido na sexta-feira, dia 01 de setembro de 2023, foi organizada uma palestra na qual se debruçaram sobre “Literatura e Educação: A busca por uma formação antirracista”. A palestra, que teve o seu início formal às 14h30min e encerramento às 16h, foi mediada pela estudante Sandra, do curso de Sociologia da Unilab. A atividade ocorreu no auditório do *campus* da Liberdade, em Redenção-CE, no qual tivemos duas

participações, primeiramente com Lilian Maria, palestrante da UECE, e Geyse Anne Sousa, debatedora da Unilab; além disso, fizeram-se presentes vários professores da instituição, bolsistas do PIBID e da RP e estudantes da E.E.M. Liceu Domingos Sávio, contando também com a presença da Professora Nádia e do Professor Fernando, preceptora e preceptor de nossa escola campo.

Desse modo, a palestra foi uma atividade de caráter interativo, na qual foram discutidas muitas questões acerca da importância da literatura na formação antirracista; a Lei 10.639, de 09 de janeiro de 2003, e seus impactos; a implementação de autoras negras nos livros didáticos e como trabalhar nas aulas e como propor uma educação antirracista. Com essa atividade, foram levantadas questões bastante pertinentes que atravessam a nossa trajetória acadêmica na Unilab, enquanto estudantes brasileiros e internacionais, pois a Sociologia, diante das realidades que se impõem e de suas especificidades, está cada vez mais inserida no nosso cotidiano, principalmente no sentido de perceber as realidades estruturadas e estruturantes que se impõem e buscar lutar por uma educação libertadora, antirracista, anticolonial e livre de preconceitos.

Outrossim, após o momento da palestra, concluímos a atividade com os estudantes organizando uma saída a campo para que pudessem conhecer a Unilab. Foi um momento de bastante aprendizado, interação e muito significativo para nós e para estudantes e professores visitantes, estreitando ainda mais as relações entre escola e universidade, encerrando a Semana de Sociologia das Escolas do Maciço de Baturité da melhor maneira possível. Atingimos, em nossa perspectiva, aqueles que consideramos serem os objetivos principais do nosso PRP em Sociologia, defendendo as potencialidades de uma educação comprometida com a ação e colaboração coletiva.

Através das ações descritas, buscamos, coletivamente, junto à coordenação do programa, elaborar um momento em que pudéssemos mostrar aos estudantes, ao mesmo tempo em que aprendemos com eles, um pouco sobre a realidade da universidade, mais especificamente da Unilab e do curso de Sociologia, ressaltando elementos como integração, valorização à diversidade cultural, entre outros aspectos que dialogam diretamente com as realidades estudantis, tais como o Novo Ensino Médio e a realidade social atual mais ampla. Pensando em tudo isso, podemos afirmar que organizar esse tipo de evento, que contou com a participação coletiva engajada de todos que fazem parte do PRP em Sociologia, desde a coordenação até os professores preceptores e residentes, é, além de importante, muito gratificante, pois possibilita momentos únicos de convivência e de construção conjunta de saberes e práticas que auxiliam no desenvolvimento gradual da relação ensino-aprendizagem e do ensino de Sociologia.

Assim, pensamos que estabelecer e fortificar essa ponte entre as instituições é fundamental para que haja diálogo em prol de uma educação emancipatória, isto é, uma educação que celebre a diversidade e cumpra com sua função social, com a partilha dos saberes erigidos historicamente (Saviani, 2021) e na construção de um pensamento crítico e reflexivo, em diálogo constante com nossas próprias realidades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Objetivamos, por meio deste trabalho, descrever e analisar as ações realizadas referentes ao Módulo 02, Unidade 02, do PRP em Sociologia, focando nas discussões sobre as relações entre escola e universidade, os sujeitos que compõem a escola e o desenvolvimento da 6ª Semana de

Sociologia das Escolas do Maciço de Baturité/CE. Esse relato se deu através de nossas experiências enquanto residentes que proporcionaram momentos únicos em nossa formação de sociólogos, pesquisadores e docentes, pois, a partir das ações organizadas, tivemos a oportunidade de ser parte ativa nos ambientes escolares, estabelecendo contato com as juventudes do Ensino Médio, numa ampla troca de conhecimentos.

Nesse sentido, de acordo com a temática do ensino de Sociologia para além da sala de aula, previamente estabelecida pelo PRP em Sociologia, buscamos elaborar as ações na E.E.M. Liceu Domingos Sávio, em Baturité-CE, nossa escola campo. Das idealizações no planejamento coletivo, pensando no espaço da escola enquanto um ambiente educacional complexo e diverso, por ser atravessado por inúmeras questões, isto é, com diversos atores, com suas particularidades, que constroem o ambiente escolar, até a execução de ações concretas, a exemplo da Semana de Sociologia, que foi realizada com muita sensibilidade e consideração aos interesses dos estudantes e professores engajados em prol do ensino de Sociologia e de uma educação transformadora, de maneira geral.

Em outras palavras, procuramos aprender, por meio do acompanhamento das aulas e das dinâmicas escolares, bem como na elaboração e execução de atividades em sala, ao longo de todo o processo do PRP em Sociologia, questões vivenciadas pelos estudantes do Ensino Médio da escola campo, para que possamos, a exemplo da realização do evento e demais atividades descritas, incentivar os estudantes a compreenderem o cotidiano através da Sociologia. Permite-se, assim, uma maior proximidade com nossa área de atuação e com a universidade, uma vez que professores do curso de Sociologia e residentes se fazem presentes nas escolas campo, o que contribui

também para uma contínua formação e aprimoramento de seu exercício docente.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Maria Alda de Sousa; RÖWER, Joana Elisa. Narrativas de si no espaço escolar, juventudes e ensino de sociologia. **Cadernos da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais**, p. 95-108, 2018.
- ARROYO, Miguel G. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. Petrópolis: Vozes, 2017.
- BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES. **Portaria GAB nº 38**, de 28 de fevereiro de 2018. Brasília: CAPES, 2018.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. ed. rev. e atual. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.
- FREITAS, Mônica Cavalcante de; FREITAS, Bruno Miranda de; ALMEIDA, Danusa Mendes. Residência pedagógica e sua contribuição na formação docente. **Ensino em perspectivas**, v. 1, n. 2, p. 1-12, 2020.
- GARCIA, Sandra Regina Oliveira; DA SILVA CZERNISZ, Eliane Cleide; PIO, Camila Aparecida. ‘Novo’Ensino Médio? Customização neoliberal da formação integral. **Retratos da Escola**, v. 16, n. 34, p. 23-38, 2022.
- HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.
- MACHADO, Eduardo Gomes *et al.* Dialogando na escola: uma experiência educacional no ensino médio em contexto de pandemia. **Perspectiva Sociológica: A Revista de Professores de Sociologia**, n. 26, p. 88-100, 2020.
- PAIVA, Andréa Lúcia da Silva. Os sentidos da Sociologia na Educação Básica: desafios curriculares e as políticas públicas educacionais. **Latidade**, p. 189-208, 2021.
- SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. Campinas: Autores Associados, 2021.

SOCIALIZAR E SOCIOLOGIZAR É PRECISO: O USO CRIATIVO DE RECURSOS DIDÁTICOS NO ENSINO DE SOCIOLOGIA

Rodrigo Peixoto Macedo¹

Francisca Talia Alves Morais²

Hiago Sousa de Aquino³

Fernando Antônio Maciel e Costa⁴

Joana Elisa Röwer⁵

Subprojeto Sociologia - Ceará

INTRODUÇÃO

O presente trabalho objetiva relatar e analisar nossas experiências coletivas no Programa de Residência Pedagógica (PRP) – Subprojeto de Sociologia, pela Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (Unilab) na E.E.M.T.I. Padre Saraiva Leão, localizada no município de Redenção-CE, e, posteriormente, na E.E.M. Liceu Domingos Sávio, localizada em Baturité-CE, ilustrando as contribuições do uso criativo de recursos didáticos para o ensino de Sociologia. Isto é, com variações de materiais e aplicações, tais como imagens, jogos, histórias em quadrinhos e rodas de conversa, baseadas nos propósitos do PRP, no ensino de Sociologia e nas demandas das/os estudantes, buscando contribuir para a construção contínua de uma imaginação sociológica.

¹ rodrigopxm@gmail.com

² alvestallia42@gmail.com

³ hiagoaquino@aluno.unilab.edu.br

⁴ antoniomaciel10j@gmail.com

⁵ joanarower@unilab.edu.br

Para tanto, sabendo que um dos objetivos centrais do PRP de Sociologia é a construção crítica e coletiva da educação, focamos na observação participante, ancoradas/os nos conceitos de educação libertadora (Freire, 2011) e pedagogia engajada (Hooks, 2013) para analisar todas as atividades realizadas, ressaltando a importância da função social da educação, na socialização de conhecimentos historicamente erigidos, em contato com a realidade das/os estudantes.

Dessa maneira, dividimos o trabalho detalhando, primeiramente, como fora elaborado e utilizando um jogo de “Verdadeiro ou Falso”, a respeito dos principais objetivos da Sociologia, e um conjunto de imagens, refletindo os diferentes tipos de conhecimentos e os conceitos de desnaturalização e problematização, na escola Padre Saraiva Leão. Num segundo momento, explicitamos as atividades realizadas na escola Liceu Domingos Sávio, que consistiram em rodas de conversa para debate sobre a conjuntura do Novo Ensino Médio, seus desdobramentos e impactos na educação nacional e local, além do uso de histórias em quadrinhos para diálogos em torno dos conceitos de ideologia e poder.

Essas experiências, vivenciadas em escolas diferentes, possibilitaram, pois, a percepção de que a formulação e utilização de recursos didáticos variados, de forma criativa, pode auxiliar significativamente no desenvolvimento do ensino de Sociologia, proporcionando que as/os estudantes façam parte ativa das atividades enquanto aprendem, estimulando a socialização e a “sociologização” de conhecimentos, de uma maneira lúdica, facilitando a relação entre ensino- aprendizagem ao tornar as turmas mais engajadas e o ensino de sociologia mais eficaz e satisfatório.

SOCIALIZANDO E SOCIOLOGIZANDO NA E.E.M.T.I. PADRE SARAIVA LEÃO

A escola Padre Saraiva Leão, localizada em Redenção-CE, é uma instituição pública de Ensino Médio em tempo integral que representa, para nós, residentes, o começo das experiências no PRP de Sociologia. Construímos, nessa escola campo, atividades enriquecedoras para as/os estudantes contempladas/os, para nós, sociólogas/os docentes em formação, bem como para a área de Sociologia, elaboradas sempre com muita liberdade e compromisso, com o auxílio do então professor preceptor Erlanilson Tavares.

Nesse sentido, para a elaboração dos recursos didáticos na referida escola, destinados às turmas do 1º ano do Ensino Médio, que ocorreu no período de outubro a dezembro de 2022, utilizamos como base o livro didático *Sociologia em Movimento* (2016), com o objetivo de revisar os conteúdos estudados ao longo do ano. Além disso, produzimos, visando desenvolver o exercício criativo para a realização de atividades em sala e considerando as contribuições de Batista (2018), que aborda a formulação de recursos didáticos como estratégias para a transposição didática de conceitos fundamentais nas ciências sociais, outros recursos que serviram de material de apoio, como plaquinhas artesanais, feitas de canudos de papel e papelão, para a atividade do jogo “Verdadeiro ou Falso”, que formou o primeiro momento de atividades, e seleção e impressão de imagens, para a atividade de análise imagética, no segundo momento de atividades. Isso nos possibilitou o desenvolvimento pleno daquilo que planejamos, pois facilitou as estratégias de ensino elaboradas, instigando as/os estudantes a aprenderem, em conjunto, assuntos sociológicos fundamentais, ao mesmo tempo em que se divertiam.

Para a aplicação do jogo “Verdadeiro ou Falso”, começamos com a construção de vinte afirmações sobre os objetivos da Sociologia

enquanto ciência. O jogo funcionou da seguinte forma: as turmas se dividiram em grupos e nós distribuímos plaquinhas artesanais, feitas pelas/os próprias/os residentes, com símbolos representativos de verdadeiro ou falso, para que os grupos erguessem as placas após a leitura das afirmações, em voz alta, pelas/os residentes. Os grupos que responderam corretamente ganharam 10,0 pontos, em cada resposta, e mais 5,0 pontos extras em caso de justificativa da resposta. Isso instigou que as turmas participassem assiduamente, gerando debates e proporcionando, assim, uma grande troca de conhecimentos e momentos de descontração.

O outro recurso didático foi elaborado com base na pesquisa e impressão de imagens, que consistiu em dois momentos distintos: no primeiro momento foi realizada a distribuição de imagens que mostravam características dos diferentes tipos de conhecimentos (científico, religioso, filosófico e do senso comum), com discussão sobre sua importância para a Sociologia a partir da seleção, por grupos, de pelo menos duas representações diferentes dos tipos de conhecimentos. Posteriormente, com outras imagens, mas com o mesmo sistema de escolha por grupos, o debate foi realizado a respeito dos conceitos de desnaturalização e problematização, a partir de fotografias e artes que apresentavam situações geradoras de reflexões acerca de realidades sociais diversas, expressando situações de preconceitos e de posições sociais consideradas “comuns”, contendo um véu de naturalidade que a Sociologia busca desvelar. Esse exercício possibilitou discussões enriquecedoras para o desenvolvimento de uma interpretação sociológica das relações coletivas.

Os dois recursos, tanto o jogo do “Verdadeiro ou Falso” quanto as imagens, foram organizados por meio de estratégias diferentes, sendo uma focada mais no formato de jogo e disputa descontraída, e outra

rumando para a reflexão e discussão coletiva, mas ambos geraram resultados semelhantes, pois atenderam ao principal objetivo de fomentar os debates sociológicos entre residentes, professor e estudantes, construindo momentos de grande aprendizagem, com entusiasmo e alegria, com inspiração direta naquilo que aponta a pedagogia engajada (Hooks, 2013).

SOCIALIZANDO E SOCIOLOGIZANDO NA ESCOLA E.E.M. LICEU DOMINGOS SÁVIO

Após as experiências na escola Padre Saraiva Leão, nosso subgrupo passou a atuar na escola campo Liceu Domingos Sávio, localizada em Baturité-CE, que não é escola de tempo integral, mas que também é uma instituição pública voltada ao Ensino Médio. Desde nossa chegada, fomos muito bem acolhidas/os pela direção, coordenação, docentes e pelo professor preceptor Fernando Antônio Maciel e Costa, que também nos deu liberdade e suporte para desenvolver as atividades na escola.

Ao longo do processo de observação em sala e das dinâmicas escolares, enquanto um espaço socioeducacional, de maneira geral, desenvolvemos e aplicamos, de forma semelhante ao que realizamos na escola Padre Saraiva Leão, dois momentos de atividades, voltadas às turmas de 2º ano do Ensino Médio, que foram definidas da seguinte forma: 1) Roda de conversa: Reflexões e experiências sobre o Novo Ensino Médio e a função social da educação; 2) Atividade dialógica e de produção textual em torno dos temas ideologia e poder, com a utilização de histórias em quadrinhos como recurso didático central. Essas ações foram planejadas e organizadas junto à coordenação do PRP de Sociologia e ao professor preceptor, com o intuito de refletirmos acerca dos sentidos da Sociologia, tendo em mente, como indica Paiva (2021), seu contexto de intermitência e potencial na elaboração crítica e

reflexiva sobre as realidades sociais, de modo amplo e, particularmente, na escola campo, considerando tanto os objetivos do PRP quanto os conteúdos que já vinham sendo trabalhados em sala de aula.

O primeiro momento de atividades ocorreu em maio de 2023, quando utilizamos, como recurso didático/metodológico, a roda de conversa com diálogo aberto, com base nos pressupostos de Torres, Chikushi e Saito (2019), focando na aprendizagem significativa, isto é, considerando os saberes das/os estudantes, e em Sousa, Alves e Röwer (2018), na escuta atenta dessas narrativas juvenis. O objetivo da atividade foi debater, sob uma perspectiva sociológica da educação, sobre questões e percepções a respeito do Novo Ensino Médio (NEM) e a função social da educação. Nessa ação, diversas/os estudantes participaram, relatando as suas experiências com o Novo Ensino Médio e como isso estava impactando a sua vida escolar.

Esse momento foi de grande importância para nós, enquanto componentes do PRP, pois, além de ter sido possível contextualizar um amplo cenário nacional de decisões políticas no âmbito educacional, que afetam a educação de modo geral e, diretamente, a área da Sociologia, foi também enriquecedor ouvir os relatos das/os alunas/os que estão vivenciando no cotidiano escolar, ou seja, na prática, algumas dessas ações propostas pelo Novo Ensino Médio (NEM). Foi um momento ímpar, no qual as/os estudantes se perceberam como construtoras/es de conhecimentos, podendo debater sobre suas expectativas com relação à educação e os impactos, em sua maioria negativos, dessas recentes mudanças no sistema nacional da educação.

Não obstante, para o segundo momento de atividades, planejamos, em conjunto, com base na temática central das ideologias e questões de poder, assuntos estes que já estavam sendo discutidos pelo professor Fernando ao longo do bimestre, uma ação com a utilização de histórias

em quadrinhos. Essa atividade, realizada em junho de 2023, foi organizada a partir de uma pesquisa de diversos quadrinhos que dialogam com os assuntos centrais, na qual sete foram escolhidos, com o intuito de elaborar reflexões com base em situações diversas do cotidiano, que abordam, de um modo ou de outro, questões de poder e ideologias.

Para a aplicação dos quadrinhos selecionados, planejamos a divisão das/os alunas/os em grupos de até cinco integrantes e orientamos a escolha de, pelo menos, três desses quadrinhos por equipe. Ao final, cada grupo escreveu um pequeno texto sobre o que compreendeu a partir da leitura do material selecionado. Isso nos possibilitou tanto a apreensão de como interpretaram os quadrinhos quanto a elaboração de diálogos a respeito das reflexões apresentadas, fazendo surgir dúvidas e comentários sobre as temáticas abordadas, construindo um momento bastante proveitoso de aprendizagem coletiva, trabalhando a imaginação sociológica.

Faz-se possível destacar, portanto, que as duas atividades descritas, orientadas pelo exercício criativo da variação de materiais e abordagens e pela noção de socialização e sociologização dos saberes, por meio da elaboração e aplicação dos recursos da roda de conversa e da utilização de histórias em quadrinhos, proporcionaram momentos bastante significativos para as/os estudantes, mas também para nós, uma vez que nos ajudaram a enxergar a realidade vivida pelas/os estudantes e a pensar diversas possibilidades de construir conhecimentos sociológicos de forma lúdica, através de ferramentas que podem conversar diretamente com o assunto proposto, como as HQs ou qualquer outra forma de arte e expressão, buscando sempre o diálogo com a realidade estudantil. Em suma, são muitas as possibilidades, e percebemos que a Sociologia possui ainda o privilégio

para a criação e variação desses recursos, pois está em contato permanente com as inconstâncias sociais, suas dinâmicas e mudanças, na busca contínua pela interpretação de contextos e realidades plurais, que podem ser recortadas em diversos tipos de expressões, como produções audiovisuais, literaturas, músicas, entre outras.

EXPERIÊNCIAS DIFERENTES, RESULTADOS SEMELHANTES

Foi possível perceber, com base nas experiências vivenciadas nas escolas, com a organização de estratégias de ensino diversas e os recursos didáticos elaborados, considerando as especificidades de cada uma, um significativo engajamento por parte das turmas e um crescente interesse nas questões da Sociologia, principalmente quando dialogadas diretamente com as realidades das/os estudantes, facilitando a compreensão de conceitos e temas importantes à Sociologia, como as desigualdades sociais, os preconceitos, os impactos de políticas públicas, a construção de valores e preferências individuais e coletivas, entre outros assuntos que são observáveis dentro do cotidiano e que interessam à sociedade e à nossa disciplina.

Com base no método de observação participante, utilizado durante a realização das ações nas escolas, buscamos refletir como as/os estudantes receberam as propostas de atividades, os conteúdos e, mais importante, como se sentiram ao participarem, ou não, desses momentos. Sistematizamos, assim, pontos positivos e negativos observados, algo que nos auxiliou em todo o processo, de modo a aprimorar o que consideramos positivo e transformar o que consideramos como equívoco ou dispensável.

Em todas as nossas ações em sala de aula, foi objetivo comum aproximar as/os estudantes de suas realidades concretas, aquelas que,

se não são perceptíveis num primeiro momento, podem ser desveladas e explicadas por perspectivas sociológicas. A exemplo disso, na aplicação da atividade da análise de imagens, em que discutimos os conceitos de desnaturalização e problematização, apontando sua importância para a Sociologia, pudemos utilizar tais conceitos em diversas situações do cotidiano, como a prática religiosa, em suas variadas formas, e os diferentes tipos de preconceitos e suas “naturalizações”, relatadas por residentes e pelas/os próprias/os estudantes. Da mesma forma, na roda de conversa realizada no Liceu, a respeito do Novo Ensino Médio, observamos que, a partir das experiências das/os estudantes, tornou-se muito mais fácil o entendimento sobre questões “macro” abordadas, como as políticas públicas na educação e sua função social.

Acreditamos, assim, que conseguimos alcançar o resultado almejado, seguindo os princípios de uma educação libertadora (Freire, 2011) e de uma pedagogia engajada (Hooks, 2013), elaborando, com alegria e entusiasmo, recursos dinâmicos e, ao mesmo tempo, atrativos, principalmente por buscar trabalhar numa transposição didática que objetivou conversar com as mais diversas percepções das/os alunas/os contempladas/os.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Vivenciar os percursos formativos do Programa de Residência Pedagógica de Sociologia da Unilab/CE, com base na atuação em duas escolas, certamente nos trouxe experiências de grande significado, pois nos mostrou, além dos desafios e alegrias do ambiente escolar, enquanto espaço socioeducacional e, portanto, de relações coletivas dinâmicas, inúmeras possibilidades de construção coletiva de

conhecimentos na relação entre ensino- aprendizagem, a partir da prática do ensino de Sociologia.

Com isso em mente, consideramos, então, que formular esses recursos didáticos e suas diferentes aplicações foi importante no sentido de estimular a criatividade no exercício da docência e, ao mesmo tempo, ajudar a atender aos propósitos educacionais potencialmente transformadores, que têm nos guiado até aqui, bem como aos propósitos do PRP de Sociologia e da própria disciplina, na compreensão de seus sentidos, desafios e de sua relevância, trabalhando, assim, em prol de seu constante aprimoramento.

REFERÊNCIAS

- BATISTA, Micheline Dayse Gomes. Por uma nova forma de pensar a elaboração de materiais didáticos para a disciplina sociologia no ensino médio. **Cadernos da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais**, p. 51-67, 2018.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. ed. rev. e atual. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.
- HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.
- PAIVA, Andréa Lúcia da Silva de. Os sentidos da Sociologia na Educação Básica: desafios curriculares e as políticas públicas educacionais. **Latitude**, p. 189-208, 2021.
- SILVA, A. et al. **Sociologia em movimento**. 2. ed. São Paulo: Editora Moderna, 2016.
- SOUSA ALVES, Maria Alda de; RÖWER, Joana Elisa. Narrativas de si no espaço escolar, juventudes e ensino de sociologia. **Cadernos da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais**, p. 95-108, 2018.
- TORRES, Ana Carolina Silva; GONÇALVES, Danyelle Nilin. Metodologias Ativas no Ensino de Sociologia: por uma Aprendizagem Significativa. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 4., 2019.



A Editora Fi é especializada na editoração, publicação e divulgação de produção e pesquisa científica/acadêmica das ciências humanas, distribuída exclusivamente sob acesso aberto, com parceria das mais diversas instituições de ensino superior no Brasil e exterior, assim como monografias, dissertações, teses, tal como coletâneas de grupos de pesquisa e anais de eventos.

Conheça nosso catálogo e siga as nossas páginas nas principais redes sociais para acompanhar novos lançamentos e eventos.



www.editorafi.org
contato@editorafi.org

Umas das razões em tomar a pesquisa como princípio formativo no contexto dos cursos de licenciatura é acreditar na possibilidade de construção de novos saberes didático-pedagógicos que permitam aos/às futuros/as professores/as o reconhecimento de si mesmos como intelectuais e como sujeitos históricos portadores/as e produtores/as de conhecimentos. Nesse processo em que se dá a construção da identidade profissional, o/a professor/a-pesquisador/a visualiza o ensino como prática social politicamente situada, fato que demanda deste/a um olhar crítico e problematizador que permita a compreensão e a transformação dos processos educativos. As atividades científico-acadêmicas vividas pelo coletivo representaram as particularidades que um programa de formação inicial de professores, como o PRP, pode oferecer, no sentido de refletir sobre o agir humano e as especificidades do ensino. Os movimentos investigativo-formativos que articulam os saberes da experiência trazidos pelos sujeitos; a realidade do contexto escolar e os diferentes determinantes sociais, políticos, econômicos e culturais que a atravessam; além dos contributos teóricos das diferentes áreas do conhecimento colaboraram com a construção de uma práxis educativa.



editora *fi*.org

