

ORGANIZAÇÃO

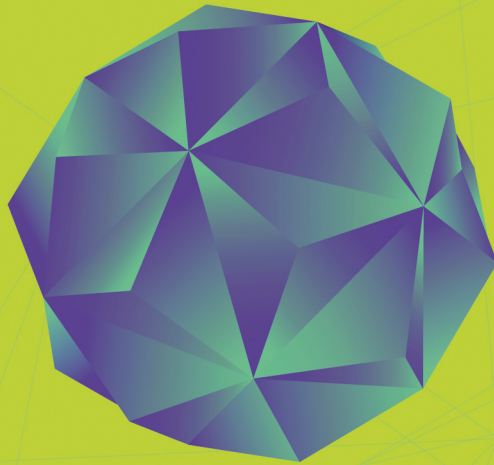
Catiane Mazocco Paniz

Helena Brum Neto

Maria Rosângela Silveira Ramos

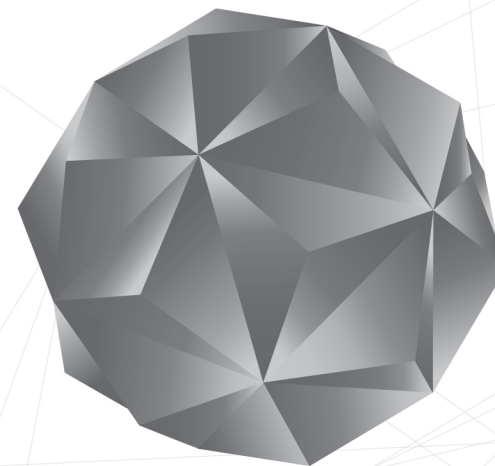
RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA DO IFFAR – SVS

experiências práticas na formação docente



RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA DO IFFAR – SVS

experiências práticas na formação docente



REITORA DO INSTITUTO FEDERAL FARROUPILHA

Nidia Heringer

PRÓ-REITOR DE ENSINO

Renato Xavier Coutinho

PRÓ-REITORA DE EXTENSÃO

Angela Maria Andrade Marinho

PRÓ-REITOR DE PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO E INOVAÇÃO

Arthur Frantz

PRÓ-REITOR DE DESENVOLVIMENTO INSTITUCIONAL

Carlos Rodrigo Lehn

PRÓ-REITORA DE ADMINISTRAÇÃO

Mirian Rosani Crivelaro Kovhault

ORGANIZADORAS

Catiane Mazocco Paniz

Helena Brum Neto

Maria Rosângela Silveira Ramos

REVISÃO ORTOGRÁFICA

Nilza Mara Pereira

PROJETO GRÁFICO E DIAGRAMAÇÃO

Eduardo Prates Macedo

RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA DO IFFAR – SVS

experiências práticas na formação docente

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

R433 Residência Pedagógica do IFFAR - SVS: experiências práticas na formação docente / organização Catiane Mazocco Paniz, Helena Brum Neto, Maria Rosângela Silveira Ramos - Santa Maria/RS: Instituto Federal Farroupilha, 2022.

264 p. : il. Color.

Inclui Referências bibliográficas.
ISBN-978-65-990723-7-6 (Digital).
ISBN: 978-65-990723-8-3 (Impresso).

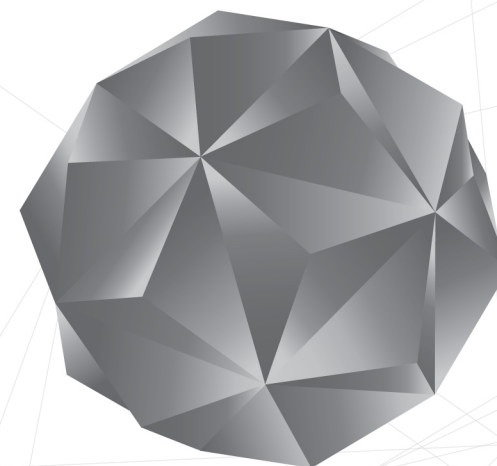
I. Educação. 2. Formação de professor. 3. Residência pedagógica. I. Paniz, Catiane Mazocco. II. Brum Neto, Helena. III. Ramos, Maria Rosângela Silveira. IV. Título. V. Série.

CDU: 37

Índice para o catálogo sistemático:

Formação de professor	371.13
Residência pedagógica	37.013

Catalogação na fonte elaborada pela bibliotecária
Joice Nara R. Silva - CRB -10/1826.



SANTA MARIA – RS
2022

SUMÁRIO

13 PREFÁCIO

17 APRESENTAÇÃO

PARTE 1: O OLHAR DA COORDENADORA E DA EQUIPE MULTIDISCIPLINAR

24 RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA: construindo a identidade docente

Catiane Mazocco Paniz, Helena Brum Neto, Maria Rosângela Silveira Ramos

PARTE 2: O OLHAR DAS PRECEPTORAS

38 RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA NAS ESCOLAS PÚBLICAS: uma abordagem sobre expectativas e desafios

Dora Saccol, Kelen Pazini Bachinski, Sílvia Sagrilo

PARTE 3: O OLHAR DOS RESIDENTES DA ESCOLA ESTADUAL DE ENSINO MÉDIO NOSSA SENHORA DAS VITÓRIAS – CACEQUI

48 FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA ATUAÇÃO JUNTO A ALUNOS COM TRANSTORNO DE DÉFICIT DE ATENÇÃO E HIPERATIVIDADE (TDAH)

Bibiana Kaiser Dutra, Felipe Amorim Fernandes

57 O BULLYING NO ÂMBITO ESCOLAR: desafios e possibilidades

Ezequiel Hans Hoppe, Catiane Mazocco Paniz

66 A CONTRIBUIÇÃO DO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA PARA A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES: perspectivas de auto(trans)formação no processo de ensino e aprendizagem pelo olhar dos residentes e dos alunos da escola pública de educação básica

Juliely Pedron da Silva, Helena Brum Neto

76 LETRAMENTO: perspectivas dos residentes do programa de residência pedagógica em sua 1ª imersão em sala de aula

Kamille Rodrigues Ferraz, Luciana Didonet Del-Fabro

85 AVALIAÇÕES EM QUÍMICA: construindo uma perspectiva através do Programa Residência Pedagógica

Patrícia M. Vieira Martins, Fernanda dos Santos Depoi

93 A RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA NO INSTITUTO FEDERAL FARROUPILHA, CAMPUS SÃO VICENTE DO SUL: novos caminhos e desafios para a formação inicial de professores

Ana Lucia Zuconi Bedin, Helena Brum Neto

103 A RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO E A INFLUÊNCIA NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM: um estudo de caso

Tatiane Pain Vargas, Catiane Mazocco Paniz

112 A IMPORTÂNCIA DA INSERÇÃO DAS TECNOLOGIAS NO CURSO DE LICENCIATURA EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS DO INSTITUTO FEDERAL FARROUPILHA – CAMPUS SÃO VICENTE DO SUL

Sabrina Hoffmann dos Santos, Felipe Amorim Fernandes

122 A UTILIZAÇÃO DE METODOLOGIAS PARA POSSIBILITAR O PROCESSO DE ENSINO APRENDIZAGEM

Taiane Oliveira Fernandes, Catiane Mazocco Paniz

PARTE 4: O OLHAR DOS RESIDENTES DO INSTITUTO DE EDUCAÇÃO SALGADO FILHO – SÃO FRANCISCO DE ASSIS

132 OS DESAFIOS DA INCLUSÃO

Denise Marchioni Guerche, Maria Rosângela Silveira Ramos

144 EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: um relato de experiência da Imersão I no Programa de Residência Pedagógica

eliane Barcelos dos Santos, Fernanda Pena Noronha Rosado

153 RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA: as dificuldades da inclusão escolar de sujeitos diagnosticados com autismo no Instituto Estadual de Educação Salgado Filho

Josiane Trombini Pastorini, Luciana Didonet Del Fabro

162 PROFESSOR INICIANTE: os desafios e dificuldades no exercício da prática pedagógica no Programa Multidisciplinar Residência Pedagógica

Karen de Fátima Rodrigues Cargnin, Fernanda Pena Noronha Rosado

170 FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA: como docentes e residentes enfrentam esse desafio

Miriele da Silva Martins, Luciane Ayres-Peres

181 PERSPECTIVAS DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE QUÍMICA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Zisiane Furlan Leite, Andreia Maria Piovesan Rocha

PARTE 5: O OLHAR DOS RESIDENTES DA ESCOLA ESTADUAL DE ENSINO MÉDIO SÃO VICENTE – SÃO VICENTE DO SUL

194 ABORDAGEM DA EDUCAÇÃO SEXUAL NO ENSINO MÉDIO: receios e desafios

Gláucia Brisotto, Luciane Ayres-Peres

205 METODOLOGIAS E ATIVIDADES INTERDICINLARES: “o olhar” dos estudantes do oitavo ano do ensino fundamental

Raiane Novack Soares, Maria Rosângela Silveira Ramos

216 A INFLUÊNCIA DO APARELHO DE TELEFONE CELULAR NA APRENDIZAGEM DE ESTUDANTES DOS CURSOS DE LICENCIATURA EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS E QUÍMICA INGRESSOS NO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA DA ESCOLA SÃO VICENTE

Gabriel Korb, Felipe Amorim Fernandes

226 O PROJETO DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA COMO ESPAÇO FORMADOR DE PROFESSORES: relatos de experiências dos residentes e suas concepções avaliativas na prática das imersões escolares no Ensino Fundamental

Thiane Caroline de Lima Ferreira, Fernanda Pena Noronha Rosado

237 CIBERCULTURA NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DE CIÊNCIAS

Tanise Cezar Fontana, Fernanda dos Santos Depoi

247 A VISÃO DE PRECEPTORES SOBRE A RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA

Tatiana Padilha Sabadi, Luciane Ayres-Peres

255 ANÁLISE DO CONHECIMENTO DE ALUNOS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA) SOBRE INFECÇÕES SEXUALMENTE TRANSMISSÍVEIS

Thanisy Camargo Escobar, Felipe Amorim Fernandes

PREFÁCIO

Gratidão é a palavra que escolho para começar o prefácio desta obra, síntese do trabalho, da dedicação e do empenho de muitas pessoas, as quais se doaram com objetivo de participar do programa de Residência Pedagógica (RP) para a formação de professores. Esse foi um processo desafiador, porque, além de inédito no IFFAR, organizou-se de forma interdisciplinar e ele possibilitou aos participantes o desenvolvimento de outras percepções sobre a organização e as práticas pedagógicas.

A Residência Pedagógica proporcionou aos acadêmicos e professores, experiências inéditas, práticas de formação docente e, também, a imersão dos residentes nas realidades da docência de modo integrado, durante a formação acadêmica. Tais vivências são fundamentais na vida pessoal e profissional dos acadêmicos das licenciaturas em Ciências Biológicas e Química do Instituto Federal Farroupilha *Campus* de São Vicente do Sul (IFFar-SVS), visto que, por meio desse processo, abrem-se espaços para a reflexão e o diálogo entre as práticas de formação acadêmica e pedagógica, durante o processo de formação. E esse novo olhar permite avançar nas discussões fundamentadas sobre o fazer pedagógico nas duas áreas.

Esta obra resulta de muitas horas dedicadas aos estudos, ao planejamento, às formações, às aulas, às viagens, às orientações e às apresentações de trabalhos e pesquisas aos grupos. Também se encontram inseridos, neste processo, as avaliações, as alegrias do encontro com novos desafios e o sucesso dos estudantes, residentes, professores, coordenadores, orientadores e preceptores. Resulta, portanto, do esforço conjunto de todas essas pessoas. Essa é a síntese desse processo pedagógico no qual todos aprendem e todos ensinam, cada um contribui com o saber construído e partilhado no grupo, para a socialização do conhecimento.

É necessário destacar ainda as parcerias estabelecidas entre CAPES, IFFar-SVS, Escolas Estaduais dos municípios de Cacequi, São Francisco de Assis e São Vicente do Sul. Tais parcerias, além de repre-

sentarem o esforço conjunto de vários segmentos em prol da formação docente e da educação, proporcionaram aos acadêmicos residentes uma oportunidade singular de desenvolver as primeiras vivências como professores, com o apoio de todos os atores do processo. Isso permitiu aos participantes diálogos e trocas constantes acerca do fazer docente e da educação, suas dificuldades, desafios e conquistas.

Além disso, é importante destacar que, no edital da CAPES, o Programa de Residência Pedagógica foi um projeto pioneiro com a duração de 18 meses, e destinou-se a estudantes das licenciaturas em Biologia e em Química, a partir da segunda metade do curso escolhido. Esse programa teve como objetivo proporcionar aos acadêmicos a imersão, em escolas públicas, em atividades pedagógicas.

A imersão dos acadêmicos, nas escolas tanto de ensino fundamental como de ensino médio, concede espaço para vivências com professores e estudantes de outras redes de ensino, permite que tais práticas tenham o acompanhamento e a interação com preceptores e futuros professores. Essas práticas constituem espaços reais para vivências próprias do fazer docente onde se somam conhecimentos os quais, em um processo complexo e dialógico, promovem a formação acadêmica e profissional que tem como base, para seu planejamento, a realidade objetiva das escolas públicas da região.

Além de ser um programa interdisciplinar, o programa RP consolida-se como uma integração entre ensino, pesquisa e extensão. A pesquisa torna-se fundamental para elaboração das aulas e, para investigação sobre assuntos mais complexos referentes às atividades pedagógicas. Dessa forma, a pesquisa, no contexto da RP, pode contribuir com a ciência com a reflexão sobre a docência, juntamente com o ensino e a aprendizagem e tem como ponto de partida a realidade educacional dos diversos contextos. A extensão é contemplada por meio da socialização entre professores e estudantes entre si e com os de outras redes; e o ensino, por sua vez, ocorre de modo múltiplo, uma vez que é parte da formação do residente e, também, este atua como docente nas atividades de sala de aula envolvendo outros estudantes. Assim, ao mesmo tempo em que ele ensina, também aprende ao ensinar, tal como nos ensina Paulo Freire.

Todas essas atividades exigem do residente muito trabalho e organização, pois há uma complexidade inerente a esse processo de formação acadêmica e pedagógica. O residente, além de todo estudo, prática pedagógica e organização exigidas, ao final, para concluir sua formação acadêmica, o residente devia elaborar o Trabalho de Conclusão de Residência (TCR) e, posteriormente, apresentá-lo à banca avaliadora do projeto e a uma banca examinadora final, composta pelo professor orientador e mais dois professores das áreas afins. Como se percebe o processo de Residência Pedagógica é complexo e insere o acadêmico na vida docente, na realidade educacional presente, desde cedo. Isso faz com que o futuro professor incorpore a sua vida acadêmica práticas relativas ao ser professor(a), ao fazer pedagógico e à realidade educacional.

Os trabalhos de conclusão TCR integram esta importante obra de 23 capítulos que aborda temas diversificados extraídos da realidade educacional vivida pelos acadêmicos das licenciaturas em Biologia e Química. Assim, a partir das experiências desses acadêmicos, surgiram os temas discutidos na obra, tais como: os processos de ensino e aprendizagem; os processos educacionais relativos a TICs; o bullying no espaço escolar; as perspectivas e desafios da Residência Pedagógica; os processos de leitura e letramento durante as intervenções no contexto escolar; as relações entre professores e estudantes; as metodologias de ensino e processos de avaliação; a abordagem da educação sexual no ensino médio; a interdisciplinaridade como forma de superar a fragmentação do saber e das fronteiras disciplinares para a integração do conhecimento; a cibercultura como um desafio educacional de nosso tempo; a Educação de Jovens e Adultos (EJA); as doenças sexualmente transmissíveis; os desdobramentos dos processos de inclusão de todos no contexto escolar; a necessidade da formação inicial e continuada de professores. Esses são alguns dos temas suscitados pelas vivências, e eles traduzem alguns dos diálogos travados sobre a prática pedagógica e a docência, no contexto da Residência Pedagógica.

Esta é uma obra diversificada que trata, com profundidade e sob olhar teórico- metodológico, temas nascidos da inquietação do grupo de acadêmicos, em contato com a realidade educacional. Cons-

titui, portanto, um olhar sobre o fazer docente, os desafios e conflitos trazidos pela contemporaneidade, Assim, todos esses trabalhos podem constituir-se em inspiração para os demais acadêmicos e profissionais de educação que desenvolverão outros estudos sobre Residência Pedagógica e práticas docentes, em escolas de ensino fundamental e médio, na região de abrangência do IFar-SVS.

Prof. Dr. João Flavio Cogo Carvalho

Diretor de Ensino

Instituto Federal Farroupilha – *Campus* São Vicente do Sul

APRESENTAÇÃO

A Lei nº 11.892/08 de 29 de dezembro de 2008, instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, como resultado de uma nova política educacional brasileira, iniciada em 2003. Dessa forma, foram criados os Institutos Federais, que ofertam a educação integral com cursos de educação profissional e tecnológica, nos diversos níveis e modalidades de ensino. No entanto, em seus objetivos possui a prerrogativa da oferta de 20% para os cursos de licenciatura especialmente para as disciplinas de Física, Química, Biologia e Matemática, bem como a oferta e participação em programas especiais de formação de professores (Art. 7º).

O Instituto Federal Farroupilha (IFFar), desde sua organização inicial vem primando em atender às demandas crescentes em relação a formação profissional, aproximando o ensino, a pesquisa e a extensão, de acordo com as peculiaridades sociais, culturais e regionais, com foco na formação, no desenvolvimento sustentável e na inclusão social. Nesse sentido, no que tange a formação de professores, o IFFar, oportuniza aos estudantes das Licenciaturas, desde o ano de 2010, o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a Docência – Pibid, o qual aproxima os estudantes com a Escola de Educação Básica (EB), desde o início do Curso, com desenvolvimentos de ações e práticas pedagógicas de maneira contextualizada.

No ano de 2018, iniciamos no IFFar, o Programa de Residência Pedagógica (RP), o qual tem como proposta implementar projetos inovadores com a articulação entre teoria e prática nos cursos de licenciatura, integrados com as redes públicas de EB. Inicialmente o programa foi desenvolvido apenas no *Campus* São Vicente do Sul, com um único núcleo de RP. O programa possui fomento da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes, e se insere na Política Nacional de Formação de Professores.

O programa RP, oportuniza aos Residentes, a imersão e oportunidades de participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar. As atividades oferta-

das aos estudantes durante os 18 meses no programa, enriquece processo formativo inicial assim como seu desenvolvimento profissional docente, mediante o compartilhamento de experiências entre licenciandos e os professores das escolas de Educação Básica e a IES.

Dentre as inúmeras atividades realizadas na RP, uma delas foi o Trabalho de Conclusão do Programa Residência Pedagógica, o qual ficou “denominado” como TRC. A proposta, contou com a participação de professores dos Cursos das Licenciaturas de Ciências Biológicas e de Química, do *Campus* São Vicente do Sul, como orientadores. Além disso, o TCR envolveu o ensino, a pesquisa e ao mesmo tempo a extensão na realização dos trabalhos. Partindo da escrita do TCR, organizamos o presente livro *Residência Pedagógica do IFFar-SVS: experiências práticas na formação docente*, refletindo sobre suas experiências e vivências, no ambiente escolar, em suas práticas educativas. Desse modo, o livro está organizado em cinco partes, as quais apresentaremos a seguir.

A primeira parte apresenta **O olhar da Coordenadora e da equipe multidisciplinar**. O primeiro texto *Residência Pedagógica – construindo a identidade docente*, foi escrito pelas professoras Catiane Mazocco Paniz, Helena Brum Neto e Maria Rosângela Silveira Ramos. Apresenta a organização do Programa Residência Pedagógica no IFFar, explica os termos específicos usados na RP, bem como a atividades e produções do programa.

A segunda parte **O olhar das Preceptoras**, apresenta o texto *Residência Pedagógica Nas Escolas Públicas: uma abordagem sobre expectativas e desafios*, escrito pela Dora Saccol, Kelen Pazini Bachinski e Sílvia Sagrilo. As autoras, mostram as vivências do programa nas escolas-campo, bem como destacam a importância da troca de conhecimentos entre a educação superior e a vivência das escolas de educação básica, contribuindo tanto para formação inicial quanto continuada.

Na terceira parte, é apresentado **O olhar dos Residentes da Escola Estadual de Ensino Médio Nossa Senhora das Vitórias – Cacequi**. Nos textos, as temáticas propostas envolvem a formação de professores para atuarem junto a alunos com transtorno de déficit de atenção e hiperatividade (TDAH); o Bullying na escola destacando os desafios e possibilidades; as contribuições do Programa RP na for-

mação inicial, refletindo sobre as perspectivas de auto(trans)formação do processo de ensino e aprendizagem, no olhar dos residentes; letramento destacando as perspectivas dos residentes na primeira imersão no programa RP; avaliações em química construindo uma perspectiva no programa RP; a RP no Instituto Federal Farroupilha – *Campus* São Vicente do Sul caminhos e desafios para a formação inicial de professores; relação professor-aluno e a influência no processo de aprendizagem - um estudo de caso; a importância da inserção das tecnologias no curso de licenciatura em ciências biológicas do instituto federal farroupilha – *Campus* São Vicente do Sul e encerra essa parte com a utilização de metodologias para possibilitar o processo de ensino-aprendizagem.

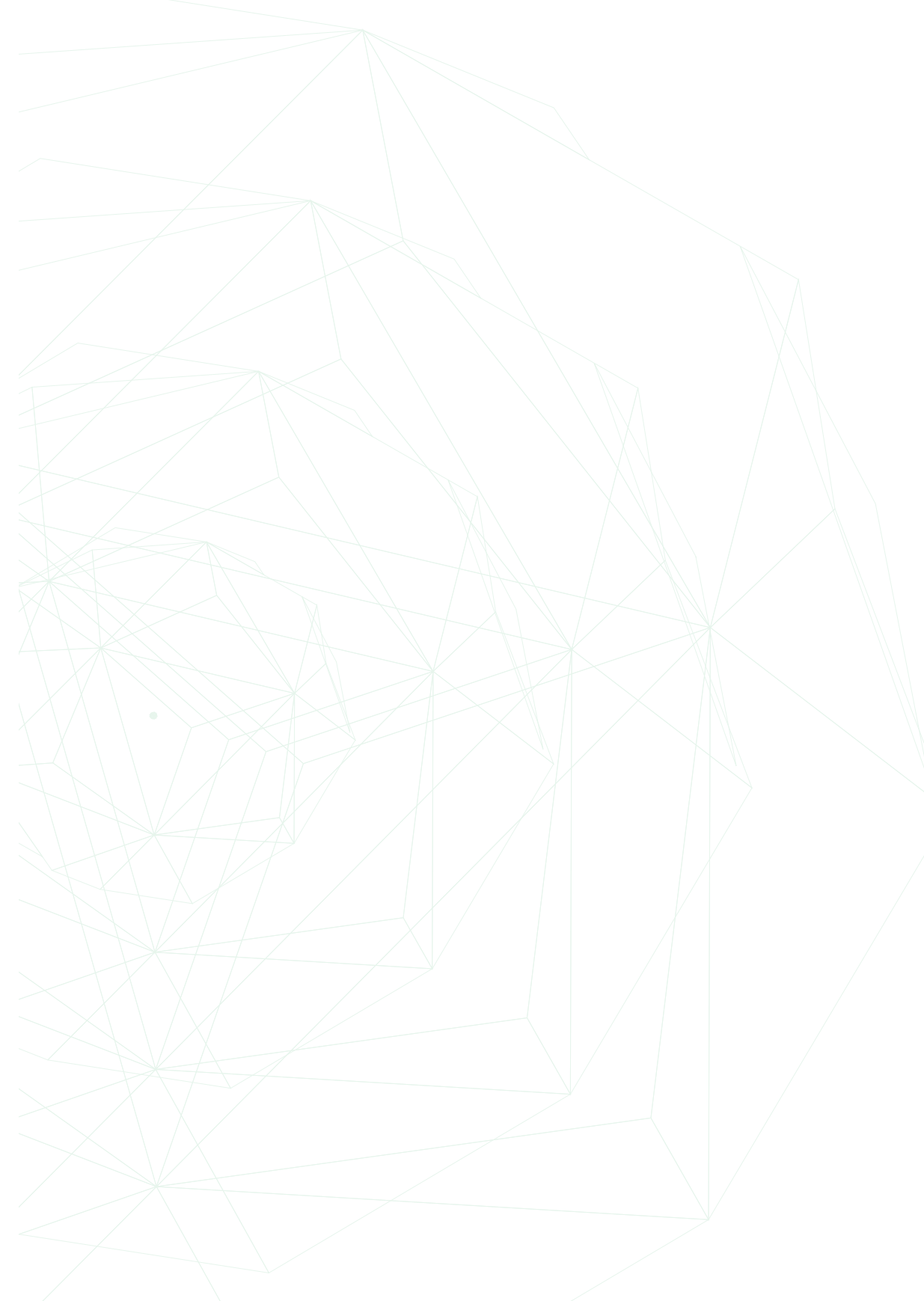
A apresentação sobre **o olhar dos Residentes do Instituto de Educação Salgado Filho - São Francisco de Assis**, compõe a quarta parte do livro. Nele encontramos escritas referentes aos temas: os desafios da inclusão; relato de experiência referente a educação de jovens e adultos; as dificuldades da inclusão escolar de alunos diagnosticados com autismo; os desafios e dificuldades no exercício da prática docente para os professores iniciantes; formação inicial e continuada; perspectivas na formação de professores de química na educação de jovens e adultos.

Por fim, a quinta parte **o olhar dos Residentes da Escola de Ensino Médio São Vicente - São Vicente do Sul**, os textos envolvem temáticas sobre abordagem da educação sexual no ensino médio, apresentando seus receios e desafios; metodologias e atividades interdisciplinares com o foco voltado para o “olhar” dos estudantes do oitavo ano do ensino fundamental; a influência do aparelho celular na aprendizagem dos estudantes; o projeto de RP como espaço formador de professores, com relatos das experiências dos residentes nas imersões no ensino fundamental; cibercultura no processo de ensino-aprendizagem em ciências; a visão das preceptoras sobre a Residência Pedagógica e análise do conhecimento de alunos da Educação de Jovens e Adultos sobre infecções sexualmente transmissíveis.

Assim, o presente livro apresenta uma das atividades realizadas pelo programa Residência Pedagógica, referente ao edital de 2018, no qual contamos apenas com o núcleo de São Vicente do Sul. Destaca-

mos que as escritas emergiram a partir das vivências dos integrantes do Programa RP, com predominância dos relatos de experiências dos Residentes, sendo conhecimentos iniciais da prática educativa. Convidamos o leitor a apreciar os textos, os quais apresentam experiências, vivências das Preceptoras, dos Residentes com práticas e metodologias inovadoras e articuladas com a escola-campo.

Catiane Mazocco Paniz
Helena Brum Neto
Maria Rosângela Silveira Ramos
Docentes do Instituto Federal Farroupilha
Equipe Multidisciplinar do Programa Residência Pedagógica





PARTE

**O OLHAR DA
COORDENADORA E
DA EQUIPE
MULTIDISCIPLINAR**

RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA:

construindo a identidade docente

Catiane Mazocco Paniz
Helena Brum Neto
Maria Rosângela Silveira Ramos

... Introdução

O Programa de Residência Pedagógica (RP) é desenvolvido com fomento da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes, e se insere na Política Nacional de Formação de Professores. A seleção para participação no referido programa ocorre por meio de edital público nacional e sua primeira edição iniciou no segundo semestre de 2018. O encaminhamento da proposta I foi realizado pelas Instituições de Ensino Superior (IES), com a participação e colaboração das Secretarias Estaduais e Municipais de Educação, sendo o convênio efetivado por meio da formalização de Acordo de Cooperação Técnica (ACT), firmado entre Governo Federal, por meio da Capes, Estados e Municípios.

Diante do convênio mencionado anteriormente, a configuração do Programa de RP é organizada a partir de uma equipe composta da seguinte maneira: (a) Coordenador Institucional - docente da IES responsável pelo projeto institucional de RP; (b) Docente Orientador - docente que orientará as atividades desenvolvidas pelos Residentes e Preceptores, mediando e orientando de maneira coesa a relação entre teoria e prática; (c) Residentes - discentes com matrícula ativa em curso de licenciatura que tenham cursado o mínimo de 50% do curso ou que estejam cursando a partir do 5º período; (d) Preceptor - professor da escola de educação básica que acompanhará os Residentes na escola-campo¹.

¹ Termo denominado pelo Programa para a escola de educação básica, participante do programa RP.

Os projetos contemplados no Programa RP são criteriosamente avaliados pela Capes, seguindo requisitos estipulados no edital. A seleção e a classificação de cada Projeto Institucional envolvem desde a pontuação do Coordenador Institucional e do Docente Orientador em atividades de docência nas disciplinas de Estágio Curricular Supervisionado e Docência na Educação Básica, publicações na área de ensino/educação até o mérito do projeto institucional proposto.

No projeto institucional, as ações e as atividades apresentadas necessitam estar integradas ao objetivo central do programa de RP, ou seja, voltadas para o aperfeiçoamento da formação prática nos Cursos de Licenciaturas, com a articulação entre a Instituição de Ensino Superior e a escola de educação básica. Desse modo, prioriza a imersão do licenciando na escola-campo, com atividades e experiências para o exercício da docência, estabelecendo estreita articulação entre as propostas pedagógicas das redes de ensino que receberão os seus Residentes.

Assim, na primeira edição do Programa RP, o Instituto Federal Farroupilha – *Campus* São Vicente do Sul submeteu e obteve aprovação do projeto Multidisciplinar de Residência Pedagógica, que envolveu integração entre os cursos de licenciatura em Ciências Biológicas e Química. A proposta central do Projeto Multidisciplinar RP foi a integração das áreas de Ciências, Biologia e Química, visando a criar condições para o exercício da prática escolar integrada, bem como a aproximação das escolas de educação básica com a IES e a formação e construção do perfil do profissional docente, contemplando ações e programas que contribuam com a identidade profissional “professor”.

O projeto de RP do IFFar foi desenvolvido no *Campus* São Vicente do Sul e em três escolas-campo situadas nos municípios de Cacequi, São Francisco de Assis e São Vicente do Sul, oportunizando a troca de experiências entre a instituição formadora e as escolas públicas de educação básica no saber fazer docente. Nos espaços mencionados, foram dezoito meses de construção de saberes, em atividades diversificadas de formação inicial e continuada e em atividades práticas nas escolas, realizadas pelos sujeitos supracitados na equipe.

Nesse sentido, o projeto de RP do IFFar oportunizou vivências e experiências aos Residentes, Docentes Orientadores e Preceptores, com a formação inicial, bem como o desenvolvimento profissional do “ser professor”. As atividades, no decorrer do programa, utilizaram diversas modalidades didáticas, possibilitando a realização de um ensino de qualidade nas escolas-campo. Desse modo, a formação docente foi permeada por ações e atividades que possibilitaram estratégias e metodologias de intervenção e ao mesmo tempo que se apropriaram do uso das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) a seu favor, contribuindo no sentido de oportunizar aos alunos da educação básica, aprendizagem, socialização e reflexão.

As ações e estratégias desenvolvidas pelos Residentes para as atividades de imersão na escola-campo envolveram o uso da tecnologia, mais especificamente a criação de Objetos Educacionais (OE). Assim, além das TICs, os Residentes foram estimulados a buscar modalidades didáticas que os incentivaram na busca e na proposição de ações inovadoras no fazer pedagógico, contribuindo para uma formação crítica, atuante e criativa na prática profissional.

Desse modo, as atividades de imersão nas escolas-campo foram organizadas e registradas no plano de atividades elaborado pelos Residentes e acompanhado pelo Preceptor e pela Docente Orientadora. A integração entre os Residentes e docentes oportunizou a construção de ações e experiências que contribuíram com a formação da identidade de “ser professor”

... A organização da RP

O programa de Residência Pedagógica, regido pelo Edital Capes 06/2018, contou com a participação de 28 bolsistas Residentes, discentes dos cursos de licenciatura em Ciências Biológicas e Química do *Campus* São Vicente do Sul. O período de desenvolvimento do projeto de RP foi de 18 meses, com início em agosto de 2018 e finalização em janeiro de 2020, totalizando 440 horas de atividades, distribuídas da

seguinte forma: (a) 02 meses para o curso de formação de Preceptores e preparação dos alunos para o início das atividades da residência pedagógica; (b) 04 meses de orientação conjunta (Docente Orientador/Preceptor) com ambientação do Residente na escola e elaboração do Plano de Atividade, devendo o Residente cumprir o mínimo de 60 horas na escola-campo; (c) 10 meses para a realização de 320 horas de imersão na escola, sendo, no mínimo, 100 horas destinadas à regência de classe, que incluiu o planejamento e execução com intervenção pedagógica específica, a gestão da sala de aula, o planejamento e a execução de atividades, planos de aulas, sequências didáticas, projetos de ensino e atividades de avaliação da aprendizagem dos alunos; e (d) 02 meses para a elaboração do relatório final, avaliação e socialização dos resultados.

O curso de formação dos Preceptores e Residentes compreendeu 44 horas de atividades e foi organizado em três eixos formativos, apresentados a seguir:

- a) Eixo 1 – Reconhecendo a Residência Pedagógica como espaço de formação docente. A temática do referido eixo foi trabalhada em três etapas: (1) A implementação da RP no IFFar-SVS; (2) A formação docente na ambientação escolar; e (3) A construção da profissionalidade docente na RP. As dinâmicas formativas envolveram apresentações do programa; interações com as Preceptoras, contando sobre sua trajetória formativa docente; e estudos de referenciais teóricos.
- b) Eixo 2 – O currículo na práxis da docência. Os estudos sobre o currículo enfatizaram a articulação entre disciplinas, como um instrumento da práxis pedagógica e “eixo” direcionador do trabalho docente. Assim, o segundo eixo foi organizado com os seguintes tópicos para estudos e seminários: (1) O estudo da Base nacional e os fundamentos pedagógicos; (2) A estrutura da BNCC; (3) As Ciências no ensino fundamental – anos finais; (4) O Currículo no ensino de Ciências, Biologia e Química; e (5) A Base Nacional Comum Curricular e os fundamentos pedagógicos para o ensino de Biologia e Química. O estudo e as reflexões bus-

caram um “olhar” crítico, comprometido, responsável por parte dos Residentes e Preceptores, de maneira que estes contemplassem conhecimentos atualizados e contextualizados com a realidade escolar, enriquecendo a ação pedagógica.

- c) Eixo 3 – Reconstruindo métodos de pesquisa para a RP. Nesse eixo, foram enfatizados dois tópicos: (1) Métodos e procedimentos de pesquisa; e (2) A pesquisa na RP. A fundamentação teórica proposta no eixo mostrou alguns “caminhos” e “métodos” de pesquisa dos quais os Residentes apropriaram-se na escrita de relatórios, artigos, trabalhos apresentados em eventos, e na elaboração do Trabalho de Conclusão da Residência Pedagógica.
- d) Eixo 4 – As Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) na RP – O objetivo de utilização das TICs centrou-se em propor a inovação nas modalidades didáticas desenvolvidas pelos Residentes em seus planejamentos. Os recursos e uso da tecnologia na prática pedagógica estão cada vez mais presentes no ambiente escolar, e assim, faz-se necessário o conhecimento desses recursos por parte dos sujeitos vinculados à docência. Os encontros de formação do referido eixo propuseram um desafio aos Residentes e Preceptores quanto à autoria de Objetos Educacionais (OE). Assim, essa temática foi desenvolvida em duas etapas: Etapa 1 – Práticas pedagógicas na RP: a autoria de instrumentos didáticos interativos; e Etapa 2 – seminário de apresentação. A ênfase no uso das TICs parte do pressuposto de que é necessário entender que a tecnologia necessita ser aproveitada em benefício do ensino e que mudanças como estas são imprescindíveis e requerem tempo, adaptação e adequação ao novo. Os OE construídos pelos Residentes estão publicados no repositório do Portal Educapes, disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/>.

Dessa maneira, a preparação e o aprofundamento em determinadas temáticas possibilitaram aos Residentes e Preceptores refletirem

sobre as situações pedagógicas, bem como sobre a utilização de instrumentos/recursos didáticos.

Prosseguindo, as etapas propostas pelo edital e pelo projeto RP, a ambientação escolar, desde o momento do planejamento e organização do conhecimento *in loco* da escola-campo, envolveu entusiasmo e grande motivação nos Residentes. O “esperado” momento de aproximação com a docência estava chegando. Enfim, foram vários encontros preparatórios envolvendo as orientações sobre as atividades na escola-campo; elaboração de “modelo” de caracterização da escola-campo; visita e acolhimento na escola-campo e, por fim, o seminário das atividades realizadas na ambientação escolar.

Após o contato inicial, a ambientação escolar, os Residentes iniciaram a etapa de Imersão na Regência. A etapa totalizou 100 horas de efetiva atividade desenvolvida em Ciências no ensino fundamental e Biologia e/ou Química no ensino médio. Consideramos esta a etapa mais desafiadora e com mais envolvimento e responsabilidade no planejamento das aulas e atividades desenvolvidas nesse período.

Os Residentes foram acompanhados diretamente em cada escola-campo pelas Preceptoras, que dedicaram seu tempo e contribuíram na (co)orientação dos planejamentos de aula e atividades, organizando as turmas e horários, bem como se fazendo presentes nos momentos da regência para auxiliar os Residentes. Além das Preceptoras, os Residentes foram acompanhados pela Docente Orientadora, na orientação e revisão dos planos de aula, no acompanhamento nas escolas-campo, procurando observar as imersões de cada Residente, e na organização das demais atividades exigidas pelo programa.

O período de imersão foi essencial na preparação do futuro profissional docente, contribuindo para a construção da sua identidade em “ser professor”. As experiências e as vivências dos Residentes nas atividades de imersão, acompanhados e orientados tanto pelos docentes da IES quanto da educação básica, possibilitaram estreitamento de “laços” entre as instituições, pressuposto fundamental na etapa formativa inicial. As atividades desenvolvidas no RP possibilitaram aos Residentes em coorientação com os Preceptores entender as modificações que acontecem no contexto escolar, para que compreendessem

esse ambiente como futuros professores e não apenas com o “olhar” de licenciandos.

Concomitante com as atividades de imersão, foram realizados encontros formativos no *campus*, com temáticas diversificadas, entre as quais, destacamos:

- (a) “Experiências e Vivências na Docência”, com o Professor João Flávio Cogo Carvalho – Diretor de Ensino, refletindo sobre as temáticas voltadas para a formação inicial e continuada;
- (b) “Expressão corporal frente ao aluno”, com a Psicóloga Graçiele Dotto Castro, a qual abordou temas como o trabalho em equipe, a relação trabalho e saúde, os cuidados, planejamentos e a importância de estar bem e em um bom ambiente de trabalho através de uma prática reflexiva no trabalho.
- (c) “Vivências e experiências: estudante-docente”, com o Professor Hermes Gilber Uberti, que apresentou ensinamentos sobre a importância das nossas identidades e memórias, bem como esclareceu que ser professor não é ser professor por “vocação”, e sim que “tornar-se professor é um processo para a vida toda, desde que estejamos dispostos a aprender”;
- (d) “Comunicação não violenta” – atividade desenvolvida com círculos de conversa, proposto pela pedagoga Nadia Beatriz Casani Belinazo e os Residentes, para potencializar a escuta e a proposição de práticas restaurativas em um processo de comunicação não-violenta entre professores e alunos;
- (e) “IFFar, Compromisso com a formação de professores para educação básica”, com o professor Edison Gonzague Brito da Silva - Pró-Reitor de Ensino do IFFar, destacando a atuação dos IFFs e o comprometimento com a formação inicial e continuada de professores.

As formações no RP possibilitaram repensar o desenvolvimento da identidade de um profissional reflexivo, crítico e pesquisador, articulado a contextos mais amplos, considerando o ensino como uma prática social, em constantes aprendizagens. Assim, o RP promoveu uma contínua construção e intervenção de ações, estabelecendo mecanismos que

propiciem a ação-reflexão-ação da/na práxis pedagógica, bem como a valorização da experiência do professor formador e (co)formador.

Ao longo dos 18 meses de RP, outra atividade solicitada aos Residentes foi a construção/pesquisa/elaboração do Trabalho de Conclusão de Residência Pedagógica (TCR). O referido TCR contou com a colaboração na orientação de Docentes dos Cursos de Licenciaturas em Ciências Biológicas e Química, que auxiliaram os Residentes na escolha e escrita do tema. A elaboração do TCR possibilitou aos Residentes a pesquisa de um tema de sua escolha, relacionado às imersões realizadas nas escolas. Os trabalhos passaram por duas etapas: a primeira foi a qualificação do projeto de RP, para uma banca composta por três professores, que apresentou sugestões para o aprimoramento da pesquisa; a segunda foi a apresentação final e defesa de seu trabalho para a banca de docentes. As bancas foram formadas pelo professor orientador, Docente Orientadora e/ou outro professor colaborador nas orientações e um docente externo às orientações, integrante dos Cursos de Licenciatura em Ciências Biológicas e Química.

No decorrer dos 18 meses de atividades de RP, aconteceu a participação dos Residentes, Preceptores e Docente Orientadora em eventos da área da educação, apresentando trabalhos a partir das imersões realizadas. A participação dos Residentes em eventos possibilitou o desenvolvimento da escrita e da fala, características fundamentais para a docência, bem como para socializar as experiências práticas vivenciadas no projeto com as comunidades acadêmicas interna e externa. Entre os quais, destacamos:

- a) XIX Congresso Internacional de Educação Popular – MOBREC/SM; XXVIII Seminário Internacional de Educação Popular – MOBREC/SM; VI Seminário Internacional de Educação Profissional do IF Farroupilha; I Seminário Internacional de Educação Profissional da UFSM. Foram oito trabalhos apresentados pelos Residentes e Preceptores, com as temáticas dos trabalhos voltadas para as vivências nas imersões. As escritas e reflexões foram voltadas para: a interdisciplinaridade, as TICs como ferramentas de aprendizagem, as experiências

no Programa de RP, a formação de professores para ensino de Ciências, entre outros.

b) IX Encontro Regional do Ensino de Biologia, com apresentação de trabalhos voltados para uso dos Objetos de Aprendizagem nas atividades pedagógicas.

c) 34ª Jornada Acadêmica Integrada – JAI/UFSM. Os trabalhos apresentados tiveram como foco a importância do Programa Residência Pedagógica apresentando os temas voltados para: a) a formação inicial e continuada da docência e b) o envolvimento interdisciplinar de iniciação à docência.

d) Participação na Mostra de Educação, Ciência, Tecnologia e Cultura – MECTEC, apresentando trabalhos na modalidade de pôsteres e oral, com as seguintes temáticas: as experiências desenvolvidas no programa RP; os objetos de aprendizagem; a sensibilidade na Educação de Jovens e Adultos - EJA, uma perspectiva docente; a docência: o que a teoria não ensina; as metodologias diferentes no ensino de Ciências; a caminhada ecológica; a utilização de software educativo para o ensino de Química no 9º ano do ensino fundamental; o olhar da Química na/para a EJA; a interdisciplinaridade nas atividades do RP; entre outros.

e) Congresso Internacional de Ensino e Aprendizagens, VII Seminário Institucional do PIBID/UNIVATES E I Seminário de Residência Pedagógica/UNIVATES com participação e apresentação de trabalho, com foco nos desafios e contribuições encontrados pelos Residentes do Curso de Licenciatura em Química no ensino de Ciências.

f) Seminário Regional de Educação, Extensão e Inovação, realizado no IFFar – *Campus* São Borja, com trabalhos sobre os Objetos de Aprendizagem: o recurso didático usado nas Atividades Docentes no Programa Residência Pedagógica; o uso de recursos didáticos para o conteúdo de geometria molecular, desenvolvidos no Programa Residência Pedagógica.

g) Dia no *Campus* (2018 e 2019) - A RP foi representada pelos Residentes no dia do *Campus*, os quais apresentaram o progra-

ma, suas ações e atividades desenvolvidas para o público externo da Instituição (escolas do município e região).

h) Publicação de artigo na Revista *Insignare Scientia* – RIS, v. 3 n. 1 (2020): *Revista Insignare Scientia*, p. 42-56.

Durante os 18 meses de RP, enfrentamos dificuldades, essencialmente com o contingenciamento de verbas, o que acarretou preocupações em relação ao transporte dos alunos para os municípios fora da sede do *Campus*. Porém, destacamos que as atividades planejadas pelo programa foram executadas, primando pelo acordo firmado de contrapartida da IES com a Capes, que assegurou o transporte até a finalização do projeto. Ressaltamos, também, que, para a participação nos eventos externos, os Residentes tiveram o transporte custeado pelo *Campus*.

As atividades desenvolvidas nas escolas-campo ocorreram no horário do componente curricular Ciências, Biologia e /ou Química, organizado pela escola. Desse modo, foi necessário todo um “cronograma” que efetivasse a presença dos Residentes a tempo de realizar as atividades de imersão. A Direção Geral e de Ensino do *Campus* fez-se presente e atuante em parceria com a Coordenação do Programa.

Destacamos que o programa RP envolveu não somente os Docentes Orientadores, mas também foi acolhido pelos Técnicos Administrativos da IES, que se dispuseram a contribuir e a colaborar com a logística do programa. Assim, reconhecemos que o programa RP foi um conjunto que envolveu a IES com as escolas públicas de educação básica, integrando docentes, gestão escolar e institucional, Residentes, alunos do ensino fundamental e médio, técnicos administrativos, valorizando e primando por uma melhoria na qualidade do ensino local e regional.

O programa Residência Pedagógica oportunizou a socialização, o trabalho em grupo, o saber ouvir o outro colega e a integração entre os Programas de Formação de Professores. No decorrer do período já mencionado, no qual desenvolveu-se a RP, foram realizados almoços, confraternizações e atividades lúdico-pedagógicas. Destacamos a gincana, em que os Residentes e Pibidianos foram organizados em grupos de acordo com suas escolas-campo da RP e de atuação do Pibid, proporcionando a integração entre os programas de formação de professores desenvolvidos na IES. Entre as atividades, em uma delas

foi proposta a arrecadação de alimentos pelos grupos participantes, os quais foram doados para uma família que reside no município de São Vicente do Sul, e que necessita de ajuda neste momento. Esse trabalho só reforça os laços de coleguismo e empatia trabalhados dentro dos grupos de RP. É importante também citar uma atividade com o Pibid na data alusiva ao Dia do Professor, em que os dois Programas assistiram ao filme “Além da sala de aula”, culminando a tarde de “cinema” em uma confraternização entre os participantes.

Neste contexto, o programa de RP do IFFar cumpriu o seu objeto, ao desenvolver as atividades propostas pela Capes, e além dessas, com a proposição de outras ações que instigaram a relação entre ensino, pesquisa e extensão no processo de formação inicial e continuada. Nosso foco centrou-se no conhecimento sobre o programa e como este se desenvolveu de forma articulada com as escolas públicas de educação básica. Foram 18 meses de desafios e aprendizagens no contexto de um programa novo, que trouxe perspectivas diversificadas de construção do conhecimento e de integração entre as instituições.

de observar a si, a sala como um todo e a comunidade escolar, proporcionando crescimento pessoal e da trajetória formativa, construção de novos saberes, experiência da docência e do trabalho integrado.

No decorrer das imersões, os Residentes enfrentaram vários desafios, como a inclusão escolar, a dificuldade de aprendizagem dos educandos, o uso excessivo do celular durante a aula e algumas conversas paralelas, dificuldades essas superadas com diálogo e criatividade. Porém, o diferencial que o programa possui oportunizou aos discentes a presença das preceptoras em cada escola-campo, sempre auxiliando e orientando na realização das atividades da RP.

Assim, o programa RP foi desafiador para os Residentes, Docente Orientadora e Preceptores, e ao mesmo tempo, essencial para a auto(trans)formação docente. O programa oportunizou vivências que possibilitaram a todos os envolvidos experiências na construção da identidade docente de “ser professor”.

... Considerações Finais

A participação no Programa Residência Pedagógica Multidisciplinar oportunizou aos Residentes/licenciandos em Ciências Biológicas e Química ministrarem atividades de maneira interdisciplinar. Estes desenvolveram atividades extra sala de aula, de inserção integradas, unindo teoria e prática, nas aulas de Ciências, envolvendo os dois componentes curriculares.

As atividades interdisciplinares propiciaram a aproximação e a convivência dos discentes das duas licenciaturas. No período dos 18 meses da RP, o trabalho em conjunto propiciou trocas de conhecimento e aprendizagens. As atividades desenvolvidas de maneira integrada provocaram reflexões das próprias ações e práticas a serem desenvolvidas e, essencialmente, a compreensão da docência. Possibilitou ao Residentes trabalhar a empatia dentro de si, ser um profissional capaz



2

PARTE

**O OLHAR DAS
PRECEPTORAS**

RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA NAS ESCOLAS PÚBLICAS:

uma abordagem sobre expectativas e desafios

Dora Saccol
Kelen Pazini Bachinski
Sílvia Sagrilo

... Introdução

O Programa Residência Pedagógica é uma das ações que integram a Política Nacional de Formação de Professores e tem por objetivo induzir o aperfeiçoamento do estágio curricular supervisionado nos cursos de licenciatura. Com isso, o licenciando, na segunda metade do seu curso, inicia sua imersão na escola de educação básica. “É necessário formar professores para que reflitam sobre sua prática, isto é: que sejam a base de uma análise metódica, regular, instrumentalizada, serena e causadora de efeitos” (PERRENOUD, 2002).

Percebemos a Residência Pedagógica como uma experiência fundamental para a formação de qualidade de futuros professores, já que possibilita a articulação entre a teoria e a prática social da profissão docente, aproximando estes futuros profissionais da educação da realidade vivenciada no dia a dia das escolas de educação básica da rede pública de ensino, para consolidar os conhecimentos teóricos, implementando ações que busquem investigar problemas educativos e realizar intervenções pedagógicas criativas, interdisciplinares e condizentes com a realidade escolar.

De acordo com Nóvoa (2009), é fundamental que a formação docente ocorra com o exercício da profissão, pois, segundo o autor, aprendizagens fundamentais somente são desenvolvidas com a prática da vivência no cotidiano da escola. O autor também ressalta que algumas habilidades não podem ser desenvolvidas somente no âmbito

teórico, pois pontos como a necessidade de tomar decisões, solucionar questões imprevistas do dia a dia, entre outros, tornam imprescindível a união entre os conhecimentos e as habilidades para alcançar as metas desejadas. Para Nóvoa, a aprendizagem docente na prática aproxima o conhecimento prático dos professores regentes com a supervisão da universidade, o que possibilita a articulação entre saberes distintos.

... Desenvolvimento

Por meio do Programa de Residência Pedagógica, busca-se promover um maior intercâmbio da universidade com as escolas de educação básica e discutir metodologias diferenciadas, que possam contribuir para a melhoria da formação continuada da prática docente dos residentes, dos docentes orientadores e preceptores. “A essência na formação continuada é a construção coletiva do saber e a discussão crítica reflexiva do saber fazer” (BEHRENS, 1996, p. 135).

Esse intercâmbio proporciona subsídios para o planejamento de aulas mais criativas e interessantes aos alunos, o que contribui muito para melhoria da qualidade no processo da aprendizagem, diante da realidade em que estamos inseridos.

A inserção no programa Residência Pedagógica deu-se a partir do convite das escolas para participar do processo seletivo do programa, pois preenchia os requisitos em conformidade com o Edital CAPES nº 06/2018 e as Portarias CAPES nº 038/2018 e 045/2018.

Após o processo seletivo, iniciamos, juntamente aos residentes, as seguintes atividades de formação, relacionadas ao programa, com a orientadora Prof.^a Dr.^a Maria Rosângela Silveira Ramos.

Na formação de residentes e professores preceptores, foram abordados aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro, por meio da leitura e da discussão em grupo dos seguintes artigos: “Formação de professores: Aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro” (Dermival Saviani); “A Pesquisa sobre professores de Ciências e Formação de professores” (Otávio

Aloisio Maldaner, Lenir Basso Zanon e Milton Antônio Auth); “Uma metodologia de pesquisa para estudar os processos de ensino e aprendizagem em sala de aula” (Anna Maria Pessoa de Carvalho) e “Dados como Diálogo: Construindo dados a partir de registros de observação de interações discursivas em sala de aula de ciências” (Isabel Martins).

A formação também contou com o relato de experiência das preceptoras e da coordenadora do programa Residência Pedagógica; disposições da Portaria GAB nº 45 de 12/03/2018 e a apresentação da portaria GAB nº 45 de 12 de março de 2018, em que foram esclarecidas questões referentes às responsabilidades e às atribuições de todos os participantes do Programa Residência Pedagógica.

Outro momento importante no período de formação foi a leitura, o estudo e a discussão das unidades temáticas da BNCC, objetos do conhecimento e habilidades que orientam a elaboração dos currículos do ensino fundamental (anos finais) e do ensino médio, que teve como objetivo nortear a construção de planos de aula pelos residentes aliados às oficinas sobre construção de Objetos de Aprendizagem. Essas oficinas sobre TICs, ministradas pela professora Helena Brum, Coordenadora Institucional do Pibid; pelo aluno Marlon, bolsista do LIFE; e pela aluna Gláucia, bolsista do projeto Residência Pedagógica, oportunizaram o conhecimento sobre a utilização dos programas Schatch, Filmora, MomentCam e PowerPoint. Também recebemos orientações em relação às licenças e ao cadastro dos Objetos de Aprendizagem na Plataforma Educapes, em que foram feitas sugestões construtivas para correções e melhorias dos objetos de aprendizagem apresentados pelos bolsistas; explicação e atualização do Currículo Lattes, sendo que todos os participantes do Programa Residência Pedagógica deverão estar cadastrados.

Na etapa final da formação continuada, os residentes e preceptores realizaram a apresentação e caracterização das Escolas-Campo do I.E.E. Salgado Filho, de São Francisco de Assis; Escola E.E.M. São Vicente, de São Vicente do Sul; e Nossa Senhora das Vitórias, de Cacequi. Nesse momento, tivemos a oportunidade de apresentar os espaços físicos de nossas escolas e realizar algumas reflexões acerca das experiências vivenciadas durante as visitas. Posteriormente, tivemos a orientação e a organização dos planos de aula de cada residente.

O início da ambientação nas escolas-campo aconteceu por meio de rodas de conversa com as preceptoras, diretoras e professora Maria Rosângela Ramos, coordenadora do Projeto Residência Pedagógica, assim como com as coordenadoras pedagógicas das escolas.

Durante a ambientação, os residentes tiveram a oportunidade de conhecer o funcionamento geral das escolas: horário de funcionamento, modalidades atendidas, setores em funcionamento, filosofia e metodologia da escola, projetos pedagógicos desenvolvidos com base no Projeto Político Pedagógico da escola, que retrata a realidade brasileira e local do aluno da escola pública da atualidade. Observou-se que a questão da desigualdade social e socioeconômica são fatores presentes no cotidiano, o que exige do professor um olhar humanitário, devendo-se refletir sobre uma educação igualitária e inclusiva para todos.

O caminho para o desenvolvimento é uma educação igualitária, que acolha os filhos dessa geração em conflito e projete essa geração no futuro, conscientes do seu papel numa possível transformação (HOFFMANN, 2014).

Foi salientada a importância do Programa Residência Pedagógica, tanto para os residentes como para a escola, bem como a importância do comprometimento de todos na oferta de uma educação voltada para o desenvolvimento integral do aluno, valorizando suas múltiplas habilidades e considerando suas dificuldades, tornando-os cidadãos conscientes, que tenham capacidade de atuar e transformar sua realidade.

Logo após, foi realizada uma visita guiada, na qual foi apresentada a estrutura física da escola-campo, e os diversos setores que a compõem. Essa atividade foi organizada pela professora Maria Rosângela Ramos, coordenadora do Projeto Residência Pedagógica

A avaliação aconteceu de forma contínua ao longo das duas imersões, durante a ambientação na escola, observações e regência nas turmas, bem como pela elaboração dos planos de aula, com o objetivo de buscar a melhoria do desempenho dos residentes. De acordo com Silvestre e Valente (2014), os instrumentos de avaliação dos residentes são: roteiros de observação, cadernos de campo, roteiros de elaboração de planos de aula, relatório parcial e relatório final.

As avaliações foram realizadas semanalmente a partir de critérios básicos, como organização de planos de estudo, criatividade, pos-

tura adequada em sala de aula, domínio de conhecimento e estratégias utilizadas diante dos desafios do cotidiano escolar. A cada constatação de dificuldades e/ou falhas, os residentes eram chamados para orientação, na qual buscávamos soluções para cada situação, visando sempre ao aperfeiçoamento de sua prática docente.

As imersões no ambiente escolar como regentes de turma possibilitaram aos residentes uma experiência rica e de extrema importância na formação da prática docente. Calderano (2012) escreve:

Pode-se dizer que o motor que anima e dá sentido ao estágio – tanto na Pedagogia como nas demais licenciaturas – é a busca da relação contínua – possível e necessária – entre os estudos teóricos e a ação prática cotidiana. O (a) estagiário (a) deverá relacionar-se adequadamente com a escola e/ou outra instituição educacional, buscando compreendê-la(s) em suas relações internas, reconhecendo-a (as) em seu contexto específico. Importa analisar o que acontece, como, por que, onde, com quem e quando acontecem determinadas situações buscando um novo sentido diante do que está sendo observado e apreendido no processo junto à realidade observada (CALDERANO, 2012, p.251).

... Considerações finais

A partir da participação no Programa Residência Pedagógica como Professor Preceptor, analisando as atividades desenvolvidas, apresentamos nossas considerações, valorizando:

- A orientação e coordenação do Programa Residência Pedagógica do Instituto Federal Farroupilha, pela organização de todas as atividades do programa.
- A dedicação e comprometimento dos residentes e a disponibilidade da equipe gestora das escolas em atender os residentes.

Alguns desafios nos foram impostos durante a implementação das atividades de regência, como a reorganização de horários para atender as particularidades de alguns residentes e o período de greve no

magistério estadual; porém, conseguimos gerenciar estes aspectos da melhor maneira possível, dentro da realidade de cada espaço escolar.

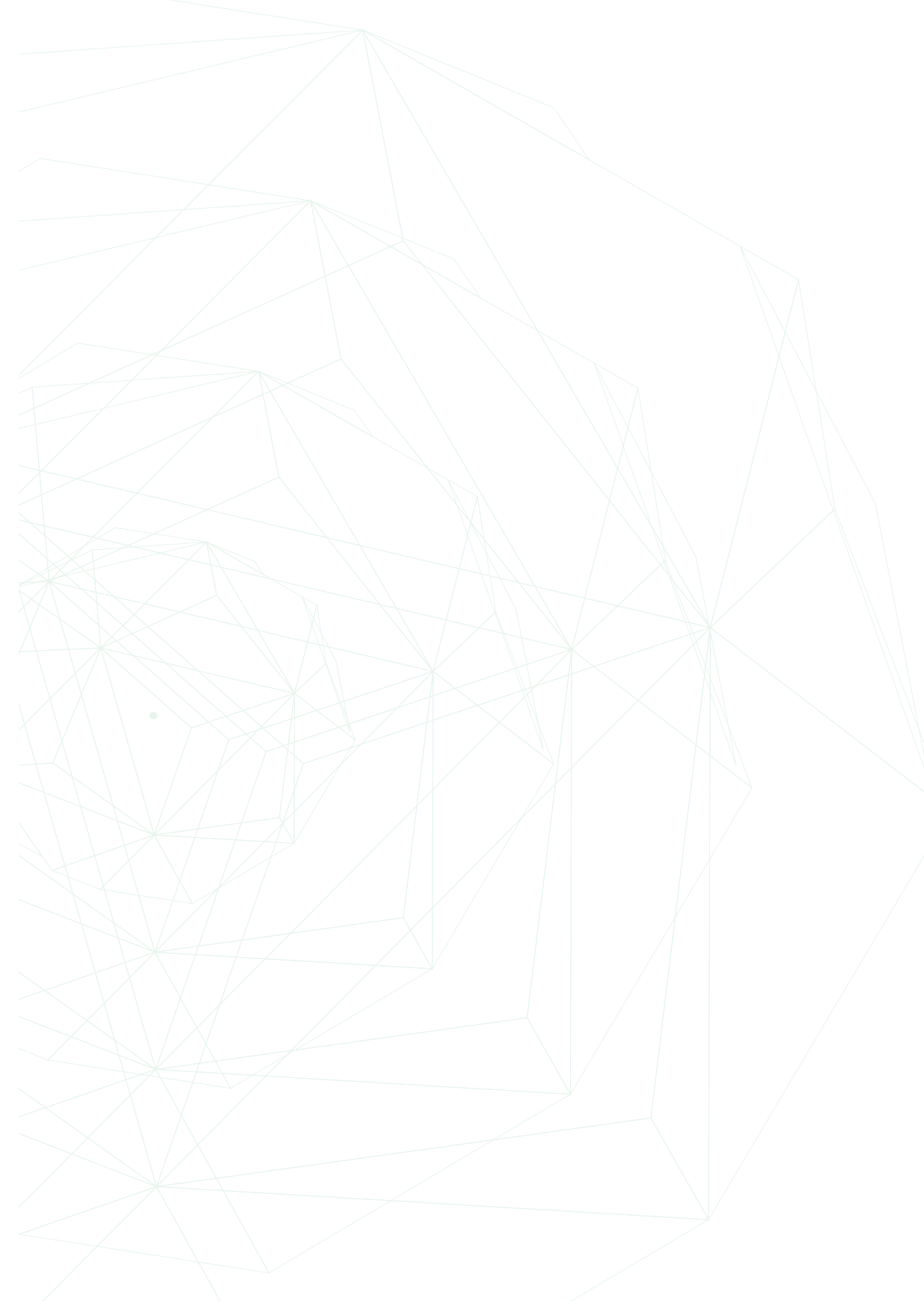
Cabe também destacar o incentivo que o Programa Residência Pedagógica proporciona aos futuros docentes, como o saber lidar com os desafios diários, o que servirá de objeto de reflexão sobre a articulação entre a teoria e a prática. Objetivando um aprimoramento do estágio supervisionado, a Residência Pedagógica complementa a formação inicial teórica e modifica a prática, permitindo ao residente conhecer outras realidades, ter conhecimentos mais diversificados que o ajudam no aperfeiçoamento profissional da técnica e da função da docência. Além disso, contribui com a formação continuada de professores da educação básica, criando um espaço de diálogo entre as escolas e as universidades.

... Referências

- CALDERANO, M. da A. **O estágio curricular e os cursos de formação de professores:** desafios de uma proposta orgânica. In: CALDERANO, M. da A. (Org.). Estágio curricular: concepções, reflexões teórico-práticas e proposições. Juiz de fora: Editora UFJF, 2012. p. 237-260.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. _____ . **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 7. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1998.
- GADOTTI, Moacir. **Boniteza de um sonho:** ensinar-e-aprender com sentido. Curitiba: Positivo, 2005.
- NÓVOA, António. **Professores:** imagens do futuro presente. Lisboa: EDUCAR, 2009.
- BEHRENS, Marilda Aparecida. **Formação continuada dos professores e a prática pedagógica.** Curitiba: Champagnat, 1996.
- PERRENOUD, Philippe. **A Prática Reflexiva no Ofício de Professor: profissionalização e razão pedagógica.** Porto Alegre: Artmed, 2002.

_____. **Avaliação mediadora:** uma prática em construção da pré-escola à universidade. – 33. Ed. - Porto alegre: Mediação, 2014. 192p.

SILVESTRE, M. A.; VALENTE, W. R. **Professores em residência pedagógica: Estágio para ensinar matemática.** Petrópolis. Vozes, 2014.



3

PARTE

**O OLHAR DOS
RESIDENTES DA
ESCOLA ESTADUAL
DE ENSINO MÉDIO
NOSSA SENHORA
DAS VITÓRIAS –
CACEQUI**

FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA ATUAÇÃO JUNTO A ALUNOS COM TRANSTORNO DE DÉFICIT DE ATENÇÃO E HIPERATIVIDADE (TDAH)

Bibiana Kaiser Dutra
Felipe Amorim Fernandes

... Introdução

De acordo com Oliveira (2011), os docentes necessitam estar em constante atualização, visto que as novas gerações necessitam de atividades que despertem o interesse pela aprendizagem.

Uma vez que já é um desafio para os docentes atenderem os alunos sem necessidades especiais, ensinarem às turmas que se comportam dentro do esperado, no cenário atual da educação, é necessário que o educador também esteja preparado para adequar sua prática pedagógica e o conteúdo a ser trabalhado para os alunos com necessidades educacionais especiais. O Decreto 6.571/2008 do Ministério da Educação (BRASIL, 2008) determina que todas as crianças e jovens com necessidades educacionais especiais devem estudar no ensino regular, porém existe, por parte de alguns docentes, uma resistência em trabalhar com esses alunos, de acordo com Campos e Mussini (2013).

O presente trabalho foi idealizado com base na experiência que tive no Programa de Residência Pedagógica durante a Imersão I – Regência do Ensino Fundamental, quando trabalhei com a turma de 7º ano da Escola Nossa Senhora das Vitórias, localizada no município de Cacequi. A turma era composta por 28 alunos, sendo que havia dois deles diagnosticados com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH).

Segundo Muzetti e Vinhas (2011), o TDAH não é uma deficiência, e sim um distúrbio do desenvolvimento neurológico infantil que, na grande maioria dos casos, mantém-se por toda a vida do indivíduo. De acordo com Bearzi et al. (2016), os sintomas mais comuns da patologia em questão são desatenção, inquietude e impulsividade. Conforme a Associação Brasileira de Déficit de Atenção (ABDA), o transtorno ocorre em crianças em todos os países e continentes, bem como a literatura especializada indica que o aparecimento de tal patologia não é secundário a fatores culturais, ao modo como os pais educam os filhos ou resultado de conflitos psicológicos.

Devido à experiência vivida na Imersão I e às informações supracitadas, o presente trabalho foi realizado tendo como foco o TDAH, o qual pertence a um amplo espectro de patologias que chamamos de necessidades educacionais especiais. Esta pesquisa buscou compreender a formação recebida pelos professores, bem como a forma de trabalho dos professores junto às crianças hiperativas, os suportes especializados que os docentes recebem para trabalhar com alunos com necessidades educacionais especiais, especialmente no que diz respeito ao TDAH. Também procurou-se saber se os docentes buscam formação continuada para tal finalidade e, por fim, identificar quais atitudes frente a estes educandos em sala de aula propiciam a inclusão no âmbito escolar, proporcionando-lhes um efetivo processo de ensino-aprendizagem.

... Desenvolvimento

A partir de todas as informações supracitadas, foi desenvolvida uma pesquisa de campo de caráter qualitativo exploratório, a fim de averiguar qual foi a formação inicial recebida pelos docentes para atuação junto a alunos com TDAH e avaliar a prática pedagógica que estes professores utilizam frente à realidade da inclusão no ambiente escolar. Foram convidados a participar desta investigação os docentes pertencentes à Escola Estadual Nossa Senhora das Vitórias, localizada no município de Cacequi/RS. O instrumento utilizado na presente

pesquisa foi um questionário composto por perguntas abertas. Foram entregues 12 questionários com os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e, deste total, apenas 7 foram respondidos. As respostas foram analisadas por meio de Análise Textual Discursiva (Moraes e Galiuzzi, 2006; De Paula et al., 2018) e classificadas de acordo com seu conteúdo, originando as categorias finais.

A partir da categoria *Conceito de TDAH*, verificou-se que os docentes não têm bem claro a definição, embora saibam que ela afeta a capacidade de concentração e/ou causa atividade excessiva, como pode ser visto na fala das docentes:

Docente A: “Dificuldade de atenção, hiperatividade e impulsividade pode ser ocasionado por autoestima baixa, relacionamentos problemáticos, dificuldade de atenção e aprendizagem”.

Docente F: “Apresenta dificuldade de atenção, relacionamentos problemáticos principalmente na escola, baixa autoestima”.

A ABDA recomenda que o primeiro passo a ser dado pelo docente é buscar noções básicas sobre o TDAH, bem como é importante que, dentro das possibilidades da escola, os alunos estudem em turmas com número reduzido de componentes, sentem-se próximos ao quadro e ao professor, que a sala tenha poucos detalhes para evitar a distração e que o tempo para realização da tarefa seja adequado àquele educando.

Todos os sujeitos com TDAH têm facilidade de desviar-se de uma tarefa provocado por algum outro estímulo, porém são capazes de prestar atenção por longo tempo em situações que envolvam novidades, alto valor de interesse pessoal, intimidação ou se ficarem a sós com um adulto; é o que chamamos de hiperfoco (MAT-TOS, p.166, 2005).

Um importante ponto a ser levado em consideração é que os docentes se sentem despreparados e apreensivos ao terem que lidar com alunos com necessidades educacionais especiais como o TDAH, pois relatam que, em sua formação inicial, não receberam formação para a inclusão. Além disso, muitos se sentem inseguros se estão ensinando de forma efetiva, pois desconhecem como preparar o material para promover a aprendizagem destes alunos, como visto na categoria

Relação professor - aluno com TDAH. Outro importante fator a ser levado em consideração é o fato que, mesmo tendo a mesma patologia, cada caso, cada aluno apresenta suas especificidades, devendo estas serem levadas em consideração no seu atendimento.

Docente A: Apreensiva porque não tenho certeza que o aluno está sendo atendido da maneira adequada, embora o meu esforço seja o máximo. Tento me relacionar da melhor forma possível, sendo paciente e enérgica ao mesmo tempo, e sempre mostrando carinho e interesse por ele, fazendo ele se sentir uma criança útil e importante.

Docente F: “Bastante apreensiva, os professores se sentem inseguros para lidar com tal situação. Minha relação é relativamente boa, pois procuro conversar, apaziguar com um bom diálogo”.

De acordo com Meller (2003), grande parte dos professores que tem em suas classes alunos com TDAH julgam-nos malcomportados, teimosos e desobedientes, impondo, com isso, uma postura controladora e autoritária, o que, na verdade, acaba dificultando o relacionamento entre ambas as partes. Barkley (2008) ressalta que a relação professor - aluno é especialmente importante para a adaptação da criança com TDAH no ambiente escolar, pois fatores como conquistas sociais e acadêmicas, motivação para aprender e autoestima estão diretamente ligadas ao quanto este educando sente-se aceito e realmente incluído no grupo ao qual pertence.

Na categoria *Dificuldades encontradas para trabalhar com alunos com TDAH* verificamos que esta complementa os relatos da categoria supracitada, pois, entre as dificuldades relatadas pelos docentes, estão a adaptação às necessidades dos alunos e a falta de preparo em nível de formação. As falas abaixo ilustram essa categoria.

Docente F: “Cada dia mais e mais alunos estão chegando com várias e diferentes necessidades e nós professores estamos muito despreparados.”

Docente G: “Sem preparo, fica difícil saber como chegar ao aluno, então vamos agindo com a intuição, investigando e pesquisando.”

Segundo Borim et al. (2018), o desempenho escolar das crianças com TDAH depende da prática pedagógica, além, é claro, de um trabalho em conjunto com a família, a escola e especialistas. O professor deve adaptar sua prática à realidade do aluno, independentemente de este apresentar uma patologia ou não, buscando trazer ideias viáveis de como trabalhar os conteúdos. Uma das fontes de sucesso no trabalho com alunos, especialmente com os que têm necessidades educacionais especiais, é o compartilhamento das práticas e informações que surgem no dia a dia com outros docentes.

[...] Manter uma rotina constante e previsível: uma criança TDAH requer um meio estruturado que tenha regras claramente estabelecidas e que estabeleça limites ao seu comportamento (pois ela tem dificuldades de gerar sozinha essa estruturação e esse controle). Evite mudar horário o tempo todo, “trocar as regras do jogo” no que diz respeito às avaliações (uma hora vale uma coisa, outra hora outra), (MATTOS, p. 105, 2005).

De Souza e Diascânio (2018), em pesquisa realizada com docentes da rede municipal de ensino, relatam que a falta de tempo para atender satisfatoriamente os alunos, os recursos pedagógicos precários, a dificuldade das famílias de investigarem e/ou manterem o tratamento adequado para o TDAH, o comportamento dos alunos que dificulta a manutenção do foco no tema trabalhado e o desconhecimento sobre a patologia são os principais responsáveis pela dificuldade de interação/inclusão efetiva na escola.

A categoria *Apoio especializado ao professor* mostra uma realidade bastante preocupante, pois todos os docentes relatam que nunca receberam do estado do Rio Grande do Sul nenhum tipo de apoio para trabalhar com as crianças com TDAH, sendo também enfatizado por dois docentes que o município de Cacequi fornece aos professores diversas formações para atendimento a crianças com necessidades educacionais, como pode ser verificado na fala abaixo.

Docente F: “Nenhum, às vezes de colegas que trabalham na rede municipal, pois eles participam de várias formações desta natureza.”

Durante a Imersão I, infelizmente pude verificar que a escola e os docentes não recebem suporte especializado para trabalhar com tais alunos, o que, muitas vezes, torna mais difícil o trabalho em sala de aula. Em minha regência, pude recorrer ao NAPNE (Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas) do Instituto Federal Farroupilha, obtendo o auxílio da Educadora Especial para adequar tanto minhas metodologias quanto minha forma de atuação junto aos estudantes com TDAH, sendo tal auxílio fundamental para que pudesse agregá-los à turma de forma efetiva no trabalho desenvolvido.

As duas últimas categorias são, de certa forma, complementares, pois indagam sobre a formação docente, tanto na fase inicial, que deu origem à *Formação inicial e atuação docente junto ao aluno com TDAH*; como, após a entrada no mercado de trabalho, por meio da categoria final *Formação continuada e atuação docente junto ao aluno com TDAH*. Todos os docentes relataram não terem recebido nenhuma formação para trabalhar com TDAH ou qualquer outra necessidade educacional especial, tendo, quando muito, participado de alguma palestra sobre o assunto, como pode ser verificado na fala abaixo:

Docente G: “Não houve uma formação, porque na maioria das vezes falam como são esses alunos, mas as metodologias que devem ser usadas e aplicadas para esses alunos não foram dadas.”

No âmbito da formação continuada, a maioria dos docentes não buscou cursos que possibilitassem um trabalho mais adequado com alunos com TDAH ou qualquer outra necessidade educacional especial, bem como todos foram unânimes em relatar que conhecem apenas parcialmente a legislação que aborda a Educação Especial. De acordo com relato abaixo, podemos entender o porquê da falta de interesse dos docentes em buscar essa formação.

Docente F: “Por já estar em processo de aposentadoria, e não termos horas disponíveis para nos desligarmos da escola devido à falta de recursos humanos.”

Somente duas docentes relataram terem participado de uma palestra promovida pela APAE da cidade com um médico neurologista, porém o tema era Autismo. De Lima e Silva (2014) destacam que os docentes necessitam receber formações teóricas e metodológicas para

receber um aluno com TDAH, uma vez que este irá modificar suas estratégias em sala de aula para que seja realizado um processo de ensino e aprendizagem efetivo.

Embora tenha sido relatado pelos docentes o desconhecimento da legislação sobre a educação especial, esta é bem estabelecida em nosso país, tendo sido sancionada a lei nº. 13.146/2015, chamada de Lei Brasileira da Inclusão da Pessoa com Deficiência, que busca assegurar e promover os direitos da pessoa com deficiência. A lei enfatiza que é dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade garantir uma educação de qualidade à pessoa com deficiência, impedindo que ocorra qualquer forma de violência, negligência ou discriminação.

... Considerações finais

A realidade dos docentes das escolas públicas do Estado é composta por problemas e desafios, como salários baixos e atrasados, falta de infraestrutura e materiais para as aulas, falta de incentivo para formação continuada efetiva, entre outros. E apesar de todo o esforço dos professores, é inegável que tais problemas refletem diretamente em sala de aula. Como professora que foi regente da turma na qual os alunos com TDAH estavam inseridos, vivenciei as dificuldades e conquistas de trabalhar com educandos com necessidades especiais. É necessário outro olhar para estes casos, exercer a empatia e repensar a prática docente para que se possa realizar uma inclusão efetiva destes alunos, sem esquecer todos os demais que também requerem nossa atenção. É inegável que as formações recebidas no curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, bem como no Programa de Residência Pedagógica foram fundamentais para viabilizarem meu trabalho, pois me deram as ferramentas necessárias para entender como enfrentar este desafio.

As respostas encontradas nos questionários da presente pesquisa demonstram a importância de uma formação continuada que capacite não apenas sobre o tema tratado no artigo, mas todas as necessidades educacionais especiais que os docentes devem enfrentar na sala de aula, a fim de que o processo de inclusão seja realmente efetivo.

... Referências

ABDA. **Associação Brasileira de Déficit de Atenção/ Hiperatividade.** Disponível em: <http://www.tdah.org.br/> Acesso em 10 julho 2019.

BARKLEY, R. **Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade Manual para diagnóstico e Tratamento.** 3ª ed. Artmed Porto Alegre, 2008.

BEARZI, A. C., SOUZA, D. de, SILVA, E. da, SILVA, R. A. de O. da., OLIVEIRA, D. A. S. **Ação Docente no Ensino Aprendizagem de Crianças com TDAH (Transtorno de Déficit de Atenção com Hiperatividade).** Anais do 14º Encontro Científico Cultural Interinstitucional - 2016 1 ISSN 1980-7406.

BORIM, C. P., et al. **Atuação Psicopedagógica na Relação entre o Professor e o Aluno com TDAH.** Revista Educação em Foco – Edição nº 10. p. 166 - 184 – Ano: 2018.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** 2008. CAMPOS, M. E. C., BATISTA, C. V. M. **Breves considerações sobre a legislação da educação especial e reflexões das problemáticas que interferem na implementação da educação especial no ensino regular. Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor PDE.** 2013.

DE PAULA, M. C., VIALI, L., GUIMARÃES, G. T. D. **Análise Textual Discursiva como método na Pesquisa qualitativa: um enfoque sobre a validação de categorias para a produção de metatextos-** >>Investigação Qualitativa em Educação//Investigación Cualitativa em Educación//Volume 1 -541-550.

DE SOUSA, L. P. A., DIASCÂNIO, J. M. **Importância da capacitação de docentes para entender demandas educacionais de crianças com TDAH.** IV CONEDU - Congresso Nacional de Educação 17 a 20 de outubro de 2018

DE LIMA, T., SILVA, S. C. **Processo de inclusão de alunos com transtorno de déficit de atenção e hiperatividade.** Anais do **XIV ENCONTRO REGIONAL DE HISTÓRIA**, de 07 a 10 de outubro de 2014, na Universidade Estadual do Paraná, *Campus* de Campo Mourão/PR, p. 2436-2448.

MATTOS, P. **No Mundo da Lua: Perguntas e Respostas sobre Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade em Crianças, Adolescentes e Adultos**. 4 ed. São Paulo: Lemos, 2005.

MELLER, A. K. L. **As implicações do transtorno do déficit de atenção/hiperatividade - TDAH na vida acadêmica, familiar e social da criança**. 55 f. Monografia (Especialização em Didática e Metodologia do Ensino Superior) - Universidade do Extremo Sul Catarinense, Criciúma, 2003.

MORAES, R., GALIAZZI, M. do C. **Análise textual discursiva: processo construído de múltiplas faces**. *Ciência & Educação*, volume 12, nº 1, p.117-128, 2006.

MUZETTI, C. M. G., VINHAS, M. C. Z. **A influência do déficit de atenção e hiperatividade na aprendizagem em escolares**. Disponível em www2.pucpr.br/reol/index.php, 2011.

OLIVEIRA, V. S. de. **Ser Bacharel e professor: sentidos e relações entre o bacharelado e a docência universitária**. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Centro de Ciências Sociais Aplicadas. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2011.

O BULLYING NO ÂMBITO ESCOLAR:

desafios e possibilidades

Ezequiel Hans Hoppe
Catiane Mazocco Paniz

... Introdução

O *bullying* é definido como a prática violenta e intencional que causa dor, angústia e sofrimento às vítimas (FANTE, 2012; SCHULTZ et al., 2012). Apesar de se manifestar em diferentes contextos, pesquisadores de todo o mundo vem estudando o *bullying* especificamente na escola e na relação entre os alunos (FANTE, 2012).

Essa forma de violência, de acordo com Fernandes et al. (2017), é tão antiga quanto a própria instituição escolar, contudo os estudos nessa área são recentes e tiveram início com Dan Olweus, que, na década de 1970, passou a investigar o problema dos autores do bullying e suas vítimas na escola (ALMEIDA; FERNÁNDEZ, 2014). No entanto, foi somente na década de 1980, após o suicídio de três adolescentes entre 10 e 14 anos no norte da Noruega, possivelmente provocado por situações graves de *bullying*, que as instituições passaram a demonstrar interesse pelo tema (FANTE, 2012).

Para os professores, é um desafio e uma formação com o tema central no debate acadêmico, tanto em cursos de licenciaturas como em cursos de pós-graduação. Tomado como linha de pesquisa nos mestrados e doutorados, é possível reconhecer a amplitude das discussões sobre o tema em eventos na área da educação.

Segundo Gatti

Adentramos o século XXI em uma condição de formação de professores nas áreas disciplinares em que, mesmo com as orientações mais integradas quanto à “formação disciplinar/formação para a docência”, na prática ainda se verifica a prevalência do modelo consagrado no início do século XX (GATTI, 2010, p.1357).

Assim, pensar a formação de professores requer refletir sobre onde a escola está inserida e sobre como os conhecimentos que são trabalhados com os alunos podem auxiliar na mudança da realidade (PANIZ, 2017). Além disso, é necessário pensar e possibilitar uma formação de professores que prepare os futuros docentes para enfrentar os desafios do cotidiano escolar, entre eles, a questão do *bullying*.

O bullying pode ser um determinado problema emocional, mas também pode originar outras consequências, como destaca Silva (2010, p.22): “essa versatilidade de atitudes maldosas contribui não somente para a exclusão social da vítima, como também para muitos casos de evasão escolar, e pode se expressar das mais variadas formas, como verbal, físico, material entre outras”.

Assim, esse tema é importante para ser refletido e discutido nas escolas seja a partir de palestras ou eventos ou em sala de aula com os alunos. As pessoas que sofrem *bullying* ficam deprimidas, angustiadas, tristes e podem até mesmo vir a cometer algum ato de violência contra si ou contra outras pessoas. Geralmente, alunos que sofrem *bullying*, tornam-se isolados e podem ter insucesso na vida escolar, apresentando dificuldades na aprendizagem. Como destaca Santos (2016, p.2), “[...] essas brincadeiras podem acarretar sérios problemas para o processo de aprendizagem e no desenvolvimento do mesmo; tais consequências vão desde o fracasso escolar até casos mais graves como tentativas de suicídio”. Assim, faz-se necessário uma formação de professores que possibilite a discussão e reflexão sobre o tema.

Ainda neste sentido, o insucesso escolar parece estar associado ao aumento percentual de crianças envolvidas com *bullying*, sejam enquanto agressoras ou vítimas (PEREIRA et al., 2004; PEREIRA, 2008).

Pensando em reflexão, a escola e o professor devem prevenir atitudes violentas, estimular o desenvolvimento de hábitos e habilidades que propiciem saúde física e mental, promovendo expressões de resiliência. Nesse contexto, é preciso formar agentes de proteção, que modificam condições de risco a que estão expostos crianças e adolescentes vitimizados pelo *bullying* (YUNES; SZYMANSKI, 2001; YUNES et al., 2015).

Dessa forma, a vivência no programa da Residência Pedagógica (RP), que é um programa organizado pela CAPES, tem o objetivo de destacar, conforme site publicado CAPES (2018).

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

A partir disso, surgiu a possibilidade de realização do presente estudo, que teve como desafio identificar os motivos que levam os alunos a praticarem bullying no ambiente escolar a partir da RP.

No Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha, o programa RP foi implementado no *Campus* São Vicente do Sul. O programa é multidisciplinar, pois conta com a participação de bolsistas dos cursos de Licenciatura em Ciências Biológicas e Licenciatura em Química.

O referido programa é formado por 30 bolsistas residentes (licenciandos), três professoras da educação básica e uma coordenadora, docente da Instituição de Ensino Superior. Os bolsistas são organizados em três escolas situadas nos municípios de São Vicente do Sul, São Francisco de Assis e Cacequi. O programa proporciona aos bolsistas, reuniões de formação a partir das quais são discutidos temas relacionados à docência, orientação individual para elaboração de planos de aula, entre outros aspectos.

Já o objetivo do presente trabalho foi refletir sobre o problema do bullying no ambiente escolar.

... Desenvolvimento

A partir dessa temática, o determinado problema tende a ver a posição dos professores, servidores e direção quando se deparam com a prática do bullying no ambiente escolar. Para realizar essa pesquisa, foi elaborada uma entrevista semiestruturada (APÊNDICE A) com três professores, dois funcionários e equipe diretiva da escola, que foi representada pela vice-diretora. O critério usado para a escolha dos indivíduos citados foi de acordo com a disponibilidade dos sujeitos.

Também, foi aplicado um questionário para a turma 201 do Ensino Médio, que contém catorze alunos, porém somente nove alunos responderam (APÊNDICE B).

A partir do pressuposto, a pesquisa realizada é de cunho qualitativo, buscando a realidade no dia a dia das escolas, como destaca Bicudo (2006). Antes de iniciar a entrevista, os entrevistados assinaram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (APÊNDICE C e D).

Após a realização das entrevistas e questionário, os dados foram analisados à luz da Análise Textual Discursiva (ATD), (MORAES, 2003; MORAES, GALLIAZZI, 2007).

Para preservar os nomes dos sujeitos participantes da pesquisa, os indivíduos foram identificados como sujeito A (aluno), sujeito D (direção), sujeito F (funcionários) e sujeito P (professores).

A partir da ATD chegamos a duas categorias emergentes, sendo elas: “A importância do tema Bullying no âmbito escolar” e o “Papel da escola para enfrentar o bullying”. A seguir, será discutida cada categoria individualmente.

... A Importância do tema Bullying no âmbito escolar

O *bullying* é considerado um problema nas escolas e na comunidade. Conforme o Programa de Combate à Intimidação Sistemática (*Bullying*) – Lei nº 13185/15, considera-se intimidação sistemática (bullying) todo ato

de violência física ou psicológica, intencional e repetitivo que ocorre sem motivação evidente, praticado por indivíduo ou grupo, contra uma ou mais pessoas, com o objetivo de intimidá-las (BRASIL, 2015).

Nessa pesquisa, de nove sujeitos “A” questionados, oito disseram que sabem o que é bullying. Através das pesquisas realizadas, o sujeito A4 vê que o “bullying é um ato de violência verbal que afeta as pessoas”. Já o sujeito D1 diz que a prática “é uma discriminação que as pessoas sofrem, que as pessoas vivem uma rejeição de partes de colegas de amigos ou, às vezes, nem amigos, apenas conhecidos”.

Dando continuidade, foi questionado se os sujeitos já presenciaram bullying em alguma época da sua vida. Dos nove alunos, dois disseram que sofreram bullying. O sujeito A9 disse que, “pra mim, foi muito triste receber o bullying, já sofri bastante”. Já o sujeito S5 também diz que sofreu, “já presenciei muitos, até porque eu tenho 27 anos de serviço nessa escola”.

Geralmente, as vítimas do bullying são caracterizadas devido a algumas atitudes, como, por exemplo, tímidas, quietas, e que pouco ou não se socializam com o grupo, “as vítimas podem ser típicas, provocadoras e agressivas, as vítimas típicas são os alunos que apresentam pouca habilidade de socialização” (SILVA, 2010, p.37). Portanto, os alunos e servidores já sofreram bullying alguma vez durante sua vida.

Então, é importante reforçar a conscientização do tema, principalmente quando é destinado a conflitos sociais nas escolas, por meio de atividades, encontros, palestras, entre outros. De acordo com Ribeiro e Gusmão (2011, p. 461):

Quando há agressividade e conflitos, as soluções apontam a necessidade de fortalecimento da escola enquanto ambiente de socialização, com propostas de criação de novos espaços e formas de convivência entre alunos e comunidade escolar, como atividades artísticas e culturais, oficinas e palestras.

Através dessas atividades, podemos diminuir alguns conflitos que são gerados dentro do ambiente escolar, tornando melhor o convívio dos alunos e sujeitos e, conseqüentemente, elevando o índice acadêmico.

... O papel da escola para enfrentar o bullying

A escola tem um papel importante na formação do aluno, pois, durante anos, os estudantes convivem nesse ambiente. Dessa forma, além de proporcionar construção de conhecimentos, a escola pode auxiliar na formação de sujeitos críticos e reflexivos. Porém, alguns obstáculos são criados durante essa formação, o bullying, como já destacado, é um problema bem comum e, principalmente, preocupante para a direção escolar, pois quando ocorre, devem ser tomadas medidas para superá-lo. E quais são essas medidas?

Para iniciar com a argumentação dos sujeitos, começamos com os alunos. O sujeito A9 diz que, “falaram para os pais, mais não adiantou nada mesmo, eles continuaram falando mal e mexendo mesmo assim?” Já o sujeito A7 diz que “conversaram com os alunos, e o aluno que praticou o ato deve uma penitência”. Na perspectiva do sujeito A9, não houve mudança; já para o sujeito A7, o sujeito deve ser punido pelo ato que fez.

Nos argumentos dos sujeitos, nota-se que deve haver novas ações a serem tomadas para mudar o comportamento desses agressores, pois se os sujeitos estão se sentindo incomodados, deve ser elaborada uma nova metodologia para solucionar esse problema, uma vez que, como descrito, o bullying atrapalha na jornada acadêmica do aluno.

Questionado aos entrevistados sobre a solução do problema, o sujeito P1 argumenta o seguinte, “Em relação à solução, em prática, é a prevenção no momento em que você previne o risco de acontecer dentro da sala de aula, mas a gente sabe que, na realidade, mesmo prevenindo, às vezes, ele pode acontecer e, quando acontece, é a conversa e o diálogo, que é tentar fazer o aluno se colocar no lugar do outro”. O sujeito S1 opina: “eu acho que tenha que ter bastante conscientização dentro da sala de aula e fora da sala de aula, porque é um assunto que pode deixar as crianças traumatizadas por um longo período”.

O melhor a fazer contra a violência é criar projetos de médio a longo prazo que levem a compreender e solucionar o problema, que envolva não só os alunos, mas toda a equipe pedagógica da escola (SOUSA et al., 2011, p.5).

Outro ponto importante para minimizar o *bullying* nas escolas é o vínculo dos professores com os alunos em eventos dentro do ambiente escolar. Como destacam OLIVEIRA e GOMES (2012, p.11), “Estes vínculos podem ser promovidos através de atividades extraclasses, como jogos esportivos, aulas de dança, gincanas solidárias e outras atividades sociais e de lazer com a participação dos professores”. Os autores ainda confirmam que os vínculos podem fazer com que “o bullying tende a desaparecer em ambientes onde haja um clima afetivo e de confiança entre as pessoas e os professores têm uma responsabilidade muito grande na formação deste ambiente”.

... Considerações finais

A partir da pesquisa realizada, é possível reconhecer a importância do tema. Antigamente, apesar de já existir, nota-se que o bullying não era tão questionado ou levado em consideração. Já nos tempos atuais, ele vem se mostrando como um grande problema nas escolas. A escola, nesse sentido, possui papel fundamental na discussão, reflexão e combate ao bullying. Essa ideia da importância da escola foi destacada pelos sujeitos que participaram da pesquisa.

Já aos professores é aconselhável que trabalhem o tema na sala de aula, para conscientizar seus alunos e deixar claro a importância do assunto nos tempos atuais, e que seja trabalhado também na formação inicial e continuada de professores.

Portanto, pode-se concluir que, nas escolas e comunidade, ainda existe a ocorrência de bullying e, como profissionais da educação, devemos melhorar ou minimizar essas causas, que prejudicam a vida acadêmica e emocional do aluno.

... Referências

BICUDO, Maria A, V. Pesquisa qualitativa e pesquisa qualitativa segundo a abordagem fenomenológica. In: BORBA, M, C.; ARAÚJO, J, L. (Org.) **Pesquisa qualitativa em educação matemática**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 99-112.

BRASIL. **Lei Nº 13185** Institui o Programa de Combate à Intimidação Sistemática (Bullying), 2015.

FANTE, C. Fenômeno bullying: como prevenir a violência nas escolas e educar para a paz. 7. Ed. Campinas: Verus, 2012.

Blog: Portal do Governo Brasileiro/ Fundação Capes. **Programa de Residência Pedagógica**. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/educacao-basica/programa-residencia-pedagogica>. Acessado em: 15 maio de 2019

GATTI, B. Formação de professores No Brasil: Características e problemas **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out. Dez. 2010

GODOY, A, S. **Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades**. Revista de Administração de Empresas, São Paulo, v.35, n.2 p.57-63 Mar./Abr. 1995

MORAES, R., GALIAZZI, M. C. (2006). ANÁLISE TEXTUAL DISCURSIVA: PROCESSO RECONSTRUTIVO DE MÚLTIPLAS FACES. **Ciência e Educação**, v. 12, n. 1, 2006, p. 117 – 128.

OLIVEIRA, J, R., GOMES, M, A. **Bullying: reflexões sobre a violência no contexto escolar**. Revista Educação por Escrito – PUCRS, v.2, n.2, jan. 2012, p. 11.

PANIZ, C, M. **O PIBID como política articuladora na construção de currículos críticos**: o trabalho desenvolvido no Instituto Federal Farroupilha – *Campus* São Vicente do Sul. Tese (Doutorado em Educação em Ciências). Santa Maria: UFSM, 2017.

PEREIRA, B. O. et al. A violência na escola: formas de prevenção. In: PEREIRA, B.; PINTO, A. P. (Coord.). A escola e a criança em risco: intervir para prevenir. Porto: Edições Asa, 2001. p. 17-30.

RIBEIRO, V, M., GUSMÃO, J, B. Uma análise de problemas detectados e soluções propostas por comunidades escolares com base no Indique. Est. Aval. Educ., São Paulo, v. 22, n.50, set./dez. 2011, p.457-470.

SANTOS, L, S, J. **Consequências do Bullying no Processo de Aprendizagem**. 2016 p. 2.

SILVA, A. B. B. **Mentes perigosas nas escolas bullying**. Rio de Janeiro, Objetiva, 2010 p. 37-40.

SOUSA, H, N. et al. **Bullying**: novo desafio para as escolas. V jornada internacional de políticas públicas. São Luís/ Maranhão, 2011, p. 1-9.

YUNES, M. A. M.; SZYMANSKI, H. Resiliência: noção, conceitos afins e considerações críticas. In: Tavares J, organizador. Resiliência e educação. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001. p. 13-42.

YUNES, M. A. M. Um educador para proteger do risco e tricotar a resiliência: o profissional da educação como agente de proteção e de promoção de resiliência. In: CABRAL, S.; CYRULNIK, B. (Orgs.). Resiliência: como tirar leite de pedra. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2015. p. 157-172d

A CONTRIBUIÇÃO DO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA PARA A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES:

perspectivas de auto(trans)formação no processo de ensino e aprendizagem pelo olhar dos residentes e dos alunos da escola pública de educação básica

Juliely Pedron da Silva
Helena Brum Neto

... Introdução

Na busca de contribuir para a compreensão teórica e prática do Programa de Residência Pedagógica (RP), nosso foco centrou-se em analisar o projeto desenvolvido no Instituto Federal Farroupilha (IFFar), *Campus* São Vicente do Sul, considerando as concepções dos residentes e dos alunos de 6º ao 9º ano do ensino fundamental da Escola Estadual de Ensino Médio Nossa Senhora das Vitórias, localizada no município de Cacequi, RS. Como objetivos intrínsecos à pesquisa, têm-se: a) Contextualizar as mudanças na formação de professores com a implantação do programa de Residência Pedagógica no *Campus* São Vicente do Sul; b) Identificar a contribuição do programa de Residência Pedagógica na auto(trans)formação dos residentes, considerando o processo de formação inicial; e c) Verificar a atuação do programa na escola-campo, considerando a percepção dos alunos das turmas de 6º ao 9º ano do ensino fundamental sobre a construção do conhecimento inerente à disciplina de Ciências.

A análise permeou uma visão integradora e processual sobre a auto(trans)formação inerente ao desenvolvimento do programa, cuja principal função é o fomento ao pensamento crítico-reflexivo das nossas práticas, coadunando com os objetivos e a atuação da RP na con-

cepção dos sujeitos centrais, a saber: residentes e alunos da escola-campo. Pretendeu-se, dessa forma, analisar a contribuição do programa em estudo para a melhoria das condições de ensino e aprendizagem locais, com a inserção de professores com formação ampla e consentânea com as exigências da sociedade contemporânea. Para mudar a escola, é preciso que haja auto(trans)formação dos sujeitos que atuam no processo de ensino e aprendizagem. Trata-se de um processo contínuo, gradual e amplamente autocrítico-reflexivo, num acumular de conhecimentos que levem à qualificação da formação para haver transformação.

Para atingir essa meta, a maneira como ensinamos e aprendemos deve mudar. Há crítica aos professores, porém, ao iniciar a prática, isto é, estar frente aos alunos, reproduzimos os mesmos métodos e técnicas que negamos. A mudança no processo deve ser do sujeito, referir-se a si mesmo, numa autotransformação para enxergar-se como professor. E que professores queremos ser? Que professores somos? Como aproximar 'querer' e 'ser'? Quais as nossas vivências?

No caso específico dessa pesquisa, temos o programa de RP como potencializador das transformações, por se compreenderem as estruturas institucionais (IFFar e escola-campo) e as ações da/para uma formação inicial que cumpra com o objetivo proposto pela RP, principalmente, no que se refere ao Edital Capes 7/2018 (BRASIL, 2019 a).

Ao propor essa pesquisa, considerou-se a preocupação que devemos ter com a abordagem teórica e sua aproximação com a prática, contribuindo para a compreensão do objeto de estudo. Dessa forma, o caminho trilhado para atingir os objetivos propostos fundamenta-se na abordagem qualitativa, com foco no estudo de caso (MALHEIROS, 2011). Teve-se como foco central os acadêmicos dos cursos de licenciatura em Química e Ciências Biológicas do IFFar, *Campus* São Vicente do Sul, vinculados ao Programa de Residência Pedagógica na Escola Estadual de Ensino Médio Nossa Senhora das Vitórias, situada em Cacequi/RS, bem como os estudantes de 6º ao 9º ano do ensino fundamental da referida escola. É nessa perspectiva que apreendemos a realidade do processo de formação inicial e a atuação do programa de RP no processo de ensino e aprendizagem da escola-campo.

Nesse sentido, inicialmente, fez-se um referencial bibliográfico, com conceitos pertinentes à formação inicial de professores, bem como às políticas públicas de fomento à docência, especificamente o programa de RP. Assim, construíram-se subsídios teóricos para compreender a união entre teoria e prática no processo formativo, transformador, em um ambiente construtivo, reflexivo e dialógico. Posteriormente, na terceira etapa, fez-se a interpretação e análise dos dados, com a observação crítica sobre o cumprimento do objeto do programa pesquisado, atrelado ao contexto formativo dos residentes e ao processo de ensino e aprendizagem dos alunos da escola-campo.

A partir dos subsídios teóricos, a segunda etapa consistiu na coleta de dados que possibilitassem analisar a implantação do programa na Instituição e sua contribuição na perspectiva dos residentes e dos alunos da escola-campo. Posteriormente, na terceira etapa, ocorreu a interpretação e análise dos dados, com a observação crítica sobre o cumprimento do objeto do programa pesquisado, atrelado ao contexto formativo dos residentes e ao processo de ensino e aprendizagem dos alunos da escola-campo.

••• A contribuição do Programa de Residência Pedagógica para a formação inicial de professores

No contexto de um programa que desafiou os sujeitos envolvidos no que se refere à formação inicial e continuada de professores, justificamos a escolha do tema mediante a necessidade de interpretações e análises sobre um projeto inédito na política de formação de professores no Brasil. A escolha da escola-campo deve-se ao fato de a residente, autora da pesquisa, desenvolver suas atividades de imersão, bem como ter cursado todo ensino básico na referida escola, completando um ciclo de ser aluno e retornar para ser professora. Ao analisar o impacto das ações formativas no processo de construção do *ser professor* e de ensino e aprendizagem dos alunos da escola pública de educação básica, identificamos o cumprimento do objeto do projeto de

RP, bem como os desafios e perspectivas na/da formação inicial e do processo de ensino e aprendizagem. Dessa forma, justifica-se a escolha dos distintos olhares para o saber fazer pedagógico: dos residentes, enquanto sujeitos em processos de formação; e dos alunos das escolas, enquanto foco central da atuação dos residentes.

A formação inicial é uma construção da auto(trans)formação essencial para a identificação do/com o *ser professor*, pois é nesse momento que temos o contato com a realidade escolar e educacional, com a profissão professor. Trata-se do início de uma caminhada formativa contínua, processual e multidimensional, que acompanhará o educador nos múltiplos tempos e espaços. A processualidade do *ser professor* é explicitada por Freire (2014, p. 03), ao mencionar que:

Ninguém nasce feito. Vamos nos fazendo aos poucos, na prática social de que tomamos parte. Não nasci professor ou marcado para sê-lo, embora minha infância e adolescência tenham estado sempre cheias de “sonhos” em que rara vez me vi encarnando figura que não fosse a de professor.

O contexto educacional é feito por pessoas, com realidades socioeconômicas e culturais distintas, que acarretam a necessidade de olhares e fazeres direcionados e sensíveis para potencializar a construção do conhecimento. Nesse sentido, procurou-se compreender como o programa de RP do IFFar, *Campus* São Vicente do Sul se materializou na escola-campo Nossa Senhora das Vitórias, considerando as concepções dos residentes e dos alunos do 6º ao 9º ano do ensino fundamental. No contexto dos sujeitos da pesquisa, é basilar identificar a contribuição do programa de RP na auto(trans)formação dos residentes em processo de formação inicial, considerando o atendimento do objeto do programa, as questões de aprendizagem, desafios e perspectivas da caminhada docente.

No que se refere ao cumprimento do objeto, num processo de autoavaliação, os residentes explicitaram que o cumpriram plenamente. A aprendizagem é foco central na avaliação do cumprimento do objeto, considerando o processo de atuação teórica e prática dos residentes e dos alunos da escola-campo. Os sujeitos responsáveis pelo desenvol-

vimento do projeto finalizaram uma caminhada de dezoito meses de aperfeiçoamento da formação inicial, com atividades diferenciadas que visam a aperfeiçoar a prática, de forma ativa e atuantes junto à escola pública de educação básica. As relações entre a instituição formadora e a escola básica se estreitaram e fortaleceram-se quando os residentes se sentiram acolhidos na/pela escola, e passaram a fazer parte e conviver com as ações cotidianas da sua prática, para além da sala de aula.

Ao questionar como os residentes avaliaram a aprendizagem dos alunos, considerando os critérios e instrumentos, a conclusão foi de que predominam aspectos qualitativos, enfatizando a preocupação com a aprendizagem. Entender que cada aluno tem seu tempo e aprende de forma diferenciada denota que o processo de formação inicial está cumprindo seus objetivos ao formar cidadãos críticos e atuantes na sociedade, capazes de se sensibilizar com o contexto em que atuam, e dessa forma, potencializar o processo de ensino e aprendizagem. A escolha dos recursos didáticos é essencial para uma aprendizagem significativa, de modo que o aluno possa ter contato com recursos pedagógicos que favoreçam a apreensão dos significados, dos conceitos e de sua relação com a prática. O aspecto visual é importante nesse processo, considerando que nossa memória remete às lembranças das imagens, sons, cores, movimentos, entre outros aspectos inerentes ao uso das TICs. A sociedade contemporânea é potencializada no cotidiano por diversos instrumentos técnicos que podem e devem ser utilizados no decorrer das práticas pedagógicas, objetivando construir uma aprendizagem significativa e coerente com o atual período técnico, científico e informacional.

A prática pedagógica também perpassa o domínio e a gestão em sala de aula, os quais se constituem em um dos principais desafios aos licenciados, considerando que estar à frente do aluno torna-se uma tarefa difícil, porque é nesse momento que toda a teoria necessita se tornar prática, e como o processo de ensino e aprendizagem é construído por pessoas, há movimento, processualidade, multidimensionalidade econômica, política e cultural. A prática docente requer domínio, e sobretudo, gestão do espaço vivido na relação professor-aluno, a sala

de aula, seja ela uma sala formal, seja para além dos muros da escola, em um ambiente de aprendizagem externo e essencialmente prático.

A prática realizada no decorrer do programa de RP permitiu ampliar a capacidade de criar e manter um ambiente de efetivo aprendizado na visão dos residentes, considerando que estes relataram procurar caminhos diferenciados para potencializar a aprendizagem, com alterações sempre que houve necessidade de readaptação dos instrumentos e técnicas, pois, a cada encontro com as turmas, observavam as reações em relação ao planejamento. No contexto do desenvolvimento do curso, os residentes elencaram como principal desafio a prática docente efetiva, ou seja, o enfrentamento em sala de aula, pois não se sentem devidamente preparados para tal atividade. A falta de experiência é um “problema” que todas as profissões experimentam em processo de formação. Considerando especificamente o docente, isso ocorre mesmo após concluir o curso de formação inicial, a cada turma, ano letivo, agregamos novas experiências no processo de ensinar e aprender no decorrer do exercício da profissão.

Em relação ao projeto de RP, os efeitos do projeto na permanência do aluno na escola, por meio do estímulo ao engajamento e à motivação do estudante na vida escolar são percebidos como uma ação de permanência e êxito, considerando os objetivos do projeto e a aproximação entre teoria e prática no saber fazer docente. A motivação em sala de aula repercute diretamente na permanência e êxito dos estudantes. Ao tornar a escola um local de acolhimento e de construção dos saberes, cumprimos o objetivo central do processo de ensino e aprendizagem, a saber: ensinar e aprender de forma processual e constante. É nesse sentido, que o professor deve olhar para cada aluno de forma a enxergá-lo com suas potencialidades e dificuldades. Um dos maiores desafios do educador, hoje, é ensinar na multiplicidade, nas diferentes formas que os alunos têm de compreender, apreender, construir os conhecimentos. Identificar como isso ocorre em sala de aula, em cada aluno, permite ao professor desenvolver técnicas específicas, com efeitos práticos que garantam potencializar a aprendizagem, principalmente dos alunos com dificuldades em aprender. O trabalho colaborativo na escola é fundamental para sanar as dificuldades que se materializam no decorrer da profissão docente.

O ser docente é muito mais do que o conhecimento específico, sua auto(trans)formação é muito mais abrangente do que simplesmente ministrar aulas, é enxergar os alunos com um olhar mais humano, pois já trabalhamos numa realidade difícil. As escolas periféricas são o refúgio de muitos estudantes e, além de sermos professores, somos seres humanos e temos que ter humildade em reconhecer quando estamos errando, quando temos atitudes que não são boas para aquele momento.

A percepção dos alunos da escola após a imersão dos residentes no ensino fundamental reflete suas concepções sobre a disciplina de Ciências e sobre como ocorreu a aprendizagem. As atividades diferenciadas validaram experiências valorizadas pelos alunos, pois, no processo de aprendizagem, rememoram os instrumentos e práticas realizadas, bem como os conteúdos, a saber: jogos e aulas práticas em laboratório sobre origem da vida, anfíbios, órgãos, entre outros. O uso das TICs e de outras atividades didático-pedagógicas diferenciadas potencializam a aprendizagem de forma significativa, pois aproxima o ensino das ações cotidianas dos alunos, contribuindo para que possam utilizar os materiais didáticos em outros momentos além da aula.

Sobre o que mais desmotiva os alunos, salienta-se o que denominaram de “Professores mal-humorados”. Cabe a cada docente se (re)encontrar na sua caminhada com um olhar mais reflexivo para o seu trabalho. Dentro da sala de aula, somos professores, referências para os alunos, boas ou más de acordo com nossas práticas. Fora da sala de aula, somos pais/mães, filhos(as), netos(as), nossos problemas ficam lá e notamos isso no momento que os alunos nos enxergam, eles veem quando não estamos em um bom dia e os exemplos disso são as respostas deles frente ao presente questionário abordado por meio deste trabalho. Os alunos citam que o que desmotiva na aula é o mau humor do docente. Eles sentem, percebem o professor. Daí a importância da sensibilidade entre os sujeitos, pois, assim como o professor não está bem, o aluno também pode não estar, e como se trata de relações sociais, é necessário enxergar o aluno com um olhar mais humanizado, acolhedor. Nesse sentido, a auto(trans)formação que todos nós almejamos deve ser diária, clara e reflexiva sobre nossas ações, seja ela feita

por qualquer meio disponível que esteja ao nosso alcance, para que não haja mais relatos de estudantes falando sobre a desmotivação do ensino devido ao humor de um professor.

No contexto da percepção dos sujeitos, identificamos a necessidade de uma ampla formação inicial, humanizadora e com práticas pedagógicas diversificadas, para que se possa aproximar a academia científica da escola pública de educação básica, tornando os atos de ensinar e aprender um processo contínuo, relacional entre teoria e prática. Assim, conseguiremos melhorar o processo de formação, e qualificar o ensino básico, ao promover um *ser* docente para além do conhecimento científico, mais próximo ao aluno, promotor de um processo de ensino e aprendizagem significativo.

... Considerações finais

Ao buscar compreender como o programa de RP do IFFar materializou-se na escola-campo Nossa Senhora das Vitórias, consideramos as concepções dos sujeitos centrais do processo de ensino e aprendizagem, os residentes e os alunos da referida escola, especificamente aqueles que cursavam do 6º ao 9º ano do ensino fundamental, na disciplina de Ciências.

É importante salientar que toda transformação na formação acarreta a auto(trans)formação dos sujeitos envolvidos. Ao propor novos caminhos de formação docente, com foco na segunda metade do curso de licenciatura, o programa de RP propôs muitos desafios, e também, múltiplas perspectivas de formação docente, com foco na atividades de formação além das disciplinas previstas na grade curricular do curso, troca de experiências e aproximação com as preceptoras e com a realidade da escola pública de educação básica, estrutura da instituição formadora e da escola-campo para realização da prática, de forma mais integrada por atuarem em parceria no projeto. A oportunidade de realizar a prática docente em dezoito meses também foi mencionada como um aspecto positivo do projeto, assim como a bolsa da agência de fomento.

As atividades formativas diversificadas se constituíram em desafios e perspectivas. Desafios pelo cumprimento do objeto do programa, das formações, da inovação, das leituras, da autoria de objetos educacionais, dos registros, dos planos de aulas, das pesquisas, enfim, de todo subsídio teórico e prático que alicerçaram a docência. Também, considerou-se como perspectiva, porque todo processo formativo do projeto é algo que os acadêmicos não teriam acesso sem participar do programa.

Nesse contexto, o programa de RP trouxe contribuições importantes da caminhada docente, ao propor alterações significativas na prática dos residentes. Tais alterações puderam ser identificadas na percepção dos alunos da escola-campo ao mencionar a importância do uso de instrumentos auxiliares à prática docente no decorrer das aulas. O que é significativo é lembrado, rememorado e vivenciado pelo aluno, principalmente quando se consegue atrelar teoria e prática no processo de ensino e aprendizagem.

NÓVOA, António. **Professores: imagens do futuro presente**. Lisboa: EDUCAR, 2009.

RAMOS, Maria Rosângela Silveira. **O Pibid Química e Biologia do IFFar: entre-lugar de auto(trans)formação permanente com professores**. 2017. 398 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2017.

... Referências

FREIRE, Paulo. **Educação na Cidade**. São Paulo: Cortez, 1991

_____. **Diálogos impertinentes: FREIRE & PAPERT – O futuro da escola**. São Paulo: TV PUC, 1996.

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

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 7. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

GADOTTI, Moacir. **Boniteza de um sonho: ensinar-e-aprender com sentido**. Curitiba: Positivo, 2005.

MALHEIROS, Bruno Taranto. **Metodologia da Pesquisa em Educação**. Rio de Janeiro, 2011.

LETRAMENTO:

perspectivas dos residentes do programa de residência pedagógica em sua 1ª imersão em sala de aula

Kamille Rodrigues Ferraz
Luciana Didonet Del-Fabro

... Introdução

O Programa de Residência Pedagógica (RP), que contempla as Licenciaturas em Ciências Biológicas e Química do Instituto Federal Farroupilha – *Campus* São Vicente do Sul (IFFar – SVS), visa a inserir os acadêmicos, a partir da segunda metade do seu curso, em escolas da Rede Estadual Pública. Segundo a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (2018, p.1)

A Residência Pedagógica, articulada aos demais programas da Capes compõem a Política Nacional, tem como premissas básicas o entendimento de que a formação de professores nos cursos de licenciatura deve assegurar aos seus egressos, habilidades e competências que lhes permitam realizar um ensino de qualidade nas escolas de educação básica.

Inseridos neste programa, durante o primeiro semestre do ano de 2019, os residentes realizaram sua primeira imersão em sala de aula, com turmas do ensino fundamental, ministrando a disciplina de Ciências. Estando frente aos alunos, descobriu-se a realidade do ensino na atualidade e a necessidade de adotar-se o letramento.

Leitura e interpretação de texto são habilidades essenciais para o desenvolvimento de qualquer aula, bem como para a compreensão de exercícios e conteúdos, possibilitando ao professor exercer diferentes propostas metodológicas. Contudo, quando esses elementos são precários, a aprendizagem do aluno torna-se restrita, e os professores de

áreas específicas se encontram em um caminho para o qual, durante a sua graduação, não houve preparação. Freire destaca, em seu livro *Pedagogia da Autonomia* (1996), que o sujeito letrado pode modificar seus pensamentos, ampliando-os de forma que passa a refletir criticamente sobre a prática social. Um sujeito letrado possui um novo olhar crítico para o mundo e para a sociedade, não sendo apenas um decifrador de códigos.

Partindo-se deste pressuposto, o presente estudo tem como objetivo investigar os residentes de três escolas-campo que a RP abrange, buscando, assim, opiniões e relatos sobre o letramento dos estudantes. Além disso, tem o objetivo de analisar e retornar para a sociedade os resultados sobre a leitura, escrita e interpretação na atualidade segundo as perspectivas dos residentes.

... Desenvolvimento dos processos metodológicos

A pesquisa teve como base o enfoque na modalidade metodológica quantitativa e qualitativa, que visa a, por meio da realização de questionários, investigar a experiência individual e estatística, e também verificar se houve interferência na prática pedagógica dos residentes em relação ao letramento dos estudantes. Tais métodos foram escolhidos devido à complexidade do assunto, sendo abordados relatos e opiniões para, posteriormente, serem debatidos.

O estudo envolveu um total de 16 residentes, sendo sete acadêmicos de Licenciatura em Ciências Biológicas e nove de Licenciatura em Química, todos participantes do Programa Residência Pedagógica desde o segundo semestre do ano de 2018. Os acadêmicos estão divididos e trabalharam em três escolas da Região do Vale do Jaguarí, sendo elas: Escola Estadual de Ensino Médio Vitória/Cacequi, Escola Estadual de Ensino Médio Salgado Filho/São Francisco de Assis e Escola Estadual de Ensino Médio São Vicente/São Vicente do Sul.

Os residentes, durante o primeiro semestre do ano de 2019, ministraram aulas da disciplina de Ciências entre o 6º e o 9º anos do

ensino fundamental, totalizando uma imersão de 50 horas em sala de aula. Considerando-se este um tempo razoável frente aos alunos, buscou-se investigar sobre as experiências pedagógicas dos residentes, tendo como foco o letramento.

O questionário utilizado na pesquisa abordou nove questões semiabertas sobre o tema. Para todos os participantes, foi disponibilizado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), que segue os preceitos éticos contidos na Resolução do Conselho Nacional de Saúde (CNS, 466/2012).

Após essa investigação, os questionários foram analisados por meio da Análise Textual Discursiva (ATD), que, de acordo com Moraes e Galazzi (2006), inicia-se com a unitarização, ou seja, as mensagens mais importantes do texto são organizadas em categorias para congregar as informações e, por fim, há a produção de metatextos para expressar, por meio da escrita, as descobertas com a pesquisa. Buscou-se, assim, captar cada detalhe do texto através da organização do material, para evidenciar o exposto pelos residentes.

... O letramento na prática pedagógica dos residentes

As informações expressas no questionário apresentaram as situações vivenciadas pelos residentes durante a sua primeira imersão em sala de aula. A partir delas, buscou-se investigar se houve dificuldades em relação à escrita, à leitura e à interpretação dos alunos.

Deste modo, foi questionado aos residentes: “Durante a sua primeira imersão, você presenciou alguma dificuldade dos estudantes em relação à escrita, à leitura e à interpretação? Sim ou não - Como você lidou com a situação?”. Obteve-se apenas uma resposta negativa, na qual o residente respondeu com o seguinte: “Não”, entretanto os demais expressaram suas opiniões, como por exemplo: “*Sim! Muitos alunos apresentavam dificuldades tanto na escrita quanto na leitura! Levava material impresso e procurava trabalhar textos curtos*”.

Freire (1989, p.11) propõe que “a leitura do mundo precede a leitura da palavra”, ou seja, um necessita do outro para ser concebido. Deste modo, quase todos os residentes tiveram alunos com dificuldades no letramento e tentaram auxiliá-los da melhor forma, para que assim, a explicação e o conhecimento mediado fossem efetivamente com sucesso.

Quando questionados sobre “Qual a sua opinião sobre a base dos estudantes em relação à leitura, à escrita e à interpretação?”, muitos dos residentes responderam que a “base é insuficiente”, e os demais, que os termos utilizados na ciência precisam ser trabalhados com mais êxito. De acordo com Almeida e Farago (2014, p. 210)

A discussão tem sido intensa nos últimos anos, em relação aos problemas da aprendizagem inicial da escrita, o domínio precário de competências de leitura e de escrita necessárias para a participação em práticas sociais letradas e as dificuldades no processo de aprendizagem do sistema da escrita.

Com isso, ressalta-se o quanto a prática docente é fundamental, pois aprender como mediar essas situações garante um êxito profissional. Diante disso, perguntou-se aos residentes: “Você teve que mudar sua prática pedagógica por causa de situações como demora para copiar ou escritas erradas no caderno?”. Pôde-se observar com o resultado que 20% dos residentes não mudaram suas práticas, contudo a maioria dos entrevistados tiveram que mudar sua prática para se adequar à turma. Entretanto, fica uma incógnita, já que aqueles que relataram não terem mudado suas práticas, relataram também que os alunos possuíam uma base fraca em relação ao letramento. Como integrantes e responsáveis por mediar conhecimentos, é imprescindível, como educadores, adaptar-se aos conhecimentos do aluno.

... O analfabetismo funcional é igual à alfabetização?

A temática de letrar os indivíduos têm sido pauta de diversos autores há tempos no âmbito educacional, porém é pouco debatida nas disciplinas acadêmicas, e com isso, quando os acadêmicos ingressam em sala de aula como docentes, têm pouca visibilidade da problemática letramento. Isso ocorre porque já encontram alunos alfabetizados, dessa forma, acreditando que a alfabetização possui similaridade com o pensar, refletir e compreender a leitura, porém diferentemente do letramento, ela foca somente no alfabeto e na utilização de códigos.

Com o aumento do desenvolvimento tecnológico da nossa sociedade, menos apreço pela leitura os jovens, crianças e adultos possuem. Ressalta-se, também, que estes indivíduos são, cada vez mais, bombardeados por informações no dia a dia, vivenciando a era das leituras rápidas e, principalmente, das abreviações. Em consequência disto, não se têm seres letrados, mas sim analfabetos funcionais. É necessário que os futuros educadores saibam diferenciar o sujeito que lê e interpreta daquele que apenas lê. Desta forma, perguntou-se aos residentes: “Você sabe diferenciar letramento de analfabetismo funcional? Sim ou não - Se sim, diferencie”.

Nesta questão, notou-se que nenhum dos dezesseis entrevistados conseguiu conceituar e corresponder positivamente. As respostas foram as seguintes: “Não.”, “Acho que sim, letramento seria dificuldade na leitura e principalmente na escrita; analfabetismo funcional é a dificuldade de interpretar textos”, “Acredito que ambos estão relacionados”, e por fim, “Sim, Letramento é o desenvolvimento do uso de uma boa leitura e da escrita nas práticas com uma boa competência; analfabetismo é o processo de aprendizagem com o desenvolvimento e habilidade de ler e escrever”.

Conforme analisado, percebe-se que houve diversos equívocos ao se relacionar analfabetismo com alfabetismo. De acordo com Mezzari et al. (2013), quando se utiliza o antônimo alfabetismo, existe uma estranheza aos usuários do português, ainda que a palavra já esteja presente nos dicionários da atualidade. Ademais, entendeu-se que os residentes não possuíam uma ideia concreta sobre o letramento. Em virtude disso, propôs-se que tal assunto fosse abordado nas aulas pedagógicas, incentivando-os a trabalhar o letramento científico com os acadêmicos.

... Letramento científico

A pesquisa também abordou a seguinte questão: “Como futuro professor de Ciências, você acredita que a questão de ler, interpretar e escrever é uma responsabilidade dos anos iniciais da educação? Quando os alunos chegam a nós com tais dificuldades, é possível mudar tal realidade? Sim ou não - Em caso de sim, como você desenvolveria a leitura, escrita e interpretação dos alunos, mesmo abordando a ciência?” Houve várias respostas positivas nesta questão, uma envolvendo inclusive a família, já que o letramento não é apenas responsabilidade da escola, mas do lar da criança também. Silveira, Silva e Freitas (2014, p.2), destacam que

Atitudes como gostar de ler e interessar-se pela leitura e pelos livros são construídas, para algumas pessoas, no espaço familiar e em outras esferas de convivência em que a criança circula. Mas, para outros, é, sobretudo na escola que este gosto pode ser incentivado, para isso é importante que a criança perceba a leitura como um ato prazeroso e necessário.

Muitos dos residentes acreditam que, não importa a área, quando existe um problema deste nível, toda a comunidade deve se envolver. Contudo, uma resposta chamou a atenção, que foi o seguinte: “Não, pois, como professores de Ciências, devemos focar na nossa área”. Sasseron e Carvalho (2011, p. 75) discutem sobre o letramento científico e relatam

Percebemos ainda uma preocupação crescente, ao longo dos anos, em colocar a Alfabetização Científica com objetivo central do ensino de Ciências em toda a formação básica. Preocupação esta que, em nossa visão, encontra base, respaldo e consistência na percepção da necessidade emergente de formar alunos para atuação na sociedade atual, largamente cercada por artefatos da sociedade científica e tecnológica.

A disciplina de Ciências pode ser ministrada com o objetivo de auxiliar a interpretação dos estudantes. Existem diversos livros que narram, em forma de contos, algo científico, como exemplo o livro “Neurocomic”, que relata o que ocorre com os neurônios quando nós

nos apaixonamos. Outro exemplo é “A menina do laço de fita”, que pode ser trabalhado quando se estuda genética. As possibilidades de trabalhar com textos na área de ciências são vastas, além disso, há reportagens, poemas e artigos que podem ser úteis para exercitar a leitura e a interpretação dos estudantes, não havendo implicação com o que a área específica estuda.

... Considerações finais

O letramento é importantíssimo para o indivíduo, já que muitas práticas e aprendizagens advêm do desenvolvimento deste processo. Porém, ao avaliar os questionários, percebe-se que essa prática é pouco trabalhada tanto nas escolas como nos cursos de licenciaturas. Consequentemente, este tema proporcionou aos residentes uma experiência um tanto nova quando a pesquisa com o tema letramento foi proposta.

Por fim, destaca-se que, ao se analisarem diversas perspectivas em relação ao letramento vivenciado, salienta-se a importância de trabalhar esse processo não apenas nos anos iniciais, mas em todas as modalidades de ensino, pois ele não se restringe apenas a ler, escrever e interpretar, mas também a outras categorias educacionais, como a científica e a tecnológica. Deve-se, assim, como futuros profissionais da educação, desenvolver e incentivar os alunos a buscarem por informações e criarem curiosidades sobre os mais diversos temas, criando, assim, uma expansão no intelecto social e cultural no indivíduo.

A RP possibilita inúmeros aprendizados para o residente, entretanto o tema letramento precisou ser pesquisado quando a autora entrou em sala de aula e deparou-se com alunos com dificuldades em leitura e interpretação. Nota-se que, ao realizar essa investigação, ela não foi a única que passou por tal situação, outros residentes também vivenciaram os mesmos desafios.

Dessa forma, elenca-se também que, na formação inicial dos professores, o letramento precisa ser enfatizado, seja nas disciplinas ou em oficinas. O assunto deve ser estudado, para assim, formar professores

aptos a agirem em situações de analfabetismo funcional e realizar práticas que envolvam a ciência, leitura e interpretação, proporcionando aos alunos uma educação com mais mediações e aprendizagens efetivadas.

... Referências

ALMEIDA, V. F; FARAGO, A.C. **A importância do letramento nas series iniciais**. 2014. Disponível em: <http://www.unifafibe.com.br/revistasonline/arquivos/cadernodeeducacao/sumario/31/04042014074426.pdf>. Acesso em 15 de novembro de 2019

CAPES. **Programa de Residência Pedagógica**. 2018. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/pt/educacao-basica/programa-residencia-pedagogica>. Acesso em 5 de Julho de 2019.

FREIRE.P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários a uma prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996

_____. **A importância do ato de ler: em três artigos que se complementam**. São Paulo: Autores associados, 1989.

MACHADO, A. M. **A menina do laço de fita**. São Paulo: Ática, 7 ed. 1986.

MEZZARI, F. V. et al. **Considerações sobre alfabetização e letramento: analisando os dados do inaf**. 2013. Disponível em: <file:///C:/Users/Kamille/Downloads/647-2180-1-PB.pdf>. Acesso em 15 de novembro de 2019

MINISTÉRIO DA SAÚDE. **Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012**. Disponível em: http://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/2013/res0466_12_12_2012.html. Acesso em 5 de julho de 2019

MORAIS, R.; GALAZZI, M, C. **Análise textual discursiva: processo re-constitutivo de múltiplas faces**. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ciedu/v12n1/08.pdf>. Acesso em 10 de novembro de 2019.

ROS, H.; ASSIS, E. Neurocomic: Uma história em quadrinhos sobre a máquina mais poderosa do corpo humano: o cérebro. São Paulo: Dark side, ed especial. 2018.

SASSERON, L. H.; CARVALHO, A. M. P. **Alfabetização científica: uma revisão bibliográfica.** 2011. Disponível em: <https://www.if.ufrgs.br/cref/ojs/index.php/ienci/article/view/246/172>. Acesso em 15 de novembro de 2019.

SILVEIRA, L. P.; SANTOS, A. C.; FREITAS, B. O. **A importância da leitura e do hábito de ler.** Disponível em: http://editorarealize.com.br/revistas/fiped/trabalhos/Modalidade_2datahora_21_05_2014_09_54_53_idinscrito_763_9fcc8d6e3dee071d9cbe1bb8d339a2e5.pdf. Acesso em 12 de novembro de 2019.

AVALIAÇÕES EM QUÍMICA:

construindo uma perspectiva através do
Programa Residência Pedagógica

Patrícia M. Vieira Martins
Fernanda dos Santos Depoi

... Introdução

O Programa Multidisciplinar de Residência Pedagógica (RP) do Instituto Federal Farroupilha *Campus* São Vicente do Sul (IFFar SVS) tem por objetivo o aperfeiçoamento na formação docente para os discentes dos cursos de licenciaturas. Este programa proporciona a imersão do licenciando na escola de educação básica no ensino fundamental e no ensino médio, possibilitando os primeiros contatos com a sala de aula, que são primordiais para fortalecimento da prática profissional docente.

As atividades propostas na RP buscam uma reflexão mais ampla dentro das novas metodologias de ensino-aprendizagem, e deste modo, as experiências proporcionadas por meio da RP para verificar os conhecimentos dos educandos são importantes para um bom processo didático, pois o aluno, em uma avaliação/verificação do conhecimento, deve ser instigado a pensar, a fazer relações com sua vida cotidiana. Assim, o papel do docente é significativo na verificação do conhecimento do educando.

Segundo Luckesi (1998):

O ato de avaliar importa coleta, análise e síntese dos dados que configuram o objeto da avaliação, acrescido de uma atribuição de valor ou qualidade, que se processa a partir da comparação da configuração do objeto avaliado com um determinado padrão de qualidade previamente estabelecido para aquele tipo de objeto. O valor ou qualidade atribuído ao objeto conduzem a uma

tomada de posição a seu favor ou contra ele. E, o posicionamento a favor ou contra o objeto, ato ou curso de ação, a partir do valor ou qualidade atribuídos, conduz a uma decisão nova, a uma ação nova: manter o objeto como está ou atuar sobre ele.

Desse modo, compete ao educador empenhar-se na construção do conhecimento, compreendendo que este deve ser constituído a partir das vivências e experiências cotidianas do educando. Assim, no decorrer de sua formação, o educando deve pensar, questionar, refletir e não apenas reproduzir informações.

Trabalhar de forma contextualizada pode tirar o aluno da posição de espectador passivo, aumentando as possibilidades de aprendizagem. Quando não está associado ao contexto dos alunos, o estudo da Química pode não ser motivador, justamente pela inexistência de relações com a vida pessoal e com a sociedade (SÁ; VICENTIN; CARVALHO, 2010).

Chassot (1995) enfatiza que deve haver uma renovação crítica do ensino de Química, buscando-se fugir dos conteúdos apenas descritivos, para criar uma consciência com responsabilidades social e política, pois boa parte do que é atualmente ministrado tem pouca utilidade para a maioria dos estudantes (CHASSOT, 1995). Nesse sentido, para que se tenha um processo avaliativo significativo é importante ressaltar a pertinência dos métodos no decorrer do processo educativo, bem como a contribuição no conhecimento adquirido do educando individualmente, cada um com suas experiências.

Ao encontro desses apontamentos, este trabalho relata atividades diferenciadas no processo avaliativo, tendo como proposta central inserir os estudantes em um processo avaliativo diferenciado, que permita uma participação mais ativa ao mesmo tempo em que a avaliação propicie novos momentos de aprendizagem na disciplina de Química durante a imersão II da RP.

... Desenvolvimento

O presente trabalho propôs o uso de diferentes métodos de avaliação, contribuindo, assim, para a realização das atividades avaliativas, de maneira diferenciada, possibilitando muitos ensinamentos e auxiliando os educandos no processo de ensino e aprendizagem.

Segundo Catani (2009.p.74)

Os modos de avaliar evidenciam os princípios que norteiam a ação pedagógica e administrativa. Assim, é preciso reconhecer que as práticas de avaliação devem estar em consonância com as concepções de conhecimento, ensino, papel do aluno, do professor, da escola (CATANI 2009.p.74).

Trata-se de uma pesquisa qualitativa e quantitativa que foi centrada em coletar dados específicos sobre métodos avaliativos diferenciados, os quais foram propostos para as avaliações na imersão II da RP, na disciplina de Química. Para a realização da pesquisa, foram elaborados dois questionários qualitativos. O primeiro questionário foi aplicado com perguntas que tinham como objetivo coletar dados sobre os métodos avaliativos aos quais os educandos tinham sido submetidos no decorrer do ensino médio, assim como quantificar dados sobre as contribuições da RP.

Nessa perspectiva, a partir do momento em que os instrumentos de avaliação podem ser discutidos coletivamente, possibilitam a compreensão dos valores e dos significados das pessoas que estão imersas na situação avaliada, e até mesmo uma formação coletiva. Entretanto, a avaliação como um processo intencional e sistemático precisa ser planejada e contínua (CASTILHO ARREDONDO e DIAGO, 2009; GOODSON, 2008), portanto, mesmo que a avaliação tenha muitas faces, significados ou se apresente de muitos modos com distintas finalidades

Não a podemos compreender simplesmente como instrumento ou mecanismo técnico. Ela produz sentidos, consolida valores, afirma interesses, provoca mudanças, transforma [...] Por isso é política e ética, embora muitas vezes queira esconder isso sob o manto da técnica, como se sua tecnicidade a fizesse neutra e destituída de

valores [...] Uma reflexão sobre este tema será sempre inconclusa [...] deixará suspensas no ar muitas dúvidas. Mas é preciso lançar as questões. Começar, ao menos (DIAS SOBRINHO, 2002, p.37).

Desta forma, considerando a necessidade de uma discussão para avaliação, Castilho Arredondo e Diago (2009) complementam que a lógica interpretativa tem o interesse no erro, nos significados, nas interpretações, nos processos e na relação entre a avaliação e o contexto estudado. Logo, interessam os métodos qualitativos, a exploração, a investigação, as particularidades, considerando que a realidade é dinâmica. Sendo assim, o paradigma interpretativo supõe que a avaliação requer que todos os sujeitos envolvidos sejam partícipes em todo o processo e que se trata de um conceito multidimensional e polissêmico. Tal afirmação também é compartilhada por Fernandes (2009):

[...] a avaliação é uma prática e uma construção social, é um processo desenvolvido por e para seres humanos que envolve valores morais e éticos, juízos de valor e questões de natureza sociocultural, psicológica e também política. No entanto, também me parece que, não sendo matéria exata, pode basear-se em sólidas e significativas evidências e, neste sentido, não será uma questão de convicção, crença ou persuasão (p.64).

O autor enfatiza que a avaliação perpassa pela produção de sentidos para os sujeitos das realidades avaliadas, estimulando-os à melhoria. Desse modo, “há múltiplas realidades resultantes de construções desenvolvidas pelas pessoas através dos significados ou dos sentidos que atribuem aos fenômenos que as rodeiam nos contextos em que vivem” (FERNANDES, 2009, p.78) e por tais razões, a avaliação implica um processo contextualizado que considera as necessidades e os interesses da escola quanto à formação dos estudantes e de sua respectiva comunidade.

Deste modo, utilizou-se também um questionário buscando compreender o contexto no qual os educandos estão inseridos, possibilitando ainda a formação coletiva dos envolvidos. A partir da pesquisa qualitativa realizada, que totalizou 10 educandos da turma de 3º ano da Escola Nossa Senhora das Vitórias, Cacequi/RS, foi possível considerar alguns pontos cruciais sobre as avaliações diferenciadas no ensino

da Química. Assim, podemos dizer que a avaliação para essa turma do ensino médio regular noturno deve sim fazer parte do ensino-aprendizagem, de maneira diferenciada, o que possibilita um aporte para a realização das atividades.

Quando questionados referente a quais as avaliações que ocorrem com maior frequência, a grande maioria dos educandos, sete no total, responderam que a avaliação a qual eram submetidos no ensino médio eram trabalhos avaliativos. Apenas três responderam que ocorreriam, com maior frequência, provas com consultas. Gardner (1995) sugere que a avaliação deve ter concordância das múltiplas inteligências, isto é, deve dar crédito ao conhecimento da inteligência em teste. Se cada inteligência tem certo número de processos específicos, esses têm que ser medidos com instrumentos que permitam ver a inteligência em questão em funcionamento. Para Gardner (1995), a avaliação deve ser ainda algo válido, isto é, ela deve ser feita em ambientes conhecidos e deve utilizar materiais conhecidos dos educandos, embora as instituições de ensino declarem que preparam seus educandos para a vida.

No entanto, a vida não se limita apenas a raciocínios lógicos e verbais. Gardner propõe que as instituições patrocinem o conhecimento de diversas disciplinas básicas, que instiguem seus educandos a utilizar esses conhecimentos para resolver problemas e efetuar tarefas que estejam relacionadas com a vida na comunidade a que pertencem, e que favoreçam o acréscimo de combinações intelectuais individuais, a partir da avaliação regular do potencial de cada um.

Seguindo a proposta desse autor, a RP contribuiu para o desenvolvimento dos residentes, com formações e oficinas com leituras significativas para o processo de ensino-aprendizagem, o que proporcionou um trabalho diferenciado na imersão II do referido programa, uma vez que as imersões foram realizadas nas escolas parceiras e as formações possibilitaram aliar a prática com a teoria.

Quando questionados sobre quais suas expectativas em relação à RP, a maioria dos educandos alegaram ter uma ótima expectativa, não foram contabilizados dados negativos em relação às expectativas do programa. Já quando perguntados por quais métodos os alunos haviam sido avaliados especificamente na disciplina de Química, a maioria dos

educandos respondeu que, no ensino médio, já haviam sido avaliados de maneira diferenciada, como por exemplo, com experimentos, seguidos de debates e textos produzidos a partir de uma temática específica.

Segundo Luckesi (2011), “aprender a avaliar é aprender conceitos teóricos sobre avaliação, mas, concomitantemente a isso, aprender a praticar a avaliação, traduzindo-a em atos do cotidiano. Aprender conceitos é fácil, o difícil mesmo é passar da compreensão para a prática” (pg 30). Deste modo, as avaliações diferenciadas são métodos conhecidos dos alunos do terceiro ano do ensino médio da Escola Nossa Senhora das Vitórias. A maioria dos educandos trabalham em turno oposto ao que estudam, assim é necessário adaptar o conteúdo à realidade da turma, contribuindo para uma aprendizagem significativa na qual se aliam a prática e a teoria e desenvolvem-se metodologias diferenciadas.

Os alunos foram questionados quanto ao tipo de atividade (prova, trabalho, etc.) que mais gostaram de realizar na Imersão II da RP e a maioria dos educandos preferiu a realização de trabalhos a outros tipos de avaliações. Eles ressaltam que preferem trabalhos avaliativos devido a trabalharem em turnos opostos. Os demais dados foram gerados por uma proporção menor de educandos, que preferem outros métodos avaliativos. Ao serem perguntados sobre a RP ao término da Imersão II, sobre quais eram suas expectativas em relação ao programa, revelou-se que as perspectivas dos educandos em relação ao programa são as melhores possíveis.

Por fim, foi questionado aos alunos sobre os métodos avaliativos utilizados durante a Imersão II da RP, se estes consideravam o seu aprendizado significativo com os métodos avaliativos diferenciados, e as respostas foram unânimes em afirmar que sim.

No decorrer desta pesquisa, gostaria de salientar a importância de métodos avaliativos diferenciados na disciplina de Química. Nesse contexto, os métodos aplicados nesta pesquisa foram pensados e construídos de acordo com a necessidade da turma do terceiro ano do ensino médio regular noturno da Escola Nossa Senhora das Vitórias. Textos produzidos sobre uma temática específica, experimentos e jogos didáticos desenvolvidos durante a imersão II foram aplicados e

trabalhados em sala de aula, no cotidiano escolar dos educandos, obtendo-se resultados satisfatórios em relação ao ensino-aprendizagem.

Na primeira avaliação, foi proposta aos alunos a escrita de um texto relativo à química orgânica, relacionado ao término do Petróleo, logo após assistirem ao vídeo – *Caos o mundo sem Petróleo*. Na segunda avaliação, foi realizado um experimento chamado fabricando o sabão, com o objetivo de despertar a consciência ecológica, pensando no reuso de materiais, uma vez que o experimento utiliza óleo de cozinha já usado para a fabricação do sabão. Nesta atividade, foi ressaltada a importância de não colocar o óleo de cozinha já utilizado diretamente no ralo da pia, pois prejudica de diversas maneiras o meio ambiente. Na terceira e última avaliação, foi utilizado um jogo chamado dominó orgânico, como facilitador do processo de ensino-aprendizagem dos grupos funcionais de química orgânica, propiciando a interação entre os educandos.

Para Luckesi, “A avaliação só nos propiciará condições para a obtenção de uma melhor qualidade de vida se estiver assentada sobre a disposição para acolher, pois é a partir daí que podemos construir qualquer coisa que seja”. Sendo assim, o professor tem de estar disposto a transformar a realidade do seu aluno, mas primeiro terá de aceita-lo do jeito em que se encontra, e saber que, ao acolher esse sujeito, está dando uma oportunidade de mudança. Apresentando novos caminhos, construirá, com ele, novas possibilidades.

... Considerações finais

Percebendo a realidade na qual os educandos estavam inseridos, os métodos avaliativos em Química foram repensados, e assim, transformados em metodologias avaliativas diferenciadas, proporcionando o entendimento, compreensão e interação em sala de aula na Imersão II da RP, contribuindo para a qualidade de ensino da turma.

O panorama de respostas dos alunos nos mostra a importância destas novas práticas, pois os instigam e proporcionam momentos de

inserção para a construção do próprio conhecimento, de forma que reconheçam onde estão inseridos em seu cotidiano.

... Referências

CHASSOT, A. **Pra que(m) é útil o ensino**. 2ª Ed. Canoas: Ed da ULBRA, 2004.

CASTILHO ARREDONDO, S., J.C. DIAGO. **Avaliação educacional e promoção escolar**. São Paulo: Editora UNESP, 2009.

CATANI, D. B. **Avaliação**. São Paulo: Editora UNESP, 2009.

FERNANDES, D. **Para uma teoria da avaliação formativa**. Revista Portuguesa de Educação, 19, 2, 21-50, 2009.

DIAS SOBRINHO, J. **Educação e avaliação: técnica e ética**. em J. DIAS SOBRINHO E D.I. RISTOFF (Eds), *Avaliação democrática: para uma universidade cidadã* (pp.37-68). Florianópolis: Insular, 2002.

GARDNER, H. **Estruturas da mente: a teoria das múltiplas inteligências**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**; 22. Ed. São Paulo: Cortez, p. 45-60, 2011.

SÁ, M. B. Z., VICENTIN, E. M., CARVALHO, E. **A História e a Arte Cênica como Recursos Pedagógicos para o Ensino de Química - Uma Questão Interdisciplinar**. Química Nova na Escola, v. 32, n. 1, p. 9-13, 2010.

A RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA NO INSTITUTO FEDERAL FARROUPILHA, CAMPUS SÃO VICENTE DO SUL:

novos caminhos e desafios para a formação inicial de professores

Ana Lucia Zuconi Bedin
Helena Brum Neto

... Introdução

O Programa Multidisciplinar de Residência Pedagógica (RP) do Instituto Federal Farroupilha (IFFar), *Campus* São Vicente do Sul, teve como foco central o aprimoramento na formação inicial dos discentes dos Cursos de Licenciaturas em Ciências Biológicas e Química, ao promover a imersão dos licenciandos no espaço escolar da educação básica (BRASIL, 2019a, b). No contexto da proposta central, estão a formação multidimensional, a regência em sala de aula e a intervenção pedagógica, por meio do desenvolvimento de atividades que buscam a relação entre a teoria e a prática profissional docente.

Na contemporaneidade, a formação de professores deve assumir um papel central no mundo profissional, devido à importância da educação na formação do cidadão consciente em relação a sua atuação na sociedade. O processo de formação docente é um modo de aperfeiçoar os saberes indispensáveis para uma boa atuação profissional, com o objetivo de garantir uma ação promotora da aprendizagem significativa.

A educação é permanente não porque certa linha ideológica ou certa posição política ou certo interesse econômico o exijam. A educação é permanente na razão, de um lado, da finitude do ser humano, de outro, da consciência que ele tem de sua finitude. Mais ainda, pelo fato

de, ao longo da história, ter incorporado à sua natureza não apenas saber que vivia, mas saber que sabia e, assim, saber que podia saber mais. A educação e a formação permanente se fundam aí (FREIRE, 1993, p. 22-23).

Cabe destacar que é necessário refletir sobre os desafios e as perspectivas da formação de professores, considerando a importância da formação inicial contemporânea, em um contexto socioeconômico complexo, ao se considerar o atual cenário de falta/carência de investimentos e desvalorização da docência, e por consequência, dos cursos de licenciatura. Essa desvalorização materializa situações-problema em sala de aula, com a utilização de metodologias tradicionais, descontextualizadas da realidade dos educandos. Considera-se, nessa perspectiva, que as constantes mudanças sociais, econômicas, políticas e culturais renovam os caminhos do saber fazer docente, e constituem-se em um desafio no processo contínuo de formação.

Frente a essas perspectivas, este trabalho teve como foco central analisar a formação inicial de professores mediante a aplicação do Programa Multidisciplinar de Residência Pedagógica do IFFar, *Campus* São Vicente do Sul, considerando o percurso formativo na visão dos sujeitos que integram o projeto. Como objetivos intrínsecos à pesquisa, têm-se: (a) Identificar a implantação do Programa de Residência Pedagógica no IFFar, *Campus* São Vicente do Sul; (b) Verificar as implicações e desafios cotidianos enfrentados pelos sujeitos que atuaram no processo de formação de professores da RP, visando a compreender o desenvolvimento do projeto; (c) Contextualizar a atuação do Coordenador Institucional/Área, Diretor de Ensino, Preceptor e Residentes para compreender os caminhos que possibilitam o desenvolvimento do programa de RP no processo de ensino e aprendizagem na escola pública de educação básica.

Dessa forma, questionamos: Quais as implicações na/da coordenação, do planejamento, da estrutura necessária para que o programa se desenvolva plenamente? A partir da instituição formadora, como a escola-campo se prepara para receber os sujeitos do programa? Quais as alterações na escola-campo com a presença dos residentes? Quais as contribuições, desafios e perspectivas do programa para a formação inicial dos residentes?

Ao partir dessa problemática, considerou-se que a inserção do licenciando em sala de aula contribuiu de forma significativa para sua formação docente, gerando impactos no projeto educacional, com as mudanças constantes nas formas de aprender e ensinar. Salientamos que os cursos de licenciaturas devem preparar os futuros professores para dialogar com a complexa realidade da sala de aula, atuando como mediadores da aprendizagem. Nesse sentido, justifica-se a relevância do tema/problema ao se propor uma análise do Programa de Residência Pedagógica, considerando distintas visões do saber fazer docente, que movem e criam caminhos do processo de formação inicial e de identificação do ser professor.

Considerando a importância dos programas de formação inicial e continuada na dinâmica transformadora, a pesquisa seguiu os caminhos metodológicos da fenomenologia, tendo como sujeitos de pesquisa, a Coordenadora Institucional/Docente Orientadora (1), o Diretor de Ensino do *Campus* (1), a Preceptora (1) e os Residentes (10) da escola Estadual de Ensino Médio Nossa Senhora das Vitórias, trazendo reflexões a partir das vivências desses sujeitos na RP do IFFar, *Campus* São Vicente do Sul. Os caminhos para atingir os objetivos propostos primam pela apreensão da essência de cada sujeito para identificar e analisar as distintas experiências vividas. Tal fato denota distintas percepções e preocupações, de acordo com a função exercida pelo sujeito. Teve-se como foco o processo inerente a cada sujeito, e não à forma.

A partir da definição do *locus* da investigação, a escola-campo Nossa Senhora das Vitórias, o caminho trilhado teve como etapa inicial a revisão bibliográfica para estabelecer os conceitos centrais, tais como: formação inicial de professores e a RP como uma política pública de fomento à docência. Posteriormente, a segunda fase da pesquisa tem como foco a descrição fenomenológica, entendida por Siani, Correa e Casa (2016, p. 209) como “uma investigação daquilo que é genuinamente possível de ser descoberto e que está potencialmente presente, mas nem sempre é visto”. Para realizar essa fase da pesquisa, utilizou-se como instrumento de coleta de dados a entrevista semiestruturada. Outro instrumento de coleta de dados para compreender o objeto de estudo teve como foco a história de vida dos participantes, ou seja, um

tipo de entrevista que permitiu compreender as experiências humanas que tornaram o sujeito um coordenador, diretor de ensino, preceptor e residente. Trata-se de um relato de como o sujeito chegou até o projeto, e de como conduziu seu desenvolvimento. Tais instrumentos permitiram compreender as estruturas sociais das relações entre os sujeitos supracitados e os processos de transformação implícitos na formação, de forma dialética, para identificar os conflitos num contexto processual.

A terceira fase da pesquisa constituiu-se na transcrição das entrevistas. Ao final, teve-se como procedimento a leitura atenta de cada entrevista, com uma síntese geral das percepções do pesquisador, que permitiu iniciar a quarta fase, a saber: a dialética da interpretação dos dados coletados, ou seja, o ‘ver’ fenomenológico das entrevistas dos sujeitos. As unidades foram estabelecidas por um processo de leitura e releitura do material empírico, para que pudéssemos identificar as mudanças, momentos de transformação de cada sujeito. Após a interpretação e análise dos dados, realizou-se a comparação dos significados, construindo uma descrição de vivência, considerando a concepção dos sujeitos investigados. Para tanto, concretizou-se a composição da narrativa em resposta às perguntas da pesquisa e à indicação de diferentes perspectivas em relação ao processo de formação no/do programa de RP.

O Programa de Residência Pedagógica no IFFar: novos caminhos e desafios na/da formação inicial na percepção dos sujeitos da Escola Estadual de Ensino Básico Nossa Senhora das Vitórias

A RP é um projeto inovador no âmbito do Ministério da Educação, em sua primeira edição, com uma proposta diferenciada para atrelar teoria e prática na construção do ser professor. Podemos verificar as transformações no processo de formação docente ao dar voz aos sujeitos que atuam no projeto, considerando suas percepções quanto ao desenvolvimento, desafios e perspectivas da RP no IFFar. Nesse sentido, o *ser professor* na percepção dos sujeitos da pesquisa está dire-

tamente atrelado ao aluno, sendo que o ato de ensinar está ligado ao de aprender, como condições indissociáveis de um processo transformador entre os sujeitos centrais: professor e aluno. Ao formar cada turma, nos auto(trans)formamos. Ensinamos e aprendemos na mesma ação, e nos tornamos professores e aprendizes na construção de uma sociedade crítica e atuante.

Ao questionar o que motivou os sujeitos a escolher um curso de licenciatura e a profissão professor, os sujeitos salientaram que, em alguns casos, a opção pela licenciatura ocorre mediante segunda opção, mas, no decorrer do curso, o discente se identifica com a prática docente. Também são comuns os relatos dos professores *inspiradores*, os verdadeiros mestres que direcionam para a docência, com a aproximação do aluno, do conhecimento, das práticas pedagógicas admiráveis, aquelas que nos encantam e nos fazem aprender de forma significativa.

A motivação dos sujeitos para participar do projeto centrou-se, basicamente, no incentivo recebido na reunião de socialização do projeto de RP, realizado pela Direção de Ensino com os discentes dos cursos de licenciatura do *campus*. Nesse sentido, os residentes enfatizaram que foram motivados a se inscrever para participar do Programa pela possibilidade de realizar a prática de forma diferenciada, com bolsa de agência de fomento, assim como pelo fato de alguns já terem participado do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid).

A formação docente se relaciona intimamente com o conceito de aprendizagem permanente, considerando sempre os saberes docentes como resultantes de um processo de formação dentro e fora da escola, ou seja, profissional e pessoal (NÓVOA, 1995; IMBERNÓN, 2011). Conforme Marcelo (2009), o maior desafio da formação de docentes consiste em fazer com que o professor continue aprendendo ao longo de sua carreira, fazendo-o compreender que é preciso se engajar na formação.

Nessa lógica, formar docentes não é somente “atualizar” as metodologias de ensino, é algo que está além disso, é essencial que o docente queira se formar, se auto(trans)formar, compreendendo que a mudança é necessária e faz parte do processo. Para se formar, é necessário criar, sair da zona de conforto e desejar, novamente, construir, reconstruir, auto(-trans)formar-se. É um processo de autoconhecimento e transformação

da prática pedagógica que impede sua fossilização no tempo e no espaço escolar. Justifica-se, dessa forma, o investimento na formação do professor, levando em consideração as suas experiências e práticas pedagógicas, bem como olhar para os distintos sujeitos do processo de formação inicial e continuada, a saber: o discente do curso de licenciatura, o professor formador, o professor da escola pública de educação básica e o gestor, de forma que a caminhada seja conjunta, para assim, fortalecer a prática e a valorização da docência. Desse modo, é indispensável ressaltar a importância dos programas de incentivo à formação inicial de professores, como a RP, que permitem a aproximação entre os sujeitos supracitados, com o objetivo de aperfeiçoar e consolidar práticas exitosas no/do processo de ensino e aprendizagem.

A RP como uma proposta de aproximação entre teoria e prática tornou-se uma experiência desafiadora, que propôs novos caminhos e perspectivas na formação docente, como podemos identificar quando os sujeitos relatam as percepções sobre a diferença entre o estágio regular e as atividades da RP, a saber: maior tempo dedicado à prática efetiva em sala de aula; suporte semanal de orientação e outras atividades inerentes à RP; e formações diversificadas ofertadas pelo projeto mensalmente, desde o seu início, com destaque para o uso das TICs e troca de saberes com outros professores e profissionais do *campus*. Na concepção dos residentes, no que se refere ao planejamento das aulas, podemos identificar a dificuldade de uso das TICs em função da infraestrutura, pela ausência de equipamentos e de conexão com a internet. As condições físicas dos laboratórios e a necessidade de uso de materiais e reagentes são desafios na maioria dos espaços escolares, que impossibilitam a realização de determinadas atividades práticas.

O enfrentamento da realidade da escola pública de educação básica faz parte da formação inicial, e quanto antes os discentes tiverem contato com a escola, mais harmoniosa será a relação. Justificamos essa afirmação, porque muitos discentes fazem todas as disciplinas da grade curricular e direcionam-se para a escola somente no momento do estágio, no final do curso, tornando a prática uma ação extremamente desafiadora por desconhecer a realidade da escola, que é diferente da realidade da instituição formadora, bem como por estar em frente dos

alunos pela primeira vez. Outra dificuldade apontada pelos sujeitos é a questão de que determinados temas das aulas de Ciências, que abordam especificamente conteúdos de Química ou de Ciências Biológicas, são trabalhados nos seus cursos de formação como disciplinas introdutórias. A dificuldade reside no pouco conhecimento teórico sobre determinados assuntos, que, no ensino de Ciências, deve ser mais integrador entre as duas áreas do conhecimento. Nesse sentido, a convivência entre os residentes de cursos de formação distintos, como as licenciaturas do *campus*, constituiu-se em uma ação que permitiu aproximar os discentes, os conhecimentos, e criar uma parceira no processo de ensino e aprendizagem. Nessa perspectiva, é interessante refletir sobre os impactos do Programa no processo de identificação dos sujeitos, com as perspectivas e desafios.

Nas falas dos coordenadores/gestores, é evidente a preocupação com a RP a partir dos cortes orçamentários de 2019. Foi um obstáculo materializado com o projeto em andamento, e que foi resolvido pelo comprometimento da gestão do *campus* em direcionar os poucos recursos disponíveis para o transporte dos residentes para as escolas, visando a manter o desenvolvimento das atividades propostas. O comprometimento entre gestão e coordenação do Programa foi essencial para o êxito do cumprimento do objeto do programa.

As perspectivas e desafios centram-se nas ações presentes no cotidiano, seja no contexto do Programa, seja no contexto do curso de formação inicial. Temos a tendência de considerar o *novo* desafiador, por se tratar de algo desconhecido, acarretando necessidade de adaptação às mudanças, transformações. A RP constitui um programa de formação com novas propostas que interferiram diretamente no tempo e nas ações diversificadas, com maior presença nas instituições, seja formadora, seja a escola pública de educação básica. O olhar diferenciado sobre os níveis de ensino, os caminhos para ensinar em tempos/idades diferentes é uma compreensão construída no decorrer do processo de formação. Ao entender que o nível de atenção, os questionamentos, o olhar e a interação mudam, os residentes conseguiram direcionar suas metodologias para potencializar o processo de ensino e aprendizagem, bem como, para construir suas identidades como professores.

A RP demanda da coordenação uma atuação direta, com trinta discentes, com as atividades previstas no projeto, com os cronogramas de transporte semanais, considerando que há alterações de acordo com as atividades das escolas em três municípios e, sobretudo, com a orientação dos planos de aulas semanais dos residentes. Trata-se de um envolvimento direto com o projeto, além das demais atribuições docentes no *campus*. A complexidade estrutural para desenvolver o projeto de RP no *campus* demandou várias ações coordenadas entre os sujeitos, com foco na comunicação, planejamento e ações.

Na perspectiva da escola-campo, o impacto da RP é considerado essencial para integrar a instituição formadora e a escola-campo. Na concepção da preceptora, o projeto agregou valor ao processo de ensino e aprendizagem da escola, mas exige um contato e orientação diária. A integração dos residentes com o cotidiano da escola evidencia-se na participação dos projetos internos, para além da residência, no acolhimento junto aos espaços reservados aos professores, e até mesmo, na oferta de alimentação no dia em que todos ficavam na escola de manhã até o final da tarde.

No contexto dos relatos dos sujeitos envolvidos no desenvolvimento do projeto de RP, podemos identificar distintas visões de acordo com suas atribuições. Algumas ações que parecem *invisíveis* são essenciais para que as atividades propostas se materializem, principalmente, no que se refere à gestão e à coordenação, que estão a cargo da instituição formadora. São diversas ações e processos decorrentes que permitiram o cumprimento do objetivo do projeto. Por outro lado, temos a escola-campo, que acolheu o projeto, os residentes e toda a demanda de atividades propostas, bem como atuou diretamente como parceira da instituição formadora no processo de formação inicial. E, por conseguinte, o foco do programa de RP, os residentes, que aceitaram o desafio dos novos caminhos de formação de professores proposto pela Capes, ao desenvolver as múltiplas atividades teóricas e práticas no processo de ensino e aprendizagem que resultou na auto(trans)formação docente.

... Considerações finais

O Programa Residência Pedagógica contribuiu de forma significativa para a formação acadêmica dos sujeitos envolvidos com o seu desenvolvimento, trazendo desafios e realidades não conhecidas antes. Portanto, cabe ressaltar a importância da integração das licenciaturas, tornando-se possível uma nova visão do mundo escolar. O percurso formativo dos sujeitos, foco dessa pesquisa, possibilitou compreender a importância da implantação do programa de RP no IFFar e na escola-campo, por meio dos relatos que deram voz às percepções e permitiram compreender os desafios cotidianos enfrentados, bem como suas perspectivas frente ao novo caminho de formação docente proposto pela política de formação docente, com foco nas ações práticas inerentes aos cursos de formação de professores. Ao contextualizar as atuações e concepções do Diretor de Ensino, Coordenador Institucional/Área, Preceptor e Residentes, pudemos compreender os caminhos que possibilitaram o desenvolvimento do programa de RP no processo de ensino e aprendizagem na escola pública de educação básica.

... Referências

- FREIRE, P. **Política e educação**. Indaiatuba: Villa das Letras Editora, 1993.
- BRASIL, Portaria n. 45, de 12 de março de 2018. Altera o Edital Capes 6 de 2018. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 10 maio 2019. Disponível em: <<http://www.in.gov.br/web/dou/-/edital-alteracao-do-edital-n-6-2018-6116466>>. Acesso em: 10 maio 2019a.
- BRASIL, Portaria n. 175, de 7 de agosto de 2018. Altera do Anexo I da Portaria n. 45, de 12 de março de 2018, que regulamenta a concessão de bolsas e o regime de colaboração no Programa de Residência Pedagógica e no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 10 maio 2019. Disponível em: <<http://www.in.gov.br/web/>

dou/-/portaria-n-175-de-6-de-agosto-de-2019-209281979>. Acesso em: 10 maio 2019b.

SIANI, S. R.; CORREA, D. A.; CASAS, A. L. Fenomenologia, método fenomenológico e pesquisa empírica: o instigante universo da construção de conhecimento esquadrihada na experiência de vida. In: **Revista de Administração da UNIMEP**, v.14, n.1, jan./ab., 2016, p. 193-219. Disponível em: <<http://www.raunimep.com.br/ojs/index.php/regen/editor/submissionEditing/1002#scheduling>>. Acesso em 15 jul. 2019.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992. p. 13-33.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 9. ed. v. 14. São Paulo: Cortez, 2011.

A RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO E A INFLUÊNCIA NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM:

um estudo de caso

Tatiane Pain Vargas
Catiane Mazocco Paniz

... Introdução

A relação professor-aluno é um assunto abordado por vários autores, como Aquino (1996); Freire (1998); Libâneo (1994); Mizukami (1986); Vygotsky (1984), entre outros, que dialogam acerca desta temática procurando destacar o papel do professor mediador, como requisito básico para a prática educativa. Essa relação deve ser baseada na confiança e respeito de ambas as partes, cabendo ao professor orientar o aluno para seu crescimento interno, isto é, fortalecer as bases morais e críticas, não deixando sua atenção voltada apenas para o conteúdo a ser dado.

Entre os autores citados acima, destaca-se a abordagem de Paulo Freire (2007), que defende o diálogo como instrumento importante na constituição do sujeito, pois quanto mais o professor recorrer ao diálogo em sala de aula, mais terá avanços no que tange à aprendizagem e deixará de ser mero transmissor, passando a ser visto como mediador do conhecimento.

Uma relação agradável em sala de aula, na qual o professor interaja com seus alunos, pode possibilitar a melhor compreensão dos conhecimentos propostos e, conseqüentemente, o estudante terá uma formação mais efetiva. Se a relação entre professor e alunos se dá de maneira respeitosa e construtiva, pode possibilitar a aprendizagem dos alunos, já que, assim, eles têm mais oportunidade de fazer perguntas, questionar e tirar dúvidas sobre o conteúdo que está sendo trabalhado.

Nesse sentido, o presente trabalho visou a pesquisar sobre a relação entre professor e aluno, tendo em conta a importância do tema para a formação de professores. Ainda, retrata uma pesquisa de cunho qualitativo que teve por objetivo compreender como a relação entre professor-aluno interfere no processo de ensino-aprendizagem e na construção de conhecimentos pelos alunos, identificando os desafios enfrentados pelos professores em sala de aula e as alternativas propostas para solucioná-los.

O trabalho descrito faz parte das atividades do Programa Multidisciplinar de Residência Pedagógica (RP), que contempla as Licenciaturas de Ciências Biológicas e Química do Instituto Federal Farroupilha – *Campus* São Vicente do Sul (IFFar-SVS), visando a inserir os residentes, a partir da segunda metade do seu curso, em escolas da Rede Estadual Pública na modalidade de educação básica. O programa contou com vinte e oito residentes de ambos os cursos de licenciatura, os quais atuaram em três escolas da região do Vale do Jaguari.

Sendo assim, o interesse por este tema partiu da consideração em compartilhar, discutir e refletir sobre as relações entre professores e alunos, uma vez que, segundo Freire (1996, p.52) “saber ensinar não é transferir conhecimentos, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”. Dessa forma, o referido tema tem relevância para a área da educação na sociedade atual, sendo necessária uma atenção maior de como está ocorrendo essa relação em sala de aula, pois está relacionada com a forma com que o professor cria vínculos com seus alunos, se este busca melhorar o trabalho no contexto escolar, sem, contudo, perder de vista seu papel em sala de aula.

... **Desenvolvimento**

O estudo foi desenvolvido com alguns professores que atuam no ensino médio e fundamental da Escola Estadual de Ensino Médio Nossa Senhora das Vitórias, cidade de Cacequi, Rio Grande do Sul.

Primeiramente, foi realizado um estudo sobre a temática, a fim de construir um embasamento teórico sólido para dar início ao trabalho.

Na segunda etapa, ocorreu a realização e a implementação de um questionário que contava com seis perguntas abertas, aplicado aos professores da escola citada acima, juntamente ao Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, visando à total garantia de proteção à identidade do entrevistado, estando este ciente da sua colaboração quanto à pesquisa.

Na terceira e última etapa, os questionários foram analisados a partir da técnica de Análise Textual Discursiva (ATD), que, de acordo com Moraes e Galiazzi (2007), é uma metodologia de análise de dados e informação qualitativa para produzir novas compreensões sobre fenômenos e discursos.

A partir dos dados obtidos, foi possível reconhecer duas categorias emergentes: os desafios enfrentados pelos professores e a importância do bom relacionamento entre professor e aluno. A seguir, são apresentadas e discutidas as categorias individualmente.

... **Os desafios enfrentados pelos professores**

As informações expressas no questionário apresentaram relatos de diferentes realidades vivenciadas pelos professores durante sua graduação, nos estágios e também depois de formados. Em relação aos desafios enfrentados pelos docentes, os professores entrevistados relataram

Sempre tento despertar nos alunos o interesse em aprender os mais diversos conteúdos pois, no mundo atual, não é nada fácil competir com as mídias e tecnologias, mas sempre faço o melhor que posso para garantir uma aula de qualidade para meus alunos” (PROFESSORA 1).

Considerando que a realidade de cada escola é diferente, o professor deve buscar, conforme pode, novas formas para sanar as dúvidas dos alunos, pois a verdadeira aprendizagem é aquela que transforma o sujeito, ou seja, ensina a pensar. De acordo com Silva (2015):

É preciso ultrapassar limites, buscando métodos novos de ensino, alternativas e recursos inovadores, possibilitando aos educandos criarem seus conceitos, e por consequência, descobrir novos para que cheguem a um resultado e aprendam de forma dinâmica. Nesse contexto o docente não deverá ser detentor do saber, e sim mediar e estimular a construção do conhecimento.

Com isso, é necessário ressaltar que fazer uso de várias metodologias diferenciadas em sala de aula contribui no processo de ensino-aprendizagem, pois a atividade do professor de estimular a curiosidade, o interesse e a participação são essenciais para criar e manter um ambiente motivador. Nesse sentido, muitos responderam que

Procuro usar as tecnologias a favor das disciplinas as quais ministro minhas aulas, uso da internet no celular em sala de aula para que os alunos pesquisem textos referentes aos conteúdos os quais estamos estudando (PROFESSORA 1).

Segundo Freire (1996, p. 21), “Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção”. Dito de outra forma, o docente deve mediar o conhecimento, buscando proporcionar ao discente a compreensão do que foi exposto e, a partir daí, permitir que este dê um novo sentido, quer dizer, a ideia é não dar respostas prontas, mas criar possibilidades, abrir oportunidades de indagações e sugestões, de raciocínio, de opiniões diversas etc.

Jamais impedir as interações, as opiniões, os erros e os acertos, isto é, todos esses elementos permitirão que o aluno alcance o real conhecimento e continue a buscá-lo incessantemente de forma autônoma e prazerosa. Os professores entrevistados citam que

Com metodologias novas, faço aulas diferenciadas, procuro agradar os alunos no sentido de incentivar a participarem mais das aulas, ou seja, tornar uma aula interativa e também sempre procuro trazer fatos atuais das mais diversas situações cotidianas, para despertar o interesse dos mesmos (PROFESSORA 2).

Para finalizar essa categoria, Astolfi e Develay (2012) ressaltam que “Ensinar é comunicar. O professor é um homem de comunicação preocupado em escutar e ajudar os alunos por quem é responsável. Ensinar é acreditar em sua capacidade de poder sempre ajudar o outro a se apropriar do saber”.

... A importância do bom relacionamento entre professor e aluno

Nesta categoria, a pesquisa aborda a importância dada pelos professores em relação ao relacionamento com os alunos e a importância deste para a aprendizagem. Seguimos com a resposta em comum entre os entrevistados

Sempre me mostrando aberta ao diálogo, de extrema importância, pois possibilita o entendimento entre ambas as partes, procurei ouvi-los e me colocar no lugar deles. No início da minha carreira por eu ter ingressado no magistério muito jovem era de respeito também apesar da minha idade (PROFESSORA 2).

Diante desses relatos, destaca-se a valorização do diálogo como importante instrumento na constituição dos alunos. O autor Paulo Freire defende a ideia de que só é possível uma prática educativa dialógica por parte dos educadores, se estes acreditarem no diálogo como um fenômeno humano capaz de mobilizar o refletir e o agir dos ho-

mens e mulheres. E para compreender melhor essa prática dialógica, Freire acrescenta que

[...], o diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de ideias a serem consumidas pelos permutantes (FREIRE, 2005, p. 91).

Assim, quanto mais o professor compreender a dimensão do diálogo como postura necessária em suas aulas, maiores serão os avanços conquistados em relação aos alunos, pois desse modo, eles se sentirão mais curiosos em relação ao conteúdo que está sendo trabalhado, pois não há como acontecer na escola uma educação adequada às necessidades dos alunos sem contar com o comprometimento ativo do professor no processo educativo. E, para mudar essa realidade, é necessário que uma nova relação entre professores e alunos comece a existir.

O professor não transmite apenas informações ou faz perguntas, ele também deve ouvir os alunos. O professor cria uma situação de comunicação entre os alunos com um propósito educativo, buscando meios e caminhos, de acordo com o que a situação e a classe pedem tornando as aulas comunicativas (LIBÂNEO 1994, p. 251).

Nesse sentido, a interação estabelecida entre o ensino e a aprendizagem caracteriza-se pela seleção, preparação, organização e sistematização didática dos conteúdos, para facilitar o aprendizado dos alunos. Assim, percebe-se que pensar sobre a formação de professores é perceber que a formação é contínua, que nunca está acabado e que os estudos teóricos e as pesquisas são fundamentais, no sentido de que é, por intermédio desses instrumentos, que os professores terão condições de analisar criticamente os contextos históricos, sociais, culturais e organizacionais nos quais ocorrem as atividades docentes. Os docentes relatam que

Ótimo, sempre fui muito aberta e verdadei-

ra com os meus alunos, para que ocorra um ótimo aprendizado, pois o diálogo sempre é importante em qualquer situação, porque isso permite que se colocamos no lugar do outro, dessa forma é melhor compreender o que está acontecendo (PROFESSORA 1).

Ressaltamos que o papel do professor é fundamental na motivação para a aprendizagem, cabendo a ele gerar um ambiente motivador em sala de aula, por meio da proposição de materiais, estratégias e interações que favoreçam o aluno, e criem um desejo por aprender. Os professores entrevistados observam que

Sou aberta ao diálogo, pois, com certeza, uma boa conversa para saber das dificuldades dos alunos e de como podemos melhorar isso, é a melhor forma, para que ocorra um ótimo aprendizado e também, assim, contribui no preparo das aulas, sempre buscando o melhor (PROFESSORA 2).

Segundo Paulo Freire (1996), o ensino não depende exclusivamente do professor, assim como aprendizagem não é algo apenas de aluno, as duas atividades se explicam e se complementam; os participantes são sujeitos e não objetos um do outro.

... Considerações finais

Ao buscar dados para compreender um pouco como se dá a relação professor-aluno, entende-se que a prática pedagógica do professor em sala de aula deve ser algo a ser realizado com bastante dedica-

ção, planejamento e sempre voltado aos interesses dos alunos. Ambos devem trabalhar juntos para promover um ambiente adequado para que ocorra, da melhor forma, o processo de ensino-aprendizagem.

Ressaltamos que os professores entrevistados relataram que estão sempre dispostos ao diálogo com o intuito de construir uma educação adequada e um ambiente favorável, mas sabemos que a relação professor-aluno, por melhor que seja trabalhada, é relativamente conflitante, pois os conflitos surgem durante o desenrolar de toda relação humana.

Estes professores trabalham no ensino fundamental e ensino médio, ou seja, o público alvo, em sua maioria, são adolescentes, e estão, por este motivo, em uma fase de grandes conflitos interiores, tornando necessário que o professor tenha maior atenção e procure inovar em suas aulas, para manter o aluno atento ao conteúdo e também despertar o seu interesse.

Por fim, destaca-se que o professor e o aluno devem ser parceiros de uma jornada, considerando a formação profissional e pessoal do aluno, em que o carinho e o afeto sejam algo natural. Deste modo, aprender torna-se algo interessante e o processo de ensino-aprendizagem obriga que o aluno e o professor estejam em interação constante. A reciprocidade, sendo positiva, irá gerar um trabalho construtivo.

Conclui-se que ser professor é uma profissão que exige muito esforço, preparo, conhecimento, pesquisa, tempo e dedicação, mais ainda, requer compromisso e comprometimento. Não importa se é um professor da educação infantil, do ensino fundamental ou do ensino médio, qualquer um deles sabe que é preciso conhecer e reconhecer o contexto de cada aluno, suas necessidades e seu repertório de vida.

... Referências

AQUINO, A. **A relação professor-aluno: do pedagógico ao institucional.** São Paulo: Summus. (1996)

BRANDÃO, C. R. **Repensando a pesquisa participante.** São Paulo: Brasiliense, 1984. (1984, p.10).

DEVELAY, Michel. ASTOLFI, Jean Pierre. **A didática das ciências.** Tradução Magda Sento Sé Fonseca. 16ª ed. Campinas, SP. Papirus, 2012.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia.** 35. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996. Coleção leitura, p. 21, 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996. Coleção leitura, p. 21, 2005.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática.** São Paulo: Cortez Editora, 1994.

MIZUKAMI, M da G. N. **Ensino: as abordagens do processo.** São Paulo: EPU, 1986.

MORAES, R.; GALIAZZI, M. C. **Análise Textual Discursiva.** Ijuí: Unijuí, 2007.

SILVA, Adelly de Fátima Nunes da. **Utilização de Recursos Didáticos no Ensino de Ciências e Biologia nas Escolas Atendidas pelo Pibid Biologia Campus I.** 2015. Disponível em: <<http://www.ccen.ufpb.br/cccb/contents/monografias/2015/utilizacao-de-recursosdidaticos-no-ensino-de-ciencias-e-biologia-nas-escolas-atendidas-pelo-pibidbiologia-campus-i.pdf>> Acesso em: 25 nov. 2019.

VIGOTSKY, L. S. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1984

A IMPORTÂNCIA DA INSERÇÃO DAS TECNOLOGIAS NO CURSO DE LICENCIATURA EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS DO INSTITUTO FEDERAL FARROUPILHA – CAMPUS SÃO VICENTE DO SUL

Sabrina Hoffmann dos Santos
Felipe Amorim Fernandes

... Introdução

A pesquisa realizada para o Trabalho de Conclusão da Residência Pedagógica (TCR) visa a apresentar as percepções sobre a importância da inserção de uma disciplina obrigatória de “Tecnologia da Informação e Comunicação (TIC) no Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas do Instituto Federal Farroupilha – *Campus* São Vicente do Sul (IFFar - SVS). A principal motivação para o desenvolvimento deste estudo foi a experiência vivenciada pela autora, acadêmica do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, ex-bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) e atual bolsista do Programa Residência Pedagógica (RP) – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal Nível Superior - CAPES.

Durante a vivência enquanto acadêmica do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, observa-se a dificuldade que os acadêmicos que não participam de projetos extraclasse têm em trabalhar com recursos tecnológicos. Muitos não participam dos projetos por não terem tempo, pelas vagas serem limitadas e as oficinas realizadas acontecerem em turno oposto aos das aulas. Quem participa do Programa de Residência Pedagógica já tem um enfoque mais amplo sobre as TICs, pois o programa conta com formações de como desenvolver e mediar as TICs, assim os residentes as utilizam como auxílio nas Imersões na escola.

O objetivo deste trabalho é fomentar a discussão acerca da necessidade da inserção de uma disciplina obrigatória de Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) dentro da licenciatura. Além disso, busca-se identificar, dentro do curso de licenciatura em Ciências Biológicas, em quais momentos os discentes têm acesso às informações que auxiliam os futuros docentes na realização de atividades com recursos tecnológicos.

... Desenvolvimento

Para a construção desta pesquisa, recorreu-se ao estudo qualitativo que, segundo Dalfovo et al. (2008), é a metodologia que usa os dados coletados dos questionários aplicados aos entrevistados, tendo a análise dos dados como uma forma mais segura. A pesquisa se caracteriza como bibliográfica, tendo como instrumento essencial a habilidade de leitura, isto é, a capacidade de extrair-se informações a partir de textos escritos.

A experiência que possibilitou a pesquisa sobre a importância da inserção de uma disciplina obrigatória de TIC ocorreu no Instituto Federal Farroupilha – *Campus* São Vicente do Sul, mais precisamente no Programa Residência Pedagógica – CAPES, a partir de relatos explanados ao decorrer do primeiro semestre da RP de acadêmicos do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas que não tiveram oportunidade de participar anteriormente de projetos e programas ofertados pelo IFFar. Os participantes escolhidos para responder ao questionário foram acadêmicos que estão em período de Estágio Curricular Supervisionado II - Regência no Ensino Fundamental - Anos Finais. Os participantes da pesquisa relataram as dificuldades encontradas ao utilizar e criar recursos tecnológicos. Então, para destacar esta diferença, aborda-se de forma explícita as formações realizadas no Programa, assim ressaltando a importância deste na Formação Inicial.

O Programa de Residência Pedagógica é formado por 28 bolsistas residentes (licenciandos), três professoras da educação básica e

uma coordenadora, docente da Instituição de Ensino Superior (IES). A partir dessa contextualização do referido programa, serão abordadas algumas atividades que foram desenvolvidas na Residência Pedagógica.

O RP tem como proposta pedagógica a interdisciplinaridade entre os cursos de Licenciatura em Ciências Biológicas e Licenciatura em Química. Para isso, são propostas formações, oficinas, socializações e imersões em sala de aula, destacando a realidade escolar e proporcionando trabalhos integrados e de extrema importância para os futuros docentes, tanto na escrita quanto no diálogo. Uma destas oficinas citadas acima é referente à formação sobre Tecnologias da Informação e Comunicação, a qual possibilita aos alunos residentes o conhecimento sobre recursos tecnológicos, tais como: Quiz, objetos de aprendizagem (OAs), entre outros, os quais proporcionam a interatividade entre a teoria e o aluno. De modo geral, percebe-se a importância destas formações para o futuro docente, tanto na graduação quanto na jornada futura como profissional.

Para especificar os fatores analisados e para compreender a relevância da inserção de uma disciplina obrigatória na grade curricular do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, a presente pesquisa foi realizada a partir de um questionário, sendo que o público convidado foram discentes do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, que não tiveram oportunidade de participar de Projetos e Programas ofertados pela CAPES, e que estão em período de regência no ensino fundamental. O questionário foi composto por seis perguntas quanti/qualitativas que pretendiam verificar como é entendido o conhecimento e a importância de se trabalhar com as TICs na formação inicial, sendo que dezesseis acadêmicos foram convidados a responder, e apenas dez responderam.

Os discentes foram questionados sobre o conhecimento do que são as Tecnologias da Informação e Comunicação, destacando-se alguns exemplos, como Quiz e Jogos interativos para que eles se situassem. Conforme as respostas, ficou claro que todos os discentes conhecem o que são as TICs. Sobre essa questão, cabe destacar as seguintes respostas

As "TICs" são de extrema importância, podendo ser utilizadas como metodologias alternativas (Discente "A").

O Termo TIC foi conhecido a partir de aulas da graduação (Discente "B").

Com ênfase na aplicabilidade das tecnologias na escola, é muito importante o papel do professor como mediador destes conhecimentos tecnológicos. Para tanto, esse sujeito, necessariamente, deverá estar integrado e adaptado, amparado por uma formação sólida com pré-requisitos mínimos para o entendimento. Não se pode julgar apenas o professor pelo não uso das tecnologias, conforme destaca Maria Helena:

Portanto, se o professor rejeita, é porque desconhece, sente medo, enfrenta uma série de estranhamentos, não tem formação para que possa se relacionar com elas. Não podemos dizer, a priori, que todos são resistentes e que a culpa pelo não uso é do professor (BONILLA, 1998 apud FREITAS, 2011, P. 75).

A segunda questão abordada é se, em alguma disciplina, os discentes tiveram contato com as TICs. Observou-se que todos os discentes tiveram, inclusive alguns citaram as disciplinas: Práticas Pedagógicas (Discente "A"), Metodologia no Ensino de Ciências (Discente "B", "C", "E", "F") e Didática (Discente "T"). Comentando as disciplinas citadas, um dos discentes destacou,

Nós tivemos contato com as TICs, mas vale ressaltar que não tivemos conhecimento de como criá-las e nem mediá-las nas disciplinas que foram ministradas (Discente "D").

Isso implica uma amostra, a qual visa a lacunas e a desafios, quanto ao desenvolver estes recursos futuramente. Segundo os estudos realizados por Saraiva e Netto (2010), para se fazer uso destes recursos tecnológicos, é necessário oferecer aos alunos a possibilidade de desenvolver habilidades e competências na sua formação, instigando

a participação e a criação de inteligências múltiplas, não se tornando isoladas e sem um objetivo claro.

Quando a pergunta é sobre se os discentes já participaram de alguma formação para trabalhar TICs na educação, observa-se um cenário preocupante, pois apenas um discente menciona que já participou,

Participei apenas de uma formação, em uma oficina oferecida pelo IFFar - SVS, o qual participei no turno da tarde. Percebo que não se tem um enfoque nas Tecnologias para educação dentro do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, sendo que agora nesta etapa de estágio, mesmo com essa formação, me senti desafiado, então penso que, no momento, deve ser trabalhado mais este aspecto, pois observo pelos relatos de meus colegas que não têm tempo para participar de projetos, assim como eu, a dificuldade de mediar os recursos tecnológicos (Discente "B")

Com base no relato, destaca-se o quanto é necessária uma formação para se trabalhar com as tecnologias, pois a educação atual está em um momento de modernização, no qual as tecnologias ganham espaço na vida dos estudantes e chegam ao ambiente escolar, não havendo como competir com tantas inovações. Então, o melhor a fazer é acompanhá-las de forma que as metodologias sejam viáveis e integradas à teoria estudada. Segundo Bulegon e Mussoi (2014, p.55),

Para planejar e empregar uma diversidade de recursos pedagógicos, fundamentais para a promoção de aprendizagem, é necessário que estes recursos estejam adequados aos objetivos propostos.

Em relação à pergunta “você consegue desenvolver ou baixar uma TIC?”, todos os discentes responderam que sim, entretanto, quando perguntamos “conte-nos:”, apenas três descreveram: “Apenas desenvolver uma TIC” (Discente “C”) e “desenvolver Objeto de aprendizagem” (Discente “E”, “G”). Ao analisar as respostas, destaca-se a falta de fami-

liaridade com as TICs, pois nenhum sujeito respondeu que sabe baixar, talvez falem fontes de informação adequadas que indiquem de onde baixar, discriminem as que são de uso gratuito, entre outros parâmetros.

A Tecnologia da Informática e Comunicação permite criar material educacional digital, usando multimídia interativa, o que torna mais efetivo e atrativo o ambiente de ensino-aprendizagem. Conforme o destaque de suas pesquisas, Pellanda, Schlüzen e Schlüzen (2005) afirmam que o uso das TICs possibilita meios que favorecem a inclusão digital, social e até mesmo educacional de pessoas com características diferenciadas ou com alguma deficiência.

Destacando a inserção no estágio, a pergunta correspondente é se o discente já utilizou alguma TIC nesse período. Cinco acadêmicos responderam que sim e comentaram a TIC utilizada, sendo elas: Objeto de Aprendizagem (Discente “D”, “E”, “F”, “G”), Quiz (Discente “C”) e Jogos Interativos (Discente “D”). Quatro discentes relataram que não utilizaram nenhum tipo de TIC (Discente “A”, “H”, “I”, “J”) e um apenas relatou que ainda pretendia desenvolver e utilizar uma TIC com a turma de estágio (Discente “B”).

Segundo Pimenta e Lima (2004, p.102) “O estágio possibilita que os futuros professores se aprimorem da compreensão das práticas institucionais e das ações praticadas pelos profissionais, como possibilidade de se prepararem para sua inserção profissional”. É nesse momento da formação que se tem acesso às dificuldades, às conquistas e aos desafios da profissão “educar”. Uma das possibilidades é aliar o uso de TICs e recursos como Objeto de Aprendizagem (OA) com o ensino.

Para concluir, deu-se ênfase à questão principal, a qual permite um maior destaque ao tema: Você acredita ser necessária uma disciplina obrigatória de Tecnologias da Informação e Comunicação no Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas? Nove discentes destacaram que sim, é necessária uma disciplina que aborde as tecnologias, com a finalidade de expandir o campo de metodologias, para aplicar tanto no estágio quanto na futura docência. Cinco discentes justificam abaixo sua resposta,

Sim, pois unir o conteúdo às metodologias diferenciadas com o auxílio de tecnologias é de suma importância para gerar aprendizados (Discente B).

Sim, a maioria dos licenciandos não tem o conhecimento suficiente para desenvolver uma TIC sozinho (Discente "C").

Sim, pois com a tecnologia avançada é necessário estar apresentando cada vez mais metodologias diferenciadas aos alunos (Discente "G").

É importante para o futuro docente ter maior variedade de opções de metodologias (Discente "H").

Sim, pois, para nós, acadêmicos de um curso de licenciatura, seria bastante viável as propostas de ter uma disciplina que trabalhe metodologias dentro das tecnologias, contudo quando entramos no curso, alguns acadêmicos nunca haviam tido contato com Power point na educação básica, e quando precisou-se trabalhar com o mesmo, nós nos ajudávamos como turma, mas observo uma grande lacuna ainda em nossa formação (Discente "J").

Apenas um discente respondeu que não há necessidade de disciplina obrigatória de TICs no Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, mas não informou o motivo. Por meio dos dados obtidos a partir das respostas, fica bastante claro que os acadêmicos, futuros docentes, sentem falta do conhecimento das tecnologias, as quais poderiam auxiliá-los tanto neste processo de formação inicial quanto, futuramente, na profissão. Ressalta-se ainda que, no período de graduação, há uma diversidade de programas, projetos, oficinas, mas que não são realizados no turno de aula, assim dificultando a participação dos acadêmicos que têm seus afazeres fora do curso.

Por isso, é na universidade, especialmente nos cursos de formação de professores, que essas práticas tradicionais devem ser superadas, adotando-se mais atitudes dialógicas. Só dessa forma, por meio de aprendizagem dinâmica e ativa, é possível construir conhecimentos e habilidades para que possam se desenvolver profissionais reflexivos e investigativos, com capacidade de reflexão sobre a prática docente, na busca de sempre aperfeiçoá-la (BORGES, 2013).

Dessa forma, é importante destacar que um processo de qualidade do ensino depende também de uma adequação do Projeto Político Pedagógico do Curso (PPC) de Licenciatura em Ciências Biológicas, assim considerando que a formação permanente de um docente serve como apoio para que este desenvolva um conhecimento profissional, assim contemplando a sua prática em sala de aula.

... Considerações finais

A partir do exposto, entende-se que se faz necessária uma disciplina obrigatória de Tecnologias da Informação e Comunicação no Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, pois esta viabiliza uma forma prática de o futuro docente ter um conhecimento para desenvolver e mediar os recursos tecnológicos, e para, na prática, não enfrentar dificuldades, utilizando a tecnologia como um auxílio em suas aulas.

Com os avanços tecnológicos, tornam-se indispensáveis as formações de TICs. Com a experiência vivenciada no Programa de Residência Pedagógica, percebe-se que as formações realizadas no *Campus* IFFar – SVS são sempre no turno oposto ao horário de aula, o que dificulta a participação dos acadêmicos, muitos dos quais já trazem essa dificuldade desde o ensino básico, e então, com a falta de conhecimento nas TICs, acabam trabalhando de forma tradicional.

Conforme a colocação acima, vale ressaltar a importância de o discente participar de projetos e programas, os quais possibilitam formações que complementem a formação inicial, levando os alunos à realidade escolar e aperfeiçoando a prática do futuro docente. O Progra-

ma de Residência Pedagógica se destaca como de extrema importância, pois articula meios de aprendizagem que constituem o desenvolvimento de atividades com diversas metodologias, e proporciona a melhoria no ensino, que deve ser inovador e criativo para a transformação de professores que pesquisam e atuam de forma lúdica para a aplicação de seus conteúdos.

Enfim, esta experiência de construir e partilhar conhecimentos, bem como de haver integração entre as licenciaturas, que é um ponto que há déficits dentro do *campus*, é de grande valia, pois todas estas trocas e construções acrescentam à formação docente, que enfrenta desafios. Tudo que vem a somar é extremamente bem vindo, possibilitando experiência para que haja uma maior inserção no futuro local de trabalho, e possibilitando a formação de futuros docentes críticos, estimulados a “fazer diferente, empenhados”.

SARAIVA, I. B.; NETTO, C. M. Monitor um conjunto de objetos de aprendizagem para apoio ao ensino de programação de computadores. In: **XXX Congresso da Sociedade Brasileira de Computação**. XVIII Workshop sobre Educação em Computação. Belo Horizonte, 2010.

... Referências

BORGES, M. C. **Formação de professores - Desafios históricos, políticos e práticos**. 1. ed. São Paulo, Paulus, 2013.

BULEGON, A. M.; MUSSOI, E. M. **Pressupostos pedagógicos de objeto de aprendizagem. Objetos de Aprendizagem: Teoria e Prática**. Porto Alegre: Evangraf, 2014.

DALFOVO, M. et al. Métodos quantitativos e qualitativos: um resgate teórico. **Revista Interdisciplinar Científica Aplicada**, Blumenau, v.2, n.4, p.01-13, Sem II. 2008. ISSN 1980-7031.

FREITAS, M. T. A. (Organizadora). **Escola, tecnologias digitais e cinema**. Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2011.

PELLANDA, N. M. C.; SCHLÜZEN, E. T. M.; SCHLÜZEN, K. JR. **Inclusão Digital: Tecendo redes afetivas/cognitivas**. Rio de Janeiro: Editora Dp&A, 2005.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e Docência**. 2. Ed. São Paulo: Cortez, 2004.

A UTILIZAÇÃO DE METODOLOGIAS PARA POSSIBILITAR O PROCESSO DE ENSINO APRENDIZAGEM

Taiane Oliveira Fernandes
Catiane Mazocco Paniz

... Introdução

O presente artigo visa a discutir a utilização de metodologias em sala de aula como forma de influenciar o processo de ensino e aprendizagem. A pesquisa foi desenvolvida em uma escola parceira do programa Residência Pedagógica (RP) onde foram realizadas as imersões em sala de aula, tanto de Ciências quanto de Biologia.

No decorrer das imersões, foi possível observar dificuldades por parte dos discentes em construir o conhecimento e, desta forma, por meio da utilização de metodologias, buscaram-se desenvolver meios que possibilitam este processo, como o uso de jogos, slides e aula expositiva com espaço para discussões.

Nesse sentido, o objetivo deste trabalho foi analisar como metodologias diversas podem influenciar no processo de ensino e aprendizagem.

... Desenvolvimento

A pesquisa realizada neste trabalho foi de cunho qualitativo. Conforme descreve Minayo (2010), o método qualitativo procura “desvelar” processos sociais que ainda são pouco conhecidos e que pertencem a grupos particulares, sendo seu objetivo e indicação final proporcionar a construção e/ou revisão de novas abordagens, conceitos e categorias referente ao fenômeno estudado.

A residente, juntamente aos discentes, por meio do uso de metodologias como slides, jogos, aula expositiva com espaço para discussões, buscou investigar como os alunos apreendem o conteúdo desenvolvido, sempre priorizando inovações que possibilitem o processo de ensino e aprendizagem.

A proposta foi realizada na escola localizada no município de Cacequi, com a qual o Programa Residência Pedagógica possui uma parceria, a fim de desenvolver a troca de experiências entre residentes, supervisoras e toda a comunidade escolar, sendo que o referido programa propõe a interdisciplinaridade, envolvendo o cotidiano nas atividades.

Ressaltando que a formação de educadores requer uma diversidade de competências, para que haja desenvoltura, é necessário ir além das discussões no decorrer da graduação, colocando-se no ambiente escolar do qual se pretende fazer parte. Isso porque, desde o momento da escolha da busca por ser licenciado, a entrega deve ser realizada por inteiro, havendo união de teoria e prática, para além do amontoado de classes que compõe um ambiente escolar.

A educação é responsável pela transformação e desenvolvimento social, por isso a necessidade e importância do futuro professor ter consciência de estar abraçando algo que vai exigir dele uma entrega de corpo e alma. E neste contexto, o professor necessita ter sede de ensinar e esta realidade se efetivará se o aluno buscar um comprometimento com sua prática (SCALABRIN e MOLINARI, 2013, p.2).

A problemática discutida visa a possibilitar uma reflexão do qual relevante é a utilização de diversas metodologias para auxiliar e possibilitar o processo de ensino e aprendizagem, tendo surgido no decorrer da imersão do Programa de Residência Pedagógica (RP) do Instituto Federal Farroupilha – *Campus* São Vicente do Sul.

A RP é multidisciplinar, pois conta com a participação de bolsistas dos cursos de Licenciatura em Ciências Biológicas e Licenciatura em Química. O referido programa é formado por 30 bolsistas residentes (licenciandos), três professoras da educação básica (preceptoras) e uma coordenadora, docente da Instituição de Ensino Superior. Os bol-

sistas são organizados em três escolas situadas nos municípios de São Vicente do Sul, São Francisco de Assis e Cacequi.

Segundo Bergamo, “Faz-se necessário um repensar imediato na forma de ministrar as aulas, pois a qualidade de ensino almejada por todos só é conseguida quando o aluno entende e aproveita os temas mediados.” Logo, percebe-se que Bergamo, bem como diversos autores, refere-se ao quanto é valioso o investimento em métodos, já que, a partir deles, pode-se mediar o entendimento dos temas a serem trabalhados.

Faltam discussões que permitam ao próprio docente nas atuais condições de trabalho criar um clima de liberdade intelectual, que não limite a sua atividade a exposições, leitura ou cópia de textos. Por exemplo, a reação de alunos e professores ao uso de perguntas em classe é uma área de pesquisa de ponta para os que pretendem mudar a escola e o ensino de Ciências em que a função da interação social e da exposição a diferentes ideias é elemento essencial (KRASILCHIK 2000.p.4).

Foi necessário um olhar investigativo no decorrer das aulas ministradas pela residente, a qual, por meio da análise de fatos e acontecimentos, percebeu que, nem sempre, as hipóteses são efetivas. Dessa forma, utilizaram-se questionários destinados ao discentes, público-alvo da pesquisa.

Estar sempre atento, refletir e ter uma mente aberta pode auxiliar no processo, trata-se de arquitetar, planejar, adaptar práticas, sempre buscando a construção do conhecimento mutuamente com os alunos. Percebe-se, então, o quanto se faz indispensável um professor reflexivo que pense e repense sua metodologia e que possibilite a construção do conhecimento.

A formação de professores, por vezes, não prepara o acadêmico para agir perante a agitação dos educandos e para realizar as modificações necessárias em seu planejamento de aula. O instante em que se confronta com a realidade pode ser chocante, mas também instigador, pois é quando se descobre o “ser professor” dentro de si, enfrentando seus próprios desafios, com um único objetivo, constituir-se um ser merecedor do título que será concedido com a finalização da gradua-

ção. Indo mais além, não se trata somente de uma etapa para concluir, e sim de momentos de construção e de reflexão.

Então, no sentido de qualificar dados concretos, podendo exemplificar a proposta, aplicou-se um questionário para os alunos do ensino fundamental - anos finais, 8º ano, e 3º ano do ensino médio noturno, o qual conta com três questões pessoais com relação às aulas ministradas pela residente.

Os discentes foram questionados quanto a considerarem importante o uso de jogos, slides, aula expositiva com discussões em sala de aula, pontuando-se estes exemplos de metodologias para que ficasse mais claro o questionamento. Ressaltam-se algumas respostas:

“Sim, é importante, porque podemos visualizar melhor o conteúdo, com imagens” (Discente número 1 EM);

“Sim, porque podemos perguntar mais, participar da aula e ver imagens” (Discente número 2 EF).

As disciplinas de Ciências e Biologia, apesar de serem complexas, possibilitam que, por meio de imagens, possam-se visualizar processos, exemplares. E então, para que a compreensão seja de forma clara, jogos, slides e outros métodos podem auxiliar positivamente nesta busca, em área tão rica e ampla.

Ciências e Biologia são disciplinas que muitas vezes não despertam interesse dos alunos, devido à utilização de nomenclatura complexa para as mesmas. Isso exige do professor que faça a transposição didática de forma adequada e também faça uso de diversas estratégias e recursos. A utilização de jogos, filmes, oficinas orientadas, aulas em laboratório, saídas de campo são alguns recursos que podem ser utilizados sendo que, podem possibilitar a compreensão dos alunos no sentido da construção de conhecimentos relacionados à área. Dessa forma, alguns autores ressaltam a importância de alguns recursos (ANESE; PANIZ, p.4, 2016).

Acerca das colocações, é possível perceber o sentido da construção do conhecimento, bem como a necessidade de se utilizarem meios para tal processo.

A segunda pergunta foi sobre a influência que a metodologia possui na aprendizagem. Citam-se algumas respostas de discentes:

"É importante para nós, pois entendemos melhor vendo imagens" (Discente número 1 EF);

"Sim, porque aprendemos melhor com jogos e imagens" (Discente número 2 EM);

"Entender a aula com coisas diferentes é mais fácil" (Discente número 3 EF).

De acordo com PLIESSNIG (2007), conhecer diferentes práticas pedagógicas leva à superação da aula ser balística e auxilia na formação de sujeitos competentes, aptos a reconstruir conhecimentos e a utilizá-los para qualificar a sua vida.

Percebe-se que as diferentes práticas contribuem sim para que a aula tenha como base processos em que os discentes sejam parte ativa, na qual os sujeitos são autores do seu próprio conhecimento, seres humanos reflexivos, capazes de irem em busca de seus próprios questionamentos, bem como de respostas.

Acerca das considerações, ainda temos o terceiro questionamento, que foi quanto à opinião dos alunos sobre a efetividade das aulas ministradas pela residente. A seguir, algumas respostas

"Sim, foram positivas, pois trouxe jogos diferentes, coisas que não tínhamos feito ainda na escola" (Discente número 1 EM);

"Sim, pois trouxe jogos, imagens coisas diferentes para ensinar melhor" (Discente número 2 EM).

Considerando os questionamentos mencionados, pode-se concluir que o uso de metodologias possibilitou realmente um processo em que práticas pedagógicas auxiliaram para que se pudessem desenvolver aulas construtivas. Portanto, é visível que é preciso ser um professor reflexivo, estar sempre em busca de recursos visuais, entre outros, pois estamos em constantes transformações.

... Considerações finais

Considerando a proposta realizada e a partir dos dados obtidos, foi possível reconhecer a importância da necessidade do uso de diferentes metodologias para proporcionar a aprendizagem dos alunos.

Além disso, a experiência contribuiu para a formação profissional da residente, já que, para desenvolvimento das atividades, foi preciso estudo, dedicação e reflexão sobre a prática pedagógica.

Neste processo, é imprescindível levar em consideração o quanto o Programa Residência Pedagógica é de suma importância, tanto para o ambiente escolar e para os discentes quanto para os acadêmicos, pois, através das formações, é possível desenvolver-se pessoal e profissionalmente. O programa proporcionou até mesmo formações com um profissional da área de psicologia, levando em consideração que a maior parte do público na escola de imersão tratava-se de adolescentes. Considera-se que o apoio do Programa fez com que as imersões fossem ainda mais proveitosas.

Acredita-se que os objetivos propostos foram alcançados, pois, por meio dos questionários, bem como da reflexão e da observação das aulas, foi possível analisar a importância das metodologias e concluir que a forma com que cada conteúdo é abordado interfere na aprendizagem.

... Referências

BERGAMO, M. **O Uso de Metodologias Diferenciadas em Sala de Aula:** uma experiência no ensino superior. 2009.

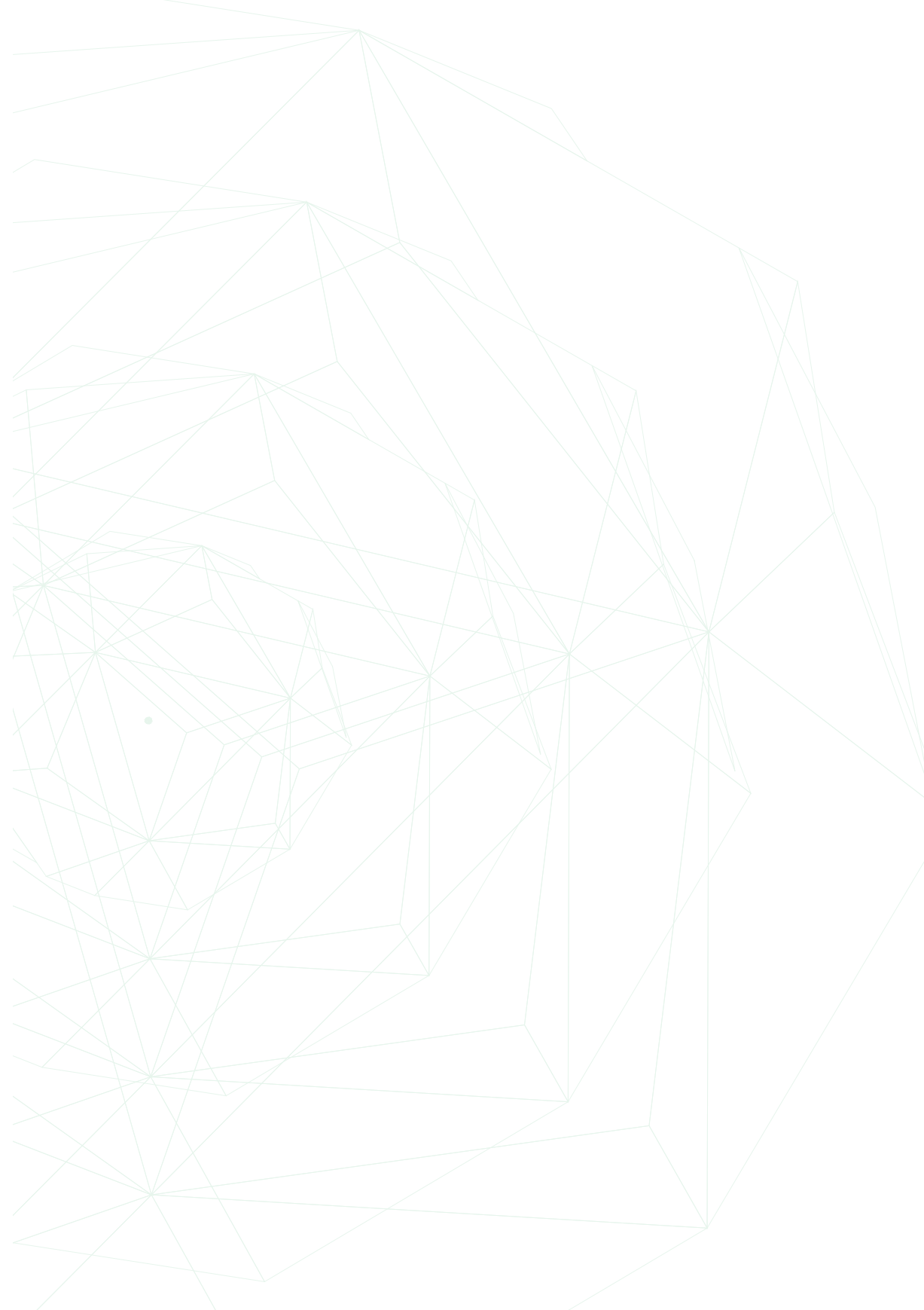
KRASILCHIK, M. **Reformas e Realidade:** o caso do ensino das ciências. São Paulo, 2000.

MACHADO, M. S.; Barreto, Andréia C. F. **A Importância do uso de Metodologias Diferenciadas na Sala de Aula:** uma reflexão a partir do estágio supervisionado de ciências.

MINAYO, M.C. de S. (2010). **O desafio do conhecimento:** Pesquisa Qualitativa em Saúde. (12ª edição). São Paulo: Hucitec-Abrasco

NICOLA, J. A; PANIZ, C. M. A importância da utilização de diferentes recursos didáticos no ensino de biologia. Infor, Inov. Form., **Rev. NEaD-U-nesp**, São Paulo, v. 2, n. 1, p.355-381, 2016. ISSN 2525-3476

PIMENTA, S.G e LIMA M.S.L. **Estágio e docência:** diferentes concepções.2005/2006.





4

PARTE

O OLHAR DOS
RESIDENTES DO
INSTITUTO DE
EDUCAÇÃO
SALGADO FILHO –
SÃO FRANCISCO
DE ASSIS

OS DESAFIOS DA INCLUSÃO

Denise Marchioni Guerche
Maria Rosângela Silveira Ramos

... Introdução

Ao nos depararmos com as experiências *in loco*, os desafios ultrapassam o domínio de conteúdo, essencialmente voltados para ações de “ensinar e aprender de maneira diferenciada”. Assim, são os desafios da prática docente que provocam o docente a repensar sua prática de ensino, organizando atividades que envolvam um ensino significativo e contextualizado.

A inclusão escolar, um dos desafios encontrados no exercício da docência, está assegurada pela lei, na qual se constata inúmeras políticas públicas elaboradas com a finalidade de assegurar direitos a cidadãos com necessidades educacionais. Portanto, estas políticas “garantem” o direito de todos os alunos sentirem-se introduzidos nas atividades educacionais, participando do processo de aprendizagem.

Porém, uma inquietação nos leva a pensar/refletir se realmente esse direito se efetua na realidade. Assim, buscando informação e esclarecimento acerca do que diz a política de formação de professores para a inclusão de estudantes, apropriamo-nos do texto exposto pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº 9.394/96, a qual “estabelece que os sistemas de ensino devam proporcionar aos professores capacitações para oferecer uma educação de excelência, com currículos, métodos e recursos educativos que atendam as necessidades desses estudantes” (BRASIL, 1996).

Dessa maneira, a inclusão reivindica professores com capacitação e formação adequada para atuar na diversidade, assimilando as diferenças e valorizando as competências de cada educando. No entanto, algumas vezes, a carência formativa ocasiona um “despreparo”

no docente, provocando ausência de conhecimento do professor sobre como “agir” diante das especificidades e das necessidades educacionais. Desse modo, não basta garantir o ingresso destes estudantes na escola regular, percebe-se que é essencial uma base ao professor para que a inclusão aconteça, tanto em sala de aula como na escola como um todo.

Assim, o presente trabalho busca refletir sobre as dificuldades e os desafios referentes à prática inclusiva de alunos com dislexia e autismo enfrentados pela residente, autora do trabalho, durante suas atividades de imersão de regência² no Programa Residência Pedagógica Multidisciplinar em Ciências Biológicas e Química (RP) do curso de Licenciatura em Química do Instituto Federal Farroupilha – *Campus* São Vicente do Sul, no Instituto de Educação Salgado Filho. A Imersão I da RP ocorreu no ensino fundamental em Ciências, o qual exigiu da Residente³ rever novas formas de pensar e reconsiderar suas concepções na atuação em sala de aula, bem como no desenvolvimento das atividades, em virtude de que, em sua turma, precisava ter um “olhar” diferenciado para determinados estudantes. Desse modo, a Residente sentiu-se provocada a desenvolver um estudo mais aprofundado sobre certas questões, as quais a deixaram inquieta durante sua imersão.

... Educação inclusiva

Iniciaremos buscando um entendimento referente ao assunto educação inclusiva, partindo de um breve histórico sobre o assunto. O ensino inclusivo teve início no Brasil na época do Império, com a criação do Instituto dos Meninos Cegos no ano de 1854, que atualmente é conhecido como Instituto Benjamin Constant. Posteriormente, foi fundado o Instituto Pestalozzi e, após, no ano de 1926, a Instituição Especializada

² Termo usado pelo Programa Residência Pedagógica, que faz referência às atividades de regência em sala de aula. São duas etapas: Imersão I, no ensino fundamental, e Imersão II, no ensino médio.

³ Termo usado pelo Programa Residência Pedagógica referente ao licenciando.

no Atendimento às Pessoas com Deficiência Mental. No ano de 1954, foi fundada a primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais – APAE; já no ano de 1945, foi criado o primeiro Atendimento Educacional Especializado - AEE às pessoas com superdotação na Sociedade Pestalozzi. E somente no ano de 1961 que o atendimento educacional a pessoas com deficiência passou a fazer parte da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, lei nº 4.024/61. Com o passar do tempo, esta lei foi sendo alterada na LDBEN, conforme as suas necessidades.

[...] é a partir da necessidade de controle social de “todos e de cada um” que vão se moldando as condições de possibilidade para a implementação do que culminará nas políticas de inclusão como um imperativo neoliberal. A inclusão torna-se um novo princípio de organização para a sociedade que atende a uma demanda específica, de mais mobilidade e circulação (MACHADO, 2016, p. 112).

Dessa forma, quando nos referimos à palavra inclusão, temos um conceito em nossa mente, elaborado com base nas políticas, por meio do qual definimos inclusão como sendo a integração de alunos com necessidades de aprendizagens em escolas regulares, dividindo o mesmo espaço com alunos ditos “normais”. Mas, muitas vezes, sem saber o real significado da inclusão na prática.

A educação inclusiva tem sido um dos grandes desafios para os educadores, pois o aluno com necessidades educacionais chega como algo novo para o professor. A “inclusão” desses educandos no convívio escolar chega quase que inesperadamente e começa a fazer parte da rotina. E toda essa novidade acaba impondo mudanças na estrutura do processo de ensino/aprendizagem com o qual o professor estava habituado, sendo que, na maioria das vezes, ele sente que não tem conhecimento de novas estratégias/metodologias de trabalho para estes alunos. Assim, apoiamo-nos em Mantoan (2003, p. 76), o qual mostra que “a maioria dos professores tem uma visão funcional do ensino e tudo que ameaça a romper o esquema de trabalho prático que aprenderam a aplicar em suas salas de aula é inicialmente rejeitado”.

Desse modo, repentinamente, o professor se depara com este novo desafio ou, até mesmo, dificuldade em saber como desenvolver

as situações de aprendizagens frente ao aluno que necessita do docente, não somente um “olhar”, mas uma atenção diferenciada. No entanto, especialmente para o docente iniciante, é normal um pouco de insegurança ou incerteza, pois a própria formação do curso de licenciatura é deficiente em seu Currículo. Durante as atividades da RP na imersão I, deparamo-nos com uma situação na qual tivemos “pouco preparo”, tanto na nossa formação acadêmica quanto pelo próprio programa. Assim, foi neste momento do exercício da prática pedagógica que a Residente precisou ter consciência de que nenhuma destas inseguranças deve deixá-lo acomodado, pelo contrário, é neste momento que o docente deve rever suas práticas e recriar-se para confrontar suas novas experiências.

... Políticas Públicas Educacionais - Educação Especial

A Educação especial foi estabelecida a partir da LDBEN 9394/96 como uma modalidade de educação escolar que ocorre em todas as fases de ensino. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva tem como objetivo o acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares, orientando os sistemas de ensino a promoverem respostas às necessidades educacionais especiais (BRASIL, 2010, p.19).

Desse modo, o marco referencial da política nacional de educação especial, além de garantia na transversalidade da educação especial desde a educação infantil até a educação superior, propõe o atendimento educacional especializado para aqueles alunos que necessitam. A Lei ressalva, em seu documento, a importância de formação de professores para os atendimentos educacionais especializados e demais profissionais da educação para a inclusão escolar e articulação intersetorial na prática das políticas públicas. Assim, o atendimento educacional especializado tem como objetivo reconhecer, planejar e organizar materiais pedagógicos de acessibilidade para uso dos alunos.

Nesse sentido, há estudos com aprofundamento teórico em referenciais bibliográficos e documentos legais referentes às políticas públicas de inclusão de alunos com necessidades educacionais que são essenciais na formação dos licenciandos e na RP. No exercício da imersão escolar, sentimos que necessitamos do aprofundamento na temática, pois além de ser desafiador para os Residentes, ainda continua um grande desafio para os gestores escolares e educadores em geral. Portanto, a temática apresentada no trabalho vem colaborar com a literatura existente e provocar reflexões no atual cenário educativo, com a finalidade ou “sonho” de que elas possam ser analisadas, discutidas e implementadas, contemplando de forma justa /digna/responsável a todos.

... Conhecendo o Transtorno do Espectro Autista e a Dislexia

Prosseguindo com as reflexões em torno do atendimento educacional especializado, buscamos entender sobre o autismo e de que maneira o docente necessita ter seu “olhar” mais aguçado para as situações especiais em sua sala de aula. Verifica-se que o autista necessita ser compreendido como uma “pessoa” que consegue desenvolver suas capacidades e aptidões mesmo com características diferenciadas de seus colegas de turma. Desse modo, a seguir, destacamos algumas evidências de autismo bem marcante. Entre elas, apresentamos a

Tendência ao isolamento, ausência de movimento antecipatório, dificuldades na comunicação, alterações na linguagem, com ecolalia e inversão pronominal, problemas comportamentais com atividades e movimentos repetitivos, resistência a mudanças e limitação de atividade espontânea. Bom potencial cognitivo, embora não demonstrassem. Capacidade de memorizar grande quantidade de material sem sentido ou efeito prático. Dificuldade motora global e problemas com a alimentação. (MENEZES, 2012, p. 37).

Diante das evidências apresentadas pelo autor, percebemos que, no cotidiano escolar, os professores encontram dificuldades em

sala de aula para trabalhar com alunos autistas, principalmente pelo motivo de este ter um diagnóstico que envolve várias patologias. Além disso, muitos alunos que são diagnosticados com autismo não conseguem interação com os colegas ou até mesmo com o próprio professor, pois apresentam dificuldades de linguagem oral e visual, inibindo assim o contato com a turma.

Desse modo, ainda existe o distanciamento entre “professor e aluno” nas relações de ensino e aprendizagem na sala de aula, devido à dificuldade em propiciar atividades diferenciadas aos alunos autistas. Assim, por estes motivos, os alunos com autismo sentem-se excluídos pelo fato de o professor ainda não ter uma habilidade em trabalhar com eles em sala de aula. A adaptação no ambiente escolar para um aluno autista é diferente de seus colegas de sala e de escola. Apresentamos a seguir a caracterização do “mundo” do autista, mostrada por Gauderer (1985, p. 119):

Como vivem em um mundo muito confuso, é compreensível que crianças autistas tentem se apegar às poucas coisas que conseguem entender. Elas gostam de manter as mesmas rotinas, uma leve mudança pode provocar gritos e acessos de raiva. Também se tornam bastante apegadas a objetos, que podem ser brinquedos comuns ou coisas aparentemente sem atrativos.

A imersão na RP nos aproximou do contato com essa temática, desafiando-nos a buscar subsídios, tanto na literatura como também na troca com os professores em exercício na docência. Todavia, entendemos que os cursos de capacitação para professores, bem como a inserção em Programas Educacionais, como a RP, são fundamentais para que haja um estudo sobre novas estratégias para se trabalhar no ritmo de cada aluno, compreendendo as diferentes características de cada um.

No entanto, os autistas podem ser diferenciados conforme suas particularidades comportamentais, que permitem medir seu grau de severidade, conforme exposto por Klin (2006, p. 8)

Há uma variação notável de sintomas no autismo. As crianças com funcionamento mais baixo são alto de funcionamento e são pouco mais velhas, seu estilo de vida social é diferente, no sentido de que elas podem-se

interessar pela interação social, mas não podem iniciá-la ou mantê-la de forma típica. O estilo social de tais indivíduos foi denominado 'ativo', mas estranho, no sentido de que eles geralmente têm dificuldade de regular a interação social após essa ter começado. As características comportamentais do autismo se alternam durante o curso do desenvolvimento.

Dessa maneira, oferecer uma única metodologia pedagógica aos alunos autistas acaba fugindo da individualidade de cada um, pois são suas características que definem os métodos de ensino adequados para cada caso. Frente a isto, nota-se a necessidade de aperfeiçoamento e adequação no ensino referente à formação de professores, trazendo mais preparo aos profissionais no momento de receber estes alunos na educação básica, a fim de que eles não estejam apenas inseridos nas escolas, mas que tenham seus direitos, que são assegurados por lei, garantidos, obtendo, assim, uma educação apropriada e de qualidade. A escola inclusiva deve ser aquela que identifica e atende as diversidades de seus alunos inseridos. De acordo com Menezes (2012, p. 25)

O autista sente dificuldade em se relacionar ou se comunicar com outras pessoas, uma vez que ele não usa a fala como um meio de comunicação. Não se comunicando com outras pessoas acaba passando a impressão de que a pessoa autista vive sempre em um mundo próprio, criado por ele e que não interage fora dele.

Desse modo, é papel da escola proporcionar a interação social entre o autista e os demais alunos. O professor também deve sempre estimular o aluno autista a envolver-se nas atividades interativas, auxiliando a socialização entre todos os alunos. Conseqüentemente, a busca por recursos para as atividades com alunos autistas necessita muito da disponibilidade e sensibilidade do professor em manter-se atualizado. Para isto, ele necessita procurar estratégias de ensino às quais poderá aderir para adequar o conteúdo, nomear os recursos didáticos que venham a ser aplicados, de maneira que proporcionem a aprendizagem de todos os alunos.

Outra concepção importante é a flexibilização do currículo, que deve responder às particularidades de cada aluno. De acordo com Morgado (2011, p. 8)

Flexibilizar o currículo, para responder a cada caso particular - comunidade, religião, língua, etnia, necessidade específica - não é ficar preso a conteúdos predefinidos e a ritmos e estratégias de aprendizagem rígidas, mas antes adaptar os conteúdos, ritmos e estilos de aprendizagem, às condições concretas de cada grupo, subgrupo ou indivíduo.

Sendo assim, é necessário que a escola busque metodologias diversificadas, (re)signifique seus currículos o mais próximo possível ao tempo/espaço de seus alunos, para melhor atendê-los. Trabalhar com alunos autistas requer o desenvolvimento de práticas e estratégias que atendam a todos e respeitem a diferença de cada indivíduo.

... Dislexia

Prosseguindo com nossas reflexões sobre a temática proposta neste trabalho, passamos a ponderar sobre a dislexia, a qual, segundo a Associação Brasileira de Dislexia (ABD), é considerada um transtorno que afeta as características do campo da linguística, desde a escrita até a compreensão da língua escrita e até mesmo falada.

A Dislexia do desenvolvimento é considerada um transtorno específico de aprendizagem de origem neurobiológica, caracterizada por dificuldade no reconhecimento preciso e/ou fluente da palavra, na habilidade de decodificação e em soletração. Essas dificuldades normalmente resultam de um déficit no componente fonológico da linguagem e são inesperadas em relação à idade e outras habilidades cognitivas (ABD, 2016, p. 19).

Nesse sentido, a dislexia é uma alteração/transtorno referente à aprendizagem, o que não quer dizer que o aluno deva ser tratado igualmente aos outros estudantes. Assim, os estudos apontam que alunos com dislexia necessitam de um "olhar" diferenciado e de tempo

diferente para desenvolver suas atividades escolares, pois estes alunos encontram dificuldades em entender o que está escrito, impedindo, assim, a interpretação do que se lê.

Desse modo, é importante que o professor adéque a escrita das atividades para estes alunos, tornando-as o mais claras possível. Quando se é utilizado o quadro, é sempre bom manter nele uma organização, para que o aluno não acabe se confundindo. No momento da explicação, se possível, tentar falar de uma maneira calma e dinâmica, pois muitos alunos com dislexia apresentam lentidão na execução das atividades se comparados aos demais alunos. No que tange às avaliações, o professor pode optar por fazer diferentes instrumentos de avaliação escrita, mas sempre contendo questões mais objetivas, ou ainda pode utilizar a forma de avaliações orais, que podem ser realizadas em grupo ou individualmente.

Porém, muitas vezes, os professores não têm estes conhecimentos, dificultando assim o ensino/aprendizagem destes alunos. Este fato seria contornado se ações públicas e capacitações fossem oferecidas aos professores com mais frequência, oportunizando discussões, planejamento de atividades e elaboração de instrumentos didáticos para uso em suas aulas. Desse modo

O professor exerce uma função muito importante na sala de aula. Além de estimular as diversas competências disciplinares, é responsável por transmitir conhecimento e modificar o meio; e dentro deste papel fundamental em nossa sociedade, é necessário que haja um olhar diferenciado para o aluno e suas necessidades, que possa haver um reconhecimento das habilidades e até das debilidades. A escola enquanto formador de futuros formadores tem de estar a par das necessidades e precisa ter preparação necessária para atender crianças com problemas de aprendizagem e suprir as deficiências escolares. (LIMA, 2012, p. 14).

Por isso, a importância de serem oferecidos estes momentos de formação para professores de educação básica, bem como alguma atividade formativa específica para os residentes da RP, pois o professor exerce um papel fundamental na vida de seus alunos. Porém, muitas

vezes, todas as dificuldades e desafios caem sobre o professor, que fica sem saber como agir, pelo fato de não ter um suporte da escola, e a escola do poder público.

... (In)Conclusões

Apesar dos avanços constantes na inclusão escolar, podemos concluir, com esta pesquisa, que ainda existem muitos desafios referentes ao tema, principalmente aos professores, que necessitam reelaborar diariamente suas metodologias, para poder atender a todos os alunos de sua classe, de maneira com que nenhum se sinta prejudicado ou excluído.

Referente aos transtornos apresentados ao longo do texto, podemos apontar que, apesar de o autista enfrentar certas dificuldades em seu desenvolvimento cognitivo, principalmente em sala de aula, com os colegas e professores, é preciso respeitar as especificidades de cada um. Desse modo, o tratamento entre os discentes nos levam a compreensão da igualdade e, principalmente, demonstrando a todos que cada um é um ser único, e que todos nós temos nossas peculiaridades e diferenças, as quais devem ser respeitadas.

O Programa de Residência Pedagógica oportunizou a mim, como residente e pesquisadora, esse “olhar” para o aluno autista. Aprender a respeitar o espaço/tempo de cada sujeito é importante e essencialmente quando nos deparamos com um aluno autista. A aprendizagem desse estudante e a convivência em sala de aula com seus colegas é primordial, porém destacamos que cada caso é um caso a ser estudado, que nem todos os autistas são iguais, mas que todos precisam ser vistos pelo professor como um aluno que está ali, que quer aprender e que espera ser tratado com os mesmos direitos de seus colegas.

Ainda podemos ressaltar que, durante a pesquisa, pôde-se observar que não há muita informação sobre a dislexia nos espaços escolares. Desse modo, ficam defasados os referenciais teóricos que dão suporte para a implementação de atividades para esses estudantes. Assim, os

próprios professores não conseguem fazer uma distinção do transtorno com a simples dificuldade enfrentada pelo aluno no que se refere ao ensino/aprendizagem. No entanto, quando o docente consegue realizar esta diferenciação é importante que incentive seu aluno, mostrando que é possível sim ele atingir as habilidades necessárias de aprendizagem com a ajuda do seu professor e dos recursos da sala AEE.

A participação da AEE na nossa escola-campo foi importante nas várias atividades em que contamos com a sua colaboração. Porém, quando tratamos das políticas públicas de inclusão, constata-se que a inclusão é almejada por todos, mas que ainda precisa ser repensada para que possa haver uma educação de qualidade que proporcione não somente a integração, mas sim a inclusão de todos.

Por fim, percebemos a importância e a indispensabilidade de ampliar os estudos e pesquisas que tragam a realidade que os professores enfrentam diariamente em sala de aula, para que, assim, possa haver mais discussões sobre o tema abordado e a verificação se, de fato, a inclusão está ocorrendo nos espaços escolares.

... Referências

Associação Brasileira de Dislexia. Disponível em: < <http://www.dislexia.org.br/o-que-edislexia/> > Acesso em novembro de 2019.

BRASIL, DECRETO Nº 7.611, DE 17 DE NOVEMBRO DE 2011 – **Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências**, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Marcos Político-Legais da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Secretaria de Educação Especial. - Brasília: Secretaria de Educação Especial, - 2010.

CHIZZOTI, Antônio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. 1. ed. Rio de Janeiro; Paz e Terra, 1979.

_____. **Educação e atualidade brasileira**. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. **Política e Educação**. Organização de Ana Maria Araújo Freire. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2015.

FREITAS, Ana Lúcia Souza de. Conscientização. In: STRECK, Danilo; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (Org.). **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed. Belo Horizonte: Autentica, 2010.

GAUDERER, E Christian. **Autismo e outros atrasos do Desenvolvimento Uma atualização para os que atuam na área: do especialista aos pais**. São Paulo. SARVIER. 1985.

GIL, Antonio Carlos. **Estudo de caso**. São Paulo: Atlas, 2009.

KLIN, A. **Autismo e Síndrome de Asperger: uma visão geral**. Revista Brasileira de Psiquiatria. V.28 p. 3-11, 2006.

LIMA, Luísa Barbosa. Dislexia e ensino-aprendizagem de língua portuguesa: um estudo de caso. 41 f. Universidade de Brasília, 2012.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar: o que é? Porque é? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

MACHADO, Fernanda de Camargo. **Inclusão escolar: o risco de conviver e o risco de não conviver**. Santa Maria: Editora e gráfica Caxias, 2016.

MENEZES, A. R. S. **Inclusão escolar de alunos com autismo: quem ensina e quem aprende?** Dissertação de Mestrado, UERJ, 2012.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise Textual Discursiva**. Editora Unijuí; Edição: 3ª edição – Brochura, 2016.

MORGADO, J. C. **Identidade e Profissionalidade docente: sentidos e (im)possibilidades. Ensaio. Avaliação e políticas públicas em educação**. Rio de Janeiro, 2011.

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS:

um relato de experiência da Imersão I no Programa de Residência Pedagógica

Eliane Barcelos dos Santos
Fernanda Pena Noronha Rosado

... Introdução

Como futura professora de Ciências e Biologia, escolhi fazer minha Imersão I, proporcionada pelo Programa Residência Pedagógica, dentro da modalidade de ensino Educação de Jovens e Adultos (EJA), no Instituto Estadual de Educação Salgado Filho, no município de São Francisco de Assis-RS, com a turma 1A/2A, equivalente ao quinto (5º) e sexto (6º) anos no Ensino Fundamental II, composta por doze (12) alunos com idades entre 17 e 63 anos.

Busco, neste trabalho, fazer uma análise por meio de uma escrita crítica e reflexiva sobre a Imersão I da Residência Pedagógica na EJA, discutindo todas as minhas observações sobre os alunos e o que envolve esses sujeitos. Essa escrita poderá intensificar e incentivar o ato de pensar sobre os acontecimentos da sala de aula, tanto as ações dos educandos quanto a do docente. Logo, a exposição e o compartilhamento das ideias construídas terão o objetivo de contribuir com aquele que lê.

Este estudo teve como principal objetivo analisar criticamente as experiências vivenciadas com a turma de Educação de Jovens e Adultos a partir da escrita de um memorial da Imersão I. A metodologia escolhida para o desenvolvimento do trabalho tratou-se de um relato reflexivo. Para tanto, foram desenvolvidas algumas etapas. Inicialmente, foram realizados estudos bibliográficos sobre a temática para preparo como docente da turma escolhida. Após, constituiu-se a escrita do diário de campo/bordo a partir do apanhado de ações

desenvolvidas durante a regência na turma de Educação de Jovens e Adultos. A terceira e última etapa foi a análise dos relatos por meio de uma postura reflexiva, escrita e desenvolvida conforme o Trabalho de Conclusão do Programa de Residência Pedagógica do Instituto Federal Farroupilha, *Campus* São Vicente do Sul-RS.

Esse relato de experiência trouxe a oportunidade de compartilhar com os colegas residentes do Instituto Federal Farroupilha, *Campus* São Vicente do Sul, e demais leitores, uma visão detalhada sobre a regência com alunos EJA, servindo como exemplo aos acadêmicos que entrarão e farão as Imersões no ambiente escolar. Atualmente, o número de licenciandos regendo com o público EJA é restrito. Essa escassa procura por turmas EJA seria pelas ideias equivocadas ou preconceito? O que contribui para que o estagiário não procure essas turmas como opção de regência?

É essencial ir na contramão do descaso com a Educação de Jovens e Adultos, que não recebe investimento do governo e não é vista como parte importante dentro da sociedade escolar democrática, assim como contribui Souza e Filho (2016), além de que estudar na EJA trata-se de um desafio, significa visualizar possibilidades de recomeçar projetos pessoais e profissionais, os quais por meio da educação escolar se tornarão realidade. Portanto, colaborar com estudos que tenham como alvo a modalidade em questão ajuda na afirmação de sua importância e auxilia com novos conhecimentos aqueles que se interessam e buscam aprimorar-se para lecionar na sala de aula EJA.

... O caminho percorrido

A Educação de Jovens e Adultos traz consigo a necessidade de observação e reflexão sobre seu atual contexto. Silva (2017) contribui com a afirmação de que perceber a EJA como um espaço de inclusão social é uma forma de garantir o direito à alfabetização, à escolarização ampla, à profissionalização, à assistência social, etc., que insira esse pú-

blico no mundo social e produtivo de maneira digna. É fundamental que estejamos cientes de nossa responsabilidade em auxiliar e facilitar a trajetória escolar de todos os discentes.

Faz-se necessário adentrar na realidade que a EJA proporciona, buscar melhorar e abarcar os sujeitos de forma que sua aprendizagem seja efetiva e adaptada ao que buscam dentro da escola, entender as singularidades que apresentam. “É um público heterogêneo, que já construiu uma bagagem de conhecimento ao longo da vida, portanto, o professor deve considerar todas estas particularidades para propor um ensino diferenciado e adequado, que possua sentido para o aluno” (ZANON, 2016, p.2).

Durante o curso de Licenciatura em Ciências Biológicas e permanência no Programa de Residência Pedagógica, intensificou-se em mim a necessidade de participar e construir diversas experiências. A regência na modalidade de ensino EJA oportunizou espaço de construção e preparo para que eu possa atuar em turmas futuras. Da mesma forma, intensificou-se a escolha da temática pela identificação que senti, uma vez que compartilhamos histórias de vida parecidas.

No ato de escrever e refletir, retomamos a “construção de novos saberes, a partir de saberes anteriores; na verdade, uma reconstrução deles, no sentido de desmontagem e recuperação de modo novo” (MARQUES, 2006, p.28). Nesse contexto, o relato de experiência desenvolvido buscou abranger o propósito de se colocar como agente da ação, primeira pessoa, refletir, construir e desconstruir ideias e saberes obtidos neste período de regência na sala de aula EJA.

Essa experiência teve início com a observação da turma por duas (2) semanas, dessa forma, possibilitando conhecer os alunos e ter uma breve noção das ações que cada um desempenhava durante os períodos de aula. Nesse momento, senti várias dúvidas e apreensões, por exemplo: “Será que vou saber conduzir uma aula para pessoas adultas, com idades variadas?”, “Vou conseguir me colocar como docente frente à turma?”, “Vou conseguir sanar as dúvidas que surgirem?”, “Os alunos irão interagir e participar nas minhas aulas?”.

Logo, chegou o dia de iniciar a regência com a turma escolhida, ainda estava sentindo insegurança. Em busca de reconhecer os sujeitos

e estreitar a nossa relação, iniciei a minha apresentação, contando a minha história como estudante, interagindo de forma que os alunos pudessem se identificar com as semelhanças de vivências. Em seguida, sugeri que cada indivíduo se apresentasse, para minha surpresa, cada um compartilhou sua história de vida e como voltaram para o ambiente escolar. A fim de caracterizar o perfil da turma, trago aqui alguns recortes do diário de bordo sobre os estudantes que faziam parte da EJA 1A/2A. Entre eles, há mulheres que buscaram na escola um espaço de libertação e outras, uma possibilidade de seguir os estudos após muitos anos longe dos bancos escolares; há também aqueles que acreditam que precisavam conhecimento pessoal para contribuir no seu desenvolvimento profissional. Destes, destaco um aluno com sessenta e três (63) anos de idade, que relatou ser um pequeno comerciante, e por isso, sentir necessidade de aprender para “saber” conversar com seus clientes, saber argumentar e para conhecimento próprio.

A partir desses relatos gentilmente expostos pelos indivíduos, consegui entender o que Rubira e Veiga (2009) trazem sobre a visão de mundo de uma pessoa retornando aos estudos depois de adulta, após se afastar da escola, ou mesmo aquela que inicia a sua trajetória nessa etapa da vida, a qual é muito peculiar. Eles são sujeitos comuns que protagonizam histórias reais e ricas por suas experiências vividas, configurando estes jovens e adultos em tipos humanos diversos. A turma que orientei durante a Imersão I mostrou exatamente as singularidades que cada estudante possui e suas realidades distintas e cheias de contribuições.

Posso, também, dizer que esse período trouxe uma troca de saberes. Conforme os dias e aulas foram passando, ficavam evidentes as contribuições que cada um trazia com sua trajetória de vida para a sala de aula. Também pude perceber que aconteciam incentivos e elogios mútuos. Surgiu, portanto, o sentimento de gratidão ao tornar os indivíduos partes ativas no processo de aprendizagem e pude fazê-los entender que suas bagagens de saberes se interligaram com os conteúdos ministrados. “Nessa perspectiva, aprender é uma descoberta criadora, com abertura ao risco e a aventura do ser, pois ensinando se aprende e aprendendo se ensina” (NASCIMENTO, 2013, p. 9).

Durante essa etapa de encontro com a profissão docente, o ambiente escolar do qual fiz parte fez-me sentir acolhida como uma professora principiante. Também destaco que obtive apoio da Professora Coordenadora do RP, assim como, a Professora Orientadora escolhida, para me acompanhar nesta trajetória. Essas profissionais compartilharam de suas experiências como docentes e auxiliaram para que as aulas fossem completas e bem estruturadas.

Foram utilizadas diversas metodologias e recursos didáticos, como slides, pesquisas, práticas e experimentos, buscando sempre interagir com os estudantes e incentivando os diálogos, tirando suas dúvidas e trazendo conhecimentos relevantes para discussão. O trabalho com a turma durante os meses de Imersão I, aconteceu de forma positiva, contribuindo para minha construção docente e como experiência aos educandos que me aceitaram cordialmente.

Nesse sentido, defino positivamente o meu trabalho de Imersão I com a turma EJA, pela boa relação que tive com os estudantes, pela forma com que os conteúdos foram trabalhados e pelas propostas didáticas que desenvolvi, procurando envolver os alunos na construção do conhecimento. Essas propostas sempre foram aceitas e completadas com êxito pelos sujeitos, por exemplo, construção de cartazes, experimentos e confecção de material educativo a partir da aula aplicada.

Acrescento, também, o sentimento de pertencimento à sala de aula e à escola, tornando efetivos os saberes concretizados nesta etapa de minha formação.

A Imersão I complementou a formação em licenciatura de forma prática, pois, somente com a interação real da profissão é que somos colocados à prova de nossos conceitos estabelecidos e adquiridos durante as aulas teóricas. Podemos entender, assim como Pinto, Dantas e Rodrigues (2012) enfatizam, que a importância desta construção profissional é trazer uma vivência de confrontos entre teoria e prática na busca da construção do sujeito professor.

Refletindo sobre a modalidade que escolhi para desempenhar a prática profissional, além das particularidades que cada sujeito apresenta, percebe-se a vontade de estar na sala de aula, de “aprender”.

Esses adultos e jovens voltam para escola motivados, essa motivação é singular e voltada às diversas realidades que pertencem.

Os educadores que se comprometem com a Educação de Jovens e Adultos têm de possuir consciência da necessidade de buscar mecanismos, métodos e teorias que estimulem o público-alvo a não abandonar a sala de aula, ou seja, o professor é o estimulador, o mediador de seus alunos (NASCIMENTO, 2013, p. 11).

Por fim, tratando-se de estudantes, no geral adultos, existiu respeito na sala de aula, uma vez que eles estão à procura de oportunidades diferentes e melhores para suas vidas, buscam que a educação seja a “peça-chave” para que conquistem seus planos. As minhas dúvidas, medos e receios puderam ser entendidos e superados com a ajuda e convivência estabelecida durante as aulas. Nunca faltou incentivo e afeto por parte dos discentes, que eram sujeitos batalhadores e dedicados a atingir seus objetivos e isso nos leva a perceber a importância do “valorizar” essa modalidade e os educandos que fazem parte dela.

... Considerações finais

Desde o início da Imersão I, posso afirmar que sempre tive momentos para guardar nas memórias afetivas e que utilizei essa experiência para a minha construção profissional. O acolhimento da turma, o afeto e a compreensão que os estudantes passaram a ter conforme as aulas aconteciam, os momentos de conversa em que eles contavam suas vivências e compartilhavam suas expectativas para o futuro foram muito benéficos para minha formação docente.

Além do aprendizado, os alunos da EJA buscam transformação, superação e almejam ser compreendidos como ser humano. Ter esse olhar atento e preocupado para esses sujeitos se faz necessário, motivando-os a continuar a procurar por conhecimento ao longo de suas vidas. Ressaltamos a ideia de Volante e Palma (2013)

é preciso ter clareza de que o currículo da Educação de Jovens e Adultos é diferenciado do currículo do Ensino Regular, o que não significa de modo algum que se devem tratar os conteúdos escolares de forma precária ou aligeirada. Ao contrário, devem ser abordados integralmente, considerando o conhecimento prévio e os saberes adquiridos ao longo da história de vida de seus integrantes (VOLANTE e PALMA, 2013, p. 3).

Ficaram evidentes as bagagens de saberes que esses sujeitos possuem e como é importante que ocorram as reflexões para que essa modalidade não seja negligenciada. Esses fatos ficaram ainda mais explícitos pelas conversas com esses discentes fora da sala de aula. Muitos vieram ao meu encontro com abraços e sorrisos, neste momento, sempre houve palavras de incentivo, reciprocamente.

O afeto demonstrado pelos estudantes me emocionou várias vezes, porque passamos por dificuldades, são fases da vida, processos que precisam ser ultrapassados, para que alcancemos as metas estabelecidas. Com os alunos, não são diferentes esses ciclos de vida e cada um possui suas dificuldades e obstáculos para que cheguem no espaço em que estão. A compreensão com o próximo torna-se imprescindível e um bom relacionamento no ambiente de troca de saberes faz com que todas as decisões e escolhas tomadas até o momento valham a pena.

Esse relato de experiência buscou ser uma ferramenta para que outros graduandos de licenciatura possam acessar, fazer sua leitura, dessa maneira tirar suas conclusões e que possam desmistificar o preconceito e medo, ainda existente, ao atuar com a modalidade EJA. Busco também relatar a voz do sujeito EJA, seus sonhos, vontades, bagagens de saberes, os quais, muitas vezes, são esquecidos ou suprimidos. Esses alunos necessitam e merecem ter uma visão diferenciada e com enaltecimento de as suas trajetórias.

Referências

CAMARGO, R. R. M. (org.) e SANTOS, V. C. C. (colab.). **Leitura e escrita como espaços autobiográficos de formação**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. 143.

CAÑATE, L. S. C. **O diário de bordo como instrumento de reflexão crítica da prática do professor**. 2010. 151 p. Dissertação (Mestrado em Educação) -Universidade Federal de Minas Gerais. Faculdade de Educação, Belo Horizonte, MG, 2010.

CAPES. Programa de Residência Pedagógica. **Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior**. 2018. Disponível em: <<https://capes.gov.br/educacao-basica/programa-residencia-pedagogica>>. Acesso em: 09 nov. 2019.

MARQUES, M. O. **Escrever é preciso: o princípio da pesquisa**. 5 ed. rev. Ijuí: Ed. Unijuí, 2006. 154 p. (Coleção Mario Osorio Marques; v. 1).

NASCIMENTO, S. M. **Educação de Jovens e Adultos: EJA, na visão de Paulo Freire**. 2013. 45 p. Monografia (Especialização em Educação: Métodos e Técnicas de Ensino)-Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Paranaíba, PR, 2013.

PINTO, E. B. P.; DANTAS, L. M. e RODRIGUES, F. J. S. **A práxis pedagógica em Educação de Jovens de Adultos: vivências do estágio supervisionado na Universidade Federal do Ceará**. Fórum Internacional de Pedagogia. IV FIPED. Parnaíba, PI. 2012.

RUBIRA, C. H. S. e VEIGA, D. G. **Estágio em EJA: uma análise reflexiva**. 2009. Disponível em: <<https://www.recantodasletras.com.br/artigos/1940043>>. Acesso em: 09 nov. 2019.

SANTOS, A. F. **Diário de Bordo: relatórios de uma prática investigativa da subjetividade e do mundo objetivo**. Psicologia.pt. ISSN 1646-6977. 2018.

SANTOS, M. B. Q. C. P. **Diário de Bordo e Processofólio:** instrumentos de formação de professores. 2004. Disponível em: <http://leg.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/eventos/evento2004/GT.2/GT2_12_2004.pdf>. Acesso em: 03 jul. 2019.

SILVA, F. V. **Uma breve discussão sobre quem são sujeitos da EJA e quais suas expectativas na sala de aula.** 49 p. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Licenciatura em Pedagogia) -Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, PB, 2017.

SOUZA, C. A. Y. S. e FILHO, M. S. C. **Reflexões sobre a Educação de Jovens e Adultos em uma escola no município de Parintins-AM.** VIII Fórum Internacional de pedagogia. 2016. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/revistas/fiped/trabalhos/TRABALHO_EV057_MD1_SA20_ID3772_09092016181001.pdf>. Acesso em: 22 maio 2019.

VASCONCELOS, M. C. C. e LEITE, L. S. **Estágio em educação de jovens e adultos** - UERJ. Volume único. Rio de Janeiro: Fundação CECIERJ. 2014.

VOLANTE, E. S. P e PALMA, R. C. B. **Educação de Jovens e Adultos:** espaço de aprendizagem, interação e apropriação de saberes. Os desafios da Escola Pública Paraense na perspectiva do professor PDE. Versão On-line. ISBN 978-85-8015-076-6. Cadernos PDE, Vol. 1. 2013.

ZANON, T. X. D.C.; ZANON, J. M.; MILAGRE, P. H. Estágio Supervisionado na EJA: uma abordagem sobre perfis e metodologias de professores de matemática. In: ENCONTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA, 12., 2016, São Paulo. **Anais.** São Paulo: ENEM, 2016. Disponível em: <http://www.sbemrasil.org.br/enem2016/anais/pdf/6560_2672_ID.pdf>. Acesso em: 22 maio 2019.

RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA:

as dificuldades da inclusão escolar de sujeitos diagnosticados com autismo no Instituto Estadual de Educação Salgado Filho

Josiane Trombini Pastorini
Luciana Didonet Del Fabro

... Introdução:

Atualmente, existe uma grande sensibilização quando se fala em inclusão na educação. A inclusão escolar baseia-se na ideia de todas as pessoas terem acesso, de modo igualitário, à rede pública de ensino. As crianças e os jovens portadores de necessidades educacionais especiais (NEE) foram o foco principal desta inclusão.

O objetivo principal da inclusão escolar é integrar os alunos com necessidades educacionais especiais em classes de aula regulares. Dessa forma, eles terão a oportunidade de compartilhar as mesmas experiências e aprendizados com os estudantes que não apresentam NEE. Hoje, nas instituições de ensino, não é admitido nenhum tipo de discriminação, seja de gênero, etnia, religião, classe social, condições físicas e psicológicas. De acordo com Valle e Maia (2010)

A inclusão escolar consiste no processo de adequação da sociedade às necessidades de seus participantes, para que eles, uma vez incluídos, possam desenvolver-se e exercer plenamente sua cidadania (p. 17).

Neste contexto, as escolas e os professores precisam estar preparados para receber este público, ofertando todo o suporte necessário para esses alunos, tanto na infraestrutura das instituições quanto na capacitação dos profissionais de ensino. Sabe-se que é papel do educador estar preparado para educar os mais diferentes tipos de sujeitos. Segundo Cunha (2012, p. 90)

O bom preparo profissional possibilita ao educador a isenção necessária para avaliar a conduta do aluno e da família no auxílio da recondução das intervenções, quando elas não alcançam os resultados esperados no ambiente familiar ou na escola.

Em consequência disso, a instituição que negar o ensino para indivíduos com NEE por qualquer motivo está cometendo um crime, sendo também ilegal segregar os estudantes especiais do grupo (BRASIL, 2006). A inclusão escolar propõe a integração de todos os sujeitos, sem distinções e separações. Sendo assim, de acordo com o artigo 208 da Constituição Federal de 1988, é dever do Estado garantir “*atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino*”. O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) também assegura esse direito a todos os jovens.

O Atendimento Educacional Especializado (AEE) contribui para o ingresso de crianças e jovens com necessidades educacionais especiais no ensino regular, sendo assim visa a garantir o acesso desses sujeitos às mesmas oportunidades oferecidas a sujeitos sem deficiência. O AEE caracteriza-se como um complemento à escolarização, devendo ser oferecido no contraturno do estudante. O professor segue sendo o responsável pelo processo educativo, porém passa a receber o apoio necessário para promover o aprendizado e convívio desses sujeitos de acordo com os parâmetros legais. Ramos e Faria (2011) discorrem que:

Na perspectiva da educação inclusiva, a educação especial passa a integrar a proposta pedagógica da escola regular, promovendo o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos com deficiência, trans-torno do espectro autista e altas habilidades (p.77).

Partindo do contexto atual, é necessário vencer os obstáculos construídos acerca do diferente, para que a inclusão escolar seja realmente viável. Portanto, é preciso um trabalho em equipe entre família e escola, para garantir que as práticas pedagógicas adotadas no contexto escolar sejam efetivas, e assim, assegurar o direito de todos à educação.

Metodologia

O presente trabalho caracterizou-se como uma pesquisa qualitativa, do tipo descritiva, a qual teve os docentes e dois estudantes diagnosticados com TEA do IEE Salgado Filho como público-alvo. A escolha desses sujeitos ocorreu com o intuito de analisar como a inclusão acontece na escola, como os professores trabalham e atendem essa questão e, ainda, averiguar sobre as percepções dos estudantes com o diagnóstico TEA sobre a escola que frequentam.

A coleta de dados ocorreu em duas etapas. Na primeira etapa, foi distribuído um questionário com 8 questões aos docentes da escola-campo, tendo sido, posteriormente, discutidas 5 destas questões. Os questionários foram distribuídos a 38 docentes, durante um encontro de formação continuada na escola, no qual estavam presentes professores de todas as disciplinas da grade curricular e professores da equipe diretiva da escola. Mesmo assim, houve retorno de apenas 7 dos questionários distribuídos.

A segunda etapa de coleta dos dados foi em relação aos estudantes da escola diagnosticados com TEA. Esta etapa ocorreu em forma de entrevistas semiestruturadas com 10 questões.

Os estudantes envolvidos apresentaram as seguintes características: o estudante do Ensino Fundamental da turma 91 tinha 15 anos de idade, possuía o diagnóstico de autismo nível 1 (Leve) e apresentava dificuldades em relações sociais. Além disso, tinha movimentos estereotipados e dificuldade na leitura e na escrita, o que influenciava na sua aprendizagem. Porém, demonstrava muito interesse na disciplina de matemática. O estudante do Ensino Médio da turma 103 também tinha 15 anos de idade, possuía o diagnóstico de autismo nível 1 (Leve) e apresentava dificuldades em relações sociais. Porém, apresentava facilidade na aprendizagem, na leitura, na escrita e demonstrava interesse na disciplina de história.

... Discussão dos resultados

Como técnica de análise dos dados, utilizou-se a Análise Textual Discursiva (ATD), que, segundo Moraes e Galiazzi (2006, p. 118), “é uma abordagem de análise de dados que transita entre duas formas consagradas de análise na pesquisa qualitativa que são a análise de conteúdo e a análise de discurso”. As respostas foram analisadas e classificadas segundo seu conteúdo, originando as seguintes categorias finais: *conceituando a inclusão na escola; dificuldades enfrentadas; ações para tornar eficaz a inclusão escolar; metodologia utilizada; e avaliação.*

A partir da categoria *conceituando a inclusão escolar*, verificou-se que todos os docentes compreenderam o conceito de inclusão escolar, porém uma das 7 respostas obtidas foi a mais relevante, uma vez que o docente se referiu a sujeitos com altas habilidades. Neste sentido, Carvalho (2004) relata ser indispensável o esclarecimento entre os envolvidos nas discussões referentes a esse assunto, pois raramente são relacionados com inclusão escolar sujeitos com altas habilidades/superdotados e, até mesmo, negros, ciganos e anões.

Seguem abaixo as respostas mais significantes dos questionários.

Respostas questão 1: “É a educação onde a criança tem oportunidade de ser ela mesma, ou seja, é a educação que inclui aluno com qualquer tipo de deficiência ou com alta habilidade em escolas de ensino regular”.

Em relação à categoria referente às *dificuldades enfrentadas*, percebeu-se que foram inúmeras. Neste sentido, ficou clara a precarização da escola pública. Porém, em todos os questionários, observou-se a formação continuada como um dos pontos necessários para melhorar essa realidade.

A formação continuada é construída de forma cumulativa ao longo de nossa jornada, a partir de cursos, leituras, estudos e pesquisas. Neste sentido, Nóvoa coloca que

A formação pode estimular o desenvolvimento profis-

sional dos professores, no quadro de uma autonomia contextualizada da profissão docente. Importa valorizar paradigmas de formação que promovam a preparação de professores reflexivos, que assumam a responsabilidade do seu próprio desenvolvimento profissional e que participem como protagonistas na implementação das políticas educativas (NÓVOA, 1992, p.27).

Respostas questão 2: “condições inadequadas para o desenvolvimento de contextos favorecedores da aprendizagem, são muitas as dificuldades. Planejar ações pedagógicas que consigam desenvolver habilidades e a aprendizagem do aluno, adequações arquitetônicas, formação continuada de professores, formação e informação no âmbito escolar, suporte do AEE, orientação e acompanhamento para as famílias”.

A próxima categoria foi: *ações para tornar eficaz a inclusão escolar*. Percebeu-se, em todos os questionários, a necessidade do desenvolvimento de um projeto de políticas em respeito às diferenças. Conforme Araújo (1998, p.44)

[...] a escola precisa abandonar um modelo no qual se esperam alunos homogêneos, tratando como iguais os diferentes, e incorporar uma concepção que considere a diversidade tanto no âmbito do trabalho com os conteúdos escolares quanto no das relações interpessoais.

Respostas questão 3: “Flexibilização ou adequação do currículo, planejamento e desenvolvimento de projetos que desenvolvam a aprendizagem em grupos na sala de aula, adequações nas estruturas físicas, atividades de aceitação e respeito às diferenças”.

Outra categoria discutida foi a *Metodologia utilizada* em sala de aula, a qual é considerada um grande desafio da atualidade. Segundo Miranda, (2003, p. 17)

A democratização do ensino será possível a partir do momento em que os espaços físicos, as metodologias e os materiais didáticos e, sobretudo, a capacitação dos docentes, estiverem beneficiando e proporcionando uma educação efetivamente de qualidade para todos.

Respostas questão 4: “*Deve-se criar contextos que atendam as dificuldades individuais de cada educando, a partir de suas potencialidades, habilidade e de seus saberes. Avaliações escritas, orais, individuais, em grupo, pesquisa com maior tempo para realização, com auxílio do AEE*”.

A última categoria tratou da *Avaliação*. É importante salientar que as avaliações não deveriam ser padrão para todos os educandos, pois cada sujeito aprende no seu tempo. Sendo assim, Beyer afirma

É injusto avaliar o desempenho de diferentes crianças com os mesmos critérios ou as mesmas medidas. Crianças que são únicas em suas características, e, ao mesmo tempo, diferentes entre si, não podem ser comparadas através de procedimentos escalonados por uma média, que definem os alunos como bons, médios ou fracos (BEYER, 2006, p.65).

As avaliações devem ser realizadas de várias formas, como se pode observar nas respostas da questão anterior e da última questão.

Respostas questão 5: “*A avaliação é diária e através de tudo o que o aluno produz, além de trabalhos realizados em dupla ou grupos com os colegas*”.

A partir das respostas obtidas nos questionários, ficou evidente que os professores envolvidos neste estudo possuem conhecimento suficiente para fazer algo diferente, tornando possível a inclusão escolar. Porém, vale ressaltar que este trabalho atingiu uma pequena parte dos docentes que trabalham na escola, talvez por falta de tempo ou por ser um assunto que ainda incomoda muitos profissionais.

Foi necessário, também, constatar se os educandos se sentiam bem no espaço escolar. Diante dos relatos, constatamos vários pontos importantes, tais como: sujeitos com TEA não suportam muitos ruídos, pois possuem uma grande sensibilidade no aparelho auditivo, sendo que esta é uma das características deste transtorno. Os alunos relataram que,

Estudante turma 91: “mais ou menos, é chato, tem muita gritaria, eu fico quieto, suporte”.

Estudante turma 103: “mais ou menos, vou porque tem que ir, para ser alguém na vida”.

Outro ponto a destacar foi a preocupação de um dos sujeitos em ser alguém na vida, ou seja, inserir-se no mercado de trabalho. Essa preocupação não é apenas dele, mas da grande maioria dos estudantes.

... Considerações finais

A partir do relato dos estudantes, concluiu-se que não existe uma “receita” para ensinar crianças e adolescentes, principalmente sujeitos diagnosticados com o transtorno do espectro autista (TEA). Hoje, especialistas em educação já sabem que cada sujeito é único, por mais que apresentem o mesmo diagnóstico, eles reagem de diferentes modos a uma mesma proposta pedagógica. Por isso, o que funciona para um estudante com autismo pode não funcionar para outro.

Ao problematizar sobre inclusão escolar com os docentes, foi possível constatar que os entrevistados compreendem todo o contexto envolvido nessa problematização. Porém, é evidente que há alguns descompassos entre teorias, conhecimentos e práticas, o que pôde ser observado por meio das respostas dos discentes.

Baseando-se neste estudo, ficou visível que o professor contemporâneo deverá ter um olhar muito especial a esses sujeitos, para garantir que a inclusão aconteça de fato. Além disso, é necessário repensar as práticas pedagógicas e trabalhar com conteúdos que contemplem a realidade de cada aluno. Isso torna as aulas mais interessantes, como foi sugerido na entrevista.

Também é imprescindível que aconteça uma parceria com os profissionais do Atendimento Educacional Especializado (AEE), pois a contribuição desses profissionais é essencial para a aprendizagem destes sujeitos. Além disso, não podemos negar a necessidade de um maior investimento na educação, desta forma preparando as escolas e os professores para receber os estudantes e realizar um trabalho eficaz.

Portanto, é necessário reafirmar a importância de um trabalho em equipe entre família e escola, fundamental para garantir que a inclusão escolar ocorra de acordo com as prerrogativas das atuais políticas públicas.

Contudo, apesar de um dos estudantes envolvidos no estudo relatar que preferia não ir à escola, sabe-se o quanto é importante a inclusão deste sujeito em sala de aula, na convivência em grupo, para que avance no seu desenvolvimento social, afetivo e cognitivo. Neste sentido, é necessário transformar a escola em um ambiente que proporcione a inclusão de todos os sujeitos, principalmente daqueles com necessidades especiais. Assim, possibilita-se uma inclusão efetiva, proporcionando uma aprendizagem significativa a todos.

O projeto Multidisciplinar Residência Pedagógica foi de grande importância no que diz respeito à formação inicial de professores. Durante as imersões I e II, foi possível agregar novos conhecimentos e novas experiências e, assim, aprimorar os saberes necessários para o exercício da docência. Por meio deste projeto, foi possível ter um contato direto com a escola pública, o que proporcionou uma real interação com a realidade escolar.

... Referências

ARAÚJO, Ulisses Ferreira de. O déficit cognitivo e a realidade brasileira. In: AQUINO, Julio Groppa (org.): **Diferenças e preconceito na escola: alternativas teóricas e práticas**. 4. ed. São Paulo: Summus Editorial, 1998. p. 44

BEYER, H. O. **Inclusão e avaliação na escola**: de alunos com necessidades educacionais especiais. Porto Alegre: Mediação, 2006.

BRASIL, **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: senado, 1988.

_____. Ministério da educação. **Direito à educação**: subsídio para a gestão dos sistemas educacionais – orientação e marcos legais. Brasília: MEC, SEESP, 2004.

_____. Ministério da educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

_____. Educação Inclusiva: **Atendimento Educacional Especializado para a Deficiência Mental**. Brasília, DF: MEC/SEESP. 2006

CARVALHO, Rosita Edler. **Educação inclusiva: com os pingos nos “is”** / Rosita Edler Carvalho.- Porto Alegre : mediação 2004. 176 p.

CUNHA, E. **Autismo e inclusão**: psicopedagogia e práticas educativas na escola e na família. 4 ed. Rio de Janeiro: Wak, 2012.

ECA - **Estatuto da Criança e do Adolescente** Lei nº 8.069/1990, de 13 de julho de 1990

MIRANDA, José Rafael. **Habilitação em educação Especial e Formação de Professores: Questões sobre a política de inclusão**. Dissertação de mestrado. Universidade Católica de Brasília, 2003.

MORAES, R.; GALIAZZI, M. C. Análise textual discursiva: processo reconstitutivo de múltiplas faces. **Ciência e Educação**. vol.12, n.1 p.117-128, 2006.

NÓVOA, A. **Formação de professores e profissão docente**. In: NÓVOA, A. (Org). Os professores e a sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

RAMOS, M. B. J.; FARIA, E. T. **Aprender e ensinar**: diferentes olhares e práticas. Porto Alegre: PUCRS, 2011.

VALLE, T. G. M.; MAIA, A. C. B. **Aprendizagem e comportamento humano**. São Paulo: Cultura acadêmica, 2010.

PROFESSOR INICIANTE:

os desafios e dificuldades no exercício da prática pedagógica
no Programa Multidisciplinar Residência Pedagógica

Karen de Fátima Rodrigues Carginin
Fernanda Pena Noronha Rosado

... Introdução

Meu sonho sempre foi estudar em uma instituição federal, porém a licenciatura não estava em meus planos. Gostaria de cursar farmácia, mas o destino propôs um novo enredo e cursei Licenciatura em Química, com o objetivo de abrir os caminhos no mundo do trabalho. O despertar para a professora que habitava no meu interior ocorreu no quinto semestre, quando iniciei o estágio de observação em uma turma de sétimo ano na Escola Estadual de Ensino Fundamental Borges do Canto. No semestre seguinte, ingressei no Programa Multidisciplinar Residência Pedagógica, quando ocorreu a primeira formação pedagógica; no semestre sucessor, participei da primeira imersão na escola, Imersão I, na qual realizamos 50 horas, divididas em dois momentos: observação e regência.

Durante a imersão I, carregada de emoções e incertezas, ocorreu uma grande mudança, o ser professor foi brotando com um misto de sentimentos ao entrar na sala de aula, um imenso frio na barriga e inúmeras questões: Será que a aula vai dar certo? É hoje que a coordenadora do programa RP virá me observar? Conseguirei ter o domínio da turma com a presença da coordenadora? Como farei para integrar todos os alunos e aprender com sentido? Nos dias de hoje, é notória a insegurança do professor iniciante, nas tomadas de decisões, sejam elas pedagógicas ou relacionais, quanto ao planejamento das propostas de trabalho, entre outras competências próprias da docência.

Os professores e os profissionais que estão nesse processo de formação precisam estar preparados e dispostos a sempre trazer algo novo, que chame a atenção dos alunos e desperte a sua curiosidade e o desejo de aprender, incentivando-os a buscar o conhecimento e formar cidadãos mais críticos. Será esse processo formativo contínuo e ao mesmo tempo conflituoso que torna a docência tão instigante e desafiadora, apaixonante e incerta?

O professor, principalmente o iniciante, carrega dentro de si o amor, o desejo, a angústia e a euforia, que vão se apresentando a cada nova situação, seja no encontro com o aluno, em relação às questões pedagógicas ou ao saber disciplinar, o que torna a docência uma profissão portadora de um saber plural e complexo, oriundo de várias situações e vivências.

Esse trabalho de pesquisa tem como objetivo analisar os desafios e dificuldades que os professores principiantes, oriundos do curso de Licenciatura em Química, encontram ao desenvolver a prática pedagógica no Programa Residência Pedagógica e quais as competências necessárias para o bom desempenho na carreira docente, assim como caracterizar o Programa Residência Pedagógica, a partir da legislação vigente, analisando a constituição do professor principiante e suas relações, buscando compreender as competências necessárias para o bom desempenho na carreira docente.

... Relato da experiência - A escuta, a reflexão e o processo

O Programa Multidisciplinar Residência Pedagógica proporcionou aos residentes dos cursos de Licenciatura em Ciências Biológicas e Química uma oportunidade de se inserir na escola, tornando esse processo do estágio/imersão mais dinâmico, pois os estudantes conhecem o funcionamento da escola como um todo. Tal situação permite que se crie um vínculo entre o residente e a equipe gestora da escola-campo, tornando assim mais flexível a resolução de conflitos com os alunos,

visto que alguns professores iniciantes se sentem inseguros frente a uma turma, os quais muitas vezes estão ligados no 220 volts, e o professor principiante se sente caindo de paraquedas naquela turma.

A primeira imersão sempre marca na vida do professor iniciante, são essas experiências que vão fazer com que este reflita a sua metodologia e a sua personalidade em sala de aula. No Programa Multidisciplinar Residência Pedagógica, são realizadas duas imersões na escola-campo. A imersão I é realizada no ensino fundamental, neste caso optei por realizar em uma turma do sexto ano, turma 62, caracterizada por dezenove alunos, sendo um deles aluno especial. A imersão II foi realizada em uma turma do ensino médio, na qual me senti mais confiante, devido às experiências que vim acumulando, saberes que contribuem na regência do residente.

Os desafios enfrentados na docência foram diversos, tanto na imersão I quanto na Imersão II. O professor iniciante carrega dentro de si uma mala a qual deve ser preenchida, a cada aula, com as experiências que encontra no dia a dia, que muitas vezes o desestimulam, mas também lhe deixam com sorrisos radiantes.

Nesta pesquisa, foi realizada uma coleta de dados, por meio da entrevista semiestruturada realizada com alguns residentes do curso de Licenciatura em Química. A ideia era que todos os colegas residentes de Química participassem, porém não foi possível compartilhar essas experiências, angústias e contribuir para uma nova regência.

Foi elaborado um roteiro para a entrevista semiestruturada, com questões abertas gravadas para, posteriormente, realizar a transcrição e a análise de categorias, de acordo com a metodologia de Bardin (2010,) que apresenta um caráter de cunho qualitativo. As questões abordadas na entrevista seguem abaixo:

- Por que você escolheu ingressar na carreira docente?
- Quais são os incentivos para ingressar na carreira acadêmica?
- Que momentos você considera importante na sua formação acadêmica?
- Como foi a sua experiência em relação à Imersão I no Programa Multidisciplinar Residência Pedagógica?

- Quais dificuldades você encontrou durante este processo?
- Como você resolveu tais dificuldades ou conflitos? Você recebeu apoio (da escola, da instituição formadora) nesse processo? Como você se sentiu?
- Em sua opinião, quais são as competências necessárias para a docência? Quais são as mais importantes para o professor iniciante? Como elas são construídas?
- Essas competências são importantes para a resolução dos desafios e conflitos?

Primeiramente, foi realizada uma pré-análise dos dados, corrigindo vícios de linguagem, tais como “né”, “sabe”, etc. Essas expressões foram comuns durante as entrevistas, e quando se faz a correção, é importante manter o sentido da frase, sem que ela perca o significado. Posteriormente, realizou-se uma nova análise desses dados e, após, dividiram-se os dados em categorias. Para finalizar a interpretação dos resultados, os residentes receberam codinomes, tais como Praseodímio, Germânio, e Argônio, nomes fictícios derivados de elementos químicos da tabela periódica. Foram cinco residentes participantes desta pesquisa.

Com relação à elaboração de categorias, como Bardin (2010) propõe em sua metodologia, busquei palavras-chave que se repetissem e representassem a discussão pretendida: Experiência e Prática Pedagógica; e Competências Docentes.

a) Experiência e Prática Pedagógica

Na Imersão I no Programa Multidisciplinar Residência Pedagógica, de acordo com o residente Praseodímio

(...) a minha imersão I foi no ensino fundamental. Foi uma experiência bastante gratificante para mim, que tive que ir um pouco mais além, sair da minha zona de comodismo, porque, até então, de química eu tinha conhecimentos, da biologia eu já era um pouco mais complicado.

Tive que ir muito atrás de muita coisa para poder chegar e dar uma boa aula para meus alunos. Eu já havia tido outras experiências fora da Residência Pedagógica (RP), pois já havia realizado o estágio regular, então foi uma boa experiência e acredito que já estou um pouco mais madura do que o estágio anterior, então foi uma boa experiência na imersão I.

É evidente a dificuldade dos residentes de Química na imersão I, pois nem todos tiveram a oportunidade de escolher a turma, sendo assim realizaram a imersão no sexto e oitavo anos, e a partir disso foi necessário sair da zona de conforto, pois os conhecimentos referentes à área de biologia são restritos. Nesse sentido, é papel do residente sanar suas dúvidas e buscar apoio na instituição de ensino, na escola-campo, com a preceptora e regente, destacando-se assim, a importância do saber disciplinar (TARDIF, 2002) que representa os diversos campos do conhecimento, que se encontram incorporados nas universidades, na forma de disciplinas.

O Programa Multidisciplinar Residência Pedagógica contribuiu de forma significativa para que os docentes conseguissem realizar suas atividades de regência e tivessem todo o amparo de sua orientadora e preceptora da escola-campo, a qual auxilia o residente em suas atividades, desde o seu planejamento até a flexibilização de horários.

b) Competências Docentes

Podemos dizer que as competências necessárias na docência vão mudando conforme a situação em que se encontra o residente e os conflitos em sala de aula. Podemos dizer que não há uma receita de como agir em diferentes turmas, pois é notório a mudança de comportamento dos alunos, com a mudança de professores.

Quando falamos em competências, imaginamos uma lista, assim como encontramos uma lista de objetivos para determinada situação, porém, por meio da experiência inicial, vamos nos sentindo

mais à vontade e nosso olhar vai se tornando mais sensível às situações da prática pedagógica. Tal condição nos faz perceber como devemos proceder ou quais medidas devem ser tomadas, além das características que devemos assumir em determinadas práticas, e são múltiplas, diversificadas e flexíveis, para atender a pluralidade que a docência envolve. Nesse sentido, o Argônio traz:

Sobre as competências necessárias para a docência, eu acho que são múltiplas as competências necessárias, mas a principal eu diria que é o saber ser, o saber fazer, o saber observar e compreender - eu vejo essas como as mais importantes dentro da sala de aula. A primeira coisa é você querer ser professor, entender o teu aluno, ter empatia com o teu aluno.

A docência é constituída de diversos saberes (TARDIF, 2002), que são fundamentais, principalmente quando estamos refletindo sobre o nosso papel como professor, as competências que atribuímos e as que precisamos adicionar na nossa caixinha, para novas formações acadêmicas, pois é de extrema importância que o docente não fique acomodado e que faça, sempre que possível, formação continuada. Ser professor não é apenas ensinar, mas aprender com seus alunos, é estar nesse processo de aprender e apreender, é trazer algo com sentido para os alunos, é fazer com que eles se sintam motivados a estar em sala de aula, é para que a nossa aula seja tão boa a ponto de não precisar se conectar nas redes sociais durante a aula. O afeto auxilia os processos de comunicação e possibilita melhor aprendizado para o alunado.

De acordo com as ideias de Silveira e Rausch (2014), podemos afirmar que o Programa Multidisciplinar Residência Pedagógica (RP) contribuiu muito para que houvesse essa troca de experiências, principalmente neste período inicial da docência, em que nos sentimos desamparados com o choque de realidade, o frio na barriga ao entrar em sala de aula. Perrenoud (2002, p. 18) também traz um pouco da importância desse espaço para os docentes iniciantes.

É importante, a partir da formação inicial, criar ambien-

tes de análise da prática, ambientes de partilha das contribuições e de reflexão sobre a forma como se pensa, decide, comunica e reage em uma sala de aula. Também é preciso criar ambientes – que podem ser os mesmos – para o profissional trabalhar sobre si mesmo, trabalhar seus medos e suas emoções, onde seja incentivado o desenvolvimento da pessoa, de sua identidade.

São estes espaços que fortalecem a nossa identidade como professores, espaços que são possíveis apenas com o Programa RP.

... Considerações finais

No decorrer da escrita deste trabalho, buscamos descrever as experiências dos residentes de Licenciatura em Química no âmbito da formação inicial de professores no Programa Multidisciplinar Residência Pedagógica. A partir dos dados coletados, é possível afirmar que a participação dos colegas residentes foi primordial no desenvolvimento da escrita deste trabalho, o qual destaca os prazeres e as ilusões na caminhada docente, destacando-se as competências necessárias na docência, as quais os residentes identificaram como mais importantes nesse processo, fazendo com que o docente saia da zona de conforto. As competências vão mudando mediante a situação em que se encontra o residente e os conflitos em sala de aula.

Neste contexto, a formação acadêmica e a inserção em programas ofertados pela CAPES tornam-se indispensáveis aos licenciados no desenvolvimento profissional. Nesses programas, o desenvolvimento se dá por meio da elaboração de artigos, projetos de pesquisa, criação de jogos educativos e objetos de aprendizagem para serem utilizados nas regências e, após, compartilhado na Plataforma EDU-CAPES, para que outras pessoas possam ter acesso de acordo com as licenças disponibilizadas.

Portanto, a experiência da prática pedagógica influenciou de maneira positiva no meu desenvolvimento como docente ético e responsável, pois é isso que nossos discentes precisam, de docentes não

apenas com formação acadêmica mas também de um profissional que seja humano, compreensível, que saiba se colocar no lugar do outro e compreender as diversidades, sejam étnicas ou intelectuais.

... Referências

- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. 4. ed. Lisboa: Edições 70, 2010.
- PERRENOUD, Philippe. **A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- SILVEIRA, Marco Aurelio; RAUSCH, Rita Buzzi. Desafios de Professores iniciantes da Educação Infantil e dos anos iniciais da Educação Fundamental. **In: Congresso Internacional sobre Professor Iniciante e Inserção Profissional Docência**, IV, 2014 Curitiba, Anais. Curitiba: Universidade Tecnológica Federal do Paraná, 2014, p. 101-112.
- TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA:

como docentes e residentes enfrentam esse desafio

Miriele da Silva Martins
Luciane Ayres-Peres

... Introdução

A Formação Inicial (FI) caracteriza-se por levar o futuro educador a estar preparado para as mais diversas situações as quais envolvam o processo de ensino e aprendizagem, assim articulando a teoria/prática, ou seja, relacionando o conhecimento científico e a realidade cotidiana dos alunos.

Com as mudanças e os avanços na sociedade, a escola vem sofrendo questionamentos sobre suas metodologias, muitas vezes, vistas como defasadas, atingindo o desempenho dos educandos, que acabam se desestimulando com a atual realidade escolar. Assim, novas possibilidades devem ser procuradas para que a escola consiga acompanhar as modificações atuais. Segundo Pierson e Neves (2010, p.120):

As transformações ocorridas na sociedade nas últimas décadas têm imposto à área de educação em geral e à de ensino de ciências em particular a necessidade de reformular constantemente seus pressupostos, redefinindo o como e o porquê ensinar ciências. Desta maneira, os métodos tradicionais adotados nas escolas dependem de mudanças de atitudes na organização de novas práticas

Esta problemática leva a colocar em questão a formação tradicional dos educadores, concebida fundamentalmente como desvinculada da situação político-social e cultura do país, visualizando o profissional de educação como um “especialista de conteúdo”, um “facilitador da aprendizagem”, ou um “técnico da educação” (CANDAÚ, 2008).

Já a Formação Continuada (FC) é uma alternativa que surge para os professores terem oportunidade de encontrarem novas maneiras de atuar em sala de aula. Porém, há alguns obstáculos, como carga horária excessiva, desvalorização salarial, infraestruturas sucateadas e limitadas. Com todos esses aspectos, papel do docente como mediador do conhecimento fica prejudicado, conseqüentemente criando algumas dificuldades na interação entre educador e educando. De acordo com Gatti (2016, p.168)

As condições do exercício profissional dos professores interagem com as condições de formação em sua constituição identitária profissional, conduzindo as formas de atuação educativas e didáticas que se refletem em seu processo de trabalho. Daí a necessidade de se repensar entre nós os processos formativos de professores, de um lado, e sua carreira, de outro.

Portanto, as dificuldades que os professores encontram em seu dia a dia os distanciam de oportunidades para participar de atividades que os ajudem a conhecer novas opções, mas não anulam por completo que busquem alternativas de trabalhar os conteúdos curriculares em sala, pois, devido ao fácil acesso às informações que as novas gerações possuem, novas metodologias devem ser desenvolvidas.

... Relato da experiência

A metodologia utilizada como base foi quali-quantitativa, derivada da qualitativa Gerhardt e Silveira (2009, p.31), uma pesquisa que busca uma compreensão de um público-alvo sem se aprofundar na representação numérica. E na parte quantitativa, de acordo com Dalfovo et al. (2008, p.6), uma metodologia que usa os dados coletados dos questionários aplicados para os entrevistados para a análise dos dados como uma forma mais segura.

A análise se deu a partir dos dados coletados no ano de 2019, por meio da aplicação de questionários específicos para professores em

atividade no Instituto Estadual Salgado Filho, localizado no município de São Francisco de Assis e Residentes do Programa de Residência Pedagógica/CAPES, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha – *Campus* São Vicente do Sul.

Dos 28 bolsistas, 11 (45,8%) indivíduos responderam ao questionário, sendo cinco acadêmicos de Licenciatura em Ciências Biológicas e seis de Licenciatura em Química. No Instituto Estadual de Educação Salgado Filho, dos 87 docentes das mais diversificadas áreas que atuam na escola, apenas sete (8%) responderam ao questionário.

Os professores entrevistados atuam entre cinco e 30 anos na docência, e são das seguintes áreas: Educação Especial, Séries Iniciais, Letras e Ciências Biológicas. Questionou-se a visão dos docentes em atuação sobre o que é ser professor. A partir das respostas abertas, foi possível identificar algumas em comum (Tabela 1).

Tabela 1: Respostas dos docentes sobre o que é ser professor.

O que é ser professor?
Docente A: <i>"É transferir conhecimento, não deixando de lado o amor e os ensinamentos das regras básicas de convívio".</i>
Docente B: <i>"É mais que uma profissão e se importar com o futuro de cada geração que passa em nossas mãos."</i>
Docente C: <i>"É ser mediador da construção das situações cotidianas".</i>
Docente D: <i>"É ser mediador do conhecimento, professor-aluno, aluno-professor".</i>
Docente E: <i>"Para mim é a profissão mais nobre que existe: amor, doação, afeto, atenção, comprometimento...tudo...base, alicerce de uma sociedade."</i>
Docente F: <i>"Ser professor é dedicar-se muito para compartilhar seu conhecimento. É uma profissão que exige conhecimento cognitivo e habilidades socioemocionais para fazer seu aluno crescer, para mostrar caminhos, criar vínculos e principalmente compreendê-los."</i>
Docente G: <i>"Ensinar os caminhos para aprendizagem e conhecimento."</i>

Tabela 1: Elaborada pelo autor.

É interessante observar que o docente A nos traz que ser professor é transferir conhecimento, embora apresente afetividade em seu relato. Cabe lembrar Freire (2011, p.47):

Saber que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou sua construção. Quando entro em uma sala de aula devo estar sendo um ser aberto a indagações, à curiosidades, às perguntas dos alunos, às suas inibições; um ser crítico e inquiridor, inquieto em face da tarefa que tenho – a de ensinar e não de transferir conhecimento.

Já os docentes C e D interpretam o ser professor como um mediador do conhecimento, destacando a importância do professor-aluno, assim como apresentado por Masetto (2000, p.149), que nos diz

A mediação pedagógica coloca em evidência o papel do sujeito do aprendiz e o fortalece como ator de atividades que lhe permitirão aprender e conseguir atingir seus objetivos; e dá um novo colorido ao papel do professor e aos novos materiais e elementos com que ele deverá trabalhar para crescer e se desenvolver.

Posteriormente, foi analisado qual o nível de formação dos docentes, sendo que todos os entrevistados possuem pós-graduação (especialização). Pontos relevantes para não se buscarem graus maiores de especialização que podem ser mencionados são a carga horária excessiva, a desvalorização do professor, a situação socioeconômica, e também as questões sociais. De acordo com Gatti (1997, p. 57)

Uma visão mais globalizada da função social de cada ato de ensino, sempre confrontada e reconstruída pela própria prática e pelo trato com os problemas concretos dos contextos sociais em que se desenvolvem, poderia ser a chave de toque que acionaria uma nova postura metodológica.

Por motivo de tempo e de recursos, geralmente a própria escola acaba ofertando esse tipo de especialização, para que o docente possa aperfeiçoar seus conhecimentos e buscar coisas novas para seu melhor

desenvolvimento fora e dentro da sala de aula sem gastos ou fora do horário de trabalho. De acordo com Nóvoa (1999, p.12)

A formação de professores pode desempenhar um papel importante na configuração de uma “nova” profissionalidade docente, estimulando a emergência de uma cultura profissional no seio do professorado e de uma cultura organizacional no seio das escolas.

Ao verificar sobre a formação continuada dos docentes e qual a sua opinião diante dessa formação, obtiveram-se as respostas apresentadas na Tabela 2.

Tabela 2: Opinião dos docentes do Instituto Estadual de Educação Salgado Filho sobre FC.

Sua opinião sobre Formação Continuada
Docente A: <i>“Acredito que qualquer aprendizado seja importante, principalmente quando se busca aperfeiçoamento”</i>
Docente B: <i>“Para refletir e aperfeiçoar nossa prática pedagógica”</i>
Docente C: <i>“Aperfeiçoa a metodologia do professor”</i>
Docente D: <i>“Um momento de renovação de novos conhecimentos”</i>
Docente E: <i>“O processo de formação continuada é extremamente importante e necessário talvez para todos os profissionais, especialmente para os professores, pois possibilita a atualização, renovação, reinvenção de prática e posturas frente ao trabalho realizado”</i>
Docente F: <i>“Assegurar um ensino de qualidade, pois é um processo constante de aperfeiçoamento dos saberes necessários à atividade docente”</i>
Docente G: <i>“Importante para a utilização de metodologias e novas técnicas de aplicação de conhecimento”</i>

Tabela 2: Elaborada pelo autor.

A partir da Tabela 2, percebe-se que os docentes têm uma visão muito similar do que é Formação Continuada (FC), que busca uma maneira de utilizar os conhecimentos adquiridos para usar em sala de aula. A maioria dos docentes acredita que seja um aprendizado constante que melhora sua postura diante de utilização de novas metodologias com seus alunos. De acordo com Freire (2011, p.30)

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

Assim a FC é uma alternativa que surge para os professores obterem oportunidade de encontrar novas maneiras de atuar em sala de aula, buscando sempre o que eles ainda não sabem para melhorar seu desempenho.

A última pergunta aberta mostra que a maioria dos docentes utilizam metodologias variadas, e que buscam a participação dos alunos em sala de aula, explorando atividades que desenvolvam o senso crítico dos alunos. Desse modo, temos a reflexão de Masetto (1996, p. 3)

era uma vez uma professora... uma professora que gostava de ser professora. Trabalhava com gosto e paixão, se realizava com a docência... E certo dia, olhou mais pra frente e percebeu que sua ação poderia abarcar horizontes mais amplos e atingir profundidades maiores, numa interação com seus pares e com seus alunos.

Um ponto relevante abordado pelo docente F nos remete: “à falta de tempo e à falta de recursos da escola”. Isso nos leva a concluir que cada escola tem a sua realidade e que, nem sempre, podemos desenvolver todas as metodologias que gostaríamos. Hoje em dia, os alunos também não estão muitos interessados em novas metodologias e isso acaba desestimulando o professor a preparar algo novo para a aula. De acordo com Mizukami (1986 p.31-32)

O professor é um planejador do ensino e da aprendizagem que trabalha no sentido de dar maior produtividade, eficiência e eficácia ao processo, maximizando o desempenho do aluno. O professor, como um analista do processo, procurava criar ambientes favoráveis de forma a aumentar a chance de repetição das respostas aprendidas e de atender as expectativas de seu professor.

Parte-se da pesquisa com os docentes para a análise das considerações realizadas pelos estudantes da Residência Pedagógica que atuaram em sala de aula na Imersão I.

A maioria dos residentes considera muito importante o ser professor, que não se trata apenas de uma profissão na qual haverá vários desafios e aprendizados. O residente I relata os desafios da profissão docente nos dias atuais, deixando a falta de valorização como uma ponte importante na sua percepção como futuro docente. De acordo com Pereira (2000, p 32)

Estou entendendo que a professoralidade não é uma identidade que o sujeito constrói ou assume ou incorpora, mas, de outro modo, é a diferença que o sujeito produz em si. Vir a ser professor é vir a ser algo que não se vinha sendo, é a recorrência a um mesmo, a um modelo ou padrão. Por isso, a professoralidade não é no meu ver uma identidade: ela é uma diferença produzida que chegaria o sujeito. A professoralidade é um estado em risco de desequilíbrio permanente. Se for um estado estável, estagnado, redundaria numa identidade e o fluxo seria prejudicado.

Os dados abaixo condizem com a segunda pergunta do tipo aberta, que questiona os residentes sobre sua primeira imersão⁴ em sala de aula no Ensino Fundamental II (Tabela 3).

⁴ 320 h de inserção, sendo 100 de regência, que incluirá o planejamento e execução de pelo menos uma intervenção pedagógica.

Tabela 3: Pergunta aos residentes: "Como foi sua primeira imersão?"

Como foi sua primeira imersão?
Residente A: "Foi uma experiência bastante significativa, pois trabalhar com a área de Ciências /Biologia, para mim, foi desafiador, mas com esforço e dedicação foi uma experiência tranquila."
Residente B: "Na primeira imersão, foi um pouco complicada tive uma turma bem agitada e com um aluno diagnosticado com TEA ⁵ ."
Residente C: "Foi desafiadora, pois ministrei conteúdo de Ciências, o qual tem muito déficit no currículo"
Residente D: "Foi uma experiência bastante gratificante e engrandecedora na minha formação inicial."
Residente E: "Teve dificuldades e insegurança, mas com paciência e esforço houve finalização"
Residente F: "Foi muito produtiva, me marcou muito como pessoa e professora em formação."
Residente G: "Foi interessante, pois ter minha própria turma era uma novidade."
Residente H: "Muito boa, adorei atuar como professora"
Residente I: "Tranquila"
Residente J: "Boa"
Residente L: "Foi muito gratificante e significativa."

Tabela 3: Elaborada pelo autor.

As respostas apresentadas mostram que três residentes tiveram dificuldades em estar em sala de aula, e sentiram-se desafiados em atuar como docentes. Já o restante dos residentes teve experiências positivas e gratificantes dentro da sala de aula.

⁵ Transtorno Espectro Autista.

Essa primeira imersão é muito importante, pois o residente vai unir a teoria à prática, ficando de frente com os alunos no seu futuro campo de trabalho. E, como podemos ver, a maioria dos residentes teve suas expectativas alcançadas, mesmo que ainda existam muitos obstáculos. Desta forma, Lima (2012, p. 39) nos fala

Não nos tornamos professores da noite para o dia. Ao contrário, fomos constituindo essa identificação com a profissão docente no decorrer da vida, tanto pelos exemplos positivos, como pela negação de modelos. É nessa longa estrada que vamos constituindo maneiras de ser e estar no magistério.

Diante disso, compreendemos que a profissão docente é uma construção alcançada por meio das experiências e vivências, e a formação inicial é um ponto muito relevante para uma formação de qualidade.

... Considerações finais

Concluindo, pode-se dizer que, perante a rotina dos docentes em atuação e dos residentes, apresentam-se algumas dificuldades para se ter uma metodologia diferenciada. Isso ocorre devido à falta de tempo, de recursos de materiais, de espaços adequados, entre outros aspectos, fazendo com que os docentes em atuação optem por metodologias que envolvam o aluno apenas na sala de aula.

Contudo, temos vários tipos de metodologias que podem auxiliar o docente no processo de ensino e aprendizagem, sendo alternativas relevantes para se trabalhar dentro e fora da sala de aula. A formação inicial e continuada constitui, para o futuro profissional, um leque de oportunidades necessárias para o exercício da sua profissão, assim, não se podendo deixar de lado a busca constante por conhecimentos.

Na atualidade, temos várias ofertas nas faculdades. Uma delas é o Programa de Residência Pedagógica, que incentiva os acadêmicos a desenvolver novas metodologias, dando-lhes a oportunidade de conhecer a realidade escolar e, com ela, as necessidades dos alunos em sala de aula, percebendo como a metodologia interfere no conhecimento destes sujeitos.

... Referências

- CANDAU, M. **Rumo a uma nova didática**. 19 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.
- DALVOFO, M. et al. Métodos quantitativos e qualitativos: um resgate teórico. Revista interdisciplinar Científica aplicada, Blumenau v.2, n4, p.01-13. 2008.
- FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2011.
- GATTI, A. B. **Formação de professores: Condições e problemas atuais**. Revista Internacional de Formação de Professores (RIFP), Itapetininga, v. 1, n.2, p. 161-171, 2016. <<https://periodicos.itp.ifsp.edu.br/index.php/RIFP/article/view/347>> Acesso 17/06/2019.
- GATTI, A. B. **Formação de professores e carreira**. São Paulo: Cortez, 1997.
- GERAHADT, T. E.; SILVEIRA, D.T(org). **Métodos de Pesquisa**. Universidade Aberta do Brasil – UAB/ UFRGS - Curso de Graduação Tecnológica, Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural da SEAD/UFRGS. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.
- LIMA, M. S. L. **Estágio e aprendizagem da profissão docente**. Brasília: Líder Livro, 2012.
- MASETTO, M. T. **Novas Tecnologias e Mediação Pedagógica**. Campinas: Papirus, 2000.
- MASETTO, M. T. **Formação continuada dos professores e a prática pedagógica**. Curitiba: Champagnat, 1996.
- MIZUKAMI, M. G. N. **Ensino: As abordagens do Processo**. São Paulo: EPU, 1986.
- NÓVOA, A. **Profissão professor**. Portugal: Porto, 1999.
- PEREIRA, M. V. **Ensinar e Aprender: Sujeitos, saberes e pesquisa**. Rio

de Janeiro, 2000.

PIERSON, A. H.C., NEVES, M. R. **Interdisciplinaridade na formação de professores de ciências: conhecendo obstáculos.** Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências, p. 120-131. 2010 <www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos.../interdisciplinas.pdf> Acesso 17 de junho de 2019.

PERSPECTIVAS DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE QUÍMICA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Zisiane Furlan Leite
Andreia Maria Piovesan Rocha

... Introdução

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é uma modalidade de ensino direcionada para as pessoas que não tiveram a oportunidade de frequentar a escola ou a oportunidade de nela permanecer no tempo regular de ensino, havendo vários fatores que explicam a não permanência, tais como: fatores sociais, políticos, econômicos ou culturais.

O presente trabalho busca estabelecer a relação entre os alunos da modalidade de jovens e adultos (EJA) e o Programa Multidisciplinar de Residência Pedagógica (RP). Nas etapas do Programa Multidisciplinar de Residência Pedagógica (RP), há imersão na escola, proporcionando ao licenciando a vivência escolar. Nesse caso, a modalidade escolhida para trabalhar foi a EJA, com duas etapas de imersão em regência escolar. A primeira etapa ocorreu no ensino fundamental, na disciplina de Ciências; e a segunda etapa, no ensino médio, nas disciplinas de Química e Biologia. A imersão em regência foi realizada no Instituto Estadual de Educação Salgado Filho na cidade de São Francisco de Assis – RS, ocorrendo a imersão I no 1º semestre e a imersão II no 2º semestre de 2019, conforme os requisitos do Programa de Residência Pedagógica.

A Educação de Jovens e Adultos entra em cena no Brasil, segundo Furlan (2016, p. 31), “[...] desde o período imperial, como educação de adultos (praças do regime militar), sendo construída pela observação dos fatores sociais, políticos, econômicos, culturais, pautada pelo Banco Mundial”.

Essa modalidade de ensino vem sobrevivendo ao longo do tempo, na luta pelos direitos ao conhecimento/saberes de todos aqueles que, em tempo hábil/regular, não tiveram a oportunidade de ter uma formação, tanto para o mercado de trabalho quanto cidadã.

Oliveira (2013, p. 237-239) questiona “*a educação ontem e hoje: educação para quê?*”, apresentando a educação e a sua conexão com a sociedade, por meio dos processos produzidos e transformados.

Nesse contexto, os autores citados nos remetem a um olhar especial para a EJA, sendo que suas concepções e dimensões, como política pública, tornam-se um desafio diário para os sujeitos protagonistas: docentes e discentes.

... Os Alunos na sociedade

Geralmente, os alunos de EJA vivenciam problemas sociais, como críticas, discriminação, preconceito da sociedade, devido à falta de oportunidades que a vida impõe.

O número de pessoas que buscam a aprendizagem fora do tempo do ensino regular é grande. São pessoas que perdem oportunidades educacionais, ficando marginalizadas socialmente e à espera por uma chance junto à sociedade. Muitas vezes, sentem-se excluídas, oprimidas ou incapazes de conseguir e buscar uma colocação profissional, visto que, hoje, o mercado é competitivo e exigente na contratação de pessoal, preferindo mão de obra qualificada e conectada ao mercado virtual.

Para competir nesse mercado de trabalho, é necessário conhecimento básico e formação escolar. Então, para quem não pôde concluir os estudos no tempo regular, a EJA torna-se uma grande oportunidade para inclusão social e retorno aos estudos.

... Materiais e métodos

A ideia da realização desta pesquisa surgiu no decorrer da observação da imersão I, para facilitar a aproximação com os alunos da EJA, com a disciplina de Ciências, buscando utilizar a teoria com exemplos do cotidiano. O questionário foi aplicado em datas diferentes e com turmas da Educação de Jovens e Adultos em momentos diferentes, conforme sua modalidade. Foi aplicado na turma de ensino fundamental da EJA, totalidade 5 e 6, e na turma do ensino médio da EJA, totalidade 8.

... Resultados e discussões

O questionário foi aplicado no primeiro dia de aula com as turmas 3 A (oitavo ano) e 4 A (nono ano), com a totalidade 5 e 6, direcionado para a disciplina de Ciências correspondente ao ensino fundamental.

A pesquisa foi realizada em um universo de 22 estudantes, dos quais quinze eram do sexo feminino e sete do sexo masculino, com idade variável entre 15 anos a 70 anos de idade. A aplicação do questionário ocorreu no dia 25 de março de 2019, no Instituto Estadual de Educação Salgado Filho em São Francisco de Assis.

Ao questionar os alunos sobre o estudo (Você gosta de estudar?), foi constatado que 100% dos alunos gostam de estudar.

A próxima pergunta foi referente às disciplinas que os estudantes acham mais fáceis de estudar. Nesse caso, percebeu-se que em torno de 50% dos alunos têm facilidade na disciplina de Ciências, conforme mostra a Figura 1. Mas, quando questionados acerca do porquê, não houve respostas, impossibilitando a coleta de dados.

Disciplinas consideradas fáceis

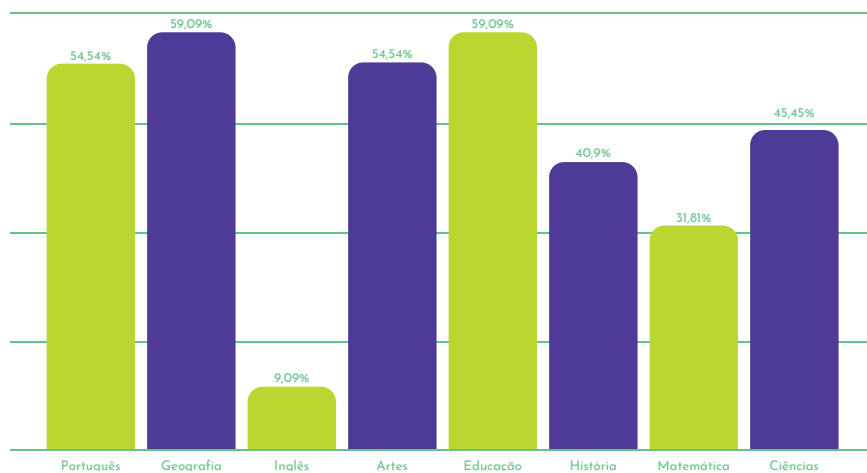


Figura 1: gráfico das disciplinas consideradas mais fáceis de estudar.

Em seguida, os alunos foram questionados acerca das disciplinas mais difíceis de serem estudadas. Conforme a figura 2, percebe-se que 50% dos alunos demonstraram ter dificuldade na disciplina de Ciências, considerando-a como sendo uma das disciplinas mais difíceis. Da mesma forma que a questão anterior, quando foram questionados por quê, não responderam.

Disciplinas consideradas difíceis

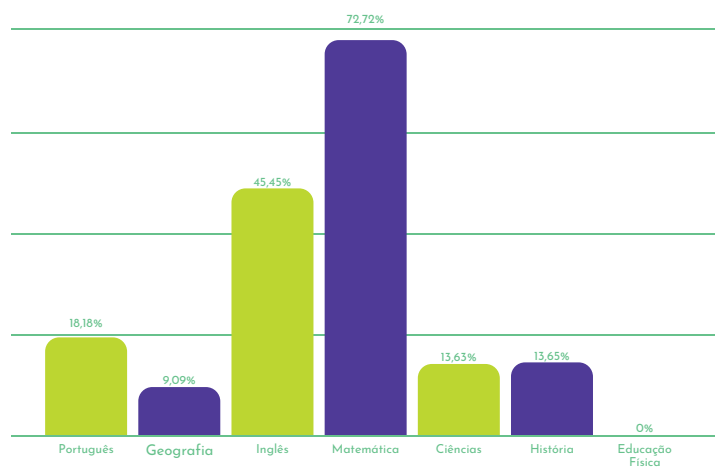


Figura 2: gráfico das disciplinas consideradas mais difíceis de estudar.

Ao questionar os alunos sobre como você aprende melhor na aula, a maioria marcou “no quadro”. Assim, observou-se que eles aprendem melhor quando a disciplina é desenvolvida no quadro.

Aulas

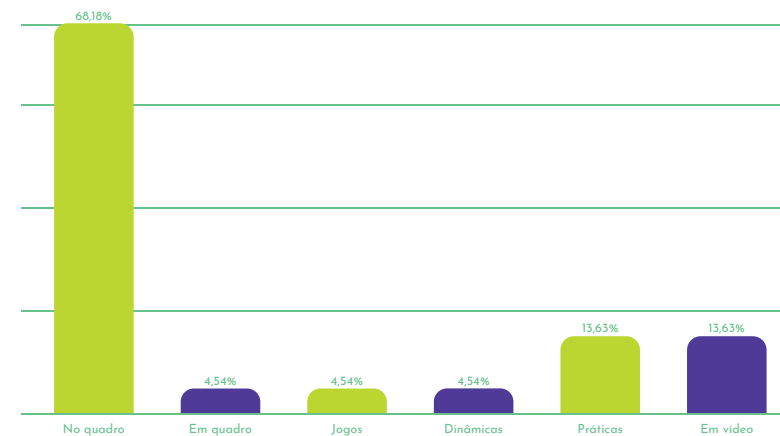


Figura 3: gráfico de como aprendem melhor nas aulas.

Por fim, questionamos os alunos por que eles estavam voltando a estudar. Nesta questão, as respostas foram muito variáveis, sendo que as causas mais citadas foram: ter um futuro melhor, ter mais conhecimento, ter uma profissão melhor, fazer um concurso público ou um curso técnico e terminar o ensino médio para cursar uma faculdade. O ponto em comum é que os estudantes sonham em ter um bom emprego, uma renda mais alta e possuir estabilidade financeira.

O questionário ainda foi aplicado, numa das últimas aulas, com a turma 2C (segundo ano), com a totalidade 8, direcionado para a disciplina de Química correspondente ao ensino médio. A pesquisa foi realizada em um universo de onze estudantes, dos quais sete são do sexo feminino e quatro do sexo masculino, com idade variável entre 18 anos a 50 anos de idade. A aplicação ocorreu no dia 18 de novembro de 2019.

Ao questionar os alunos sobre o estudo (Você gosta de estudar?), foi constatado que 100% dos alunos gostam de estudar.

A próxima pergunta foi referente às disciplinas que os estudantes acham mais fáceis de estudar. Verificou-se que aproximadamente 10% dos alunos têm facilidade com a disciplina de Química, conforme a Figura 4. Ao se questionar “por quê?”, suas respostas foram: tenho afinidade, porque é legal, ela é fácil de aprender.

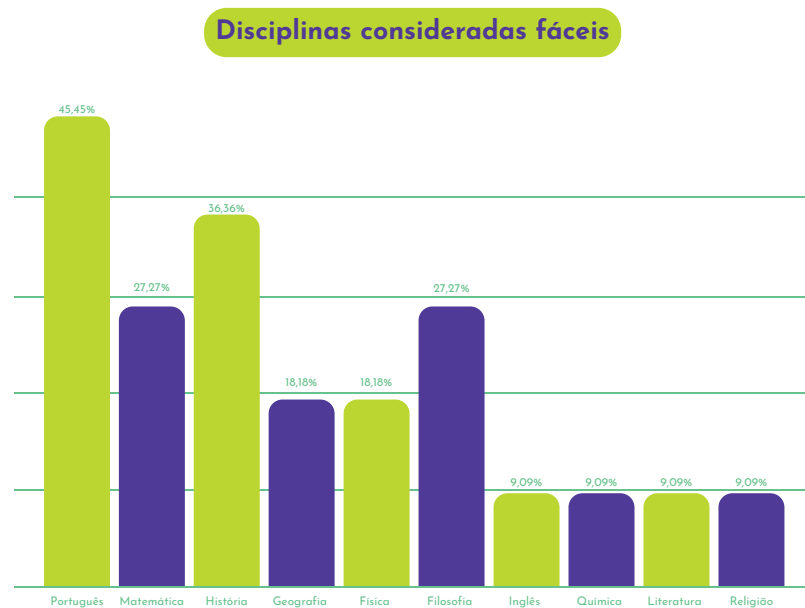


Figura 4: gráfico das disciplinas consideradas mais fáceis de estudar.

A seguir, foi questionado quais as disciplinas mais difíceis de estudar. Na coleta de dados, 20% dos estudantes responderam ter dificuldades de aprender a disciplina de Química, conforme mostra a figura 5. Quanto às justificativas, citamos: ela é difícil, não gosto dessa disciplina, tem muito detalhe para estudar.

Disciplinas consideradas difíceis

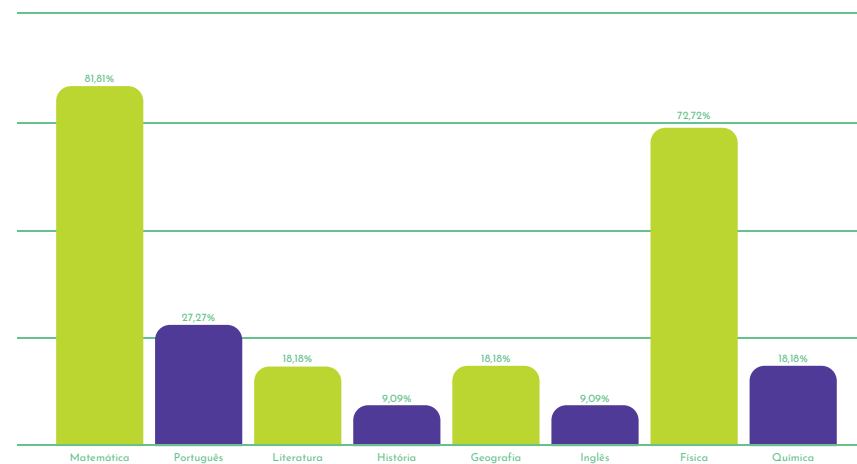


Figura 5: gráfico das disciplinas consideradas mais difíceis de estudar.

Ao questionar os alunos sobre como você aprende melhor na aula, a maioria marcou “no quadro” e também com aulas práticas, conforme mostra a figura 6. Assim, observou-se que eles aprendem melhor quando a disciplina é desenvolvida no quadro e com aulas diferentes, como experimentos e aulas no laboratório de informática, mostrando que essa forma pode ser uma opção para o professor de Química.

Aulas

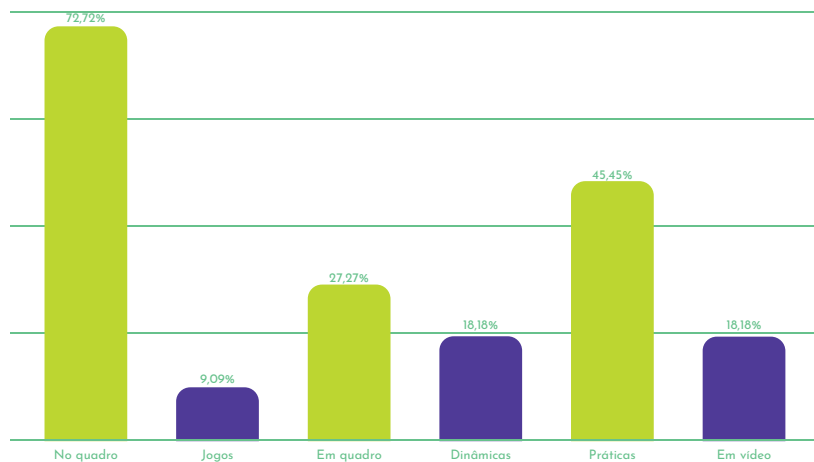


Figura 6: gráfico de como o aluno considera que aprende melhor.

Por fim, questionamos os alunos por que eles estavam voltando a estudar.

Nesta questão, as respostas foram muito variáveis, sendo que as mais citadas foram: concluir o ensino médio para fazer curso técnico, ter uma profissão melhor, aprimorar-se para o mercado de trabalho, respondendo às exigências e requisitos solicitados para arrumar um emprego melhor. Percebe-se, assim, que os estudantes pensam em ter um futuro melhor, com estabilidade financeira para ajudar nos estudos dos filhos.

Programa de Residência Pedagógica Multidisciplinar - Licenciatura em Ciências Biológicas e Química.

O programa Multidisciplinar de Residência Pedagógica, juntamente às escolas parceiras, proporciona a integração das disciplinas pedagógicas com a teoria e a prática. As etapas de imersões nas escolas aproximam o residente da realidade escolar pública, tendo por objetivo

o aperfeiçoamento na formação docente para os discentes dos cursos de licenciaturas em Química e Ciências Biológicas.

Para superar uma formação fragmentada, tanto a instituição formadora de professores como os formadores e os futuros professores, precisam assumir que na “sociedade globalizada” se convive, simultaneamente, com a inovação e a incerteza. Por isso, a educação dos seres humanos se torna mais complexa, e a formação do professor, também, passa a assumir essa complexidade. Para superar a dicotomia entre ensino e pesquisa, teoria e prática, e possibilitar a construção de uma práxis dinamizada pela iniciativa, pelo envolvimento do futuro professor em projetos educativos próprios e fundamentados, torna-se necessário reconhecer tal complexidade (ENS, 2006, p.12-13).

A RP certamente contribuiu muito para a trajetória dos acadêmicos dos cursos de Licenciatura em Química e Licenciatura em Ciências Biológicas do *Campus* São Vicente do Sul, pois este projeto permite que o licenciando tenha a vivência nas escolas e perceba sua importância nesse contexto.

Considerações Finais

Esta pesquisa contribuiu para conhecer melhor os alunos da modalidade EJA da Escola Instituto Estadual Salgado Filho, sua faixa etária, preferências disciplinares e o porquê de estarem novamente no ambiente escolar. A grande maioria das pessoas que retornaram à escola provavelmente não tiveram incentivo e oportunidades, uma vez que o conhecimento é a base da sociedade moderna.

Com a coleta de dados, percebeu-se que a primeira turma gostava de aulas passadas no quadro, mas, na 2ª turma, esse percentual se alterou, mostrando que os alunos aprendem também com aulas práticas, sendo esta uma opção possível para o professor de Química utilizar em suas aulas.

O Programa Residência Pedagógica contribuiu, com aplicações de objetos de aprendizagem, aulas práticas, jogos e dinâmicas, pro-

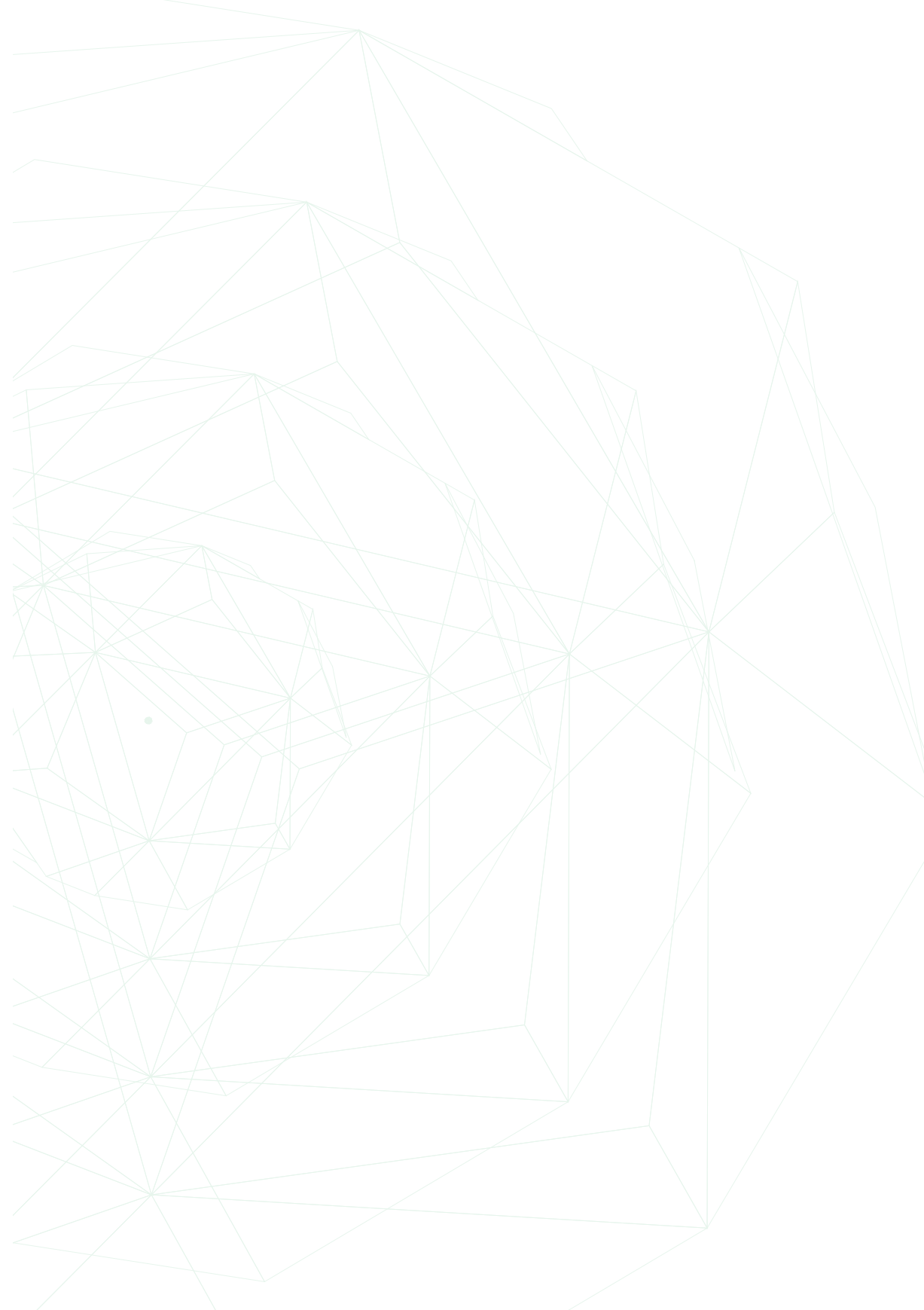
porcionando formas diferentes de interagir com os alunos, também mostrando o dia a dia da escola com a participação em reuniões, aplicação de projetos e oficinas. Todas essas ações citadas e realizadas nas imersões do programa aproximaram os residentes da realidade como docentes, trazendo uma formação com conhecimentos que somente na prática se adquire.

... Referências

ENS, Romilda Teodora. **Significados da pesquisa segundo alunos e professores de um curso de Pedagogia**. 2006, 138f. Tese (Doutorado em Educação: Psicologia da Educação)- Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2006.

FURLAN, Fernanda Mendes. **Educação profissional integrada à educação de jovens e adultos: uma análise sobre o PROEJA no Instituto Federal Farroupilha**. 138 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC) - Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade de Santa Cruz do Sul, Santa Cruz do Sul-RS, 2016. Disponível em: <https://repositorio.unisc.br/jspui/bitstream/11624/1095/1/Fernanda%20Mendes%20Furlan.pdf>. Acesso em: 26 de maio 2019.

OLIVEIRA, João Ferreira de. **A função social da educação e da escola pública: tensão, desafios e perspectivas**. p. 237-252. Crise da escola e políticas educativas. FERREIRA, Eliza. OLIVEIRA, Dalila (Organizadoras). Belo Horizonte; Autêntica, 2013.





5

PARTE

**O OLHAR DOS
RESIDENTES DA
ESCOLA ESTADUAL
DE ENSINO MÉDIO
SÃO VICENTE – SÃO
VICENTE DO SUL**

ABORDAGEM DA EDUCAÇÃO SEXUAL NO ENSINO MÉDIO:

receios e desafios

Gláucia Brisotto
Luciane Ayres-Peres

... Introdução

Educação Sexual/sexualidade é uma temática que apresenta polêmicas, tendo em vista que são várias as visões das instituições pelas quais os sujeitos passam durante a sua constituição enquanto ser social. As instituições que se implicam nessa abordagem são: a família, a religião, a escola, a saúde, entre outras (MAIA, 2014; FURLANETTO et al., 2018).

A partir disso, historicamente, houve tentativas de controle da sexualidade como mecanismo de domínio dos corpos e dos discursos (FOUCAULT, 1988). Além disso, a saúde, por muitas vezes, com seu método higienista, buscou normatizar e categorizar a sexualidade, em um esforço para separar o normal do anormal (FIGUEIRÓ, 1996).

No âmbito escolar da Educação Sexual (ES), professores apresentam dificuldades em abordar este tema, pois, segundo Belo (2012, p.6), “Existe o receio de que falar sobre a sexualidade em contextos formais, como é o caso da escola, possa funcionar como um incentivo a comportamentos sexuais precoces.”

Os motivos que permeiam estas dificuldades estão agrupados em: a) a falta de segurança/conforto para falar de sexualidade com adolescentes, pois, de acordo com Reis e Villar (2004, p. 742), “Quanto maior é o conforto ao abordar temas de sexualidade mais positivas as suas atitudes em relação à ES”; b) a área de formação/atuação do professor, que também influencia, tendo em vista que a formação sobre ES fica, sobretudo, a cargo das disciplinas de Ciências e Biologia

(VIEIRA; MATSUKURA, 2017), e segundo os mesmos autores, os valores do professor também induzem na abordagem do tema; c) o receio de represália pela família dos estudantes (BELO, 2012), entre outros.

Na questão relacionada à falta de segurança para abordar ES, reflete-se, aqui, a tomada desta abordagem pelo viés biológico (VIEIRA; MATSUKURA, 2017) e a não abordagem pelo ponto de vista social. Isso se remete a uma fragmentação de saberes, e, sobretudo, associa a temática aos professores de Biologia, negligenciando uma abordagem contemplativa no que se diz respeito à caracterização da ES. Esta é compreendida por Figueiró (1996, p. 51) como

[...] toda ação de ensino/aprendizagem sobre a sexualidade humana, seja em nível de conhecimento de informações básicas, seja em nível de conhecimento e/ou discussões e reflexões sobre valores, normas, sentimentos, emoções e atitudes relacionadas à vida sexual (FIGUEIRÓ, 1996, p. 51).

Nesse sentido, a ES não se submete a abordar apenas a anatomia e a fisiologia da sexualidade humana (FIGUEIRÓ, 2017), compreende contemplar também a esfera cultural, social e psicológica a que está condicionada (SFAIR et al., 2015).

Quando relacionada à área de formação e atuação do professor que aborda a ES, tem-se um ponto a ser levado em consideração: a questão de que, na maioria das vezes, a abordagem é realizada pelo professor formado em Ciências e Biologia, como comentado anteriormente. Este fato implica a construção da abordagem, que, de certa forma, privilegia aspectos biológicos em detrimento de aspectos sociais.

Quanto ao receio de receber uma represália por meio da família do estudante e pela sociedade em que estão inseridos, isto ocorre pelo fato de que se tem a concepção de que quem deve falar sobre sexualidade é a família, e não a escola (BELO, 2012). Esta concepção se demonstra equivocada em sua base, pois a abordagem realizada pela família pode estar estigmatizada por fatores religiosos, econômicos e sociais, e pode ser considerada não intencional (MAIA, 2014), mas implicar uma abordagem um tanto direcionada e não contemplativa em relação ao que a sexualidade representa.

Após os fatos explicitados acima, justifica-se uma discussão que amplie a visão sobre a ES, pois, algumas vezes, a abordagem é deixada de lado e, quando utilizada, acaba sendo como uma curiosidade em sala de aula e não como uma temática de importância que, como tal, deveria estar estruturada em um eixo transversal dentro do currículo da escola. Além disso, como espaço de formação docente, o Programa Multidisciplinar Residência Pedagógica (RP)⁶ do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha, *Campus* São Vicente do Sul possibilita, no âmbito de sua proposta, a discussão de atividades e de mediações junto à escola-campo em que os residentes estão inseridos. Neste âmbito, pela importância e necessidade que o assunto tem para a sociedade é que se escolheu trabalhar com ES. Dessa forma, o objetivo do presente estudo foi desenvolver uma proposta didático-pedagógica reflexiva acerca da abordagem da Educação Sexual.

... Relato de Experiência

Este trabalho foi realizado durante a Imersão II⁷ do Programa Multidisciplinar Residência Pedagógica (RP) do Instituto Federal Farroupilha, *Campus* São Vicente do sul. O público-alvo desta pesquisa foram alunos do segundo ano do ensino médio da Escola Estadual de Ensino Médio São Vicente, turma da Imersão II, localizada no município de São Vicente do Sul/RS. A turma era composta por 19 estudantes com a faixa etária entre 16 e 18 anos, oriundos do município de São Vicente do Sul. Salienta-se que, ao longo do desenvolvimento do trabalho, nem todos os alunos participaram das atividades propostas.

⁶ Portaria CAPES n° 45/2018.

⁷ A Imersão II do Programa Multidisciplinar Residência Pedagógica é um momento de imersão dos residentes do programa no ensino médio, em que, cada um, fica responsável por elaborar e aplicar as suas aulas.

Para a realização, foram propostos três momentos com os estudantes, no período de setembro a outubro do ano de 2019. Os encontros foram organizados conforme apresentado abaixo.

No primeiro momento, a temática da Educação Sexual foi levada aos estudantes para que elencassem assuntos sobre o tema que gostariam de trabalhar no decorrer da implementação das atividades. O levantamento das temáticas foi realizado durante a aula, sendo que todos os alunos (19) elencaram os temas. A partir do indicado pelos estudantes, posteriormente, utilizou-se a metodologia dos Círculos Dialógicos Investigativo-formativos, que, segundo Henz, Freitas e Silveira (2018, p. 841)

[...] procuram, em roda, pelo diálogo-problematizador, proporcionar uma reflexão crítica sobre o ato educativo, com um coletivo de pessoas, educadores e/ou educandos, com base nas questões levantadas pelo grupo em relação à temática (HENZ, FREITAS, SILVEIRA, 2018, p. 841).

Dessa forma, a relevância e a urgência do que deve ser abordado parte dos estudantes, sujeitos que trazem em sua bagagem conhecimentos e necessidades acerca da ES (FREIRE, 1996), sendo com isso, os fomentadores deste diálogo.

A partir disso, foi realizado um encontro com os estudantes na Praça Municipal de São Vicente do Sul, no qual se dialogou acerca das sugestões relacionadas à ES por eles elencadas. Sendo assim, um círculo foi organizado e uma caixa foi passada de um a um, para que retirassem um tema e falassem o que sabiam sobre ele. Portanto, a caixa foi o objeto da palavra (NUNES, 2018). Neste momento, compareceram cinco estudantes. Para a coleta de dados, foi gravado o debate e, posteriormente, transcrito. Foi enviado para os responsáveis pelos estudantes um Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE), para autorizar a utilização de áudio dos estudantes, a fim de compor os resultados deste trabalho.

Para a realização do segundo e terceiro momento, foi trabalhado, primeiramente o filme “O Jogo da Imitação”, dirigido por Morten Tyldum, que conta a história de Alan Turing, um homossexual

condenado à castração química mesmo após ter decodificado códigos nazistas e ser considerado um herói pelos seus feitos. Nesta atividade, compareceram oito alunos. Após assistirem ao filme, foi realizado o terceiro momento, em que eles foram instigados a escreverem uma carta para algum personagem da obra cinematográfica. Por fim, as cartas foram utilizadas para a discussão do trabalho sobre a perspectiva dos estudantes acerca da história.

Os três momentos com os estudantes resultaram em uma conversa de uma hora e vinte e cinco minutos e cinco cartas escritas para Alan Turing. A discussão dos resultados está organizada conforme o momento realizado com os estudantes. Dessa forma, compilada em duas discussões, uma para cada atividade realizada.

... Primeiro Momento

No primeiro momento, os estudantes elencaram os seguintes assuntos: métodos anticoncepcionais; mudança de sexo; abordagem da sexualidade na escola; identidade de gênero; aborto; receio de assumir sua identidade de gênero; AIDS; masturbação e seus riscos; mudança de gênero; transgênero; rituais de sexualidade; preliminares; mudanças do corpo na adolescência; pontos positivos e negativos do sexo; ciclo menstrual; doenças na gravidez; hormônios; métodos mais seguros de anticoncepcionais; gravidez na adolescência; prevenção da AIDS; e DST's e IST's.

A cada rodada, os estudantes falavam sobre o tema que haviam sorteado e debatiam o que sabiam a respeito dele. Por consequência, houve debates em que os alunos se sentiam mais à vontade para falar e outros nem tanto. Isso se justifica pelo fato de que, com alguns temas, eles não tinham conhecimento/confiança para falar e outros porque estavam amarrados aos costumes de uma sociedade que reprime a sexualidade. Como se pode ver acima, foram elencados diversos temas e, dessa forma, para a discussão, foram escolhidos quatro, os quais os

estudantes mais debateram: identidade de gênero; mudança de gênero; pontos positivos e negativos do sexo; e gravidez na adolescência.

O Círculo Dialógico Investigativo-formativo começou com a temática de identidade de gênero, a qual, em um primeiro momento, Priscila⁸ achou polêmica, tendo em vista a intolerância a respeito do tema. Para ela, identidade de gênero “[...] não é o que ela [a pessoa] nasce, mas como ela se sente”. Em consonância com isso, Elisa pontua que “[...] para a sociedade, a gente já nasce definido. Feminino e masculino. Mas pode ser que, ao longo da vida, ele queira, se identifique, ou por escolha própria ou opção... queira se identificar em outro gênero. Eu entendo dessa maneira”. Essas colocações vão ao encontro do que a Organização das Nações Unidas (ONU) pontua como identidade de gênero, a qual se pauta nas experiências dos sujeitos consigo mesmo e difere do sexo que é definido no nascimento do indivíduo (ONU, 2017).

Outro tema sorteado foi mudança de gênero, sobre o que Elisa se expressou dizendo que

Eu acho que, quando a pessoa quer mudar o gênero dela ou já desde criança tem desejo, [...] e principalmente na adolescência que a pessoa tem uma confirmação de que ela não quer ser aquilo, ela não quer ter aquele gênero, é se identificar em outro. Ela quer se ver como outra pessoa... não como outra, ela não está mudando o interior, é pôr para fora aquilo que ela já é, sabe? (ELISA, 2019).

Este ponto é refletido por Lopes (2009), quando diz que quem não se identifica com o seu corpo “Experimenta desconforto psíquico com seu sexo antagônico, desejando obsessivamente ter seu corpo readequado ao sexo oposto que acredita possuir”. Em relação a isso, Joel diz que “[...] tem muita gente que veem isso como uma doença né? Por isso que isso vai mais para o lado da psicologia. E a igreja também né? Como vou dizer? Hum, que é um pecado”. É de costume a religiosi-

⁸ Em virtude do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) os nomes aqui utilizados são fictícios.

dade demonizar as diversas faces da sexualidade humana, colocando-a como algo proibido, sujo e impuro.

Na sequência, a temática debatida foram os pontos positivos e negativos do sexo. Sobre isso, Joel expressou-se dizendo que: “Então em questão de pontos negativos seria tipo mais à força né? Do estupro?”. Essa colocação demonstra uma análise mais significativa do que a que envolve relações sexuais: o consentimento. A importância desta abordagem é explicitar que relações sexuais devem ter aprovação dos envolvidos. Segundo dados do Fórum de Segurança Pública (FBSP), cerca de 10 mulheres foram estupradas por dia no Rio Grande do Sul no ano de 2016 (FBSP, 2018), ou seja, realizar esta abordagem é uma maneira de problematizar a cultura do estupro presente na nossa sociedade.

O último tema mais debatido foi gravidez na adolescência, sobre o qual Vinícius pontuou

[...] que antigamente havia muita gravidez na adolescência por culpa dos pais mesmo. Tipo, eles eram mais rígidos. A minha mãe teve minha irmã com 16. Meu pai tinha 22. Ela mais engravidou e se casou para poder sair de casa, porque meu avô era evangélico e era daqueles evangélicos bem mais rígidos e ela quis sair de casa mais rápido possível (VINICIUS, 2019).

Este relato é comum quando pessoas mais velhas são questionadas sobre isso. A única maneira de sair de casa antigamente era casando e, muitas vezes, casar significava engravidar. Antes, a mulher, que era propriedade do pai, passava a ser propriedade do marido (STEARNS, 2010). De acordo com isso, Priscila relatou que o descrito acima ocorreu com a mãe dela e que, atualmente, *“ela se arrepende bastante disso, até por causa do meu pai, que ela diz que poderia ter escolhido melhor e que trouxe uma consequência para nossa vida, porque ele é uma pessoa muito assim... bom, a gente passa uns apertos com ele, de vez em quando”*. O anseio de sair de casa na juventude acaba trazendo consequências indesejadas, na maioria das vezes, para as mulheres, pois Priscila também relatou que a sua mãe não pôde estudar, pois o pai dela não permitia, tratando-a como propriedade dele.

A precarização da informação sobre ES é um dos fatos que leva à negligência e à ignorância. Esta abordagem deve contemplar as facetas sociais e culturais dos indivíduos.

Segundo e Terceiro Momento

O segundo e o terceiro momentos se referem às cartas escritas sobre o filme “O jogo da imitação”. Foram cinco cartas e todas endereçadas a Alan Turing. Sendo assim, foram elencados os trechos mais relevantes das cartas no que diz respeito à ES. A discussão é embasada nestes trechos.

A Carta 1 aborda o julgamento de Alan Turing e o final de sua história. Seu início se apresenta dessa maneira: “Querido Alan Turing, infelizmente não souberam reconhecer sua genialidade e coragem, temo que seus dias tenham sido embalados pelo peso do preconceito, além da solidão que lhe foi imposta por uma sociedade intolerante”.

Referindo-se ao descrito acima, de fato, a sociedade da época era extremamente intolerante, considerando a homossexualidade um crime. Nos dias atuais, a mudança deste paradigma não está nem perto do que deveria ser, pois segundo dados do Grupo Gay da Bahia (GGB), no relatório de 2012, a cada 26 horas, um LGBT é assassinado no Brasil (GGB, 2012). Ou seja, se Alan Turing estivesse vivo hoje, provavelmente, ainda sofreria com a homofobia.

A Carta 2 remete à história do protagonista combatendo nazistas e a homofobia da época. Expressa a admiração pela genialidade do personagem e por este ter optado pela castração química a ficar longe de sua máquina na reclusão. Entretanto, um pequeno trecho da carta pontua que “[...] teve coragem em sofrer agressões, apenas por ter contado que era homossexual.”, o que demonstra como os papéis se invertem, o homossexual tem coragem de sofrer agressões pela sua situação, o que não deveria ser um ato corajoso, porque, primeiramente, não deveriam existir motivos para alguém sofrer agressões em virtude de sua orientação sexual.

Seguindo nesta linha, a Carta 3 se remete ao Perdão Real que Alan Turing recebeu, tendo em vista as acusações de “indecência” que foram feitas. A carta esclarece que foi um “[...] erro reparado muito tardiamente, no ano de 2009, pelo tratamento desumano e preconceituoso que lhe foi dado [...]”. Já a Carta 4, em um trecho, expõe que “[...] gostaria que soubesse que muitas pessoas se espelharam em você e tiveram coragem de ser elas mesmas”. Analisa-se este trecho com a importância de representações históricas, que fogem ao padrão imposto pela heteronormatividade⁹.

Para finalizar, a Carta 5 agradece a Alan Turing dizendo: “Obrigada por ter me permitido refletir e parabéns por todo empenho e dedicação em tudo que fez”. Essa é uma discussão que não se imagina no âmbito da sexualidade por pessoas leigas ao assunto, mas é de suma importância para a construção de sujeitos que compreendam a sexualidade como experiência subjetiva de cada indivíduo.

... Considerações finais

Este trabalho demonstrou que a concepção dos estudantes sobre ES vai além do que o senso comum reflete. Entretanto, ainda se podem ver comentários estigmatizados acerca da temática. É por isso que discussões como essas devem ser feitas, buscando desenvolver um pensamento reflexivo aos sujeitos participantes da atividade, com o intuito de que repensem as construções sociais e culturais sobre o tema da sexualidade.

Além disso, este trabalho só pôde ser desenvolvido com a percepção que a RP desenvolve nos residentes, contribuindo com a formação inicial de professores, crítica-reflexiva, proporcionando a cons-

⁹ Heteronormatividade é um termo usado para descrever situações nas quais orientações sexuais diferentes da heterossexual são marginalizadas, ignoradas ou perseguidas por práticas sociais, crenças ou políticas.

trução de atividades como essa. É dentro do espaço destinado à RP que a formação reflexiva se faz na práxis, ou seja, é nesse espaço que ocorre a prática reflexiva (FREIRE, 1987).

... Referências

BELO, M. S. P. **Educação sexual em meio escolar**: perspectivas dos professores. 2012. 68 p. Dissertação (Mestrado Integrado em Psicologia) – Universidade de Lisboa, Lisboa, 2012.

FBSP. **Dignidade Sexual**. 2018. Disponível em <https://public.tableau.com/profile/fbsp#!/vizhome/dignidade_sexual/Dadosemtabela>. Acesso em 09 dez 2019.

FIGUEIRÓ, M. N. D. A produção teórica no Brasil sobre Educação Sexual. **Revista Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n. 98, p. 50 – 63, 1996. Disponível em <<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/795/806>>. Acesso em 08 ago 2019.

_____. **O que é Educação Sexual?** 2017. (13m09s). Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=l_YzXUrL6Ls&t=236s>. Acesso em 08 ago 2019.

FOUCAULT, M. **História da Sexualidade I**: a vontade de saber. Rio de Janeiro: Editora Graal, 13ª ed., 1988.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 25ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

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

FURLANETTO, M. F. et al. **Educação Sexual em escolas brasileiras**: revisão sistemática da literatura. **Cadernos de Pesquisa**, vol. 48, n.168, 2018, p. 550 – 571.

GGB. **Relatório 2012**: Assassinato de homossexuais (LGBT) no Brasil. 2012. Disponível em <<https://grupogaydabahia.files.wordpress.com/2013/06/relatorio-20126.pdf>>. Acesso 09 dez 2019.

HENZ, C. I.; FREITAS, L. M.; SILVEIRA, M. N. Círculos dialógicos investigativos-formativos: uma metodologia de pesquisa inspirada nos círculos de cultura freireanos. **Revista do Centro de Ciências da Educação**. Florianópolis, v. 36, n. 3, p. 835 – 850, jul./set. 2018.

LOPES, A. C. V. **Transexualidade: reflexos da redesignação sexual**. Belo Horizonte, 2009. Monografia (Pós-graduação em Direito de Família) - Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Disponível em <<http://www.ibdfam.org.br/assets/upload/anais/229.pdf>>. Acesso em 09 dez 2019.

MAIA, A. C. B.; **Sexualidade e educação sexual**. 2014. Disponível em <https://acervodigital.unesp.br/bitstream/unesp/155340/3/unesp-nead_reei1_ee_d06_s03_texto02.pdf>. Acesso em 30 ago 2019.

NUNES, A. C. O. **Diálogos e práticas restaurativas nas escolas: guia prático para educadores**. São Paulo, 2018. Disponível em <http://www.mpsp.mp.br/portal/page/portal/Educacao/Di%C3%A1logos%20e%20pr%C3%A1ticas%20restaurativas%20nas%20escolas%20_%20Guia%20pr%C3%A1tico%20para%20educadores.pdf>. Acesso em 30 ago 2018.

ONU. **Você sabe o que é Identidade de Gênero?** 2017. Disponível em <<https://nacoesunidas.org/voce-sabe-o-que-e-identidade-de-genero/>>. Acesso em 09 dez 2019.

REIS, M. H.; VILAR, D. A implementação da educação sexual na Escola: Atitudes de professores. **Revista Análise Psicológica**. Lisboa, v.22, n. 4, p. 737 – 745, 2004.

SFAIR, S. C., BITTAR, M.; LOPES, R. E. Educação sexual para adolescentes e jovens: mapeando proposições oficiais. **Revista Saúde e Sociedade**. São Paulo, v. 24, n. 2, p. 620 – 632. 2015.

STEARNS, P. N. **História da Sexualidade**. São Paulo: Contexto, 2010.

VIEIRA, P. M.; MATSKURA, T. S. Modelos de educação sexual na escola: concepções e práticas de professores do ensino fundamental da rede pública. **Revista Brasileira de Educação**. v. 22, n. 69, p. 453 – 474, 2017. abr./jun. 2017.

METODOLOGIAS E ATIVIDADES INTERDICPLINARES:

“o olhar” dos estudantes do oitavo ano do ensino fundamental

Raiane Novack Soares
Maria Rosangela Silveira Ramos

... Introdução

O Programa de Residência Pedagógica (RP)¹⁰ tem como objetivo a inserção dos Residentes¹¹ no ambiente escolar, com atividades de formação, ambientação escolar, imersão na sala de aula, entre outras ações didático-pedagógicas. Portanto, o referido programa desafia os Residentes na construção e elaboração de situações de aprendizagens voltadas para a inovação e diversificação dos recursos tecnológicos. Com esse propósito inovador e diversificado, durante o período de imersão¹² no ensino de Ciências, buscou-se a utilização de diferentes recursos na contextualização dos conteúdos a fim de conseguir uma aprendizagem significativa por parte dos alunos.

Assim, algumas das atividades desenvolvidas pelos Residentes no Programa Multidisciplinar de Residência Pedagógica, durante a Imersão I, possibilitaram a interação entre as áreas do conhecimento, especificamente de Ciências Biológicas e Química, efetivando ações in-

¹⁰ O Programa de Residência Pedagógica é uma das ações que integram a Política Nacional de Formação de Professores da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES.

¹¹ Termo usado pelo Programa de Residência Pedagógica aos licenciandos que estão inseridos no referido programa.

¹² Imersão é um termo determinado no Edital do Programa (CAPES, 2018), que significa atividades de regência em sala de aula no ensino fundamental.

terdisciplinares. Essas atividades, foram denominadas pelos Residentes de “atividades extra sala de aula”, desenvolvidas em período oposto ao horário da turma. A metodologia utilizada para as atividades foram oficinas com a temática “Meio Ambiente”.

As atividades desenvolvidas no período oposto às aulas visaram a abranger temas que buscavam enfatizar o interesse dos alunos da turma. Os referidos temas extrapolavam o conteúdo ministrado no espaço da sala de aula, e apresentavam, como objetivo principal, ir “além” do previsto no currículo da turma. Sendo assim, o trabalho proposto aos alunos do ensino fundamental, na disciplina de Ciências, foi organizado em três (3) encontros “interdisciplinares”, abordando conceitos tanto químicos quanto biológicos pelos Residentes responsáveis pela turma. Assim, nos respectivos encontros, trabalharam-se: (a) a primeira oficina, “A era Carbono”; (b) a segunda oficina, “Tintas a partir de solos”; e (c) a terceira, em que se buscou abordar a construção de uma “Cidade sustentável”.

Portanto, o presente trabalho propôs refletir e analisar as percepções, o “olhar” dos educandos¹³ referente a sua participação, atuação e aprendizagem construída na proposta desenvolvida, bem como o seu funcionamento, com ênfase nos assuntos trabalhados nos encontros e sua dinâmica de funcionamento. Tais atividades foram pensadas e idealizadas por duas Residentes do programa RP do curso de Licenciatura em Química e Ciências Biológicas do Instituto Federal Farroupilha, *Campus* São Vicente do Sul.

... Atividades extra sala de Aula

No decorrer do desenvolvimento das atividades no turno inverso da aula, surgiu o anseio de pesquisar sobre a eficiência e a forma pela qual foram conduzidas as aulas “extras” e estes encontros. Então,

¹³ Estudantes de uma turma de 8º (oitavo) ano de uma das escolas de atuação do Programa Residência Pedagógica (RP).

buscou-se verificar se os objetivos propostos nas atividades de “aula extra no contraturno” foram alcançados, bem como a importância de este trabalho ser realizado com duas Residentes de formação diferentes na referida turma, no mesmo espaço e tempo, enfatizando o trabalho interdisciplinar.

Se definirmos interdisciplinaridade como “junção de disciplinas”, cabe pensar no currículo apenas na formatação de sua grade. Porém, se definirmos interdisciplinaridade como atitude de ousadia e busca frente ao conhecimento, cabe pensar aspectos que envolvem a cultura do lugar onde se formam professores (FAZENDA, 2012). Desse modo, podemos sim, pensar na interdisciplinaridade como “integradora” de situação de aprendizagem para o aluno.

Assim, indo ao encontro das formações realizadas no programa RP Multidisciplinar em Ciências Biológicas e Química do IFFar - SVS, entendemos que o trabalho interdisciplinar na escola vem diversificar a aula. A diversidade da aula tem como foco a integração entre colegas de áreas diferentes, que propõe aprendizado “não-linear”, mas interligado, contextualizado e estimulando o trabalho em equipe e a troca de saberes

Em busca por atividades com metodologias diversificadas e ainda de maneira contextualizada e do interesse dos alunos, propomos as atividades extra sala de aula no contraturno. As atividades visaram a oferecer aos alunos um momento a mais na escola, proporcionando a troca de saberes entre professor/aluno, por meio de oficinas com assuntos dos quais não teríamos tempo de trabalhar durante a Imersão. A partir de uma sondagem com a turma quanto aos assuntos sobre os quais os alunos apresentavam curiosidade, bem como o anseio por participar de atividades que lhes dessem autonomia de atuação, optou-se pelo desenvolvimento de três oficinas multidisciplinares, denominadas “A era Carbono – os combustíveis fósseis”, “Tintas a partir de solos” e a proposta de uma “Cidade sustentável”.

O primeiro encontro, a oficina “Era do Carbono - os combustíveis fósseis”, possibilitou sondar os conhecimentos prévios dos alunos com questionamentos orais: se já teriam ouvido falar sobre os temas,

se saberiam discorrer sobre o que foi a era carbono, o que compreendiam por combustíveis fósseis. Após a sondagem dos conhecimentos prévios, utilizou-se um recurso multimídia para a reprodução de um vídeo sobre a carta escrita em 2090, que narra a situação de um homem que sobrevive em meio à falta de vários recursos, devido ao descaso da humanidade com a Terra.

Visando a contextualizar os combustíveis fósseis e esclarecer todas as dúvidas iniciais e secundárias ao documentário, foi apresentada uma escala geológica da “Era Carbono”. Na sequência, foi proposta aos alunos uma discussão sobre a origem destes combustíveis, levando em consideração a sua formação, como são adquiridos pelo homem, e o significado dessa denominação. Ao final da atividade, foi solicitado que os alunos coletassem, em suas casas ou proximidades, diferentes tonalidades de solos, os quais seriam utilizados no segundo encontro para a realização da atividade prática.

A segunda oficina contextualizou os diferentes solos do Rio Grande do Sul, visando à relação direta com o substrato rochoso, especificando como se forma, os diferentes tipos, composição, relação do pH do solo e a agricultura, entre outros aspectos, a fim de que os estudantes compreendessem a sua importância na biodiversidade. Dando seguimento às atividades sobre solos, ainda na segunda oficina, realizou-se a confecção de tintas com diferentes colorações, a partir dos solos trazidos pela turma, utilizando-se de cola e água numa proporção de 3 para 1.

O terceiro e último encontro de atividades extra sala de aula, visou a retomar os assuntos contextualizados e discutidos nas duas primeiras oficinas a partir do desenvolvimento de uma proposta de cidade sustentável. O método de apresentação da cidade ficou a critério dos estudantes. Para tanto, foram sugeridas algumas ideias, tais como: texto, maquete, desenho, pintura, entre outras.

De modo a facilitar e mediar as criações dos alunos, foram explanados assuntos do dia a dia, os quais compreendemos por sustentável, e que, se fossem praticados e tivessem uma maior visibilidade pela população, amenizariam alguns dos inúmeros problemas ambientais. Entre as possibilidades, destacamos a coleta seletiva do lixo, a economia de água e a utilização de fontes renováveis.

... Análise dos dados

A análise dos dados dos questionários tem como base as respostas dos alunos sujeitos da pesquisa, as quais estão organizadas/agrupadas em categorias de análise emergentes, seguindo a organização de Análise Textual Discursiva - ATD (MORAES E GALIAZZI; 2016). As categorias resultantes pós-análise, foram três: (a) recursos metodológicos diferenciados; (b) atividade extraclasse; (c) integração das disciplinas.

Assim sendo, a **primeira categoria** está voltada para a utilização de recursos metodológicos diferenciados. Desse modo, foi destacado, nas respostas, que o uso de objetos de aprendizagem, as aulas práticas, o lúdico na sala de aula, bem como dinâmicas interativas proporcionaram à turma uma maneira prazerosa de apreender. Do mesmo modo, percebemos outra constatação nas respostas, a qual faz referência ao uso desses instrumentos metodológicos, que se mostraram eficientes para que os alunos se tornassem sujeitos atuantes em sala de aula, propiciando a compreensão dos conteúdos. A seguir, apresentamos algumas narrativas dos estudantes, as quais corroboram com as constatações apresentadas

As aulas diferentes me fizeram pensar, e também a ver como fazer, porque antes estávamos acostumados a apenas observar (ALUNO A).

Para mim, melhorou bastante porque foram aulas diferentes e muito bem explicadas, entendi melhor (ALUNO B).

Sim, o método de ensino foi mais prático para o entendimento (ALUNO D).

As aulas “diferentes” para os estudantes envolvem mais do que a mera transmissão de conhecimentos. No relato do aluno A, perce-

bemos que aconteceu o envolvimento do discente nas atividades, deixando de ser “mero espectador” para ser integrante das situações de ensino e aprendizagem. Consideramos que o programa de RP foi um caminho que o Residente teve para a ambientação escolar, com aproximação da realidade da sala de aula e o uso de metodologias diversificadas. Durante a realização das atividades formativas na RP, tivemos a oportunidade de (re)aprender sobre o uso das Tecnologias de Informação e Comunicação – TICs, mais especificamente, a construir objetos de aprendizagem. Assim, conseguimos estabelecer a integração das ações propostas pelo Programa na escola-campo. No entanto, o uso de metodologias diversificadas não dá garantia e nem certeza de que a aula será participativa, ou de que vai acontecer a mediação das temáticas entre alunos e professor, de maneira motivada e integrada.

O papel do Residente na intervenção mencionada neste trabalho é o de mediador, exigindo o domínio das temáticas abordadas e dos conteúdos, fazendo a relação com os saberes existenciais dos alunos. Essa interação e mediação de saberes oportunizam aos alunos socializarem as ideias, deixando de ser observadores e passando a ser integrantes na imersão da aprendizagem. Assim, a sala de aula e/ou qualquer outro ambiente que oportunize situações de aprendizagem é um espaço de formação, de estabelecer “analogias, semelhanças ou diferenças entre cultura “espontânea e informal do aluno”, de um lado, e as teorias e as linguagens formalizadas da cultura elaborada, de outro favorecendo o processo interior de ressignificação e retificação conceitual” (GARRIDO, 2002, p. 46). O ambiente escolar e as atividades propostas pela RP, além de serem formadores para o aluno, são também para o Residente, pois ambos aprendem, refletem, compartilham e ressignificam suas concepções.

Prosseguindo a análise, a **segunda categoria** que identificamos nas respostas está relacionada com o turno no qual foram realizadas as atividades. Sendo assim, quando questionados sobre as atividades desenvolvidas extra sala de aula, as oficinas nos períodos opostos às aulas, as respostas dos alunos foram de 100% de aprovação. De maneira ampla, podemos considerar que os estudantes “gostaram” das

atividades em turno oposto. Assim, a seguir, apresentamos alguns exemplos das respostas descritas pelos alunos.

Amei, porque, além do turno da manhã, nós nos reuníamos, e ficávamos mais tempo juntos (ALUNO A).

Gostei muito e aprendi bastante (ALUNO C).

Achei diferenciadas e muito interessantes (ALUNO E).

O fato de as oficinas ocorrerem no contraturno nos propiciou abordar temas que não teríamos tempo hábil durante as aulas de Ciências. Desse modo, possibilitou-se a autonomia em planejar aulas de interesse dos alunos com temas abrangentes, mas que não estavam nos conteúdos previstos para o ano/série. Porém, temas de suma importância para o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos, os quais oportunizaram conhecimentos para além da sala de aula.

Logo, correlacionando a diversidade de oficinas, quando questionado se alguma chamou mais a sua atenção, e por quê, foi possível perceber o quão significativo foi para eles, e como é importante trabalhar temas dos quais o aluno faça parte. Como mencionam os seguintes estudantes

Sim, aquela que falamos sobre painel solar. Por que fizemos cartazes com ilustrações, e consegui explicar em casa alguns tipos de coisa que poderíamos fazer pra tornar o mundo melhor e mais sustentável (ALUNO C).

Sim, a das tintas feitas com solo, porque dá pra ver como a gente pode usar o solo para mais de uma coisa, eu nem sabia que dava pra fazer tintas, foi muito legal descobrir. (ALUNO D).

Assim, a resposta dos estudantes vem corroborar e reforçar a importância e a necessidade de serem abordados temas em sala de aula que os tornem sujeitos; que os desafiem a participar, dialogar, descobrir, mostrar suas vivências. Isso possibilita ao discente levar para “além dos muros escolares” as descobertas feitas. As atividades mostram que, com o uso das oficinas, podemos aprofundar as temáticas pertinentes no currículo dos alunos.-

Desse modo, entendemos que o currículo não pode ser adotado no ambiente escolar como “algo” pronto e inacabado e com o “acúmulo” de disciplinas isoladas, fragmentadas, com conteúdos apresentados de modo tradicional, e transmitidos sem reflexão pelo Residente ao aluno. O currículo escolar é histórico, social, cultural e vai além de “organização” de conteúdos e disciplinas de maneira linear. O currículo necessita ser elaborado de forma a propiciar condições de conhecimento para os educandos, que promovam transformação, buscando novas alternativas, soluções, aprendizagens mais significativas e novas descobertas, como diz o Aluno D “(o solo)... nem sabia que dava pra fazer tintas”. Essa fala demonstra que o currículo é para além da sala de aula.

Além desses relatos das “novas descobertas” com a atividade extra sala de aula, outro ponto em destaque, foi o fato de as atividades terem acontecido fora do horário das aulas, em um horário alternativo. Esse aspecto é visto como um grande aliado para a aprendizagem por parte da turma. Tal evidência é destacada pelo aluno C, ao dizer: (...) devido ao tempo, nunca temos mais que uma aula de Ciências por dia, e assim, à tarde, tínhamos a tarde toda, dava pra ver e fazer mais coisas. O tempo para a aula de Ciências foi um diferencial na atividade. A importância dada pelos alunos para a disciplina e as atividades propostas pelos Residentes é demonstrada pelo envolvimento nas implementações desenvolvidas.

Na sequência das análises, a terceira categoria foi quanto à presença/integração das duas residentes na elaboração e na mediação das oficinas. Assim, a turma mostrou-se dividida quanto às vantagens e às desvantagens em relação ao trabalho conjunto das Residentes. As respostas a seguir mostram essa dualidade de entendimento: “os alu-

nos ganharam mais atenção” (ALUNO A) e “você consegue apreender mais, pois por duas prof, elas conseguem dedicar mais tempo a nós nas explicações e dúvidas” (ALUNO C). Essas respostas estão voltadas para as vantagens do trabalho integrado entre as Residentes, porém, em contraponto, temos a desvantagem “as professoras são de diferentes cursos, falando coisas diferentes” (ALUNO B).

Nas respostas dos alunos, percebemos que, para alguns, a participação integrada das Residentes na atuação docente veio colaborar para a aprendizagem. Denotam-se dois pontos essenciais: quando o aluno A se refere à atenção dispensada aos alunos, mostra que estes sentiram-se valorizados pelas Residentes e, assim, percebemos que, além da integração e aproximação dos Cursos de Licenciatura na IES, as atividades da RP propiciaram também que a integração ocorresse no ambiente escolar, especificamente na escola-campo; o segundo ponto vai além da atenção e foca-se na colaboração e explicação das atividades e dúvidas para os alunos. Desse modo, presenciamos e afirmamos a importância da RP na formação docente, oportunizando o desenvolvimento de atividades e ações integradas.

Em contrapartida, a resposta do aluno B opina que a formação dos professores era diferente e, por isso, “falavam” diferente. Percebe-se, a partir disso, que, apesar da proposta de uma atividade integrada, com formação interdisciplinar, ainda somos sujeitos em “gavetinhas”. Mesmo desejando o desprendimento delas, a raiz histórica, cultural, social que a nossa formação carrega ainda nos “amarra”.

No entanto, mesmo com as divergências de opinião apresentadas pelos alunos, entendemos que as atividades desenvolvidas extra sala de aula, no turno oposto às aulas, na imersão I da RP, foram de suma importância para a formação dos alunos, contribuindo para prepará-los para contextos sociais, esclarecendo dúvidas, propiciando momentos de troca de saberes, interação social e desenvolvendo o trabalho em equipe.

... Considerações finais

A análise das respostas dos alunos mostrou que as oficinas extra sala de aula propiciaram um momento a mais na escola, oportunizando novas experiências, e desafiando-os a criar e inovar, colocando em discussão temas de atual relevância e importância em nossa sociedade. Essa constatação confirma o quão importante é a utilização de diferentes metodologias no ensino de Ciências e a atuação dos alunos nas aulas. Por outro lado, o fato de nós, Residentes, termos um momento a mais no exercício da docência oportuniza, além da regência, ministrar oficinas, fazer uso das mais diversas metodologias, além de nos preparar para o ofício da docência. Lembrando sempre que devemos estar preparados para inovar, ouvir e diferenciar, quando necessário.

Além dos embasamentos teóricos, o caminho metodológico nos apontou algumas categorias para o referido estudo de caso. Assim, a primeira categoria apresentada possibilita entender a importância do uso de metodologias diversificadas para as situações de ensino e aprendizagem. Nas respostas dos estudantes, percebe-se a importância desses métodos em sala de aula. Do mesmo modo, a segunda categoria apontou para a importância elencada pelos sujeitos quanto às atividades desenvolvidas em turno inverso. A atenção e o tempo foram pontos em destaque para os alunos, apresentados na segunda categoria. Com os relatos, ficou visível a importância em vivenciar o ensino da Ciência em atividades práticas, e levar para seu contexto social, o que foi desenvolvido em sala de aula. Por fim, a terceira categoria nos leva a refletir que o presente trabalho nos direciona para novos questionamentos. As diferenças de opiniões sobre as vantagens e desvantagens do trabalho integrado faz-nos refletir sobre a profissão docente. Isso, com certeza, oportuniza um direcionamento para futuros estudos.

Por fim, evidenciamos que as atividades desenvolvidas durante a RP, bem como as imersões em sala de aula, seguidas das atividades extra sala de aula, contribuíram significativamente para a construção do exercício da docência aos Residentes. Além disso, propiciou a pesquisa, a busca por metodologias, o suporte e o amparo para realização das atividades, o contato direto com o texto escolar e as reflexões sobre a prática docente. Fica em aberto a possibilidade de novas pesquisas.

... Referências

BRASIL, Edital CAPES 06/2018 que dispõe sobre a Residência Pedagógica, disponível em <https://www.capes.gov.br/imagens/stories/download/editais/01030-Edital-6-2018-Residencia-pedagogica.pdf>. Disponível em 10 de Janeiro de 2018.

BRASIL, Diretrizes curriculares nacionais para o ensino médio. Parâmetros curriculares nacional – Ensino Médio, Vol. 1. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Média e Tecnológica, (1999).

FAZENDA, I, C, A. **INTERDISCIPLINARIDADE: Didática e Prática de Ensino**, São Paulo: Cortêz, 2012.

GARRIDO, E. Sala de aula: Espaço de construção do conhecimento para o aluno e de pesquisa e desenvolvimento profissional para o professor. In: CASTRO, Amélia Domingues de; CARVALHO, Anna Maria Pessoa de (Org.). **Ensinar a ensinar: didática para a escola fundamental e médio**. São Paulo: Pioneira, Thomson Learning, 2002.

MORAES, R; GALIAZZI, M, C. **Análise Textual Discursiva**. Editora Unijuí; Edição: 3ª edição – Brochura, 2016.

A INFLUÊNCIA DO APARELHO DE TELEFONE CELULAR NA APRENDIZAGEM DE ESTUDANTES DOS CURSOS DE LICENCIATURA EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS E QUÍMICA INGRESSOS NO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA DA ESCOLA SÃO VICENTE

Gabriel Korb
Felipe Amorim Fernandes

... Introdução

Com o passar das décadas, surgiram cada vez mais aparelhos eletrônicos que se tornaram mais acessíveis ao público. Como um exemplo, temos o celular, o qual evoluiu tanto que, hoje, pode ser considerado um computador de bolso, um avanço tecnológico tão grande e ocorrido em tão pouco tempo, quase impossível de se imaginar. Praticamente, toda pessoa possui um celular em casa, dependendo das condições, até mais de um. Estamos tão acostumados com a tecnologia a nossa porta que, muitas vezes, não conseguimos ficar nem um instante afastado dela.

Mas, então, surge uma questão: o quão dependente estamos dessas tecnologias? Com esse pensamento em mente, buscamos levantar dados de como o telefone celular pode influenciar nosso cotidiano enquanto acadêmicos. Os relatos aqui presentes foram de acadêmicos participantes do Programa Residência Pedagógica do Instituto Federal Farroupilha, *Campus* São Vicente do Sul, sendo que cada participante apresentou seu relato sobre o assunto, mas todos apoiando o uso do aparelho celular como ferramenta.

... Desenvolvimento

A formação continuada de professores no Brasil não tem sido efetiva no que se refere ao uso da tecnologia, o que chega a ser preocupante, tendo em vista que as primeiras formações continuadas nesta área tiveram seu início no Brasil na década de setenta (70). “Há uma grande quantidade de [...] professores, que não aceitam as novas tecnológicas como instrumento transformador na sua prática pedagógica. Essa rejeição muitas vezes se dá devido à falta de conhecimento” (LIMA, ANDRADE, DAMASCENO 2017). Apesar de haver, atualmente, dentro das escolas, laboratórios de informática, redes Wi-Fi instaladas, projetores, entre outras tecnologias, ainda há um grande receio por parte desses profissionais.

O essencial não é a tecnologia em si, mas sim a necessidade de reconfigurar, de ampliar e criar novas práticas pedagógicas que potencializem a interação entre os envolvidos nos processos de ensino e aprendizagem, essas questões perpassam pela formação inicial e continuada do professor (FRIZON; LAZZARI; SCHWABENLAND; TIBOLLA, 2015, p. 02).

Ou seja, a tecnologia já está tão presente no meio social que não podemos fazer sua divisão, tanto que algumas escolas já permitem o uso dos celulares para fins pedagógicos, cabendo ao docente adaptar-se a esse perfil de sala de aula que se utiliza cada vez mais de recursos tecnológicos. Magalhães, Ribeiro e Costa (2016) dizem que “a escola passou a receber alunos diferentes daqueles de gerações anteriores. Portanto o processo de ensino-aprendizagem deverá levar em conta tais tecnologias já utilizadas pelas crianças.”

Uma pesquisa realizada pela Fundação Getúlio Vargas, na qual os alunos eram monitorados por aplicativos que contabilizavam quando o usuário utilizava o aparelho, demonstrou que “o uso excessivo de telefones celulares tem prejudicado o desempenho acadêmico de estudantes universitários brasileiros sem que eles percebam” (FRAGA, 2018).

Nossa sociedade passa cerca de metade do dia em redes sociais. Esse consumo excessivo de mídias faz com que o jovem diminua sua produtividade e consuma cada vez mais conteúdo, tendo em vista que essas mídias foram criadas e aperfeiçoadas por indústrias de entretenimento para apreensão do usuário, fazendo com que este fique preso por horas sem ao menos se dar conta. Uma vez que o aparelho celular possui simples acesso e portabilidade, é mais fácil ainda se distrair, sendo com uma notificação, aguardo de uma mensagem, ou simplesmente “deslizando” alguma página. Tal colocação corrobora com as respostas obtidas em uma entrevista com funcionários e ex-funcionários que trabalharam na criação de aplicativos de redes sociais.

É como se eles estivessem pegando cocaína comportamental e apenas borrifando por toda a sua interface e é isso que fica te fazendo voltar e voltar e voltar. Atrás de cada tela do seu smartphone, existem em média que quase literalmente mil engenheiros que trabalharam nesta coisa para tentar torná-la o mais viciante possível. (MAZZETO, Luiz, 2018)

Como o professor pode despertar o interesse em seus alunos se todas as mídias parecem ser mais interessantes do que uma sala de aula? Logo na observação de turmas, na primeira imersão¹⁴, pôde-se ver muitos relatos do uso do celular de forma negativa, o que já proporciona um choque de realidade, pois há uma certa idealização da parte do estagiário, a qual não se concretiza, pois, no dia a dia, os alunos ficam brincando no celular, tirando fotos, trocando mensagens, navegando em alguma rede social, entre outras distrações, o que leva o professor a ficar chamando, toda hora, a atenção do aluno. Para mudar essa situação, é necessário que o professor tenha uma abordagem diferente durante sua atuação em sala de aula, com uma atividade prática, um jogo, discussão em grupo, porém, na maioria dos casos, o professor só acaba “tomando” o celular desse aluno. Assim, o estudante aprende

¹⁴ Imersão: Momento de atuação do residente. A imersão deve contemplar, entre outras ações, regência de sala de aula e intervenção pedagógica.

a manusear a tecnologia, mas não a vê como um instrumento para seu aprendizado. “Isso se dá, inclusive, pela falta de preparo dos profissionais para lidarem com os novos recursos (MAGALHÃES, RIBEIRO e COSTA, 2016)”.

A fácil acessibilidade, assim como a possibilidade de encontrar qualquer conteúdo na internet, pode ter influência nesse desinteresse, afinal a maioria dos adolescentes tem acesso à internet diariamente, o que faz com que a escola não seja mais um lugar de socialização inicial, mas sim visto como algo inconveniente e desnecessário. “Devido ao grande acesso à mídia, há muitas informações, eles se interessam muito pelo celular como suporte que propicia estas informações não se interessam em ficar ouvindo os professores falando (MORALES e ALVES, 2016)”.

Mas, e na nossa realidade como licenciando? Até que ponto essa tecnologia tem nos influenciado? Como fazer com que essa ferramenta se torne um poderoso aliado? Para que isso ocorra, devemos voltar nossos olhos para a formação docente, já que ela é a base de tudo isso.

Com essa preocupação em mente, este trabalho tem como objetivo principal investigar como a utilização do telefone celular tem influência na formação acadêmica dos licenciandos do Instituto Federal Farroupilha que fazem parte do Programa Residência Pedagógica¹⁵ atuando na E.E.E.M São Vicente. Ainda, na pesquisa, iremos verificar, por meio dos relatos dos estudantes, como o telefone celular, enquanto ferramenta pedagógica, pode ser usado na educação, também haverá uma investigação para saber se o uso desse aparelho dentro da sala de aula age como fonte de distração para o estudantes dos cursos de Licenciatura em Ciências Biológicas e Química do instituto. Por fim, será avaliado o nível de utilização do celular como ferramenta de pesquisas rápidas e mecanismo para estudo. Iremos focalizar o público alvo

¹⁵ O programa é uma das ações que integram a Política Nacional de Formação de Professores. Com o objetivo de aperfeiçoar a formação prática nos cursos de licenciatura, promove a imersão do licenciando na escola de educação básica a partir da segunda metade de seu curso.

da Residência Pedagógica⁴ como instrumento, pois este programa tem como objetivo o aperfeiçoamento acadêmico do licenciando, por meio de formações como o uso de O.A¹⁶ virtuais, visando à preparação desse acadêmico para enfrentar diversas situações dentro da sala de aula.

A metodologia abordada neste trabalho denomina-se quantitativa, baseando-se no percentual de dados obtidos, usando um método fundamentado na Escala de Likert, em que são dadas afirmações e o indivíduo seleciona a resposta na qual ele se encaixa melhor.

A aplicação dos questionários objetivou compreender que tipo de influência o aparelho de telefone celular teve na vida acadêmica desses indivíduos durante sua graduação.

O primeiro questionamento foi sobre o uso do celular para estudo e a sua frequência semanal. Todos responderam que utilizam a ferramenta para estudo, sendo que 33% usam mais de 3 vezes na semana e a maioria (67%) utilizam este aparelho todos os dias para estudar. Nenhum dos entrevistados marcou apenas 1 vez por semana.

Quando questionados sobre o uso de aplicativos para estudos e para quais finalidades, 28% dos entrevistados disseram que nunca fizeram a utilização destes subsídios para estudos; já o restante dos entrevistados (78%) disse que já os utilizou. Destes, 50% tiveram como finalidade lembrar algum conteúdo já aprendido e os outros 50%, estudar algum conteúdo não encontrado. Nenhum dos entrevistados disse que utilizava os aplicativos para aprender de uma forma divertida.

A próxima questão foi sobre fazer o uso do celular dentro da sala de aula e para qual finalidade o utilizavam. Nesse momento, 33% dos residentes disseram que não utilizavam o aparelho em aula, enquanto 67% afirmaram que usavam. Destes, 33% o faziam para acessar redes sociais e 67%, para pesquisar sobre o conteúdo da aula. Tal padrão de resposta demonstra que, em sua maioria, o celular pode ser de utilidade para tirar dúvidas e pesquisas rápidas, porém esse recurso tira a atenção, ainda que da minoria dos estudantes, “o que de fato atrapa-

¹⁶ Objeto de Aprendizagem é qualquer recurso digital, como, por exemplo: textos, animação, vídeos, imagens, aplicações, páginas Web em combinação que se destinam a apoiar o aluno no processo de aprendizagem.

lha a aprendizagem é a atitude do aluno em relação ao que está sendo estudado” (PAIM, 2018), diz a mestranda em Língua e Cultura pela Universidade Federal da Bahia (UFBA) Igara Oliveira.

Quando questionados se o uso do celular na sua turma já havia atrapalhado a aula de algum professor e com que frequência isso ocorria, foi possível observar que o celular não só distrai os alunos como também pode atrapalhar o andamento e aproveitamento do tempo de aula, pois isso ocorreu em 71% dos casos entrevistados, com 60% dos casos frequentes e 40% ocorrendo raras vezes. Justamente por isso foi criada uma lei, em 2008, que impede o uso do celular dentro da sala de aula, alegando que “o uso do telefone pode desviar a atenção dos alunos, possibilitar fraudes durante as avaliações e provocar conflitos entre professores e alunos e alunos entre si, influenciando o rendimento escolar (GIL, 2013)”.

Quando questionados se os seus professores utilizam o celular como ferramenta pedagógica, cerca de 14% falaram que o professor nunca fez isso, enquanto 43% disseram que é pouco utilizado e o mesmo percentual respondeu que às vezes. Esse número demonstra que, nos cursos de graduação em Licenciaturas em Ciências Biológicas e Química no Instituto, os professores, em sua maioria (86%), utilizam esse aparelho como ferramenta didática quando necessário. Provavelmente por este aparelho ser de maior acessibilidade, garantindo acesso rápido a informações.

Na última questão, a qual aborda se o celular poderia ser mais e/ou melhor utilizado em sala de aula, foram separadas 3 respostas que tiveram maior destaque entre as outras, nas quais os residentes relataram que

Residente A - “Sim, tendo em vista que é uma ferramenta deveria ser tratado como tal. Os professores poderiam ser mais abertos a utilizar o celular como uma possibilidade de aprendizado. Talvez pensar na questão de formação de professores”.

Esse depoimento só reforça a fala de Eloiza Oliveira (2013), na qual relata que “a formação dos professores referente à tecnologia nunca foi e nem tem sido efetiva”.

Residente B: -“Sim, pois a maioria, pra não dizer todas as vezes, é utilizado para redes sociais. Então a professora deveria trazer o uso dessa ferramenta para a aula, pesquisas, trabalhos”.

O celular como ferramenta pedagógica seria um grande acréscimo para a educação, mas ainda assim existem muitas barreiras, como principalmente as distrações nele disponíveis.

... Considerações finais

Não há dúvidas de que o aparelho de telefone celular é uma das maiores invenções já criadas em todo o mundo, tendo um avanço tecnológico rápido e constante, fazendo parte do cotidiano de grande parte da população mundial, possibilitando acessibilidade em pesquisas, diversão, comunicação, trabalhos, registros, entre outras milhares de funções.

Atualmente, existem milhares de empresas que criam softwares¹⁷ destinados ao público de plataformas mobile¹⁸, mercado esse que somente tende a crescer. Se houvesse mais investimento em criação de programas destinados à educação em vez de lazer, a nossa educação

¹⁷ Conjunto alterável de instruções, ordenadas e lógicas, fornecidas ao hardware para a execução de procedimentos necessários à solução dos problemas e tarefas do processamento de dados.

¹⁸ A Plataforma mobile é feita apenas para se adaptar à tela de smartphones, criada de fato pensando nas telas destes dispositivos e em como as pessoas costumam interagir com seu telefone celular.

atual estaria em um patamar muito mais elevado, tendo em vista que essa ferramenta atuaria como um facilitador interativo na aprendizagem de alunos.

Porém, para utilização dos smartphones como instrumento pedagógico é necessário ter os objetivos e os métodos de utilização muito bem definidos e regrados pelo professor, além de um conhecimento mais aprofundado de tecnologia, para que não acabe se tornando apenas uma distração ao estudante.

Na busca de que essa mudança ocorra, é necessária uma alteração na formação docente inicial e continuada, levando a uma preparação melhor desses profissionais para a realidade encontrada em grande parte das escolas da atualidade.

... Referências

CAMPOLI, Clara. **52% das instituições de educação básica usam celular em atividades escolares, aponta estudo da Cetic**. G1 Globo, 03, ago. 2017. Disponível em: <<https://g1.globo.com/educacao/noticia/52-das-instituicoes-de-educacao-basica-usam-celular-em-atividades-escolares-aponta-estudo-da-cetic.ghtml>> Acesso em: 01, jul. 2019.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. p. 20 Acesso em: 17, dez. 2019.

FRAGA, Érica. Uso de celular em sala de aula dobra efeito negativo nas notas, aponta estudo. FOLHA DE S. PAULO. São Paulo, 30, set. 2018. Disponível em: <<https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2018/09/uso-de-celular-em-sala-de-aula-dobra-efeito-negativo-nas-notas-aponta-estudo.shtml>> Acesso em: 22, jun. 2019.

FRIZON, Vanessa; LAZZARI, Marcia De Bona; SCHWABENLAND, Flavia Peruzzo; TIBOLLA, Flavia Rosane Camillo. **A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E AS TECNOLOGIAS DIGITAIS**. 2015, p. 02

GIL, Juca; Lei proíbe uso de celular na sala de aula. Nova Escola Gestão,

2013. Disponível em: <<https://gestaoescolar.org.br/conteudo/256/lei-proibe-uso-de-celular-na-sala-de-aula>> Acesso em: 17, dez. 2019.

GUGIK, Gabriel. **A HISTÓRIA DOS COMPUTADORES E DA COMPUTAÇÃO.** Tecmundo, 2009. Disponível em:<<https://www.tecmundo.com.br/tecnologia-da-informacao/1697-a-historia-dos-computadores-e-da-computacao.htm>>Acesso em: 22, jun.2019.

MAGALHÃES, Ana Paula Franklin; RIBEIRO, Mariana Rodrigues, COSTA, Thamiris Fernandes. **TECNOLOGIA DIGITAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL: um estudo exploratório em escolas de Belo Horizonte.** Disponível em: <<http://periodicos.pucminas.br/index.php/pedagogiacao/article/view/12326>>. Acesso em: 17, dez. 2019

MAZZETO, Luiz. Redes sociais buscam viciar usuários em apps, segundo especialistas. PCWorld From ID, 2018. Disponível em:<<https://pcworld.com.br/redes-sociais-buscam-viciar-usuarios-em-apps-segundo-especialistas/>> 02, dez. 2019

MORALES, Marcia de Lourdes; ALVES, Fábio Lopes. **O DESINTERESSE DOS ALUNOS PELA APRENDIZAGEM: Uma intervenção pedagógica.** 2016. Disponível em:<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospede/pdebusca/producoes_pde/2016/2016_artigo_ped_unioeste_marciaedelourdesmoraes.pdf> Acesso em: 17, dez. 2019

OLIVEIRA, Maria Victória. **Formação de professor em tecnologia deve focar aluno.** PorVir, 2015. Disponível em: <<http://porvir.org/evento-debate-importancia-de-inserir-tecnologia-na-formacao-de-professores/>>Acesso em: 18, ago. 2019

OLIVEIRA, Eloiza da Silva Gomes; CARVALHO, Caio Abitbol; SILVA, Fabiana Triani Barbosa; RODRIGUES, Gabriel Moura Souza Mirandas. **FORMAÇÃO DOCENTE PARA O USO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS: NOVOS SABERES DO PROFESSOR.** Disponível em:<<http://cp2.g12.br/ojs/index.php/midiaseeducacao/article/view/505>> Acesso em: 22, jun. 2019.

OLIVEIRA, Igara. Celular em sala de aula é melhor proibir? Estado de

Minas, 10, ago. 2018. Disponível em:<https://www.em.com.br/app/noticia/especiais/educacao/2018/08/10/internas_educacao,979392/celular-em-sala-de-aula-e-melhor-proibir.shtml> Acesso em: 08, dez. 2019.

PAIM, Roberto, **Celular em sala de aula: educar é melhor que proibir,** Educa mais Brasil, 2018. Disponível em:<<https://www.educamaisbrasil.com.br/educacao/noticias/celular-em-sala-de-aula-educar-e-melhor-que-proibir>> Acesso em: 02, nov. 2019.

ZUIN, Vânia Gomes; ZUIN, Antônio Álvaro Soares. O CELULAR NA ESCOLA E O FIM PEDAGÓGICO. Disponível em:<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0101-73302018000200419&lng=pt&nrm=iso> Acesso em: 01, Jul. 2019.

O PROJETO DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA COMO ESPAÇO FORMADOR DE PROFESSORES:

relatos de experiências dos residentes e suas concepções
avaliativas na prática das imersões escolares
no Ensino Fundamental

Thiane Caroline de Lima Ferreira
Fernanda Pena Noronha Rosado

... Introdução

O Programa Multidisciplinar de Residência Pedagógica (RP) do Instituto Federal Farroupilha *Campus* São Vicente do Sul promoveu a atuação dos acadêmicos de licenciatura dos cursos de Ciências Biológicas e Química como residentes nas escolas básicas dos municípios de São Vicente do Sul, Cacequi e São Francisco de Assis. Diante do cenário de formação inicial de professores e a partir da atuação conjunta com a escola, na residência, os acadêmicos realizaram o contato inicial com o ambiente escolar como docentes. Essa ação influencia na construção e na reflexão de suas concepções e ações, como por exemplo: as concepções de avaliações da aprendizagem dos alunos.

Em diferentes sociedades, o homem estruturou-se pela “obsessão pela competição”, sobrepondo-se, então, “a crítica da seleção social”, conforme Chardenet (2000). A dificuldade em reverter essa visão sobre a avaliação permaneceu, no entanto, requer a compreensão de que os processos de avaliação remetem a um planejamento inicial e continuado, que visam, além da avaliação escolar, à avaliação do cotidiano do “cidadão” em sociedade (Ibidem).

Considerando o exposto, este trabalho propôs uma pesquisa qualitativa com os acadêmicos dos cursos de licenciatura do Instituto

Federal Farroupilha *Campus* São Vicente do Sul, residentes da RP. Seu objetivo é analisar as concepções de avaliação dos residentes do RP e sua relação com a prática pedagógica durante o período de Imersão I¹⁹.

O interesse pelo tema proposto partiu da consideração em compartilhar, discutir e refletir sobre as vivências do primeiro contato com a sala de aula, como docente residente, com o acompanhamento direto de uma preceptora na escola, e levantar o relatos dos acadêmicos da RP. Ainda, tal trabalho mostrou-se de grande importância para a comunidade acadêmica, visto que o programa visa a aperfeiçoar os licenciandos por meio do desenvolvimento de práticas que os fortaleçam e os conduzam a exercitar a prática docente de forma ativa e profissional (BRASIL, 2019).

... Desenvolvimento

A metodologia foi baseada em uma pesquisa etnográfica com o grupo de quatorze (14) dos vinte e oito (28) residentes da RP, os quais se dispuseram a participar. Para isso, foi realizada, durante o mês de novembro do ano de 2019, a aplicação de questionários semiabertos, com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), para os acadêmicos residentes. Os resultados obtidos foram discutidos por meio da abordagem em dois eixos: prática pedagógica e avaliação da aprendizagem.

¹⁹ Na Imersão I, ocorre a residência dos acadêmicos na Escola-Campo, para desenvolver observação em sala de aula e regência.

... Eixo I: Prática pedagógica e o processo de ensino-aprendizagem

A avaliação da aprendizagem, conforme Luckesi (1978), caracteriza a avaliação como um processo. E, nesse processo, há, segundo o autor, a necessidade de que os professores aprimorem seus métodos avaliativos, pois estes mais examinam que avaliam os discentes. Na graduação, os licenciandos estudam os conceitos de avaliação e os tipos de avaliação da aprendizagem na primeira metade do curso; a prática de avaliar o aluno, no entanto, ocorre nos períodos de estágio, o que é posto em prática na segunda metade do curso. Sabe-se que é partir dessa relação entre a teoria e a prática que os acadêmicos constroem suas concepções de avaliação.

Entre os participantes da pesquisa, 10 residentes haviam realizado pelo menos um dos Estágios Supervisionados, os quais são obrigatórios em ambos os cursos de Licenciatura do Instituto. A partir daqui, passamos a expor os resultados obtidos.

Para a Residente 1, o Estágio Supervisionado I²⁰ (ESI) “foi uma experiência agradável, pois realizei em uma escola que me acolheu e, como já me conheciam, tive inúmeros incentivos à docência”.

Diferentemente, a Residente 3 destacou que não possuiu oportunidade anterior à Residência de reger uma turma. A Residente 6 também relatou que a sua atuação como residente “foi mais interessante, pois tive a experiência de entrar na sala de aula como professora”. Apesar de ambas terem realizado o ESI, aquela ainda ressalta, em suas palavras, que: “hoje posso dizer que tive várias experiências na imersão²¹ e que algumas foram transformadoras para mim” (Residente 3).

Complementando, a Residente 4 declarou que o ESI “proporcionou uma maior interação na sala de aula observada, pela ques-

²⁰ O Estágio Supervisionado I ocorre no 5º semestre dos Cursos de Licenciatura em Ciências Biológicas e Química, como observação no ensino fundamental na área das Ciências.

²¹ Ao citar a Imersão, a Residente 3 refere-se à Imersão no ensino fundamental realizada na Escola-Campo, através da RP.

ção do tempo²²”, e, no mesmo sentido “uma experiência bastante desafiadora, por ser a primeira vez que estive frente aos alunos em sala de aula”, relatou a Residente 9.

Assim, na RP, torna-se visível o diferencial em relação à prática docente, pois os acadêmicos relacionam concomitantemente o aprender ao praticar a avaliação (teoria e prática), planejando-a e traduzindo-a em atos do dia a dia com a supervisão e a orientação de preceptores em sala de aula, como relatou a Residente 9 em relação a sua atuação como residente: “como residente, posso dizer que amadureci bastante em alguns aspectos”, e ainda, o programa “proporcionou muitos desafios, onde tive a oportunidade de me (re)construir como futura docente”. Também a Residente 12 relatou que a Imersão I “é muito melhor, eles²³ lhe dão apoio e você vai com mais confiança” para a regência, já que ambas – observação e regência – ocorrem concomitantemente.

O residente 13 ressaltou que, apesar de haver realizado o ESI,

com a formação inicial da residência²⁴, pude adquirir um conhecimento de sala de aula que não tinha, sendo assim, este me mostrou como um profissional deve agir, coisa que o estágio de observação não conseguiu me mostrar, pois para que pudesse adquirir tal conhecimento era importante a regência (RESIDENTE 13).

²² Os Estágios Supervisionados I e II, que visam à observação em sala de aula do ensino fundamental e médio, respectivamente, possuem em sua disciplina uma carga horária de 100 horas, sendo 30 horas para observação e as demais para relatórios e estudos.

²³ A Residente aqui se refere à comunidade escolar no geral, pela Preceptora da Escola-Campo e demais incentivadores e participantes da RP.

²⁴ As formações iniciais ocorreram durante o segundo semestre do ano de 2018, totalizando 44 horas de estudos da BNCC, entre outros.

Ainda, destacamos a significância da Imersão I para a Residente 5, diante da sua primeira experiência como regente em uma turma. Ela relatou suas dificuldades e realizações durante sua regência, na qual

A maioria das aulas foram tranquilas, é claro que hoje em dia temos que conviver com o contexto atual dos estudantes, onde o celular torna-se um problema dentro da sala de aula. Esse foi uma das dificuldades que encontrei, outra dificuldade foi trabalhar com um aluno incluso diagnosticado com TEA²⁵, essas foram meus maiores desafios dentro da sala de aula (RESIDENTE 5).

Ademais, conforme seus relatos sobre suas experiências durante a Imersão I, as Residentes 7 e 11 encontraram dificuldades relacionadas ao conteúdo de Ciências, “foi um pouco dificultoso pelo fato de não dominar o conteúdo do ano em questão, mas foi muito gratificante, e aprendi enquanto ensinava” (Residente 7) e “apresentou bastante dificuldade, pois trabalhar o conteúdo de Ciências foi bastante desafiador, pois em nosso currículo estudamos biologia geral apenas uma vez. Mas a preceptora²⁶ auxiliou muito para passar por essa dificuldade” (Residente 11). O relato da Residente 10 destaca outro ponto sobre a regência

Foi uma experiência diferente, enfatizo que a turma não teve apenas uma residente, senti dificuldade neste quesito, pois a turma estava

acostumada com a outra colega, até os alunos se acostumarem e aceitarem uma nova metodologia de trabalho, foi demandado um pouco de tempo. As dificuldades foram várias, pois a turma achava que eu falava muito baixo, que era nova demais para dar aula. Mas no fim do semestre consegui realizar as minhas atividades com a turma com êxito (RESIDENTE 10).

Dessa forma, sabe-se da importância do reflexo das “nossas” heranças como educadores, pois já fomos alunos e, durante a trajetória escolar à acadêmica, questioná-las auxilia a encontrar a “nossa” identidade como educador (PIMENTA, 2002). Isto é, reconstruir conceitos, metodologias, pensamentos, atitudes, entre outros fatores que, habitualmente, já haviam sido preparados durante a vida escolar, como modelo. Avaliar ocorre da mesma forma, necessita-se que o professor busque novas possibilidades, investigue, troque vivências e experimente no dia a dia de sala de aula, aprendendo com os erros e com os acertos, da mesma forma que os alunos.

Eixo II: Avaliação da aprendizagem: relatos de experiências

O examinar e o avaliar são condutas que, segundo Luckesi (2013), devem-se a atos de seletividade pela classificação e de diagnóstico pela inclusão, respectivamente. Ou seja, o aluno não vai à escola para ser submetido a um processo de classificação, e sim para construir seu conhecimento. Assim, em uma abordagem qualitativa, visando a relatos de experiências, a maioria dos residentes disseram que, durante suas observações, não houve qualquer tipo de avaliação por parte das regentes. Em especial, a Residente 7 relatou que houve prova, no entanto, complementou “não sei se por descuido da professora, ou então por ser uma turma muito grande, mas existia muita «oportunidade» para cola”. Ademais, a Residente 9 justificou que, em relação à avaliação da

²⁵ Transtorno do Espectro do Autismo - um transtorno do desenvolvimento neurológico, caracterizado por dificuldades de comunicação e interação social e pela presença de comportamentos e/ou interesses repetitivos ou restritos, segundo o Departamento Científico de Pediatria do Desenvolvimento e Comportamento.

²⁶ Preceptora: professor da escola de educação básica que acompanha os residentes na escola-campo durante as formações e imersões no ensino fundamental e médio.

aprendizagem, “não foi possível identificar, devido ao curto tempo de observações”.

A organização do trabalho pedagógico dos residentes nas salas de aula deve condizer com o trabalho pedagógico adepto ao PPP escolar, pela escola em que está inserido, tendo, em comum interesse, ainda segundo Luckesi (2013), “garantir a qualidade do resultado que estamos construindo”. No entanto, as Residente 1 e 14 relataram que o PPP não foi disponibilizado para acesso. A residente 4 acredita que “as avaliações na escola campo são realizadas a partir de trabalhos e também pela participação em aula”, sendo que, em sua regência, “não foram realizadas provas”.

Já o residente 13 acredita que “quanto maior for a experiência de um profissional, maior será seu conhecimento sobre avaliações, sendo assim o mesmo conseguirá retirar o maior aproveitamento de seus métodos avaliativos”. O mesmo residente ressaltou ainda que “o papel da avaliação serve para medir o nível de conhecimento adquirido pelo aluno, e no caso do ensino de Ciências, a melhor maneira de se avaliar é oralmente, pois com esta é possível coletar o máximo de informação do aluno sobre o tema”.

Por isso, não há definições ou articulações do termo avaliação, no entanto as escolas, em sua maioria, são direcionadas ao exame e não ao ato de avaliar, já que é mais visível na sociedade a grande demanda seletiva. Citamos como exemplo os vestibulares, que, por meio de exames, selecionam para o ingresso na universidade. Ainda, segundo Freitas et. al (2009), falar de uma

avaliação transformadora, contínua, comprometida com o desenvolvimento do aluno sem questionar os objetivos da escola é contribuir para ocultar poderosos dispositivos subjacentes ao processo de ensino-aprendizagem [...] que continuarão a travar o trabalho do professor e de outros profissionais interessados em uma escola que seja destinada a todos e que resista a incorporação das desigualdades como princípio de seu funcionamento, criando hierarquias escolares que refletem as hierarquias de desigualdades existentes na sociedade (p. 20).

Foi questionado, ainda, aos residentes sobre suas concepções de avaliação, e, a partir delas, a Residente 1 destacou que “a avaliação é um processo o qual o aluno tem que atingir um determinado objetivo. Para as Ciências, não existe algo mais adequado ou não, tudo depende da turma”, assim como acredita a Residente 5, o “diagnóstico da aprendizagem, depende do público”. Similar às residentes citadas, a Residente 9 relatou

Sabemos que a avaliação é uma forma de o professor acompanhar o desenvolvimento e o processo de construção do conhecimento do educando. Nesse sentido, penso que o método avaliativo não necessariamente deva ser somente a prova, é importante avaliar o crescimento do aluno no dia a dia em sala de aula, bem como sua participação nas atividades propostas (RESIDENTE 9).

A avaliação é um instrumento valioso e indispensável no sistema escolar, podendo descrever os conhecimentos, atitudes ou aptidões apropriadas pelos alunos. Dessa forma, a Residente 2 acredita que “é necessário que se faça no mínimo uma prova para autoavaliar”, no entanto, para as demais residentes, a avaliação “possui papel importante, mas não é só a avaliação que vai demonstrar o aprendizado do aluno, acredito que apresentação de trabalhos, confecção de modelos didáticos possam ajudar aos alunos interagirem mais” (Residente 6). A residente 11 complementou “avaliação é nada mais do que, através de exercícios, participação em aula, realização dos trabalhos e sem evitar a prova quantitativa. Penso que a somativa dos critérios qualitativos faz a direção na somatória final da avaliação”. A Residente 3 ressaltou que, para “avaliar o aprendizado e devemos explorar todos os recursos e avaliações possíveis.

A Residente 7 acredita “que a prova é importante, porém não é significativa do todo, deve-se dar outras oportunidades à turma de mostrar seus conhecimentos, de modo que atinja as singularidades de todos”. Da mesma forma, a Residente 4 refletiu que “a avaliação

é um dos meios de avaliar os alunos, mas penso que a participação, interação, trabalhos avaliativos, a forma de trabalhar em grupo é mais adequado do que prova”.

Quando questionados sobre se considerarem sujeitos deste processo e qual é o lugar que ocupam no processo de avaliação da escola-campo em que atuou, as residentes 1 e 14 relataram, em suas palavras, “sinceramente não sei o lugar que ocupo na escola em relação à avaliação, é complicado esse assunto pois, muitas vezes, somos apenas estagiárias, ocupando um pequeno tempo cedido pelas regentes na escola, sem seu lugar específico” e “acredito que não possuo um lugar, já que a escola ignora os processos de avaliações dos residentes, pois possuem como lema “O quanto mais passar melhor”, ou seja todos ficam com notas máximas não importa se foram dedicados ou não”, respectivamente. Diferentemente, a Residente 4 se destaca: “professora²⁷ que auxiliou os alunos a formar opiniões e construir conhecimentos acerca dos conteúdos trabalhados”, em sua concepção.

Sendo assim, a avaliação revela os objetivos de ensino já atingidos num determinado ponto de percurso e também as dificuldades no processo de ensino-aprendizagem.

... Considerações finais

A construção deste trabalho dentro do Programa Multidisciplinar de Residência Pedagógica do Instituto Federal Farroupilha possibilitou compreender concepções avaliativas através de relatos de experiência dos residentes do Programa. Com isso, é perceptível a investigação da realidade, os elementos utilizados pelos residentes para alcançar os objetivos propostos em sala de aula e como esta é avaliada. Ainda, foram identificadas e discutidas algumas dificuldades dos residentes durante a Imersão I e como foram realizadas as elaborações de estratégias para a concretização da aprendizagem discente.

²⁷ Referindo-se a ela, como profissional professora.

Dessa mesma forma, a pesquisa proporcionou discussões que enfatizaram a formação inicial docente e o aprendizado do aluno durante a Imersão I, mostrando a importância da partilha de vivências pelos residentes e professores regentes/preceptores das Escolas-Campo. Para tanto, compreendeu-se que os residentes, em sua maioria, encontraram dúvidas quanto à sua relação com o papel de professor avaliador dentro das Instituições de Ensino, durante as regências.

Finalizamos salientando a importância da reavaliação de conceitos referentes às metodologias avaliativas, bem como os instrumentos e suas abordagens, por parte dos educadores e comunidade escolar, já que estes influenciam diretamente na vida escolar dos alunos.

... Referências

BRASIL. **Programa de Residência Pedagógica**. 2019. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/pt/educacao-basica/programa-residencia-pedagogica> Acesso em: 21 jun. 2019.

CHARDENET, P. A. **Avaliação: Formação social, cognitiva e discursiva. Desafio para a educação**. In: PAIVA, M. da G. G.; Brugalli, M. (Orgs.). Avaliação, novas tendências, novos paradigmas. Trad. Elsa Maria Nitsche-Ortiz. Porto Alegre: Mercado Aberto, 2000

FREITAS, L. C. et. al. **Avaliação educacional: caminhando pela contramão**. 2 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da Aprendizagem escolar: estudo e proposições** [livro eletrônico]. 1º ed. São Paulo: Cortez, 2013. Disponível em: https://books.google.com.br/books?hl=pt-BR&lr=&id=uNTDAwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT8&dq=luckesi+avalia%C3%A7%C3%A3o+da+aprendizagem+escolar&ots=z066p-GwhaL&sig=Y_UrD86o7RWwctEO7KLnUoX5ows#v=onepage&q&f=false Acesso em: 07 agos 2019.

_____. **Avaliação educacional:** pressupostos conceituais. **Tecnologia Educacional**. 1978. p 24. set/out. 5-9.

PIMENTA, S. G. **Formação de professores:** identidade e saberes da docência. In Saberes pedagógicos e atividade docente/ Selma Guarrido Pimenta (Org.) 3 ed. São Paulo: Cortez, 2002.

CIBERCULTURA NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DE CIÊNCIAS

Tanise Cezar Fontana
Fernanda dos Santos Depoi

... Introdução

É notável que a informática e as tecnologias de informação estão em constante desenvolvimento. A escolha de estudar esta temática veio de uma preocupação em compreender como vem sendo esse desenvolvimento na área da educação e como os estudantes observam a tecnologia empregada nas aulas. Buscando entender a influência que a cibercultura exerce nos meios educacionais, é possível prever certas práticas que são de suma importância para a utilização adequada desse instrumento de mediação. Desse modo, as TICs no ensino de Química devem ir

para além do domínio de “como” se utiliza essa tecnologia, é necessário se apropriar do “para quê” utilizar essa tecnologia [...]. No espaço escolar, contribuir para o letramento digital significa apresentar oportunidades para que toda a comunidade possa utilizar as TICs como instrumentos de leitura e escrita que estejam relacionadas às práticas educativas e com as práticas e contextos sociais desses grupos (EDUCAREDE, 2007, p. 12-13).

A utilização de meios tecnológicos está cada vez mais acessível à sociedade, em virtude de que faz parte da cultura atual, chamada *Era digital*. De acordo com Adriana Beneduzzi Passarelli Agi (2016)

A nova era digital está mudando drasticamente o modo pelo qual nos comunicamos e nos relacionamos. Tempos atrás era comum enviarmos cartas e fazermos pesquisas em enciclopédias impressas. Hoje enviamos mensagens pelo celular e e-mails, e utilizamos a Internet para pesquisas e acesso às redes sociais.

O desenvolvimento das tecnologias alcançou escala global. Entretanto, é necessário que seja feita a utilização correta. É inegável que a internet garante um acesso rápido a informações, mas informações sozinhas não garantem uma aprendizagem. Para que o processo de aprendizagem ocorra, é importante haver uma mediação.

O conhecimento depende de um aprofundamento teórico, no qual haja um comprometimento de todos os sujeitos envolvidos. A tecnologia torna-se um problema quando é buscada com um propósito de informação apenas e não como conhecimento. Isso provavelmente ocorre devido ao despreparo da sociedade para com este instrumento de potencialização da aprendizagem.

Este trabalho foi proposto durante o programa Residência Pedagógica (RP). Segundo o site da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), o programa Residência Pedagógica promove o aperfeiçoamento da formação dos licenciandos que cursam a segunda metade do curso. Desse modo, amparado na exigência do órgão responsável pelo fomento do programa, busca-se refletir sobre as vivências dos residentes nas imersões dos estágios obrigatórios supervisionados dos cursos de Licenciatura em Química e em Ciências Biológicas de São Vicente do Sul, e sobre a influência das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) no ambiente escolar, como ferramenta potencializadora no processo de aprendizagem de Ciências da Escola São Vicente.

... **Desenvolvimento**

Para verificar a influência das TICs, foi elaborado um questionário orientando uma entrevista aos residentes sobre a importância de metodologias tecnológicas nas aulas e sobre como os residentes trabalham com essas ferramentas nos estágios.

A coleta dos dados foi por meio de uma entrevista, contendo 8 questões. O questionário da entrevista é composto por perguntas

referentes aos meios tecnológicos que podem ser usados atualmente no ensino. Para a interpretação dos dados, foi realizada uma análise discursiva com três categorias.

A pesquisa ocorreu com os residentes de Licenciatura em Química e Ciências Biológicas do Instituto Federal Farroupilha *Campus* — SVS, totalizando 10 integrantes, porém apenas 6 participaram da pesquisa, sendo 3 integrantes de cada curso.

No quadro 1, são mostradas as categorias de análise que foram utilizadas neste trabalho.

Quadro 1 - categorias e subcategorias de análise das entrevistas.

Categoria de Análise
Ensino/Aprendizagem com TICs
Métodos tradicionais X TICs
Objetos de Aprendizagem

... **Ensino/Aprendizagem com TICs**

Quando questionados sobre a aprendizagem utilizando as Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs), os residentes afirmam que esta é uma ferramenta útil e que pode ser utilizada para o processo de ensino-aprendizagem se tornar mais eficiente. Segundo o residente 1:

É bem interessante isso, porque tu consegue tanto na aula melhorar ali... ajudar os alunos a aprenderem de outra forma, mais eficiente, mais rápida, e como eles podem também trabalhar em casa pelas plataformas. Então é uma coisa bem ampla que tu pode proporcionar pra eles (Residente 1).

Porém, existem alguns cuidados que devem ser observados antes de utilizar esse recurso tecnológico para não se tornar apenas um momento de distração, mas sim de conhecimento e aprendizagem. De acordo com o residente 1,

Eu acho que tem muita diferença referente ao impacto na vida deles, porque pode muito bem facilitar como atrapalhar, depende da forma que o professor entende, os alunos vão ter um ponto de vista, vão olhar aquelas tecnologias ali, se é só uma forma de distração ou uma forma de aprender (Residente 1).

A orientação prévia torna a aprendizagem mais efetiva, tudo depende da forma em que o professor interage com essas tecnologias [...] tem que depender de como o professor vai trabalhar, de uma forma eficiente ou só vai dar o recurso sem uma orientação prévia durante o processo de aprendizagem dos alunos [...] (residente 1).

Além disso, utilizar esse recurso no ensino possibilita aulas diversificadas, o que atrai a atenção do aluno ao conteúdo que está sendo trabalhado. De acordo com o residente 2,

A minha visão de quando utiliza no ensino eu acredito que ela seja muito importante desde que ela seja...como que eu posso falar... de uma maneira eu acho que... não seria... de uma maneira que não seja sempre a mesma coisa, sabe, que tu tenha, assim, ideias diferentes e que tu possa usar vários recursos pra mesma finalidade. Que também não adiante nada ter esses recursos disponíveis e ficar sempre no slide, projetor...então tem várias outras maneiras que a gente pode usar com essas TICs (Residente 2).

... Métodos tradicionais X TICs

O método tradicional de ensino, que se baseia na repetição e memorização, mantendo o foco no professor que ensina por meio de aulas expositivas (BRASIL, 1996), quando comparadas com as aulas que utilizam alguma ferramenta tecnológica, os residentes afirmam que, quando se utiliza [...] “algo diferente que eles gostavam, então foi uma aula bem mais produtiva” (residente 5). As aulas se tornam mais produtivas quando utilizam outras metodologias de ensino diferente da tradicional, pois é “importante diversificar as formas de dar aula, de realizar atividades e de avaliar” (MORAN, 2006 p. 32).

De acordo com o residente 3,

Olha, eu acho que o professor tem que ser ... Ele tem que saber um pouco de tudo, porque se ele não sabe passar no quadro, ele não pode utilizar o quadro; se ele não sabe utilizar tecnologia, ele não usa tecnologia. Então, a filosofia é que o que vem pro bem vem bem né... então a tecnologia naquele momento serviu pra exemplificar as reações químicas que não deu pra explicar no quadro. Os alunos apresentaram dúvidas, com as tecnologias, eu consegui sanar essas dúvidas. Antes, eu usava a tecnologia de uma forma errada e eu comecei a utilizar as tecnologias de uma forma mais correta e eles aprenderam a usar o celular. Hoje eu posso falar que eles não usam o celular em sala de aula pra qualquer dito frescura, eles usam o celular mais pra sala de aula, eles pesquisam sobre alguma coisa. Claro, precisa melhorar alguma coisa? Eu acho que, se a minha aula fosse 100% quadro e giz, talvez eu não tinha chegado neles como eu cheguei com as tecnologias. Porque eles já estavam envolvidos naquele meio, eles não queriam uma aula quadro e giz, eles apresentaram atividade pra quadro e giz, eles copiavam, eles faziam os exercícios bem devagar. Na hora que eu cheguei pra eles com a proposta de

agora a aula é só no telefone e vocês vão usar nessa aula só o telefone, vão pesquisar, vão desenvolver, eles faziam as atividades bem ligeiro, atividades, vídeos, eles desenvolveram o conteúdo que eu não consegui só no quadro explicando pra eles (Residente 3).

O processo de ensino-aprendizagem das disciplinas de Química ou Biologia se torna mais eficaz quando o aluno faz parte da construção da aprendizagem, quando há uma interação. A didática empregada em aulas tradicionais vem se tornando um processo mecanizado, o que dificulta o processo de aprendizagem. É o professor que domina os conteúdos logicamente organizados e estruturados para serem transmitidos aos alunos. A ênfase do ensino tradicional, portanto, está na transmissão dos conhecimentos (Saviani, 1991).

Embora a docência tradicional seja um método ultrapassado para a situação atual de nossas escolas, não se invalida a sua utilização, pois, segundo Firpo e Pieri (2012), as Tecnologias de Informação e Comunicação vem para complementar o ensino e não transformar totalmente o método tradicional. Quando se utiliza algo em que o aluno possa interagir, ele memoriza com mais facilidade, de forma a organizar as informações, transformando-as em conhecimento. De acordo com o residente 2, utilizar as TICs pode proporcionar uma facilidade na aprendizagem dos alunos, permitindo relacionar a teoria com a prática.

Sim, porque geralmente nos da biologia a gente usa bastante imagem e usa destas imagens pra conseguir relacionar a teoria com a prática, fica muito mais fácil deles estudarem e entenderem o conteúdo de quando tu leva essas aulas expositivas. (Residente 2)

Entretanto, levando em conta a atual cultura na qual nossos estudantes estão inseridos, vemos que é preciso haver uma atualização de alguns métodos pedagógicos que utilizamos em sala de aula, “[...]

usar esse instrumento já que está no contexto dele” (residente 5). “As velozes transformações tecnológicas da atualidade impõem novos ritmos e dimensões à tarefa de ensinar e aprender. É preciso estar em permanente estado de aprendizagem e de adaptação ao novo” (KENSKI, 2003, p.30).

... **Objetos de Aprendizagem**

Muitos profissionais se deparam com os desafios de inserir as TICs no contexto escolar por ser algo da cultura atual, em que muitos estudantes possuem certa familiaridade com os recursos tecnológicos. Além disso, outros desafios são saber utilizar estas ferramentas de forma pedagógica em aula ou saber lidar com escolas que não possuem tanto recurso. Entretanto, esses desafios enfatizam a “própria formação profissional para enfrentar esses e tantos outros problemas” (KENSKI, 2009 p. 103).

Pensando nisso, no Programa Residência Pedagógica, foram ofertadas formações sobre Objetos de Aprendizagem (OAs) aos Licenciandos antes de iniciar as Imersões nas escolas. Cada residente desenvolveu seu próprio OA para ser aplicado em suas respectivas turmas nas imersões. Os OAs podem ser em forma de jogo de perguntas e respostas ou de um modelo ilustrativo em que o aluno interage e recebe as informações de forma descontraída. “O fato de conter alguma animação ou alguma coisa, tu consegue fixar melhor o conteúdo” (residente 5), o que denota a importância do ensino lúdico tanto na educação inicial quanto no ensino médio.

Quando questionados sobre a utilização destes OAs em sala de aula, os residentes, em sua maioria, afirmam haver um bom aproveitamento e que pode sim potencializar a aprendizagem dos conceitos, auxiliando também na memorização.

Tanto em um OA quanto no outro, as questões que eu trabalhava eram as mesmas que eu usava em aula e, muitas vezes, eles reclamavam, principalmente agora, por ser geometria e por ser difícil; já no OA, eles adoraram, mesmo sendo as mesmas questões só o fato deles ir e voltar, tentar e ver o erro, ter as animações, tipo, tornou mais atrativo (Residente 5).

Além disso, utilizar OAs faz com que os alunos prestem mais atenção no conteúdo que está sendo trabalhado. As possibilidades que são proporcionadas com a utilização destes recursos tecnológicos nas aulas de Ciências e em outras áreas do conhecimento podem trazer melhorias no processo de ensino-aprendizagem (Cunha, et al 2012; Martinho e Pombo 2009; Miranda 2007; Kenski 1996; 2003, 2009).

Tem sempre aqueles alunos que não prestam muita a atenção né, mas a maioria deles participou bastante. Eu acho que é uma forma diferente né...tanto ali quando eles já veem que a aula é diferente eles já começam a prestar atenção. Tanto ali se tu for levar eles pra sala de informática eles já vão trabalhar de uma forma diferente. Eles vão gostar de pesquisar e ter tua abordagem diferente do que seria uma aula "normal" (Residente 1).

Quando a aluno está jogando em um *Quiz* relacionado ao conteúdo, ele se permite interagir de uma forma diferente da habitual. A associação dos conteúdos se torna mais fácil. De acordo com o residente 2:

Já utilizei vários objetos de aprendizagem nas imersões que eu fiz, foram relacionados à Biologia, o resultado foi super produtivo, te porque a gente faz uma alguma atividade referente a esses objetos depois que daí da bem pra perceber que eles conseguem associar melhor uma coisa na outra (Residente 2).

... Considerações finais

Na presente pesquisa, foi possível observar que, de modo geral, a utilização de Tecnologias de Informação e Comunicação no contexto escolar não é um pensamento utópico. Apesar de algumas escolas da rede pública não possuírem infraestrutura para trabalhar com aulas experimentais no ensino de Biologia e Química, uma alternativa plausível é trazer as TICs para a sala de aula e, assim, utilizar vídeos, imagens, até mesmo aplicativos, para conciliar a teoria dos conceitos que, por muitas vezes, são tidos como abstratos.

Outro fator observado com a análise dos dados das entrevistas foi que os residentes utilizam TICs em suas imersões na escola, mas que, para serem usadas de forma efetiva, é necessário ter um planejamento, assim como ter bem claro os objetivos, para que, desta forma, sejam explorados os conteúdos, elevando o potencial de ensino-aprendizagem.

... Referências

- AGI, Adriana Beneduzzi Passarelli. **A Era Digital: Qual o nosso maior desafio?** Revista Interespe., n7, dez., 2016.
- BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ciências Naturais**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1996.
- CAPES ministério da educação. INFOCAPES. **Programa de Residência Pedagógica**. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/programa-residencia-pedagogica>>. Acesso em: 28 Nov. 2019.
- CUNHA, Renata Michele Rodrigues da; BRAZ, Simone Gil; DUTRA, Paula Oliveira.; CHAMON, Edna Maria. Os recursos tecnológicos como potencializadores da interdisciplinaridade no espaço escolar. In: **The 4 th International Congress University Industry Cooperation**. Taubaté, SP – Brazil, 2012. Disponível em: <http://www.unitau.br/unindu/artigos/pdf571.pdf> . Acesso em: 03 Nov. 2019.

EDUCAREDE. **Internet na escola**. São Paulo. Fundação Telefônica. CENPEC, 2007. Caderno do capacitador.

FIRPO, Sergio Pinheira; DE PIERI, Renan Gomes. **Avaliando os efeitos da introdução de computadores em escolas públicas brasileira**. Revista Brasileira de Inovação, v. 11, p. 153- 190, jul. 2012. Disponível em: <<http://www.ige.unicamp.br/ojs/index.php/rbi/article/view/528>>.. Acesso em: 02 Dez. 2019.

KENSKI, V.M. **Tecnologias e ensino presencial à distância**. Papirus. Campinas, São Paulo. p.30, 2003.

KENSKI, V.M. **Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação**. 5ª ed. Campinas, SP: Papirus, 2009.

MORAN, José Manuel. **Ensino e aprendizagem inovadores com tecnologias audiovisuais e telemáticas**. In: MORAN, J. M. I; MASETTO, M. T.; BEHRENS, M. A. Novas tecnologias e mediação pedagógica. 12. ed. Campinas, SP: Papirus. 2006.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. 24. ed. S.,o Paulo: Cortez, 1991.

A VISÃO DE PRECEPTORES SOBRE A RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA

Tatiana Padilha Sabadi
Luciane Ayres-Peres

... Introdução

A formação de professores possui vários aspectos. Entre eles, destacam-se as experiências vividas, por meio das quais os licenciados conseguem agregar seus conhecimentos, articulando-os na prática docente. Para Pannuti (2015, p.4)

A inserção dos acadêmicos no cotidiano da escola possibilita vivências em situações nas quais os professores utilizam os conhecimentos sobre o conteúdo a ser ensinado, os princípios gerais de ensino e de aprendizagem, além da didática, representando uma oportunidade para aprender a ensinar, integrando as dimensões teórica e prática.

Diante disso, o Programa Multidisciplinar de Residência Pedagógica²⁸ é um programa inovador e proporciona aos alunos participantes a experiência de ter o primeiro contato com o ambiente escolar, bem como com todas as formalidades, assim colaborando para a melhoria na formação de professores e proporcionando uma experiência rica de aprendizado e trocas de experiência.

Nesse sentido, Tardif (2002, p. 68) também destaca que “O desenvolvimento do saber profissional é associado tanto às suas fontes e lugares de aquisição quanto aos seus momentos e fases de construção”.

²⁸ “Portaria 38/2018. Capes.” <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/01032018-portaria-n-38-de-28-02-2018-residencia-pedagogica.pdf>. Acessado em 14 dez. 2019.

O desenvolvimento profissional docente está aliado com o Programa Multidisciplinar de Residência Pedagógica (RP) e a prática docente que ocorre com as imersões²⁹. É nesse momento que os residentes têm a oportunidade de começar a se construir docente. Pimenta e Lima (2018) apontam que “A finalidade do estágio é propiciar ao aluno uma aproximação à realidade na qual atuará, para isso, o estágio tem de ser teórico-prático, ou seja, a teoria é indissociável da prática” (p. 34).

A experiência em sala de aula é um período muito importante na formação inicial e esperado pelos estudantes dos cursos de licenciatura com muita expectativa, tendo em vista o seu primeiro contato com alunos e ambiente escolar. Esse ambiente é composto de indivíduos de diversas idades, com pontos de vistas distintos e ideias diferentes. Diante disso, a presença de um residente pode despertar certa curiosidade, receio, e talvez até um desconforto por parte da comunidade escolar.

Gadotti (2003, p.53) destaca que

O novo profissional da educação precisa perguntar-se: por que aprender, para quê, contra quê, contra quem. O processo de aprendizagem não é neutro. O importante é aprender a pensar, a pensar a realidade e não pensar pensamentos já pensados. Mas a função do educador não acaba aí: é preciso pronunciar-se sobre essa realidade que deve ser não apenas pensada, mas transformada.

Com isso, o presente estudo buscou verificar a visão dos professores diante da presença dos residentes que atuaram em sala de aula, e estão inseridos em sua rotina.

... Relato da experiência

A pesquisa teve como base o enfoque metodológico de caráter qualitativo, por meio da realização de questionários que possibilitaram a investigação da visão dos regentes que participaram como precepto-

²⁹ Regência de sala de aula e intervenção pedagógica.

res³⁰ da Residência Pedagógica (RP). O estudo foi desenvolvido com as preceptoras das escolas-campo: Escola Estadual de Ensino Médio Nossa Senhora das Vitórias, em Cacequi/RS; Instituto Estadual de Educação Salgado Filho, em São Francisco de Assis/RS; e Escola Estadual de Ensino Médio São Vicente, em São Vicente do Sul/RS. Para o desenvolvimento desta pesquisa, ocorreu a realização e a implementação de um questionário aplicado aos professores das escolas citadas acima, juntamente ao Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), visando à total garantia de proteção à identidade das entrevistadas.

Boni e Quaresma (2005, p. 74) apontam que “O questionário consegue atingir várias pessoas ao mesmo tempo obtendo um grande número de dados [...]. Ele garante também uma maior liberdade das respostas em razão do anonimato, geralmente, através do questionário, obtêm-se respostas rápidas e precisas”.

Os questionários foram entregues às três preceptoras participantes do Programa, sendo que cada escola-campo possui uma preceptora, contudo apenas duas responderam ao questionário. As informações expressas no questionário apresentaram relatos de diferentes realidades.

A primeira pergunta do questionário foi: Você gosta de ser professor(a)? Foi sua primeira opção para formação? Fale mais sobre isso.

Segundo a Professora A,

Gosto de ser professora. Não foi minha primeira opção, pois queria ser farmacêutica; mas me encantei pela Biologia e pela profissão (professora) nos meus estágios. Hoje não penso em mudar de profissão.

³⁰ “Portaria 38/2018 -Art.4, IV. Capes.” <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/O1032018-portaria-n-38-de-28-02-2018-residencia-pedagogica.pdf>. Acessado em 14 dez. 2019.

Segundo a Professora B,

Sim...com certeza minha primeira opção, pois antes de terminar o Ensino Fundamental já pensava em cursar o curso normal para trabalhar com crianças.

Devemos então nos construir professores mais humanos, para que consigamos sentir amor e carinho pelo que fazemos. Enfrentam-se dificuldades nos dias atuais, porém não se pode desistir. Cada passo dado na profissão docente é uma conquista. Pôde-se perceber, durante as imersões, problemas, como o parcelamento de salários dos professores, mas também se observou o brilho nos olhos ao comentar de alguma turma ou aluno. É necessário ver a formação docente como um processo inicial e continuado, dando sempre respostas aos desafios do cotidiano escolar, da atualidade e os avanços tecnológicos, pois o professor é um dos profissionais que mais necessita se manter atualizado. Visando à melhoria e ao aprimoramento nas situações de ensino-aprendizagem de cada indivíduo, hoje, conta-se com diversos recursos, em sintonia com a metodologia proposta em cada temática desenvolvida nas aulas.

Neste seguimento, o educador deve expressar a importância de educar. Freire (1996, p. 38) destacava que “ensinar exige compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo”.

Na segunda pergunta, averiguou-se: O que é ser professor(a) na sociedade em que vivemos?

A Professora A citou Barreto (2018) ao dizer que, para ela,

Ser professor nos dias atuais, é reconhecer que a identidade se dá por uma construção histórica e cultural, por influências dos fatos, dos encontros e desencontros que a vida proporciona. E que assim como somos influenciados, influenciamos na construção das identidades de nossos alunos, porque ensinamos o que sabemos, falamos, agimos e somos (BARRETO, 2018, p.1).

Para a Professora B,

Estamos vivendo um momento de desvalorização por parte do governo e da sociedade. Hoje é um desafio ser professor; a maioria dos alunos não vê importância na educação, muita evasão, muito desinteresse.

Diante dessa pergunta, conseguimos verificar os anseios que rodeiam o mundo da docência, como a desvalorização, mas também a construção dos seres que passam na sala de aula desses professores.

Continuando, na terceira pergunta, foi verificado: Como foi sua experiência de preceptor da Residência Pedagógica (RP)?

A Professora A mencionou que “Foi uma experiência maravilhosa, com muitos desafios no início e sucesso no final”. E a Professora B, “Foi gratificante. Em alguns momentos, uma experiência desafiadora, principalmente no que diz respeito a conciliar a proposta do programa com a visão da direção da escola”.

Considerando os pontos de vista expressos pelas professoras, Nóvoa (1992) comenta que a formação de professores não deve ocorrer apenas sob o ponto de vista individual, o que acabaria por reforçar o isolamento profissional e a ideia de que caberia a esses profissionais o mero papel de transmissores de um conhecimento já pronto, imposto a eles.

Por essa razão, a importância de programas de formação de professores que consigam contemplar a criação de um espaço de formação diferenciado e que criem oportunidades para a troca de experiências entre os profissionais, pois promove a qualidade de formação, além de as experiências serem significativas e únicas.

Na quarta pergunta, foi questionado: O que você pensa sobre o programa Residência Pedagógica (RP)?

Segundo a Professora A “Um programa que insere o acadêmico no espaço escolar e permite que este conheça a realidade da escola, alunos e comunidade, e que desta forma, realize a atividade de regência de uma maneira mais completa”.

Segundo a Professora B: “um programa que aperfeiçoa a prática pedagógica do futuro professor, pois possibilita que o residente se integre na totalidade do funcionamento do cotidiano escolar”.

A RP apresenta algumas características específicas que a diferenciam dos estágios, como a realização das práticas nas instituições de ensino. Os alunos também dispõem de horários de supervisão da prática e de orientações, as quais ocorrem em grupo ou individual, o que reforça a ideia da importância deste processo de formação.

Por fim, foi questionado: Como deveria ser a Residência Pedagógica no seu ponto de vista? Alguma sugestão? E o residente?

Segundo a Professora A “Acredito que o programa está adequado, porém nos encontros iniciais de formação acho que poderia ter mais práticas relacionadas à elaboração de planos de aula, juntamente com preceptoras”. Segundo a Professora B “A proposta é boa. No momento não tenho sugestões; mas podemos trocar ideias sobre o assunto”.

Como podemos observar, as contribuições da Residência Pedagógica são inúmeras, cada passo dado foi um aprendizado significativo. Com o presente questionário, pôde-se observar as opiniões das preceptoras, trazendo suas vivências, ideias e sugestões, assim contribuindo cada vez mais para melhoria tanto da Residência Pedagógica como do sistema de ensino.

... Considerações finais

Ao buscar dados para compreender um pouco como os professores estão vivenciando essa nova experiência sobre o Programa Residência Pedagógica, pôde-se observar o seu impacto para as preceptoras, do mesmo modo que apontam as dificuldades enfrentadas e como é desafiador ser professor na sociedade atual.

Devemos destacar a importância dos professores entrevistados, os quais relataram que estão sempre dispostos a questionamentos e também à participação de formações em conjunto aos residentes. Tam-

bém devemos destacar que o Programa de Residência Pedagógica está proporcionando aos residentes aprenderem na universidade e na prática da residência, considerando que um dos aspectos mais importantes em relação à formação docente é proporcionar aos licenciandos/residentes oportunidades para que seu desenvolvimento cada vez mais se expanda e para que consigam relacionar a teoria com a prática.

... Referências

BARRETO, C. P. S. **A difícil tarefa de ser professor no século XXI**. Disponível em: <<https://www.gazetadopovo.com.br/blogs/educacao-e-midia/dificil-tarefa-de-ser-professor-no-seculo-xxi/>> Acesso em: 22 de setembro de 2019.

BONI, V.; QUARESMA, S. J. **Aprendendo a entrevistar**: como fazer entrevistas em Ciências Sociais. Revista Eletrônica dos Pós-Graduandos em Sociologia Política da UFSC. Vol. 2 nº 1 (3), 2005. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/emtese/article/view/18027/16976>> Acesso em 22 de setembro de 2019.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996. Coleção leitura, 2002. Disponível em: <http://www.apeoesp.org.br/sistema/ck/files/4-%20Freire_P_%20Pedagogia%20da%20autonomia.pdf> Acesso em 8 de setembro de 2019.

GADOTTI, M. **Boniteza de um sonho: ensinar-e-aprender com sentido**. Novo Hamburgo. Feevale. 2003. 80 p. Disponível em: <<http://www.feevale.br/Comum/midias/93aeebed-9c8b-4b56-8341-22ac5cd3b501/Boniteza%20de%20um%20Sonho.pdf>> Acesso em 8 de setembro de 2019.

NÓVOA, A. **Formação de professores e formação docente**. In: Os professores e a sua formação, do mesmo autor. Publicações Dom Quixote, Lisboa, 1992.

PANNUTI, M. P. **A Relação Teoria E Prática Na Residência Pedagógica.** Disponível em: < https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/15994_8118.pdf> Acesso em 26 de julho de 2019.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e docência.** 2018. Disponível em: <<https://books.google.com.br/books?id=NXdZDwAAQBAJ&printsec=frontcover&dq=inauthor:%22Selma+Garrido+Pimenta%22&hl=ptBR&sa=X&ved=0ahUKEwiP9cnIseXkAhUrLLkGHXUrBlkQ6AEIKTA-A#v=onepage&q&f=false>> Acesso em 22 de setembro de 2019.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis, RJ. Vozes. 2002. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/1755381/mod_resource/content/1/Saberes%20docentes%20e%20forma%C3%A7%C3%A3o%20profissional.pdf> Acesso em 22 de setembro de 2019.

ANÁLISE DO CONHECIMENTO DE ALUNOS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA) SOBRE INFECÇÕES SEXUALMENTE TRANSMISSÍVEIS

Thanisy Camargo Escobar
Felipe Amorim Fernandes

... Introdução

A educação sexual tem se configurado como um desafio para os profissionais da educação, pelas inúmeras questões sobre o assunto, desde a maneira com que a temática é abordada em sala de aula como por tabus, religião, famílias, preconceito, entre várias outras. Nessa perspectiva, o papel que a escola assume no cenário da educação sexual é estratégico, pois se constitui num local potencialmente explicitador e questionador das complexas formas pelas quais as identidades culturais são construídas, experienciadas, transgredidas e rearticuladas no âmbito social, como explica Furlani (2007). A escola precisa reconhecer a importância do seu papel na educação sexual no que diz respeito à vida, à saúde, ao prazer e ao bem-estar, evidenciando a importância das ações educativas que deseja integrar com as experiências vividas pelos educandos (BRASIL, 1998),

Reconhecem-se, portanto, como intervenções mais eficazes na prevenção das DST's, as ações educativas continuadas, que oferecem possibilidades de elaboração das informações recebidas e de discussão dos obstáculos emocionais e culturais que impedem a adoção de condutas preventivas. Devido ao tempo de permanência dos jovens na escola e às oportunidades de trocas, convívio social e relacionamentos amorosos, a escola constitui-se em local privilegiado para a abordagem da prevenção das doenças sexualmente transmissíveis/AIDS, não podendo se omitir diante da relevância dessas questões (BRASIL, 1998, p.293).

Dessa forma, as questões relacionadas com a sexualidade têm sido o foco de atenção, especialmente para os professores que, na maioria dos casos, têm uma relação mais próxima com o aluno, diferentemente dos pais. Atualmente, “A sexualidade é vista de forma restrita, associada ao ato sexual desconsiderando a relação com o corpo, o prazer e o desejo” (LUZ, CARVALHO, CASAGRANDE, 2009, p.33). No entanto, a sexualidade não é sinônimo de sexo, é bem mais que isso,

É energia que possibilita encontros, trocas de experiências; influencia pensamentos, sentimentos, ações e interações e, portanto, tem a ver com a saúde física e mental do ser humano (LUZ, CARVALHO, CASAGRANDE, 2009, 33).

Porém, nota-se, no cotidiano das escolas, uma grande dificuldade dos professores em abordar assuntos relacionados com a sexualidade não só quando o trabalho é desenvolvido com adolescentes, considerados inexperientes na vida sexual, mas também com os adultos, considerados experientes. É importante ressaltar que a terminologia Infecções Sexualmente Transmissíveis (IST) passou a ser adotada em substituição à expressão Doenças Sexualmente Transmissíveis (DST), porque destaca a possibilidade de uma pessoa ter e transmitir uma infecção, mesmo sem sinais e sintomas.

Diante disso e de vários casos relacionados com Infecções Sexualmente Transmissíveis (IST) em uma escola estadual de uma cidade do interior do estado do Rio Grande do Sul, especificamente São Vicente do Sul, instigou-se a presente pesquisa, a qual avalia o conhecimento dos alunos da modalidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA) acerca desse assunto. A pesquisa utilizou o estudo descritivo, com amostra por conveniência de 16 alunos entre 17 e 43 anos na modalidade supracitada. Aplicou-se um questionário fechado (apêndice 1) e individual sobre doenças sexualmente transmissíveis, totalizando dez perguntas.

... Relato da experiência

As pessoas nunca deixam de aprender, mesmo aquelas que deixaram seus estudos quando jovens. A ausência da educação escolar representa uma grande lacuna para o indivíduo e uma perda enorme para a cidadania. Hoje, isso pode ser contornado devido à existência de uma modalidade de ensino que se dispõe a trabalhar com essas pessoas que interromperam sua atividade escolar, sendo conhecida como Educação de Jovens e Adultos (EJA).

A EJA, na atualidade, é uma alternativa viável para que as pessoas possam retomar seus estudos e garantir uma formação profissional e intelectual, representando um novo começo (Cury, 2008), sendo um direito de todos aqueles que não tiveram acesso à escola ou mesmo aqueles que não conseguiram completar seus estudos.

O ensino de Ciências e Biologia deve proporcionar ao aluno de EJA e de qualquer outra modalidade de ensino, a oportunidade de visualização dos conceitos que estão sendo construídos por ele na escola, pois a missão da educação é conduzir ao crescimento intelectual, moral e ético da comunidade escolar. Isso ocorre por meio de ensinamentos, exemplos e, principalmente, conseguindo fazer com que esse aluno interligue a teoria com a prática, trazendo dados da realidade que esse educando vive, para que entendam a responsabilidade que eles têm sobre a própria vida e tentando, de alguma forma, conscientizá-lo.

A Residência Pedagógica é um programa interdisciplinar, no qual os alunos dos cursos de Ciências Biológicas e Licenciatura em Química têm a oportunidade de vivenciar experiências que são de suma importância para a sua trajetória acadêmica, sendo possível, em muitos dos trabalhos desenvolvidos, terem a oportunidade de trocar experiências com os colegas de profissão, desenvolver atividades e criar laços de amizade que, muitas vezes, apenas o curso não proporcionaria.

Desde as primeiras imersões nas escolas, podemos observar que, diferentemente dos estágios curriculares obrigatórios, o contato com a escola é maior, isto se dá porque, além da regência, temos a oportunidade de desenvolver atividades e conviver com os alunos como se já estivéssemos exercendo a profissão, pois, nas atividades

extras, acabamos tendo maior proximidade com o aluno e a sua realidade. Pinto (1997) sugere que as propostas de atividades para o ensino de temas relacionados à ciência e à saúde apresentem vínculos entre o conteúdo proposto e as experiências cotidianas dos alunos, considerando as crenças e valores que permeiam a vida desses sujeitos.

A finalidade é facilitar a comunicação entre professor e aluno, sendo que, para o aluno, esse contato é importantíssimo para a continuação na sua trajetória escolar, pois muitos não possuem um contato considerado adequado com a família e veem na figura do professor alguém em quem podem confiar e contar seus medos, desejos, objetivos, entre outros assuntos pessoais que não contariam para seus responsáveis.

Dessa forma, na imersão II, oportunidade concedida pela Residência Pedagógica, foi observada a necessidade de informações das turmas de EJA e, para atender o conteúdo programático do primeiro ano, o qual contém a temática sobre métodos contraceptivos e infecções sexualmente transmissíveis, a pesquisadora propôs à turma de regência na EJA, que aliassem a teoria com a prática, em um trabalho que teve como objetivo pesquisar qual o conhecimento dos colegas de EJA sobre as IST. Considerada terreno fértil para inovações práticas e teóricas (DI PIERRO, JOIA e RIBEIRO, 2001), a Educação de Jovens e Adultos aparece como campo importante para intervenção da orientação sexual, pois permite o estabelecimento de diálogos entre as experiências de vida dos alunos, cabendo, assim, a busca de alternativas metodológicas que sejam adequadas ao estabelecimento de relações entre os conhecimentos prévios dos alunos e o conhecimento cientificamente construído (PICONEZ, 2006).

Nesse trabalho, objetivou-se desenvolver uma atividade relacionada à educação sexual por meio da construção e aplicação de um questionário em que os alunos da EJA pudessem participar da situação de ensino de forma ativa e dialógica como sujeitos agentes ativos. Cabe ressaltar que a pesquisa foi construída com quatro alunos do primeiro ano da EJA. O questionário fechado contém dez questões diversificadas sobre IST, que foram respondidas de forma individual, anônima e espontânea. O questionário possui questões amplas que abordam

sintomas, formas de transmissões e ainda formas de informações de IST. A partir dos resultados obtidos nos questionários, podemos observar o conhecimento dos alunos sobre o assunto proposto.

No questionário individual respondido pelos estudantes, as duas primeiras questões se preocuparam em obter dados que identificassem os indivíduos analisados por idade e sexo. Sendo que, dos 16 alunos questionados, 6 são do sexo masculino (38%) e 10 do sexo feminino (62%), variando a idade de 17 a 43 anos. Além disso, 88% dos entrevistados são considerados adultos, uma vez que a estrutura etária de uma população costuma ser dividida em três faixas: os jovens, que são do nascimento até 19 anos; os adultos, dos 20 anos até 59 anos e os idosos, que vai dos 60 anos em diante (VESENTINI, 1998). Esses resultados nos mostram o quão heterogêneo é o grupo avaliado, e a necessidade de políticas públicas específicas para este público (EJA), que é formado por jovens que há pouco entraram na puberdade e adultos que já são avós, quiçá bisavós. Como bem dito por PIERRO (2010)

Para que as políticas públicas possam conferir materialidade a concepções mais apropriadas de alfabetização e educação básica de qualidade (o que implica também articular devidamente oportunidades de qualificação profissional e acesso às tecnologias da comunicação e informação), é preciso ampliar o financiamento destinado à EJA e reverter à situação de despreparo e desvalorização profissional dos educadores que a ela se dedicam. (...) Ao lado do estabelecimento de condições mínimas de trabalho profissional, a formação de educadores é um dos grandes desafios a serem encarados pelas políticas educacionais nos próximos anos.

A partir da terceira pergunta, os entrevistados responderam questões relacionadas às Doenças Sexualmente Transmissíveis (DST), utilizando apenas o conhecimento pessoal, obtido não só em informações divulgadas através da mídia, mas também no aprendizado escolar, principalmente nas aulas de Ciências em outros períodos letivos. Quando foi perguntado quais os itens que têm apenas infecções sexualmente transmissíveis (as IST), a maioria respondeu HIV, gonorreia, sífilis, clamídia e hepatite A. Já quando questionados sobre

o modo de transmissão das IST, obteve-se, como resultado, que 88% dos entrevistados acreditam ser por meio de sexo vaginal, oral e anal.

Na pergunta sobre os métodos de proteção contra as infecções sexualmente transmissíveis, 87% dos entrevistados citaram os preservativos e 13%, os adesivos contraceptivos. Outra preocupação foi em relação à saúde dos indivíduos e se eles sabiam se as IST apresentam sintomas. Nesse caso, 75% responderam que sim, sempre; e 25%, que nunca. Cinco perguntas estavam relacionadas com a forma de transmissão de algumas IST, as mais conhecidas atualmente. As IST citadas foram: Sífilis, Herpes Genital, Gonorreia, HPV e a AIDS. As opções mais conhecidas variaram entre sexo vaginal (60%), transfusão sanguínea (4%), compartilhamento de seringas no uso de drogas injetáveis (5%) e beijo (31%). Com relação ao conhecimento dos alunos sobre IST, a maioria (88%) tem conhecimento por meio da mídia, reportagens, notícias, boletins informativos sobre determinadas doenças. A falta de conhecimento sobre as IST por parte dos estudantes é altamente preocupante. Dados disponíveis no site do Ministério da Saúde mostram que,

As doenças sexualmente transmissíveis- DST (que atualmente são mencionadas como IST), são consideradas como um dos problemas de saúde pública mais comuns em todo o mundo. Em ambos os sexos, tornam o organismo mais vulnerável a outras doenças, inclusive a AIDS, além de terem relação com a mortalidade materna e infantil. No Brasil, as estimativas da Organização Mundial de Saúde (OMS) de infecções de transmissão sexual na população sexualmente ativa, a cada ano, são: Sífilis: 937.000, Gonorreia: 1.541.800, Clamídia: 1.967.200, Herpes genital: 640.900 e HPV: 685.400. (IST no Brasil).

Além disso, o BOLETIM EPIDEMIOLÓGICO - AIDS/IST (2012) apresentado pelo Ministério da Saúde informa que “De 1980 a junho de 2011, no Brasil, foram notificados 608.230 casos de AIDS. Em 2010 foram notificados 34.218 novos casos, com taxa de incidência nacional de 17,9/100.000 habitantes e razão de sexo de 1,7 novos casos em homens para cada caso em mulheres”.

... Considerações finais

Embora os dados obtidos no presente trabalho sejam de apenas uma pequena parcela dos estudantes que se encontram matriculados em toda rede estadual no município de São Vicente do Sul/ RS, o conhecimento apresentado pela população estudada pode refletir características comuns àqueles que frequentam a EJA das escolas públicas do estado, ou mesmo do país, devido ao perfil de estudantes que ingressam nesta modalidade de ensino.

Um fator interessante de se observar é que a maioria dos entrevistados eram mulheres, o que nos remete a pensar que as mulheres procuram informações mais que os homens sobre saúde e principalmente sobre a saúde sexual. Pesquisadores realizaram um estudo no Sul do Brasil com amostra de conveniência, com testes para HIV e outras IST, com 258 adolescentes do sexo feminino, e a taxa de soro positividade para o HIV foi de 7,4%. E hoje é marcante a característica da vulnerabilidade: são as populações carentes e socialmente excluídas as mais suscetíveis à infecção por IST/HIV, porque não se previnem de forma adequada; e à morte por aids, por não aderirem ao tratamento. As campanhas de prevenção, e mesmo as terapias, não conseguem alcançar esses grupos.

Os entrevistados possuem conhecimento em relação às formas de prevenção das IST, todavia falta a percepção da vulnerabilidade e sensibilização quanto aos danos causados por estas doenças. Embora a IST mais conhecida seja a AIDS, é importante que os alunos tenham conhecimento de que existem outras doenças e que estas são tão perigosas para a saúde quanto a AIDS. Apesar de as políticas públicas relacionadas à IST se voltarem intensamente para os adolescentes, fazem-se necessárias mais políticas públicas que alcancem os pais, pois além de pensarmos e cuidarmos dos adultos do futuro, é necessário também os cuidados com os adultos do presente e idosos do futuro. Os resultados deixam clara a necessidade da atuação de projetos e políticas públicas relacionadas à sexualidade não só entre adolescentes, mas também entre jovens e adultos. E a melhor forma de atuação destes projetos continua sendo no ambiente escolar, pois, além da

grande dificuldade cultural em se falar de sexo e sexualidade em casa, muitos alunos, que também são pais, não possuem conhecimento adequado sobre as IST e, conseqüentemente, não conseguem orientar adequadamente seus filhos a respeito desse tema. Além disso, o fato de a EJA ser formada por uma grande parcela de adultos torna-a um campo disseminador de informações.

A Residência Pedagógica possibilita essa ponte de informações entre o aluno e o professor. O fato de o residente passar um tempo a mais na escola, fazendo trabalhos além do ambiente escolar, possibilita essa ponte entre a informação e o aluno, visto que os alunos, muitas vezes, não possuem essa informação em casa e veem, na figura do professor, uma pessoa importante que auxilia em muitas dúvidas sobre o tema.

Diante desse fato, a Residência possui um papel muito importante na vida do discente, pois ele tem a oportunidade de poder mudar a realidade dos alunos e as suas próprias vidas, pois o discente, nesse período de convivência na escola, além de ensinar ao aluno o conteúdo obrigatório também aprende e muito com seu aluno. Mesmo que a profissão professor esteja cada vez mais desvalorizada, ter a oportunidade de mudar a vida de alguém e fazer o aluno evoluir e crescer como pessoa é muito gratificante e vale qualquer esforço que precise ser feito. Essa experiência devemos à Residência Pedagógica do Instituto Federal Farroupilha, *Campus* São Vicente do Sul, que nos instiga a crescer pessoal e profissionalmente pela bagagem que construímos durante o tempo em que dela fizemos parte.

... Referências

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ciências Naturais**. Brasília: MEC/SEF, 1998. 116p.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Vigilância em Saúde. **Programa Nacional de DST e Aids. Diretrizes para implantação do Projeto Saúde e Prevenção nas Escolas / Ministério da Saúde, Secretaria de Vigilância**

em Saúde. – Brasília: Ministério da Saúde, 2006.

BOLETIM EPIDEMIOLÓGICO - AIDS/DST. (Ano VIII - nº 1 - 27ª a 52ª - semanas epidemiológicas - julho a dezembro de 2010; Ano VIII - nº 1 - 01ª a 26ª - semanas epidemiológicas - janeiro a junho de 2011). **Ministério da Saúde**. Ano VIII nº 01. 2012

CURY, C. R. J. **Por uma nova educação de jovens e adultos**. 2008, disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/vol1e.pdf>. Acessado em 28 out. 2019.

DI PIERRO, M.C.; JOIA, O.; RIBEIRO, V. M. Visões da educação de jovens e adultos no Brasil. **Cadernos Cedes**. v. 21, n. 55, p.58 -77, 2001.

FURLANI, J. Sexos, sexualidades e gêneros: monstruosidades no currículo da Educação Sexual. **Educação em Revista**, 46, 269-285. 2007.

LUZ, N. S.; CARVALHO, M. G; CASAGRANDE, L. S. **Construindo a igualdade na diversidade: gênero e sexualidade na escola**. Curitiba: UTFPR, 2009.

PICONEZ, S.C. B. **Educação** escolar de jovens e adultos: das competências sociais dos conteúdos aos desafios da cidadania. 5 ed. Campinas: Papirus, 2006.

PIERRO, M. C. A **Educação de Jovens e adultos no plano nacional de educação: avaliação, desafios e perspectivas**. Educ. Soc., Campinas, v. 31, n. 112, p. 939-959, jul. -set. 2010

PINTO, H. D. S. A individualidade impedida: adolescência e sexualidade no espaço escolar. In: AQUINO, J. G. **Sexualidade na escola: alternativas teóricas e práticas**. 3. ed. São Paulo: Summus, 1997. p. 43-51.

VESENTINI, J.W. Brasil: **sociedade & espaço: geografia do Brasil**. 28. ed. reform. e atual. São Paulo: Ática, 1998. 352p. ISBN 8508070233.



organizadores



Este presente livro apresenta uma das atividades realizadas pelo programa Residência Pedagógica, referente ao edital de 2018, no qual contamos apenas com o núcleo de São Vicente do Sul. Destacamos que as escritas emergiram a partir das vivências dos integrantes do Programa RP, com predominância dos relatos de experiências dos Residentes, sendo conhecimentos iniciais da prática educativa. Convidamos o leitor a apreciar os textos, os quais apresentam experiências, vivências das Preceptoras, dos Residentes com práticas e metodologias inovadoras e articuladas com a escola-campo.