

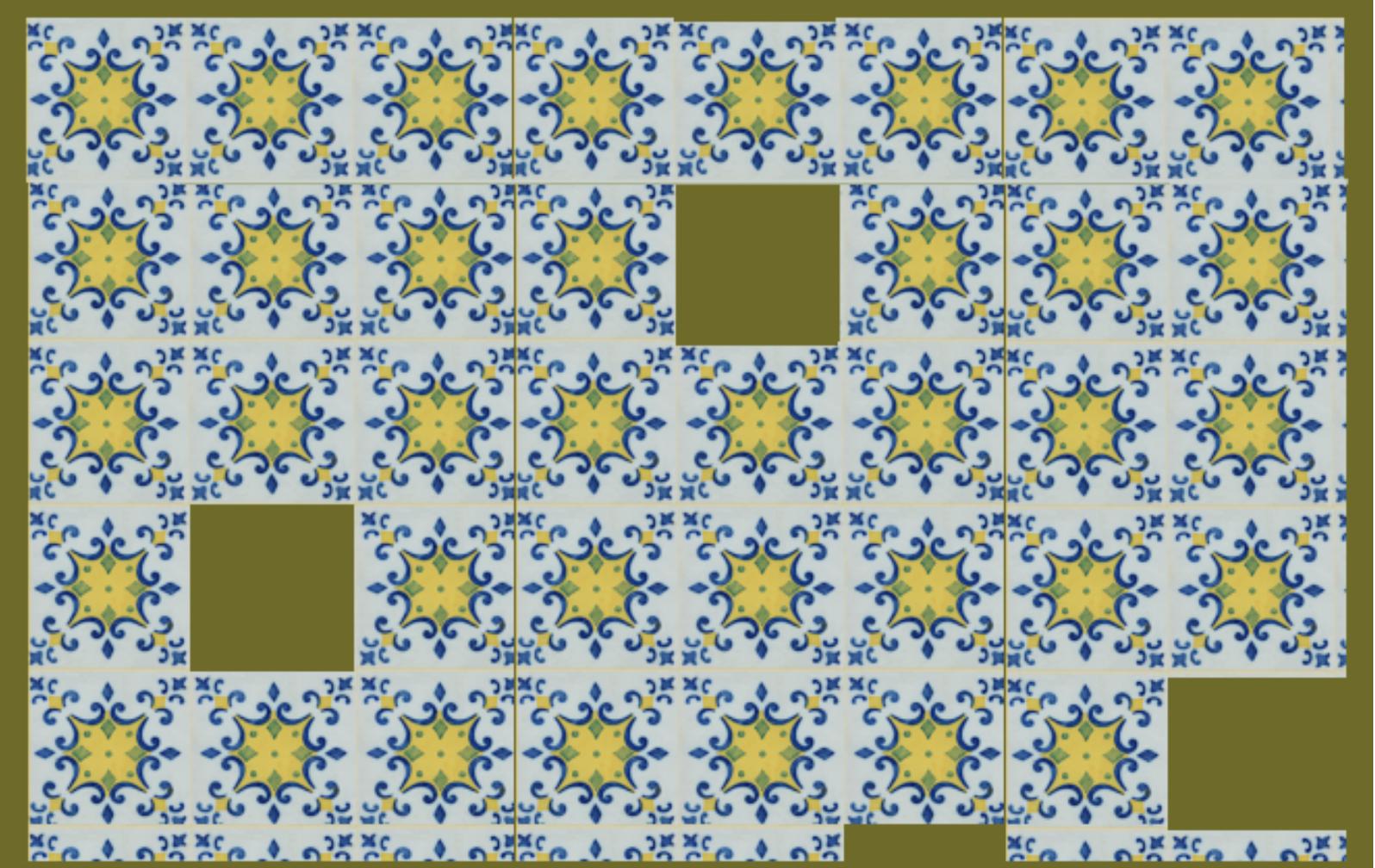


FORMAÇÃO DE PROFESSORES E TRABALHO DOCENTE, CURRÍCULO E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Franc-Lane Sousa Carvalho do Nascimento

(Organizadora)

3º Volume



 **anpae**



Franc-Lane Sousa Carvalho do Nascimento
(Organizadora)

FORMAÇÃO DE PROFESSORES E TRABALHO DOCENTE, CURRÍCULO E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Anais do III Encontro Estadual da ANPAE - MA / Seminário Política e Gestão da
Educação, Formação de Professores, Profissionalização e Trabalho Docente:
discursos, práticas e dilemas em tempos sombrios

Volume III

**ANPAE
2021**

Sobre a Biblioteca ANPAE A coleção Biblioteca ANPAE constitui um programa editorial que visa a publicar obras especializadas sobre temas de política e gestão da educação e seus processos de planejamento e avaliação. Seu objetivo é incentivar os associados a divulgar sua produção e, ao mesmo tempo, proporcionar leituras relevantes para a formação continuada dos membros do quadro associativo e o público interessado no campo da política e da gestão da educação.

Todos os arquivos aqui publicados são de inteira responsabilidade dos autores e coautores, e pré-autorizados para publicação. Os artigos assinados refletem as opiniões dos seus autores e não as da ANPAE, do seu Conselho Editorial ou de sua Direção.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

N244f

Formação de professores e trabalho docente, currículo e práticas pedagógicas / Anais do III Encontro Estadual da ANPAE - Maranhão / I Seminário Política e Gestão da Educação, Formação de Professores, Profissionalização e Trabalho Docente: discursos, práticas e dilemas em tempos sombrios. 3º Volume. Organizadora: Franc-Lane Sousa Carvalho do Nascimento, [Livro Eletrônico]. – Brasília: ANPAE, 2021.

Recurso Digital.

Forma de acesso: World Wide Web.

Formato: PDF, 77 páginas.

ISBN: 978-65-87561-21-9.

1.Educação. 2. Formação 3. Currículo. I. Nascimento, Franc-Lane Sousa Carvalho do. I. Anais. II. Título.

CDU 371.13/49

CDD - 371.70

A revisão ortográfica é de inteira responsabilidade dos autores.

Planejamento gráfico, capa, arte e diagramação:

Carlos Alexandre Lapa de Aguiar.

carlosaguiar48@gmail.com

Imagens da capa: Azulejos do Maranhão

Endereço da Anpae

ANPAE - Associação Nacional de Política e Administração da Educação Centro de Educação da Universidade Nacional de Brasília Asa Norte s/n Brasília, DF, Brasil, CEP 70.310 - 500

Nossa página na Web: www.anpae.org.br

Distribuição Gratuita

ANPAE – Associação Nacional de Políticas e Administração da Educação

Presidente

Romualdo Luiz Portela de Oliveira

Vice-presidentes

Ney Cristina Monteiro de Oliveira (Norte)

Andréia Ferreira da Silva (Nordeste)

Carina Elisabeth Maciel (Centro-Oeste)

Itamar Mendes (Sudeste)

Elton Luiz Nardi (Sul)

Diretores

Sandra Maria Zákia Lian de Sousa - Diretora Executiva

Pedro Ganzeli - Diretor Secretário

Adriana Aparecida Dragone Silveira - Diretora de Projetos Especiais

Emília Peixoto Vieira - Diretora de Publicações

Dalva Gutierrez - Diretora de Pesquisa

Luiz Fernandes Dourado - Diretor de Intercâmbio Institucional

Marcia Ângela da Silva Aguiar - Diretora de Cooperação Internacional

Maria Vieira da Silva - Diretora de Formação e Desenvolvimento

Maria Angélica Pedra Minhoto - Diretora Financeira

Conselho Editorial

Almerindo Janela Afonso, Universidade do Minho, Portugal

Bernardete Angelina Gatti, Universidade Federal Fluminense (UFF), Niterói, Brasil

Candido Alberto Gomes, Universidade Católica de Brasília (UCB)

Carlos Roberto Jamil Cury, PUC de Minas Gerais / (UFMG)

Célio da Cunha, Universidade de Brasília (UNB), Brasília, Brasil

Edivaldo Machado Boaventura, (UFBA), Salvador, Brasil

Fernando Reimers, Harvard University, Cambridge, EUA

Inés Aguerro, Universidad de San Andrés (UdeSA), Buenos Aires, Argentina

João Barroso, Universidade de Lisboa (ULISBOA), Lisboa, Portugal

João Ferreira de Oliveira, Universidade Federal de Goiás (UFG), Goiânia, Brasil

João Gualberto de Carvalho Meneses, (UNICID), Brasil

Juan Casassus, Universidad Academia de Humanismo Cristiano, Santiago, Chile

Licínio Carlos Lima, Universidade do Minho (UMinho), Braga, Portugal

Lisete Regina Gomes Arelaro, Universidade de São Paulo (USP), Brasil

Luiz Fernandes Dourado, Universidade Federal de Goiás (UFG), Goiânia, Brasil

Márcia Angela da Silva Aguiar, Universidade Federal de Pernambuco, (UFPE), Brasil

Maria Beatriz Moreira Luce, (UFRGS), Brasil

Nalú Farenzena, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Brasil

Rinalva Cassiano Silva, (UNIMEP), Piracicaba, Brasil

Sofia Lerche Vieira, Universidade Estadual do Ceará (UECE), Fortaleza, Brasil

Steven J Klees, University of Maryland (UMD), Maryland, EUA

Walter Esteves Garcia, Instituto Paulo Freire (IPF), São Paulo, Brasil

Seção Estadual - ANPAE-MA (2019-2021)

Severino Vilar de Albuquerque (Diretor)

Carlos André Sousa Dublantes (Vice-Diretor)

III Encontro Estadual da ANPAE - MA / Seminário Política e Gestão da Educação, Formação de Professores, Profissionalização e Trabalho Docente: discursos, práticas e dilemas em tempos sombrios

Coordenação Geral

Prof. Dr. Severino Vilar de Albuquerque

Secretária Geral

Vitoria Raquel Pereira de Souza

Comissão Organizadora

Carla Daniele Souza Chagas

Jusciane do Bom Parto Pinheiro Oliveira

Kelly Maria Elieusa Alves Lima

Lindalva do Remédio Oliveira Cerqueira

Lilia Mendes Lobato

Mariana Durans Melo

Paula Regina Oliveira

Porfíria Maria Oliveira Silva

Renato Moreira Silva

Thayná Raquel Santos Pinto

Vitoria Raquel Pereira de Souza

Wendla Mendes Silva Borges

Comissão Científica

Profa. Dra. Albiane Oliveira Gomes

Profa. Dra. Ana Lucia Cunha Duarte

Profa. Dra. Andréia Ferreira da Silva

Profa. Dra. Andréia Nunes Militão

Prof. Dr. Antônio Sousa Alves

Profa. Dra. Cacilda Rodrigues Cavalcanti

Prof. Dr. Carlos André Sousa Dublante

Profa. Dra. Carolina Vasconcelos Pitanga

Profa. Dra. Dilmar Kistemacher

Prof. Me. Felipe Costa Camarão

Profa. Dra. Franc-Lane Sousa Carvalho do Nascimento

Profa. Dra. Gabriela Sousa Rego Pimentel

Profa. Dra. Gilda Cardoso de Araújo

Prof. Dr. José Marcelino Rezende

Prof. Dr. José Vieira de Sousa

Profa. Dra. Maria José Pires Barros Cardozo

Profa. Dra. Nadja Fonsêca da Silva

Profa. Dra. Nalú Farenzena

Profa. Dra. Nilvanete Gomes de Lima

Prof. Dr. Rodrigo da Silva Pereira
Prof. Dr. Severino Vilar de Albuquerque
Profa. Dra. Theresa Maria de Freitas Adrião
Prof. Me. Weyffson Henrique Luso dos Santos

Núcleo de acessibilidade da UEMA

Intérpretes de LIBRAS
Arenilson Costa Ribeiro
Jonatan Pereira da Rocha
Poliana da Silva Souza
Ricardo Oliveira Barros



SUMÁRIO

RESUMO

PREFÁCIO <ul style="list-style-type: none">❖ Andréia Ferreira da Silva	11
APRESENTAÇÃO <ul style="list-style-type: none">❖ Franc-Lane Sousa Carvalho do Nascimento	15
RESUMO I - REFLEXÕES SOBRE O MAL ESTAR DOCENTE E ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO EM TEMPOS DE DISTANCIAMENTO SOCIAL <ul style="list-style-type: none">❖ Charle Ferreira Paz❖ Natalia Abreu da Cunha	20
RESUMO II - O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO EM TEMPOS DE PANDEMIA NA PERSPECTIVA DA PROPOSTA CURRICULAR DO PAIC-PROGRAMA DE ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA :DESAFIOS OU POSSIBILIDADES? <ul style="list-style-type: none">❖ Edilania Reginaldo Alves❖ Maria Clarice da Silva	24
RESUMO III - ENSINO HÍBRIDO: A NOVA REALIDADE DO TRABALHO DOCENTE <ul style="list-style-type: none">❖ Ana Paula Matos Damian Silva❖ Everson Wolf❖ Kassia Thatielli Paiva Araujo❖ Michelly Aparecida Campos Sachetti Paulino	28
RESUMO IV - A RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA E A FORMAÇÃO INICIAL DO LICENCIANDO EM HISTÓRIA, EM CAXIAS-MA <ul style="list-style-type: none">❖ Eloy Barbosa de Abreu❖ Maykon Albuquerque Lacerda❖ Reinaldo dos Santos Barroso Júnior	32
RESUMO V - FORMAÇÃO DE PROFESSORES E OS RETROCESSOS DAS DCN A PARTIR DAS RESOLUÇÕES CNE/CP N. 2/2019 e Nº 1/2020: A DESQUALIFICAÇÃO DA EDUCAÇÃO PÚBLICA NO BRASIL <ul style="list-style-type: none">❖ Gabriely Araújo Pinto❖ Nadja Fonseca da Silva	37

RESUMO VI - DESAFIOS ATUAIS PARA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA EM TEMPOS DE PANDEMIA	42
<ul style="list-style-type: none">❖ Fabiana Lima de Sena❖ Maria Lourdene Paula Costa	
RESUMO VII - RESGATE DA HISTÓRIA, MEMÓRIA E IDENTIDADE DOS POVOS TABAJARA E TAPUIO DA ALDEIA NAZARÉ: RESSIGNIFICAÇÃO DO CONTEXTO ESCOLAR DE UMA COMUNIDADE AUTODECLARADA INDÍGENA EM LAGOA DE SÃO FRANCISCO-PI	45
<ul style="list-style-type: none">❖ Antonio Alves Pereira	
RESUMO VIII - O PROCESSO DE FORMAÇÃO INICIAL NO RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA E A PRODUÇÃO DA DOCÊNCIA	49
<ul style="list-style-type: none">❖ Emanuely Milena Alves Nunes Pinheiro❖ João Batista Viveiros Cardoso	
RESUMO IX- PRÁTICAS DE REGISTRO DO FAZER PEDAGÓGICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL - BREVES REFLEXÕES DE PROFESSORAS	53
<ul style="list-style-type: none">❖ Andressa Farias Vidal❖ Marcela da Conceição Rodrigues❖ Marcele Passos Russano❖ Valdete Barbosa Henrique Ferreira	
RESUMO X - REFLEXÕES SOBRE AS IMPLICAÇÕES DAS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO PARA OS PROCESSOS DE PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE	57
<ul style="list-style-type: none">❖ Divane Oliveira de Moura Silva❖ Kátia Silva Cunha❖ Neide Menezes Silva	
RESUMO XI - O PROCESSO DE FORMAÇÃO INICIAL NO RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA: REVELANDO O SER PROFESSOR EM TEMPOS DE PANDEMIA	61
<ul style="list-style-type: none">❖ Alessandra Ramos da Conceição❖ Eronilde do Espírito Santos Ferreira❖ Lorena Karine Martins Santos	

RESUMO XII- O PROCESSO DE FORMAÇÃO INICIAL DO RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA: REVELEANDO O SER PROFESSOR	65
❖ Andressa Veneranda da Silva	
❖ Francisca Emilli Silva Freire	
❖ Joselma de Sousa Santos	
RESUMO XIII - O TRABALHO DOCENTE NA ESCOLA EM TEMPO INTEGRAL NO MUNICÍPIO DE JOÃO PESSOA/PB	69
❖ Cibele Maria Lima Rodrigues	
❖ Ruttany de Souza Alves Ferreira	
RESUMO IV - AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NO CONTEXTO DO ENSINO REMOTO: O DESAFIO POSTO À ESCOLA PÚBLICA	74
❖ Ana Regina de Araujo Ferreira	
❖ Cristiana dos Santos Pereira	
❖ Paula Regina Oliveira	



PREFÁCIO

PREFÁCIO

No período de 16 a 18 de junho de 2021 foi realizado, no formato remoto, o **III Encontro da Associação Nacional de Política e Administração da Educação – Seção Maranhão – e o I Seminário Gestão da Educação, Formação de Professores, Profissionalização e Trabalho Docente (GEPGEFOP)**, organizados pela Anpae - Maranhão, pelo GEPGEFOP e Rede de Estudos Política Estudos e Pesquisas em Planejamento e Gestão Educacional (REPLAG). O evento contou o apoio da Universidade Estadual do Maranhão e do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UEMA). Envolveu estudantes da graduação e da pós-graduação, bem como professores da educação básica e superior, demais profissionais da educação.

O Encontro objetivou socializar e debater estudos, pesquisas e experiências na área da política, da gestão e do planejamento da educação, bem como temáticas relativas à formação, profissionalização e trabalho docente nos diferentes níveis e modalidades da educação. Para alcançar o proposto, a programação do evento contemplou a realização de mesa oficial de abertura, conferências de abertura e de encerramento, mesas redondas, painéis e sessões de apresentação oral de trabalhos. As atividades foram transmitidas pelo canal do Youtube <https://www.youtube.com/channel/UCY0vP3fWImCNkhwgRZMFPAQ> e permanecem disponíveis para os interessados.

Apesar dos momentos difíceis de pandemia, vivenciados por todos, a expressiva adesão ao evento, considerando o número de inscritos e de trabalhos, revela a pertinência das temáticas propostas para reflexão e discussão no Encontro, bem como a importância que a educação pública, como patrimônio de todos, assume em tempos de crise.

A crise que o país atravessa não consiste, apenas, numa crise sanitária, mas, uma crise política, econômica e social, que, sem dúvida, reforça e amplia a crise sanitária. O país já perdeu mais de 520 mil brasileiros para a pandemia, sem contar as milhões de pessoas que sobreviveram à doença, mas, ainda lutam para superar as sequelas deixadas.

No plano político, um governo genocida e negacionista que atuou, desde o início da pandemia, para a disseminação do vírus, contrário às medidas de prevenção, como o uso de máscara e a adoção do distanciamento social, e à compra de vacinas.

O aumento do desemprego e da fome no país, bem como o corte nos gastos sociais revelam, ainda mais, o descompromisso deste governo com a vida e a dignidade humana. Na área da educação, em tempos de pandemia, foram ampliados os desafios para a garantia do direito à educação para os filhos dos trabalhadores e excluídos. Apesar da aprovação do novo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), pela EC n.º 108, de

27/09/2020, regulamentada pela Lei n.º 14.113, de 25/12/2020, que definiu, entre outros, a ampliação do aporte da União no financiamento da educação básica, o contexto atual é corte nos gastos, com o corte e o contingenciamento de recursos.

A implantação do ensino remoto, que teve como objetivo assegurar a manutenção das atividades de ensino na pandemia, contraditoriamente, reforçou mecanismos de exclusão educacional já existentes. Na maioria das vezes, o ensino remoto não foi acompanhado pela garantia das condições para que os estudantes e professores tivessem acesso assegurado às aulas, com a distribuição de equipamentos e o acesso gratuito à *internet*. Tal situação, além das dificuldades para propiciar um ambiente virtual adequado para a aprendizagem dos estudantes, vem contribuindo para a ampliação do abandono e evasão escolar.

No campo da formação de professores, após o golpe político-jurídico-midiático, de 2016, que levou ao impedimento da Presidente Dilma Rousseff, o Conselho Nacional de Educação avançou na aprovação de novas diretrizes para a formação de professores, comprometidas com o modelo de formação por competências e a adequação à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), aprovada em 2018 (ALBINO; SILVA, 2019)¹. A primeira ação mais contundente do CNE foi a revogação da Resolução CNE/CP n.º 2, de 01/07/2015, que definia as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada e a aprovação da Resolução CNE/CP n.º 2, de 20/12/2019, que reformatou as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e instituiu a BNC-Formação Inicial.

Já no contexto da pandemia, o CNE aprovou a Resolução CNE/CP n.º 1, de 27/10/2020, que estabeleceu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica, instituindo a BNC-Formação Continuada. Além do exposto, aprovou a Matriz Nacional Comum de Competências do Diretor Escolar (2021) e criou uma Comissão para rever as diretrizes curriculares para o curso de Pedagogia. A “reforma” da formação de professores em curso, segundo Bazzo e Scheibe (2019), consiste em uma estratégia que visa “entregar à sociedade professores capazes de fornecer às empresas e ao sistema econômico indivíduos educados não para resistir à cassação dos seus direitos, mas sim para atender a uma ordem que preserve o sistema e suas desigualdades” (p. 682)².

Neste contexto, como afirmam Aguiar e Dourado (2019), a formação dos professores constitui-se como “um elemento estratégico para materializar a pretendida reforma da educação básica, atendendo aos reclamos do mercado, que pugna pela formação do sujeito produtivo e disciplinado” (p. 35)³. Daí a centralidade da formação de professores para a reforma da educação, em curso, comprometida com a

¹ BNCC e BNC da formação de professores: repensando a formação por competências. Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 13, n. 25, p. 137-153, jan./mai. 2019. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>.

² De volta para o futuro... retrocessos na atual política de formação docente. Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 13, n. 27, p. 669-684, set./dez. 2019. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde>.

³ BNCC e formação de professores: concepções, tensões, atores e estratégias. Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 13, n. 25, p. 33-37, jan./mai. 2019. Disponível em: <http://www.esforce.org.br>.

manutenção das desigualdades sociais e a anulação da escola como espaço de reflexão e de autonomia.

Em resposta à proposta da “reforma da formação de professores” em curso, diferentes associações e entidades da área da educação vêm se mobilizando e atuando, nacionalmente e nos estados, em defesa do curso de Pedagogia, das licenciaturas e da formação de professores/as numa perspectiva crítica e fundamentada cientificamente, com a garantia da articulação teoria e prática e da autonomia das instituições formadoras. Nesta perspectiva, foram criados fóruns em defesa da formação de professores – pedagogia e licenciaturas, articulando instituições, docentes e estudantes.

Tais temáticas, foram amplamente debatidas nos três dias do III Encontro da Anpae – Maranhão e do I Seminário de Política e Gestão da Educação, Formação de Professores, Profissionalização e Trabalho Docente: discursos, práticas e dilemas em tempos sombrios.

Os trabalhos que compõem o **Eixo 2: Formação de Professores e Trabalho Docente, Currículo e Práticas Pedagógicas** dos Anais do evento, organizado pela Prof.^a Dr.^a Franc-Lane Sousa Carvalho do Nascimento, contemplam estudos, pesquisas, debates e relatos de experiências que analisam o contexto exposto, abordando temáticas relativas à formação de professores e seus desafios e, também, da prática docente. O exame de iniciativas de formação inicial de docentes desenvolvidas em universidades do estado do Maranhão e do país, como o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) e o Residência Pedagógica, entre outros, fazem parte dos Anais. Muitos trabalhos já refletem, inclusive, as dificuldades enfrentadas pelos docentes, gestores escolares e secretarias de educação em tempos de pandemia e ensino remoto.

Diante do exposto, convido o leitor a acessar os Anais e conhecer a riqueza de dados, análises e reflexões produzidas para o Encontro da Anpae – Sessão Maranhão. Agradeço aos professores Severino Vilar de Albuquerque e Carlos André Sousa Dublante, diretor e vice-diretor da Anpae-Maranhão, respectivamente, e a todos os anpaeanos do estado, pela oportunidade de estar com vocês em tão importante evento e elaborar o presente prefácio, esperando, o mais breve possível, encontrá-los presencialmente em eventos e encontros de nossa associação!!

Boa leitura!

Prof.^a Dr.^a Andréia Ferreira da Silva

Vice-presidente Anpae – Nordeste / Docente UFCG



APRESENTAÇÃO

APRESENTAÇÃO

Franc-Lane Sousa Carvalho do Nascimento¹

O III Encontro da Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE), Seção Maranhão, e o I Seminário do Grupo de Estudos e Pesquisas em Política e Gestão da Educação, Formação de Professores, Profissionalização e Trabalho Docente (GEPGEFOP), teve como objetivo geral socializar e debater estudos, pesquisas e experiências na área da política educacional, da gestão e do planejamento da educação, bem como no âmbito da formação, profissionalização e trabalho docente nos diferentes níveis e modalidades de educação. Ademais, definiu como **Eixo 2: Formação de Professores e Trabalho Docente, Currículo e Práticas Pedagógicas**, que foi planejado e organizado pela coordenação geral como uma das formas de valorizar os congressistas e professores/as e materializar as necessárias discussões e análises sobre as atuais políticas públicas educacionais e formativas.

Nesta perspectiva, as palestras, painéis, mesas redondas e os resumos expandidos apresentados pelos congressistas e palestrantes atingiram o objetivo supracitado do evento. Pois, entendemos a educação e a formação do professor como ações sociais e atos políticos que fazem sentidos quando ultrapassam o conhecimento da realidade e se projeta por transformá-la, transforma os sujeitos e suas percepções de mundo. Sendo necessário o coletivo dos anseios sociais e políticos de manifestações como promotoras da democracia e da solidariedade pela conquista da emancipação do sujeito. O que exige formação crítica dos professores(as) e demais envolvidos com a educação, em vista da produção de novos saberes e fazeres, para utilizá-los na

¹ Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN. Mestre em Educação pela Universidade Federal do Piauí - UFPI. Líder do GRUPO DE PESQUISAS INTERDISCIPLINARES: Educação, Saúde e Sociedade (CNPq/UEMA). Participou de um Estágio do Doutorado em Educação no Instituto de Educação da Universidade de Lisboa - UL. Especialista em Coordenação Pedagógica pela UEMA e Avaliação Educacional pela UFPI, Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Maranhão - UEMA. Professora Adjunto I do Departamento de Educação da UEMA do Centro de Estudos Superiores de Caxias - CESC. Atualmente é Diretora do Curso de Pedagogia do CESC/UEMA, Portaria n. 117/2019 ? GR/UEMA. Trabalha como Coordenadora Pedagógica e Formadora na Secretaria Municipal de Educação, Ciências e Tecnologia de Caxias - SEMECT. É também Avaliadora Externa do MEC/INEP/SINAES, para autorização de cursos de graduação, junto ao Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior ? BASIS, Portaria n 487, de 7 de junho de 2018. É Relatora do Comitê de Ética e Pesquisa Portaria n. 116/2018 - GR/UEMA. Trabalhou como Coordenadora Pedagógica de Educação à Distância durante 12 anos junto ao UemaNet no CESC/UEMA. Pesquisas concluídas, em andamento, apresentadas e publicadas em eventos nacionais e internacionais. Experiências nas áreas de formação, desenvolvimento profissional, profissionalização docente, Pedagogia, saberes docentes, autismo e avaliação da aprendizagem. E-mail: franclanecarvalho@gmail.com. Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0001-6956-4670>.

superação e ou amenização das desigualdades e formas de opressão, hegemonia e ideologia a se implantar pela classe dominante e buscar a democratização de acesso e permanência na educação e formação de professores. De acordo com Morais e Nascimento (2016, p. 475) “A restituição de uma democracia cognitiva urge, nesses tempos de incertezas e profundas modificações na sociedade em todas as escalas, territórios e com diferentes proporções.”

No Brasil deste a década de 1990 efetiva-se políticas públicas educacionais e de formação de professores orientadas pelo sistema neoliberal. Evidenciando as “contrarreformas”, com aprovações de resoluções, diretrizes, portarias, entre outros documentos oficiais, sob orientação de organismos multilaterais, fundações e grupos empresariais. A gestão da educação pública privilegia ações que beneficiam o setor privado, negligenciando direitos educacionais e sociais dos filhos da classe trabalhadora, impondo a estes o perfil de sujeitos com competências treinadas para a servidão e o pronto atendimento. Para Saviani (2020, p. 02) “Resumidamente, podemos dizer que a política educacional brasileira desde o final da Ditadura (1985) até os dias de hoje se apresenta com características condensadas nas seguintes palavras: filantropia, protelação, fragmentação e improvisação.” Assim, sabe-se que filantropia diz respeito ao distanciamento do Estado e o ideal de Estado mínimo, o que se traduz a considerar que a educação é um problema da sociedade e não prioritariamente e fundamentalmente do Estado e dos governos.

Nesta perspectiva, através das palestras, mesas redondas, painéis e resumos expandidos foi possível perceber que a educação e a formação de professores têm sofrido embates políticos de forças contrárias, o que reflete em uma educação fragilizada, precarizada, contando ainda, com os sucessivos desmontes da educação básica, ensino superior e sucateamentos das escolas e universidades, através de políticas públicas contrárias ao Estado democrático de direitos dos cidadãos e cidadãs. A formação humana é secundarizada em detrimento da preparação de mão de obra competitiva para o mercado de trabalho precarizado da sociedade capitalista que a formação tem por finalidade “capacitar” o sujeito para gerar mais lucros ao capital.

Do mesmo modo, o Eixo 2 também evidenciou as políticas públicas direcionadas através de documentos oficiais como: Base Nacional Comum Curricular (BNCC), Resolução CNE/CP nº 2 (BRASIL, 2017), que impõe mudanças ao currículo da Educação Básica, Resolução CNE/CP nº 4, (BRASIL, 2018) da Reforma do Ensino Médio e a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), Resolução nº 2 (BRASIL, 2019), fundamentada pelo Parecer CNE/CP nº 22 (BRASIL, 2019) que consiste na reformulação dos cursos de licenciatura, para um currículo revestido de princípios pedagógicos baseados na pedagogia das competências e nas perspectivas tecnocráticas e mercadológicas.

Nos trabalhos dos anais do **Eixo 2: Formação de Professores e Trabalho Docente, Currículo e Práticas Pedagógicas** percebemos ainda o distanciamento dos fundamentos epistemológicos da educação e as intencionalidades das referidas políticas do capital e do Estado como agentes que fornecem condições para a sua consolidação, sendo necessário a luta pela democracia de direitos e às condições das produções materiais da humanidade, entretanto, está ocorrendo “acesso ao mínimo” dos bens e serviços o que distancia o exercício da cidadania. Assim, Paulo Freire (2001), questiona esse significado de “democracia”, que intensifica a dor de milhões de

famintos, renegados, proibidos de ler a palavra, e mal lendo o seu mundo, são levados a crer que não possuem formação sistemática para discernir o melhor para as suas vidas.

Do mesmo modo, as políticas educacionais na perspectiva desse autor deve ser elaboradas para propiciar reflexões da realidade e o chamamento dos sujeitos para planejar e delimitar ações, das necessidades, e sobretudo das possibilidades concretas de universalização da educação como direito pleno de todos, da democracia na sociedade como condição para a existência de uma escola democrática e da justiça social como manifestação efetiva no combate a desqualificação e coisificação do professor como “objeto” do capital. Para Nóvoa (2020) as ideologias da educação como “bem privado”, contribuem para a tribalização da sociedade.

Entendemos que a formação do professor não deve ser direcionada por alcance de metas, competências e habilidades se limitando as aprendizagens da BNCC (BRASIL, 2017), e aos princípios do praticismo pedagógico. Fragmentar, limitar e reduzir são ações de uma formação já superada. Devemos reivindicar uma política educacional para orientar a formação de um professor que atenda as dimensões de uma formação humana integral em seus diferentes aspectos sociais, políticos, econômicos, culturais, dentre outros, que sejam emancipadores, críticos e reflexivos, como um investimento na intencionalidade de uma sociedade mais justa.

Dessa forma, percebemos através das leituras dos trabalhos inscritos no **Eixo 2** que as lutas idealizadas pelas organizações sociais e entidades, em um contexto de cortes de verbas para a educação, indicam a relevância de ações coletivas da categoria professor na conquista de direitos. Desta forma, a organização e a luta em defesa da educação pública e dos profissionais, são condições fundamentais da garantia dos direitos que já foram conquistados.

Portanto, a educação e a formação de professores são partes do movimento histórico da reprodução das desigualdades sociais, e até os próprios profissionais reproduzem-nas em seus campos de atuação, por meio do formalismo distanciado da crítica da sociedade, condições de trabalho e salários, da falta de conscientização crítica sobre ideologia, que embora não naturais, são assumidos como corretos e convenientes. Destarte, não se tem necessidade de políticas que controlam escola e a universidade, norteando os recursos financeiros e o desenvolvimento do ensino, pesquisa e extensão por meio de políticas públicas educacionais a serviço do capital.

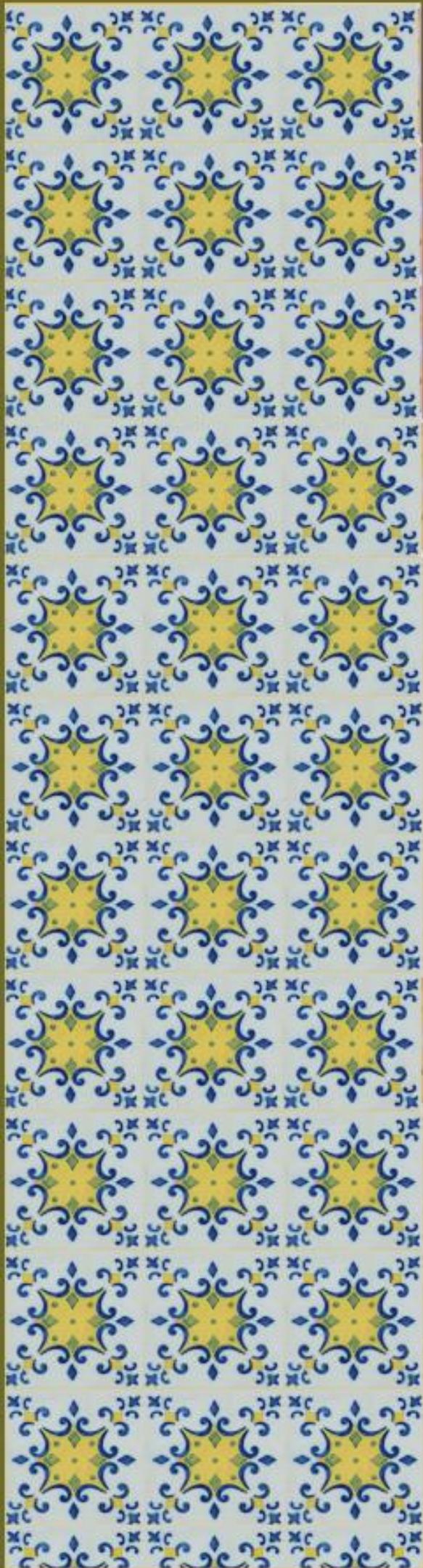
Referências

FREIRE, Paulo. **Educação e política**. 5. ed. São Paulo: Cortez: 2001.

MORAIS, Joelson de Sousa; NASCIMENTO, Franc-Lane Sousa Carvalho do. Da necessidade de uma democracia cognitiva no processo de formação de professores. **Poiésis**, Tubarão. v.10, n.18, p. 464- 476, Jun/Dez 2016. Disponível em: <http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Poiesis/index>. Acessado em: 28 de junho de 2021.

NÓVOA, Antonio. Educação 2021: para uma história do futuro. **Educação, Sociedade & Culturas**, nº41,2014,171-185. Disponível em: <https://docplayer.com.br/15413291-Educacao-2021-para-uma-historia-do-futuro.html>. Acessado em 24 de junho 2021.

SAVIANI, Dermeval. Políticas educacionais em tempos de golpe: retrocessos e formas de resistência. **Roteiro**, Joaçaba, v. 45, p. 1-18, jan./dez. 2020 | e21512 |E-ISSN 2177-6059. Disponível em: <https://portalperiodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/21512/14281>. Acessado em 25 de junho de 2021.



RESUMOS

RESUMO I

REFLEXÕES SOBRE O MAL ESTAR DOCENTE E ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO EM TEMPOS DE DISTANCIAMENTO SOCIAL

Charle Ferreira Paz – UEMApazcharle4@gmail.com

Natalia Abreu da Cunha – UEMA – uema.nataliac@gmail.com

Palavras-chave: Pandemia. Docente. Trabalho pedagógico.

Introdução

O quadro mundial imposto pela Pandemia/covid 19 mudou o cenário da educação no Brasil e no mundo. Em nosso país, o Governo Federal decretou estado de emergência e foi preciso suspender as aulas presenciais, o que resultou no Parecer 05/2020 aprovado pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) em 28 de abril de 2020, que traz como uma das questões centrais o ensino remoto como atividades não presenciais, uma forma de dar continuidade ao currículo escolar e na escolarização de conteúdos.

Diante desta realidade, surgiram várias inquietações a respeito de como o professor entende as circunstâncias nas quais está inserido, suas ansiedades em meio não só ao desafio de uma renovação da própria prática, mas também de suas condições de saúde no contexto de uma pandemia que exigiu dele maior atenção sobre seu trabalho, sobre si mesmo e sua família.

Metodologia

Pensando na atuação do professor nesse quadro de pandemia, e para traçar um perfil a respeito das limitações e desafios dessa nova realidade educacional e suas implicações na saúde dos professores, optamos por uma abordagem qualitativa, segundo Minayo e Deslandes (2001) pois através dela podemos analisar melhor as percepções dos sujeitos diante da circunstância em que eles se encontram. Assim, este estudo estruturou-se numa perspectiva histórico-dialética para compreensão de como as questões sócio-culturais em virtude do estado pandêmico refletem não somente na saúde física e mental do professor como também na organização de seu trabalho pedagógico.

O questionário nos possibilita obter respostas em pouco tempo para um número

maior de pessoas, o que nos permitiu compreender a realidade e os desafios do trabalho docente em tempos de pandemia, e de que forma esse momento afeta a saúde desses profissionais (RICHARDSON, 2002). Portanto, como instrumento de coleta de dados foi utilizado um questionário eletrônico por intermédio do Google Forms aplicado com professores que atuam nas redes públicas e privadas da educação infantil à educação superior, no mês de novembro. Nele, os professores puderam responder a questões relativas ao seu cenário de trabalho atual.

Resultados e Discussão

Para melhor compreensão dos aspectos relativos a atuação docente, clima organizacional, perspectivas e desafios no contexto da pandemia na organização pedagógica do professor, nos pautamos em Tardif (2017) e Alarcão (2001). Assim, agrupamos as respostas dadas pelos professores para melhor compreensão da vivência desses profissionais no contexto do ensino remoto durante a pandemia da COVID-19.

CATEGORIAS – PERCENTUAIS								
IDADE	Até 25	5,7%	26 / 36 anos	49,1%	36 / 45 anos	26,4%	>45 anos	18,9%
SEXO	Feminino			71,7%	Masculino			28,3%
FORMAÇÃO	Mag.	9,4%	Grad.	9,4%	Esp.	35,8%	Mês.	26,4%
	Doutorado			13,2%	Pós Doutorado			5,7%
REDE	Pública	54,7%	Privada	26,4%	Pública e Privada			18,9%
ATUAÇÃO	Infantil	17%	Fundamental	50%	Médio/ Técnico	32,1%	Superior	45,3%
EXPERIÊNCIA (em anos)	Até 5	43,4%	6 / 10	13,2%	11 / 20	32,1%	> 20	11,3%

Quadro 1: Perfil da amostra dos professores entrevistados.

Entre as respostas coletadas, no que tange a realidade profissional, identificamos que, dos 53 professores entrevistados, **60% dos professores não receberam formação complementar por intermédio da escola**, o que exigiu deles uma atualização formativa acerca das tecnologias de aproximação digital vigentes para ministração das aulas. Sobre a atuação no ensino virtual, **74,7% não se sente satisfeito com sua adaptação ao formato remoto**, alegando que sentiu dificuldade com o novo formato. Em relação ao nível de valorização do professor em relação a escola/ poder público e estudante/ família, a maioria, **35%, sente valorizado de forma mediana, 23% sente-se muito valorizado e os demais, pouco valorizados**. No que se refere a cultura organizacional, os professores informaram que **a distância física, apesar da aproximação digital, impactou nas relações entre os pares, desestimulou**

estudantes, vem cansando excessivamente professores em virtude das muitas cobranças e poucas orientações que auxiliem no trabalho docente.

No que trata as questões de cunho pessoal, a maioria dos pesquisados, **55%, considera este momento como Cansativo e Desafiador**. Sobre o nível de autocuidado, **60% em média se sente muito preocupado e ansioso**, e quando questionados sobre hábitos que precisou adquirir com a pandemia, **84% sentiu necessidade de organizar melhor os horários; 62% informou que buscou aperfeiçoamento profissional.**

Quando questionados sobre mensagens que desejariam compartilhar com outros professores, foram deixadas diferentes percepções do contexto atual:

P. 1- *“Este é um momento passageiro, iremos passar dessa situação mais fortalecidos”.*

P. 2- *“O ensino no país só não afundou de vez graças ao seu esforço! Parabéns!”*

P. 3- *“Força, e não tenham medo do desemprego, as instituições precisam da gente. Esse período remoto está mostrando que o EAD é furada.”*

Conclusões

A partir da análise dos dados obtidos sobre os professores, os sujeitos pesquisados denotam angústia, ansiedade e cansaço como aspectos mais evidentes do contexto da educação remota em que estão inseridos, o que gera impacto direto no processo de ensino-aprendizagem.

O cenário atual acentuou ainda mais as desigualdades educacionais no país, as novas demandas inerentes a esse contexto pandêmico exigem ainda mais diálogo e políticas públicas eficazes, o que ainda não tem se configurado nos protocolos, políticas e recursos implantados no país visando à qualidade da educação nacional.

Compreendemos, portanto que o campo da educação carece de discussões que tratem a saúde e o mal estar docente, para que se possam identificar o reflexo de conjunturas, como a da pandemia, na saúde de professores física e emocional, bem como repensar sobre a prática do ensino-aprendizagem nos contextos que se apresentame por ventura se construirão após o período pandêmico.

Referências bibliográficas

ALARCÃO, I. *Escola reflexiva e nova racionalidade*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

LIBÂNEO, *Organização e gestão da escola: teoria e prática*. 5 ed. Revista e ampliada. Goiânia: Cortez, 2005.

MASCARENHAS, A. D. N. M; FRANCO, A. do R. S. *REFLEXÕES PEDAGÓGICAS EM TEMPOS DE PANDEMIA: ANÁLISE DO PARECER 05/2020*. Olhar de professor, Ponta Grossa, v. 23, p. 1-6, e-2020. 16011. 209209226562.0614, 2020. Disponível em

<<http://www.uepg.br/olhardeprofessor>> acesso em 15 de nov. 2020.

MINAYO, M. C. S.; DESLANDES, S. F. *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 28 ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). *Parecer CNE/CP nº 5/2020*, aprovado em 28 de abril de 2020 - Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/atos-normativos--sumulas-pareceres-e-resolucoes/33371-cne-conselho-nacional-de-educacao/85201-parecer-cp-2020>> Acesso em 12 de nov. 2020.

REIS, D. S. *Coronavirus e Desigualdades Educacionais: Reposicionando o Debate*. Olhar de professor, Ponta Grossa, v. 23, p. 1-5, e 2020.15592.209209226414.0605,2020. Disponível em <<http://www.uepg.br/olhardeprofessor>> acesso em 14 de nov. 2020.

RICHARDSON, R. J. J. et al. *Pesquisa social: métodos e técnicas*. 3 ed. Revisada e ampliada São Paulo: Atlas, 2012.

TARDIF, Maurice. *Saberes Docentes e Formação Profissional*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

RESUMO II

O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO EM TEMPOS DE PANDEMIA NA PERSPECTIVA DA PROPOSTA CURRICULAR DO PAIC-PROGRAMA DE ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA :DESAFIOS OU POSSIBILIDADES?

Maria Clarice da Silva-URCA
mariaclarice_crato@hotmail.com

Edilania Reginaldo Alves
edilaniaalves@yahoo.com

Palavras-chave: Paic; Alfabetização; Letramento.

Introdução

O presente trabalho tem como tema: O processo de Alfabetização e Letramento em tempos de pandemia na perspectiva da proposta curricular do PAIC-Programa de Alfabetização na Idade Certa: Desafios ou possibilidades? A pandemia nos trouxe muitos desafios, inclusive de substituir o ensino presencial pelo ensino remoto, logo, os professores tiveram que se reinventar, e em se tratando do professor alfabetizador principalmente. Para tanto, o professor alfabetizador vem se adaptando a fim de dar continuidade ao processo de ensino-aprendizagem através de estratégias tecnológicas e da proposta do ensino remoto.

Portanto, diante do problema da qualidade de ensino do período de alfabetização na rede pública do Estado do Ceará, no tocante as dificuldades de leitura e escrita no ensino fundamental o qual alunos chegam no 5º ano do ensino fundamental sem saber ler e nem escrever, torna-se preocupante, outros pontos a serem refletidos são a falta de métodos que atraiam as crianças, a falta de materiais, a formação dos professores ainda em falta, os baixos salários dentre outras questões.

A pandemia veio para acrescentar novos desafios e apresentar de forma nítida as desigualdades na educação, crianças em processo de alfabetização tiveram que serem afastadas das escolas e dos professores alfabetizadores.

Portanto, a alfabetização não pode dissociar-se da convivência da criança com os usos sociais da escrita, em diferentes gêneros e diferentes tipos de texto, e de ações planejadas para o desenvolvimento das habilidades para a prática eficiente da escrita.

Emsíntese, os processos de alfabetização e letramento não devem dissociar-se do contexto o qual a criança está inserida, da sua realidade extraescolar dos conhecimentos e saberes sistematizados, os quais a criança entra em contato ao estarem matriculadas nas escolas, ou seja, a criança se alfabetiza e se letra de forma simultânea.

O interesse pelo tema é fruto da experiência enquanto docente da educação básica, especificamente no 1ºano do ensino fundamental. Para dar andamento a essa pesquisa foram feitas indagações como: Quais os desafios encontrados na educação frente ao processo de alfabetização? Como alfabetizar as crianças através do ensino remoto? Quais as estratégias utilizadas para alinhar o processo ensino aprendizagem? Até que ponto as ferramentas mais acessíveis aos alunos vêm possibilitar que os alunos consolidem as competências e habilidades necessárias no processo de alfabetização e letramento? E se as formações recebidas pelo PAIC de forma remota auxiliam no processo de alfabetização?

Essa pesquisa tem como objetivo geral: Apresentar reflexões sobre o processo de alfabetização e letramento nas séries iniciais do ensino fundamental no formato remoto, como específicos queremos i) compreender o ensino da leitura e analisar a proposta do PAIC bem como as diferentes estratégias propostas pelo programa e o uso dos gêneros textuais para a formação de um leitor competente e eficiente através do ensino remoto.

ii) identificar como os professores desenvolvem as estratégias de leitura e iii) Prescrutar se as propostas recebidas pelo programa de alfabetização na idade certa-PAIC trazem resultados satisfatórios para a aprendizagem dos alunos no tocante a leitura.

No entanto essa pesquisa vem trazer reflexões acerca do contexto atual, especificamente no processo de alfabetização e letramento.

Metodologia

Como procedimento optamos pelo levantamento bibliográfico pois “toda investigação científica, independentemente de sua natureza, requer uma pesquisa bibliográfica” (MATOS e VIEIRA, 2002, p.40), ou seja, é necessário fazer um levantamento dos trabalhos que tratam desta questão, na busca de um aprofundamento teórico, que além de situar a referida pesquisa, propõe-se a evitar repetições e outros equívocos. É uma pesquisa de cunho qualitativo pautado em autores como: Almeida (2010), Libâneo (1994), Cagliari (2009), Brasil (2017), Simonetti (2009), Freire (1996) bem como as Diretrizes curriculares e a resolução CNE/CP N°2(2019).

A revisão de literatura nos permite maior aprofundamento teórico sobre o assunto, adquirindo respaldo conceitual para proceder desenvolver um estudo teórico consistente permite ao pesquisador ter clareza dos principais conceitos e formulações teóricas que vem embasando os estudos sobre o assunto pesquisado (GIL, 2002).

Ao final destas etapas podemos identificar que as práticas de ensino de forma remota quando bem planejadas e bem trabalhadas auxiliam no processo de alfabetização e letramento, porém torna-se fragmentado porque nem todas as crianças tem acesso, as ferramentas necessárias, as mesmas condições, o incentivo e acompanhamento dos pais etc, outro ponto a ser considerado é ter a consciência que

cada criança tem seu tempo para desenvolver suas habilidades e competências.

Resultados e Discussão

Analisamos que o processo de alfabetização e letramento vem enfrentando muitas dificuldades, mas não podemos descartar as possibilidades que o ensino remoto oferece com a utilização das ferramentas tecnológicas, vale salientar que nem todos os alunos tem acesso a essas ferramentas, todavia o professor deve estar buscando estratégias eficazes para viabilizar essa ponte entre o ensino e a aprendizagem.

É preciso refletirmos nossa prática o tempo todo, não deixando de lado o conhecimento da realidade de cada aluno, afinal o aluno é o sujeito principal desse processo, o contexto o qual está inserido numa perspectiva em prol de melhorias e acessibilidade para todos.

A escola assume o papel relevante no processo de alfabetização, porém devemos entender que não se limita apenas a esse processo. Preparar um leitor efetivo exige muito mais, é um desafio para o professor trabalhar a leitura fazendo com que a mesma deixe de ser uma atividade apenas por obrigação, apenas de momento, ou seja, requer que busquemos alternativas que levem os alunos a se transformarem em verdadeiros leitores, integrando-os no mundo da leitura visando conhecimentos eficazes à sua vida, a sua própria realidade.

Conclusões

O processo de alfabetização e letramento requer a criatividade do professor, em tempos de pandemia principalmente, visto que, temos que nos adaptarmos a essas ferramentas e buscarmos estratégias para se trabalhar com os alunos, seja com WhatsApp, google Meet, google forms, gravações e postagens no youtube, para buscarmos essa interação fazendo com que desperte na criança a vontade de aprender e conseqüentemente ser alfabetizada e letrada.

Todavia, o ensino/aprendizagem requer práticas inovadoras com várias atividades diferenciadas que envolvam músicas, parlendas, contação de histórias, trava-línguas, caça palavras dentre outras, enfim são atividades que envolvam os alunos na interação e participação, Freire (2008) afirma que “A leitura e a escrita não é apenas a decodificação de símbolos e palavras, vai bem mais além, pois envolvem a cultura, as experiências extraescolares dos alunos”.

Referências bibliográficas

AGUIAR, R.R.; CAMPOS, M.O.C.; GOOMES, I.F (org.). Relatório do Comitê Cearense para eliminação do Analfabetismo Escolar. Fortaleza: Assembleia Legislativado Ceará.

ALMEIDA, Veridiana, **Fundamentos e Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa:** Curitiba: Editora Fael, 2010.

AZEVEDO, J. L. de. **A educação como política pública.** 3ª Ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa**: de 1^a a 4^a série, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, 1997. MATOS, Kelma Socorro Lopes;

BRASIL, Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC/SEB, 2017

CAGLIARI, Luiz Carlos, **alfabetização & lingüística**/Luiz Carlos Cagliari. São Paulo: Scipione, 2009. **(coleção pensamento e ação na sala de aula)**.

CEARÁ/PAIC - **Proposta curricular de língua portuguesa: pressupostos, habilidades e orientações didáticas**, 2013.

DIAS, Ana Lório **ensino da linguagem no currículo**/Ana Lório Dias. -Fortaleza, CE: Brasil Tropical, 2001.128p. Il. 13,4 cmx20, 8 cm.-(coleção para professores nas séries iniciais;v.5).

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa** /Paulo Freire. – São Paulo: Paz e Terra, 1996. – (Coleção Leitura)

GERHARDT, Tatiana Engel. SILVEIRA, Denise Tolfo. **Métodos de Pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GIL, Antônio Carlos. **Como Elaborar Projeto de Pesquisa**. 4 ed. São Paulo: Atlas, 2002.

RESUMO III

ENSINO HÍBRIDO: A NOVA REALIDADE DO TRABALHO DOCENTE

Everson Wolf – UFMT
eversonwolf@gmail.com

Ana Paula Matos Damian Silva – UFMT
damiananapaula2017@gmail.com

Kássia Thatielli Paiva Araújo – UFMT
kassiatpa@outlook.com

Michelly Aparecida Campos Sachetti Paulino – UFMT
michelly.paulino@hotmail.com

Palavras-chave: Ensino Híbrido. Professor. Tecnologias.

Introdução

A concepção do ensino híbrido é a nova realidade enfrentada pelas unidades escolares, é um momento de inúmeras aprendizagens, além de ser uma nova experiênciatanto para professor quanto para o aluno, de acordo com os autores Silva, Silva e Sales (2018, p.107) “O ensino híbrido é um programa de educação formal no qual o aluno aprende, pelo menos em parte, por meio do ensino online, e cuja característica é a conexãoentre o presencial e o online para oferecer uma experiência de educação integrada”. Entretanto é preciso destacar que o ensino híbrido já vinha sendo aplicado no ensino superior, a partir desse novo momento em que vivenciamos, a educação básica passou a adotar o ensino híbrido. Como explica Anjos, Silva e Anjos:

Nesse itinerário, o ensino híbrido ou blended learning tem sido pauta de debates pelo segmento educativo, na aposta de que essa estratégia de ensino possibilita reparar alguns dos impasses da educação vigente. Isso porque suas práticas se pautam na convergência de atividades presenciais de sala de aula com atividades a distância, realizáveis de modo on-line e – por assim ser – estaria em compasso com os estudantes e praticantes da cultura digital. (ANJOS, SILVA e ANJOS, 2019, p.204).

É de suma importância pensar e repensar na organização das atividades didáticaspraticadas em sala de aula levar a uma reflexão por parte do professor se possível modificarem suas estratégias analisando e planejando sua didática de ensino.

Como a educação híbrida nos mostra um modelo que trabalha de várias formas diferentes de ensinar e aprender mais acessível e criativo, entretanto se faz necessário elencar os quatro princípios que a consistem;

As autoras Machado, Lupepso e Jungbluth (2017, p.11) expõem os quatro princípios do ensino híbrido.

1. Incentiva o desenvolvimento da autonomia dos estudantes, permitindo a flexibilização do tempo e a escolha do momento oportuno para resolver as atividades propostas.
2. A educação híbrida acontece com a integração das tecnologias digitais ao ensino criando novas possibilidades de aprendizado.
3. Utilizando a plataforma virtual professores e estudantes interagem em um ambiente comum, sendo possível integrar atividades, materiais didáticos, fóruns de discussões, entre outras propostas.
4. Permite a obtenção individualizada sobre o desempenho dos estudantes auxiliando na elaboração de diferentes estratégias de ensino de acordo com as necessidades de cada um. (MACHADO, LUPEPSO e JUNGBLUTH (2017, p.11).

Ressalta-se que o aprendizado do aluno ocorre junto do professor, por isso que o ensino híbrido tem sua grande relevância nas práticas pedagógicas, mas é preciso levar em consideração de que muitos alunos não possuem acesso à internet ou tecnologias digitais (computador, notebook ou aparelho celular), ocasionando o não acompanhamento das aulas e atividades, além da interação com os demais colegas (ANJOS, SILVA e SANTOS, 2019).

Desta maneira, no ensino híbrido o professor pode estar trabalhando os conteúdos teóricos em sua aula virtual “on line”, onde os alunos acompanham as explicações e interações da aula proposta, assim como relata Neto (2017, p.66) “O professor torna-se mediador do conhecimento e não mais transferidor. O aluno aprende por métodos mais ativos de aprendizagem, em que ele busca o próprio conhecimento, sendo a educação como elemento emancipador do indivíduo”. Bem como é essencial que nessa aula prática que faça a gravação para que fique disponível aos alunos que não puderam participar da aula ou para aqueles que desejam rever a experiência.

Ainda, cabe ressaltar que o professor pode estar utilizando em suas aulas recursos didáticos pedagógicos virtuais nos quais contribuem de maneira produtiva para o aprendizado do aluno, segundo Machado, Lupepso e Jungbluth (2017, p.09) “A tecnologia nessa perspectiva é facilitadora e potencializadora do ensino abrindo as portas para novas possibilidades de aprendizagem”. Diante disto, o ensino híbrido é importante nesse cenário educacional, onde o professor precisou se atualizar e aprender as novidades referentes às tecnologias digitais a serem utilizadas em suas aulas.

Diante disto, Oliveira argumenta que:

Portanto, cabe ao professor reunir essas estratégias em um cenário que contemple recursos híbridos, favorecendo diversos estilos de aprendizagem, proporcionando uma didática que possibilite posturas mais ativas e reflexivas no contexto educacional (OLIVEIRA, 2009, p. 28).

Uma das formas híbridas de aprender relevante na atualidade é através da tecnologia que está cada vez mais presente na sociedade que traz inúmeras possibilidades de conhecimento que chamam a atenção do educando que a maioria dos alunos já tem essa ferramenta vinculada no seu dia a dia que através de diversão e liberdade aprendem e podem ensinar.

Metodologia

A metodologia do presente artigo se fundamenta em uma pesquisa de cunho bibliográfico, onde utilizou-se autores que tratam sobre o assunto abordado, sendo que foram realizadas pesquisas em livros e revistas em formato PDF, bem como em artigos científicos publicados em páginas de *websites*.

Resultados e Discussão

Ressalta-se que é imprescindível que os professores em geral, possam estar elaborando projetos para ajudar nas dificuldades tecnológicas que alguns têm, que ainda se prendem muito no ensino tradicional devido aos seus problemas com a tecnologia, ou seja, um trabalho de colaboração. Tendo em vista que o papel do professor é mais o de mediador e de orientador, sendo aquele que indica o que é relevante diante de tanta informação, que estão disponíveis em nosso meio e assim orienta os alunos a encontrar os materiais e atividades que fazem sentido, mas para isso os professores têm que estar preparados e com uma metodologia inovadora e significativa, para que o ensino/aprendizagem seja aberto e criativo.

Desta maneira, no ensino híbrido o professor precisa verificar quais recursos didáticos pedagógicos virtuais devem ser introduzidos em suas aulas, bem como adaptar a metodologia de acordo com a sua realidade escolar de seus alunos.

Conclusões

Dado o exposto, essa pesquisa teve como objetivo apresentar a importância do ensino híbrido nessa nova realidade do cenário educacional, onde o trabalho pedagógico do professor ocorre com atividades síncronas ou assíncronas, além disso as tecnologias se fazem presentes tanto para o professor quanto para os alunos.

No ensino híbrido os alunos são protagonistas de seus próprios conhecimentos, assim buscando uma aprendizagem mais significativa, combinando a tecnologia, ambientes e as pessoas, possibilitando o acesso, a troca de ideias e experiências.

O ensino híbrido é uma tendência que está crescendo muito e que a pandemia acelerou esse processo e vivenciando com professores atuando no ensino mediado com o uso das tecnologias virtuais.

Referências bibliográficas

ANJOS, R. A. V. Dos.; SILVA, L. M. da. ANJOS, A. M. dos. Ensino híbrido: organização e sistematização de conceitos com base em revisão sistemática da literatura. **Em rede Revista de educação à distância**. ISSN 2359-6082 2019, v. 6, n. 2. Disponível em: <https://www.aunirede.org.br/revista/index.php/emrede/article/view/467/458>. Acessado

em 15 fev. 2021.

MACHADO, N. S.; LUPEPSO, M. JUNGBLUTH, A. Educação Híbrida. 2017. UFPR.

Disponível em:

http://cipead.ufpr.br/portal1/materiais/ufpr_hibrida/livro_educacao_hibrida.pdf.

Acessado em 15 fev. 2021.

NETO, E.B. **O ensino híbrido**: processo de ensino mediado por ferramentas tecnológicas. 2017. Disponível em:

<https://revistas.pucsp.br/pontoevirgula/article/download/31521/24901>. Acessado em 15 fev. 2021.

OLIVEIRA, M. A. F. **Estratégia híbrida para o processo ensino aprendizagem baseada na participação ativa e avaliações integradas**. 2019. Disponível em:

<https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/200077/001102648.pdf?sequence=1&isAllowed=y> acessado em 15 fev. 2021.

SILVA, J. B. da S.; SILVA, D. de O.; SALES, G. L. Modelo de ensino híbrido: a percepção dos alunos em relação à metodologia progressista x metodologia tradicional. Revista Conhecimento Online. Novo Hamburgo. a. 10. v. 2 jul. dez. 2018.

Disponível em:

<https://periodicos.feevale.br/seer/index.php/revistaconhecimentoonline/article/download/1318/2227>. Acessado em: 15 fev. 2021.

RESUMO IV

A RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA E A FORMAÇÃO INICIAL DO LICENCIANDO EM HISTÓRIA, EM CAXIAS-MA

Maykon Albuquerque Lacerda – UEMA[
maykonalbuquerquelacerda@gmail.com]

Eloy Barbosa de Abreu (Orientador) – UEMA
eloyabreuclio@gmail.com

Reinaldo dos Santos B. Júnior (Coorientador) – UEMA
silesius2001@yahoo.com.br

Coordenação de Aperfeiçoamento de
Pessoal de Nível Superior - CAPES.

Palavras-chave: Prática docente. Residência Pedagógica. Licenciando em História.

Introdução

A pandemia da Covid-19, trouxe inúmeras alterações em nosso cotidiano social, político, econômico e cultural, decorrente das medidas sanitárias e de distanciamento social. À luz disso, um dos setores mais afetados, foi o educacional, de modo que o ensino presencial fora suspenso, e os órgãos reguladores nacionais, propuseram a continuidade do ano letivo, através do Ensino Remoto Emergencial (ERE), com as adaptações, e inovações específicas, e necessárias, a cada realidade escolar.

Nesse sentido, às políticas nacionais de formação de professores, se reorganizaram no atual contexto pandêmico, com as readaptações de todos os programas, ações e projetos educacionais, em caráter emergencial, com o emprego das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs), nas escolas.

Dito isto, esse relato partiu-se da intencionalidade, em experienciar à prática docente, nas aulas de História, da Unidade Integrada Municipal Antônio Edson Rodrigues, na cidade de Caxias, Maranhão. Através, do Programa de Residência

Pedagógica (PRP), no curso de Licenciatura Plena em História, do Centro de Estudos Superiores de Caxias, da Universidade Estadual do Maranhão - CESC/UEMA, direcionado para a formação inicial de professores, objetivando induzir o aperfeiçoamento da formação prática nos cursos de licenciatura, promovendo a imersão do licenciando na escola de educação básica.

Metodologia

Nesse percurso, por meio de uma pesquisa utilizou-se uma abordagem qualitativa, com base em levantamento bibliográfico, no que tange à apropriação dos seguintes autores: Santos; Tezani (2018), Behrens (2015), Demo (1996), Nascimento; Maynard (2019), Zabalza (2004), e Silva (2008). E é claro, uma consulta ao Projeto Político pedagógico (PPP), da escola abordada. Além disso, utilizamo-nos, do Diário de Bordo (instrumento de trabalho docente), execução de reuniões virtuais (via Plataforma Google Meet), e eventos (Ciclos de Palestras sobre o Ensino de História), para a formação docente, crítico-reflexiva.

Resultados e Discussão

Dando continuidade, a escola-campo contemplada pelo Programa Residência Pedagógica-PRP, foi a Unidade Integrada Municipal Antônio Edson Rodrigues, que integra à Rede Pública Municipal de Ensino, da cidade de Caxias.

Historicamente, em conformidade com seu Projeto Político Pedagógico -PPP: [...] A escola foi a primeira a ser fundada no bairro Volta Redonda aos cinco dias do mês de fevereiro de mil novecentos e setenta e sete (05/02/1977) [...] O nome da escola deu-se em homenagem ao vereador Antônio Edson Rodrigues [...] (UNIDADE INTEGRADA MUNICIPAL ANTÔNIO EDSON RODRIGUES, 2020, p. 06).

Com isso, sua clientela escolar, é diversificada, oriunda tanto do bairro periférico Volta Redonda, quanto dos povoados adjacentes da zona rural. Nisso, preenche-se às vagas ofertadas para os anos finais, do Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos – EJA.

Assim, devemos criar condições necessárias para o desenvolvimento de uma cultura escolar significativa para toda a comunidade escolar. Para tal, em termos estruturais, o estabelecimento de ensino, detém de condições físicas adequadas, e propícias para o processo de ensino-aprendizagem (Figura 1). Segue abaixo.

Figura 1. Fachada da U.I.M Antônio Edson Rodrigues



Fonte: Autoria própria (2020)

Sequencialmente, a U.I.M Antônio Edson Rodrigues adota majoritariamente uma tendência de saber e fazer pedagógico, pautada numa concepção e abordagem da Pedagogia Histórico Crítica. Tão logo, percebemos esta análise, com visita agendada, à escola-campo, para aproximarmos da realidade escolar, em tempos de pandemia, seguindo os protocolos sanitários, solicitados pelos órgãos competentes de saúde.

Nessa projeção, oficialmente, no dia 08/02/2021, realizamos a visitação inicial à escola-campo, presencialmente, onde pudemos conhecer os membros da equipe administrativa e docente (gestor geral, gestora adjunta, coordenadora pedagógica, alguns professores e auxiliares), que compõem a unidade municipal (Figura 2). O que nos demonstra a imagem, a seguir.

Figura 2. Membros visitantes e Equipe Escolar



Fonte: Autoria própria (2021)

Posteriormente, no dia 16//03/2021 (terça-feira), nos reunimos, no horário de 19h às 20h, por meio da Plataforma Google Meet (empregada institucionalmente pela escola-campo), onde discutimos algumas pautas, dentre elas: delineamento do cronograma de atividades letivas dos residentes, durante o ensino remoto 2021, encaminhamento do horário letivo escolar etc.

Ademais, agregamos à divisão entre os residentes, para o cumprimento da regência, na disciplina de História, sob a preceptoría da Profa. Maria Raimunda Belchior dos Santos, via Ensino Remoto Emergencial (ERE), devido à Pandemia da Covid-19. E é claro, o estabelecimento das possíveis datas de observações nas aulas remotas, nas turmas de 8^o A, B, e C (observação: à turma que me foi delega, corresponde ao 8^o ano B, no turno vespertino).

Nessa mesma reunião, definimos que, as atividades da residência, na U.I.M Antônio Edson Rodrigues, consistiria, em três procedimentos flexíveis: observações, planejamento, e regência (ainda não realizada).

À luz de que, devido à pandemia, tais etapas, foram realizadas sincronicamente, de modo adaptativo, onde às 03 turmas ora mencionadas, foram condensadas em uma

mesma sala virtual – Plataforma Google Meet, sob a mediação da preceptora Profa. Maria Raimunda Belchior dos Santos, e dos respectivos residentes auxiliares.

Nessa logística, as observações ocorreram em 03 semanas consecutivas, com o quantitativo de 1h de duração, cada aula semanal, sempre nas quartas-feiras (nas turmas de 8º A, B, e C, no turno vespertino). Cabe reiterar que, a execução da regência, ainda se encontra em andamento, e será exposto ao término do 2º módulo do Programa.

Conclusões

O Programa de Residência Pedagógica, nos promove um preparo didático-pedagógico e formativo inicial, de cunho significativo, para o exercício da carreira do magistério. Pois, essa iniciação, nos proporciona, os caminhos da profissionalização e operacionalização docente (em meio aos desafios, perspectivas e superações, identificados na lida escolar), enquanto construção da identidade do sujeito-professor em formação (Licenciando em História), e efetivado pelo saber e fazer, pedagógico e histórico-escolar.

Principalmente, no que tange, às reflexões construtivas e críticas, da prática docente. Em suma, o residente/Licenciando em História, aprende saberes durante sua formação, e se constrói na prática diária. Por isso, a residência, torna-se um espaço formativo e constitutivo da docência, que se renova cotidianamente.

Referências bibliográficas

BEHRENS, Marilda Aparecida. Metodologia de Projetos: aprender e ensinar para a produção do conhecimento numa visão complexa. In: Patricia Lupion Torres. (Org.). **Metodologias para produção do conhecimento: da concepção a prática**. 1ª ed. Curitiba: SENAR, 2015, v. 1, p. 217-268.

DEMO, P. **Educar pela pesquisa**. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 1996.

NASCIMENTO, Adilson Nobre do; MAYNARD, Dilton Cândido Santos. “GOOGLESALA DE AULA” NO ENSINO DE HISTÓRIA: UMA PROPOSTA DE ENSINO HÍBRIDO. In: **Anais do 30º Simpósio Nacional de História – ANPUH-BRASIL**. Recife, 2019. Disponível em: https://www.snh2019.anpuh.org/resources/anais/8/1553088901_ARQUIVO_ArtigoEventoANPUHAdilsonNobre.pdf. Acesso em: 08 set. 2020.

SANTOS, Lyslley Ferreira dos; TEZANI, Thaís Cristina Rodrigues. Aprendizagem colaborativa no ensino de História: a Sala de Aula Invertida como Metodologia Ativa. In. **RENOTE – Novas tecnologias da educação**. Porto Alegre, 2018. Disponível em: <https://www.seer.ufrgs.br/renote/article/viewFile/89302/51540>. Acesso em: 08 set. 2020.

SILVA, Norma Lucia da. **Trabalho por projetos e ensino de história: uma experiência profícua**. In: XIII Encontro ANPUH-Rio - Identidades, 2008, Seropédica, RJ. Anais eletrônicos do XIII Encontro ANPUH-Rio - Identidades, 2008.

UNIDADE INTEGRADA MUNICIPAL ANTÔNIO EDSON RODRIGUES. **Projeto Político Pedagógico**. Ensino Fundamental Anos Finais e Educação de Jovens, Adultose Idosos. Caxias - Maranhão, 2020.

ZABALZA, M. A. **O ensino universitário**: seu cenário e seus protagonistas. Porto Alegre: Artmed, 2004.

RESUMO V

FORMAÇÃO DE PROFESSORES E OS RETROCESSOS DAS DCN A PARTIR DAS RESOLUÇÕES CNE/CP N. 2/2019 E Nº 1/2020: A DESQUALIFICAÇÃO DA EDUCAÇÃO PÚBLICA NO BRASIL

Gabriely Araújo Pinto – UEMAgabrielypinto193@gmail.com

Nadja Fonsêca da Silva – UEMAnadjafonseca2@gmail.com

Grupo de Estudos Formação de Professores e Políticas Educacionais – GEFOPPE(CNPq).

Palavras-chave: Formação de Professores. DCN. Desqualificação da educação pública.

Introdução

No cenário das políticas públicas educacionais é de extrema relevância e nessa temática, uma vez que as discussões acerca da formação de professores se constituem uma problemática a ser investigada no contexto da política e gestão da educação, de modo a analisar os discursos, as práticas e os dilemas dos/as professoras/as no contexto da pandemia – Covid-19. Questiona-se: O que dizem as novas Diretrizes Curriculares para a formação de professores nas Resoluções 02/2019 BNC-FORMAÇÃO e Nº 1/2020?

Faz-se necessário a análise crítica distinta das DCN para a formação inicial e continuada de professores nas Res. CNE/CP N. 2/2019 e Nº 1/2020, fazendo um contraponto com a Res. CNE/CP N. 02/2015, no sentido de compreender os impactos na formação dos estudantes e professores da educação básica, bem como, na formação de estudantes das licenciaturas na educação superior. Urge o debate sobre o desmonte da política de professores para atender aos organismos internacionais e a agenda global, na perspectiva neoliberal do mercado capitalista, com a lógica empresarial e privatista.

Os objetivos deste estudo buscam analisar os impactos das DCN no currículo dos cursos de licenciaturas e identificar as mudanças que envolvem questões pedagógicas e políticos na formação do professor.

A luta organizada em defesa das licenciaturas para formação de professores se consolida a partir dos movimentos das entidades: Associação Nacional pela Formação

dos Profissionais da Educação – ANFOPE, Associação Nacional de Política e Administração da Educação – ANPAE, Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação – ANPED, Cedes e FORUMDIR, Sindicatos, dentre outros, por compreender que as licenciaturas são plenas e que a docência é a base para a formação cidadã, tendo como fundamentos a erradicação da pobreza e das desigualdades baseada nos princípios da cidadania e qualidade social.

Convém ressaltar a concepção de educação, que segundo Meszáros (2005) é entendida em sentido amplo; que não se restringe às escolas, aos níveis de ensino ou sistemas escolares, mas à educação como o processo vital de existência do homem, isto é, aquilo que caracteriza a sua especificidade de ser social, a saber, a capacidade de conhecer, de ter ciência do real e de, portanto, transformá-lo de forma consciente. Nesta perspectiva, compreende-se com Nóvoa (1992) que a formação de professores

pode estimular o desenvolvimento profissional 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. (NOVOA, 1992, p.13-33). (grifo nosso)

O princípio da autonomia na profissão do professor, na perspectiva da consciência crítica do real com autonomia científica dos professores e estudantes é condição necessária para romper com a subordinação das políticas ultraliberais pautada no desmonte da qualificação docente a partir da lógica mercadológica e neotecnista da ideologia dominante e alienação dos sujeitos. No que se refere ao trabalho docente

Pensando no professor, trata-se de seu reconhecimento como um trabalhador, uma categoria profissional de forte impacto em aspectos fundamentais da civilização humana. O direito à diferença e ao reconhecimento vêm sendo fortemente afirmados por vários movimentos na sociedade contemporânea.

Esses movimentos produzem impactos na educação, especialmente nas disputas relativas aos currículos escolares, portanto na formação dos professores e no seu trabalho. (GATTI, 2012, p.91-92).

A consciência cidadã e a leitura de mundo para o pensamento crítico é essencial para o exercício da cidadania. Segundo Freire (1989, p. 13) para formar um leitor crítico

é importante que, desde o processo de aquisição da linguagem escrita e no ato de ler, haja a compreensão por parte daqueles que ensinam, que o processo de alfabetização se dará na medida em que a leitura da palavra esteja inserida na leitura do mundo e estimule a continuidade da leitura dele (FREIRE, 1989).

Nesta perspectiva, Meszáros (2005), compreende que se faz necessário “tanto a elaboração de estratégias apropriadas e adequadas para mudar as condições objetivas de reprodução, como para a automudança consciente dos indivíduos chamados a concretizar a criação de uma ordem social metabólica radicalmente diferente” (p. 65).

Metodologia

Trata-se de pesquisa bibliográfica e revisão de literatura com abordagem qualitativa, na perspectiva crítica, dialética e emancipatória. O método utilizado nas etapas de investigação foi o materialismo histórico-dialético. É um método “[...] que permite uma apreensão radical (que vai à raiz) da realidade e, enquanto práxis, isto é, unidade de teoria e prática na busca da transformação e de novas sínteses no plano do conhecimento e no plano da realidade histórica.” (FRIGOTTO, 2001, p. 79).

A pesquisa bibliográfica foi fundamental para compreendermos o universo pesquisado, pois “[...] se realiza a partir do registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores, em documentos impressos, como livros, artigos, teses, etc.” (SEVERINO, 2007, p. 122). A análise documental, constituiu uma técnica de pesquisa contribuindo para complementar “[...] informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema.” (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 38).

Resultados e Discussão

Com o golpe de 2016, um conjunto de políticas de ajustes surgem no panorama das reformas privatistas a partir da Ementa Constitucional 59 e PEC 65 que congela o orçamento público por 20 anos e retira direitos sociais e perdas nos orçamentos da saúde, educação e cultura. Os resultados apontam que as DCN das Res. CNE/CP N. 2/2019 e Nº 1/2020 são um retrocesso que faz parte de um projeto de manobra voltado para atender as competências da BNCC ordenado pelas políticas neoliberais ultraconservadora voltada para a privatização da escola pública.

Trata-se de um retrocesso em relação às conquistas vinculadas ao conjunto de mudanças empreendidas pelas diretrizes anteriores (SILVA, 2020; BAZZO, SCHEIBE, 2019). Para a ANFOPE, "as 'novas' Diretrizes Nacionais Curriculares e a BNC da Formação descaracterizam os cursos de licenciatura e empobrecem a qualidade da formação de professores. Para a entidade, pode se inferir impactos nocivos sobre a educação básica, que constituem mais um grave retrocesso nas políticas educacionais" (ANFOPE, 2020).

Consideramos que na visão estreita da política de formação das DCN Res. CNE/CP N. 2/2019 e Nº 1/2020 não considera os fundamentos e fins da educação com caráter emancipador, mas se restringe ao caráter prático e técnico-instrumental engessado na centralidade no saber-fazer, retomando o tecnicismo e o ranqueamento interno e externo. Segundo Freitas (2012), o aspecto meritocrático está diretamente associado à responsabilização, uma vez que alunos e professores deverão ser reconhecidos em seus esforços, e valorizados a partir do desempenho demonstrado.

Conclui-se que a disputa no campo da formação de professores se dá entre duas concepções opostas vinculadas a projetos diferenciados. As DCN N. 2/2019 e Nº 1/2020 se voltam para o viés conservador, com ideologia de controle sistêmico da formação, do currículo, da avaliação e das práticas docentes, com centralidade no praticismo da BNCC, BNC, DCN Ensino Médio com esvaziamento do currículo, que desconsidera a concepção da docência e ranqueia escolas por meio da avaliação meritocrática e desigual. Já as DCN Res. 02/2015, teve a participação das entidades, associações,

sindicatos, movimentos sociais compreendendo a educação enquanto direito público subjetivo, na perspectiva democrática da inclusão, da liberdade, da ética, da política, da crítica e emancipação humana.

Conclusões

Diante do que foi exposto, inferimos que a política de formação de professores proposta pelas Res CNE/CP N. 2/2019 e N° 1/2020 se contrapõe a Res. CNE/CP N. 02/2015. As duas primeiras se constituem em massa de manobra para a alienação e padronização do currículo, da avaliação e da formação dos professores, enquanto as DCN Res. CNE/CP N. 02/2015 compreende a escola como espaço sociocultural de modo a produzir conhecimentos em favor dos excluídos, com práticas pedagógicas não discriminatórias.

Compreende-se que o projeto de resistência, que supere as amarras do capitalismo se pauta no compromisso da ampla formação cultural, ética, estética e humana. As instituições do ensino superior, os movimentos sociais, os Fóruns e Associações ANFOPE, ANPED, ANPAE no campo da educação, se mobilizam no movimento voltado para a resistência como ação prioritária em busca do direito público subjetivo da educação com qualidade social, justa e igualitária, uma escola pública laica, gratuita e democrática.

Referências

ANFOPE. *Manifesto da ANFOPE em defesa da democracia*. 2020. Disponível em: <http://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2020/03/1.-Manifesto-ANFOPE-em-defesa-da-educa%C3%A7%C3%A3o-e-da-democracia-01032020.pdf> Acesso em 15 de abril de 2020.

BAZZO, Vera, SCHEIBE, Leda. De volta para o futuro... retrocessos na atual política de formação docente. In: *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 13, n. 27, p. 669-684, set./dez. 2019. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde>. Acesso em 15 de abril de 2020.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. 23. ed. São Paulo: Autores Associados, Cortez, 1989.

FREITAS, Luiz Carlos. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério a destruição do sistema público de educação. *Educação & Sociedade*, Campinas, v.33, nº119, p.379-404, abr.-jun. 2012

FRIGOTTO, G. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZEN1DA, I. (Org.) *Metodologia da pesquisa educacional*. 7. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001. p. 71-9.

GATTI, Bernardete A. **Reconhecimento social e as políticas de carreira docente na educação básica. Cadernos de pesquisa**, v. 42, n. 145, p. 88-111, 2012.

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

MÉSZÁROS, István. A educação para além do capital. São Paulo: Boitempo, 2005.

NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. 1992. p 13-33.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico, 23ª edição**. São Paulo: Cortez, 2007. 304 p.

SILVA, Edna Lúcia da; CUNHA, Miriam Vieira da. **A formação profissional no século XXI: desafios e dilemas. Ciência da informação**, v. 31, n. 3, p. 77-82, 2002.

RESUMO VI

DESAFIOS ATUAIS PARA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA EM TEMPOS DE PANDEMIA

Fabiana Lima de Sena- UEMA/CESC
fabianalimadesenasena46597@gmail.com

Maria Lourdene de Paula Costa-CESC/UEMA
lourdenecx@hotmail.com

Grupo de Estudos - Pesquisa interdisciplinares:
educação, saúde e sociedade.

Introdução

Este trabalho surge de nossa participação no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência-PIBID/UEMA, analisando os desafios vivenciados por futuros professores em formação docente da Educação Básica em momentos de pandemia, evidenciando o papel do professor. Paulo Freire (1994, p.21) aponta que, “[...] é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática.” O educador brasileiro enuncia que na prática da formação do docente faz-se indispensável pensar certo, superando o ingênuo, ou seja, somente através da Educação somos capazes de refletirmos sobre a prática, assumindo uma função de eterno aprendiz, mesmo impactados da tecnologia no ensino e na aprendizagem, onde a prática docente avoca-se como um eixo central da profissionalização, mobilizando teorias pedagógicas.

Tenciona-se com esta pesquisa: analisar os desafios vivenciados por futuros professores com a formação docente da Educação Básica em momentos de pandemia, evidenciando o papel do professor da Educação Infantil; identificar as aflições dos professores em formação inaugural do Curso de Pedagogia.

Metodologia

O estudo em questão tem sustentação na pesquisa bibliográfica, com uma abordagem qualitativa. Segundo Gil (2002, p. 44) fazem parte como material para a pesquisa bibliográfica “[...] os livros de leitura corrente [que] abrangem as obras referentes aos diversos gêneros literários (romance, poesia, teatro etc.) e também as obras de divulgação, isto é, as que objetivam proporcionar conhecimentos científicos ou

técnicos.”

Devido as circunstâncias pandêmicas, incluiu a consulta, coleta e revisão de documentos públicos com o intuito de análise mais aprofundada de vivências de professores no início da formação, levando em considerações a reflexão crítica, direcionando o indivíduo enquanto sujeito do processo da socialização e aprendizagem.

Resultados e Discussão

Sabe-se que a pandemia da Covid-19 em nosso país interrompeu as atividades presenciais, e na educação não foi diferente. Uma nova realidade nas instituições de ensino, como as aulas remotas, trouxe dificuldades, principalmente para os professores, em se adaptarem as novas metodologias de ensino. Para Barros (2020), a pandemia da Covid-19, acentuou ainda mais a precarização do ensino público no Brasil, a formação docente vem enfrentando desafios no seu dia a dia escolar, mostrando como a temática impactou a Educação quando teve que implantar o ensino remoto o que afetou o processo de ensino/aprendizagem.

Através do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência-PIBID, desenvolvido pela Universidade Estadual do Maranhão, foi possível perceber o comprometimento dos professores e gestores do Centro de Educação Infantil no que diz respeito a não deixar que seja negado as crianças o direito a educação, sem esquecer a atividade guia, que é o brincar. Foram elaboradas atividades com a participação dos bolsistas e voluntários com gravação de vídeos com atividades lúdicas tentando minimizar o impacto que está sendo causado nas crianças quando a sua aprendizagem.

Segundo Libânio (1984), a aprendizagem torna-se uma atividade de descoberta, ou seja, uma forma de autoaprendizagem que irá nos ofertar orientações de um fazer pedagógico, crítico que ajuda o professor a dimensionar seu trabalho em sala de aula, permitindo situações concretas no processo formativo, no enquadramento sociocultural, como elementos de uma ação educativa de qualidade.

Conclusões

Dentro desse cenário, os resultados das análises, constatamos que se transfigura essencial a participação de professores iniciais em eventos, debates e palestras, para compreensão efetiva, implementados em ambientes de aprendizagem, com experiências acumuladas, favorecendo condições para pensarmos em inovação e metodologias, competências, valores que precisam ser discutidos desde os primeiros passos. Proporciona no âmbito da docência em geral, em relação ao ensino da escrita e da leitura, aspectos específicos como fazer planejamentos, relacionar com os alunos, motivação para realizar trabalhos feito pesquisas, propicia uma nova etapa na carreira profissional, no qual licenciados encontram um espaço maior protagonismo, criação e maior independência, vivenciando a escola de forma mais intensa, buscando um saber prático e engajamento em tempos de pandemia, momentos esses difíceis para colhermos os legados para formação de professores como forma de compreensão de fatos sociais, visando a valorização docente e autonomia do mesmo.

Referências bibliográficas

BARROS, Patrícia. **Didática de Transição a Formação Docente e o Ensino Remoto Emergencial em Tempos de Pandemia**. 2000, p.50.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança**. Paz e Terra, 1994.

_____. (1997). **Pedagogia do Oprimido**. 24a ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra. GIL, A.C. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. São Paulo: Atlas 2002.

LIBÂNEO, J. C. **Democratização da Escola Pública: a pedagogia crítica-social dos conteúdos**. São Paulo: Loyola, 1984

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações**. 9 ed. Campinas, Autores Associados, 2005.

RESUMO VII

RESGATE DA HISTÓRIA, MEMÓRIA E IDENTIDADE DOS POVOS TABAJARA E TAPUIO DA ALDEIA NAZARÉ: RESSIGNIFICAÇÃO DO CONTEXTO ESCOLAR DE UMA COMUNIDADE AUTODECLARADA INDÍGENA EM LAGOA DE SÃO FRANCISCO-PI

Antonio Alves Pereira – UEMA
antonioalves1987@gmail.com

Grupo de Pesquisas Interdisciplinares: Educação, Saúde e Sociedade

Palavras-chave: Memória, história e identidade. Resignificação. Contexto escolar.

Introdução

O interesse pelo tema aqui abordado surgiu a partir de estudos feitos pelo autor, a exemplo de leituras de artigos e outras obras relacionadas a história e às lutas dos povos indígenas, em especial, daqueles que se autodeclararam como tal. Tais estudos vêm de encontro a motivações advindas de conhecimentos do contexto dos povos Tabajara e Tapuio da Aldeia Nazaré, localizada na zona rural do município de Lagoa de São Francisco - PI.

A escolha por uma comunidade autodeclarada indígena como objeto de estudo permeia a necessidade de se chegar ao chão da escola que a circunda, as vozes de sujeitos há tempos silenciados pelas mordidas do viés colonialista, que inclusive direcionou boa parte da literatura no que tange a temática indígena.

Diante disso, o presente estudo visa responder a seguinte pergunta: Como o resgate da história, memória e identidade dos povos indígenas Tabajara e Tapuio da Aldeia Nazaré pode ressignificar o contexto escolar em que esses povos estão inseridos?

Metodologia

A realização desse estudo demandou a análise de aspectos históricos pertinentes aos povos Tabajara e Tapuio, a qual norteou-se por uma pesquisa bibliográfica de caráter descritivo de concepção qualitativa baseada em estudos recentes sobre a temática, bem como pela análise de obras de cunho histórico. Para Gil (2002, p. 42) “as pesquisas descritivas têm como objetivo primordial a descrição das

características de determinada população ou fenômeno ou, então, o estabelecimento de relações entre variáveis”.

Quanto a abordagem qualitativa, compreende-se que esta “[...] depende de muitos fatores, tais como a natureza dos dados coletados, a extensão da amostra, os instrumentos de pesquisa e os pressupostos teóricos que nortearam a investigação” (GIL, 2002, p.133).

Resultados e Discussão

Devido ao território piauiense ser geograficamente uma extensa faixa de terra, ser marcado pela presença de muitos rios e pelo nomadismo praticado pelos indígenas, houve “[...] a transformação deste vasto território num corredor de migração para as tribus selvagens, que se deslocavam da bacia do S. Francisco e do litoral nordestino para a bacia do Amazonas e vice-versa”. (CHAVES, 1953, p. 07).

A rota citada vai além, se interiorizando, sendo ilustrada pela trajetória dos Tabajara, povos oriundos dos Tupi, vindos da região da Bahia que se espalharam pelo São Francisco até as serras do Rariguaçu, contornando trechos do rio São Francisco e do rio Ipiaugui. Ao cruzar o sertão cearense, chegaram à Serra da Ibiapaba (Serra Grande), localizada entre o Piauí e o Ceará. Isso reforça a ideia de que os Tabajaras que chegaram em Nazaré, seriam advindos dessa região, pois “[...] as tribos citadas por Domingos Jorge Velho, como pertencentes ao que êle denominava o Reino do Gariguê -"Tabajares, Oruazes e Copinharoenz" - indicam uma penetração mais pelo rumo da Serra Grande do que vinda do São Francisco” (LIMA SOBRINHO, 1946, p. 100).

Estas percepções condizem com relatos dos remanescentes dessa etnia que vivem na Aldeia Nazaré, sendo que a auto afirmação dos mesmos como tal “[...] é explicada pelo motivo de morarem em uma região próxima à Serra da Ibiapaba, local marcado pela presença dos indígenas da etnia Tabajara” (BARROSO, 2018, p. 14).

Quanto aos Tapuios, é ampla a literatura que aborda sua presença nas terras piauienses. Os mesmos viviam principalmente ao longo da extensão do rio Parnaíba, junto ao território maranhense, seguindo desde o litoral até a foz do rio Gurguéia, no sul do Piauí, regiões distantes da localização da Aldeia Nazaré.

Mesmo com a vasta ocupação do território piauiense por estes povos, há evidências que mostram que os Tapuio e Tabajara, chegaram à região do Nazaré pela Serra da Ibiapaba, vindos do Ceará. De acordo com Pompeu Sobrinho *apud* Leite Neto (2006, p. 49) “[...] no Ceará, a população Tapuia predominava as terras do sertão e as serras do interior. Na Serra da Ibiapaba, os Tapuia viviam sob o domínio dos Tabajara”.

No processo de emergência étnica dos povos da Aldeia Nazaré, aqueles que se autoafirmaram Tapuios o fizeram com base em relatos orais de antepassados, destacando-se também o modo de vida característico que ainda perdura, sendo um povo mais reservado, inclusive vivendo um pouco à margem da aldeia, em um local denominado Riachão.

Analisando estas visões, mesmo que algumas contenham resquícios colonialistas, torna-se perceptível que os relatos orais passados de geração em geração vêm de encontro com ideias de autores que abordam questões relacionadas a estes povos.

Tendo em vista o silenciamento histórico e cultural vivido pelos Tabajara e Tapuio da Aldeia Nazaré, o conhecimento sobre sua origem e cultura fez emergir a necessidade de reconhecerem-se como sujeitos históricos, levando-os ao processo de autoafirmação como povos indígenas remanescentes. Autodeclarar-se indígena é um processo legalmente constituído, pois a Constituição Federal de 1988 aborda a questão da pluriétnicidade, levando o estado a garantir os direitos culturais dos povos, bem como a proteção às manifestações culturais dos indígenas, afro-descendentes, entre outros, indo de encontro aos dispositivos presentes na Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT), que expressam o reconhecimento do direito de ser e de permanecer índio, por aqueles que assim se autodeclararem.

Frente a isto, olhar para o entorno da escola é compreender que ali está inserida uma comunidade indígena carregada de história, memória e identidade e que a mesma deve fazer parte do processo formativo dos seus alunos, o que pode levar a ressignificação do contexto escolar e à valorização dos saberes desses povos. Para que isso aconteça efetivamente, é necessária uma readequação curricular que enxergue além do espaço escolar, contemplando conhecimentos, saberes, tradições e expressões culturais, fortalecendo o sentimento de pertencimento a um dado contexto.

Nesse sentido, ressignificar contexto escolar tem fundamentação legal por meio da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN nº 9 3494 (BRASIL, 1996), contemplando a presença da história, da cultura e da luta dos povos indígenas no espaço escolar. Frente às questões curriculares, a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2017) possibilita aos currículos contemplar uma parte diversificada, a ser definida pelas instituições ou redes escolares em consonância com a LDBEN.

Atualmente, grande parte das escolas públicas brasileiras guiam-se por conteúdos previamente prescritos, que têm sua relevância, mas não se pode ignorar o universo que abarca a escola, pois é possível associar o contexto em que está inserido à comunidade a esses conteúdos, o que pressupõe um movimento que reconfigura a realidade, dando sentido a mesma.

Conclusões

Este estudo teve como objetivo investigar o processo resgate da identidade, memória e história dos povos Tabajara e Tapuio da Aldeia Nazaré como possibilidade de ressignificação do contexto escolar em que estão inseridos.

Compreende-se que levar saberes pertinentes a história, memória e identidade, de um povo indígena de uma comunidade para o chão da escola é algo possível tanto do ponto de vista legal quanto curricular, porém é necessário enxergar essa possibilidade do ponto de vista contextual, partindo da ótica, da vivência, das marcas e das vozes dos próprios indígenas, promovendo assim uma ressignificação fora dos parâmetros colonialista e integracionista.

Portanto, é necessário ressaltar a relevância do diálogo entre os saberes e fazeres dos povos indígenas da Aldeia Nazaré e a escola que os circunda, pois de modo geral, o ambiente escolar tem se mostrado como um espaço onde é possível vivenciar, difundir e dar significado às mais variadas formas de manifestação de diversos povos.

Referências bibliográficas

BARROSO, Ilana Magalhães. **Emergência étnica indígena, territorialização, memória e identidade do grupo indígena Tabajara e Tapuio da Aldeia Nazaré**. 2018. Dissertação (Mestrado em Antropologia) – Centro de Ciências Humanas e Letras, UFPI, Teresina, 2018.

BRASIL/MEC. **Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, DF: 20 de dezembro de 1996.

_____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base nacional comum curricular**. Brasília, DF, 2017.

CHAVES, Joaquim Raimundo Ferreira. **O índio no solo piauiense**. 2. ed. Teresina: CEP, 1953.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**/Antônio Carlos Gil. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

LEITE NETO, João. **Índios e Terras – Ceará: 1850-1880**. / João Leite Neto. Recife: Universidade Federal de Pernambuco, 2006. Tese (Doutorado em História do Brasil) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2006.

LIMA SOBRINHO, Barbosa. **O devassamento do Piauí**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1946.

RESUMO VIII

O PROCESSO DE FORMAÇÃO INICIAL NO RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA E A PRODUÇÃO DA DOCÊNCIA

Emanuely Milena Alves Nunes Pinheiro - CESC-UEMA
emanuelymilena89@gmail.com

João Batista Viveiros Cardoso - CESC- UEMA
jbvcardoso80@gmail.com

Palavra-chave: Formação docente. Residência Pedagógica. Identidade.

Introdução

O artigo tem como foco enfatizar o papel da Residência pedagógica na formação dos futuros professores e na construção de sua identidade docente. Este relato conta as práticas pedagógicas produzidas no primeiro módulo do programa, cujo as atividades serviram para enriquecer o processo de ensino-aprendizagem e nossa formação como futuros professores. O programa de residência pedagógica é uma das ações que integram a política nacional da formação de professores e tem como objetivo induzir o aperfeiçoamento da formação prática nos cursos de licenciatura, promovendo a imersão do licenciando na escola da educação básica, a partir da segunda metade do curso. Objetiva ainda a incentivar a formação de docentes em nível superior para educação básica, conduzindo o licenciando a exercitar de forma ativa a relação de teoria e a prática profissional docente.

Nesta perspectiva o Programa Residência Pedagógica proporciona a relação de formação inicial com a construção da identidade do docente, tendo a formação continuada. Segundo Saviane (2001), os professores formadores sempre estarão diante da exigência de uma revisão conceitual, pois a realidade é complexa dinâmica e dialética, o que exige constantes revisões de nossas práticas, e posicionamento teóricos e pedagógicos. Para Freire (1996), na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensamento criticamente a prática de hoje e ontem que se pode melhorar a próxima prática, ou seja, o professor deve estar em constante reflexão e prática e a sua formação, na construção das ações docentes, sempre permeando o processo de ensino e aprendizagem, pois sua formação é dotada de conhecimentos e competências, significativos mais ainda suas práticas pedagógicas. É um programa de grande importância para as escolas municipais públicas da educação básica, por que trazem projetos para essas escolas, onde os alunos só tem a ganhar com atividades com jogos educativos e brincadeiras, tudo isso faz com que os alunos tenham um bom desempenho em relação ao ensino e aprendizagem.

O Residência Pedagógica com o projeto constituído pela CAPES e criado em 2011 e implantado em 2012, em sua proposta que os professores residentes frequentem de excelência da educação básica no qual realizam atividades teórico metodológicas que equivale a um curso de pós-graduação *latu-sensu*. O programa Contribui para formação de docentes, não aponta só possibilidade de qualificação profissional. Isso porque o residente atua na escola de maneira ativa, com uma postura investigativa e reflexiva em relação a prática docente e as possíveis formas de intervenção melhorias na educação.

Os professores em formação que estão inserido no programa, devem seguirem as metodologias do projeto em que as instituições estão inseridas, como as Universidades e as escolas, junto com coordenadores, e preceptores e residentes para que aconteça as práticas pedagógicas, como jogos e brincadeiras que tenha uma fundamentação. O objetivo do programa consiste na formação de docentes nos anos iniciais do Ensino Fundamental. É um programa de grande importância na educação básica, principalmente para formação de professores, terem oportunidade de estarem nas escolas interagindo com as crianças e agregando conhecimentos e promovendo a adequação para seu currículo na profissão de professor. Neste contexto, o professor como educador, busca sua formação para a construção de desenvolver competências para o aperfeiçoamento de sua identidade no processo de ser professor, e tem a responsabilidade de exercer com eficiência as práticas pedagógicas dentro da sala de aula, para desenvolver na criança o significado do aprender, estimulando e orientando para uma educação melhor.

Metodologia

Os procedimentos metodológicos para o processo da formação, foram recursos de estudos para a socialização de conhecimento, promovendo recursos didáticos para a utilização de ferramenta para nossa aprendizagem.

O professor é um articulador fundamental na escola, ele deve apoiar a relação entre famílias, alunos e gestores. Ele deve aprender a conhecer a realidade do aluno, da sua família da comunidade em que a escola e estes estudante estão inseridos. Em relação a metodologia o professor deve elaborar suas aulas de acordo como os conteúdos, objetivos, recursos e como essas aulas serão administradas em sala de aula, para que alunos e professores alcance os objetivos desejado.

Conforme Gody e Soares (2014), a formação é fundamental na formação do professor pedagogo, sendo esse momento que atua na realidade e assim se consegue experiências para sua futura profissão. Mediante estes recursos o professor deve estar em constante aprendizado, fazendo assim sua formação como um processo de aprendizagem e conhecimento, pois os saberes docentes edificam sua prática pedagógica.

Resultados e discussões

O Residência Pedagógica é um programa de uma das ações que integram a política nacional de formação de professores e que tem como objetivo induzir o aperfeiçoamento da formação prática nos cursos de licenciatura, a imersão do

licenciando na escola básica, objetivando também, como fortalecimento e ampliar a relação as instituições de Ensino Superior e as escolas públicas da educação básica para a formação inicial dos professores. Este artigo tem como efeito de problematizar criticamente o processo de formação inicial do professor, sustentando em teoria e a prática, a fim de oportunizar o conhecimento da escola para os professores de formação, com bases nos saberes de professores de profissão. Precisa-se que o professor além de sua formação, necessita estar satisfeito com o seu ensino que está exercendo nas práticas pedagógicas, pois é transformador quando o professor dá valor em sua docência e tem compromisso de executar com profissional da educação. O professor como educador necessita estar em constante aprendizagem, deve ter sempre a formação inicial e continuada, assumindo como sujeito, o papel de produtor de saberes, conscientizando-se que ensinar implica mais que conhecimento. O professor como um ser reflexivo, reconhece a necessidade e desempenho de sua formação inicial e continuada, surgindo a necessidade de sua própria formação, o qual o significado de ser educador, contribuindo para a valorização e construção de sua identidade. Nesta perspectiva, a docência é atividade de ensino e pesquisa que necessita de conhecimentos especializados, saberes e competências específicas adquirindo tanto por meio de processo de formação acadêmica continuada e permanente nas práticas pedagógicas.

Conclusões

Contudo, os principais desafios da atuação do professor, é estimular os alunos para que se consiga desenvolver com qualidade as práticas docentes e garantir o aprendizado, enriquecendo o conhecimento e ampliando o aperfeiçoamento do ensino, revelando o ser professor. Incentivando a formação docente em nível superior para educação básica, conduzindo o licenciando a exercitar de forma ativa a relação entre teoria à prática profissional docente.

O Programa Residência Pedagógica, está proporcionando aos futuros professores contribuição na formação de professores em licenciatura, no processo de construção de sua identidade. Promovendo a adequação dos currículos, desenvolvendo sua importância para o amplo conhecimento, pois o professor deve estar apto para a continuidade de sua formação docente.

A formação de professores na docência representa a consolidação do conhecimento, saberes e fazeres discutido durante o curso. Ao organizar e desenvolver as ações educativas considerando o que foi estudado em suas interações com o exercício da profissão o educador está, portanto, efetivando sua formação docente.

Referências

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 22ª ed. SÃO Paulo: Paz e Terra, 1996.

GUIMARÃES, V. S. **Formação de Professores: saberes, identidade e profissão.** 2. ed. Campinas: Papyrus, 2005.

GODY. Miriam Adalgisa Bedim; SOARES. Solange. Toldo. **Estágio e sua relação como pesquisa.** In: _Estágio Supervisionado no Curso de Pedagogia: Uncentro Paraná. 2014.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia.** 25 ed. São Paulo; Cortez; Autores Associados, 1991.

ZEICHNER. Kenneth M. **Uma análise crítica sobre a reflexão como conceito estruturante na formação docente.** Educ. Soc., agosto 2008, vol. 29, nº 103, p.535554.

RESUMO IX

PRÁTICAS DE REGISTRO DO FAZER PEDAGÓGICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL - BREVES REFLEXÕES DE PROFESSORAS

Marcela da Conceição Rodrigues - FME/Niterói
marcela200584@gmail.com

Andressa Farias Vidal - FME/Niterói e GEPAC/ LIPEAD UNIRIO
andressa.vidal@edu.unirio.br

Marcele Passos Russano - FME/Niterói e SME Rio
marcele.russano.educacao@gmail.com

Valdete Barbosa Henrique Ferreira - FME/Niterói
valdete_henrique1@hotmail.com

Palavras-chaves: Educação Infantil. Registro. Fazer pedagógico.

Introdução

A partir da experiência agregada ao fazer docente (VASCONCELLOS, 1999), em decorrência das ações implementadas em 2020, por ocasião da transformação do trabalho pedagógico presencial para o virtualizado (VIDAL, 2020), vimos por meio destas breves reflexões tecer algumas observações sobre a importância do registro (OSTETTO, 2018), em especial na Educação Infantil, movimento que julgamos como de extrema relevância para o campo educacional, uma vez que diz respeito tanto a construção dos planejamentos dialógicos (PADILHA, 2017; FETZNER, 2010 e GANDIN, 2000) e suas necessárias reorganizações, sobretudo visando realizar avaliações formativas (FERNANDES, 2008; 2009), com perfil democrático e transformador (FERNANDES, 2021; FREITAS, 2009).

Para a realização do registro do trabalho pedagógico destacamos algumas das ações que implementamos em 2020 e vimos dando continuidade em 2021, no contexto de uma Unidade Municipal de Educação Infantil (UMEI), da cidade de Niterói, ocasião que acompanhamos uma turma de crianças com 4/5 anos de idade. Inicialmente ressaltamos a utilização de ferramentas tecnológicas (VIDAL, 2020) de interação e comunicação (TICs), visto que estas oportunizam também a manutenção dos vínculos no desenvolvimento do trabalho remoto emergencial. Desta forma, destacamos a seguir o repertório de ações criadas e/ou implementadas visando melhor organizar o trabalho

pedagógico desenvolvido.

Metodologia

Inicialmente, para o desenvolvimento do referido trabalho, criamos uma conta de e-mail coletivo para a turma, na qual todas as professoras acessavam. A partir disso, passamos a utilizar as ferramentas oportunizadas pelo pacote *Google*, principalmente o *Google Drive*, o *Google Fotos*, o *Google Meet*, *Google Forms*, entre outros, que ainda serão detalhados aqui mais a frente. Paralelamente estudamos e pesquisamos sobre o assunto, a partir de estudo bibliográfico, selecionando artigos (VIDAL e RUSSANO, 2020; GROSSI, 2020 e BARRETO, 2020) que também se debruçaram sobre esta temática, que chamamos de desafio, diante do contexto pandêmico que nos encontrávamos/encontramos.

Resultados e Discussões

A escolha das ferramentas tecnológicas se deu devido primeiramente pela gratuidade das mesmas, também pela facilidade de acesso, e ainda pelo conjunto de recursos disponíveis, que englobam arquivamento de fotos, vídeos, áudios, possibilitam a criação e o armazenamento de arquivos de textos e ainda oferecem suporte para encontros virtuais com as crianças.

Por meio da conta de *Gmail* criada, tivemos acesso às ferramentas por ela oferecidas e, com isso, criamos pastas no *Google Fotos*, nas quais armazenávamos todos os retornos das crianças, compartilhados por meio das famílias, no grupo de *WhatsApp* da turma, em forma de mídias, como fotos e vídeos.

No *Google Drive*, incluíamos pastas com os áudios das crianças e todas as planilhas do tipo *on-line*, para registro textual, tais como Diários de Classe, Portfólios Digitais, Relatórios de Acompanhamento Semanal da participação às atividades, Planejamentos das aulas e atividades, Atas do Conselho de Avaliação e Planejamento do Ciclo (CAPCi), documentos orientadores recebidos pela Fundação Municipal de Educação (FME), entre outros.

No *Google Forms*, produzíamos os formulários para coletar a participação das famílias: semanalmente, para a inscrição nos encontros virtuais; trimestralmente, para avaliar a situação de desenvolvimento das crianças e, ao final do período, para apurar a opinião sobre o trabalho pedagógico desenvolvido.

Ao retornarmos nossas atividades presencialmente teremos que reorganizar a dinâmica escolar, de modo que serão atendidos pequenos grupos de crianças, em horários reduzidos. Já fizemos algumas opções de organização para atender aos grupos de crianças, tanto em dias fixos, quanto alternados, visando melhor distribuir e realizar observações e registros pertinentes. Acreditamos que essa nova dinâmica poderá ser usada em benefício das crianças, de modo que possa ser dedicada maior atenção às especificidades do grupo e suas necessidades de adaptação ou revisão dos assuntos abordados.

Ainda pensando num possível retorno presencial, o qual ocorrerá em formato de ensino híbrido, se faz necessário continuar com os processos já adotados pela equipe da UMEI, inclusive os portfólios, agora virtuais, são uma boa alternativa para os registros

e a documentação pedagógica nesse período, pois por meio dele é possível termos uma visão abrangente sobre como ocorreu o processo de aprendizagem, favorecendo espaço para um olhar reflexivo de professoras sobre as produções das crianças.

Conclusões

Diante das ações implementadas, acreditamos que as ferramentas tecnológicas utilizadas tanto para organizar e registrar todo o trabalho desenvolvido em 2020 e também o que se realiza em 2021, foram satisfatórias. Além disso, percebemos que os registros facilitaram o acesso às informações e com isso foi possível perceber, com melhor eficiência, os pontos de atenção e as necessárias reformulações das práticas pedagógicas implementadas. Em síntese, a avaliação do trabalho docente implementado, oportunizada pela facilidade e constância dos dados registrados, foi melhor percebida em relação à turma, e, com isso pudemos desenvolver um trabalho mais atento e mais específico para as crianças.

Referências bibliográficas

BARRETO, J. da S., AMORIM, M. R. O. R. M. ., & CUNHA, C. da . A PANDEMIA DA COVID-19 E OS IMPACTOS NA EDUCAÇÃO. **Revista JRG De Estudos Acadêmicos**, 2020, 3(7), 792–805. <https://doi.org/10.5281/zenodo.4361693> Acesso em: 23/05/2021

FERNANDES, Cláudia. Avaliação como projeto de aprendizagem - uma entrevista com Cláudia Fernandes. **Revista Com Censo: Estudos Educacionais do Distrito Federal**, [S.l.], v. 8, n. 1, p. 8-11, abr. 2021. ISSN 2359-2494. Disponível em: <<http://www.periodicos.se.df.gov.br/index.php/comcenso/article/view/1133>>. Acesso em: 22 maio 2021.

FERNANDES, Domingos. Para uma teoria da avaliação no domínio das aprendizagens. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, v.19, n. 1 p. 347-372, set/dez. 2008.

_____. **Avaliar para aprender: fundamentos práticas e políticas**. São Paulo: Editora UNESP, 2009.

FETZNER, Andréa Rosana. Projetos e planejamentos escolares: entre a regulação e a transformação das práticas educativas. *In*. FETZNER, Andréa Rosana (Org) **Gestão Escolar & Ciclos: políticas e práticas**. Coleção Ciclos em Revista. Vol. 5. Rio de Janeiro, WAK Editora. 2010. p. 103-118.

FREITAS, Luiz Carlos. et al. **Avaliação educacional: caminhando pela contramão**. Petrópolis: Vozes, 2009.

GANDIN, Danilo. Planejamento como prática educativa. 11. ed. São Paulo: Loyola, 2000. 111p, il. (AEC no Brasil, 6).

GROSSI, M. G. R., MINODA, D. de S. M., & FONSECA, R. G. P. IMPACTO DA

PANDEMIA DO COVID-19 NA EDUCAÇÃO: REFLEXOS NA VIDA DAS FAMÍLIAS. **Teoria E Prática Da Educação**, 2020, 23(3), 150-170. Disponível em <https://doi.org/10.4025/tpe.v23i3.53672> Acesso em: 23/05/2021

OSTETTO, Luciana Esmeralda. A prática do registro na educação infantil: narrativa, memória, autoria. **Revista @mbienteeducação**, [S.l.], v. 8, n. 2, p. 202 - 213, jan. 2018. ISSN 1982- 8632. Disponível em: <<https://publicacoes.unicid.edu.br/index.php/ambienteeducacao/article/view/526>>. Acesso em: 22/05/2021

PADILHA, Paulo Roberto. **Planejamento dialógico: como construir o projeto político-pedagógico da escola**. 9. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2017. 184p.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. Metodologia Dialética de Construção do Conhecimento em sala de Aula. *In*: VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Projeto de Ensino-Aprendizagem Projeto Político-Pedagógico elementos metodológicos para elaboração e realização**. 8. ed. São Paulo: Libertad, 1999.

VIDAL, Andressa Farias; VIDAL, Sirley Farias. **Tecnologias e Formação Docente - Desafios e possibilidades no contexto da pandemia**. *In*: Anais da Semana Nacional de Ciência e Tecnologia no Campus Mesquita do IFRJ. Anais...Mesquita (RJ) IFRJ Campus Mesquita, 2020. Disponível em: <https://www.even3.com.br/anais/snctmesquita2020/293548-TECNOLOGIAS-E-FORMACAO-DOCENTE--DESAFIOS-E-POSSIBILIDADES-NO- CONTEXTO-DA-PANDEMIA> Acesso em: 22/05/2021

VIDAL, Andressa Farias; RUSSANO, Marcele Passos. **O link da reunião – um relato de experiência sobre o trabalho docente remoto na pandemia**. *In*: XI Encontro de política e administração da Educação - Anpae NE, 2021 Disponível em https://www.seminariosregionaisanpae.net.br/secoes/rio_grande_norte/ApresentacaoSem20R_N.html Acesso em: 22/05/2021

RESUMO X

REFLEXÕES SOBRE AS IMPLICAÇÕES DAS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO PARA OS PROCESSOS DE PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE

Divane Oliveira de Moura Silva – UFPE
divane.oliveira@ufpe.br

Neide Menezes Silva – UFPE
neide.msilva@ufpe.br

Kátia Silva Cunha – UFPE
katia.scunha@ufpe.br

Grupo de Pesquisa. Laboratório de Pesquisa
em Políticas Públicas, Currículo e Docência (LAPPUC) – UFPE

Palavras-chave: Políticas de Formação. Profissionalização. Docência.

Introdução

Ao longo da história da Educação, a reflexão sobre a formação docente se fez presente, e neste momento, com os efeitos perceptíveis da tríade: globalização, neoliberalismo e gerencialismo, no meio educacional, emergem mais que nunca indagações relacionadas a um processo formativo associado à qualidade de ensino.

A partir das inquietações trazidas pela disciplina Políticas de Formação e Profissionalização Docente ofertada pelo Mestrado em Educação Contemporânea (PPGEduC) da Universidade Federal de Pernambuco - UFPE, estudamos as implicações das políticas de formação para os processos de profissionalização docente. Assim buscamos refletir: Quais os sentidos emergentes sobre a prática docente para o processo de formação docente?

Metodologia

Para o percurso investigativo deste estudo optamos pela abordagem qualitativa, com base em levantamento bibliográfico, para o qual privilegamos a bibliografia recomendada para a disciplina, buscando identificar os sentidos da prática para o processo de formação docente.

Resultados e Discussão

As políticas de formação docente têm ocupado nos últimos anos o centro das reformas curriculares, não só no Brasil, mas em países ibero-americanos, em demandas que aglutinam diversos sentidos, que se relacionam à profissionalização, ao protagonismo docente, à centralidade da prática e ao modelo de integração curricular (DIAS, 2012 e 2013). A pesquisa desta autora identifica que os modelos curriculares baseados em competências são predominantes em demandas de diferentes discursos e que a prática assume centralidade no processo de formação, mas a prática enquanto fazer técnico.

Importante aqui destacarmos a existência de diferentes concepções de prática docente que, para Franco (2009, p. 25), “infelizmente, a mais usual é aquela associada à concepção tecnicista”, relacionada a “uma sucessão de procedimentos metodológicos previamente prescritos e planejados e que devem ser executados pelo professor”. Nesta visão da docência, há o predomínio do caráter tecnicista e instrumental, apagando-se a autonomia, e conseqüentemente, reduzindo a profissionalidade docente.

Nessa direção, identificamos um discurso que empreende esforço em hegemonizar o entendimento que a formação docente se revela deficiente e que para haver melhoria nos resultados educacionais seria necessário haver ênfase na prática - numa compreensão equivocada que a prática pode ser desassociada da teoria. Deste modo, Dias e Lopes (2009) analisam a prática como significante central nas políticas de formação de professores no Brasil, aglutinando um discurso que pressupõe seu antagonismo a um saber teórico, destacando ainda um enfoque empirista na valorização da experiência como base exclusiva para o conhecimento.

Nessa crescente complexidade do exercício da profissão, destacamos a disputa pelo gerenciamento do setor educacional, com o crescimento da atividade empresarial. Assim Freitas (2013) aponta a existência de grandes empresas internacionais interferindo e ampliando um mercado educacional, com a promoção de avaliações e consultorias aos sistemas de ensino, onde uns “avaliam” e outros “consertam”. As lógicas gerencialistas e mercadológicas apenas intensificam e precarizam o trabalho docente, enfatizando uma prática instrumental.

As repercussões no modo de ser e de estar no ensino são percebidas ainda, no projeto de formação do estudante da educação básica que tem tentando fixar o sentido da qualidade educacional à existência de uma base nacional comum (BNC) que após a homologação tornou-se o documento regulador dos currículos dos sistemas de ensino, estabelecendo os conhecimentos, as competências e as habilidades, apresentadas como direitos de aprendizagens.

Compreendemos que a prática em sala de aula, focada nas competências, traz implicitamente a intenção de controlar e regulamentar os conteúdos que serão trabalhados pelos professores, dando a eles particularidades dentro de uma determinada área de conhecimento. Sousa (2015) afirma que há, deste modo a intenção de transformar a escola num espaço de instrução técnica para a formação performática do estudante para um mundo globalizado. Afirmam Cunha e Silva (2016), que as articulações que influenciam a BNCC transformam o campo do social num terreno de disputa em torno do “que é adequado ou não de ser ensinado”, ignorando os saberes

dos sujeitos.

Os sentidos da prática para o processo de formação docente, se dão num terreno em que as construções das demandas dependem das articulações políticas e que as fixações são sempre contingentes e temporárias (LOPES, 2004), tendendo para a busca da fixação em relação a compreensão da prática enquanto técnica.

Conclusões

Este trabalho teve como objetivo, observando estudos de pesquisadores brasileiros apresentados em disciplina de mestrado, identificar os sentidos da prática para o processo de formação docente.

Diante do que foi exposto, percebemos os discursos que têm emergido e inferimos a existência de lutas político-discursivas pela hegemonia da significação do que vem a ser prática na formação docente.

Compreendemos assim que há projetos de sociedade em disputa, que tentam fixar sentidos. Almejamos que estas reflexões possam contribuir para o debate sobre os sentidos prática na formação docente, visando um mundo socialmente mais justo e respeitoso diante das diferenças que permeiam a nossa sociedade.

Referências bibliográficas

CUNHA, Kátia Silva; DA SILVA, Janini de Paula. Sobre base e bases curriculares, nacionais, comuns: de que currículo estamos falando? **Revista e-Curriculum**, v. 14, n. 4, p. 1236-1257, 2016. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/766/76649457005.pdf>. Acesso em: 15 mar. 2021.

DIAS, Rosanne Evangelista. Política curricular de formação de professores - um campo de disputas. **Revista e-curriculum**, v. 8, n. 2, p. 1-21, 2012. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/10988>. Acesso em: 02 mar. 2021.

DIAS, Rosanne Evangelista. Demandas das políticas curriculares para a formação de professores no espaço Ibero-americano. **Revista E-curriculum**. v. 2, n. 11, p. 461-478, ago. 2013. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/16617/12468>. Acesso em: 30 jan. 2021.

DIAS, Rosanne Evangelista, LOPES, Alice Casimiro. Sentidos da prática nas políticas de currículo para a formação de professores. **Currículo sem Fronteiras**, v.9, n.2, pp.79-99, Jul/Dez 2009. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol9iss2articles/dias-lobes.pdf>. Acesso em: 02 mar. 2021.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Prática docente universitária e a construção coletiva de conhecimentos: possibilidades de transformações no processo ensino-aprendizagem. **Cadernos de Pedagogia universitária**, v. 10, 2009. Disponível em:

https://www.prrg.usp.br/attachments/article/640/Caderno_10_PAE.pdf. Acesso em: 28 fev. 2021.

LOPES, Alice Casimiro. Políticas curriculares: continuidade ou mudança de rumo? **Revista Brasileira de Educação**. n. 26, p 109-183, maio/jun./jul./ago. 2004.

Disponível em:

https://pdfs.semanticscholar.org/c5a9/0341ffc6e112aced544551db901489e2a07f.pdf?_ga=2.4948784.200372922.1621953578-765902668.1621953578. Acesso em: 20 fev. 2021.

FREITAS, Luiz Carlos de. Políticas de responsabilização: entre a falta de evidência e a ética. **Cadernos de Pesquisa**. v. 43, n. 148, p. 348-365. jan./abr. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v43n148/18.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2021.

SOUSA, Jorge Luis Umbelino de. Currículo e projetos de formação: Base Nacional Comum Curricular e seus desejos de performance. **Espaço do currículo**, v. 8, n. 3, p. 323-34, 2015. Disponível em:

<https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/rec.2015.v8n3.323334/14759>. Acesso em: 22 mar. 2021.

RESUMO XI

O PROCESSO DE FORMAÇÃO INICIAL NO RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA: REVELANDO O SER PROFESSOR EM TEMPOS DE PANDEMIA

Eronilde do Espírito Santos Ferreira – UEMA
nildeferreira79@gmail.com

Lorena Karine Martins Santos – UEMA
lorennasantos1@aluno.uema.br

Alessandra Ramos da Conceição – UEMA
alessandra_rc1994@hotmail.com

Profa. Dra. Elizângela Fernandes Martins
Residência Pedagógica – CAPES

Palavras – chave: Formação docente. Residência pedagógica. Relato de experiência.

Introdução

Educar é uma atividade sistemática de interação entre os sujeitos sociais, além aprender os conhecimentos produzidos socialmente produzimos nossa humanização. Estamos sempre aprendendo, seja de maneira sistemática ou de forma espontânea, os indivíduos aprendem tanto pelo contato com o meio, quanto pelo relacionamento com outros. O processo de ensino deve estimular o desejo e o gosto pelo estudo, mostrando assim a importância do conhecimento para a vida e o trabalho.

Educar (em latim educarem) é conduzir de um estado a outro, e modificar numa certa direção o que é suscetível de educação: o ato pedagógico pede sistemática de interação entre seres sociais, tanto ao nível intrapessoal quanto ao nível da influência do meio, interação essa que se configura numa ação exercida sobre o sujeito visando provocar neles mudanças tão eficazes que o torne elementos ativos desta própria ação exercida. (LIBÂNIO, 1985, p. 97 apud JUNIOR, 2001, p. 09)

Nesse processo de produzir aprendizagens e mudanças o programa Institucional Residência Pedagógica é uma das ações que integram a Política Nacional de Formação de Professores e visa articular teoria e prática, isso quer dizer que as teorias devem

alicerçar as práticas docentes e as práticas devem ser refletidas.

O Residência Pedagógica objetiva induzir o aperfeiçoamento da formação prática nos cursos de licenciatura da UEMA promovendo a imersão do licenciado na escola de educação básica, a partir da segunda metade de seu curso, assim como incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica.

Como nos afirma Severino (2007, p.26) “[...] só se aprende e só se ensina pela afetiva prática da pesquisa, mas ela tem ainda uma dimensão social: a perspectiva da extensão”. Sobre a perspectiva da extensão esse projeto se encaixa e propicia momento de contanto direto com o público alvo que será atendido quando os residentes estiverem formados.

Esse trabalho tem por objetivo relatar as experiências vividas no residência pedagógica durante o primeiro semestre de sua realização. E como problemática: Quais as contribuições do programa para a formação pedagógica do professor? Assim, justifica-se que é imprescindível que os docentes adquiram novas habilidades pedagógicas baseadas na capacidade crítico reflexiva, e revela pra comunidade acadêmica as experiências vivenciadas no programa durante esse período.

Metodologia

O relato de experiência feito descreve o percurso do programa Residência Pedagógica durante 06 meses, e teve por intuito relatar as experiência vivenciadas pelos residentes durante esse período e que contribuir de forma significativa a formação pedagógica continuada, onde autores e coautores tiveram a oportunidade de conhecer a vivência acadêmica, e produzir uma discussão que contribua para proposição de ideias para melhorar a formação inicial de professores em tempos de pandemia.

O contexto foi formulado através de uma pesquisa bibliográfica e documental com o propósito de fazer um levantamento do que já foi publicado, servindo de auxílio para a fundamentação e desenvolvimento do relato. Gil (2002, p. 44-45) enfatiza que:

A pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material já elaborado, construído principalmente de livros e artigos científicos. [...] A principal vantagem da pesquisa bibliográfica reside no fato de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente.

O estudo está fundamentado numa abordagem qualitativa descritiva sendo analisados artigos, documentos, referente às temas abordados buscando compreender com profundidade os mesmo. Assim, de acordo com Silveira (2009) os pesquisadores que utilizam os métodos qualitativos buscam explicar o porquê das coisas, exprimindo o que convém ser feito, mas não quantificar os valores e trocas simbólicas, [...]. O relato de experiência “é um tipo de estudo na qual é feita a descrição minuciosa – o relato- de um caso em particular” (CAJUEIRO, 2013, p.32) e nesse contexto se teve em vista substancial as melhorias destinadas ao processo educacional.

Resultados e Discussões

O Programa Residência Pedagógica em parceria com o MEC é uma das ações que integram a Política Nacional de Formação de Professores. O seu primeiro módulo

ocorreu através de encontros de forma assíncronos e síncronos com reuniões semanais todas as quartas-feiras. Temáticas como: “Educação e diversidade e formação docente: qual a cor da LGTBfobia no arco-íris da escola”. “Competências Socioemocionais no contexto escolar: sobre críticas, limites e possibilidades. “Nuances da formação Inicial na Docência”. “Formação Pedagógica e Educação: discutindo possibilidades. Textos para leitura e discussão: “Atividade de brincar e o desenvolvimento da criança: implicações na prática de professores da infância”. “Educação Humana de Ivo Tonet”. Vigotski, Leontiev e Elkonin: subsídios teóricos para a Educação Infantil”. “Revista Internacional de Formação de Professores (RIPF). E estudos do livro de Celso Antunes “Jogos para a estimulação das múltiplas inteligências” e outros.

O projeto teve como base para estudo o livro “Jogos para a estimulação das múltiplas inteligências”, após os estudos, discussão, produção de conhecimentos e oficinas ocorrerá a ambientação nas escolas escolhidas para o desenvolvimento do projeto para pôr em prática com os alunos de 1º ao 5º ano assim que as aulas presenciais forem liberadas. Os encontros foram cheios de aprendizados, percebemos a importância do programa em nossa formação profissional, com ricas experiências e muito conhecimento.

Conclusões

Com as formações no decorrer desses 06 meses, se pode concluir que os objetivos propostos foram atingidos. A formação dos residentes foi integral, possibilitando mais conhecimentos para os mesmos, e fundamentos para enriquecer mais ainda os conteúdos na sala de aula, para que assim, se possa construir uma proposta pedagógica estimulante que proporcione ao discente o prazer em aprender, tornando-os em sujeitos críticos e criativos na sociedade.

É muito gratificante participar desse projeto, mesmo não trabalhado com ele na escola campo. Aprendemos muito sobre as vivências em sala de aula. Foram momentos de muito estudo, análise, problematização, reflexão e proposição de soluções sobre o ensinar e aprender.

Durante todo esse processo utilizamos vários autores como: Vigotski (2018), Leontiev (1978), Mello (2018), Magalhães (2016), Saviane (2001), Libânio (2001), dentre outros, que reforçaram e aprimoraram os conhecimentos, despertando a curiosidade para conhecer outros, de forma sempre a adquirir mais informações e produzir melhor o conhecimento entre teoria e prática.

Aprendemos as contribuições dos jogos para o desenvolvimento das competências cognitivas, socioemocionais e o seu enriquecimento do processo de ensino-aprendizagem. Todas as experiências foram satisfatórias e ajudarão na docência profissional dos licenciandos.

Referências bibliográficas

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB. 9394/1996. BRASIL.

CAJUEIRO, Roberta Luana Pimentel. **Manual para elaboração de trabalhos acadêmicos:** guia prático de estudante 1 edição Rio de Janeiro 2013. Editora: Vozes.
GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa** / Antônio Carlos Gil. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

LIBANEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos: inquietações e buscas.** Educar, Curitiba n°17, p.153-176, 2001. Editora da UFPR.

Método de pesquisa / [organizado por] Tatiana Angel Gerhandt é Denise Toldo Silveira; coordenado pela Universidade Aberta do Brasil UAB / UFRGS e pelo Curso de Graduação Tecnológica Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural da SEAD / UFRGS. – Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

SEVERINO, Antônio Joaquim, **Metodologia do trabalho científico** 23.ed.rev.eatual. São Paulo, SP: Cortez, 2007.

RESUMO XII

O PROCESSO DE FORMAÇÃO INICIAL DO RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA: REVELANDO O SER PROFESSOR

Joselma de Sousa Santos- UEMA
sjoselmasousa@gmail.com

Andressa Veneranda da Silva- UEMA
andressaveneranda24@gmail.com

Francisca Emilli Silva Freire- UEMA
emillifreire21@gmail.com

Programa Residência Pedagógica

Palavras-chave: Formação. Residência Pedagógica. Jogos.

Introdução

Esta produção tem como finalidade relatar os encontros do primeiro módulo desenvolvidos pelo Programa Residência Pedagógica- PRP juntamente com a então Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior- CAPES que é uma fundação vinculada ao Ministério da Educação do Brasil.

No cenário educacional o Residência Pedagógica supera as experiências formadoras, as discussões sobre como ensinar através de jogos e quebrar paradigmas de que no brincar não há aprendizado, a qualidade e a responsabilidade que o residente tem de criar e recriar jogos educativos é desafiadora, além de precisar ter criatividade, compromisso, disponibilidade e planejamento para garantir aos alunos qualidade de ensino.

A partir de encontros realizados através das plataformas digitais mais especificamente Google meet as formações possibilitam experiências impar e significativas, revelando o ser professor e proporciona saberes para a formação inicial do docente. Cada formação traz inquietações e buscas a respeito do que é ser professor, além de métodos educativos através de jogos dentro do âmbito educacional, possibilita ao residente a construir sua identidade como professor. No decorrer de cada reunião os acadêmicos do curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Maranhão- UEMA descrevem como os encontros aconteceram para no final de cada semestre construir com as informações vividas um relatório. O Programa Residência Pedagógica vem

proporcionar a relação da formação inicial dos acadêmicos afim de que eles tenham contato com a prática e proximidade com sua identidade na formação inicial do que é ser professor assim como o compromisso com o educando em se reconhecer como sujeito da ação que tenha sentido. A educação segundo CARVALHO (2005), deve abranger âmbitos para além da sala de aula:

Entre o dito e o não dito, conclusão é óbvia: a formação de professor será sempre importante para qualquer mudança educacional, sobretudo para melhoria da qualidade do ensino. E pensar qualidade da educação no contexto da formação de professores significa colocar-se à disposição da construção de um projeto de educação cidadã que propicia condições para a formação de sujeitos históricos capazes de, conscientemente, produzir e transformar sua existência. (CARVALHO, 2007, p.06).

As atividades desenvolvidas dentro do ambiente superior em parceria com o Programa Residência Pedagógica atendam perfeitamente o que se pede, além de oferta de formações que mais tarde serão reproduzidas dentro das escolas de educação básica, a mesma prepara o futuro docente para a prática e dá direcionamento para a construção e compreensão de sua identidade enquanto docente dos anos iniciais. Tem como objetivo aperfeiçoar a formação do Licenciado em Pedagogia por meio do desenvolvimento de atividades docentes em sala de aula que envolvam jogos, possibilitando na criança o desenvolvimento de competências cognitivas e sócioemocionais.

Metodologia

Durante os seis primeiros meses do Programa Residência Pedagógica- PRP de outubro de 2020 a março de 2021 aconteceram os encontros de formação inicial à docência durando em média até duas horas e meias toda quarta-feira no período noturno pela plataforma Google Meet de forma remota devido ao atual cenário pandêmico que estamos vivenciando em nosso país, causado pelo Coronavírus. O link da reunião sempre é colocado no grupo do Whatsapp com o intuito de facilitar o acesso aos residentes.

As formações vem se constituindo em um relato de experiências e muito aprendizado, os residentes são indagados em todos os encontros, fazendo com que seja despertada a curiosidade de cada um, e principalmente o interesse pela formação prática à docência nos anos iniciais do Ensino Fundamental do 1º ao 5º ano, estes encontros do Programa Residência Pedagógica tem a finalidade de exercer o pensamento crítico e reflexivo de cada residente para que assim possam se preparar para o exercício da docência.

Resultados e Discussão

Este relato de experiência trata-se de encontros de formação do Programa Residência Pedagógica (PRP), estes tendo como intuito, contribuir no processo formativo dos residentes, o qual contou e conta com a participação da docente orientadora, preceptoras, residentes, voluntários e por vezes, alguns palestrantes. O programa ainda está em andamento, desta forma, os relatos que serão apresentados aqui, refere-se ao primeiro semestre de formação do programa, que data do dia 08 de outubro de 2020 até 31 de março de 2021.

Na abertura oficial do programa, contamos com a participação da coordenadora, Quésia Duarte da Silva, que fez algumas colocações acerca dos objetivos do Programa Residência Pedagógica (PRP), este trata-se de uma das ações que integram a Política Nacional de Formação de Professores e tem por objetivo induzir o aperfeiçoamento da formação prática nos cursos de licenciatura, promovendo a imersão do licenciando na escola de educação básica, a partir da segunda metade do seu curso.

Todos os ciclos de formação que aconteceram durante o prazo supracitado, vêm contribuindo significativamente na formação dos residentes e até mesmo na prática docente das preceptoras do programa, indo de encontro com os objetivos propostos pelo PRP. No decorrer das formações, foram prestigiadas presenças de ilustres palestrantes, todos abrilhantando de forma única o processo de formação docente dos licenciandos.

Em um dos nossos encontros, tivemos como tema norteador a “Formação Pedagógica e Educação: discutindo possibilidades”, o qual, a palestrante Prof. Dra. Lucelia Costa faz pontuações sobre um cenário vivenciado por nós, em que a mesma dizo seguinte “Estamos frente a exigências de formação de um novo educador” com isso foidespertado nos residentes algumas indagações, uma delas é a seguinte “Qual o lugar da Pedagogia neste contexto? diante desta, nos colocamos em lugar de reflexão sobre a formação docente em meios as situações reais vivenciadas tanto pelo aluno quanto pelo professor.

Durante este primeiro módulo do Programa Residência Pedagógica tivemos ciclosde formação voltado para a preparação e apresentação de jogos e brincadeiras, estes tendocomo mediadores dos encontros, os residentes. Primeiramente foi proposto a dinâmica da atividade a ser trabalhada em encontros anteriores, assim feito, partimos para as apresentações, os residentes, em dupla iriam realizar as apresentações de forma metodológica dos jogos escolhido por cada um, fazendo colocações de como seriam trabalhados os jogos diante do atual cenário de Pandemia que estamos vivenciando.

Conclusões

Diante do que foi exposto neste trabalho, demonstra cada passo do residência pedagógica no período de seis meses. As atividades realizadas durante o primeiro semestre de 2020 nos mostra que o Programa Residência Pedagógica é um campo rico deaprendizagem além de contribuir de maneira significativa para a formação de cada residente, todas as rodas de conversa e palestras foram de grande importância, Além de apresentar subsídios e estratégias para fortalecer a formação acadêmica dos residentes. OResidência Pedagógica só acrescenta na vida de cada acadêmico seja ela pessoal ou profissional, é um leque de oportunidade especialmente para quem quer se encontra na docência. Objetivando Aperfeiçoar a formação do Licenciando em Pedagogia por meio do desenvolvimento de atividades docentes em sala de aula que envolvam jogos possibilitando na criança o desenvolvimento de competências cognitivas e sócioemocionais.

Referências bibliográficas

CARVALHO, Ademar de Lima: os caminhos perversos da educação: a luta pela apropriação do conhecimento no cotidiano da sala de aula. Cuiabá. Edufmt.2005

RESUMO XIII

O TRABALHO DOCENTE NA ESCOLA EM TEMPO INTEGRAL NO MUNICÍPIO DE JOÃO PESSOA/PB

Ruttany de Souza Alves Ferreira – EEBAS/ UFPB
ruttanysouza@gmail.com

Cibele Maria Lima Rodrigues – FUNDAJ
cibele.rodrigues@fundaj.gov.br

Grupo de Pesquisa e Estudos sobre a Docência (GPED)

Palavras-chave: Trabalho Docente. Escola de Tempo Integral. Política Educacional.

Introdução

O presente trabalho tem por objetivo apresentar um recorte de uma pesquisa a respeito do trabalho docente em uma escola em tempo integral da rede municipal da cidade de João Pessoa/ PB. A motivação para a realização de tal estudo se deu pelo crescente debate sobre educação integral e escola de tempo integral, algo que já vem acontecendo há muito tempo - embora, não seja explicitamente contínuo - e que contemporaneamente ganhou mais espaço com a meta 6 no Plano Nacional de Educação – PNE (2014-2024). Embora tenha sido realizada em 2017 as condições de trabalho nas escolas permanece a mesma.

Nesse sentido, a pesquisa buscou compreender e caracterizar o trabalho docente na escola que possui o “Projeto Escola de Tempo Integral” no município de João Pessoa-PB. Essa pesquisa situa-se na perspectiva do trabalho docente no contexto de efetivação da política da educação em tempo integral.

Ao se falar da docência como um trabalho implica identificar que esta é uma atividade “compreendida como forma particular de trabalho sobre o humano, ou seja, uma atividade em que o trabalhador se dedica ao seu ‘objeto’ de trabalho que é justamente um outro ser humano, no modo fundamental da interação humana” (TARDIF & LESSARD, 2014, p. 8).

Metodologia

No intuito de atingir os objetivos propostos para esse estudo, foi realizada uma pesquisa qualitativa utilizando-se a abordagem do estudo de caso, por proporcionar a produção de um conhecimento mais concreto, contextualizado, situando a análise em profundidade do fenômeno pesquisado (ANDRÉ, 2013).

A escolha da escola na qual foi realizada a pesquisa se justifica por ser uma instituição que possui o Projeto Escola de Tempo Integral, desde 2011 – ano da implantação do referido projeto na rede municipal de João Pessoa, por ter sido construída para atender as finalidades do projeto e por ofertar em tempo integral ensino fundamental nos iniciais (1º ao 5º ano).

Para coleta de dados a pesquisadora fez observação do trabalho docente durante dez dias, assim como entrevistou todos os sujeitos que desempenhavam funções docentes na instituição ora pesquisada, sendo 12 professores, 12 tutores e 9icineiros.

Resultados e Discussão

A Escola Municipal TEI está localizada na zona sul da cidade de João Pessoa. Foi construída em 2011, com o objetivo de funcionar como escola de tempo integral. Ela dispõe de uma estrutura física bem satisfatória ao se comparar com o universo das escolas públicas e privadas que oferecem ensino fundamental no Brasil. Contudo, falta a devida manutenção dos espaços. Faz-se necessário considerar que a qualidade da educação não depende apenas da infraestrutura, mas é algo que conta bastante quando se entende que a educação é um direito, e, se comparado ao que se tem disponível para os alunos da rede pública e privada (RODRIGUES, VIANA, CASTRO et al, 2018).

No que concerne ao trabalho docente, existem três cargos distintos no Programa municipal que desempenham funções docentes, quais sejam: Professor, Tutor, Oficineiro. Para cada turma se tinha um professor polivalente que ministrava aulas dos conteúdos curriculares no turno da manhã. A partir das 11 horas da manhã, os tutores assumiam as turmas, ficando responsáveis pelas crianças no horário do almoço, descanso e, depois ministravam o reforço escolar no turno da tarde, concluindo às 17 horas. No período da tarde também havia a realização das oficinas do Projeto Ciranda Curricular⁵

É importante destacar que os oficineiros desempenham função docente nas oficinas do Projeto Ciranda Curricular, embora não possuam a profissionalidade docente de ter uma formação específica para tal, estando dentro do processo de desprofissionalização e precarização do trabalho docente. No caso da escola pesquisada, as atividades das oficinas aconteciam de segunda a sexta-feira com duração de 30min para cada turma.

Diante de tal contexto, faz-se necessário explicar o entendimento sobre “trabalho docente” e “sujeitos docentes” que nortearam a escrita desse estudo. De acordo com

⁵ O Programa Ciranda Curricular foi criado em junho de 2005 por intermédio da Secretaria de Educação, Cultura e Esportes, funcionando com recursos próprios do município. O objetivo é fortalecer a instituição escolar como um centro de arte, cultura, esportes e lazer na comunidade onde está inserida, complementando a formação escolar com saberes não incluídos no currículo oficial, além de aproximar escola e comunidade, ajudando a diminuir índices de violência e suas consequências. Para tanto as escolas que possuíam o referido programa passaram a abrir aos finais de semana para ofertar atividades de artes, cultura e lazer. Posteriormente, com a implantação das Escolas em Tempo Integral, o Programa Ciranda Curricular passou a ser realizado no contexto das escolas com jornada ampliada, sendo sistematizado por meio de oficinas de artes, de teatro, de esporte e lazer, libras e oficinas de direitos humanos.

Dalila Oliveira (2010), o trabalho docente pode ser definido como todo ato de realização no processo educativo que se efetiva com a intenção de educar, abrangendo tanto os sujeitos que atuam nas escolas, quanto os que atuam em outras instituições de educação, nas suas diversas caracterizações de cargos, funções, tarefas, especialidades e responsabilidades.

Nesse sentido, podem-se considerar sujeitos docentes os professores, educadores, monitores, estagiários, diretores, coordenadores, supervisores, orientadores, atendentes, auxiliares, dentre outros (OLIVEIRA, 2010). Tendo em vista que o que define o trabalhodocente, parafraseando Oliveira (2010), não é o estatuto profissional, uma formação específica ou certificado concedido a um sujeito (isso são elementos da profissionalidadedocente), mas o seu labor, sua experiência no processo educativo no lugar de quem educaou contribui para tal.

Ao remeter o olhar para os tutores e oficinairos, que dentro do Projeto Escola de Tempo Integral desempenham funções docentes, chamou atenção os perfis de tais sujeitos, uma vez que, é notória a diferença entre os perfis dos oficinairos em relação aos tutores. Enquanto os tutores possuem uma formação adequada e mais “homogênea” (graduados em Pedagogia e a maioria com especialização na área educacional), os oficinairos apresentam uma diversidade de perfis. Tal diversidade se traduz em graus diferenciados de “adequação” às atividades que desempenham: dois deles (Libras e Xadrez) possuíam curso superior e estavam desempenhando funções em áreas correlatas; três possuíam curso superior completo e estavam desempenhando atividades que destoam de sua formação; os demais possuíam experiências profissionais que lhes permitiram adquirir saberes vinculados às suas atividades, mas não possuíam formação em nível superior (o que seria exigido para quem está desempenhando funções docentes).

Nesse sentido, Tardif (2014) explica que os saberes docentes provêm de uma composição de saberes adquiridos e construídos ao longo da história de vida individual, social, por meios de instituições escolares nas quais estudaram, em lugares de formação, bem como no desenvolvimento de suas ações nos diversos contextos e nas escolas. Mas isso não significa que a profissão de professor não exija uma formação específica. A partir dessa formação inicial o trabalho docente também é influenciado por outras experiências, assim importa ter um quadro geral quanto ao tempo de atuação na educação, na escola e experiências docentes anteriores. Nesse sentido, Tardif (2014) expõe que considera-se também na construção dos saberes a trajetória pré-profissional (TARDIF, 2014, p. 69)

Embora os três cargos existentes na escola (professor, tutor e oficinairo) desempenhem funções docentes, a carga horária de trabalho e salários são diferenciados. Esse aspecto revela de acordo com Oliveira (2004) uma precarização do trabalho docente, uma vez que “o professor, diante das variadas funções que a escola pública assume, tem de responder a exigências que estão além de sua formação” (OLIVEIRA, 2004, p. 1132). Isso faz com que, ainda segundo Oliveira (2004), gere nos tutores o sentimento de desprofissionalização e desvalorização do seu trabalho. Essa questão faz parte da lógica da política que pensa na estrutura do desenvolvimento e execução das ações, mas não leva em consideração a valorização dos profissionais e/ou suas condições de trabalho.

Conclusões

O trabalho na Escola é segmentado, apesar de estar se referindo a uma instituição de tempo integral, cada perfil docente identificado desenvolve suas ações educativas de forma isolada, sem um planejamento articulado.

Finalmente, ao pensar os profissionais, tem um elemento de desprofissionalização docente (NÓVOA, 2014). Essa desprofissionalização é entendida como processo de enfraquecimento do caráter específico da profissão do professor (JEDLICKI & YANCOVIC, 2010). Caracterizado pela precarização das condições laborais, diminuição da qualidade dos processos formativos (inicial e permanente), exclusão dos docentes dos processos de construção das políticas educativas e standardização do trabalho baseada na lógica avaliativa, priorizando o desempenho em detrimento da aprendizagem (JEDLICKI & YANCOVIC, 2010). Isso decorre do contexto das mudanças educacionais trazidas pelas reformas dos anos 90 que resultaram em transformações nas formas de gestão e organização do trabalho na escola, ampliando o raio de atuação docente e responsabilizando os professores pelo êxito e fracasso dos programas (OLIVEIRA, 2004).

Referências bibliográficas

ANDRÉ, M. O que é um Estudo de Caso Qualitativo em Educação? *Revista da FAEBA – Educação e Contemporaneidade, Salvador*, v. 22, n. 40, jul./dez. , 95-103, 2013.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 - LDB**. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm, acesso em 20/09/2016, às 9h 53m.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014 – Plano Nacional de Educação (PNE/2014-2024). Disponível em http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/ Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm, acesso em 20/09/2016, às 11h.

JOÃO PESSOA. *Diretriz Normativa 2018: Anexo - Escolas de tempo Integral*. João Pessoa: Secretaria de educação e cultura, 2018.

JOÃO PESSOA. Lei nº 13.035, 19 de junho de 2015 – Plano Municipal de Educação (PME/2015-2025). Disponível em <https://leismunicipais.com.br/plano-municipal-de-educacao-joao-pessoa-pb>, acesso em 20/09/2016 às 14h.

JEDLICKI, L., & YANCOVIC, M. Desprofissionalização docente. In: D. OLIVEIRA, & A. DUARTE, *DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente* (p. CDROM). Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010.

LESSARD, C., & TARDIF, M. As transformações atuais do ensino três cenários possíveis na evolução da profissão de professor? In: M. TARDIF, C. LESSARD, & (orgs.), *O ofício de professor: Histórias, perspectivas e desafios internacionais*. Petrópolis- RJ: Vozes, 2008.

MAINARDES, J. Abordagem do Ciclo de Políticas: Uma Contribuição para a Análise de Políticas Educacionais. *Educação e Sociedade*, v. 27, n. 94, jan/abr., 47-69. 2006.

NÓVOA, A. O passado e o presente dos professores. In: NÓVOA, A. *Profissão Professor*. Porto: Porto Editora, 2014.

OLIVEIRA, D. A. A REESTRUTURAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE: PRECARIZAÇÃO E FLEXIBILIZAÇÃO. *Educ. Soc., Campinas*, vol. 25, n. 89, Set./Dez., p. 1127-1144, 2004.

OLIVEIRA, D. A. As políticas educacionais no governo Lula: rupturas e permanências. *RBPAE* – v.25, n.2, mai./ago, 197-209, 2009.

OLIVEIRA, D.A. Trabalho docente. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. *DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente*. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM.

RODRIGUES, C. M. O Plano de Ações Articuladas (Par) em Municípios do Nordeste: Pretextos, Proposições e o Contexto da Prática Pedagógica e Currículo. *ESPAÇO DO CURRÍCULO*, v.6, n.2, Maio a Agosto, 292-306, 2013.

RODRIGUES, C. M., VIANA, L. R., CASTRO, A. E., JÚNIOR, J. L., & BERNARDES, J. d. O Programa Mais Educação: entre concepções, textos e práticas. In: A. E. CASTRO, A. L. ALENCAR, C. d. OLIVEIRA, & C. M. RODRIGUES, *Educação em Tempo Integral: Ampliação de tempos, espaços e horizontes*. Recife-PE: Editora UFPE, 2018.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis/ RJ: Vozes, 2014.

TARDIF, M., & LESSARD, C. *O ofício de professor*. Petrópolis/ RJ: Vozes, 2008.

TARDIF, M., & LESSARD, C. *O trabalho docente: Elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

RESUMO XIV

AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NO CONTEXTO DO ENSINO REMOTO: O DESAFIO POSTO À ESCOLA PÚBLICA

Ana Regina de Araújo Ferreira – UEMA
geo.anaregina1976@gmail.com

Paula Regina Oliveira – UEMApaulareginauema@gmail.com

Cristiana dos Santos Pereira - SEDUC/MA
crys.thyana37@gamil.com

Palavras-chave: Pandemia. Trabalho docente. Avaliação da aprendizagem.

Introdução

Historicamente, o processo de avaliação nas escolas tem sido marcado por um ritual que perpassa pela definição de datas, horários e instrumentos que ao serem aplicados de forma presencial e sob vigília constante servem de apoio as ações pedagógicas. Na escola pública este processo por vezes é marcado ainda por uma indefinição quanto o que, para que, por que e quando avaliar? As indefinições no processo pedagógico e a ausência de uma proposta orientadora acerca da avaliação na educação básica em algumas redes de ensino acabam por permitir um “deixar fazer” sob responsabilidade dos docentes quanto a avaliação da aprendizagem. Neste sentido, considerando o planejamento educacional e a proposta de trabalho pautado no ensino remoto, avaliar tornou-se um desafio, pois a avaliação sempre foi tomada como atividade pedagógica intrínseca a presença dos estudantes na escola. E diante das diversas alternativas para a manutenção das aulas durante a pandemia, avaliação da aprendizagem precisou ser discutida, analisada e em muitas escolas foi deixada para depois como se não fosse necessária. O presente artigo, trata da avaliação sob a perspectiva do ensino remoto e como ela vem sendo tratada na instância das escolas públicas.

Metodologia

O presente trabalho contará com a pesquisa em caráter exploratório que envolve levantamento bibliográfico e leitura do material já existente e relevante sobre o assunto, fundamentada em autores como Luckesi (2002) Hoffmann (2008), Nóvoa (2009) Moreira e Schlemmer (2020) e documental com base em leis e decretos que direcionaram a atuação no espaço escolar, compreender qual o lugar da avaliação da aprendizagem

neste momento de ensino remoto.

Resultados e Discussão

Tratar da avaliação da aprendizagem sob qualquer circunstância demanda um diálogo acerca da intencionalidade do ensino e das metodologias aplicadas no processo de ensino-aprendizagem nas escolas. De acordo com Hoffmann (2008, p. 17) a avaliação se constitui em :

[...] uma ação ampla que abrange o cotidiano do fazer pedagógico e cuja energia faz pulsar o planejamento, a proposta pedagógica e a relação entre todos os elementos da ação educativa. Basta pensar que avaliar é agir com base na compreensão do outro, para se entender que ela nutre de forma vigorosa o trabalho educativo[...].

Mas se tomarmos a avaliação como uma ação reflexiva acerca do trabalho que se desenvolve na escola, esta não pode sofrer uma pausa no ano letivo de 2020 como se esperada modificasse a realidade dos estudantes, docentes e das escolas. Apesar de reconhecermos que neste momento a avaliação da aprendizagem se tornou ainda mais complexa, também compreendemos que é a partir dela que serão definidos os rumos a serem seguidos com o trabalho pedagógico nas escolas nos anos que seguem, pois é necessário lembrarmos que a avaliação tem também uma função diagnóstica e que os resultados precisam ser levantados a partir de diferentes instrumentos e em seguida apreciados para que direcionem o vir a ser das ações pedagógicas nas salas de aulas e nas escolas. E é no sentido de diagnóstico que a avaliação em tempos de ensino remoto deve ser encarada. É necessário pensar este processo como um processo contínuo e que deve ser monitorado cotidianamente com vistas a identificar como o conhecimento vem sendo construído pelos estudantes, buscando identificar as dificuldades e estratégias para ajudá-los na elaboração de conceitos e aprendizagens básicas que podem ser desenvolvidas neste momento a considerar as dificuldades de acesso a informações e o contato entre docentes e estudantes.

Em todo Brasil, as escolas buscaram definir a melhor estratégia a ser adotada frente às possibilidades de participação dos estudantes e das famílias ao longo do período de distanciamento social. Neste contexto, durante a execução do ensino remoto foi necessário que a escola de forma coletiva, com a participação de todos, inclusive das famílias e dos estudantes, buscassem definir as maneiras de tornar o processo de ensino e aprendizagem mais próximo aos estudantes, deixando evidente quais as expectativas frente às aulas ministradas ou a cada roteiro de estudo indicado. Logo, mais do que em nenhum outro momento a avaliação da aprendizagem passou a ser numa perspectiva diária e a considerar os condicionantes que permeiam a aprendizagem dos milhares de alunos das escolas públicas. Neste sentido, a avaliação em tempos de ensino remoto deve ser uma atividade para além da simples atribuição de nota, é uma ação complexa e reflexiva. Mas já não deveria ser assim? Para Luckesi (2002, p. 84)

[...] avaliar é o ato de diagnosticar uma experiência, tendo em vista reorientá-la para produzir o melhor resultado possível; por isso, não é classificatória nem seletiva, ao contrário, é diagnóstica e inclusiva. O ato de examinar, por outro lado, é classificatório e seletivo e, por isso

mesmo, excludente, já que não se destina a construção do melhor resultado possível; tem a ver, sim, com a classificação estática do que é examinado.

Neste sentido, as escolas e os professores, que muitas vezes por orientação dos próprios sistemas de ensino, simplesmente se limitavam a aplicar exames e se lançar notas no diários de classe, neste momento estão sendo chamados a refletir acerca do processo de ensino-aprendizagem e tem adotado como estratégias de avaliação a aplicação de questionários, a realização de entrevistas, montagem de portfólios, rodas virtuais de debates, blocos de atividades, produção de pequenos vídeos, músicas, documentários, entre tantas outras que se constituído como um diálogo entre docentes e estudantes durante o distanciamento. Como nos lembra Libâneo (1994, p. 195)

[...] a avaliação é uma tarefa didática necessária e permanente do trabalho docente que deve acompanhar passo a passo o processo de ensino e aprendizagem. Através dela os resultados que vão sendo obtidos no decorrer do trabalho do professor e dos alunos são comparados com os objetivos propostos a fim de constatar progressos, dificuldades, e orientar o trabalho para as correções necessárias[...].

Assim, mesmo em tempos de ensino remoto cabem às escolas se dedicarem a organização do trabalho pedagógico e manter a avaliação da aprendizagem como uma etapa essencial do processo de ensino e aprendizagem, que fundamenta e orienta o trabalho docente e que em específico, em tempos de pandemia, norteará a organização e as definições para anos letivos que estão por vir, contribuindo assim para empreendermos novas formas de ensinar e aprender.

Conclusões

Vivemos em todos os ambientes um processo de adaptação a novos hábitos, novas concepções e no contexto da educação não foi diferente. Fomos pegos de surpresa e por mais que tivéssemos embasamento teórico sobre as dinâmicas da educação remota, não esperávamos tê-la como única alternativa para a propagação dos saberes escolares. Diante dessa nova perspectiva, houve a necessidade de se expandir os horizontes no que diz respeito a avaliação e suas práticas, mas sem perder de vista que avaliar é agregar e que o aluno é e sempre será o centro do processo de ensino aprendizagem.

Estamos diante do desafio de refletirmos e repensarmos o processo avaliativo. A avaliação está sendo repensada, as relações humanas na escola estão se reconfigurando e as perspectivas para os anos que se seguem são ainda indefinidas. Assim, a única certeza que temos é que a educação não pode parar, e que as práticas pedagógicas mais uma vez vão precisar da dinamicidade que lhe são comuns, a fim de promover mesmo diante de tantos desafios uma educação inclusiva e transformadora.

Referências bibliográficas

HOFFMANN. Jussara. **Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola a universidade**. 14ª ed. Porto Alegre: Mediação, 1993.

_____. **Avaliar para promover: as setas do caminho.** Porto Alegre: Mediação, 2008.

LIBANEO, José Carlos. **Didática.** Cortez Editora: São Paulo, Coleção Magistério. 2º Grau. Série Formando Professor, 1994.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Primeira Constatação: a escola pratica mais exames que avaliação.** In: _____ Avaliação da aprendizagem componente do ato pedagógico. São Paulo: Cortez, 2011.

_____. **Avaliação da aprendizagem na escola e a questão das representações sociais.** EccoS Ver. Cient., UNINOVE, São Paulo: (n.2, v.4): 79 – 88. Dez. 2002.

NÓVOA, Antônio. **Professores imagem do futuro e do presente.** Lisboa. EDUCA, 2009.

