UPEC

CARRERA DE
EDUCACIÓN BÁSICA

FORMAÇÃO DOCENTE CRÍTICA E REFLEXIVA EM ALAGOAS

PRP e interface escola-universidade

COLEÇÃO INVESTIGAÇÃO

Adelmo Fernandes De Araújo
Chrystiane V. A. Toscano
Eliane Vitorino de Moura Oliveira
Ismar Inácio Dos Santos Filho

Formação docente crítica e reflexiva em Alagoas

PRP e interface escola-universidade

Universidade Politécnica Estadual de Carchi

POLITÉCNICA DEL CARCHI
UNIDAD DE PRODUCCIÓN Y DIFUSIÓN ACADÉMICA Y CIENTÍFICA

Para referenciar este livro:

Fernandes De Araújo, A., Toscano, C. V. A., De Moura Oliveira, E. V., & Dos Santos Filho, I. I. (2024). *Formação docente crítica e reflexiva em alagoas: PRP e interface escola-universidade*. Universidade Politécnica Estadual de Carchi.

1.Ensino; 2. Educação; 3. Alagoas; 4. Escola; 5. Universidade
Thema: 370 - Educación
Dewey: JNDG - Planificación y desarrollo curricular

UNIVERSIDAD POLITÉCNICA ESTATAL DEL CARCHI
Dr. Jorge Mina – Reitor
Dra. Teresa Sánchez – Vice-chanceler

PROCESSO EDITORIAL
MSc. David Herrera – Diretor do Gestão de Pesquisa
MSc. Johana Morillo – Chefe da Unidade de Produção e Divulgação Académica e Científica
MSc. Fernando Pazmiño – Layout e design
Dr. Duván Ávalos – Editor

VALOR ACADÊMICO
Dr. Julio Bispo dos Santos Junior – Universidade Federal de Alagoas
Dr. Daelcio Ferreira Campos Mendonça – Universidade Federal da Bahía

DADOS DE PUBLICAÇÃO
Título: Formação docente crítica e reflexiva em alagoas: PRP e interface escola-universidade
Organizadoras/Organizadores: Adelmo Fernandes De Araújo - https://orcid.org/0000-0002-7195-5475 - adelmo.araujo@arapiraca.ufal.br / Chrystiane V. A. Toscano - https://orcid.org/0000-0002-6625-4447 - chrystoscano@gmail.com / Eliane Vitorino de Moura Oliveira - https://orcid.org/0000-0002-0698-3795 - eliane.oliveira@arapiraca.ufal.br / Ismar Inácio Dos Santos Filho - https://orcid.org/0000-0001-5158-5449 - ismarinacio@yahoo.com.br
Design da capa: MSc. Fernando Pazmiño
Imagem de capa: Pinterest
Comentário de lapela: Adelmo Fernandes de Araújo
DOI: https://doi.org/10.32645/9789942625328
ISBN PDF: 978-9942-625-32-8
ISBN EPUB: 978-9942-625-33-5
ISBN IMPRESO: 978-9942-625-31-1
Disponibilidade digital: https://www.publicacionesupec.org/index.php/carchi
Edição: primeiro, abril 2024.

© Universidad Politécnica Estatal del Carchi © Adelmo Fernandes De Araújo © Chrystiane V. A. Toscano © Eliana Vitorino De Moura Oliveira © Ismar Inácio Dos Santos Filho

Calle Antisana y Avenida Universitaria, Tulcán, Carchi, Ecuador.
Tel: 06 2 224 079 / 06 2 224 080 / 06 2 224 081 Ext: 1300 / 1301
publicaciones@upec.edu.ec / publicacionesupec@gmail.com
Ecuador, Tulcán. Abril 2024

É proibida a reprodução deste livro, por qualquer meio, sem a autorização prévia por escrito dos proprietários dos direitos autorais.

Adelmo Fernandes De Araújo
Chrystiane V. A. Toscano
Eliane Vitorino De Moura Oliveira
Ismar Inácio Dos Santos Filho
Organizadoras/Organizadores

Formação docente crítica e reflexiva em Alagoas

PRP e interface escola-universidade

Coleção Formação Docente PRP-UFAL 2022-2024
Volume 2

Sumário

17 Apresentação da coleção
Adelmo Fernandes de Araújo

19 Programa Residência Pedagógica (em Linguagens): passos que aproximam Universidade e Escola [Uma introdução]
As organizadoras e organizadores

31 **CAPÍTULO 1:**
(RES)SIGNIFICAÇÕES DOS PROCESSOS FORMATIVOS NO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA DE LÍNGUA INGLESA DA UFAL
Cátia Veneziano Pitombeira

49 **CAPÍTULO 2:**
ANÁLISE CRÍTICA DO IMPACTO DO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA NA FORMAÇÃO INICIAL DE GRADUANDOS EM LETRAS-ESPANHOL
Aline Vieira Bezerra Higino de Oliveira

67 **CAPÍTULO 3:**
PARA UMA REENGENHARIA DIDÁTICA NO CONTEXTO PÓS-PANDEMIA: PRP E A RECOMPOSIÇÃO DA APRENDIZAGEM EM AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA [“OS MENINOS NÃO LEEM”]
Ismar Inácio dos Santos Filho

101 **CAPÍTULO 4:**
EXPERIÊNCIAS DE LÍNGUA PORTUGUESA NO PRP EM ARAPIRACA (AL): RELATANDO PASSOS E TRILHAS
Beatriz Laíza Lira Oliveira
Eduardo Costa Cavalcante
Eliane Vitorino de Moura Oliveira
Filipe Pereira Almeida
Flávia Alessandra Rodrigues de Souza
Jamile Gomes da Silva
Josefa de Oliveira Silva
Lívia de Oliveira Silva
Maria Alcione dos Santos
Maria Brenda Caetano da Silva

127 **CAPÍTULO 5:**
PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA: RELATO DE EXPERIÊNCIA NO CONTEXTO DO ENSINO MÉDIO
José Marcio Ferreira Gama
Felipe de Carvalho Austrelino
Antônio Filipe P. Caetano
Chrystiane Vasconcelos de Andrade Toscano

149 **SOBRE OS(AS) AUTORES(AS) DOS CAPÍTULOS**

153 **SOBRE AS ORGANIZADORAS E ORGANIZADORES**

157 **ÍNDICE REMISCIVO**

Agradecimentos

O presente trabalho foi realizado com o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001. Agradecemos a concessão de bolsas, sem as quais não seria possível realizar as ações aqui relatadas com o êxito que obtiveram.

Tomar como referência o campo pela prática dos trabalhadores implica tomar como ponto de partida o campo lógico decorrente desta prática e, como ponto de chegada, a compreensão da razão de ser ou dos determinantes desta mesma prática.

Oder José Santos em
Pedagogia dos conflitos sociais.
Campinas, Papirus, 1992, p. 131.

Apresentação da coleção

A "Coleção Formação Docente PRP-UFAL 2022-2024" é composta por dois volumes: 1: *"Programa Residência Pedagógica: Interculturalidade e Pesquisa Colaborativa na Interface Escola-Universidade"* e 2: *"Formação Docente Crítica e Reflexiva em Alagoas: Programa de Residência Pedagógica e Interface Escola-Universidade"*.

A coleção resulta dos esforços coletivos de Docentes Orientadores(as), Residentes e Preceptores(as) do Projeto Institucional do Programa de Residência Pedagógica (PIPRP) da Universidade Federal de Alagoas (UFAL).

O PIPRP-UFAL teve como eixo central a formação teórico-prática e epistêmico-metodológica do(a)s envolvido(a)s em 13 (treze) cursos de licenciatura, dos três campi da UFAL (Campus A.C. Simões, Campus Arapiraca e Campus Sertão). Além disso, também contou com o envolvimento de docentes que atuaram como preceptores do programa nas escolas-campo vinculadas.

Nesta terceira edição do Programa de Residência Pedagógica da UFAL (PRP-UFAL) 2022-2024, que foi instituída pelo Edital nº 24/2022 – CAPES, estão presentes os cursos de

Licenciatura em Biologia, Educação Física, Física, Geografia, História, Música, Matemática, Língua Espanhola, Língua Inglesa, Língua Portuguesa, Pedagogia, Química e Sociologia, que estão estruturados em 18 (dezoito) núcleos de residência pedagógica.

Assim, esta coleção desponta com textos que abordam aspectos teóricos, ações formativas e relatos de práticas vivenciadas no âmbito do PRP-UFAL 2022-2024, construídos com foco na cooperação e interações dialógicas, apresentando reflexões em torno dos saberes e fazeres docentes, fortalecendo as formações iniciais e em exercício.

Acreditamos, dessa maneira, assim, entregar aos leitores e às leitoras lampejos deste nosso percurso formativo de 18 (dezoito) meses, que não se esgotam nos escritos aqui expostos, antes se abrem em possibilidades de construção de outras tantas e infinitas conexões, pontes, redes e alianças.

Cônscio(a)s de que as ideias veiculadas aqui são apenas um mote para que novos diálogos e colaborações possam advir, nesse contínuo que é o vir a ser, esperançamos na construção de um mundo mais fraterno, justo e sustentável.

Adelmo Fernandes de Araújo

Programa Residência Pedagógica (em Linguagens): passos que aproximam Universidade e Escola
[Uma introdução]

Adelmo Fernandes de Araújo
Chrystiane V. A. Toscano
Eliane Vitorino de Moura Oliveira
Ismar Inácio dos Santos Filho

Os cursos de licenciatura têm focalizado atenção em encontrar alternativas para redimensionar o saber e o fazer docente. Dentre suas ações, legitimadas pelas atividades curriculares de ensino, pesquisa e extensão, vinculadas às Instituições de Ensino Superior (IES) públicas, o Programa Residência Pedagógica (PRP), regulamentado pelas Portarias, do Centro de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), nº 38 de 28 de fevereiro de 2018, nº 259 de 17 de dezembro de 2019 e nº 82 de 28 de maio de 2022 parece apresentar importante contributo no atendimento à Política Nacional de Formação de Professores do Ministério da Educação.

As ações desse Programa são promovidas pelo CAPES e, de acordo com a Portaria nº 259, de 17 de dezembro de 2019, têm, entre suas funções, a finalidade de incentivar a prática de regência em sala de aula de licenciandos e licenciandas de cursos de graduação em formação docente em escolas públicas de educação básica, em acompanhamento pelo(a) docente da escola, conforme seu artigo 3º. Atualmente, esse Programa se encontra na sua terceira edição. Vale ressaltar que a Universidade Federal de Alagoas (UFAL) submeteu e teve aprovação e financiamento dos seus projetos institucionais em todo o período de vigência do Residência Pedagógica, de 2018 a 2024.

Acerca da participação das Instituições de Ensino Superior no Programa, de acordo com o Edital PROGRAD/UFAL nº 30/2022, as IES, através de Edital público Nacional divulgado e articulado pela CAPES, submetem seus projetos institucionais e, a partir de uma comissão de avaliação, um percentual desses projetos é selecionado a participar. Em consonância com o Edital acima, o projeto institucional deverá ser desenvolvido em regime colaborativo com as Secretarias Estaduais e Municipais de Educação, com o objetivo de atender às demandas de ensino e de aprendizagem do público da Educação Básica.

De acordo com o Edital já mencionado, cada projeto institucional apresentado por uma IES é composto por subprojetos e seus respectivos núcleos. A organização dos núcleos deu-se a partir de áreas do conhecimento (linguagem, matemática, ciências da natureza e ciências humanas e sociais). No caso da UFAL, o PRP foi realizado nos três campi (Campus A.C. Simões, Campus Arapiraca e Campus Sertão). Participaram 13 (treze) cursos de licenciatura: Biologia, Educação Física, Física, Geografia, História, Música, Matemática, Língua Espanhola, Língua Inglesa, Língua Portuguesa, Pedagogia, Química e Sociologia, perfazendo um total de 18 núcleos.

Este *e-book*, volume 2 da "Coleção Formação Docente PRP-UFAL 2022-2024 se justifica, então, porque aborda a experiência de núcleos do PRP na Área de Linguagens (Língua Inglesa, Língua Espanhola, Língua Portuguesa e Educação Física), no âmbito da Universidade Federal de Alagoas, discutindo a formação docente no chão da escola, a partir das diferentes vivências de alunos e alunas da educação básica, preceptores e preceptoras de escolas públicas, licenciandos, licenciandas, professores orientadores, professoras orientadoras, professores colaboradores e professoras colaboradoras das IES dessas diferentes áreas, que promoveram a interação mais direta entre a Educação Superior e a Educação Básica.

Nessa prática, portanto, é possível argumentar que o PRP-UFAL conduziu a uma reflexão acerca de alternativas para redimensionar o saber, a partir da relação teoria-prática e da valorização da experiência de docentes da educação básica na formação inicial de estudantes de licenciaturas, os/as residentes, corroborando Nóvoa (2019, p. 6), quando afirma ser impossível "aprender a profissão docente sem a presença, o apoio e a colaboração de outros professores". Além disso, as ações desse Programa caminharam no sentido de repensar o fazer a partir da vivência da pesquisa colaborativa e da produção acadêmica, com base nas experiências em sala de aula no curso do processo pedagógico do Residência, tal como disposto na Portaria nº 82 de 26 de abril de 2022.

Tais encaminhamentos sugerem a transformação da formação inicial e continuada de professores e professoras, haja vista envolver três espaços relevantes, como entende Nóvoa (2019): o espaço profissional, o universitário e o escolar. Para esse estudioso, nesse triângulo situam-se as potencialidades transformadoras da formação docente, pois somente o espaço profissional é capaz de suprir a cientificidade vazia das academias e a prática ineficiente das escolas. Ele sustenta categoricamente não ser possível, quando se pensa em formação inicial, integrar-se isoladamente no diferente, pois não há atualização de práticas pedagógicas sem o apoio de outros profissionais. Em serviço, não é diferente, assevera o autor, pois,

> a formação continuada não deve dispensar nenhum contributo que venha de fora, sobretudo o apoio dos universitários e dos grupos de pesquisa, mas é no lugar da escola que ela se define, enriquece-se e, assim, pode cumprir o seu papel no desenvolvimento profissional dos professores. (Nóvoa, 2019, p. 11)

Para esse professor-pesquisador, “cooperação” é a palavra mais importante quando se pensa em educação, já que ninguém se educa sozinho. É uma premissa que parece ser algo da contemporaneidade, tempos nos quais o acesso fácil à informação nos dá a falsa ideia de aprendizagem fácil. Nesse sentido, a ideia freiriana de educação dialógica é relevante. Em toda sua obra, Paulo Freire enfatiza o diálogo como algo fundamental na formação docente em todas as instâncias – inicial, continuada, permanente –, afirmando que o compartilhamento de saberes, numa relação reflexiva, em que se problematiza a práxis, é o caminho para uma formação significativa. Uma pedagogia do encontro, em que se valoriza o outro.

Freire (1996, p. 39) reitera que “é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”, o que, para Nóvoa (2023), para se efetivar, necessita de uma presença forte da profissão docente na formação dos futuros professores e das futuras professoras. Ou seja, docentes devem formar docentes, pois é no exercício profissional que se aprende a ser professora/professor. Tal assertiva perpassa pela ideologia do PRP e, então, está em cada capítulo deste *e-book*.

Cada subprojeto do PRP cujas reflexões estão neste livro atuou colaborativamente, ou, nas palavras de Nóvoa (2023), agiu pelo trabalho, conjuntamente, em “co-labor-ação”, para firmar um novo tempo, uma nova realidade em torno das questões educacionais. Tendo a prática docente como norte, tanto dos preceptores e das preceptoras como dos orientadores e das orientadoras, estabeleceu a necessária conexão Universidade-escola - academia-prática, oportunizando aos sujeitos envolvidos aquilo que Nóvoa (2023) entende ser fundamental: a formação docente sendo realizada por docentes, ou seja, a valorização do fazer profissional didático-pedagógico como basilar para outros/

outras que virão a preencher o importante espaço que é a docência na educação básica.

No primeiro capítulo, intitulado "**(Res)significações dos processos formativos no Programa Residência Pedagógica de Língua Inglesa da UFAL**", o/a leitor/a terá uma experiência de narrativa conduzida por uma reflexão de contexto planetário, bem como questões adjacentes produzidas no cenário pandêmico e pós-pandêmico. A autora, Cátia Veneziano Pitombeira, reforça a necessária reflexão crítica que se deve estabelecer na formação docente a partir de três operadores da Teoria da Complexidade, de Edgar Morin. Nessa direção, apresenta uma proposta para (re) pensar a formação de professoras e professores de Língua Inglesa a partir do distanciamento do paradigma tradicional para o ensino-aprendizagem. A partir daí, indica a possibilidade de produção de novas lentes sob a ótica complexa e faz a indicação de novos fios para discussões futuras.

O capítulo "**Análise crítica do impacto do Programa Residência Pedagógica na formação inicial de graduandos em Letras-Espanhol**" convida a compreender as interfaces teórico-práticas da formação docente de Letras-Espanhol. A linguista Aline Vieira Bezerra Higino de Oliveira em seu texto busca dimensionar o complexo caminho da formação inicial para a docência acerca dos aspectos relacionados ao controle da utilização do idioma espanhol e sua dinâmica linguística cultural. Destaca as etapas constitutivas do Programa Residência Pedagógica como uma oportunidade de preparar o/a licenciando/a para uma atuação crítica e reflexiva, além de produzir experiências de fortalecimento e aprofundamento das quatro competências linguísticas - compreensão e produção oral e compreensão e produção escrita – no âmbito da atuação didático-pedagógica.

O capítulo "**Para uma reengenharia didática no contexto pós-pandemia: PRP e a recomposição da aprendizagem em aulas de Língua Portuguesa** ["Os meninos não leem']" é um relato da prática formativa no núcleo de Língua Portuguesa, na UFAL-Campus do Sertão, no Programa Residência Pedagógica (PRP 2022-2024), no subprojeto Língua Portuguesa, bem como um relato acerca da prática docente em uma escola-campo, do Ensino Fundamental, situada em um bairro periférico na cidade de Delmiro Gouveia, no sertão alagoano. O propósito de Ismar Inácio dos Santos Filho, o autor, é o de apresentar os fundamentos teórico-conceituais que balizam as ações do docente-orientador na condução desse núcleo no Residência, desde a versão 2018-2020, tanto no que se refere às questões de língua(gem) quanto às didáticas, para as aulas de Língua Portuguesa e para a formação e prática docentes, na/para a Educação Básica. Sob os pressupostos de um letramento para (re)existência, para o não-silenciamento, e visando um fazer docente reflexivo, o texto discute que a formação do grupo de professoras-preceptoras e residentes se deu inicialmente pelo estudo de reportagens televisivas que informaram, de 2020 a 2023, sobre o cenário educacional brasileiro na pandemia da Covid-19 e no contexto pós-pandemia.

Desse ponto, o linguista apresenta alguns conceitos que balizaram a formação, quais sejam, as noções de reengenharia didática, defasagem e recomposição da aprendizagem, que levaram à necessidade de uma avaliação diagnóstica, para um trabalho docente *pé no chão*. Dessa formação, o capítulo, então, apresenta o trabalho pedagógico de diagnóstico realizado por uma professora-preceptora, uma residente e dois residentes, em uma turma de 6º Ano, no qual concluem a grande defasagem em leitura e escrita, apontando que nessa turma, muito mais que as meninas, "os meninos não leem". Nas considerações, o autor

reforça que os dados apontados foram necessários para uma intervenção na proposta de ensino (não discutida no texto), mas que o capítulo focaliza as ações diagnósticas e seus resultados. Por último, reitera a relevância do PRP na formação docente para práticas pedagógicas reflexivas, sob senso de coletividade.

A leitura do quarto capítulo, "**Experiências de Língua Portuguesa no PRP em Arapiraca (AL): relatando passos e trilhas**", oportuniza a compreensão do Programa Residência Pedagógica como palco de garantias, aos licenciandos, de uma formação ainda mais consistente. Os autores descrevem a escola como principal cenário do Programa e lócus de formação, assim como entendem os residentes (licenciandos de Língua Portuguesa), preceptores (professor dos anos finais do ensino fundamental e do ensino médio) e professor orientador (acadêmico) como peças essenciais na engrenagem educativa com funções relevantes. Essa composição é demonstrada como uma importante teia formativa que garantiu a articulação entre a universidade e a educação básica. As ações do PRP são apresentadas como importantes trilhas que objetivam, a partir do suporte teórico-metodológico, preencher os espaços vazios que a teoria não alcançou. Há uma importante descrição dos passos realizados pelos caminhantes por cada uma das trilhas do PRP, assim como sua interlocução com a legislação educacional e outros aportes teóricos. Por fim, percebe-se a importante indicação perspectivada pelos residentes do Residência como uma oportunidade ímpar de se integrar ao dia a dia das escolas, desenvolvendo projetos de ensino, pesquisa e intervenção, realizando estudos visando a práticas inovadoras e atuando no sentido de minimizar as dificuldades de aprendizagem dos alunos.

No quinto e último capítulo, "**Programa Residência Pedagógica: relato de experiência no contexto do Ensino Médio**", o/a leitor/a é convidado/a a conhecer a experiência no Programa Residência Pedagógica a partir das etapas de ambientação, observação e regência vividas por um residente no contexto da disciplina curricular Educação Física no Ensino Médio. O relato de experiência foi organizado de forma metodológica em três etapas: (1) apresentação das ações de ambientação – formação e caracterização da escola campo; (2) apresentação das ações de observação e planejamento e (3) apresentação da regência. A partir da análise documental, foi possível perceber que as etapas do PRP permitiram ao residente enfrentar os desafios encontrados no chão da escola, mesmo que não sejam em sua totalidade, ofertando uma gama de ações distintas que possibilitam a atuação como professor. Dentre os achados, destacam-se três elementos que chamaram atenção: a) o estabelecimento de boas relações interpessoais com os estudantes que parece superar as dificuldades de recursos de ensino no contexto de dimensões conceituais e procedimentais da aula; b) a dinâmica procedimental articulada à coparticipação dos estudantes e c) o necessário ajuste do planejamento no curso da experiência prática. Esse relato de experiência destacou que as dificuldades enfrentadas são oportunidades na formação inicial. A superação das resistências proporcionou uma compreensão da complexidade da formação, mas o PRP não é capaz de abranger todas as competências necessárias, evidenciando a consciência do inacabamento do professor crítico e reflexivo.

Com esses textos, esperamos que o presente livro possa conduzir você leitora/leitor a uma reflexão crítica acerca da formação docente inicial como uma empreitada, mas sem euforia. Procuramos oferecer nos diferentes capítulos uma sistematização de diferentes questões conceituais, teóricas e metodológicas

experimentadas na formação inicial de professoras e professores, a partir do contexto real do chão da escola da educação básica.

Assim, deixamos à leitura as articulações entre as multiplicidades e as analogias das ações experimentadas no contexto do Programa Residência Pedagógica, as possibilidades,as dificuldades dos enfrentamentos relacionados aos desafios de ser docente e, desses, a crença na utopia social de que é preciso esperançar para continuarmos de pé enquanto universidade pública brasileira.

Referências

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

NÓVOA, Antonio. Os professores e sua formação num tempo de metamorfose da escola. Seção temática: Resistências e (re) existências em espaços sociais de formação em tempos de neo-conservadorismo. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 3, e84910, 2019.

NÓVOA, Antonio. **A transformação da escola e a formação de professores** - Canal SESC/RJ YOUTUBE. Transmitida ao vivo em 23 de maio de 2023. Disponível em https://www.youtube.com/watch?v=AEADBbcmiZ8&t=2119s . Acesso em 20. janeiro. 2024

CAPÍTULO 1
(Res)Significações dos processos formativos no Programa Residência Pedagógica de Língua Inglesa da UFAL

Cátia Veneziano Pitombeira

Considerações iniciais

O Programa nacional Residência Pedagógica (PRP), edição 2022-2024, da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), tem por finalidade fomentar projetos institucionais que visem ao aperfeiçoamento da formação inicial e continuada de professores da educação básica nos cursos de licenciatura, por meio de trabalho teórico-prático, colaborativo e articulado dos protagonistas do núcleo, selecionados por edital. São 15 residentes, alunos matriculados na segunda metade do curso, nesse caso específico de Letras Inglês, 1 docente orientador da Universidade Federal de Alagoas (UFAL) e 3 professores preceptores, de 3 escolas públicas de Maceió, Alagoas.

Com duração de dezoito meses, o núcleo de Língua Inglesa norteado pelas ações estabelecidas no subprojeto, vinculado ao projeto do coordenador institucional, promove discussões teóricas e práticas para intervenções e regência na sala de aula da escola básica, a partir de levantamento das necessidades observadas, identificadas por meio de pesquisas e apontadas pelos professores preceptores, proporcionando, assim, uma oportunidade única de imersão no cotidiano da escola para os alunos da licenciatura.

As ações do PRP, dentro de um sistema complexo denominado escola, assumem uma dinâmica recursiva para atender as inquietações e as emergências da sociedade contemporânea, ao aproximar a realidade da escola e do professor preceptor em formação continuada com o residente em formação inicial. Para suprir essa iminente necessidade, mobilizamos com sensibilidade e olhar crítico as potencialidades da Teoria da Complexidade, para dialogar com as novas tendências do mundo contemporâneo, amparando, assim, nossas escolhas.

Assim, este capítulo objetiva apresentar como a relação do contexto planetário com suas questões adjacentes com a situação da pandemia e pós-pandemia reforça a necessidade de (re)pensar a formação de professores a partir da (re)ligação dos saberes pautadas nos três operadores da Teoria da Complexidade, discutida e aprofundada por Edgar Morin, fundamentando a possibilidade de distanciamento do paradigma tradicional de ensino-aprendizagem, em busca desse paradigma emergente. Em seguida, propomos novas lentes para a formação de professores sob a óptica complexa. Por fim, nas conclusões transitórias, tecemos fios para discussões futuras acerca da temática.

Questões planetárias e percepção da realidade sob o viés da teoria da complexidade

Século XXI, precisamente no ano de 2020, a humanidade planetária inesperadamente foi surpreendida pela pandemia do SARS-CoV-2, novo coronavírus, responsável por causar a doença Covid-19. Novos hábitos, restrições, distanciamento

social, muitas mortes, ruas desertas, empresas e escolas fechadas, *home office*, insegurança diante do inédito desconhecido, que nos rondava em simples ações cotidianas. Uma pandemia atravessava a nossa vida, que, até então, tinha por premissa uma sociedade mundial integrada e intercultural com livre acesso e fluxo entre fronteiras, a chamada globalização, com suas tensões locais e globais, aliadas ao avanço das novas tecnologias de informação e comunicação, em uma relação de diálogo de opostos. Bauman (1999, p. 7-8) aponta que a "globalização tanto divide como une; divide enquanto une — e as causas da divisão são idênticas às que promovem a uniformidade do globo".

Diante desse cenário, e sem a pretensão de esgotar a discussão, temos como foco deste estudo o aspecto local: a escola, a sala de aula, questões de ensino-aprendizagem de Língua Inglesa e da formação inicial e continuada de professores, que, embora experienciem práticas sociais na era da tecnologia e informação, ainda pouco conseguem agregá-las ao fazer docente.

Afastada cronologicamente da evolução tecnológica, a escola, com o distanciamento social provocado pela pandemia e a obrigação de manter o direito à educação, buscou inúmeras alternativas para se aproximar dos alunos e ministrar aulas por meio de material impresso, recursos tecnológicos e digitais, tais como WhatsApp, Google docs, Google classroom, Google formulários, Google meet, aulas gravadas, Youtube, Padlet, Mentimeter, Canva e Kahoot, além de outras plataformas educacionais. Houve uma verdadeira corrida de (in)formação e letramento imediatos e de curadoria de materiais disponibilizados na rede, a fim de suprir uma lacuna que há muito tempo já deveria ter sido preenchida. Um argumento de Freire (2009) é esclarecedor. Para ela,

> Embora inseridas em um único contexto histórico-cultural, escola e sociedade parecem não caminhar na mesma direção nem falar a mesma língua: a escola mostra-se previsível, normativa, priorizando uma linguagem prescritiva, atuando em via de mão única, perpetuando a transmissão de conhecimento disciplinar e fragmentado. A sociedade, ao contrário, é dinâmica, multimidiática e imprevisível, priorizando a multiplicidade e simultaneidade de linguagens, valorizando o conhecimento em rede, transdisciplinar, construído, coconstruído, desconstruído e dinamicamente reconstruído a todo momento e ao longo da vida (Freire, 2009, p. 16).

Estávamos despreparados para lidar com eventualidades, acasos e incertezas, mas a pandemia emitiu um alerta de que o professor precisa se (re)inventar em uma nova dinâmica de aula desterritorializada de seu *locus* de ensino. Assim, "professores e alunos se depararam com a necessidade urgente de algum tipo de letramento que os auxiliasse para além das questões instrumentais…", conforme discute Freire (2021, p. 6). Talvez esse seja um aspecto positivo advindo da pandemia ao impulsionar o profissional da área da educação a pensar "fora da caixa", em busca de atender demandas e inquietações da realidade da sociedade em que está inserido.

Esse contexto sensível e ávido por mudanças aponta para a urgente mudança do pensamento, de modo a extrapolar os muros do paradigma tradicional de ensino para o paradigma emergente, também chamado de paradigma da complexidade.

Um olhar mais atento para o ensino tradicional identifica a centralização do processo ensino-aprendizagem na figura do professor, a organização da sala de aula com os alunos enfileirados, o professor à frente, são alguns exemplos somados à fragmentação do conhecimento com disciplinas estanques, que

nada dialogam com outras áreas do saber. Percebe-se a falta de utilização de recursos digitais e tecnológicos, até então presentes em nosso convívio social, além do conteúdo ser altamente prescritivo, previsível e distante do que caracteriza a sociedade contemporânea em todo seu dinamismo, conforme a visão de Edgar Morin:

> A inteligência parcelar, compartimentada, mecânica, disjuntiva, reducionista, quebra o complexo do mundo, produz fragmentos, fraciona os problemas, separa o que é ligado, unidimensionaliza o multidimensional. Trata-se de uma inteligência ao mesmo tempo míope, presbita, daltônica, zarolha. Elimina na casca todas as possibilidades de compreensão e de reflexão, matando assim todas as chances de julgamento corretivo ou de visão a longo termo. Quanto mais os problemas se tomam multidimensionais, mais há incapacidade para pensar essa multidimensionalidade; quanto mais a crise avança, mais progride a incapacidade de pensá-la; quanto mais os problemas se tomam planetários, mais se tornam impensados. Incapaz de considerar o contexto e o complexo planetário, a inteligência cega produz inconsciência e irresponsabilidade (Morin, 2003, p.14).

Na base do olhar atento, conforme mencionado anteriormente, o paradigma da complexidade tem por princípio a reforma do pensamento e a (re)ligação de saberes para romper com sua fragmentação, hiperespecialização e disjunção. É um paradigma expressivo para a mudança paradigmática da prática pedagógica de professores.

Nessa direção, a compreensão da realidade como complexa é sustentada por três operadores. Segundo Morin (2012), o operador dialógico refere-se à “unidade complexa entre duas lógicas, entidades ou estâncias complementares, concorrentes e antagônicas que se alimentam uma da outra, se completam, mas

também se opõem e combatem" (Morin, 2012, p. 300). Dessa forma, permite manter a dualidade no seio da unidade ao associar dois termos concomitantemente complementares e antagônicos.

O operador recursivo "é um processo em que os produtos e os efeitos são ao mesmo tempo causas e produtores do que os produz", conforme ilustrado por Morin (2015):

> Somos ao mesmo tempo produtos e produtores. A ideia recursiva é, pois, uma ideia em ruptura com a ideia linear de causa/efeito, de produto/produtor, de estrutura/superestrutura, já que tudo que é produzido volta-se sobre o que o produz num ciclo ele mesmo autoconstitutivo, auto-organizador e autoprodutor (Morin, 2015, p. 74).

O operador hologramático, segundo Morin (2015), mostra a relação todo e parte em diálogo e em inter-relação. A parte contém a totalidade do que é representado e o todo contém cada uma de suas partes. Para ele,

> Num holograma físico, o menor ponto da imagem do holograma contém a quase totalidade da informação do objeto representado. Não apenas a parte está no todo, mas o todo está na parte. O princípio hologramático está presente no mundo biológico e no mundo sociológico. No mundo biológico cada célula de nosso organismo contém a totalidade da informação genética desse organismo. A ideia, pois, do holograma vai além do reducionismo, que só vê as partes, e do holismo, que só vê o todo. É um pouco a ideia formulada por Pascal: "Não posso conceber o todo sem as partes e não posso conceber as partes sem o todo". Essa ideia aparentemente paradoxal imobiliza o pensamento linear (Morin, 2015, p. 74-75).

A compreensão da complexidade a partir da relação recursiva e o espiral dos três operadores apontam para o diálogo e (re)ligação dos saberes para o ensino-aprendizagem de Língua

Inglesa e, consequentemente, para a formação inicial e continuada dos professores ao se distanciar da linearidade e do reducionismo para construir um olhar amplo de uma sociedade humanizada e planetária.

Novas lentes para formação de professores

A experiência vivida durante a pandemia demonstra a ausência de formação continuada de uma grande parte de professores da escola básica e aponta para, inclusive, uma imensa preocupação com a formação inicial, além de outras problematizações no que diz respeito ao ensino-aprendizagem, tão carente de práticas que verdadeiramente formem cidadãos para a era planetária.

Todo esse atravessamento e essa crise oriunda do cenário matizado pela pandemia tensionam todos os protagonistas da organização escolar: gestores, professores, alunos, pais, comunidade, matriz curricular, processos de ensino-aprendizagem, material didático e a própria formação. Conforme Lopes e Pitombeira (2021),

> Entendemos que a sociedade contemporânea tem nos apresentado e inserido em práticas sociais diversificadas que atravessam múltiplas linguagens, processos midiáticos e culturas, fazendo com que professores, em uma perspectiva interdisciplinar, busquem desenvolver habilidades voltadas à escrita e leitura, priorizando a capacidade de interação, sempre a considerar diferentes esferas da atividade humana (Lopes e Pitombeira, 2021, p. 236).

Sendo assim, aflora como a ponta de um iceberg a possibilidade de novas lentes Complexas para a formação

de professores e, consequentemente, para a construção do conhecimento em rede, alinear, interdisciplinar, não fragmentado e (co)existência da ordem e desordem. Nas ideias de Lopes e Pitombeira (2021),

> Vista dessa maneira, percebemos que, na formação do professor, existe uma dialogia natural entre os opostos e o conflito, o desafio, a tensão gerada entre eles pode desestabilizar, organizar, auto-organizar ou reorganizar o sistema que é vivo, dinâmico e imprevisível. Isso denota que nada é estável permanentemente. A linearidade é necessária para que possamos reconhecer os opostos e manter o diálogo com o não-linear (Lopes e Pitombeira, 2021, p. 233).

Assim, na compreensão apresentada, ao propor a (res) significação dos processos formativos a partir da (re)ligação e articulação de saberes, espera-se a superação da linearidade e da fragmentação do conhecimento para o exercício da cidadania planetária. Conforme assevera Moraes (2008, p. 214), “a complexidade exige que a formação docente seja pensada como um todo, como um continuum, de modo integrado e articulado.”

Nessa esteira de discussão e com vistas à cidadania planetária, apresentamos o conceito da auto-heteroecoformação de professores proposta por Freire e Leffa (2013) oriundo dos estudos contrastivos de Freire (2009) acerca dos pilares do processo formativo: a autoformação, a heteroformação e a ecoformação, conforme figura que segue:

		POLOS		
		AUTOFORMAÇÃO (personalização)	HETEROFORMAÇÃO (socialização)	ECOFORMAÇÃO (ecologização)
DIMENSÕES	AÇÃO	Individual (ação do indivíduo sobre si mesmo)	Social (ação de indivíduos uns sobre os outros)	Ambiental (ação do meio ambiente sobre os indivíduos)
	SUJEITO	Sujeito individual	Sujeito social	Sujeito ecológico
	OBJETO DA FORMAÇÃO	O sujeito	A coformação	A relação entre o humano e o ambiente
	RELAÇÕES	Internas (prioritariamente)	Externas (prioritariamente)	Ecológicas (prioritariamente)

Figura: 1 – Visão contrastiva da concepção ternária dos processos formativos (FREIRE, 2009, p.19).

Nessa visão contrastiva, de Freire (2009), a existência e definição de um pilar deve-se ao contraponto do outro, apontando para as partes em conexão e simultaneidade constituintes de um todo complexo, sistêmico e inconcluso, continuamente articulado e alternado, capaz de assumir uma centralidade relativa em um dado momento do processo vivo e dinâmico da formação, a partir da relação do sujeito consigo, com o outro e com o ambiente em que se desenvolvem e se transformam, conforme explicação de Freire (2009), que segue:

> Ação do meio ambiente – presencial e/ou digital – sobre os indivíduos, mediada por ferramentas, práticas e linguagens singulares, aliada a uma ação crítico-reflexiva desses indivíduos sobre o meio, sobre os outros e sobre si mesmos, apropriando-se dessas ferramentas, práticas e linguagens, para usá-las de maneira pertinente e adequada na construção/ desconstrução /coconstrução/reconstrução do conhecimento

> e na sua inserção crítica nos mundos presencial e digital, como cidadãos geradores, guardiães e intérpretes de informações que conduzem à formação plena do eu como sujeito individual, social, tecnológico e planetário (FREIRE e LEFFA, 2013, p. 75) .

Concebido por essa perspectiva, o processo formativo se torna mais flexível e dinâmico, pois, segundo Freire e Leffa (2013, p. 72), "quando o objeto da formação é a ação dos sujeitos, uns sobre os outros, as relações extrapolam os sistemas individuais e se exteriorizam, socializando-se, principalmente", em movimento recursivo com a presença da ordem e da desordem, da estabilidade e instabilidade, ilustrando, assim, o operador dialógico da complexidade em que há a associação de termos concomitantemente complementares e antagônicos em permanente evolução dentro de sua (in)completude.

Buscamos, então, como núcleo do Programa Residência Pedagógica (res)significar os processos formativos, lidando com as incertezas e imprevisibilidades da sala de aula de Língua Inglesa, rompendo com a noção de que toda causa leva a um único efeito, e, assim, abrindo múltiplas possibilidades de efeitos, a depender de inúmeros fatores. Nesse aspecto, a socialização de ideias para as intervenções para a regência, assim como o aprofundamento teórico, viabilizou a prática inovadora de aplicação, testagem e avaliação de conceitos *in loco*, sob os fundamentos da Teoria da Complexidade.

Constatamos que a formação de professores é uma soma das experiências que colecionamos ao longo de cada dia do fazer docente, que a formação deve ser humana e humanizada e essencialmente inconclusa, do ponto de vista da multidimensionalidade e da interdependência, que traz à baila inquietações, incertezas, tensões.

Foi necessário no núcleo do PRP Língua Inglesa um imenso esforço para a mudança de pensamento para ampliar nossa reflexão acerca dos caminhos formativos, uma vez que somos formados pelo prisma cartesiano e, inclusive, a estrutura curricular do curso de Letras ainda se apresenta de forma fragmentada e disciplinar, o que nos leva a questionar sobre o quanto estamos preparados para lidar com as imprevisibilidades da sociedade planetária. Obviamente a pandemia e esse momento pós-pandêmico em que estamos vivendo apontam para a emergente necessidade da busca por um novo paradigma, o da Complexidade, que ultrapasse os muros do reducionismo, da linearidade, da fragmentação, da ordem, da previsibilidade, respondendo às demandas prementes da sociedade contemporânea.

A globalização nos mostra uma difícil realidade em que tudo e todos estão interligados e conectados em rede, gerando imprevistos e inesperadas ações e impactos em nosso cotidiano. É preciso constituir e construir uma cidadania consciente local, global e planetária, conforme indica Moraes (2020).

> A interdependência, a vulnerabilidade, a insegurança, a desvalorização da vida e a falta de condições básicas para se ter uma vida digna, saudável e minimamente feliz, fazem parte de nossa realidade atual. São também consequências de um mundo globalizado, de uma realidade difícil, onde predominam o desemprego, a crise econômica, o cancro da corrupção e o desrespeito aos direitos humanos e às liberdades individuais. Sabemos que construir a cidadania e a sustentabilidade ecológica e social não é tarefa fácil, pois implica pesados investimentos financeiros e educacionais. Ao mesmo tempo, requer o abandono do conformismo, do pessimismo e da acomodação que paralisa e enfraquece a sociedade e seus indivíduos. Mais do que nunca, como educadores, precisamos estar conscientes da importância do nosso papel na formação das próximas gerações e na

> mudança de consciência por parte de cada um de nós, para que possamos exercer conscientemente a nossa cidadania. Mas, uma cidadania que não é apenas local, mas também global e planetária pautada no reconhecimento de que, independentemente do contexto em que se vive e da nacionalidade que se tenha, estamos todos no mesmo barco, habitando o mesmo planeta que necessita ser cuidado, respeitado, valorizado e, sobretudo, amado. Em realidade, somos partes de uma mesma comunidade de destino e de vida. Uma comunidade de vida de irmãos e irmãs, onde todos os processos são interdependentes, entrelaçados, o que exige o consenso de determinados princípios, valores, atitudes e estilos de vida, sem os quais não daremos conta de enfrentar a policrise sistêmica que vem colocando em xeque a existência de nossa civilização (Moraes, 2020, p. 14-15).

Diante de todo o exposto, engendram-se reflexões acerca dos processos de formação aqui oferecidos, movendo-nos a (re) pensar novas perspectivas para uma formação humana integral, consolidando cidadania planetária e um novo paradigma educacional.

Considerações transitórias

O percurso traçado para a edição 2022-2024 do Programa Residência Pedagógica, núcleo de Língua Inglesa, da Universidade Federal de Alagoas (UFAL), foi desenhado sob a perspectiva da Teoria da Complexidade, de Morin (2003, 2012, 2015), amparando, portanto, a (res)significação dos processos formativos. A escolha dessa teoria nos capacita a observar, a analisar, a propor e a buscar soluções para as inquietações e questionamentos dos fenômenos do cotidiano da sala de aula e, consequentemente, do ensino-aprendizagem de língua,

conectados a ações locais, globais e planetárias, uma vez que a imprevisibilidade, a multidimensionalidade e a interdependência são fatores compreendidos e acolhidos pelas lentes Complexas.

O Programa Residência Pedagógica, compreendido como mais um espaço formativo para os alunos do curso de licenciatura em Letras Inglês, proporciona um *locus* de testagem e prática de conceitos teóricos apresentados, lidos e discutidos em interlocução e interação de todos os protagonistas envolvidos nesse processo durante 18 meses: os residentes, os professores preceptores e a professora orientadora, oportunizando, assim, um contato legítimo com as questões inerentes ao ensino-aprendizagem de uma língua.

Identificamos que a auto-heteroecoformação de professores (Freire, 2009) qualifica o sujeito individual, social, tecnológico e planetário, dotado do conhecimento a ser construído, desconstruído, coconstruído e reconstruído de forma não fragmentada e alinear.

A formação de professores sob a visão Complexa evidencia que a formação humana para uma cidadania planetária é inconclusa, por ser derivada de uma somatória de experiências pessoais e profissionais, em um processo contínuo representando, assim, o estopim para um grande avanço paradigmático, de modo a capacitar os indivíduos a lidarem com as tensões, os imprevistos, as incertezas, as contradições e o inesperado, para além do ensino-aprendizagem do paradigma tradicional.

Assim, é preciso considerar uma revisão na estrutura curricular dos cursos de licenciatura que ainda dispõe de disciplinas isoladas e fragmentadas. Nessa direção, torna-se fundamental e urgente considerar a interlocução, a articulação e

a (re)ligação dos saberes para a produção e compartilhamento de conhecimento, compreendendo a pluralidade, a diversidade e as diferenças presentes e atenuadas na realidade multidimensional da sociedade contemporânea.

Dentro dos limites deste capítulo, em um escopo mais amplo, podemos afirmar que o núcleo de Língua Inglesa do Programa Residência Pedagógica da UFAL trilhou caminhos crítico-reflexivos e práticos mais significativos como produtores e como produto de uma formação implementada de modo diferenciado, mais consistente e aprofundado, complementando o que é comumente promovido pelo curso.

Referências

BAUMAN, Zygmunt. **Globalização**: as consequências humanas / Zygmunt Bauman; tradução Marcus Penchel. — Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1999.

FREIRE, Maximina. Maria. Formação tecnológica de professores: problematizando, refletindo, buscando ... In: Soto. U.; Mayrink, M. F; Gregolin, I. V. (orgs). **Linguagem, educação e virtualidade**: experiências e reflexões. Cultura Acadêmica,p. 13-28, 2009.

FREIRE, Maximina. Maria. O ensino remoto emergencial e a exigência imediata de letramento: reflexões sobre um tempo de exceção. **DELTA**. Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada, v. 37, p. 1-18, 2021.

LEFFA, Vilson. José; FREIRE, Maximina. Maria. A auto-heteroecoformação tecnológica. In: Luiz Paulo da Moita Lopes. (Org.). **Linguística Aplicada na modernidade recente**. 1ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2013, v. 1, p. 59-78.

LOPES, Lucas. Rodrigues.; PITOMBEIRA, Cátia. Veneziano. Experiências no ensino remoto emergencial: intercorrências e (im)previsibilidades amparadas pelo pensamento complexo. **Revista Processando o Saber**, v. 13, p. 229-238, 2021.

MORAES, Maria Cândida. **Ecologia dos Saberes:** Complexidade, transdisciplinaridade e educação. 1 ed. São Paulo: Antakarana e ProLibera, 2008. v. 01. 302p.

MORAES, Maria Cândida. Pensamento ecossistêmico, educação, aprendizagem e cidadania. In: Berenice Feitosa, Maria José de Pinho, Marilza Vanessa Rosa Suanno, João Henrique Suanno. (Orgs.). **Educação Transdisciplinar:** Escolas Criativas e Transformadoras.Palmas, TO. Eduft, p. 13-46.

MORIN, Edgar. Da necessidade de um pensamento complexo In: MARTINS, F. M.; SILVA, J. M. (orgs.). **Para navegar no século XXI**: tecnologias do imaginário e cibercultura. Porto Alegre: Sulina / Edipucrs, 2003.

MORIN, Edgar. **O método** 5: humanidade da humanidade. Tradução de Juremir Machado da Silva. 5. ed. Porto Alegre: Sulina, 2012.

MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo.** 5. ed. Tradução de Eliane Lisboa. Porto Alegre: Sulina, 2015.

CAPÍTULO 2
Análise crítica do impacto do Programa Residência Pedagógica na formação inicial de graduandos em Letras-Espanhol

Aline Vieira Bezerra Higino de Oliveira

Os Programas institucionais, normalmente, respondem a carências visualizadas socialmente como estruturas que necessitam de ajustes para tornar seu ofício mais coerente com a demanda histórica. O Programa Residência Pedagógica (PRP) tem como objetivo incentivar a realização de programas institucionais de residência pedagógica por universidades, auxiliando no aprimoramento da educação inicial de professores de ensino fundamental e médio nos cursos de formação docente. Esse Programa atende às necessidades vigentes de estímulo aos alunos de licenciaturas para a inserção em ambiente escolar para atuação supervisionada das práticas pedagógicas iniciais e sua preparação para o exercício profissional no campo do trabalho.

Dentre as postulações pedagógicas sobre a preparação do aluno de licenciatura em formação inicial sugere-se que o aluno consiga articular os conhecimentos teóricos com a prática pedagógica, atendendo ao contexto social de forma articulada, crítica e intervencionista. O indivíduo formado em Letras-Espanhol precisa ter controle sobre a utilização do idioma espanhol, considerando sua estrutura, operação e expressões culturais, além de estar ciente das diferenças linguísticas e culturais, pois, segundo os estudos de Beckhauser (2021), García (2015), Guervós e González (2017) e Leffa (2021), o graduando deve ter a habilidade de ponderar teoricamente sobre a linguagem e entender que sua formação profissional é um processo contínuo, autônomo e duradouro.

Sendo condizente com uma formação inicial crítica e reflexiva do aluno de Licenciatura em Língua Estrangeira, este capítulo visa analisar o perfil desejado para os graduados do Curso de Letras-Espanhol, realizando uma análise crítica do papel e dos impactos do Programa Residência Pedagógica na formação desses futuros professores. A intenção é destacar como o Programa contribui para a formação teórico-prática dos alunos, preparando-os para um exercício profissional que seja tanto crítico quanto reflexivo. Este texto está organizado em único tópico de discussão, que segue. Na sequência, estão as Considerações.

Análise do Perfil do Graduando Letras-Espanhol e as Contribuições do Programa Residência Pedagógica - Língua Espanhola

Neste texto, apontaremos traços do perfil desejado do estudante do curso de Letras-Espanhol e as contribuições que o PRP oferta para a formação inicial do residente de Língua Espanhola. A análise perpassará as habilidades e competências a serem desenvolvidas durante a formação inicial do graduando de Língua Espanhola e suas literaturas, em conformidade com as contingências sociais e acadêmico-científicas da área e com as Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Letras, demonstrando as contribuições que o Programa Residência pedagógica oferta aos residentes durante sua permanência no processo.

O perfil esperado de um graduado do Curso de Letras-Espanhol é o de um futuro professor capaz de empregar as quatro competências linguísticas - compreensão e produção oral e compreensão e produção escrita - em várias situações de comunicação. Esse professor deve ter um entendimento dos diversos

usos do idioma espanhol e sua gramática. Além disso, deve possuir um conhecimento ativo e crítico de uma gama representativa de literatura em língua espanhola. Também se espera a capacidade de analisar, descrever e explicar, diacrônica e sincronicamente, a estrutura e o funcionamento da língua em estudo.

O desenvolvimento dessas habilidades ocorreu de forma contínua em encontros formativos, buscando a preparação do residente para a atuação no ambiente escolar. O aluno de Letras que participa do Programa Residência Pedagógica inicia o processo de formação já adentrando ao universo de ensino-aprendizagem conjuntamente com o seu preceptor, que o acompanha na escola-campo, e o orientador, que coordena as ações dos núcleos. A introdução do residente no universo escolar incentiva o desenvolvimento do aluno para a configuração do seu futuro dentro da profissão escolhida.

Ao ser inserido no PRP, o aluno de Letras-Espanhol, o residente, é estimulado a utilizar a língua espanhola dentro das reuniões e encontros formativos, até ocorrer a regência, porque, ao se deparar com a tarefa de ensinar o idioma espanhol, ele deve possuir uma compreensão abrangente dos vários usos desse idioma e de sua gramática. Isso é essencial para transmitir o conhecimento de maneira eficaz aos alunos. Nas tarefas habituais do Programa, são direcionados para leituras, apresentações formativas e interações em língua espanhola, para desde o começo estabelecer uma relação com o uso da língua com mais fluidez e aperfeiçoamento.

Esse processo de conhecimento e uso da língua ocorre simultaneamente, pois o aluno utiliza a própria língua estudada dentro dos momentos de reflexão linguística e de preparação das aulas para a regência. Nesse sentido, os alunos vão sendo preparados através de vários estímulos, tais como leituras,

audição sobre temas das línguas espanholas, produção de material escrito e apresentações em língua espanhola, para o desenvolvimento das habilidades de leitura, escrita, fala e escuta da língua estudada. Esse processo complementa as atividades de graduação, que irão ter o auxílio do PRP no desenvolvimento do graduando, proporcionando aos alunos residentes a diversificação nos métodos de aprendizagem da língua espanhola.

Além disso, o residente é estimulado a analisar, descrever e explicar a estrutura e o funcionamento da língua espanhola. Essas ações incluem uma compreensão tanto diacrônica (ou seja, através de diferentes períodos de tempo) quanto sincrônica (ou seja, em um único ponto no tempo) do idioma. Essas dimensões permitirão que ele ensine aos alunos como o idioma evoluiu ao longo do tempo e como é usado no presente, proporcionando-lhes uma compreensão mais profunda e contextualizada da língua. O professor de Espanhol deve ser bem versado em vários aspectos do idioma. Esse aspecto vai desde sua gramática até sua literatura. Ele deve ser capaz de analisar e explicar sua estrutura e funcionamento de maneira eficaz, porque essa capacidade não só permitirá que o residente ensine de maneira mais condizente, mas também permitirá que seus alunos tenham uma compreensão mais profunda do idioma. A formação nesses parâmetros, por sua vez, pode inspirá-los a continuar aprendendo e a explorar o idioma por conta própria, mesmo após o término do curso.

A importância de um residente ter um conhecimento ativo e crítico de uma ampla gama de literatura em língua espanhola não pode ser subestimada, pois não só enriquece sua própria compreensão do idioma, mas também permite que ele introduza seus alunos a diferentes estilos e gêneros literários. Essa dimensão pode abrir novos horizontes para os alunos, permitindo-lhes explorar diferentes formas de expressão e comunicação.

Primeiramente, o Programa Residência Pedagógica permite que o residente aplique a teoria à prática. Ao ensinar a literatura espanhola, o residente não só aprofunda seu próprio entendimento do idioma, mas também aprende a transmitir esse conhecimento de maneira eficaz para os alunos através da regência. Essa habilidade docente pode envolver a exploração de diferentes estilos e gêneros literários, desde a poesia lírica até o drama contemporâneo. Além disso, o PRP proporciona ao residente a oportunidade de aprender a adaptar seu ensino às necessidades individuais dos alunos. Por exemplo, alguns alunos podem se interessar mais por romances históricos, enquanto outros podem preferir a poesia moderna.

Ao introduzir uma variedade de textos literários, o residente pode ajudar a cultivar o interesse dos alunos pela literatura espanhola e incentivá-los a explorar novas formas de expressão e comunicação. Essas práticas de exposição de vários gêneros literários permeiam os momentos de formação e planejamento de aulas, nos quais os residentes descobrem aspectos da literatura, suas variadas formas de expressão e aproveitam para introduzir nas salas de aulas aportes literários desconhecidos dos alunos concomitante ao ensino da língua meta. Barbosa, Silva Filho, Maciel, Oliveira (2019), ao discutirem sobre a experiência docente no PRP, apontam os desafios do Programa no ensino de Língua Espanhola e suas contribuições aos residentes, evidenciando também as dificuldades que ocorrem durante o processo de regência.

Conforme Oliveira (2022), o Programa Residência Pedagógica também contribui para o desenvolvimento profissional do residente. Ao trabalhar com um preceptor experiente, o residente recebe acompanhamento valioso e orientação sobre como melhorar suas habilidades de ensino. Isso pode levar a um maior domínio da literatura espanhola e a uma maior eficácia

no ensino deste assunto. O Programa Residência Pedagógica desempenha um papel crucial na formação de um residente com um conhecimento ativo e crítico da literatura em língua espanhola. Ao proporcionar experiência prática, adaptabilidade e desenvolvimento profissional, esse Programa enriquece a compreensão do residente da língua espanhola e melhora sua capacidade de ensinar a literatura espanhola e suas variedades linguísticas de maneira envolvente e criativa.

Nos encontros formativos e nas atividades de planejamento de aula, os residentes são encaminhados a desenvolver a capacidade de analisar discursos de pontos de vista teóricos, fundamentados em teorias presentes em sua formação. Essa estratégia quer dizer que os residentes deverão saber explicar o planejamento didático de sua aula através dos estudos realizados nas formações. É uma estratégia que implica uma compreensão profunda das várias teorias e a habilidade de aplicá-las de maneira coerente na análise de discursos. Logo, envolve uma avaliação cuidadosa das forças e fraquezas de cada teoria e a habilidade de sintetizar e aplicar essas teorias de forma inovadora. Os residentes têm a oportunidade de analisar criticamente as diferentes teorias que fundamentam a investigação sobre língua e literatura antes de iniciar os planejamentos de aula e da regência.

Nesse contexto, também são estimulados ao estudo do uso das metodologias de ensino e aprendizagem direcionadas para as línguas estrangeiras e especificamente para o ensino e aprendizagem de Espanhol. É uma perspectiva que requer uma familiaridade com uma variedade de abordagens pedagógicas e requer também a capacidade de selecionar e implementar as mais eficazes para o ensino do Espanhol. O Programa residência Residência Pedagógica proporciona aos residentes a oportunidade de usar metodologias de ensino e aprendizagem de Espanhol,

utilizando os conhecimentos adquiridos para poder escolher com maior clareza quais fundamentos retratam suas intenções educativas, para saber identificar a abordagem pedagógica adequada ao grupo de alunos selecionado.

Dessa forma, os residentes aprendem a adaptar os conteúdos para os diferentes níveis de ensino, aprendem a ter o conhecimento dos métodos e técnicas pedagógicas que possibilitem a adequação dos conteúdos para os diferentes níveis de ensino (transposição didática). É uma formação que implica uma compreensão dos princípios da transposição didática e a habilidade de adaptar o conteúdo de maneira apropriada para diferentes níveis de aprendizado. O Programa Residência Pedagógica permite aos residentes aprimorar seu planejamento e prática pedagógica através de processos de investigação. Envolve, portanto, uma familiaridade com uma variedade de métodos de pesquisa e a capacidade de aplicá-los de forma satisfatória para melhorar tanto o planejamento quanto a prática do ensino.

Dentro desse escopo, faz-se necessário mencionar que o Programa Residência Pedagógica desenvolve uma postura de seleção e elaboração de materiais de ensino e aprendizagem de língua espanhola, levando em conta a importância dos aspectos culturais das sociedades de língua espanhola. Nesse sentido, requer uma compreensão profunda da cultura espanhola e a habilidade de incorporar elementos culturais, sociais e econômicos relevantes nos materiais de ensino e aprendizagem. Os residentes aprendem a selecionar e a elaborar materiais de ensino e aprendizagem de língua espanhola, levando em conta os aspectos educativos, pedagógicos e interculturais das sociedades de língua espanhola.

Além disso, o Residência Pedagógica proporciona aos residentes a oportunidade de avaliar e refletir sobre a própria

prática pedagógica. Envolve a habilidade de identificar áreas que precisam de melhoria e a disposição para buscar continuamente o desenvolvimento profissional. Ao ser inserido no ambiente escolar, o aluno faz um diagnóstico sobre a escola-campo, para poder analisar quais procedimentos serão necessários para a sua atuação como docente. Nesse momento, já se inicia o seu posicionamento como professor pesquisador.

De acordo com Barbosa, Silva Filho, Maciel e Oliveira (2019), a capacidade de colaborar efetivamente com outros profissionais também é crucial, requerendo, assim, habilidades de comunicação colaborativas, a capacidade de trabalhar em equipe e a disposição para aprender com os outros, conforme já dito. Desse modo, o residente terá a capacidade de atuar em equipe interdisciplinar e multiprofissional, a habilidade de trabalhar efetivamente em equipe e de colaborar com profissionais de outras disciplinas.

O PRP ensina aos residentes a trabalhar efetivamente em equipe, juntamente com os demais colegas do programa como também a colaborar com profissionais de outras disciplinas para aprender a trabalhar de forma interdisciplinar, estabelecendo elos entre os ensinamentos. Esse modo de verificar a aprendizagem também se expande ao visualizar as experiências expressas por Moreira, Pereira, Rosa (2020), quando demonstram suas atuações e experimentos na sala de aula, concretizando verdadeiramente a língua espanhola na sala de aula.

Nesse sentido, o residente deverá desenvolver a capacidade de se adaptar a um ambiente de ensino em constante mudança, fator que implica a disposição para aprender e implementar novas tecnologias e métodos de ensino e a habilidade de responder de maneira flexível aos desafios e oportunidades que surgem. O PRP

prepara os residentes para se adaptarem a um ambiente de ensino em constante mudança.

Para esse ambiente, permeado por constantes oscilações e direcionamentos sociais, desenvolver a capacidade de pautar-se nos valores da educação multicultural, que possibilitem a comunicação internacional e o respeito entre as diferentes culturas, resulta na habilidade de entender e apreciar a diversidade cultural e linguística, valores expressos pela prática pedagógica da interculturalidade. É essencial ter uma mentalidade aberta e respeitosa para com as diferenças culturais e ser capaz de se comunicar efetivamente em um contexto internacional, respeitando as distintas relações que os povos construíram em seus países. Também circunda a capacidade de ensinar e promover esses valores em um ambiente educacional, como bem demonstram Menezes, Pinheiro e Rosa (2020), através dos projetos realizados em sala de aula para a compreensão do mundo diverso da língua espanhola, suas variações linguísticas e suas relações e conexões com outras realidades.

A educação intercultural é fundamental para promover a compreensão e o respeito entre as diferentes culturas, aspectos que envolvem a promoção de uma atitude de respeito e apreciação pela diversidade cultural e linguística. O Programa Residência Pedagógica ensina aos residentes a se pautarem nos valores da educação intercultural, que possibilitem a comunicação internacional e o respeito entre as diferentes culturas.

Assim sendo, faz-se necessário que a formação pedagógica proporcione o desenvolvimento da habilidade de atuar na docência sem preconceitos com a pluralidade de expressão linguística, literária e cultural. Pauta-se na compreensão de entender e de apreciar a variedade de formas de expressão linguística e literária,

reconhecendo valor nas produções culturais de outros povos. É importante ser capaz de abordar essas diferenças sem preconceitos e com uma mente aberta para possíveis intervenções em sala de aula. Diz-se, então, da capacidade de ensinar e de promover essa apreciação em um ambiente educacional. A pluralidade de expressão linguística, literária e cultural é uma riqueza que deve ser valorizada e promovida. A interação dos residentes e dos preceptores facilita esse contato cultural, no qual os preceptores ajudam os residentes a visualizar novas perspectivas sobre vivência de outros grupos sociais, e, no caso da língua estrangeira, permite que o residentes conheçam outras criações artísticas, outras produções orais e escritas, tais como músicas, filmes, esculturas, quadros etc.

Por isso, é importante criar dentro do ambiente do PRP um posicionamento crítico acerca de novas tecnologias e conceitos científicos, porque desenvolve a habilidade de avaliar criticamente as novas tecnologias e os conceitos científicos. É imprescindível estar atualizado com os últimos desenvolvimentos e ser capaz de avaliar seu potencial e suas implicações de forma cuidadosa. O posicionamento questionador acerca de novas tecnologias, sejam elas midiáticas ou digitais, é crucial para o entendimento de suas funções na sociedade, para que se estabeleça a promoção de uma atitude crítica e reflexiva em relação à ciência e à tecnologia. O Residência Pedagógica ajuda os residentes a avaliar criticamente as novas tecnologias e os conceitos científicos, mantendo-os atualizados com os últimos desenvolvimentos, incentivando a programação de atividades digitais através de jogos, construção de exposições, desenvolvimento de contatos através de redes sociais, para tornar o aluno apto a atuar e a interagir socialmente em todos os lugares por meio das tecnologias., favorecendo, assim, o letramento crítico do aluno em qualquer linguagem.

Além disso, contrói-se em todo o processo um residente, graduando em Letras, em um potente educador, capaz de formar

leitores e produtores proficientes de textos de diferentes gêneros e para diferentes propósitos. É a construção da habilidade de ensinar os alunos a ler e a produzir uma variedade de tipos de texto para uma variedade de propósitos. É importante ter a capacidade de adaptar o ensino para atender às necessidades individuais dos alunos e para ajudá-los a desenvolver suas habilidades de leitura e escrita, mesmo em situações adversas, com reduções orçamentárias nas escolas e com pouco acesso a produções e livros, dentre outros. A capacidade de formar leitores e produtores proficientes de textos é fundamental para o desenvolvimento de competências linguísticas e comunicativas em qualquer ambiente, seja físico ou digital, através do letramento crítico.

Por isso, durante todo o processo de encontros, socializações e apresentações, o residentes são estimulados a desenvolver a formação humanística, teórica e prática, a qual é fundamental para o desenvolvimento de uma visão crítica e reflexiva. Envolve a promoção de uma atitude de respeito e apreciação pela diversidade de formas de expressão. O Programa Residência Pedagógica proporciona uma educação ampliada, que inclui o estudo das humanidades, bem como a formação teórica e prática, permitindo que os residentes desenvolvam uma compreensão sólida das teorias relevantes e a habilidade de aplicá-las na prática, isto é, a desenvolver empatia para com os demais, alunos, professores, coordenadores e demais partícipes da comunidade escolar, bem como reconhecer as diferentes formas de aprender uma língua estrangeira. Além disso, identificar e investigar as melhores formas de atendimento aos públicos com necessidades especiais para, assim, conseguir alcançar todos de forma equânime.

Assim sendo, demostrará ter postura ética, autonomia intelectual, responsabilidade social, espírito crítico e consciência do seu papel de formador. Demanda, então, uma forte consciência

ética, a habilidade de pensar de forma independente e crítica, e a consciência de seu papel como educador. É importante ser responsável e consciente do impacto de suas ações na sociedade, elemento fundamental para o exercício responsável e comprometido da profissão docente. O PRP ajuda os residentes a desenvolverem uma forte consciência ética, a habilidade de pensar de forma independente e crítica, e a consciência de seu papel como educador. Essa postura é discutida nas apresentações em grupo sobre o papel do educador, o de ser atuante socialmente e debater temas que interfiram nas vidas das pessoas, levando-as a questionar padrões que precisam ser modificados para o bem social.

Portanto, o PRP estimula a atitude investigativa indispensável ao processo contínuo de construção do conhecimento na área de ensino e aprendizagem de língua espanhola. Implica, nesse sentido, uma mentalidade de aprendizado ao longo da vida e a disposição para continuar a aprender e a se desenvolver profissionalmente. É importante ser curioso e questionador, e estar disposto a investigar e explorar novas ideias e abordagens. Essa prática incentiva os residentes a serem pesquisadores, a buscar soluções na sua prática pedagógica.

Em resumo, o PRP é um programa de formação de professores que oferece uma oportunidade única para os residentes desenvolverem uma série de habilidades e competências essenciais. Através da prática e da reflexão, os residentes podem aprimorar suas habilidades pedagógicas e se preparar para uma carreira de sucesso no ensino de línguas estrangeiras, especificamente a língua espanhola, pois o Programa contribui de forma efetiva na formação inicial do licenciando, adicionando aos eus estudos uma prática supervisionada e planejada para acompanhar todo o início de seu desenvolvimento profissional.

Essa formação e a prática estimulam o residente a desenvolver a capacidade para atuar em escolas das redes pública ou privada, conforme as exigências pedagógicas atuais, pois requer a habilidade de trabalhar efetivamente em uma variedade de ambientes educacionais, incluindo escolas públicas e privadas. É importante estar atualizado com as últimas tendências e exigências pedagógicas e ser capaz de adaptar-se a elas. A capacidade de atuar em diferentes contextos educacionais é fundamental para responder às necessidades e desafios da educação contemporânea. O Residência Pedagógica prepara os residentes para trabalhar efetivamente em uma variedade de ambientes educacionais e a vivenciar diversas situações escolares de forma acolhedora e íntegra, demostrando uma postura, ética, crítica e reflexiva.

Considerações finais

Tal como discutimos, a formação inicial de professores é uma responsabilidade compartilhada entre as Instituições de Ensino Superior (IES), as redes de ensino e as escolas. Todos devem trabalhar juntos para garantir que os futuros professores estejam bem preparados para os desafios que enfrentarão em sala de aula. A experiência dos professores da educação básica é inestimável na preparação dos licenciados para a sua futura atuação profissional. Eles podem oferecer ideias práticas e conselhos baseados em suas próprias experiências.

A formação de professores é uma tarefa complexa e multifacetada. O objetivo principal é fortalecer e aprofundar a formação teórico-prática dos estudantes de licenciatura, proporcionando-lhes uma base sólida para a sua futura carreira docente. A construção da identidade profissional docente é um aspecto crucial desta formação. Os licenciados devem ser encorajados a refletir sobre o que significa ser um professor e como podem contribuir para a educação.

Em suma, é essencial ter uma formação sólida, uma mentalidade aberta e respeitosa, e a disposição para continuar aprendendo e se desenvolvendo. É importante ser capaz de adaptar-se a um ambiente educacional em constante mudança e de contribuir de forma significativa para a educação dos alunos. Por isso, a pesquisa colaborativa e a produção acadêmica devem ser incentivadas. A formação nessa dimensão permitirá que os licenciados apliquem o que aprenderam em sala de aula à prática, aprofundando ainda mais seu entendimento e habilidades.

Por fim, o cenário educacional se adapta e acolhe as mudanças geradas pela intersecção de novos métodos de ensino e as necessidades sociais emergentes. Nesse meio tempo, o Programa Residência Pedagógica passa por um processo de evolução, aprendendo a lidar com as transformações históricas, a incorporar tecnologias digitais, a instruir os futuros professores a proporcionar a inclusão social na escola pública e a manter a interação humana com princípios éticos e conciliadores. Dessa forma, o ensino-aprendizagem da língua espanhola por meio do PRP enfrenta os desafios de ensinar um idioma em sala de aula, desenvolvendo estratégias pedagógicas que incentivem a participação do aluno na sociedade, estabelecendo conexões entre universidades e escolas públicas, com o objetivo de renovar nossas práticas dentro e fora da sala de aula.

Referências

BARBOSA, Josiene Da Silva; SILVA FILHO, Antônio Rodrigues da; MACIEL, Helaine de Souza; OLIVEIRA, Valda Ozeane Camara Cassiano de. **A Residência Pedagógica: Um Relato de Experiência Sobre a Iniciação Docente em Língua Espanhola**. Campina Grande, Brasil: Universidade Estadual da Paraíba, 2019.

BECKHAUSER, A. **Formação de professores de espanhol no contexto do Programa Residência Pedagógica.** Práticas Educativas, Memórias e Oralidades - Rev. Pemo, [S. l.], v. 3, n. 3, 2021. Disponível em: https://revistas.uece.br/index.php/revpemo/article/view/6340. Acesso em: 30 nov. 2021.

GARCÍA, C. M. **Materiales, estrategias y recursos para la enseñanza del español como 2/L.** Madrid: Editora/arco libros, 2015.

GUERVÓS. J. de S.; GONZÁLEZ, J. F. **Fundamentos para la enseñanza del español como 2/L.** Madrid: Editorial Arco/libros, 2017.

LEFFA, Vilson J. L**íngua estrangeira. Ensino e aprendizagem**. - Pelotas: EDUCAT,2016. Disponível em: https://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/lingua_estrangeira_leffa.pdf . Acesso em: 30 nov. 2021.

MENEZES, Thalia da Silva; PINHEIRO, Eduardo Marques; ROSA, Acassia dos Anjos Santos. (2020). **Programa de Residência Pedagógica Letras Espanhol UFS: Relatos de Experiências Realizadas no Colégio Estadual Dom Luciano José Cabral Duarte**. Sergipe, Brasil: Universidade Federal de Sergipe, 2020.

MOREIRA, Alice Vieira dos Santos; PEREIRA, Monicque Raphaelle Imbassahy Santos; ROSA, Acassia dos Anjos Santos. **Programa de Residência Pedagógica Letras Espanhol UFS: Relatos de Experiências Realizadas no Colégio Estadual Professor João Costa**. Sergipe, Brasil: Universidade Federal de Sergipe, 2020.

OLIVEIRA, Aline Vieira B.H. de, A experiência do PRP - língua espanhola. In: Araújo, Adelmo Fernandes de (org) et al. **Programa Residência Pedagógica: saberes, identidades e práticas docentes.** Maceió, AL: Editora Café com Sociologia , 2022.

CAPÍTULO 3
Para uma *reengenharia didática* no contexto pós-pandemia: PRP e a recomposição da aprendizagem em aulas de Língua Portuguesa
[“Os meninos não leem”]

Ismar Inácio dos Santos Filho

“Colagem” digital por Ismar Inácio dos Santos Filho

Introdução: contextualização e fundamentos do PRP no curso de Letras-Língua Portuguesa, campus do Sertão (2018-2024)

O Programa Residência Pedagógica (doravante PRP), conforme é de conhecimento amplo no universo acadêmico, é uma proposta de fomento de projetos institucionais que visa a assistir e a apoiar o aperfeiçoamento da formação inicial de docentes da educação básica nos cursos de licenciatura. É um Programa da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), do Governo Federal, que pretende solidificar a formação teórico-prática docente, de modo a contribuir para a formação didático-pedagógica, na formação inicial e em exercício para/ da educação básica. Efetiva-se pela parceria e pela corresponsabilidade entre uma Instituição de Ensino Superior, redes de ensino e escolas, sendo essas últimas denominadas de escolas-campo. Em nosso país, o PRP no atual formato teve início em 2018, pretendendo melhorar a qualidade da formação docente inicial e também o cenário prático-didático, já que, de acordo com o Censo Escolar 2017, dos mais de dois milhões de profissionais cerca de 20% ainda não tinha formação

superior, fato que possivelmente se reverberava na prática profissional e implicava no papel de provocar aprendizagens.

Quando pensamos a formação nos cursos de licenciatura em Letras especificamente, podemos inferir que o PRP chegou para atuar em um cenário considerado catastrófico, de acordo com a leitura polêmica de Bagno (2013) acerca desses cursos de graduação. Para esse sociolinguista, havia no início dos anos 2010 uma grande necessidade de letramento na formação docente inicial para essa área de atuação. Argumentou:

> É urgente a necessidade de **letrar** os estudantes de Letras, que estão entre os menos letrados da universidade. É por isso que as salas de aula do ensino básico estão ocupadas por professores e professoras que, mal sabendo ler e escrever adequadamente, não poderão desempenhar sua tarefa principal: ensinar a ler e a escrever adequadamente. [grifo do autor] (Bagno, 2013, p. 32).

Sobre esse cenário nos cursos de Letras no Brasil, Bagno (2013) problematiza um pouco mais os seus alicerces. Inicia pela crítica ao nome “Letras”, pois, para ele, esse título carrega ainda uma concepção de educação do século XIX, pautada para o masculino. Para esse linguista, o nome do curso está atrelado à noção de “estudo das letras” ou “belas letras”, pautando-se em ideais e ideias elitistas, aristocráticas e sexistas, nas quais a noção de língua se mantém fundamentada na perspectiva de “pura”, “correta” e “elegante”. Daí, “justifica” o horror que as aulas de português provocavam e ainda provocam em tanta gente.

Nesse sentido, alega que os cursos de Letras no Brasil estão filiados a um “espírito colonizado”. Concordando com ele, afirmo que em grande medida os cursos de Letras estão para um *espírito colonizador*. Preocupado com a relação língua(s) e a sociedade

no Brasil contemporâneo, quando pensa a educação escolar a entende atrelada à noção de língua assumida e à prática de escolha e "usos" de livros didáticos. Assim, discute a necessidade de formar para uma "reeducação sociolinguística", que, segundo explana,

> Significa valer-se do espaço e do tempo escolares para formar cidadãs e cidadãos conscientes da complexidade da dinâmica social, conscientes das múltiplas escalas de valores que empregamos a todo momento em nossas relações com as outras pessoas por meio da linguagem (...).
>
> E é uma reeducação **socio/linguística** porque é através dela que o aprendiz conhecerá os **juízos de valor sociais** que pesam sobre cada uso da língua [grifos do autor] (Bagno, 2013, p. 175; 177).

Tocado por essas reflexões, e interessado em contribuir para um (novo) redirecionamento para o curso de Letras-Língua Portuguesa, na Universidade Federal de Alagoas, Campus do Sertão (curso no qual sou concursado desde 2013), ofertado no alto sertão alagoano, concorri, e assumi, à vaga de docente orientador para o núcleo de Língua Portuguesa do PRP, em 2018, no qual atuamos em três escolas da rede pública municipal de Delmiro Gouveia, Alagoas, em turmas do Ensino Fundamental, anos finais. Dentre os meus propósitos, na coordenação do núcleo, esteve/está o de formar para um ensino de Língua Portuguesa que pudesse colaborar para a construção da cidadania, conforme propõe Rangel (2010), ao discutir sobre uma "Educação para o convívio republicano". Para esse professor-pesquisador, a formação escolar deve considerar a cidadania como um dos seus principais objetivos, e, necessariamente, como um dos eixos básicos dos processos de ensino e aprendizagem, de modo a fazer os sujeitos participarem, direta e indiretamente, no trato da "coisa pública".

Ele fala, então, a partir de Bagno e Rangel (2005), de uma "educação linguística", que diz respeito à possibilidade de adquirir, desenvolver e ampliar conhecimentos sobre línguas e linguagens, incluindo aí os diversos sistemas semióticos. Para Rangel (2010), essa educação se constituiria a partir de dois eixos, quais sejam, "eixo da reflexão", que está para uma postura descritiva, reflexiva e crítica da língua, e "eixo do desempenho", que está atrelado à noção de "competência comunicativa" – diria *competência linguístico-discursiva* – na qual se requer competência leitora crítica, numa formação sociolinguístico-discursiva indissociável de uma formação ética e política – está para a "compreensão crítica", para problematizar desde a manipulação das informações até os estereótipos e preconceitos, em matérias jornalísticas ou em textos literários, por exemplo.

Essa perspectiva de língua(gem) para a formação docente perpassou o PRP 2018-2020, esteve na oferta do PRP 2020-2022 e está também fundamentando a versão PRP 2022-2024, no núcleo de Língua Portuguesa já situado, ofertadas sob minha coordenação, em escolas públicas municipais em Delmiro Gouveia, nas duas primeiras, e também em uma escola pública municipal no município de Água Branca, também no alto sertão de Alagoas, nesta última proposta, bem como em duas escolas em Delmiro Gouveia. Cabe salientar que a formação promovida no PRP sob minha orientação esteva interessada em se afastar e mesmo desmantelar a denominada "pedagogia do silêncio", conforme problematiza Ferrarezi Jr. (2014; 2023), no livro "Pedagogia do silenciamento – a escola brasileira e o ensino de língua materna" e na *live* "Pedagogia do silenciamento", em uma conversa entre esse autor e o pesquisador Ribamar Júnior, na qual discutem e atualizam a problemática de uma escola que forma para o silêncio e que o tem como a principal regra escolar para aprender a ler, escrever, falar e ouvir.

Diferentemente desse ensino, prezamos por uma formação que vise um "currículo barulhento", numa educação para a vida, em uma educação de Língua Portuguesa que vise ao trabalho com a *palavra pública viva*, tal como já está proposta nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, 1998) e na Base Nacional Curricular Comum (BNCC, 2020), recente documento legal, tal como já debatido por Mendonça (2015), antes de sua promulgação, e por Rojo (2019), para quem as realidades locais devem ser contempladas na construção curricular de Língua Portuguesa, seja na escolha dos gêneros discursivas a serem ensinados, seja nos processos de ensino e de aprendizagem dessa disciplina. Para fechar, por enquanto, o arcabouço de orientações para a coordenação do PRP aqui no Campus do Sertão, é importante dizer que durante a oferta da versão 2020-2022, tivemos contato, lemos, assistimos e discutimos as ideias de Gallo e Mendonça (2020a; 2020b), no livro "A escola – uma questão pública" e na *live* de lançamento da obra. Para esses filósofos, que põem a escola como uma questão filosófica, a escola enquanto uma questão pública, o silêncio pode ser muito perigoso. Logo, devemos nos afastar do discurso unívoco. Por isso, para eles, conforme explica Gallo (2020b),

> O que a escola faz é garantir a transição das nossas crianças e dos nossos jovens do mundo privado para o mundo público. Então, a escola tem que ser capaz de nos **arrancar** desse lugar privado no qual habitamos na nossa casa, na nossa família e nas congregações religiosas das quais por ventura nós participemos, por exemplo, ou não. A escola é justamente a instituição que precisa nos **arrancar** desse mundo e nos abrir para um mundo público. Abrir uma dimensão de um mundo que é muito maior do que esse, que é muito mais plural do que esse, que é múltiplo e no qual cabem todos e cabem todas as diferenças possíveis e imagináveis. [grifos meus] (Gallo, 2020b).

Prefiro dizer que a escola enquanto uma questão pública é um espaço no qual cabem *todes* e que cabem nele todas as diferenças impossíveis e *in*imagináveis. Essas compreensões, aqui discutidas, chegaram à proposição do subprojeto Língua Portuguesa-UFAL (PRP 2022-2024), ofertado em três núcleos, nos campi de Maceió, Arapiraca e Delmiro Gouveia, no Estado de Alagoas. No item "Concepções pedagógicas" desse subprojeto, argumentamos que:

> É nesse sentido que a BNCC traz a orientação de análise linguística e semiótica, visando um ensino que se mova do letramento da letra para os letramentos digitais, os multiletramentos (THADEI, 2020; ROJO e BARBOSA, 2015), levando aos letramentos de (re)existência (SOUZA, 2011), de modo a, nos estudos em língua(gem), tratarmos de gêneros, sexualidades, raças/etnias e territórios em contextos de letramentos escolares, tal como em Moita Lopes (2013), por exemplo. São aportes legais e conceituais que nos orientam ao respeito às diversidades identitárias, culturais, políticas e regionais. São aportes para posicionamentos reflexivos e críticos.
>
> Para o ensino de língua portuguesa, nessa complexidade contextual, a abordagem pela perspectiva "gramatical normativa tradicional" já não é considerada adequada. O que se espera é que sejam criadas situações didático-pedagógicas em que se possa operar sobre a própria linguagem, por atividades linguísticas, por análises epilinguísticas, metalinguísticas (que perpassam pela aquisição da escrita e por suas dimensões gramaticais) e atividades/análises semióticas. Nessa abordagem, seja nos PCNs, seja na BNCC ou no ReCAL, o ensino de língua portuguesa está para o tratamento dos usos da *palavra pública viva*, sob orientações linguísticas textuais, enunciativas, pragmáticas e discursivas. Esse ensino está para o tratamento das faces enunciativo-discursivas das textualidades. Das diversas esferas de comunicação, é importante destacar o "campo artístico-

> literário", sob a compreensão de que a arte, de modo geral, e a literatura não são um luxo, mas a base para a construção de subjetividades e sociabilidades, para a construção de si. (Projeto PRP-UFAL-2022-2024).

Essa contextualização do núcleo de Língua Portuguesa do PRP, sob minha orientação desde 2018, faz-se importante porque nos ajuda a registrar o trabalho frente a esse Programa de iniciação à docência, a explicitar os fundamentos teórico-conceituais que deram base às ações desenvolvidas e a justificar as ações formativas desenvolvidas no mesmo núcleo na versão 2022-2024, que são aqui discutidas e problematizadas, em formato de um relato das bases conceituais e didático-pedagógicas que orientaram inicialmente as práticas no Residência. Nesse sentido, este texto está subdivido, além desta Introdução, em um segundo tópico, no qual explicito as decisões tomadas para a formação no PRP e as discuto, processo que teve início apenas no segundo semestre do Programa, a partir de uma segunda chamada. Há um terceiro tópico, em que discorro e comento acerca de uma experiência de diagnostico das (des)aprendizagens em uma turma do 6º Ano, do Ensino Fundamental, em uma escola pública localizada em um bairro periférico, na cidade de Delmiro Gouveia (AL), tópico que aparece imbricado às Considerações.

O objetivo desta escrita é informar os pressupostos conceituais acerca dos estudos no universo da linguagem, falar sobre os alicerces conceituais sobre a formação docente, discorrer sobre os estudos iniciais no núcleo de LP PRP sob minha orientação na atual versão – nos quais aprendemos sobre a educação no contexto pandêmico e na pós-pandemia, aprendemos acerca de uma reengenharia didática e a respeito da prática de recomposição de aprendizagem. Por fim, temos o intuito de dizer de ações diagnósticas e didático-pedagógicas de recomposição relevantes

em uma turma do 6º Ano no processo da prática docente – na qual "os meninos não leem" – como fruto desses estudos e das ações realizadas na sala de aula por residentes e preceptora. É um relato das práticas e das decisões de um docente orientador no PRP e de um grupo formado por uma preceptora e três residentes.

PRP 2022-2024 – prática formativa para um contexto pós-pandênico: reengenharia didática e recomposição da aprendizagem

Na parte introdutória, mencionamos os aportes teórico-conceituais, e mesmo legais, a respeito do curso de Letras e do ensino de língua(gens), nos quais nos apoiamos no PRP Língua Portuguesa. Mesmo que consideremos exagerada a ideia de urgência de letramento nos cursos de Letras, sob os parâmetros apresentados por Bagno (2013), assumimos que essa ação está nas proposições do nosso trabalho frente ao PRP. Passada essa contextualização, faz-se relevante discutirmos acerca de orientações teórico-conceituais, em seu caráter didático, para a formação docente, para pensarmos as decisões tomadas enquanto coordenador do núcleo para a prática formativa, para a atuação em um contexto escolar pós-pandêmico. Nesse interesse, o diálogo com Nóvoa (2012) foi imprescindível, quando esse estudioso problematiza a prática e a formação docentes.

Ao refletir, em entrevista à revista Nova Escola, sobre a escola contemporânea, esse pesquisador português é taxativo ao nomear a instituição educacional de "escola transbordante", no sentido de que ela assume muitas tarefas sozinha. Por isso, torce por um momento em que a escola não esteja só, mas em compartilhamentos de deveres e afazeres com outras instituições.

Nesse sentido, quando Nóvoa (2012) discute acerca da prática e da formação docentes apresenta para elas duas necessidades contemporâneas, quais sejam, i) que haja um tempo probatório para a prática docente após a graduação, de modo a contribuir para a formação docente e para que se saiba as competências dos/das profissionais que atuarão em sala de aulas, e ii) que a formação se dê na escola, para mim tanto a continuada quanto a formação docente inicial.

Para esse professor-pesquisador, não basta apenas o estágio docente obrigatório nos cursos de licenciatura, o estágio supervisionado, visto que conhecemos que essa organização não tem contribuído com a melhora da prática didático-pedagógica, já que normalmente ocorre sem acompanhamento, sem apoio e sem controle. Da mesma maneira, considera que cursos e seminários, por exemplo, nem sempre melhoram o desenvolvimento profissional no que diz respeito à prática didático-pedagógica. Assim, Nóvoa (2012) defende que se construa um esquema de formação que propicie uma experiência semelhante à da residência médica, na qual ocorram atividades sob supervisão, para que os sujeitos formados e em formação possam aprender e aprender a ensinar.

Seria o PRP esse esquema para os cursos de licenciatura no Brasil? Acredito que sim. Nessa perspectiva, esse Programa também acontece, ou precisaria se efetivar, como um “espaço público de educação”, conforme defende esse professor-pesquisador, já que se corresponsabilizam pela formação (inicial e em serviço) a instituição de ensino superior, através do docente coordenador e de licenciando(a)s-residentes, e as redes de ensino, através das escolas-campo, a partir de preceptores e preceptoras. Sob esse olhar, defende que “o lugar da formação [inicial e] continuada é a escola”, formação que se dê em “um momento

reflexivo centrado em casos reais, para a construção de práticas pedagógicas" (Nóvoa, 2012). Sobre o formato e a prática do PRP, uma professora-preceptora do núcleo de Língua Portuguesa, ao final da oferta do Residência 2020-2022, argumentou em reunião de avaliação do Programa que o PRP é como um curso de especialização bem feito, pela qualidade da formação recebida e por sua carga horária, declaração que serve de índice de que esse projeto tem cumprido, na formação docente em serviço, sua função.

Na mesma direção de que a escola deve ser o local para a formação docente, Alarcão (2016) argumenta que essa instituição é o local viável para a formação, porque é o local para a reflexão. Essa professora sustenta que a docência não pode ser exercida de maneira rotineira, mas em práticas dinâmicas e questionadoras, nas quais o sujeito profissional docente "tem de ser um observador atento de uma realidade mutante e um profissional alerta para as ideias dos outros", sob senso de coletividade. Dessa maneira, para ela,

> É nela [na escola] que está a realidade em toda sua complexidade, a tensão entre o pensamento e a ação, entre as tomadas de decisão e a avaliação de seus efeitos. É nela também que está a possibilidade de construir conhecimento por meio da prática coletiva. Não basta ser reflexivo individualmente – o que pode levar a sentimentos de frustração e solidão. Os gestores devem criar um espírito de colaboração real, orientados por um objetivo comum: a melhoria da Educação [inserção minha] (Alarcão, 2016).

Como docente orientador do núcleo de Língua Portuguesa, estive imbuído da necessidade de construir uma formação para a prática reflexiva, sob o senso de coletividade, de modo a criar um espírito de colaboração real, que não um espírito

colonizador, de modo a fazer, docentes e residentes, olhar, sentir e problematizarmos os sujeitos e as práticas reais no chão da sala de aula, nas três escolas-campo de ensino fundamental em que atuaríamos, a partir de junho de 2023, no PRP 2022-2024.

Sob tais fundamentos, tomei a decisão de nos aproximarmos do contexto educacional pandêmico (e em consequência das necessidades educacionais no contexto pós-pandêmico, que era o momento de nossa atuação), a partir da construção televisiva do cenário brasileiro educacional na pandemia do Covid-19 realizada por reportagens. Dessa aproximação, chegamos à necessidade didático-pedagógica de "recomposição da aprendizagem" como uma espécie de "reengenharia didática". Esse arcabouço orientou a formação de residentes e preceptoras e suas práticas na vida escolar das escolas-campo. Nos subtópicos que seguem discorro a respeito desses estudos e suas implicações e ganhos na prática pedagógica no PRP, em escolas no alto sertão de Alagoas.

O cenário educacional brasileiro no contexto pandêmico em reportagens televisivas – defasagem de aprendizagem. Para gerar conhecimento, proximidade, reflexões e problematizações acerca do cenário educacional brasileiro pandêmico, e também pós-pandêmico, de modo a possibilitar um fazer pedagógico mais crítico, a partir das demandas de aprendizagem ou des-aprendizagens vivenciadas nas escolas-campo, para a prática formativa inicial, e visando a ambientação, a observação e a intervenção, e posteriormente práticas de regência, construí três blocos de reportagens televisivas que informaram sobre a educação no contexto da Covid-19 sob diversos ângulos. Esses blocos de textos se constituíram por reportagens de 2020, 2021 e 2022-2023, textos jornalísticos publicados entre 27 de março

de 2020 a 08 de março de 2023. Foram reportagens nacionais, em telejornais como *Hora Um (Da notícia)*, *Globo Rural*, *Jornal Hoje*, *Jornal Nacional*, *Jornal da Globo* e *Bom Dia Brasil*, e reportagens locais, de Alagoas, no *AL TV*, acessadas a partir da plataforma de *streaming* Globo Play, que disponibiliza essas matérias jornalísticas também para não-assinantes.

Nas reportagens de 2020, em um total de nove, o contexto pandêmico escolar foi noticiado a partir de informações sobre o impacto da pandemia na educação escolar, acerca dos desafios enfrentados e das práticas desenvolvidas, em especial nas primeiras reportagens, nos primeiros meses da Covid-19. Já nas reportagens mais próximas do final daquele ano, as informações giraram em torno das ações e ou da negligência de governantes, dos diferentes níveis da gestão pública, municipal, estadual ou federal. Houve discussão sobre a falta de acesso à educação, em sua relação com a pobreza, e a questão da aprovação ou reprovação dos/das estudantes que não estavam tendo acesso à aprendizagem.

Desse montante de reportagens, algumas questões merecem destaques. Na verdade, foram todas de fundamental relevância na formação de residentes e preceptoras. Porém, dado o espaço limitado deste texto, abordo apenas pontos considerados por mim, agora, talvez de maior relevância. Nessas, inicialmente as informações versaram sobre o que a família e as redes de ensino poderiam fazer para gerar aprendizagens em casa, frente ao que os estudos científicos apresentavam em relação aos sujeitos em situação de quarentena, tais como o aumento de ansiedade, de irritabilidade, de dificuldade de concentração, de queda na produtividade e nas interações sociais. Polemizavam se haveria conectividade e recursos didáticos para o modelo de educação remota. Apresentavam que estávamos em um novo

modus operandi, um novo *modus de aprender*, *e de ensinar*. Sobre esse novo paradigma educacional, discutiam acerca de novas competências necessárias aos sujeitos aprendentes, tais como a de auto-gestão da aprendizagem, de abertura ao novo, de resiliência emocional e de amabilidade. O foco recaía sobre como fazer aprender, de modo a provocar engajamentos dos sujeitos aprendentes. Falavam em conteúdo. Mas, muito mais faziam pensar a respeito de competências e habilidades, incluindo as das dimensões procedimental e atitudinal.

As reportagens informavam sobre as diferentes dificuldades acometidas no cenário brasileiro nos processos de ensinar e nos processos de aprender. Discutiam sobre motivações, ou não, para aprendizagem, sobre a falta de conectividade, ou baixa (ou ruim) conectividade, acerca da ausência de atividades ou sobre o envio, por parte de escolas e redes, de atividades impressas ou em vídeos, em uma espécie de *delivery de tarefas*. Porém, dadas as inúmeras dificuldades para a oferta da educação pública, as informações versavam em torno da possibilidade de desaprendizagem, isto é, da probabilidade de os sujeitos aprendentes "esquecer o que aprenderam". Esse é um aspecto de fundamental relevância para pensarmos a educação no contexto pós-pandêmico. Foi um mote de grande relevância em nossas discussões.

Em reportagem do *AL TV 1ª Edição*, em 15 de outubro de 2020, o professor Luciano Meira, da UFPE, ao falar sobre os desafios da educação durante a pandemia, argumenta que está ocorrendo apenas uma espécie de transposição quase literal do que existia nas aulas presenciais para as aulas remotas, o que para ele não é uma estratégia adequada, por diversas razões. Problematiza que no modelo presencial de aulas já existia a dificuldade de engajar os/as estudantes, já que esse é pautado na ideia de transferência de conhecimento, compreensão para

ele já sem muita validade, tanto para as aulas presenciais quanto para as aulas remotas. Orienta, então, para um trabalho a partir da ideia de desenvolver competências e habilidades frente a desafios. Diz que no modelo digital se precisaria de outro tipo de atenção, nas relações entre discentes e docentes. Fala sobre a mesma transposição também no processo de avaliação. Com isso, diz da necessidade de uma outra "engenharia didática" para a sala de aula, na qual sejam ofertados (mais) desafios, não apenas conteúdo. Assim, podemos falar da necessidade de uma "*re*engenharia didática", nos pressupostos desse pesquisador, seja para aulas remotas, ou para as aulas agora presenciais.

Das reportagens de 2021, total de 12 matérias jornalísticas, o conteúdo foi a falta de acesso à educação e as perdas no aprendizado. Como fatores, apontaram que para os sujeitos de baixa renda e em áreas periféricas, rurais ou de difícil acesso, o ensino público não foi acessível, devido à falta de conectividade, ou do não acesso a outros meios, pela desistência ou pela não matrícula naquele segundo ano de pandemia, bem como pelo pouco tempo de acesso. Assim, informam que há/haverá um aumento das desigualdades sociais no país, entendido como um risco para o futuro dos indivíduos, da futura geração e do país. Em 2022, passamos a entender que esse risco está relacionado à economia, à tecnologia e à produção de ciência. Em reportagem no *Jornal Hoje*, em 13 de março de 2021, a partir de um relatório do Banco Mundial, discutiu-se sobre o impacto da pandemia na educação do Brasil e de outros países da América Latina e do Caribe.

Os dados no gráfico que segue esclarecem que na América Latina e no Caribe, antes da pandemia, o índice de leitura e de compreensão de textos era de 55% de estudantes abaixo do nível mínimo de aprendizagem e, que com a pandemia, em

treze meses a tendência é a de que esse nível se eleve para 77%. Em referenciação ao Brasil, o nível de proficiência em leitura e compreensão textual era de 50% de aprendentes abaixo do nível mínimo de aprendizagem e que, com a pandemia, se projeta que em trezes meses seja de 70%. Esses números são alarmantes, pois indicam que dois a cada três estudantes podem não ser capazes de ler e entender textos adequados para sua idade, em função da não aprendizagem ou da desaprendizagem. Apontam que há uma crise sem precedentes, conforme vemos no gráfico, que indicia uma crescente dessa situação:

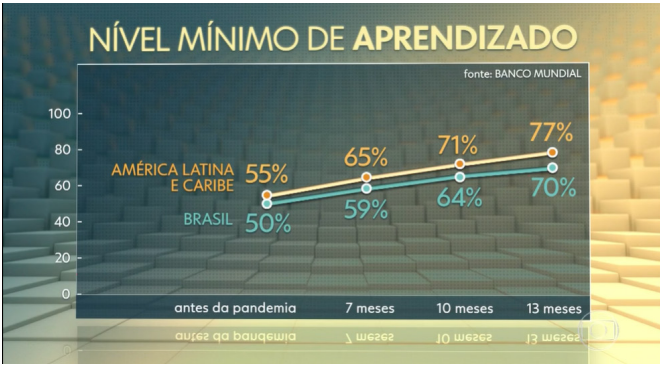

Figura 01: Gráfico apresentado pelo Jornal Hoje, em 17 de março de 2021, sobre o nível de aprendizado no Brasil, e na América Latina e no Caribe, no contexto pandêmico.

Fonte: Jornal Hoje, em 17 de março de 2021.

Mesmo alarmantes, essas são informações necessárias para que o grupo de residentes e de preceptoras possam se aproximar do cenário educacional provocado pela Covid-19 e das ações ou inércias dos governos, de modo a problematizar, criticar e pensar em ações educacionais que possam intervir nessa realidade, no contexto pós-pandêmico em aulas em 2023, em escolas sertanejas alagoanas. Cria-se uma possibilidade de *link* para um fazer

pedagógico mais sensível no contexto das escolas em que estarão atuando.

Uma pesquisa apresentada pelo *Jornal Nacional*, em 26 de abril de 2021, informa que o impacto da pandemia fez estudantes retrocederem duas casas, ou seja, dois anos em nível de aprendizagem. Esses dados apontam que se em 2021 o(a) estudante está matriculado(a) no 5º ano do ensino fundamental sua proficiência é equivalente à de um(a) aluno(a) de 3º ano do mesmo nível de escolaridade. É como se ele/ela estivesse voltado para 2019. Dada essa difícil situação da educação no Brasil em contexto da pandemia, as reportagens falam na necessidade e da urgência de "recuperação", devido ao que chamam de "defasagem" no aprendizado. Questionam qual é a defasagem e quais devem ser o planejamento e a priorização do que deve ser ensinado. Nas reportagens de 2022, fala-se sobre as perdas de aprendizagem e as expectativas de retorno às aulas na modalidade presencial. Em relação às defasagens, indicam que concorrem para elas os abandonos, que se materializam na ausência de matrículas, o que implica para os desafios para a "recuperação". Nesse aspecto, Alagoas era o estado brasileiro em 5º lugar no número de abandono escolar. Apontam também o não investimento na educação por parte de setores públicos. As matérias de 2023, no entanto, já indiciam o aumento do número de matrículas, dado que nos alegrou, quando consideramos toda a crise vivenciada no setor educacional em nosso país.

Desse contexto, cabe dizer que, tanto nas reportagens de 2021 quanto nas de 2022, muito foi falado sobre a necessidade de recuperação da aprendizagem, inclusive como possibilidade de aulas extras, de aulas de reforço, conforme tradicionalmente já se praticou (e ainda se pratica) na educação brasileira. Todavia, em uma reportagem, no *Jornal da Globo*, em 19 de maio de 2022,

apareceu o termo e um novo conceito, o de "recomposição da aprendizagem", como uma medida/estratégia educacional para reduzir o prejuízo na aprendizagem, aspecto que focalizaria nas habilidades desenvolvidas ou não desenvolvidas no período escolar pandêmico, uma saída para docência como prática reflexiva nas aulas presencias. Nesse sentido, *recompor* se distancia ou se aproxima da noção de *recuperar* a aprendizagem? Em nosso processo formativo essa foi uma das nossas inquietações, visando um saber-fazer que orientasse para o cenário de dificuldades na aprendizagem escolar.

***A recomposição de aprendizagem* para uma "*re*engenharia didática"**. No subtópico anterior, vimos que o estudo das reportagens televisivas possibilitou uma aproximação com o contexto escolar pandêmico brasileiro e, de modo geral, fez pensar acerca da necessidade de educação no pós-pandemia, nas aulas presenciais, que é o caso da atuação do PRP. Conhecemos um pouco acerca das dificuldades, das desaprendizagens e das perdas de aprendizagem. Mas, também fomos orientados à uma "*re*engenharia didática", conforme propôs Luciano Meira, como forma de intervir nessa realidade catastrófica, agora numa outra dimensão, diferente daquela já apontada por Bagno (2013), ao discutir a respeito da formação de docentes de Língua Portuguesa nos cursos de Letras. Ou não? Entretanto, focalizar nesses aspectos conjuntamente pode ser uma boa saída para a formação para a prática docente, tendo as escolas-campo como espaço de atuação, seja como residente, seja como preceptora. Na ideia da reengenharia, o conceito de recomposição da aprendizagem pode ser um aliado, de modo a promover uma formação docente para a reflexão sobre a prática.

Para compor a prática de ação formativa, para residentes e preceptoras, fizemos sob minha orientação, e com estudos em nossas reuniões, o curso "Defasagem de aprendizagem nos anos finais do ensino fundamental – (Re)Planejar para avançar", ofertado pela revista Nova Escola – curso gratuito, com certificado de 10 horas, ministrado por Fernando Barnabé, Mestre em Educação, e Vitória Rodrigues e Silva, Doutora em História, profissionais que atuam na formação docente. É um curso alinhado à BNCC e preparado para o contexto pandêmico e pós-pandêmico. Este *link* dá acesso à plataforma do curso < https://cursos.novaescola.org.br/curso/11999/defasagem-de-aprendizagem-nos-anos-finais-do-ensino-fundamental-re-planejar-para-avancar/resumo >.

É importante comentar que a trajetória de formação aqui proposta para o núcleo Língua Portuguesa (PRP UFAL-Campus do Sertão) está diretamente relacionada às demandas apresentadas por uma docente-preceptora, desde antes de sua inscrição para a seleção no referido Programa, estudante egressa do curso de Letras no qual o núcleo se desenvolve. Em conversas sobre sua inscrição para o Residência Pedagógica me contou que tinha receios de participar, porque estava lecionando em duas turmas de 6º Ano do Ensino Fundamental, em uma escola situada em um bairro periférico na cidade de Delmiro Gouveia, Alagoas, nas quais as/os estudantes tinham muitas dificuldades. Na entrevista, no processo de seleção, melhor explicitou a situação vivida como docente dessas turmas. Disse que antes da pandemia o contexto de trabalho já era bastante desafiador, mas que com a pandemia, agora em contexto pós-pandêmico, a situação se tornou ainda mais desafiadora, visto que muitos/muitas estudantes de suas salas não conseguiam ler, tampouco escrever, estando em um nível de proficiência em leitura e escrita inferior ao esperado para a série. Certamente se referia às habilidades que deveriam

ter sido desenvolvidas no processo de alfabetização e que não o foram. Se considerarmos o que aprendemos nas reportagens, e quando consideramos que suas turmas estavam no 3º ano do Ensino Fundamental, em 2020, no início da pandemia, é bem provável que não tenham mesmo construído as habilidades de alfabetização necessárias, e que tenham até desaprendido. Nesse aspecto, o estudo das reportagens e do curso sobre recomposição foram vitais nesse início de PRP, porque faziam dialogar com as realidades vividas, como nesse exemplo.

Diante dessa demanda, que não é diferente das demandas das outras duas professoras-preceptoras, que lecionam em turmas de 7º e 9º Anos, respectivamente, inteirarmo-nos sobre a noção de recomposição da aprendizagem está para um ganho de formação. Para Barnabé e Silva, a ideia de recomposição surge no retorno às aulas presenciais, como um conjunto de ações que visam à redução da perda de aprendizagem agravada pela pandemia do Covid-19. Nesse conceito, e em sua prática pedagógica, não está a perspectiva de recuperação, na qual se focalizaria na oferta do conteúdo supostamente perdido, aqueles pensados como não atingidos pela classe. Para a recomposição, entendemos, assim como discutido no curso, que não lidamos com a perspectiva de dificuldade de aprendizagem, mas com a ideia de defasagem, já que não nos referimos a limitações cognitivas, tampouco a fatores individuais emocionais, fisiológicos ou sociais como entraves para a aprendizagem, mesmo que não os desconsideremos. Na proposta da recomposição, objetivamos realizar articulações entre os objetivos de aprendizagem essenciais elencados e retomar as aprendizagens fundamentais anteriores que não foram completamente alcançadas, de modo a possibilitar condições para que a/o estudante possa prosseguir em processo de aprendizagem, prosseguindo com sua escolarização.

Nessa direção, começa-se a recomposição da aprendizagem ao conhecer a realidade da turma e ao definir os objetivos de aprendizagem e as habilidades a serem alcançadas, planejando, então, ações que mobilizem e possibilitem a turma atingir tais metas de aprendizagem. Assim, um primeiro passo é mapear as defasagens, a partir de avaliações diagnósticas, sendo esse um passo fundamental para o (re)planejamento. Mas, como saber quais as habilidades essenciais que podem servir de parâmetros para o mapeamento e o (re)planejamento? Nesse ponto da formação, residentes e preceptoras foram orientados/orientadas à leitura e ao estudo do Referencial Curricular de Alagoas (ReCAL), de 2020, especificamente o documento produzido no contexto pandêmico que apresenta as *habilidades prioritárias*. Do mesmo modo, foram apresentados/apresentadas aos "Mapas de foco da BNCC", de Língua Portuguesa, documento produzido pelo Reuna e pelo Itaú Social, no qual temos acesso às três categorizações (e suas relações) das habilidades prioritárias, que são i) *aprendizagens focais* (AF), que se referem às habilidades para a vida hoje, ii) *aprendizagens complementares* (AC), que dizem respeito às habilidades que complementam as focais, e iii) *expectativas de fluência* (EF), que estão para os conhecimentos que precisam ser mobilizados com autonomia para facilitar o desenvolvimento das aprendizagens focais.

Sob os fundamentos da recomposição da aprendizagem, em conflito conceitual com a noção de recuperação, entendemos que a avaliação diagnóstica se tornava o pontapé para a atuação no PRP. Quando consideramos a reportagem "Sim, ele pode aprender", sobre "recuperação" – que não a da perspectiva clássica – assinada por Anderson Moço, também produzida pela revista Nova Escola, em contexto anterior, em 2010, compreendemos que o bom diagnóstico é saber e acompanhar "o que a criança

sabe e o que falta saber" (Moço, 2010, p. 56). Nesse, é preciso ter clareza das dificuldades, a partir de ações de fazer anotações, tabular dados e analisar os processos de (des)aprendizagem, de modo a enxergar as dificuldades e a eleger as estratégias. Para essas atividades, é preciso também falar com e escutar a classe, para estabelecer critérios de agrupamentos e poder questionar metodologias e estratégias adotadas, checando a qualidade do próprio trabalho. Mas, quais critérios didáticos adotar para o que fazer e quando fazer. A reportagem citada propõe considerar: i) a complexidade da atividade, de modo a propor diferentes tarefas, ii) os recursos em sua diversidade – cabe discutir sobre a estrutura das escolas, e ii) a flexibilidade do tempo, preocupando-se também com o fato de que as aulas coletivas devem seguir avançando.

Na prática de diagnóstico, para a recomposição, um dado: "os meninos não leem" – *algumas considerações*

Que relevância teve a prática formativa apresentada, sob os fundamentos que lhes deram sustentação, a exemplo da ideia de que o PRP deve estar para uma *reeducação sociolinguística*, em sentido de que essa se faça como uma educação para a *cidadania* e através de um *currículo barulhento*, de modo a se afastar de uma *pedagogia do silenciamento* e se aproximar da efetivação de uma *escola como uma questão pública*? Tais ideias se coadunaram com os princípios didático-pedagógicos, os de uma *formação no chão da escola* para uma *prática docente reflexiva*? Direi que sim, pois foram esses aspectos conceituais e alguns parâmetros legais que balizaram a minha prática de professor-formador, orientador, para os estudos iniciais no núcleo, nas atividades iniciais de formação.

Sob tais critérios, chegamos às noções de *reengenharia didática* e *recomposição da aprendizagem*¸ nas quais se fez necessário a prática de *atividades diagnósticas* de aprendizagem ou defasagem.

Para melhor especificar as atividades de residentes e preceptoras, abordo apenas o relato de prática diagnóstica em uma turma de 6º Ano, uma das turmas da professora-preceptora que trouxe inicialmente como demanda a grande dificuldade que sentia de ensinar, devido à necessidade de precisar alfabetizar, já que muitos e muitas estudantes de suas classes estavam com defasagem de leitura e escrita. Com a formação e atuando a partir da observação e do apoio de dois residentes e uma residente, produziram dados diagnósticos relevantes para o (re) planejamento, rumo às atividades de recomposição. Assim, ao fazer esse relato, espero justificar as decisões tomadas para a formação e a escrita deste texto, de modo a falar da relevância do PRP 2022-2024 na formação docente inicial (e em serviço), no curso de Letras-Língua Portuguesa, na Ufal-Campus do Sertão, sob minha coordenação, em atuação em escolas públicas municipais nos anos finais do ensino fundamental.

Em 17 de novembro de 2023, em mais uma atividade de formação, agora uma atividade de apresentação-socialização do processo de atividades diagnósticas desenvolvidas e alguns dados gerados, a docente-preceptora e três residentes, antes dessa exposição, informaram que consideravam que os estudos foram de grande relevância para a ampliação da visão acerca da realidade escolar. Informaram também que o diagnóstico foi realizado a partir de atividades já em execução na turma do 6º Ano “A” e em outras tarefas preparadas para esse fim, tal como a partir de uma sequência didática construída para o estudo do gênero discursivo HQ, com a qual visaram a trabalhar a partir de habilidades linguístico-discursivas que aquela turma *precisa para*

hoje, as denominadas *aprendizagens focais*, listadas para a série escolar, de modo a elencar as *expectativas de fluência*, necessárias para dar sustentação às focais. Nesse movimento, concluíram que a turma não dominava habilidades de alfabetização necessárias de terem sido consolidadas no 1º Ano do Ensino Fundamental, por exemplo, nos anos iniciais. Foram gerados dados dessa defasagem. Para uma residente, essa experiência no PRP tem contribuído para um olhar mais criterioso, mais sensível, sobre a turma. Para ela, os estudos sobre o período pandêmico são relevantes para que possam compreender porque os alunos e as alunas estão da forma que estão. Reitera a importância do conceito de recomposição da aprendizagem.

Um outro estudante diz da relevância do estudo sobre letramento, a partir do documento "Pró-Letramento – Alfabetização e Linguagem", de 2008, pois para ele conhecer as capacidades linguísticas mais relevantes para os anos iniciais do Ensino Fundamental deu base para uma avaliação diagnóstica mais eficiente. Os dados diagnósticos foram gerados sobre cada estudante daquela turma. Segundo a professora, esses registros e as considerações feitas de modo individual contribuíram para que ela entendesse que mesmo os/as estudantes que eram por ela considerado(a)s "avançado(a)s" não dominavam muitas habilidades necessárias para a fluência, em especial habilidades a partir do 2º Ano, anos iniciais. O diagnóstico sobre as habilidades de leitura aponta que, estando no 6º Ano, ao não dominar habilidades do 1º Ano, a defasagem se dava numa crescente em relação às habilidades das séries posteriores. Ou seja, ao não ter a capacidade de ler novas palavras com precisão na decodificação, habilidade necessária de ser consolidada no 1º Ano, ou ao não ter a capacidade de ler palavras já conhecidas por meio da memorização, a turma não demonstrava a capacidade de ler textos

mais longos e com determinadas “regras” de funcionamento, habilidade para o 5º Ano, por exemplo.

O grupo de residentes também realizou o *teste de fluência* em leitura. Do(a)s 37 estudantes matriculado(a)s naquela turma, 76,20% participou desse processo, com o qual o grupo aponta que 60,70% é meninos e 39,30 é meninas. Em relação ao nível de leitura, 60,60% da turma está no nível *pré-leitor(a)*, aquele que vai desde a não capacidade de qualquer leitura àquele em que o sujeito lê corretamente 10 palavras em 1 minuto. Ou seja, conforme esses dados, seis em cada dez estudante praticamente não leem com as condições esperadas para a série que cursam. 39,20% da turma é de perfil *iniciante* em leitura, aquele que lê mais de 10 palavras em 1 minuto, mas ainda com dificuldades ortográficas. Na turma de 6º Ano “A”, nenhum(a) aluno(a) é leitor(a) *fluente*, aquele sujeito que desliza na leitura, que não tem problemas e que apresenta fluidez no processo de ler. Em resumo, essa turma apresenta sérias dificuldades em leitura, por não ter as capacidades esperadas ou desejadas para o nível de escolaridade em que estudam.

No perfil *pré-leitor(a)*, no qual está mais de 60% da turma, 63,6% é meninos e 36,40%, meninas. Nesse nível, há diferentes subníveis, sendo 100% de meninos os estudantes que estão nas etapas 1 e 2, aquelas em que i) não há nenhuma condição de leitura ou em que ii) diz letra ou sílaba, mas com erros. Nesses subníveis, somam 53% dos estudantes do nível *pré-leitor(a)*. Os dados apontam, então, que nessa turma de 6º Ano “A”, em uma escola municipal situada em bairro periférico, “os meninos não leem”. Apontam que, por isso, em sala, basicamente só as meninas participam. Conforme concluem, os dados são alarmantes e a defasagem na turma é assustadora. A questão de gênero social é também bastante relevante.

A estudante de Letras, residente nessa turma, comenta que durante o teste de fluência conversou bastante com um aluno, que não sabe ler, e que ele lhe revelou ter vontade de aprender. O garoto esclareceu que, porém, quando volta para casa, seu pai não o deixa estudar, pois entende que "o estudo não é coisa de homem", mas de menina. O estudante ainda confidenciou que sente angústias por não saber ler e por não entender o que está acontecendo nas aulas. Diz que só suas primas podem estudar. Insiste que tem muita vontade de aprender a ler. Retomando saberes construídos nas disciplinas "Atividade de Curricularização da Extensão 4" (ACE 4), na qual se discute sobre a interface linguagem, gênero e sexualidade na formação e prática docentes, e "Linguística Queer", ofertadas respectivamente no 7º e 8º períodos do curso, a futura professora interpreta que a cultura cisheteronormativa, pautada no bioconhecimento – para qual o que conta é a genitália – e nela os discursos machistas e sexistas-binários estão interferindo na educação dessas crianças e adolescentes, em especial na educação dos meninos. Para ela, dialogando com Nana Queiroz, autora do livro "Os meninos são a ~~causa~~ cura do machismo", o machismo retira dos meninos o direito de ser. Questiona-se, ao final, "O que poderíamos fazer?". Um residente, a partir dos dados elencados, rememora que quando chegou à turma e conversou com eles/elas, diz que perguntou o que queriam ser quando crescessem e que só agora o silêncio que obteve como resposta pode fazer sentido. Comenta que os meninos ficaram calados. Um garoto respondeu: "Quero matar!".

O grupo, residentes e preceptora, conclui que esses dados são frutos de um cenário multifacetado de defasagem multifatorial, para o qual concorrem: *i)* dificuldades no processo de ensinar e de fazer aprender, ocorridas nas séries iniciais desses meninos (e dessas meninas), *ii)* aulas que não provocaram engajamentos, *iii)*

o contexto mais imediato, o de um bairro periférico no qual há um grande índice de violência, *iv)* a cultura machista, *v)* a defasagem que foi se acentuando ao longo dos anos e *vi)* a defasagem gerada pelo contexto pandêmico, dentre outros aspectos que podem ser melhor investigados. Apesar dos dados, concluem que a noção e a prática de recomposição, na chamada reengenharia didática, orientam para o trabalho a partir da ideia de "alfabetizar letrando". Se apresentam otimistas de que há possibilidades de gerar novas oportunidades à turma, aos meninos, pois mesmo que a diferença provocada seja mínima, já valerá. Entendem que o mapeamento realizado possibilita melhor redirecionamento para a prática docente, de modo a focalizar em habilidades linguístico-discursivas necessárias *para hoje*, nas vidas desses/dessas estudantes. Para a docente, a situação era grave. Porém, agora, entende que é "grave mesmo".

É importante frisar que esses dados são os iniciais de um longo processo. Em trabalhos futuros, a prática de recomposição nessa turma pode ser explicitada. Por fim, entendemos que o PRP está cumprindo com seus propósitos de formar para uma prática de letramentos a partir de uma postura docente reflexiva.

Aproveito a oportunidade e parabenizo a professora-preceptora Meirielle Gomes dos Santos, a residente Jennifer Thalita Freitas de Souza e os residentes Elivelton Soares Maciel e Maycom Roberto dos Santos Queiroz, pela excelência no trabalho desenvolvido no Programa Residência Pedagógica e também pela garra e otimismo de contribuir com a recomposição da aprendizagem da turma do 6º Ano "A". O diagnóstico inicial foi, sem dúvidas, um passo de grande importância na/para a prática docente. Parabenizo às demais preceptoras, professoras Sheila Lydiane e Sandrea Soares, e às/aos demais residentes (Hialen, Ayrla, Vanessa, Mayara, Aldo, Ana Vitória, Naiane, Anderson,

Ana Luclécia, Thaislan, Jaine e Jussara), que igualmente desenvolveram trabalhos de excelência no PRP nesse processo diagnóstico, para as atividades de recomposição.

Referências

A ESCOLA: uma questão pública. [*S.l.*, *s.n*]. 2020b. 1 vídeo (1h 27min 58seg.). Publicado pelo canal Parábola Editorial – com participação de Sílvio Gallo e Márcio Mendonça. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=1iXjRXQfJzA. Acesso em: 27 nov. 2023.

ALARCÃO, Isabel. Refletir faz diferença. Nova Escola, 2016. Disponível em < https://novaescola.org.br/conteudo/7184/refletir-faz-a-diferenca. Acesso em: 15 de maio 2024.

ALAGOAS. **Referencial Curricular de Alagoas – Habilidades Prioritárias**. Maceió: Secretaria de Educação, 2020.

BAGNO, Marcos. Curso de Letras? Pra quê? In. Marcos Bagno. **Sete erros aos quatro ventos – a variação linguística no ensino de português**. São Paulo: Parábola Editorial, 2013, p. 23-42.

BAGNO, Marcos. Por uma reeducação sociolinguística. In. Marcos Bagno. **Sete erros aos quatro ventos – a variação linguística no ensino de português**. São Paulo: Parábola Editorial, 2013, p. 175-179.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Ministério da Educação, 2020.

BRASIL. **Censo Escolar 2017 – Notas estatísticas**. Brasília-DF:

Ministério da Educação; INEP, 2018.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

DESAFIOS da Educação: **Especial** – O currículo de Língua Portuguesa na Base Nacional Comum Curricular. [*S.l., s.n*]. 2015. 1 vídeo (29min 45 seg). Publicado pelo canal Univesp – com participação de Márcia Mendonça. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=iCuo_U3cT5g. acesso em: 27 nov. 2023.

FERRAREZI JR., Celso. **Pedagogia do silenciamento: a escola brasileira e o ensino de língua portuguesa**. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

GALLO, Sílvio; MENDONÇA, Samuel. (Orgs.). **E escola – uma questão pública**. São Paulo: Parábola, 2020a.

MOÇO, Anderson. Sim, ele pode aprender. **Nova Escola**, Ano XXV, nº 225, p. 54-61, set./2010.

NÓVOA, Antônio. Entrevista com o educador português Antônio Novo [Entrevista]. Nova Escola, 2012. Disponível em https://novaescola.org.br/conteudo/212/entrevista-educador-portugues-antonio-novoa >. Acesso em 15 de maio 2024.

'PEDAGOGIA do silenciamento' com Celso Ferrarezi e Ribamar Júnior. [*S.l., s.n*]. 2023. 1 vídeo (1h 46min 56 seg). Publicado pelo canal Parábola Editorial – com participação de Celso

Ferrarezi Júnior. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=XM7eyL9hcHQ. Acesso em: 27 ju. 2023.

REUNA. ITAÚ SOCIAL. **Mapas de foco da BNCC –** Ensino Fundamental – Língua Portuguesa. 2020.

RANGEL, Egon de Oliveira. Educação para o convívio republicano: o ensino de Língua Portuguesa pode colaborar para a construção da cidadania? In. **Língua Portuguesa – Ensino fundamental**. Egon de Oliveira Rangel e Roxane Rojo. Brasília: MEC; SEB, 2010, p. 183-200.

ROJO, Roxane. “Finalmente, entramos no séc. 21 no ensino de linguagem” [Entrevista]. NOVA ESCOLA. FUNDAÇÃO LEMANN. **BNCC na prática** – tudo o que você precisa saber sobre Língua Portuguesa, 2019, p. 31-35.

Negocinho verde

Acessando o computador altas horas da noite, imerso no jogo mais excitante que já joguei, mal percebi a presença de um *etêzinho* verde observando-me da porta entreaberta do quarto. Os gráficos luminosos do monitor prendiam minha visão, enquanto o som dos cliques do teclado ecoava no meu quarto sonolento. A luz fraca do abajur lançava meu foco para a fresta onde o serzinho verde piscava os olhos negros ao me admirar. Meu olhar psicótico não dava trégua para a tela.

A mesa do computador ficava posicionada na mesma parede da porta, permitindo-me visualizar quem se aproximava e, ao mesmo tempo, espreitar a sala de jantar com clareza. No entanto, a minha mente absorta no jogo não conseguia processar simultaneamente esses dois cenários. O embate virtual era, sem dúvida, mais cativante do que as sutilezas noturnas ao meu redor. Quem nunca se deparou com algo estranho à porta do quarto? Não que estivesse acostumado àquela situação, mas naquele momento, certamente, não era a minha maior preocupação.

Concentrado no jogo, fui alheio ao fato de que uma cabecinha verde me observava fixamente. Não me importava com o fato de que algo tão anormal me desafiava. Minha visão periférica captava algo, mas meu foco estava totalmente imerso no jogo. “*Pera*, tem mesmo um etê me encarando?”, questionei-me brevemente, mas logo descartei esses pensamentos como fruto da exaustão e pelo foco excessivo no computador. “Será que devo me internar ou apenas dar uma pausa na jogatina?”.

O persistente “extraterrestre”, curioso como uma criança diante de algo novo, mantinha-se imóvel, como se desafiasse meu olhar a encontrá-lo. Era como se quisesse chamar minha atenção

de forma teimosa. “Pode continuar aí, coisa estranha, não vou ceder à curiosidade”, murmurei baixinho, tentando ignorar aquela presença desconcertante.

Após cerca de vinte minutos às incessantes encaradas do negocinho verde, a partida finalmente acabou. Num impulso breve, desviei o olhar em direção à porta. Era apenas um balão verde que eu mesmo havia comprado para meu irmão mais novo.

Bruno Lima Barros

Núcleo Língua Portuguesa (Arapiraca)

CAPÍTULO 4
Experiências de Língua Portuguesa no PRP em Arapiraca (AL): relatando passos e trilhas

Beatriz Laíza Lira Oliveira
Eduardo Costa Cavalcante
Eliane Vitorino de Moura Oliveira
Filipe Pereira de Almeida
Flávia Alessandra Rodrigues de Souza
Jamile Gomes da Silva
Josefa de Oliveira Silva
Lívia de Oliveira Silva
Maria Alcione dos Santos
Maria Brenda Caetano da Silva

Para início de conversa

Ensinar Português a quem já fala Português lembra, por vezes, a ingrata tarefa de Sísifo, cujo castigo o obrigou a empurrar, ladeira acima, uma pedra que voltava ao ponto inicial sempre em que o topo era atingido. Nós, professores e professoras[1] de Língua Portuguesa, estamos empurrando nossa pedra, tal qual esse ser mitológico, sem obter um desfecho satisfatório.

Entretanto, garantir uma formação mais consistente aos professores e professoras de todos os componentes curriculares é fundamental para obter sucesso nessa tarefa que parece inglória. Nesse sentido, o Programa Residência Pedagógica (de ora em diante PRP ou apenas programa) vem em busca de atuar nesse sentido, haja vista entender a escola como *lócus* privilegiado de formação docente ao oportunizar o encontro entre os futuros professores – aqui chamados de residentes –; os professores regentes – preceptores, que conhecem o chão da escola e suas peculiaridades; e o orientador/coordenador

1 Mesmo entendendo a importância de incluir todos, todas e todes como nossos/as/es leitores/as, optamos, neste capítulo, a não usar a linguagem neutra devido ao acréscimo de caracteres que tal uso implicará no produto final.

pedagógico, representante dos saberes acadêmicos. Esse grupo pensando sobre o ensino de Língua Portuguesa nos anos finais do Ensino Fundamental (EF) e no Ensino Médio (EM) e atuando para práticas mais efetivas, certamente culminaria em resultados positivos, como os que descrevemos aqui.

Tendo como título "Formação docente crítica e reflexiva em Alagoas: articulações teóricopráticas, interculturalidade e pesquisa colaborativa na interface escola-universidade", o subprojeto de Língua Portuguesa, em Arapiraca, atuou durante os dezoito meses de intervenção pedagógica, com vistas à aplicação, pelos residentes, da base teórica oportunizada no Curso de Letras Língua Portuguesa – Campus de Arapiraca, de modo que pudessem realizar uma leitura crítica da profissão que escolheram, a partir do relevante cotejo entre a teoria e a prática, sem deixar de lado o olhar investigativo. Já os preceptores, além de contribuírem com seu conhecimento prático, com a sabedoria que só a experiência promove, puderam atualizar suas referências e seu fazer pedagógico, a partir do contato com a universidade, seja na figura do professor orientador, seja pela troca com os residentes.

Os residentes atuaram inicialmente como observadores-participativos e, a partir do segundo módulo, na regência de aulas pensadas por eles, com a supervisão dos preceptores, bússolas a nortear esses professores em formação inicial, preenchendo os espaços vazios que a teoria não alcançou.

Diante disso, nosso objetivo, neste trabalho, é destacar as ações realizadas por esses residentes e seus preceptores em três escolas estaduais do agreste alagoano, todas urbanas e situadas na cidade de Arapiraca. Para isso, fazemos uma breve reflexão teórica e pormenorizamos, também brevemente, o *lócus* de

trabalho, fechando com as vozes dos integrantes do Programa e, por fim, com as nossas considerações finais.

Suporte teórico-metodológico das ações

As ações propostas no projeto de Língua Portuguesa para o PRP visaram ao reconhecimento da realidade escolar, a fim de que fosse possível aos integrantes do programa agir crítica e refletidamente para a transformação de tal *status quo*. Assim, os processos de ensino e de investigação em vistas à construção de novos conhecimentos foram se desenvolvendo colaborativamente durante os meses em que a ação se concretizou.

Um ponto crucial nessas ações foi a construção de uma identidade profissional autônoma aos residentes e preceptores, ainda que cientes da importância da cooperação e da colaboração, pois juntos realizaram trabalhos relevantes nas escolas públicas em que operaram, cujo contexto espelha a heterogeneidade cultural e linguística da sociedade brasileira.

Tendo as premissas da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) como norte, as intervenções foram se desenrolando nos eixos de integração propostos nos documentos curriculares para o ensino de Língua Portuguesa: oralidade; leitura/escuta; produção de textos escritos e multissemióticos; e análise linguística/semiótica, sem deixar de refletir sobre a literatura brasileira, sobretudo em turmas do ensino médio. Como orienta a BNCC, os estudos teóricos e metalinguísticos sobre a língua, suas variedades e sua literatura, não devem ser um fim em si mesmos, mas, sim, desenvolverem-se a partir de “práticas de reflexão que permitam aos estudantes ampliarem suas capacidades de uso da língua/

linguagens (em leitura e em produção) em práticas situadas de linguagem" (Brasil, 2018, p. 71).

Por conseguinte, o que se buscou nas práticas do PRP Língua Portuguesa em Arapiraca foi, diante dessa complexidade contextual, criar situações didático-pedagógicas em que os alunos pudessem operar sobre a própria linguagem, por meio de atividades linguísticas, epilinguísticas, metalinguísticas, como estabelece Geraldi (1991), tendo o texto como ponto de partida e de chegada, dando protagonismo aos sujeitos aprendentes.

A preocupação dos integrantes do PRP Letras Arapiraca, considerando uma perspectiva de educação para a cidadania, foi possibilitar a aprendizagem de Língua Portuguesa, considerando as novas exigências de progressos científicos, de avanços tecnológicos, sem deixar de considerar os aspectos culturais, sociais e humanos que envolvem o fazer pedagógico.

Durante o desafiador período do Programa, a noção de educação que Paulo Freire disseminou, ou seja, a de promover uma relação dialética entre o conhecimento e as práticas sociais, foi a guia. O trabalho do PRP foi para a construção de posturas críticas e criativas de todos os integrantes, com foco maior nos estudantes da educação básica. Nossa atuação primou por lhes dar condições de atuar adequadamente pelo uso da língua, auxiliando-os nas tomadas de decisões e escolhas, de modo a que sejam capazes de usar a língua em cada situação interacional de que participarem em suas práticas cotidianas, conforme preconiza Antunes (2014).

Na próxima seção, detalhamos tais ações.

Nas trilhas do PRP

O PRP de Língua Portuguesa se iniciou em novembro de 2022 em Arapiraca, contando com quinze residentes bolsistas, três colaboradores, três preceptores e uma professora orientadora. Os integrantes foram divididos por escolas, a partir de seus interesses, formando equipes com cinco bolsistas, um colaborador e um preceptor. Todos passaram por seleção, sendo avaliados por bancas formadas para esse fim, conforme critérios previstos em edital.

Inicialmente, participaram do programa a Escola Estadual Aurino Maciel, com a preceptoria do Prof. Filipe Pereira de Almeida; Escola Estadual Manoel André, sendo preceptora a Prof. Me. Maria Alcione dos Santos, e Escola Estadual Prof. José Moacyr Teófilo, com Lisandra Paola Santos de Oliveira. A escola Moacyr Teófilo manteve-se no programa por apenas dois meses e meio, desfazendo o vínculo a partir da saída da professora do quadro docente da escola. Logo, um novo edital foi lançado, foram feitas as seleções e a Escola Estadual Quintella Cavalcanti, tendo como preceptora a Prof. Lívia de Oliveira Silva, foi incorporada ao programa.

As três unidades de ensino situam-se na zona urbana, sendo a Escola Estadual Aurino Maciel a mais central e a única que atua no ensino em tempo integral, atendendo, desde 2023, ao Programa Alagoano de Ensino Integral (PALEI). Os dezoito residentes, todos são estudantes de Letras, integram do 5º ao 9º período do curso, tendo todos cumprido a disciplina Metodologia de Ensino de Língua Portuguesa. Cada um se inseriu no programa espontaneamente, mas a possibilidade de cumprir os estágios curriculares obrigatórios atuando no PRP é um atrativo, haja vista a prática efetiva que se dá por meio dele.

Nesse sentido, ressaltamos que o PRP é um programa que beneficia a todos os seus membros. Como afirmam Silva *et al* (2022), "o saldo experimentado pela implementação do PRP tem sido positivo para o curso, para os formandos e para as Escolas Parceiras (EP), seus estudantes e preceptores" (Silva *et al*, 2022, p. 86).

Na próxima seção, comprovamos o que aqui se expressa, expondo depoimentos e reflexões dos participantes sobre sua vivência no programa.

O que dizem os caminhantes

A formação efetivada aos integrantes do PRP se dá pela aproximação da teoria estudada na universidade com a prática do exercício da docência nas escolas da rede pública de ensino. Assim, o processo formativo de professores ocorre de maneira contínua, aperfeiçoando as práticas docentes e garantindo o desenvolvimento profissional. Baseados nesse pensamento, os estudantes em formação dedicaram esforços para que, diante dessa experiência em sala de aula, pudessem ser beneficiados por momentos de reflexão sobre sua futura prática docente.

Desde o início do programa, todos os envolvidos (orientadora, preceptores e residentes) se dispuseram a aperfeiçoar o processo de ensino-aprendizagem em Língua Portuguesa, sendo cada um a peça essencial na engrenagem, com funções relevantes. Todos, de uma certa forma, ensinaram e aprenderam, corroborando Freire (2000) quando certifica que "quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender" (Freire, 2000, p. 25). Além disso, o conhecimento prático dos preceptores

foi sendo enriquecido pela teoria levada pelos residentes, numa troca salutar, uma vez que "a reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação teoria/prática, sem a qual a teoria pode ir virando blablablá e a prática, ativismo" (Freire, 2000, p. 24). O caminho foi repleto de vivências e experiências que somente o chão da sala de aula pode proporcionar aos futuros professores.

Na sequência, apresentamos alguns relatos para incrementar o que aqui está exposto, pelo olhar dos participantes.

O PRP segundo os preceptores. Participar do PRP foi uma experiência única. O acompanhamento prático durante o desenvolvimento das atividades nesse período possibilita uma reflexão constante do nosso fazer docente na sala de aula. A responsabilidade em lidar com outros professores em formação inicial também nos faz enxergar os nossos limites enquanto professores e, agora, preceptores. No entanto, à medida em que acompanhamos, observamos e damos *feedbacks* aos estudantes que estão sob a nossa responsabilidade, nos permitimos aprender com eles, que trazem, com frequência, para a sala de aula, novas metodologias de ensino e uma vontade enorme de pôr em prática o que aprenderam na Universidade.

Nessa perspectiva, estamos frequentemente compartilhando e recebendo conhecimentos, além de participar ativamente do processo de constituição das identidades docentes que estão se formando. Vivenciamos momentos de protagonismos, tanto do estudante – aluno na sala de aula – quanto dos residentes que chegam ansiosos para pôr a mão na massa. São momentos que devem ser – e foram – devidamente celebrados, porém

vivenciamos, em contrapartida, momentos de inconformismo, quando determinadas atividades, por inúmeros motivos, não saíram como esperávamos. Mas, em todos esses momentos, pudemos perceber que a formação docente não acontece por meio de uma prática somente, mas se dá pela "totalidade de práticas e, sobretudo, no movimento educativo que as atividades propostas legitimam e incentivam" (Arroyo, 2000, p. 136).

Outro aspecto a ser destacado, sobretudo para estes futuros profissionais (os quais, muitas vezes, não possuem experiência docente), é saber a relevância da dimensão humana do docente enquanto elemento constituinte da escola (aqui entendida também como espaço de poder).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9394/1996) afirma, em seu artigo 2º, que a educação deve ser "inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana". Buscando respeitar tal princípio, muitas vezes o professor é obrigado, por diversas razões, a renunciar à sua humanidade, aceitando agressões de diversas naturezas, necessitando, em nome de sua integridade física, moral e psicológica, entender a relação professor-estudante como "uma dissimulação benévola na relação com as pessoas, como se não penetrássemos os motivos de sua conduta" (Nietzsche, 2000, p. 120). Este triste cenário é fruto do desamparo ao qual o profissional é submetido, seja ele de caráter familiar (que, de acordo com a LDBEN, é – ou deveria ser – estrutura coparticipe no processo educacional), institucional e/ou legal.

Nesse sentido, desromantizar a noção de escola como espaço unicamente voltado à formação construtiva do ser em seus diversos aspectos configura, a nosso ver, uma das mais relevantes valências de iniciativas análogas ao PRP. Essa desglamourização

é algo vital no processo do entendimento da atividade docente, bem como a que e a quem ela serve e/ou deveria servir. A esse respeito, a escola, historicamente, tem como uma de suas facetas o caráter disciplinador e classificador, conforme observa-se nas considerações de Foucault (1989):

> Nas escolas do século XVII, os alunos também estavam aglomerados e o professor chamava um deles por alguns minutos, ensinava−lhe algo, mandava−o de volta, chamava outro, etc. Um ensino coletivo dado simultaneamente a todos os alunos implica uma distribuição espacial. A disciplina é, antes de tudo, a análise do espaço. E a individualização pelo espaço, a inserção dos corpos em um espaço individualizado, classificatório, combinatório. (Foucault, 1989, p. 61)

No tocante ao caráter disciplinador da escola, inegavelmente, com o passar do tempo, há uma mudança no discurso, a qual, muitas vezes, não se observa na prática, no planejamento e na ideologia do ensino, restando ao docente em efetivo exercício ser o único responsável pela "missão" de subverter o caráter unicamente disciplinador do ensino. Tal cobrança vem adoecendo a categoria, que, por não ter instrumentos nem apoio para realizar tal tarefa, sucumbe a diversos males vigentes na sociedade.

Dessa maneira, a preocupação social reside somente na humanização do processo de ensino e do estudante, ao passo que desumaniza cada vez mais o docente, elegendo-o como principal artífice da ainda insatisfatória educação brasileira, pelo menos para a maioria do povo, aqui entendido como "representantes das diversas classes em que ele se desmembra" (Marx, 1984, p.44). Compreender tal realidade é um necessário processo de autodefesa; daí, reafirma-se a importância do PRP e projetos afins.

Dito isto, reconhecemos que se tornar professor na contemporaneidade não é tarefa fácil, mas participar do PRP traz esperança, nos faz enxergar que a transformação da realidade social é possível. Ainda que na contramão do sistema, enquanto preceptores, pudemos participar da formação de professores e, juntos, contribuímos para o desenvolvimento de outros sujeitos – os alunos – "que vão ocupar e ajudar a construir todas as demais instâncias sociais" (Pinheiro, 2023, p.147).

Perspectiva dos residentes. O PRP é uma iniciativa que vem mudando a forma de integração dos licenciandos em salas de aula pelo Brasil. Antes, os graduandos obtinham experiência no ambiente escolar por meio do Estágio Supervisionado; agora, além desse, é possível participar de um programa que dá a oportunidade ímpar de se integrar ao dia a dia das escolas, desenvolvendo projetos de ensino, pesquisa e intervenção, realizando estudos visando práticas inovadoras e atuando no sentido de minimizar as dificuldades de aprendizagem dos alunos.

Com essas bases, ações significativas foram desenvolvidas ao longo do PRP. Na Escola Estadual Manoel André, por exemplo, os residentes avaliaram e escolheram a redação que representou a escola no Programa Jovem Senador. A ação foi de suma importância, haja vista ter sido possível colocar em prática os conhecimentos adquiridos na universidade, assim como foi gratificante participar de um momento tão importante para a escola e para os estudantes. O acompanhamento à culminância de debates regrados realizados nas turmas também foi bastante proveitoso. Na escola estadual Quintella Cavalcanti, um projeto interdisciplinar de Literatura e uma oficina de poesia visual agitaram toda a comunidade escolar. Em todas as escolas, atividades extraclasse

também foram desenvolvidas e acompanhadas de perto pelos residentes, tais como projetos juninos, natalinos, jogos internos, projetos integradores, tutorias etc.

Além dos planejamentos e práticas pedagógicas, as relações interpessoais foram desafiadoras. Conseguir a total atenção dos alunos e mantê-la durante as aulas foi um dos grandes obstáculos enfrentados e que levaram a reflexões de toda ordem. Entre elas, a necessidade de dar maior atenção aos planejamentos, além de usar a criatividade, na tentativa de levar algo novo para que os alunos se engajassem.

O uso desenfreado de aparelhos eletrônicos sem propósito educacional e as salas de aula superlotadas complexificaram as ações, e, apesar de todos os esforços, os residentes não encontraram, ao longo do percurso, possíveis caminhos para a atenuação das problemáticas, tendo em vista que o ensalamento dos estudantes foi feito pela coordenação das escolas no início do ano letivo, sem consulta ao corpo docente. Quanto ao uso dos celulares, nenhuma atividade foi proposta para o aproveitamento do dispositivo como recurso pedagógico, principalmente em razão do não acesso à internet pelos estudantes nas escolas parceiras.

No mais, acerca das regências, o trabalho em equipe foi de grande valia para a mitigação das dificuldades encontradas. Em duplas e trios, os residentes planejaram suas aulas, de acordo com as recomendações dos preceptores, tendo sua autonomia preservada. Dito isto, seguem os depoimentos de alguns licenciandos participantes do projeto, que trazem algumas das experiências vivenciadas.

Gênero Seminário, por Eduardo Costa Cavalcante. Em uma das atividades de regência de aulas de Língua Portuguesa na Escola Estadual Manoel André, resolvemos criar uma sequência básica em Literatura Negra, conforme a proposta de Cosson (2021), com o objetivo de: (i) levar os estudantes a compreenderem a significância da resistência e da denúncia social emanadas pelo fazer poético de uma autora negra brasileira contemporânea; (ii) fazer com que os estudantes pudessem revisitar memórias (a forte presença ancestral do povo negro na sociedade brasileira contemporânea: cultura, religião, culinária, tradições etc.) e (iii) solicitar a elaboração de um seminário dentro da proposta "Mural de Memórias Negras", no qual seriam trazidas personalidades negras brasileiras de diversos segmentos com pouca visibilidade ou esquecidas, porém representativas.

De modo geral, a aplicação da sequência foi exitosa. A partir de suas vivências, singularidades e experiências, os estudantes puderam traçar um paralelo com um texto literário, mais precisamente com o fazer poético de Lubi Prates, autora selecionada para trabalharmos a literatura negra na sala de aula, em seu poema "Para este país", incluso no livro de sua autoria "Um corpo negro". Com a leitura, a interpretação e as discussões, os estudantes conseguiram observar o forte posicionamento do texto da poeta frente às injustiças impostas aos seus antecedentes negros que tiveram suas vidas e memórias silenciadas ao chegarem no Brasil, um lugar até então desconhecido para eles.

Fazendo uma avaliação mais geral das apresentações dos Murais, percebi que os estudantes seguiram, na grande maioria das vezes, a estrutura do gênero oral formal *seminário* de forma satisfatória, o que se comprova pela postura adequada, se comparada a apresentações feitas antes da sequência, em que se mostraram bastante imaturos nas apresentações. Notei que,

apesar de já terem apresentado outros trabalhos ao longo da vida escolar, eles nunca haviam recebido orientações acerca do gênero. Com a atuação do PRP, a adequação vocabular exigida pelo gênero formal, a postura corporal adequada, o tom de voz também apropriado, a relação exemplar entre os membros da equipe etc. comprovaram que as discussões que tivemos foram proveitosas e significativas para os estudantes.

Outro destaque foram as personalidades negras trazidas e expostas. Desde o início, objetivávamos que os estudantes pudessem, por meio de pesquisas e curadorias, refletir sobre outros lugares que foram e vêm sendo ocupados por pessoas negras, trazendo-as à tona e desnaturalizando, portanto, o silenciamento que lhes foi imposto ao longo da história. Os alunos se mostraram engajados nas pesquisas, trazendo reflexões importantes e necessárias por meio das personalidades apresentadas nos murais, fator que muito me satisfez, uma vez que, por meio da literatura, a sala de aula tornou-se um espaço vivo para discussões pertinentes no que concerne à representatividade negra no Brasil e no mundo, pois, como apontado por Pinheiro (2023), "a representatividade é tão importante: onde a gente não se vê, a gente não se pensa, não se projeta" (Pinheiro, 2023, p. 20).

Gênero Fotocrônica, por Jamille Gomes da Silva. Nesse relato, utilizarei a terceira pessoa do plural, tendo em vista que as aulas foram ministradas, pensadas e pesquisadas em trio. De setembro a meados de outubro de 2023, realizamos uma atividade chamada fotocrônica em turmas do 1° ano do ensino médio. Para ampliar o conhecimento dos discentes acerca das especificidades do gênero crônica, inicialmente foram expostas suas características a partir de crônicas diversas, no entanto, aqui, trarei o relato do trabalho com a crônica humorística, a argumentativa e a poética.

Inicialmente, trabalhamos a crônica *O homem trocado*, de Luís Fernando Veríssimo, sendo destacados detalhes do gênero, como a ambientação, os fatos narrados, o reconhecimento das personagens e as possíveis interpretações em relação à vida da personagem principal, salientando, também, os elementos textuais responsáveis pelo humor na crônica em estudo.

O trabalho com a crônica argumentativa *A cara de pau do brasileiro*, de Mariana Camillo Pinho, foi motivacional, além de didático, uma vez que se trata de uma produção da autora enquanto era ainda estudante do ensino médio. Nossa intenção foi motivar os alunos em relação à escrita, pela possível aproximação entre eles e a autora. Ademais, além das características já trabalhadas, buscamos direcionar o olhar dos alunos para certas especificidades presentes no texto em questão, como a apresentação do problema, a tese e a crítica velada.

Na crônica lírica *A arte de ser feliz*, de Cecília Meirelles, apresentamos o uso da linguagem poética e metafórica, que demonstra emoções como nostalgia, saudade e paixão. Após a leitura, fizemos a análise e a reflexão do tema abordado: felicidade. Exauridas as especificidades do gênero, a turma foi orientada a formar grupos e realizar um trabalho: cada grupo deveria escolher uma crônica, independentemente do teor, fotografar fatos/momentos do cotidiano que dialogassem com a crônica escolhida, estabelecendo a relação coexistente entre texto e imagem, produzindo um *fotocrônica*.

A culminância aconteceu a contento, pois, apesar de alguns pequenos desencontros, a maioria dos grupos expôs suas produções, fazendo as relações necessárias entre as imagens e o conteúdo da crônica escolhida. Foram momentos recompensadores, pois as equipes explicaram de forma clara, cuidaram da organização das

equipes e dos cartazes. Todos usaram suas vozes, algumas muito potentes e bem articuladas, para expressar o que tinha aprendido a partir da intervenção dos residentes do PRP.

Por fim, percebemos que unir "o ensino da leitura e da escrita com a análise e a discussão da realidade vivenciada por diferentes grupos sociais" (hooks, 2020, p.13) possibilitou uma ampliação não somente sobre o que foi discutido na sala de aula, mas, sobretudo, acerca do conhecimento de mundo de cada estudante, conhecimento que não se limita aos muros da escola.

Literatura em foco, por Flávia Alessandra Rodrigues de Souza. A realização das ações e práticas desenvolvidas no PRP foram significantes para minha trajetória acadêmica e meu desenvolvimento pessoal. As observações e a regência fundamentaram o processo de perceber o ambiente escolar, através das vivências em sala de aula, oportunizando a compreensão das adversidades dia após dia. Nesse sentido, essas vivências impulsionaram a construção do meu perfil como docente e, em simultâneo, prepararam-me para lidar com as diferentes situações existentes nas escolas.

Trago como exemplo uma ação em especial, a criação do clube do livro "Desvendando Letras: explorando o papel transformador da leitura literária para além do contexto escolar do Ensino Médio", pois participar de sua criação proporcionou valiosas discussões crítico-reflexivas de obras literárias atuais e diversas, tais como: "Olhos D'água", de Conceição Evaristo; "Dumplin: Cresça e apareça. Faça e aconteça!", de Julie Murphy; e "Arlindo", de Ilustralu. No decorrer dessa jornada, os estudantes foram motivados a entender e a refletir sobre questões relativas ao

silenciamento de vozes negras, a busca pela autoaceitação e os desafios enfrentados pela população LGBTQIAPN+.

Nesse viés, cabe salientar a realização da sequência de discussões acerca das questões etnicorraciais e de gênero através do livro “Olhos D’água”, de Conceição Evaristo; do documentário “Racismo perverso: desigualdade racial moldou vidas de mulheres negras” e do documentário “A luta pelos direitos das domésticas”. Por essas obras, foi possível estabelecer ricas discussões sobre a invisibilização da população negra na sociedade, o racismo e as desigualdades socioeconômicas no Brasil, incluindo a questão de direitos trabalhistas. Isso se deu porque os estudantes foram questionados sobre as aproximações com seus próprios contextos e as possibilidades de diálogo com as narrativas. A proposta tencionou impulsionar o processo dinâmico na formação dos alunos leitores, por meio da produção de um mural de materiais e registros em diários de leitura ao longo do percurso imersivo. Além disso, rodas de conversa promoveram resultados surpreendentes, com a contribuição, pelos discentes, de outros textos e intertextos – canções, filmes e textos literários – como possibilidades de diálogo com o que foi trabalhado por nós. Essa etapa foi repleta de frutos satisfatórios, com ótimas atividades, o que nos fez concluir que conduzir caminhos de escuta foi imprescindível para exercitar o protagonismo dos discentes, acolhendo todas as observações, emoções e percepções trazidas por eles.

Por fim, a experiência com o PRP oportunizou conexão mútua de aprendizagem entre a orientadora, a preceptora e os estudantes, em que todos se empenharam em alinhar os conhecimentos obtidos na universidade e levá-los para a aplicação contextualizada em sala de aula. Por essas razões, sinto-me realizada e grata por integrar o grupo de residentes comprometidos em fortalecer a formação teórico-prática, com o projeto engajado

em enxergar cada vez mais melhores perspectivas para o ensino. Certamente, a dedicação à docência passa por altos e baixos, alegrias e frustrações, mas também compõe um conjunto de vivências transformadoras e memoráveis.

A literatura e o trato de temas controversos, por Beatriz Laiza Lira Oliveira. Inserida no PRP, participei da elaboração e concretização de um projeto literário na escola em que atuei, intitulado "Desvendando letras: explorando o papel transformador da leitura literária para além do contexto escolar do Ensino Médio", que teve como público-alvo estudantes dos terceiros anos do Ensino Médio.

Tal ação surgiu da necessidade de promover a leitura crítica e reflexiva, extrapolando a abordagem tradicional de análise literária, em que fosse possível, por meio de discussões profundas, imersão e contextualização das obras escolhidas, estimular a empatia, o pensamento crítico e a conexão entre a literatura e a realidade dos estudantes, além de aprofundar conhecimentos dos discentes sobre aspectos sócio-históricos relacionados às obras literárias, voltando-se para a exploração crítico-reflexiva que atravessa o texto literário na contemporaneidade.

Temas como raça e racismo, relações familiares, feminilidade, comunidade LGBTQIAPN+, machismo, homofobia e gordofobia foram tratados através da leitura dos livros Olhos d'água, de Conceição Evaristo; Dumplin: Cresça e apareça. Faça e aconteça!, de Julie Murphy; e Arlindo, de Ilustralu. Enfatizo aqui o encontro em que foi abordada a temática LGBTQIAPN+, por meio do livro Arlindo, de Ilustralu; do curta-metragem *In a heartbeat*; e do do documentário BICHAS - o documentário.

A leitura do livro Arlindo oportunizou o debate sobre temáticas como o machismo, a homofobia, a comunidade LGBTQIAPN+ e as relações familiares. A assistência ao curta-metragem *In a heartbeat* serviu para ampliar as discussões, sendo os alunos instigados a estabelecer a ligação entre o curta e a história de Arlindo, relacionando-os também com suas próprias experiências amorosas, sendo convidados a refletir sobre como a sociedade pesa na tomada de decisões e na maneira como as pessoas se expressam. Para fortalecer as discussões, foi apresentado o documentário *BICHAS - o documentário*, com o intuito de certificar a importância do apoio de familiares para a afirmação das identidades.

Os depoimentos dos alunos ao final da aula sobre experiências vivenciadas não só por eles, mas por pessoas próximas, assim como os comentários a respeito dos vídeos e dos livros mostraram a pertinência da ação realizada. Tal experiência também mostrou que uma aula não precisa ser tradicional para que o aluno absorva o conteúdo, pelo contrário, algo inovador, que tenha o discente como protagonista e o envolva no conteúdo, fazendo-o relacionar o que está sendo aplicado com as suas vivências é muito mais produtivo. Vale ressaltar a importância de dar voz aos alunos, pois sempre há algo valioso para ser retirado de seus relatos.

Posso afirmar, portanto, que apesar de alguns momentos de frustração e tristeza, minha entrada no programa foi um dos maiores acertos em minha caminhada na Universidade, pois me sinto cada vez mais preparada e realizada, uma vez que, por vivenciar essa experiência, tenho a certeza de que contribui positivamente para o desenvolvimento de alguém, o que é extremamente gratificante.

Compreendendo e interpretando textos, por Josefa de Oliveira Silva. A fim de trabalhar com as principais dificuldades dos alunos, em nossas primeiras aulas, escolhemos tratar de compreensão e interpretação de textos, por ser um assunto de suma importância para questões relacionadas à língua como componente curricular, para sucesso em outras disciplinas e, ainda, para resolver questões básicas do dia a dia.

Para isso, optamos pelo gênero crônica, visto ser gênero trabalhado no 1º ano do ensino médio. Iniciamos com uma breve explicação sobre o gênero crônica, com a leitura coletiva da crônica o *Cajueiro*, de Rubem Braga, utilizando as noções de compreensão com base no sentido mais ou menos fixo e a noção de sentido de interpretação mais ou menos flutuante (Marcuschi, 2008). Nessa atividade, constatamos que mais da metade da turma não tinha conhecimento sobre interpretar e compreender um texto, mas é válido citar como foi prazeroso ver, ao final da aula, que boa parte daqueles estudantes prestaram atenção, tiraram dúvidas e, quando fizemos a atividade de fixação, conseguiram responder sem tanta dificuldade como havia no início.

Viver a sala de aula antes mesmo de concluir a formação superior é algo magnifico, uma vez que aprendemos na prática como lidar com jovens que por vezes só querem uma oportunidade de serem ouvidos. É saber que a aprendizagem exige tempo e cada um tem um tempo específico para isso. Apesar dos desafios, é lindo ser professora e poder contribuir para um mundo mais justo e democrático, que seja do interesse não somente de um sujeito ou de uma ideologia dominante, e no qual caibam as diversas comunidades existentes na sociedade com suas singularidades e subjetividades, conforme discutiu hooks (2020).

Descobertas e aprendizados, por Maria Brenda Caetano da Silva. Incrivelmente, o PRP marca não só a minha formação docente, mas também o meu desenvolvimento pessoal. Talvez pareça exagero começar este relato com a palavra "incrivelmente", mas não há outra igual a ela para destacar o quão simbólico o PRP é e ainda será para a minha jornada pessoal e profissional.

Todos os momentos em sala de aula foram importantes tanto para a materialização do conhecimento teórico quanto para a conquista de novas experiências. Entretanto, um deles fez com que me sentisse mais confiante e preparada para os desafios pedagógicos esperados e inesperados que virão.

Em uma de minhas primeiras regências, estava na sala dos professores e revisava o assunto para uma aula de produção textual que eu iria ministrar intitulada *Gêneros para o cotidiano: Ofício*. A insegurança, as emoções e a ideia de que ainda precisava aprender mais faziam-me estremecer. E aquela seria uma aula em que receberia apenas o apoio e o suporte da preceptora, pois não teria o acompanhamento dos demais residentes.

Apesar de alimentar o sentimento de fragilidade quanto ao assunto, a aula foi produtiva e leve. A interação e a reação dos estudantes e da preceptora levaram para longe a insegurança e a crença de que ainda não havia aprendido o suficiente para transmitir um saber em específico. Comentários como "esta foi uma das melhores aulas de produção textual que tivemos" mostraram que meu temor não era legítimo, pois entendi que os estudantes não são "ameaças", mas, sim, seres ávidos por compartilhar o modo como enxergam o mundo. Entender isso ajudou-me a superar os medos iniciais, tornando-me mais forte para lidar sozinha com o ser professora. Afinal, o principal apoio e suporte está para quem nos dedicamos: os estudantes. Agradeço imensamente ao PRP por tantas experiências inesquecíveis.

Considerações finais

O PRP objetiva, entre outros, fortalecer os vínculos entre a Universidade e a escola, fortalecendo não só o ensino, mas também a pesquisa e as atividades de extensão. Intenta ampliar e aprofundar a qualidade da formação de professores, promovendo, consequentemente, a articulação da teoria com a prática para que os discentes em formação inicial se sintam mais seguros no exercício da sua profissão, superando suas dificuldades, aprendendo e, simultaneamente, ensinando. Como constata Arroyo (2000, p. 135) o agir professoral é um eterno "construir, construindo-nos [...] um aprender a fazer, fazendo-nos".

Como expusemos aqui, foram muitas as experiências e os aprendizados vivenciados no período de duração do programa, momentos em que superamos desafios e desenvolvemos atividades múltiplas, criativas, inovadoras e, porque não dizer, transgressoras.

Agimos com a ciência da dimensão política da dimensão pedagógica, como reflete Freire (2000), considerando as identidades e as vivências dos estudantes do ensino básico, os quais externam em sala de aulas seus contextos: são mundos e histórias de vidas diferentes – todas legítimas.

Considerar essas vivências e suas legitimidades foi fundamental para o êxito que aqui expusemos. Aprendemos com o outro, num círculo potente: orientadora – preceptores – residentes – alunos; alunos – residentes – preceptores – orientadora – comunidade escolar e assim por diante.

O trabalho em favor do domínio da norma culta da língua, direito de todos, foi sendo realizado – e a pedra empurrada montanha acima foi ficando mais leve.

Referências

ANTUNES, Irandé. **Gramática Contextualizada**: limpando o pó das ideias simples. São Paulo Paulo: Parábola Editorial, 2014.

ARROYO, Miguel G. **Ofício de Mestre: Imagens e Auto-Imagens**. Petrópolis, Rio de Janeiro. Vozes, 2000.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**: DF: Ministério da Educação, 2018.

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

COSSON, Rildo. **Letramento literário**: teoria e prática. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2021.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. 8. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1989.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia, saberes necessários à prática educativa.** 63ª ed. – Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2020.

HOOKS, bell. **Ensinando pensamento crítico**: sabedoria prática. São Paulo: Elefante, 2020.

GERALDI, José Wanderlei. **Portos de passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1991

MARX, Karl. **As lutas de classe em França**. Lisboa: Edições Avante, 1984

NIETZSCHE, Friedrich. **Humano, demasiado humano**. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

PINHEIRO, Bárbara Carine Soares. **Como ser um educador antirracista**. São Paulo: Planeta do Brasil, 2023.

SILVA, Elias A.; OLIVEIRA, Eliane C.; SANTOS, Erinaldo S. VICENTE, Maria do Socorro. A experiência do PRP-Língua Portuguesa, Campus de Arapiraca. *In*: ARAUJO, A. F.; BODART, C.; SILVA, E.A.; BAUMGARTEN, L. (orgs). **Programa Residência Pedagógica**: saberes, identidades e práticas docentes. Maceió/AL: Editora Café com Sociologia, 2022.

CAPÍTULO 5
Programa Residência Pedagógica: relato de experiência no contexto do Ensino Médio

José Marcio Ferreira Gama
Felipe de Carvalho Austrelino
Antônio Filipe P. Caetano
Chrystiane Vasconcelos de Andrade Toscano

Introdução

Para atender à Política Nacional de Formação de Professores, dentre as inúmeras ações, o Ministério de Educação (MEC) lança editais nacionais de programas exclusivos para cursos de Licenciaturas de Instituições de Ensino Superior (IES). Um exemplo destes programas é o PRP, regulamentado pela Portaria nº 45, de 12 de março de 2018. Suas ações são promovidas pelo Centro de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), a partir da Portaria Nº 259, de 17 de dezembro de 2019 e que tem dentre suas finalidades a de

> Art. 3º (...) promover a experiência de regência em sala de aula aos discentes da segunda metade dos cursos de licenciatura, em escolas públicas de educação básica, acompanhados pelo professor da escola.

Parafraseando Freire (1997) a experiência no PRP pareceu, no primeiro momento, oportunizar a vivência mais concreta do verbo esperançar (Cabral, 2015), graças ao trabalho hercúleo de seres humanos complexos de IES brasileiras.

Então, o presente capítulo foi produzido a partir de um relato de experiência de um residente licenciando, na 3ª edição do Programa Residência Pedagógica (PRP), regulado pela Portaria Gab Nº82 de 26 DE ABRIL DE 2022, subprojeto Educação Física (EF) da Universidade Federal de Alagoas (UFAL).

Quem foi o residente que realizou a experiência? Para Morin (1991, p.108) "(...) um ser humano de afetividade intensa e instável, que sorri, ri, chora, um ser ansioso, angustiado, um ser gozador, ébrio, estático (...)", que vive no concreto contexto histórico e social e que "encontrou na sala de aula um grupo de alunos também complexo", conforme Fazenda (2002).

Sair em busca de saberes produzidos por professores que estão inseridos no contexto social do chão da escola pública de educação básica parecia revelar uma alternativa para produção de reflexões teórico-práticas. Juntar-se a outros para redimensionar o fazer pedagógico era "uma crença acerca da existência de aspectos pouco explorados, e até mesmo, ocultos da formação inicial do professor" (Fazenda, 2002, p.56).

Nesse sentido, o Instituto de Educação Física e Esporte (IEFE), unidade acadêmica vinculada a UFAL, contou na 3ª edição / biênio 2022-2024 edital PRP Nº67/2022 com três ambientes de experimentação do PRP (duas escolas da rede estadual de ensino e uma escola da rede municipal). A equipe do subprojeto EF foi constituída por dezoito residentes (sendo 15 bolsistas e 3 voluntários), três preceptores (professores de educação física da educação básica da rede pública de ensino, efetivos de cada uma das três escolas-campo), uma docente orientadora e um docente colaborador voluntário, ambos professores do IEFE.

Cada um dos ambientes de experimentação contou com a participação de seis residentes (cinco bolsistas e um voluntário) e seu respectivo preceptor. O delineamento do subprojeto EF destacou como objetivos garantir a formação teórico-prática; proporcionar o fortalecimento da identidade profissional; ampliar a experiência formativa dos licenciandos entre a universidade e a escola da Educação Básica e valorizar os saberes e fazeres do professor de educação Básica na formação dos licenciandos do curso de EF (Objetivos subprojeto EF edital PRP Nº67/2022)

Os cenários do PRP, escolas-campo públicas de aplicação do subprojeto EF e sua interlocução permanente com o cotidiano formativo da universidade pareciam bons espaços para o exercício dos saberes necessários à prática docente apontados por Freire (1997). Nas ideias desse ilustre educador, o rigor metódico e a competência docente tão valorizada pelo autor exigiam dos residentes um esforço hercúleo para produção de uma regência sem arrogância, simples e cheia de querer bem aos educandos na direção da tomada consciente de decisão.

A experiência da 3ª edição deu-se a partir de três módulos de 138 horas de atividades, sendo seis meses de duração para cada um deles, totalizando 414 horas distribuídas em 18 meses de experiências de imersão na educação básica.

As atividades e suas respectivas carga horária estão descritas no Quadro 1, que segue:

Quadro 1:
Descrição das atividades da 3ª Edição do PRP 2022/2024

Atividade	Carga Horária
1. Preparação da equipe.	12h
2. Formação teórico-prática.	60h
3. Ambientação na escola-campo e levantamento das necessidades socioculturais de aprendizagem dos educandos.	30h
4. Observações semiestruturadas das ações de regência.	30h
5. Avaliação e socialização das experiências do subprojeto EF;	60h
6. Elaboração, execução, redação e publicização de pesquisa.	36h
7. Elaboração de relatórios das ações desenvolvidas no subprojeto EF.	30h
8. Elaboração do planejamento das ações de regência.	36h
9. Regência com acompanhamento do preceptor.	120h
TOTAL	414 horas

Considerando o exposto, neste capítulo, o cenário de interlocução do relato de experiência foi o contexto da escola pública de ensino médio. O chão da escola parece ainda marcado por pegadas feitas por seres humanos complexos angustiados pela lógica de um ensino médio legalmente amparado e ainda com hiatos importantes de legitimidade.

Do ponto de vista legal, a Lei nº 13.415/2017 alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/1996), no que tange a estruturação do ensino médio. Foram estabelecidas mudanças na carga horária, de 800 horas para 1.000 horas anuais, com um novo formato organizacional curricular e a oferta de trilhas formativas, a partir de itinerários formativos (IFs), com base na mesma lei, em seu artigo Art. 36. (Brasil, 2017)

Do ponto de vista da experiência do presente relato, a necessária apreensão da realidade, a disponibilidade para o diálogo e a convicção do inacabamento, nas ideias de Freire (1997) das ações do PRP, constituíram um bom ponto de partida para estabelecer como objetivo do estudo realizar um relato de experiência das etapas de ambientação, observação e regência

vividas por um residente no contexto da disciplina curricular Educação Física no Ensino Médio.

Metodologia

Tipo de estudo. Foi realizado uma pesquisa qualitativa com o objetivo de descrever as características das etapas do PRP no contexto do ambiente do Ensino Médio com suas possibilidades e dificuldades, a partir de um estudo documental utilizando fontes primárias, ou seja, materiais que não receberam ainda uma análise detalhada. O cenário utilizado foi a experiência produzida no curso da 3ª edição do Programa Residência Pedagógica (PRP), subprojeto Educação Física, no âmbito de uma escola pública estadual de Ensino Médio. Os documentos utilizados foram o Plano de Atividade do Residente (PAR), diário de campo das atividades de regência, planejamento de ensino e relatórios parciais e finais do PRP. Os documentos foram analisados em ambiente virtual de aprendizagem (google class do PRP- subprojeto Educação Física link https://classroom.google.com/c/NTYxNDI0ODMzODgz).

Caracterização do campo. A escola-campo deste relato de experiência foi uma unidade da rede pública estadual, que está sob responsabilidade da Secretaria Estadual de Alagoas / 1ª Gerência Especial de Educação (GEE), localizada em perímetro urbano, na região norte da cidade de Maceió - Al. Dentre as turmas de EF da escola-campo, foram selecionadas para descritiva deste relato de experiências as turmas do 1º ano do ensino médio 1ºI02. 1ºI03 e 1ºI05, pertinentes às etapas de observação e regência realizadas pelo residente relator e acompanhada pelo preceptor e orientador

do PRP subprojeto Educação Física. As turmas foram constituídas por 60 estudantes de faixa etária entre 15 a 17 anos de idade, residentes de bairros periféricos da cidade de Maceió, sendo 85% não moradores do entorno da escola-campo.

Sujeito do estudo. Os relatores da pesquisa foram um residente bolsista da 3ª edição PRP, matriculado no 7º Período do Curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Federal de Alagoas, um preceptor da escola-campo, uma professora orientadora e um docente colaborador, ambos professores do IEFE/UFAL. O relato deu-se no curso de 18 meses de imersão no PRP / biênio 2022-2024. A pesquisa apresenta aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa da Ufal, sob parecer nº 4.827.074/2021.

Procedimentos. O procedimento do presente relato de experiência foi organizado de forma metodológica em três etapas: (1) apresentação das ações de ambientação – formação e caracterização da escola campo, (2) apresentação das ações de observação e planejamento e (3) apresentação da regência. Na etapa 1, foram analisados os seguintes documentos: mapa conceitual acerca das características da educação física, planejamento de ensino, planos de aula, listagem da matrícula escolar e relatórios formativos. Na etapa 2, foram analisados os diários de campo de observações de regência e planejamentos da equipe da escola-campo e, na etapa 3, foram analisados documentos de planejamento, diário de campo e relatórios exclusivos do regente residente relator da experiência.

Resultados e discussão

As atividades do PRP foram realizadas a partir das ações de preparação de equipe, formação teórico-prática, ambientação na escola campo, observações das ações de regência, elaboração de relatórios, publicização dos dados do subprojeto, planejamento e execução da regência.

A preparação da equipe foi realizada a partir de um Seminário de abertura, cujo tema foi subprojeto Educação Física do Programa Residência Pedagógica, com o objetivo apresentar as diretoras e os preceptores das Instituições de ensino das escolas-campo, elencar as contribuições do Programa: ações de articulação entre formação inicial e educação básica em edições anteriores e detalhar as ações da presente edição do subprojeto Educação Física . Ocorreram dois encontros presenciais no IEFE/ UFAL, com o objetivo de apresentar aspectos da estruturação e funcionamento do Programa Residência Pedagógica (PRP) / subprojeto Educação Física (EF).

Foram realizados 10 encontros formativos teórico-prático, 6 encontros de ambientação, a partir da caracterização do ambiente e seu entorno e 10 observações semiestruturadas de regência, perfazendo um total de 120 horas de carga horária.

Os encontros formativos, ver Quadro 1, foram direcionados aos aspectos legais da legislação educacional e aos aspectos metodológicos do contexto de ensino da disciplina curricular EF e das estratégias procedimentais, no que tange ao atendimento educacional especializado à Pessoa com Deficiência (PcD).

Os produtos gerados permitiram compreender que a escola-campo de ensino médio oferta atendimento em tempo

integral para atender a Portaria Nº 1.145, de 10 de outubro de 2016 e a Medida Provisória Nº 746, de 22 de setembro de 2016 (BRASIL, 2016). Também pode compreender que a disciplina EF insere-se na oferta obrigatória curricular dos conhecimentos essenciais comuns e na parte flexível, a partir dos itinerários formativos (BRASIL, 2018).

A aproximação teórica à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) possibilitou a produção do Planejamento de Ensino da disciplina curricular EF, eixo de atenção do presente relato de experiência, à luz das diretrizes conteudistas e do aprofundamento da Educação Física no âmbito da saúde (BRASIL, 2018). Segue a descrição das ações formativas:

Quadro 1:
Descrição das ações de ambientação – Encontros Formativos

Temas da formação	**Objetivo/s**	**Produto**	**Carga horária / Total**
Legislação da Educação Básica:	Apresentar elementos legais orientadores da disciplina curricular Educação Física e suas interfaces na área da linguagem.	Mapa conceitual acerca das características da Educação Física: no contexto da disciplina curricular e dos itinerários formativos.	12h
Base Nacional Comum Curricular (BNCC): aspectos do ensino fundamental e médio.	Discutir a estruturação do funcionamento da disciplina curricular no contexto do ensino fundamental e médio.	Construção do Planejamento de ensino.	12h

Estratégia de Aprendizagem Baseada em Problema (ABP): Aprendizagem Criativa e Cultura Maker.	Entender a cultura maker para o estímulo da aprendizagem criativa nas aulas de Educação Física.	Produção de recurso de ensino: mapas cartográficos da escola para realização de práticas corporais de aventura no contexto conteudista das aulas de educação física.	12h
Atendimento Educacional Especializado e o contexto da Educação Física / Educação Básica	Identificar estudantes com deficiência no contexto da escola campo e oferta de atendimento educacional especializado.	Listagem de estudantes com deficiência nas turmas de intervenção e caracterização dos serviços oferecidos e/ou orientados pela escola para atendimento educacional especializado.	12h
Aspectos metodológicos da Educação física: a saúde na escola	Apresentar as dimensões conceituais, procedimentais e atitudinais da saúde na escola no contexto da educação física escolar	Produção de planos de aula no contexto da saúde na escola	12h
Carga horária total:			**60 horas**

Tais ações dialogam com a BNCC para o Ensino Médio, documento no qual

> (...) a abordagem integrada da cultura corporal de movimento na área de Linguagens e suas Tecnologias aprofunda e amplia o trabalho realizado no Ensino Fundamental, criando oportunidades para que os estudantes compreendam as inter-relações entre as representações e os saberes vinculados às práticas corporais, em diálogo constante com o patrimônio cultural e as diferentes esferas/campos de atividade humana (BRASIL, 2018, p. 475).

Nessa formação e nessa dinâmica conceitual, a BNCC aponta que a disciplina curricular EF possibilitará aos estudantes do ensino médio experiências de práticas da cultura corporal (ginástica de condicionamento físico ou de consciência corporal, modalidades de esporte e de luta) que possam promover formas de vivenciar o corpo/movimento nas suas diferentes intencionalidades, construídas em suas experiências pessoais e sociais com a cultura corporal de movimento (Brasil, 2018).

É fundamental destacar que no curso dos encontros formativos, também foram realizados a ambientação à escola-campo e o levantamento das necessidades socioculturais de aprendizagem dos estudantes. Assim, foi possível compreender que o ato de planejar exige do professor apreensão da realidade para tomada consciente de decisão, de acordo com Freire (1997).

Desta forma, foram realizadas seis visitas à escola-campo, que totalizaram 30h de carga horária, com objetivos de: a) caracterizar a estrutura física e recursos humanos; b) conhecer as turmas de intervenção e o c) entorno social sócio cultural da escola-campo. Os dados foram avaliados em encontros formativos, socializado com a comunidade da escola-campo e registrados em relatórios.

Os relatórios analisados permitiram compreender melhor a escola-campo, seus constituintes e seu entorno. A escola-campo está localizada na região litorânea da parte baixa na cidade de Maceió-AL. O entorno da escola conta com ambientes de possíveis interlocuções relacionadas ao lazer, à saúde e à espiritualidade. Foi possível encontrar no entorno da escola ambientes de lazer: duas quadras de futsal, duas quadras de areia, duas praças com tabelas de basquete, pista de skate, ciclovia e uma academia de

musculação pública. No que se refere ao atendimento à saúde, pode-se identificar centros médicos público e privado, além de muitas clínicas e laboratórios privados. Também foi possível identificar uma igreja católica e três protestantes.

Essas informações foram essenciais para elaboração do planejamento de ensino da disciplina curricular EF. Também realizamos um destaque aos aspectos da escola-campo: a) a dimensão da área física do espaço disponível para desenvolvimento das aulas de EF parecia , diferenciando-se de outras realidades de escolas públicas; b) a limitada disposição de recursos de ensino para desenvolvimento dos temas da cultura corporal; c) turmas grandes de estudantes e com alta resistência às experiências corporais práticas; d) a ausência de parceiros colaborativos do entorno da escola capazes de dialogar com as necessidades da escola, no que tange à efetivação das ações do âmbito sociocultural dos estudantes. Pode-se ainda identificar que 82% dos estudantes não pertencem ao entorno da escola, o que pode limitar o sentimento de pertencimento dos estudantes para com o ambiente para além dos muros escolares.

Os dados produzidos a partir de uma dialética comunicativa entre o coletivo constitutivo da escola-campo permitiram a elaboração do planejamento do regente residente, no Quadro 2, que segue:

Quadro 2:
Dimensões conceitual, procedimental e atitudinal do planejamento de ensino.

CONCEITUAL	PROCEDIMENTAL	ATITUDINAL
Educação Física: 1. Histórico; 2. Educação Física no contexto da escola de educação básica.	1. Roda de conversa; 2. Discussão em grupo; 3. Sala de aula invertida; 4. Gamificação;	**1. (EM13LGG501)** **2. (EM13LGG502)**
Esportes de rede: características e tipos. Voleibol: 1. Origem e regras.		**1. (EM13LGG502)**
Esportes de invasão: 1. Características e tipos. Handebol e Futsal: 1. Origem, fundamentos e regras.		**1. (EM13LGG502)** **2. (EM13LGG502)**
Dança: 1. Origem e tipos; 2. Dimensão sociocultural da dança; 3. Dança e mídias.		**1. (EM13LGG501)** **2. (EM13LGG502)**
Exercício Físico: 1.Conceitos fundamentais de saúde, exercício físico e atividade física; 2.Relação saúde e doenças hipocinéticas.		**1. (EM13LGG304)** **2. (EM13LGG502)**
Esporte de Aventura, natureza e radicais: 1. Origem, características e regras; 2. Relação dos esportes de aventura, natureza e radicais com a saúde, bem-estar e estilo de vida.		**1. (EM13LGG503)**

Após a elaboração do planejamento da intervenção pedagógica, foi perceptível o desafio que a lógica da docência estabelecia frente a um documento burocrático. O risco que o ato de ensinar exige, conforme Freire (1997), fez o residente compreender que a experiência nos estágios supervisionados da formação inicial parecia insuficiente para realização de uma regência autônoma, tal como exigida no PRP, mesmo que acompanhada pelo preceptor.

O enfrentamento foi realizado, em um primeiro momento, na condição de observador residente das regências realizadas pelo preceptor e outros residentes do PRP na escola-campo. De acordo com Seefeldt, Herrmann e Kruger (2014), as observações de regência são um importante exercício do regente, pois, aprender as diferentes formas de ensinar, sem julgar o outro, conduz a uma importante reflexão crítica necessária a construção do ser do professor. Foram realizadas dez observações, totalizando 36 horas.

As dimensões conceituais, procedimentais e atitudinais do planejamento do residente foram as mesmas descritas no planejamento de ensino dos demais residentes observados.

Após análise dos diários de observações de regência, três elementos pareciam chamar atenção: a) o estabelecimento de boas relações interpessoais com os estudantes parece superar as dificuldades de recursos de ensino no contexto de dimensões conceituais e procedimentais da aula, b) a dinâmica procedimental articulada à coparticipação dos estudantes e c) o necessário ajuste do planejamento no curso da experiência prática.

A partir da identificação das três categorias resultantes da análise dos diários de campo, listadas anteriormente, pode-se realizar um importante exercício para identificar as dificuldades e possibilidades do regente do presente relato de experiência no curso da sua experiência no PRP.

A primeira categoria analisada refere-se às relações interpessoais no curso da regência entre regente residente e estudantes do ensino médio. Nesse aspecto, estabelecer uma comunicação verbal e gestual assertiva para com os estudantes parecia ultrapassar as habilidades conceituais dos conteúdos obrigatórios da disciplina curricular, além da criteriosa seleção procedimental para produção de um clima motivacional para as aprendizagens.

Foram realizadas 120h de regência em dezoito meses de experiência no PRP. O tempo parecia um importante aliado para entendimento de que o regente deveria ser "uma pessoa real e não a corporificação anônima de uma existência curricular ou um tubo estéril através do qual o conhecimento é passado", nas palavras de Rogers (1986, p. 128). O preceptor mediou muitas das interações deste convívio, registrando as suas percepções e estratégias atitudinais necessárias à motivação do grupo para aprendizagem e principalmente para o estabelecimento de um vínculo comunicativo entre residente e estudante.

No que se refere às motivações, ou não, para discussões conteudistas, os estudantes participantes nesta experiência demonstraram muitos conflitos relacionados à discussão de gênero social. A situação foi de fato um importante desafio nas diferentes interações estabelecidas no curso das aulas de Educação Física. O público feminino apresentava resistência pelas experiências corporais relacionadas aos esportes coletivos (futsal, voleibol e

handebol) e o masculino rejeitava qualquer tipo de conhecimento, mesmo que teórico relacionado às danças populares.

Dentre as possibilidades encontradas pode-se destacar: a) a contextualização histórica dos esportes coletivos e danças populares e sua discussão de gênero e b) a identificação da aproximação dos temas aos diferentes contextos de gênero dos estudantes. Foram essas as possibilidades essenciais para o redimensionamento dos conflitos conteudistas. Essa postura vai ao encontro das ideias de Gil (2021, p. 48), para quem "professores e estudantes encontram-se na sala para satisfazer suas necessidades sobretudo sociais e de estima para além daqueles de ensino e aprendizagem objetivamente definidas na sala de aula enquanto espaço privilegiado".

No que se refere ao espaço físico e aos recursos de ensino das aulas de educação física, a percepção inicial estabeleceu uma leitura equivocada acerca da quadra esportiva como espaço adequado para organização das experiências da cultura corporal da disciplina curricular EF. No entanto, a experiência demonstrou que o espaço, embora coberto e de dimensões oficiais de um ginásio polidesportivo, era insuficiente para o número de turmas da disciplina curricular EF que aconteciam concomitantemente. Os estudantes pareciam não legitimar o status pedagógico do espaço, assim como o reconhecimento dele enquanto sala de aula.

Estudos anteriores também corroboram com os achados deste relato. De acordo com Oliveira, Silva e Neto (2011), os professores de EF revelam dificuldades para o desenvolvimento de seus conteúdos e para selecionar procedimentos para as experiências da cultura corporal. A falta e, às vezes, a inexistência de locais e de materiais específicos, para as práticas da dança, da ginástica e de algumas modalidades de esportes, por exemplo,

conduzem o professor a escolhas conteudistas que possam ser atendidos pelos recursos disponíveis nas escolas.

No que se refere à dinâmica procedimental, estratégias de dimensão conceitual que exigiam mais interações dos estudantes revelaram maiores dificuldades, a exemplo das aulas expositivas, que exigiram a participação dos estudantes para construção conteudista, e as discussões em grupos, que provocaram rejeição e recusa à experimentação conteudista.

As possibilidades procedimentais encontradas basearam-se na sala de aula invertida e na gamificação. O planejamento procedimental da sala invertida deu-se a partir da seleção dos conteúdos curriculares, de relevância dos estudantes, e, enquanto escola de tempo integral, foi oferecido um roteiro de pesquisa para instrumentalização do estudante na apropriação prévia dos conteúdos. As discussões promovidas, a partir desta metodologia, fomentou discussões ampliadas dos conteúdos e o exercício da autonomia dos estudantes.

A gamificação foi uma importante ferramenta utilizada na experimentação de conteúdos que não apresentavam espaço e recursos adequados para a experimentação corporal. Mapas de orientação espacial e plataformas online foram utilizados na perspectiva de colaborar com a produção de um ambiente lúdico de interação entre professor-estudante e estudante-estudante.

Ajustes ao planejamento foram realizados em cada uma das reuniões de equipe da escola-campo. O planejamento, que foi entendido primariamente enquanto documento burocrático para atendimento a PRP, no que tange à ação do residente na escola-campo, passou a apresentar uma dinâmica viva mediadora das reflexões inerentes ao chão da escola e da imersão realizada no curso da experiência registrada neste capítulo.

Considerações finais

A produção deste relato de experiência permitiu indicar que as dificuldades identificadas no curso do PRP fazem parte do roteiro de oportunidades da formação inicial. Superar algumas resistências produzidas pelo residente no curso dos dezoito meses, não pareceu uma tarefa fácil, embora tenha permitido uma aproximação do entendimento da complexa teia que envolve a formação inicial.

Participar das ações de ambientação, realizar as observações de regência e a regência autônoma, para além, da produção e publicização de relatórios não significou atingir todas as competências necessárias à prática pedagógica do licenciando em vias de finalização da formação inicial. As lacunas deixadas na experiência do PRP reforçam a importante consciência do inacabamento do professor crítico e reflexivo. Por outro lado, compreender o importante papel das boas interrelações com os estudantes parece descortinar a produção de atitudes de defesa dos direitos dos estudantes e da própria condição humana do residente.

Referências

BRASIL. **Portaria Gab Nº 82, de 26 de abril de 2022. Dispõe sobre o regulamento do Programa Residência Pedagógica - PRP.** Ministério da Educação.Brasília, 2018. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/acesso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-basica/programa-residencia-pedagogica> .Acesso em: 03 de ago. de 2023

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, 2018. Disponível em:<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/>. Acesso em: 03 de ago. de 2023

BRASIL. Ministério da Educação. Programa Residência Pedagógica. Brasília, 2018.<Edital Nº 67/2022 - **Seleção De Residentes (Cadastro De Reserva) Programa Residência Pedagógica** – Prp >.Acesso Em:https://editais.ufal.br/graduacao/selecao-de-residentes-programa-de-residencia-pedagogica 18 de ago. de 2023

BRASIL. Diário oficial da união. Brasília. 2017. **Lei nº 13.145** de 16 de Fevereiro de 2017.Disponível em:<https://legislacao.presidencia.gov.br/ >. Acesso em: 27 de ago. de 2023;

BRASIL. **Lei nº 13.415/2017**, de 13 de Fevereiro de 2017. Disponível em:https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm. Acesso em: 10 jan. 2024.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia:** saberes necessários à prática educativa**.** 43ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

CABRAL, G. **A esperança audaz:** a pedagogia de Paulo Freire. In: Ultimato. mar./abr. 2015. Disponível em:< https://www.ultimato.com.br/revista/artigos/353/a-esperanca-audaz-a-pedagogia-de-paulo-freire> Acesso em: 09 jan. 2024.

LIBÂNEO, J. C. **Didática:** teoria da instrução e do ensino. São Paulo: Cortez Editora, 1990.

LIBÂNEO, J.C. **Pedagogia e Pedagogos, para quê**? São Paulo: Cortez Editora, 2004.

QEDU**. Plataforma educacional de busca de dados escolares**. Disponível em: https://qedu.org.br/escola/27034836-escola-estadual-professor-theotonio-vilela-brandao/. Acesso em: 25 de ago de 2023.

SEEFELDT, M.; HERRMANN, F. F. KRUGER, I. C. N. Estágio supervisionado: um olhar de aprendizagem sobre a experiência obtida durante o estágio. XX EREMAT - Encontro Regional de Estudantes de Matemática da Região Sul. **Anais**. Fundação Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA), Bagé/RS, Brasil. 13-16 nov. 2014. Disponível em: https://eventos.unipampa.edu.br/eremat/files/2014/12/RE_SEEFELDT_02093271036.pdf. Acesso em: 09 de jan. 2024;

SEVERINO, A. J; FAZENDA, I. C. (org.). **Formação docente:** Rupturas e possibilidades**.** Campinas: Papirus, 2002.

UFAL. Universidade Federal de Alagoas. Nº 67/2022 **- Seleção De Residentes (Cadastro De Reserva) Programa Residência Pedagógica** .Disponível em:https://editais.ufal.br/graduacao/selecao-de-residentes-programa-de-residencia-pedagogica . Acesso em: 03 de ago. de 2023;

SOBRE OS(AS) AUTORES(AS) DOS CAPÍTULOS

Aline Vieira Bezerra Higino de Oliveira, professora associada de Língua Espanhola da Faculdade de Letras-Espanhol da Universidade Federal de Alagoas.

Antonio Filipe Pereira Caetano, Professor Associado do Instituto de Educação Física e Esporte (IEFE) -UFAL. Graduado em História (UFF) e Educação Física (UFAL), Mestre em História (UFPE) e em Ciências Médicas (UFAL); Doutor em História (UFF) e Doutorado em andamento em Educação Física (UPE - UFPB).

Beatriz Laíza Lira Oliveira, Graduanda do curso de Letras – Língua Portuguesa, pela Universidade Federal de Alagoas - UFAL/*Campus* Arapiraca.

Cátia Veneziano Pitombeira, realizou os estudos de doutorado e mestrado na PUC-SP em Linguística Aplicada e estudos da linguagem na área de Linguagem, educação e tecnologia. Atua no curso de Letras Inglês da UFAL desde 2019.

Chrystiane Vasconcelos de Andrade Toscano, professora Associada do IEFE da UFAL. Doutora em Ciências do Desporto e Educação Física pela Universidade de Coimbra-Portugal. Mestra em Educação Especial Universidade de Havana-Cuba.

Eduardo Costa Cavalcante, graduando em Letras - Língua Portuguesa pela UFAL, Campus Arapiraca.

Eliane Vitorino de Moura Oliveira, professora adjunta no Curso de Letras/Língua Portuguesa – Arapiraca e no PPGLL FALE/UFAL. Doutora em Estudos da Linguagem pela UEL, com estágio de pós-doutoramento em Linguística Aplicada pelo PPGLL/FALE UFAL.

Felipe de Carvalho Austrelino, Professor da rede estadual de Alagoas (SEDUC-AL). Especialista em Educação Física Escolar pela Universidade Estácio de Sá; Licenciatura Plena em Educação Física pela UFAL.

Filipe Pereira Almeida, graduado em Letras Vernáculas pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) - campus de Jequié. Professor efetivo de Língua Portuguesa da Secretaria de Educação do estado de Alagoas (SEDUC/AL), lotado na Escola Estadual Aurino Maciel.

Flávia Alessandra Rodrigues de Souza, Graduanda do curso de Letras – Língua Portuguesa, pela Universidade Federal de Alagoas - UFAL/*Campus* Arapiraca.

Ismar Inácio dos Santos Filho, Doutor em Linguística. Docente no curso de Letras-Língua Portuguesa (UFAL-Campus do Sertão) e no PPGLL (FALE-UFAL). Membro do Grupo de Estudos em Linguística Aplicada/Queer em Questões do Sertão Alagoano (GELASAL).

Jamile Gomes da Silva, Graduanda do curso de Letras – Língua Portuguesa, pela Universidade Federal de Alagoas - UFAL/ *Campus* Arapiraca. Participou do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID 2020-2022).

José Marcio Ferreira Gama, graduando do curso de Educação Física Licenciatura, do Instituto de Educação Física e Esporte (IEFE) da Universidade Federal de Alagoas.

Josefa de Oliveira Silva, Graduanda do curso de Letras – Língua Portuguesa, pela Universidade Federal de Alagoas - UFAL/ *Campus* Arapiraca.

Lívia de Oliveira Silva, mestra em Letras pela UFAL; autora da obra "Letramento Visual: Ensinando as Relações Imagem e Texto em Aulas de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental"; Professora de Língua Portuguesa no município de Arapiraca e no estado de Alagoas.

Maria Alcione dos Santos, Mestranda pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística e Literatura (PPGLL/UFAL). Professora efetiva de Língua Portuguesa na Rede Estadual de Alagoas (SEDUC/AL).

Maria Brenda Caetano da Silva, graduanda em Letras-Língua Portuguesa pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL); formação técnica em Informática pelo Instituto Federal de Alagoas (IFAL).

SOBRE AS ORGANIZADORAS E ORGANIZADORES

Adelmo Fernandes de Araújo

Doutor e Mestre em Ensino das Ciências (PPGEC/UFRPE), Professor Adjunto da Universidade Federal de Alagoas (UFAL) e do Programa de Pós-Graduação em Ensino e Formação de Professores (PPGEFOP), Campus Arapiraca-AL, lecionando Estágio Supervisionado I, II, III e IV (no curso de Química Licenciatura); Educação e Meio Ambiente e Saberes e Metodologias no Ensino de Ciências Naturais I e II (no curso de Pedagogia Licenciatura) e Didática do Ensino de Ciências e Biologia (no curso de Ciências Biológicas Licenciatura). Coordenador Institucional do Programa Institucional de Residência Pedagógica (PRP/UFAL (2018-2022 e 2022-2024). Líder do NAUTILUS – Grupo de estudos e Pesquisas em meio ambiente, complexidade e sustentabilidade.

Chrystiane Vasconcelos de Andrade Toscano

Mestrado em Educação Especial pelo Instituto Superior Pedagógico Enrique José Varona / Universidade de Havana-Cuba (2000) e Doutorado em Ciências do Desporto e Educação Física pela Universidade de Coimbra-Portugal. Professora Associada do Instituto de Educação Física e Esporte (IEFE) da Universidade Federal de Alagoas (UFAL). Prof. Orientadora do PRP/Ufal (2018-2022 e 2022-2024) e Coordenadora de Projetos de Formação de Professores em Serviço de Atendimento Educacional Especializado para educandos com Transtorno do Espectro do Autismo (SAEE-TEA) e Práticas Pedagógicas Inclusivas (PPI-TEA) / Rede Nacional de Formação Continuada de Professores (RENAFOR) (2022/2023/2024)

Eliane Vitorino de Moura Oliveira

Docente na Universidade Federal de Alagoas, no Curso de Letras - Língua Portuguesa/Campus de Arapiraca e no Programa de Pós-Graduação em Linguística e Literatura - PPGLL/FALE/UFAL. Doutora e Mestre pelo Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Londrina (UEL), com pesquisa na área de Sociolinguística Educacional. Especialista em Língua Portuguesa pela UEL, com capacitação em Ensino de Português e Língua Estrangeira pela Universidade de Coimbra. Realizou estágio pós-doutoral no Programa de Pós-Graduação em Linguística e Literatura (PPGLL) da FALE/UFAL. Integra o GT Ensino e Aprendizagem na Perspectiva da Linguística Aplicada (EAPLA-ANPOLL). Participa dos projetos de pesquisa GEDEALL - Discurso, Ensino e Aprendizagem de Línguas e Literaturas - FALE/UFAL e DALLT - Descrição e

análise linguística, literatura e texto - UFAL Arapiraca. É editora da Revista Leitura, periódico do PPGLL.

Ismar Inácio dos Santos Filho

Professor permanente no Programa de Pós-Graduação em Linguística e Literatura (PPGLL), na linha de pesquisa Linguística Aplicada, na FALE, na Universidade Federal de Alagoas (Campus A. C. Simões). Professor adjunto no Curso de Letras (UFAL-Campus do Sertão), onde leciona as disciplinas "Morfologia do Português", "Linguística Aplicada", "Linguística Queer" e "Didática de Língua Portuguesa" e onde coordena o "Grupo de Estudos em Linguística Aplicada/Queer em Questões do Sertão Alagoano" (GELASAL), que discute acerca dos processos de construção enunciativo-discursiva do Sertão/ Nordeste, focalizando território e cultura, sujeitos e ensino e aprendizagem. É doutor em Letras-Linguística (UFPE/2012), Mestre em Estudos de Linguagem (UFMT/2007), Graduado em Letras (UNEAL/1998), Graduado em Pedagogia (UNEAL/2000) e Especialista em Psicopedagogia (UFAL/1999).

ÍNDICE REMISCIVO

A
Alarcão, I., 78
Antunes, I., 106
Arroyo, M. G., 110, 123
auto-heteroecoformação, 40, 45

B
Bagno, M., 70-2, 76, 85
Barbosa, J. da S., 55, 58
Bauman, Z., 35
Beckhauser, A., 51

C
Cabral, G., 129
cidadania planetária, 40, 44-5
cooperação, 24
crônica, 121
cultura corporal, 137-9, 143

E
educação brasileira na pandemia, 75, 79-87
educação intercultural, 59
educação linguística, 72
ensino
de Educação Física, 130-43
de Língua Espanhola, 52-64
de Língua Inglesa, 35, 42-6
de Língua Portuguesa, 71-90, 103-123
tradicional, 36
escola
caráter disciplinador da, 111
transbordante, 76

F
Fazenda, I. C., 130
Ferrarezi Junior, C., 72
formação docente
continuada, 23-4, 33-5, 39
inicial, 23-4, 33-5, 39, 51-2, 62-3, 69, 70, 77, 90, 104, 109, 123, 130, 135, 141, 145
fotocrônica, 115-6

Foucault, M., 111
Freire, M. M., 35-6, 40-2, 45
Freire, P., 24, 106, 108-9, 123, 129, 131-2, 138

G
Gallo, S., 73
gamificação, 144
García, C. M., 51
Geraldi, J. W., 106
González, J. F., 51
Guervós, J. de S., 51

H
Herrmann, F. F., 141
Hooks, B., 117, 121

K
Kruger, I. C., 141

L
Leffa, V. J., 40, 42, 51
literatura
brasileira, 105
espanhola, 53-6
negra, 114-5
Lopes, L. R., 39-40

M
Maciel, H. de S., 55, 58
Marx, K., 111
Mendonça, M., 73
Mendonça, S., 73
Menezes, T. da S., 59
Moço, A., 88-9
Moraes, M. C., 40, 43-44
Moreira, A. dos S., 58
Morin, E., 25, 34, 37-8, 44, 130

N
Nietzsche, F., 110
Nóvoa, A., 23-4, 76, 78

O
Oliveira, V. C. de, 55, 58
operador
dialógico, 37
hologramático, 38
recursivo, 38

P
pedagogia do silêncio, 72
Pereira, M. I., 58
Pinheiro, B. S., 112, 115
Pinheiro, E. M., 59
Pitombeira, C. V., 39-40

R
Rangel, E. de O., 71-72
recomposição da aprendizagem, 79, 85-91
reengenharia didática, 75, 79, 82, 85, 90, 94
Rojo, R., 73-74
Rosa, A. S., 58-59

S
sala de aula invertida, 144
Seefeldt, M., 141
seminário, 114
Silva Filho, A. R. da, 55, 58
Silva, E. A., 108

T
Teoria da Complexidade, 25, 34, 42, 44

Essa coletânea resulta de um percurso de imersão nas escolas e de investigação na ação a partir do Projeto Institucional do Programa de Residência Pedagógica da Universidade Federal de Alagoas. Estiveram envolvidos neste projeto discentes e docentes de 13 (treze) cursos de licenciatura, dos três campis da UFAL (Campus A.C. Simões, Campus Arapiraca e Campus Sertão). São eles: Biologia, Educação Física, Física, Geografia, História, Música, Matemática, Língua Espanhola, Língua Inglesa, Língua Portuguesa, Pedagogia, Química e Sociologia. Ao longo dos processos formativos foram priorizadas a articulação entre teoria e prática, valorização da experiência dos professores da educação básica, investigações e saberes emergentes das vivências em sala de aula. As reflexões, ensaios e relatos de pesquisa contidos nesta obra expressam o desenvolvimento das competências docentes numa perspectiva complexa, inter/transdisciplinar, intercultural e de valorização dos saberes da experiência. A partir da leitura deste material, fica evidente que essas ações integrativas de ensino e de pesquisa colaborativa fortaleceram a articulação entre a universidade e as escolas, reafirmando o compromisso com a formação de professores. Assim, lhe convidamos a refletir a partir desta obra sobre mais e melhores políticas e experiências docentes num contexto global, mas sobretudo na América Latina.

Unidade de Produção e Divulgação Acadêmica e Científica
Universidade Politécnica Estadual de Carchi.

ISBN: 978-9942-625-32-8
9789942625328