

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS, SAÚDE E TECNOLOGIA
CURSO DE PEDAGOGIA

DIOGO CORREIA CARVALHO

**AS CONTRIBUIÇÕES DO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA PARA
A FORMAÇÃO DOCENTE DO RESIDENTE**

Imperatriz

2022

DIOGO CORREIA CARVALHO

**AS CONTRIBUIÇÕES DO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA PARA
A FORMAÇÃO DOCENTE DO RESIDENTE**

Monografia Apresentada ao Curso de Pedagogia
da Universidade Federal do Maranhão – Campus
Imperatriz como requisito para conclusão da
Licenciatura em Pedagogia.

Orientadora: Profa. Dra. Herli de Sousa Carvalho

Imperatriz

2022

DIOGO CORREIA CARVALHO

**AS CONTRIBUIÇÕES DO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA
PARA A FORMAÇÃO DOCENTE DO RESIDENTE**

Monografia apresentada ao curso de Pedagogia da Universidade Federal do Maranhão, Centro de Ciências Sociais, Saúde e Tecnologia como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Licenciatura Plena em Pedagogia.

Aprovada em: 01 / 08 / 2022

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dra. Herli de Sousa Carvalho (Orientadora)
Universidade Federal do Maranhão – (CCSST - UFMA)

Prof. Dra. Francisca Melo Agapito (Examinadora)
Universidade Federal do Maranhão – (CCSST - UFMA)

Prof. Dra. Késsia Mileny de Paulo Moura (Examinadora)
Universidade Federal do Maranhão – (CCSST - UFMA)

Ficha gerada por meio do SIGAA/Biblioteca com dados fornecidos pelo(a) autor(a).
Diretoria Integrada de Bibliotecas/UFMA

CARVALHO, DIOGO CORREIA.

AS CONTRIBUIÇÕES DO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA PARA
A FORMAÇÃO DOCENTE DO RESIDENTE / DIOGO CORREIA CARVALHO.

- 2022.

65 f.

Orientador(a): HERLI DE SOUSA CARVALHO.

Monografia (Graduação) - Curso de Pedagogia,
Universidade Federal do Maranhão, IMPERATRIZ-MA, 2022.

1. Pesquisa Histórica. 2. Relato de Experiência. 3.
Residência Pedagógica. I. CARVALHO, HERLI DE SOUSA. II.
Título.

AGRADECIMENTOS

A Deus pela sabedoria, força e coragem que me possibilitaram chegar ao fim deste Curso de Pedagogia com tantas aprendizagens.

À minha mãe, Maria Izaura Vieira Correia, e minha avó, Antonia Maria Vieira Correria que foram os principais motivos por ter escolhido o Curso de Pedagogia que transformou para sempre a minha vida e meu olhar para o mundo e todos os seres que nele vivem.

Aos meus irmãos, Diego Vieira Barros e Rosana Ferreira Barros, que possibilitaram que eu escrevesse esse trabalho com seu apoio, conforto, incentivo e suas revisões. Sem eles não teria conseguido.

À professora Herli de Sousa Carvalho, que se dedicou com tanto amor e sabedoria ao Programa durante esses 18 meses, e possibilitou uma revolução dentro da minha jornada de formação com suas reflexões e sua docência tão humana e transformadora. Suas sábias palavras foram primordiais para que permanecesse no Curso e ecoarão para sempre em minha jornada docente.

A todos profissionais da escola-campo, em especial a Diretora, Chistielle Santana Boechat, a Coordenadora Pedagógica, Conceição de Maria Botelho Martins, e a Preceptora Arylana Kiss da Silva Reinaldo, pelo acolhimento, pelos aprendizados, pelos ensinamentos e por tornarem possível minha atuação dentro da escola-campo.

Aos parceiros de Programa Residência Pedagógica, Residentes e Preceptoras que me acompanharam nessa jornada. Aprendemos muito juntos e serei eternamente grato pela parceria e pelo carinho de todos.

À Vivianny Cunha de Sousa, uma grande parceira com quem pude aprender muito durante o Programa dentro e fora da escola, e que esteve ao meu lado nos momentos bons e nos difíceis também.

À Bruna Cunha Aires e Thamyla Maria de Sousa Lima, pelo apoio incondicional nessa jornada, pelo ombro amigo e pelas palavras de encorajamento nos momentos que mais precisei.

SIGLAS

ACT	Acordo de Cooperação Técnica
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação De Aperfeiçoamento De Pessoal De Nivel Superior
CCSST	Centro Social, Saúde E Tecnologia
IES	Instituição De Educação Superior
IFMA	Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia do Maranhão.
LGBTQIA+	Lésbicas, gays, bissexuais, travestis, transexuais, transgêneros, queers, intersex, agêneros, assexuados e mais.
MA	Maranhão
MEC	Ministério Da Educação
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PPP	Projeto Político Pedagógico
PROERD	Programa Educação de Resistência as Drogas e a Violência
PRP	Programa Residência Pedagógica
SEMED	Secretaria Municipal de Educação
SEMID	Seminário de Iniciação a Docência
TCC	Trabalho De Conclusão De Curso
UFMA	Universidade Federal Do Maranhão

Todo amanhã se cria num ontem, através de um hoje.
De modo que o nosso futuro baseia-se no passado e
se corporifica no presente. Temos de saber o que
fomos e o que somos, para saber o que seremos.

(Paulo Freire)

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo refletir e evidenciar as contribuições do Programa Residência Pedagógica, através do subprojeto “As Memórias Da Educação E Identidades Culturais Em Imperatriz – Maranhão”, para a formação docente do residente participante. Desenvolvido através da metodologia de relato de experiência, com uma pesquisa qualitativa, relatando como o programa foi desenvolvido durante os 18 meses de duração e quais os principais impactos que o mesmo trouxe para a escola onde atuou e as contribuições que trouxe para a comunidade escolar e a comunidade acadêmica da Universidade Federal do Maranhão Centro de Ciências Sociais, Saúde e Tecnologia – Campus Imperatriz.

Palavras-chave: Residência Pedagógica; Relato de Experiência; Pesquisa histórica.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	8
2. HISTÓRIA DE VIDA NUMA JORNADA À DOCÊNCIA	11
3. RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA: AS MEMÓRIAS DA EDUCAÇÃO E IDENTIDADES CULTURAIS EM IMPERATRIZ - MARANHÃO.....	27
4. RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA: DESAFIOS E EXPERIÊNCIAS.....	37
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	53
REFERÊNCIAS.....	57
ANEXOS	59

1. INTRODUÇÃO

Este Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) surgiu a partir das experiências vivenciadas dentro do Programa Residência Pedagógica (PRP) do Ministério da Educação (MEC). Lançado em 2018 pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) através do edital nº 6 de 2018. A Residência Pedagógica foi trabalhada através do subprojeto: “As Memórias da Educação e Identidades Culturais em Imperatriz – Maranhão” do Curso de Pedagogia do Centro de Ciências Sociais, Saúde e Tecnologia (CCSST) da Universidade Federal do Maranhão (UFMA) – Campus Imperatriz, coordenado e idealizado pela Profa. Dra. Herli de Sousa Carvalho.

As experiências da atuação como residente ocorreram na escola-campo Escola Municipal Princesa Isabel situada no bairro Entroncamento em Imperatriz-MA. Participando amplamente do ambiente escolar da escola-campo, desenvolvendo também regências em sala de aula na Educação Infantil e, em diferentes turmas do Ensino Fundamental dos Anos Iniciais.

O Programa Residência Pedagógica (CAPES, 2018) busca aperfeiçoar a formação de discentes de cursos de licenciatura e induzir a reformulação dos Estágios Supervisionados dos mesmos, visando promover a adequação dos currículos dos cursos de formação inicial de professores/as da Educação Básica à luz das orientações presentes na Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Portanto, esse trabalho tem como objetivo refletir sobre as contribuições do Programa Residência Pedagógica para a formação docente do residente participante, como também, de evidenciar e refletir sobre as atividades desenvolvidas a partir do Programa e os resultados que trouxe para a escola-campo Escola Municipal Princesa Isabel.

Buscando responder às seguintes perguntas norteadoras: de que forma o Programa Residência Pedagógica contribuiu para a formação docente do residente? Quais as principais contribuições do Programa para a escola-campo participante? Quais impactos o Programa teve no Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Maranhão – Campus Imperatriz? O subprojeto “As Memórias da Educação e Identidades Culturais em Imperatriz – Maranhão” alcançou seus objetivos? Como se deu essa relação entre a escola-campo e a universidade no decorrer do Programa?

Portanto, o Programa permitiu a Imersão dos estudantes da Universidade nas escolas participantes do Programa, com a carga horária total de 440 horas distribuídas por etapas no decorrer de 18 meses de duração. Contou com a participação de 24 discentes da UFMA, que atuaram como Residentes do Programa recebendo bolsas e mais duas voluntárias com direito ao certificado.

Participando ativamente de atividades do PRP organizadas em três escolas municipais da cidade de Imperatriz – MA, o subprojeto visou possibilitar o desenvolvimento de atividades educativas que retratam as reais necessidades das escolas-campo e possam contribuir para termos uma educação fundamental mais dinâmica e plural entre as pessoas envolvidas na comunidade educativa. Discutindo e destrinchando as atividades desenvolvidas nas regências da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental à luz do que traz a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Esta que foi um referencial importante para o desenvolvimento das regências, conforme a CAPES traz quanto as ações obrigatórias a serem desenvolvidas no Programa, bem como, Paulo Freire nas obras *Pedagogia da Autonomia* (1966) e *Educação e Mudança* (2011), como também Rubens Alves na obra *Pedagogia dos Caracóis* (2011), e outros.

Tratando ainda, das atividades desenvolvidas para além da sala de aula. Envolvendo objetivos voltados para as necessidades que a escola-campo apresentou. O tipo de pesquisa realizado foi à pesquisa histórica, “que descreve o que era. O processo focaliza quatro aspectos: investigação, registro, análise e interpretação de fatos ocorridos no passado, para compreender o presente e prever o futuro”. (LAKATOS, 2018, p. 6). Portanto, a pesquisa se deu através da investigação e análise de registros das atividades desenvolvidas durante o PRP: documentação fornecida pelo PRP, diários de campo do Residente, plano de ações do Residente, avaliações realizadas, atividades desenvolvidas, relatório parcial e final dos participantes do Programa, Projeto de Intervenção Pedagógica e Subprojeto do Programa. A fim de analisar e interpretar os fatos ocorridos e os resultados alcançados a luz do que o Programa se propõe frente as necessidades da IES, os Residentes em seu processo de formação e a escola-campo.

Este trabalho foi organizado em três capítulos, de forma a apresentar primeiramente o residente autor deste trabalho como um indivíduo em processo de formação inicial. Refletindo sobre sua trajetória de formação enquanto discente que

permeia a vivência educacional perante diversos ambientes distintos desde a Educação Infantil e, ao se reconhecer docente dentro da universidade.

Partindo ao segundo capítulo para apresentação do Programa Residência Pedagógica e do subprojeto no qual este residente participou, evidenciando as contribuições as quais o subprojeto se propõe tanto para a formação docente de residentes participantes, como para atender as necessidades educacionais das escolas partícipes. Abordando assim, as metas previstas, as metodologias que foram utilizadas, as etapas que foram seguidas no desenvolver do Programa e, principalmente como foi organizado e articulado dentro das escolas-campo e na própria Instituição de Educação Superior (IES), bem como as contribuições oferecidas por ao Curso de Pedagogia da UFMA de Imperatriz no decorrer destas 440 horas de ações educativas.

No terceiro capítulo aborda as experiências e os desafios vivenciados durante esses 18 meses de duração do Programa, e, relatando as práticas desenvolvidas pelo residente dentro e fora da escola-campo. Refletindo sobre suas práticas, objetivos almejados e resultados alcançados. Evidenciando as contribuições para a formação do docente residente e também para os estudantes da escola-campo, e os demais envolvidos no processo de aprendizagem.

Por fim, refletindo sobre as respostas encontradas frente às questões norteadoras a qual este trabalho se baseia com foco no objetivo ao qual se propõe, evidenciando em quais pontos o Programa atendeu as necessidades da IES, escola-campo e Residentes participantes, bem como, de quais formas alcançou seus principais objetivos no decorrer destes 18 meses de intensas aprendizagens.

2. HISTÓRIA DE VIDA NUMA JORNADA À DOCÊNCIA

Este capítulo se propõe a narrar, refletir, evidenciar os acontecimentos e experiências que foram importantes para a formação docente deste Residente, durante sua jornada de formação escolar enquanto estudante desde o início dessa jornada ainda na Educação Infantil, Básica e Superior.

A história de vida que consiste em uma técnica de pesquisa social utilizada por antropólogos(as), sociólogos(as), educadores e outros estudiosos(as), como fonte de informação para seus trabalhos (MARKONI; LAKATOS, 2018, p.135).

História de vida, portanto, é a uma narrativa em torno de determinados fatos ou fenômenos, nos quais se evidenciam valores e padrões culturais. É uma técnica de coleta que pode complementar dados já levantados. Consiste em um modo de interpretar e reinterpretar os eventos, para melhor compreender as ações, os conceitos e os valores adotados por um grupo ou indivíduo em pauta (MARKONI; LAKATOS, 2018, p.136).

Esta técnica foi escolhida levando em consideração a formação do indivíduo ainda enquanto aluno e sua importância para entender a construção da identidade docente. Portanto, se fez necessário conhecer a sua trajetória individual pela formação educacional desde os primeiros passos. Tendo em vista que esse processo de formação da identidade docente se inicia antes mesmo do ingresso nos cursos de licenciatura nas universidades, se desenvolvendo juntamente com a sua aprendizagem no decorrer de toda sua jornada enquanto aprendiz em contato com a docência na educação, pois “não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender” (FREIRE, 1996, p. 18). Portanto, a jornada enquanto discente é importante para compreender a formação do docente.

A jornada pedagógica de formação do indivíduo autor deste trabalho se iniciou ainda nos primeiros anos de vida ao ingressar na Educação Infantil em 1998, aos três anos de idade, no Colégio Infantil das Irmãs Canossianas Jardim Canossa. Este, que existe até os dias atuais, localizado no bairro Parque Santa Lúcia, na cidade de Imperatriz-MA.

Tendo como foco o atendimento de crianças carentes da região, o Colégio Jardim Canossa presta um importante trabalho social de educação e resgate dessas

crianças em situações de pobreza e vulnerabilidade. Com atividades educativas integral e ampla voltadas inteiramente para a Educação Infantil e patrocinado por instituições de caridade e doações individuais.

A educação ofertada neste teve uma forte presença dos dogmas e crenças da religião cristã Católica Apostólica Romana, essa etapa da Educação Infantil foi desenvolvida através de práticas, conhecimentos e dogmas conservadores pautados em valores cristãos dessa religião, com uso de metodologias voltadas para atividades práticas e lúdicas, entre elas: coral de crianças, produção de artes com massinha e produtos recicláveis como palitos de picolé, apresentações culturais de música e dança, contação de histórias, brincadeiras na caixa de areia, atividades no jardim e ao ar livre em contato com a grama e espaços arborizados.

Dessa forma, buscando cumprir com os objetivos da Educação Infantil. Estes apresentados pela Base Comum Curricular (BNCC) como “as creches e pré-escola têm o objetivo de ampliar o universo de experiências, conhecimentos e habilidades dessas crianças, diversificando e consolidando novas aprendizagens, atuando de maneira complementar à educação familiar” (BRASIL, 2018, p.36), portanto, proporcionando experiências interdisciplinares de aprendizado e desenvolvimento.

Quanto a isso a BNCC (2018, p.37) ainda nos traz que “a interação durante o brincar caracteriza o cotidiano da infância, trazendo consigo muitas aprendizagens e potenciais para o desenvolvimento integral das crianças”. Por conseguinte, reconhece-se que a Educação Básica deve visar a formação e o desenvolvimento humano global. Para tal, a escola deve promover uma educação comprometida com a formação e o desenvolvimento integral dos alunos, em suas dimensões intelectuais, físicas, afetivas, éticas, sociais, morais e simbólicas.

Como primeira etapa da Educação Básica, a Educação Infantil é o início e o fundamento do processo educacional. A entrada na creche ou na pré-escola significa, na maioria das vezes, a primeira separação das crianças dos seus vínculos afetivos familiares para se incorporarem a uma situação de socialização estruturada (BNCC, 2018, p. 36).

Dessa forma, o processo de aprendizagem nessa etapa se deu acompanhado por uma afetividade acolhedora, construindo assim uma relação de proximidade, respeito e carinho entre as crianças e docentes da escola que eram em sua maioria freiras ou vocacionadas religiosas. Assim, pairando sobre seus corredores, suas

salas de aulas, suas batinas e suas crenças, o processo de catequese ocorreu de forma concomitante com o processo inicial de letramento das crianças.

Unindo de forma interdisciplinar a religião com os conhecimentos das letras, formas e no desenvolvimento das habilidades inerentes a essa fase da infância, seja através de orações diárias, canções religiosas, brincadeiras com lições bíblicas e eventos escolares que seguiam datas festivas do calendário da Igreja Católica. Dessa forma, buscando cumprir com seu objetivo enquanto pré-escola de ampliar o universo de experiências, conhecimentos e habilidades das crianças, diversificando e consolidando novas aprendizagens (BRASIL, 2018).

Em meio a este ambiente pautado por religiosidade e afetividade, que este indivíduo em sua jornada teve então seus primeiros contatos com o processo de aprendizagem desenvolvido através do lúdico e de atividades práticas recheadas de valores, conceitos e preconceitos que o acompanhariam por toda sua trajetória escolar. Levando consigo a afetividade e a prática para além da sala de aula como componentes essenciais para o desenvolvimento de uma educação ampla e humanizada, presente na *práxis* escolar das Irmãs Canossianas.

As contribuições vindas dessa etapa de sua jornada estão interligadas ao fazer docência deste indivíduo. Assim, compreendendo o afeto e o lúdico como ferramentas pedagógicas, e, refletindo a educação que recebeu na educação.

A afetividade é um elemento cultural que faz com que tenha peculiaridades de acordo com cada cultura. Elemento importante em todas as etapas da vida da pessoa, a afetividade tem relevância fundamental no processo ensino aprendizagem no que diz respeito à motivação, avaliação e relação-professor e aluno (VYGOTSKY, 1998, p. 42 *apud* AMORIM *et al*, 2012, p. 5).

Assim sendo, se configura como um elemento importante que deve estar presente em todo processo de aprendizagem. Ao fim da Educação Infantil, dando um novo passo em sua jornada de formação, em 2001 ingressou no Colégio Municipal Pequeno Príncipe. Este, localizado na rua Estácio de Sá, Número 54, no bairro Vila Fiquene, na cidade de Imperatriz – MA, onde permanece atuante até os dias atuais.

Passando pelo processo de alfabetização, em um ambiente novo e distante do acolhimento e afeto das Irmãs Canossianas, enfrentou uma brusca ruptura de ambiente escolar. Neste momento, em salas de aula superlotadas, com menos

supervisão e mais exigências para que a alfabetização ocorresse de forma acelerada.

A relação professor-aluno agora se desenvolveu de forma pouco afetuosa, com um distanciamento evidente entre os alunos e o professor que permanecia focado em um objetivo único e de prioridade máxima: alfabetizar os alunos. Mesmo que para isso, de forma inconsciente, estivesse a negligenciar as necessidades individuais de aprendizagem deles.

As características dessa faixa etária demandam um trabalho no ambiente escolar que se organize em torno dos interesses manifestos pelas crianças, de suas vivências mais imediatas para que, com base nessas vivências, elas possam, progressivamente, ampliar essa compreensão, o que se dá pela mobilização de operações cognitivas cada vez mais complexas e pela sensibilidade para apreender o mundo, expressar-se sobre ele e nele atuar (BNCC, 2018, p. 58).

Dessa forma, ficando evidente que essa necessidade não foi atendida pela escola nesse momento tendo em vista que naquela fase da Educação Básica se fazia necessário um estreitamento entre alunos e o professor. Em sua jornada, caminhando a largos passos, concluiu então seu processo de alfabetização durante o primeiro semestre do primeiro ano do Ensino Fundamental.

Passando então, por um processo de transferência de ano letivo. Sendo adiantado pela escola para a próxima série escolar com a justificativa de que isso aceleraria também o seu processo de aprendizagem. Saindo, portanto, da classe que na época era nomeada “alfabetização” para o então “2º Ano” do Ensino Fundamental, passando assim por uma drástica mudança no meio do ano letivo.

A principal objeção quanto ao adiantamento da criança na escola refere-se ao possível prejuízo da sociabilidade, pela valorização de um aspecto do desenvolvimento apenas: o intelectual-cognitivo. O desenvolvimento infantil acontece de modo uniforme nas diferentes esferas (emocional, social, intelectual) e mostrar precocidade em uma área não significa que a criança pode adaptar-se também nas demais. [...] O desenvolvimento infantil não é homogêneo, e não há justificativa razoável para a opção de atender apenas parte das diferenças existentes. Privilegiar os aspectos intelectuais e cognitivos, considerando-os mais relevantes que os emocionais e sociais, pode promover o isolamento da criança de seus pares (CUPERTINO, 1999, p. 59).

Neste sentido, este movimento de adiantamento contribuiu para o distanciamento deste indivíduo em formação com o ambiente em que estava

inserido, fomentando assim a sensação de não pertencimento a este espaço educacional e promovendo seu distanciamento dos demais estudantes.

Neste período, o *bullying* não era amplamente discutido e refletido dentro das escolas embora estivesse constantemente presente no ambiente escolar. Se apresentando em diversas nuances e graus de hostilidade, surgindo como obstáculo constante em sua vida escolar ainda nestes anos iniciais do Ensino Fundamental.

De modo geral, conceitua-se *bullying* como abuso de poder físico ou psicológico entre pares, envolvendo dominação, prepotência, por um lado, e submissão, humilhação, conformismo e sentimento de impotência, raiva e medo, por outro. As ações abrangem formas diversas, como colocar apelidos, humilhar, discriminar, bater, roubar, aterrorizar, excluir, divulgar comentários maldosos, excluir socialmente, dentre outras (RISTUM, 2010, p.97).

Portanto, vivenciando o *bullying* como parte de sua experiência educacional a partir deste momento. Desta forma, tornando o ambiente escolar hostil e desafiador. O *bullying* se apresenta de diversas formas, mas pode ser caracterizado como:

Seja direto ou indireto, o *bullying* se caracteriza por três critérios: 1. comportamento agressivo e intencionalmente nocivo; 2. comportamento repetitivo (perseguição repetida); 3. comportamento que se estabelece em uma relação interpessoal assimétrica, caracterizada por uma dominação (RISTUM, 2010, p.97).

Dessa forma o ambiente escolar passou a ser para este indivíduo, entre tantas outras coisas, um local de constante sobrevivência frente aos seus agressores.

Um fator agravante dessa situação foi a diferença de maturidade física e psicológica entre este indivíduo e demais estudantes com o qual estudava principalmente nos anos seguintes.

Há que se ressaltar que as altas frequências de *bullying*, aliadas a crenças errôneas sobre o desenvolvimento infantil e juvenil, levam educadores a justificar que tal comportamento é 'coisa própria da idade', contribuindo para a naturalização do fenômeno. [...] É comum encontrarmos professores e pais que consideram muitos dos comportamentos de *bullying* como parte da fase de desenvolvimento da criança ou do adolescente. [...] É um fenômeno violento, presente em todas as escolas, propiciando sofrimento para uns e conformismo para outros (RISTUM, 2010, p. 111).

Vale ressaltar que o ambiente escolar se configura como um reflexo da sociedade em que a escola está inserida, assim como os estudantes que nela estão

inseridos. Portanto, os comportamentos apresentados nele partem de vivências e aprendizados advindos de espaços sociais e familiares que estão para além dos muros da escola. Dessa forma, o *bullying* não é uma prática exclusiva destes ambientes escolares, mas de todos os espaços sociais de interação humana.

Ao concluir o que atualmente é intitulado pela BNCC como Ensino Fundamental - Anos Iniciais, em 2006 ingressou no Centro de Ensino Municipal Pedro Abreu para cursar o 5º Ano do Ensino Fundamental. Este fica localizado na rua Coronel Lisboa no bairro Vila Fiquene, em Imperatriz-MA. Com esta mudança, alcançando novos espaços de aprendizagem, um novo ambiente escolar, novos desafios e aprendizados. Neste período, a escola estava passando por um processo de reforma intenso e por isso todos os alunos foram transferidos para outro prédio onde anteriormente funcionava uma creche municipal. Contudo, o tamanho do prédio não comportava todos os alunos transferidos e para suprir esta necessidade foram alugadas “salas de aulas” em um terreno localizado à frente do prédio da escola. Espaço este que anteriormente funcionava como estábulo, com três quartos construídos anteriormente para comportar cavalos.

O processo de ensino seguiu seu curso, e nosso indivíduo em sua jornada pelo aprendizado. Agora em um ambiente insalubre, desta vez, em um estábulo para cavalos onde por vezes as aulas foram canceladas pelo excesso de moscas presentes no ambiente da então “sala de aula”. De modo que o ambiente escolar a cada grande ruptura e transformação durante essa jornada se apresentou ainda mais desafiador e hostil fortalecendo o sentimento existente de não pertencimento a estes espaços.

Neste momento, o grande motivador para sua permanência nestes espaços, foi sobretudo, o grande incentivo familiar, principalmente materno, que se fez presente em todo o processo escolar. De forma marcante, incentivando seus avanços e se dispondo a todos os sacrifícios necessários para que este indivíduo permanecesse em sua jornada de aprendizado escolar.

Portanto, a presença da família foi um fator determinante para que a hostilidade do ambiente escolar não se sobressaísse às necessidades de aprender e concluir a Educação Básica.

É necessário que os pais exerçam uma influência saudável sobre seus filhos, para que os mesmos se desenvolvam de uma forma mais completa dentro da sociedade. Tendo em vista este conceito, torna-se bastante

necessário a intervenção da família no segundo lar da criança: a escola. Visto que as mesmas constroem seu futuro a partir de um ambiente educativo, ambas buscando atingir objetivos em relação ao indivíduo (ARAUJO, 2017, p. 20).

Outro fator determinante para a permanência deste indivíduo em sua jornada, foi a marcante presença de professores que fizeram para além do ensino de suas respectivas matérias/disciplinas. De modo que enquanto estudava na Escola Municipal Pedro Abreu, por vezes professores o escoltaram até sua residência, devido às promessas de agressões que ocorreram durante esse período vindas de outros estudantes de maior idade.

As agressões físicas no ambiente escolar nesse período eram comuns e periódicas, em sua maioria ocorriam durante o trajeto escola e domicílio tendo como alvos diversos alunos. A presença da polícia na escola era constante e muitas vezes professores também sofreram ameaças.

Vale ressaltar que a educação, assim como a segurança, é um direito de todos e dever do estado. Direito este assegurado através da constituição federal de 1988, que traz em seu capítulo III, artigo 205, “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988). Portanto, coube a escola, juntamente com o Estado representado neste ambiente através da atuação policial, promover a segurança destes estudantes para assegurar-lhes o direito à educação.

Contudo, a violência ainda esteve presente de outras formas dentro deste ambiente escolar, porém, agora permitida pela escola e pelo estado, realizadas e incentivadas dentro das próprias salas de aula, onde os alunos foram orientados a se agredirem utilizando uma régua de madeira enquanto competiam entre si pelas respostas certas da tabuada. Respostas estas que o ensino da época exigia deles em troca de aprovação e que também lhes concedia a permissão de agredir uns aos outros através dessa ferramenta denominada “palmatória”.

A idade dos alunos também foi um fator determinante para o surgimento de adversidades e desafios neste ambiente escolar, pois nessa época os alunos que não desenvolvessem os conhecimentos que determinado ano letivo exigiam deles eram retidos. Portanto, permaneciam nesta série até alcançarem aprovação da

escola para prosseguir, e, desta forma, era comum alunos entre 12 e 18 anos convivendo em uma mesma série escolar.

Assim, a diversidade presente dentro deste mesmo ambiente escolar se dava não somente pelas diferentes realidades familiares e sociais de cada indivíduo, mas também pela diferente fase de maturação física e psicológica característica de cada faixa etária e, tornando o ambiente hostil, principalmente para os de menor idade.

Tendo em vista todos esses desafios presentes nesta etapa da educação básica, buscaram então alternativas para escapar deste ambiente, pois se apresentava violento e assustador, dificultando o progresso deste indivíduo em sua jornada educacional.

Por isso, com o apoio familiar conseguiu ingressar no Centro de Ensino São Francisco Xavier onde estudou como bolsista através da realização de provas voltadas para concepção de bolsas de estudo para estudantes que não podiam pagar os valores das mensalidades. Portanto, em 2008, ingressou neste novo ambiente escolar que atualmente não existe mais, ficava localizado na Rua Piauí no bairro Centro, em Imperatriz-MA.

Neste novo momento em sua jornada, teve então contato com a realidade das Instituições de Ensino Particulares, marcada principalmente, pela visão capitalista da educação, onde a escola é administrada por uma ótica empresarial voltada sobretudo ao lucro. A educação neste ambiente se apresentou de forma bancária, visando formar alunos preparados para concorrer no mercado de trabalho.

Dessa forma, buscando atender à necessidade social do ambiente em que ela está inserida, de acordo com a realidade da comunidade que atendia: em sua maioria estudantes vindos de famílias de comerciantes da região. Os novos desafios presentes nesse ambiente escolar estavam inteiramente ligados à grande distância entre a realidade desse sujeito em sua jornada e a realidade vivenciada pelos demais colegas de classe, e, apresentando especialmente visões distintas sobre como se dão as relações de poder dentro do ambiente escolar.

Vale ressaltar que por ter sido adiantado de turma no começo dessa jornada escolar pelo conhecimento, sempre foi um ano mais novo do que os demais colegas de classe durante todo o restante dessa jornada pela Educação Básica. Neste sentido, a distância existente entre a realidade que antes vivera e a que vivenciava agora, gerou profundas reflexões sobre como as relações de poder dentro dos

espaços escolares são moldadas de acordo com a origem dos indivíduos e o seu poder econômico, bem como, essas relações refletem na sociedade como um todo.

No que tange a metodologia de ensino e a atuação dos professores, este ambiente escolar trouxe mudanças significativas. Não somente na atuação dos professores dentro da sala de aula, como também no ritmo acelerado em que o ensino era desenvolvido. A cobrança por resultados e a punição para a falta deles se apresentava de forma diferente dos espaços anteriores já vivenciados. Mas, em um aspecto se mantiveram alinhados porque as individualidades dos alunos não eram levadas em consideração no processo de aprendizagem.

O conteúdo a ser transmitido aos alunos era o centro que norteava as práticas desenvolvidas dentro e fora da sala de aula. O ambiente cobrava constantemente resultados dos professores e alunos, desde a aplicação de provas mensais a simulados duas vezes por ano. Os alunos eram ranqueados, classificados e vistos a partir de suas notas e dos resultados que apresentavam frente aos conhecimentos que lhes eram passados e cobrados.

Vale ressaltar ainda que o *bullying* continua presente mesmo neste novo espaço escolar. Com a mudança de realidade dos alunos, mudaram também as formas de agressão e opressão vinda deles. De forma que os ataques passaram a ser sofisticados, com práticas sutis e menos evidentes. Buscando reprimir os alunos de menor idade e poder aquisitivo, tendo como alvo principal os bolsistas da escola. Com o objetivo principal de evidenciar e manter as relações de poder existentes naquele ambiente.

No que tange a atuação dos professores e a forma de ensinar e avaliar os alunos, houve mudanças significativas. A utilização da palmatória foi abolida e substituída por uma régua invisível que constantemente mensurava e avaliava o desempenho dos alunos.

Portanto, para suprir as novas exigências e fazer jus ao esforço de todos aqueles que contribuíram para que ele tenha alcançado este novo espaço, nosso indivíduo permaneceu em sua jornada escolar de construção do conhecimento desenvolvendo mecanismos de sobrevivência frente aos desafios apresentados. Este período de sua jornada apresentou grandes contribuições para o futuro docente que viria a ser, principalmente através dos brilhantes exemplos apresentados pelos professores daquela instituição durante o seu fazer docente.

Aqueles professores acreditaram e apoiaram o seu potencial, proporcionando experiências significativas e interdisciplinares através de atividades extracurriculares, como oficinas de arte, artesanato, teatro, e até mesmo através de apresentações culturais na escola. Assim, fomentando o interesse pela visão interdisciplinar que essas atividades possuem, contribuindo com o desenvolvimento de conhecimentos e habilidades para o crescimento pessoal e escolar dos estudantes.

Quanto a essa fase da Educação Básica, nos anos finais do Ensino Fundamental, a BNCC (2018, p. 58) nos evidencia:

Nesse período da vida, as crianças estão vivendo mudanças importantes em seu processo de desenvolvimento que repercutem em suas relações consigo mesmas, com os outros e com o mundo. [...] Os estudantes dessa fase inserem-se em uma faixa etária que corresponde à transição entre infância e adolescência, marcada por intensas mudanças decorrentes de transformações biológicas, psicológicas, sociais e emocionais (2018, p.58 e 60).

Dessa forma, aproximando-se do fim do Ensino Fundamental da Educação Básica surgiram questionamentos e inquietações vindas com a pré-adolescência e entre elas uma intensa necessidade de pertencimento a algum dos grupos sociais existentes. Surgindo então um novo fator determinante em sua jornada educacional de formação, pois, o mesmo se deparou com um dilema: seria este indivíduo pertencente a algum dos grupos que compõem a comunidade LGBTQIA+? Mais à frente em sua jornada fica evidente a resposta afirmativa para esse dilema que reforçou também o sentimento de não pertencimento a estes espaços que não o contemplava em suas individualidades, seja pela falta de representatividade ou de acolhimento de suas diferenças quanto uma pessoa LGBT.

Vale ressaltar que a BNCC traz em suas competências gerais da Educação Básica, que a escola deve:

Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza (BNCC, 2018, p. 10).

A BNCC (2018) evidencia ainda que a escola deve promover uma educação voltada ao acolhimento dos alunos em suas singularidades. Além disso, deve fortalecer a prática coercitiva de não discriminação, não preconceito e respeito

às diferenças e diversidades existentes configurando-se como um espaço de aprendizagem democrático e inclusivo.

As mudanças próprias dessa fase da vida implicam a compreensão do adolescente como sujeito em desenvolvimento, com singularidades e formações identitárias e culturais próprias, que demandam práticas escolares diferenciadas, capazes de contemplar suas necessidades e diferentes modos de inserção social (BNCC, 2018, p. 60).

Portanto, é função basilar da escola promover o respeito, o acolhimento e a valorização da diversidade sem preconceitos de qualquer natureza, inclusive quanto aos alunos que fazem parte de grupos pertencentes a comunidade LGBTQIA+. Quanto a abrangência da comunidade LGBTQIA+, Bortoletto (2019, p.5) nos apresenta os grupos que a compõem e dão origem a sigla: “lésbicas, gays, bissexuais, travestis, transexuais, transgêneros, queers, intersex, agêneros, assexuados e mais”. Vale ressaltar ainda, no que tange à homofobia nos espaços escolares:

Como demonstra outra pesquisa, essa feita pela ABGLT4 no ano de 2015 e publicada pelo jornal online A Folha de São Paulo, 73% dos jovens brasileiros que são LGBTQIA+, entre 13 e 21 anos, dizem ter sofrido algum tipo de homofobia devido a sua orientação sexual no âmbito escolar. Dessa forma, mais uma vez, o Brasil se mostra em primeiro lugar entre os outros países da América Latina que também se submeteram à pesquisa, como Argentina, Chile e México (BORTOLETTO, 2019, p. 8).

Desta forma, fica evidente que a homofobia está interligada ao *bullying* vivenciado por pessoas LGBTQIA+ dentro destes espaços sociais no qual as escolas se configuram.

Na conclusão do Ensino Fundamental da Educação Básica um novo e inesperado passo nesta jornada escolar foi alcançado. Em 2010, nosso indivíduo em formação ao ser aprovado através do processo seletivo de ingresso, passou a cursar o Ensino Médio integrado ao Curso Técnico em Tecnologia da Informação no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (IFMA) – Campus Imperatriz, localizado na Avenida Newton Bello, bairro Vila Maria na cidade de Imperatriz-MA.

O Ensino Médio é a etapa final da Educação Básica, direito público subjetivo de todo cidadão brasileiro. Todavia, a realidade educacional do País tem mostrado que essa etapa representa um gargalo na garantia do

direito à educação. Para além da necessidade de universalizar o atendimento, tem-se mostrado crucial garantir a permanência e as aprendizagens dos estudantes, respondendo às suas demandas e aspirações presentes e futuras (BNCC, 2018, p. 461).

O ensino nesta modalidade de Nível Médio integrado ao Técnico foi definido a partir da aprovação do Decreto nº 5.154/2004. Este que traz em seu quarto artigo quanto a esta forma de ensino:

A articulação entre a educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio dar-se-á de forma: I - integrada, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental, sendo o curso planejado de modo a conduzir o aluno à habilitação profissional técnica de nível médio, na mesma instituição de ensino, contando com matrícula única para cada aluno (BRASIL, 2004).

Portanto, a educação neste novo espaço educacional foi desenvolvida com foco nas habilidades e conteúdos do ensino técnico que o IFMA oferece tendo como objetivo principal o de preparar alunos para o mercado de trabalho, dessa forma, não tendo como foco a preparação para o Enem e demais vestibulares para ingresso nas Instituições de Educação Superior.

Sendo assim, o Ensino Médio fica em segundo plano, de forma que os conteúdos e habilidades próprias desta etapa não foram trabalhados com prioridade no desenvolver das atividades educativas e dos projetos de pesquisa e extensão oferecidos pelo Instituto.

Quanto ao ensino técnico, este foi voltado para a análise e o desenvolvimento de sistemas com atividades práticas de programação, robótica, banco de dados, segurança da informação e demais conhecimentos inerentes a essa área do conhecimento. De forma que a maior parte da prática docente do ensino técnico foi desenvolvida a partir da prática e da ideia de “aprender fazendo”. Mesmo assim, o IFMA se propôs a oferecer um ensino de qualidade contemplando todo o conteúdo obrigatório previsto pelos documentos oficiais a serem trabalhados no Ensino Médio.

Este novo espaço escolar trouxe consigo múltiplos desafios e aprendizados, dentro de um ambiente escolar inesperadamente elitista. De tal forma que o perfil socioeconômico dos estudantes nesta mesma modalidade de ensino oferecido pelo instituto correspondia a elite, fato este evidenciado pelas escolas de origem dos mesmos.

O Instituto permitiu ao nosso indivíduo em formação vivenciar e observar novas metodologias entre elas o ensino através de experiências em laboratórios, viagens técnicas a campo e atividades utilizando outros espaços da escola que não a sala de aula: quadra, jardim, auditório, biblioteca, estacionamento, dentre outros.

Desta forma, marcada por uma íntima relação entre a prática e a teoria que ao serem trabalhadas juntas contribuíram para o desenvolvimento amplo do processo de aprendizagem dos estudantes, como também, contribuindo para a valorização da prática na construção do conhecimento.

Outro forte aspecto marcante do processo de aprendizagem desenvolvido pelo Instituto foi a utilização da arte como ferramenta que se deu através de apresentações musicais para o aprendizado de línguas estrangeiras, visitas e oficinas no teatro municipal da cidade, concurso de paródias cantadas com temáticas do conteúdo curricular e através de concurso artístico de calouros.

Portanto, permitindo vivências interdisciplinares que posteriormente se apresentaram no fazer docente deste indivíduo. Neste processo de educar-se e formar-se docente ao mesmo tempo, trazendo para sua prática como educador aspectos positivos de suas vivências quanto educando.

Os estudantes vivenciam esta fase do Ensino Médio concomitantemente com as descobertas inerentes a essa faixa etária, com a chegada da adolescência. Estes fatores do desenvolvimento individual estão interligados com as relações sociais construídas nesses espaços.

Logo, é papel da escola auxiliar os estudantes a aprender a se reconhecer como sujeitos, considerando suas potencialidades e a relevância dos modos de participação e intervenção social na concretização de seu projeto de vida. É, também, no ambiente escolar que os jovens podem experimentar, de forma mediada e intencional, as interações com o outro, com o mundo, e vislumbrar, na valorização da diversidade, oportunidades de crescimento para seu presente e futuro (BNCC, 2018, p. 473).

A descoberta de suas identidades, projeções e expectativas marcam essa etapa da vida escolar dos alunos. Não seria então diferente com nosso sujeito protagonista desta jornada, que a partir das descobertas de sua identidade quanto uma pessoa LGBTQIA+ encontrou obstáculos que o afastaram ainda mais deste espaço social escolar. Dessa forma reforçando o sentimento de não pertencimento que já vinha sendo construído a partir das experiências vivenciadas nos diversos ambientes escolares anteriormente enfrentados por ele.

Neste momento houve uma intensificação do *bullying* e da exclusão escolar. Agora apresentando-se principalmente em sua face mais agressiva: através de intimidação e exclusão social pautada pelo discurso homofóbico de negação de sua identidade pessoal. Vale ressaltar que, a escola deve ser um espaço que permita aos estudantes “combater estereótipos, discriminações de qualquer natureza e violações de direitos de pessoas ou grupos sociais, favorecendo o convívio com a diferença” (BRASIL, 2018, p.467), e, ficando evidente que a escola neste momento não conseguiu proporcionar esse convívio com a diferença de forma saudável e não discriminatória como deveria.

Segundo Paulo Freire (2011, p. 11) “a educação deve ser desinibidora e não restritiva. É necessário darmos oportunidade para que os educandos sejam eles mesmos. Caso contrário domesticamos, o que significa a negação da educação” (FREIRE, 2011, p. 41). Portanto, cercado por um ambiente distante de sua realidade e socialmente hostil à sua identidade, encontrou na biblioteca um ambiente seguro de refúgio e aceitação. Vivenciando neste momento um sentimento de segurança e acolhimento proporcionado pelos livros através da fuga da realidade que proporcionam, possibilitando o acesso a outras realidades, conhecimentos e reflexões sobre si mesmo e sobre o mundo à sua volta.

Outro ponto de apoio proporcionado pelo IFMA foram os acompanhamentos psicológicos oferecidos aos estudantes, através de sessões com a psicóloga educacional do Instituto. Esta que proporcionou momentos importantes de reflexão e possibilitou a este indivíduo novas perspectivas sobre o ambiente escolar e as ricas possibilidades de aprendizagem que oferece.

Nesse sentido, “é também finalidade do Ensino Médio o aprimoramento do educando como pessoa humana, considerando sua formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico” (BNCC, 2018, p.466), através da atuação da psicóloga escolar, o Instituto conseguiu oferecer esse aprimoramento.

Por fim, concluindo em 2012 o seu processo de aprendizagem na Educação Básica com o Curso do Ensino Médio integrado ao Técnico de Tecnologia da Informação, um novo passo deveria ser tomado: o ingresso em uma Instituição de Educação Superior (IES). De forma que em 2016, ingressou no Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Maranhão – Campus Imperatriz.

Curiosamente escolhendo o curso que daria significados a todas as suas vivências escolares anteriores em sua jornada de formação educacional. Mesmo as mais traumáticas e violentas, humanizando não somente o seu olhar para o processo de aprendizagem, mas também os próprios indivíduos inseridos nele com todas suas limitações e influências sociais, inclusive para si mesmo.

Dessa forma, ampliando o seu olhar para a própria construção dos indivíduos frente às experiências que vivenciam enquanto fortalecem suas identidades pessoais. Afinal, a educação não somente proporciona espaços de aprendizagem de conteúdos sistemáticos, mas se propõe a formar os indivíduos de forma global.

Tanto para o exercício de sua cidadania como para o desenvolvimento pleno de suas potencialidades e possibilidades frente seus objetivos e sonhos. Assim sendo, parte do trabalho do educador é refletir, selecionar, organizar, planejar e monitorar o conjunto das práticas e interações, garantindo a pluralidade de situações que promovam o desenvolvimento amplo dos estudantes (BNCC, 2018).

Por fim, cabe aos sistemas e redes de ensino, assim como às escolas, em suas respectivas esferas de autonomia e competência, incorporar aos currículos e às propostas pedagógicas a abordagem de temas contemporâneos que afetam a vida humana em escala local, regional e global, preferencialmente de forma transversal e integradora (BNCC, 2018, p. 19).

Contudo, não foram somente estes os motivadores para que este indivíduo, que concluiu o processo da Educação Básica tendo como referência principal as violências físicas e simbólicas as quais foi submetido, decidiu ingressar no Curso de Pedagogia e retornar a estes espaços agora através de uma nova ótica como educador. Como também fruto de uma inquietação, a necessidade de proporcionar apoio aqueles que tanto lhe apoiaram: sua base familiar. Tendo no objetivo basilar alfabetizar sua avó que atuou como pilar principal de apoio para fazer acontecer seu desenvolvimento educacional que nosso indivíduo optou por ingressar no Curso de Pedagogia.

Em contrapartida, se encontrar dentro do Curso e, finalmente conseguir significar suas vivências e explorá-las de forma a acrescentá-las na sua prática docente foi uma consequência transformadora que mudou sua relação consigo mesmo e, com todos os espaços e indivíduos em seu entorno.

Principalmente no que tange às práticas desenvolvidas quanto educador nos espaços educacionais que passou a atuar com o objetivo principal de garantir que alunos possam ter acesso a uma educação libertadora, democrática e inclusiva, respeitando individualidades, incentivando o desenvolvimento de suas potencialidades e de suas identidades pessoais.

Não há transição que não implique um ponto de partida, um processo e um ponto de chegada. Todo amanhã se cria num ontem, através de um hoje. De modo que o nosso futuro baseia-se no passado e se corporifica no presente. Temos de saber o que fomos e o que somos, para saber o que seremos (FREIRE, 2011, p. 42).

E, assim, as atividades interdisciplinares, baseadas no que exige o currículo nacional da educação brasileira, interligadas principalmente com atividades artísticas e com uso da literatura foram aspectos imprescindíveis para o seu progresso no desenvolvimento de potencialidades e possibilidades.

Por fim, frente à trajetória trilhada por este inquietante, desafiador e enriquecedor caminho através desta jornada de formação ampla e pedagógica. O Curso de Pedagogia se apresenta não como um fim, mas como mediador das mudanças que o levaram a um caminho de esperança através da educação daqueles que estão a trilhar suas próprias jornadas, pois como reafirma Paulo Freire (2011) a educação sem esperança não é educação.

3. RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA: AS MEMÓRIAS DA EDUCAÇÃO E IDENTIDADES CULTURAIS EM IMPERATRIZ - MARANHÃO

O Programa Residência Pedagógica do Ministério da Educação (MEC) foi lançado no Brasil em março de 2018 através do Edital nº 6 de 2018 da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), em que a Residência Pedagógica foi definida como “uma atividade de formação realizada por um discente regularmente matriculado em curso de licenciatura e desenvolvida numa escola pública de educação básica, denominada escola-campo” (CAPES, 2018, p. 1) que irá receber o discente participante, atuante como Residente.

O Programa é voltado para discentes com matrícula ativa em curso de licenciatura que tenham cursado o mínimo de 50% do curso. Estes, denominados Residentes, deverão ter um total de 440 horas distribuídas em 60 horas para ambientação, 320 horas para imersão destinando 100 horas destas somente para a regência, e 60 horas voltadas à elaboração de relatório final, avaliação e socialização de atividades.

Quanto aos objetivos do Programa, são:

- I. Aperfeiçoar a formação dos discentes de cursos de licenciatura, por meio do desenvolvimento de projetos que fortaleçam o campo da prática e conduzam o licenciando a exercitar de forma ativa a relação entre teoria e prática profissional docente, utilizando coleta de dados e diagnóstico sobre o ensino e a aprendizagem escolar, entre outras didáticas e metodologias;
- II. Induzir a reformulação do estágio supervisionado nos cursos de licenciatura, tendo por base a experiência da residência pedagógica;
- III. Fortalecer, ampliar e consolidar a relação entre a IES e a escola, promovendo sinergia entre a entidade que forma e a que recebe o egresso da licenciatura e estimulando o protagonismo das redes de ensino na formação de professores;
- IV. Promover a adequação dos currículos e propostas pedagógicas dos cursos de formação inicial de professores da educação básica às orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (CAPES, 2018, p. 1).

Em seus objetivos I e II observa-se o enfoque do Programa na experiência como aspecto de transformação e formação, tanto através da relação teoria e prática que o Programa proporciona aos Residentes quanto no uso de suas práticas e experiências para transformar o Estágio Supervisionado nos cursos de licenciatura.

Vale ressaltar ainda a forma como o quarto objetivo traz a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) como um referencial importante ao Programa Residência Pedagógica. De forma que a mesma surge novamente como um aspecto

fundamental do Programa quando a CAPES trata de suas abordagens e ações obrigatórias:

a) A apropriação analítica e crítica da BNCC nos seus princípios e fundamentos; b) No escopo da BNCC o projeto deverá priorizar o domínio do conhecimento pedagógico do conteúdo curricular ou o conhecimento das ações pedagógicas que permitem transformar os objetos de estudo em objetos de ensino e aprendizagem; c) Atividades que envolvam as competências, os conteúdos das áreas e dos componentes, unidades temáticas e objetos de estudo previstos na BNCC, criando e executando sequências didáticas, planos de aula, avaliações e outras ações pedagógicas de ensino e aprendizagem (BRASIL, 2018, Anexo III).

A CAPES determina ainda que os Residentes deverão ser acompanhados na escola-campo por um professor da Educação Básica, denominado Preceptor. Já a orientação do Residente será realizada por docente da Instituição de Educação Superior (IES) denominado Docente Orientador.

O Programa Residência Pedagógica com o Subprojeto: “As Memórias da Educação e Identidades Culturais em Imperatriz - Maranhão”, teve início em agosto de 2018 e término em janeiro de 2020. A frente deste esteve a professora Dra. Herli de Sousa Carvalho, orientadora deste subprojeto do Programa Residência Pedagógica implantado na Universidade Federal do Maranhão - Campus Imperatriz, pelo fato desta Instituição de Educação Superior (IES) ter sido contemplada para participar do Programa.

Este Subprojeto do Programa atuou em três escolas-campos: Escola Municipal Princesa Isabel, Escola Municipal Gonçalves Dias e Escola Municipal Fraternidade. E contou com a participação de 24 estudantes da IES que foram divididos entre as escolas-campo de acordo com a demanda presente em cada uma delas.

O residente deverá desenvolver a residência pedagógica em apenas uma escola, exceto quando o residente pertencer a curso de licenciatura que o habilite para diferentes etapas e nos casos em que não seja possível alocar a residência em escola-campo que possua todas as etapas correspondentes à habilitação (CAPES, 2018, p. 9).

Para possibilitar o encaminhamento dos Residentes às escolas-campo, o Programa contou com uma conexão com a Secretaria Municipal de Educação (SEMED) e, essa ponte entre a Universidade, o Programa e as escolas-campo foi

possível graças ao intermédio que viabilizou a atuação dos Residentes dentro destas escolas. Quanto a isso, a CAPES traz quanto à colaboração no Programa:

O Programa de Residência Pedagógica será realizado em regime de colaboração, que será efetivado por meio da formalização de Acordo de Cooperação Técnica (ACT) firmado entre o Governo Federal, por meio da Capes e o os estados, por intermédio das secretarias de educação de estado ou órgão equivalente (CAPES, 2018, p.2).

Cada escola-campo teve um Preceptor, professores/as já atuantes como docentes nessas instituições e tendo como formação de graduação a Pedagogia de forma que foram designados/as a recepcionar, supervisionar, orientar e avaliar os Residentes, durante suas regências e demais atividades dentro da escola-campo. A CAPES determinou que para participar do Programa como professor Preceptor eram requisitos mínimos possuir experiência mínima de dois anos no magistério na Educação Básica e ser professor na escola participante, ministrando disciplina na área do subprojeto (CAPES, 2018, p. 6), desse modo, a Escola Municipal Princesa Isabel teve como Preceptora a professora Arylana Kiss da Silva Reinaldo, docente atuante no Ensino Fundamental dos Anos Iniciais.

O subprojeto teve como objetivos: a) Aprofundar a formação de discentes do curso de Pedagogia tendo como base a unidade teoria e prática como fundamental no desempenho pessoal e profissional. b) Proporcionar formação continuada aos docentes das escolas-campo a partir da temática proposta com foco no processo metodológico interdisciplinar. c) Acompanhar as práticas educativas de discentes em formação vinculada às vivências investigativas sobre as memórias da educação e identidades culturais local.

Portanto, o subprojeto se desenvolveu de forma a assegurar aos Residentes momentos de reflexão e aprimoramento da prática em unidade com a teoria, bem como, proporcionando formação continuada através da interdisciplinaridade na qual as práticas foram planejadas e estruturadas as vivências da escola-campo, suas memórias e identidades.

Na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) destaca-se as competências gerais, estando em consonância com a proposta do subprojeto:

Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social e cultural para entender e explicar a realidade (fatos, informações, fenômenos e processos linguísticos, culturais, sociais,

econômicos, científicos, tecnológicos e naturais), colaborando para a construção de uma sociedade solidária (BNCC, 2017, p. 18).

O Programa se desenvolveu através de três etapas principais: ambientação, imersão e socialização. E de forma concomitante a estas, se desenvolveu a formação continuada dos Residentes na IES juntamente com a professora orientadora durante todo o andamento do Programa. De maneira que o planejamento pedagógico esteve presente de forma constante durante as atividades desenvolvidas pelos Residentes, de forma interligada as suas práticas e as avaliações dos resultados obtidos. Assim, planejando e aprimorando-se a cada momento durante essa jornada de formação docente proporcionada pelo Programa.

A etapa de ambientação foi antecedida por momentos de formação, orientação e planejamento coletivo na IES. Regidos pela professora orientadora em encontros semanais com os Residentes, com o objetivo de prepará-los e orientá-los para este primeiro contato com as escolas-campo.

O Programa desenvolveu uma plataforma *online*, por onde proporcionou aos residentes, preceptores e a docente orientadora ambientes de formação e informação. Através desta, a CAPES disponibilizou documentos para auxiliar e orientar as práticas dos Residentes visando o pleno desenvolvimento das etapas do Programa, bem como, espaços para interação entre os participantes do Programa e um cronograma com prazos para o desenvolvimento das etapas do subprojeto.

Neste sentido, a plataforma foi o local por onde participantes do Programa enviaram seus relatórios parciais e o relatório final, como também, todas as avaliações mensais realizadas. A principal função da plataforma oferecida pela CAPES foi de aparelhar os participantes do Programa, norteando o seu desenvolvimento e disponibilizando um espaço seguro para esclarecimento de dúvidas e questões que poderiam surgir tendo em vista que o Programa nesses moldes estava em sua primeira edição.

Neste primeiro momento, o principal foco do subprojeto foi de formação com o intuito de preparar os Residentes para as atividades a serem desenvolvidas nas escolas-campo, bem como de evidenciar quais objetivos o Programa e o Subprojeto se propõem. Buscando também, desenvolver uma observação ativa e orientada na ambientação de forma que percebamos e captamos as reais necessidades das escolas-campo que seriam atendidas pelo Programa.

Tendo em vista que um dos focos deste subprojeto é o de possibilitar o desenvolvimento de atividades educativas que retratam as reais necessidades das escolas-campo e possam contribuir para termos uma educação fundamental mais dinâmica e plural entre as pessoas envolvidas na comunidade educativa.

Os momentos de formação na IES continuaram acontecendo durante todo o desenvolvimento do Programa todas as terças-feiras. Nestes momentos de formação ocorreram oficinas, reflexões e debates sobre autores e autoras que se relacionavam com a prática dos Residentes nas escolas-campo, socialização de desafios e experiências encontrados no decorrer das práticas e momentos voltados à orientação dos Residentes e Preceptores.

De tal maneira, entre as características essenciais do Programa a CAPES assegura:

Realizar encontros presenciais entre o grupo de residentes e os docentes preceptores do curso, para o desenvolvimento de atividades que decorram das demandas da residência e que voltem ao âmbito acadêmico para análise na perspectiva das disciplinas do curso de formação (CAPES, 2018, p. 19).

Estes encontros formativos proporcionaram importantes reflexões da prática executada, principalmente nos momentos de socialização dos desafios encontrados. Como também, viabilizando a partilha de experiência entre os próprios Residentes, enriquecendo suas práticas e utilizando as experiências para contribuir com o desenvolvimento dos demais.

Sempre acompanhados e guiados pela professora orientadora durante todo o desenvolvimento do Programa. Esta teve uma função fundamental em todo o processo, servindo não somente como apoio pedagógico e formativo, mas também como alicerce de força e encorajamento para que os Residentes seguissem adiante em suas jornadas de desenvolvimento profissional frente aos desafios encontrados durante o decorrer do Programa.

O período de ambientação teve a duração de 60 horas, no qual os Residentes não somente observaram como também participaram das rotinas das escolas-campo em seus diversos espaços e processos desde as salas de aulas até as rotinas administrativas da coordenação escolar, e desta forma que cada Residente passou por todas as classes e pela coordenação pedagógica durante essa etapa.

Com a elaboração do diagnóstico da escola-campo, abrangendo aspectos estruturais, organizacionais e pedagógicos utilizando-se de instrumentos pedagógicos para coleta de dados sobre a escola para conhecimento da realidade escolar. Como também, com a análise da documentação escolar: Projeto Político-Pedagógico (PPP), regimento escolar, diários de classe, instrumentos administrativos diversos e instrumentos pedagógicos.

Entre as características essenciais da Residência Pedagógica, a CAPES nos apresenta que o Programa deve:

Conduzir o residente a buscar o conhecimento do contexto e cultura da escola, das inter-relações do espaço social escolar, o que compreende conhecer os alunos e relações entre eles, bem como suas condições familiares e outros aspectos considerados relevantes; Experimentar técnicas de ensino, didáticas e metodologias com observação do trabalho em sala de aula do professor preceptor (BRASIL, 2018, p. 18).

Possibilitando assim a observação nos diferentes espaços da escola-campo: direção, coordenação, secretaria, colegiado escolar, caixa escolar, dentre outros. Participando de reuniões, seminários e demais atividades na escola-campo, de acordo com o planejamento escolar e, igualmente de momentos de observação da prática docente da professora Preceptora em sala de aula.

Ainda nesta etapa, foram desenvolvidos os Planos de Atividades de cada Residente, estes que “se constituem em ações pontuais, planejadas de forma colaborativa com base na problematização e teorização de questões advindas das observações e registros elaborados pelos Residentes sobre o cotidiano das escolas-campo” (PANIZOLLO *et al*, 2012, p. 225 *Apud* FARIA; PEREIRA, 2019, p. 340) desenvolvidos pelos Residentes juntamente com acompanhamento, análise e aprovação das professoras Preceptoras e da professora Orientadora da IES.

Quanto a isso a CAPES evidencia que “o Plano de Atividades da Residência deverá ser elaborado por cada residente, em conjunto com seu orientador e preceptor e conterá o detalhamento das atividades a serem desenvolvidas” (CAPES, 2018, p. 9). O Plano de Atividades do Residente foi elaborado com foco na valorização de ações históricas que trazem as identidades culturais à tona a partir do conhecimento local, regional, nacional e internacional pontuando o diverso que conhecido empondera a partir de valores inclusivos, sustentáveis e solidários em atitudes concretas. Bem como, com o objetivo de experienciar uma formação que

tenha uma prática efetiva no campo de atuação articulada na relação teoria e prática como base na tarefa de educar e educar-se.

Através dos resultados obtidos durante a etapa de Ambientação, os Residentes de cada escola-campo desenvolveram Projetos de Intervenção Pedagógica. Desta forma, surgiu o Projeto “Minha Cidade é Cultura, Eu Também Sou” dos Residentes atuantes na Escola Municipal Princesa Isabel.

Este Projeto de Intervenção Pedagógica foi elaborado com o intuito de levar aos estudantes informações sobre a realidade local, auxiliando na compreensão e valorização do lugar onde vivem, buscando intervir na realidade da escola-campo, a partir do que propõe o Programa Residência Pedagógica.

Surgindo com base nas propostas do Subprojeto do Programa, a fim de desenvolver nas turmas abrangidas da escola-campo, atividades e práticas que façam referência a história do município em que habitam, que possibilitem o reconhecimento e a reconstrução de uma identidade cultural com base nas realidades e manifestações locais, estimulando a busca pelo conhecimento a partir das significações do contexto social, político, ideológico e, principalmente, cultural em que estão inseridos.

Tendo como objetivos principais o de conhecer a cidade de Imperatriz e a escola-campo a partir da sua história e suas origens, despertar nas crianças o interesse pela cultura e o desejo de participar dela, refletir sobre a historicidade como processo que se renova a cada dia e contribuir para que possam perceber-se como pessoas responsáveis pela construção e reconstrução histórica. Igualmente, estimulando a criação, a experimentação, a observação, a curiosidade e as descobertas, como também, promovendo exposições dos trabalhos produzidos pelos alunos apresentando a comunidade escolar.

O Projeto se propõe ainda, seguindo o que traz este subprojeto do Programa, a proporcionar aos alunos atividades pedagógicas de maneira interdisciplinar. Para Paviane (2005), a interdisciplinaridade não é um fim que deva ser alcançado a qualquer custo, mas sim com uma estratégia, um meio, uma razão instrumental, uma mediação entre a unidade e a multiplicidade, entre as partes e o todo, para a produção do novo.

Este Projeto busca o reconhecimento histórico da cidade, como também, a cultura da comunidade que atende através da utilização de metodologias que proporcionem resgate e valorização histórica e fortalecimento da identidade dos

estudantes como seres históricos protagonistas. A partir da construção de linhas do tempo, apresentações de escritores e obras locais, visita a lugares de memórias, identificação de espaços de cultura e lazer.

A etapa seguinte a Ambientação, foi a Imersão dos Residentes nas escolas-campo. No que tange a imersão a CAPES recomenda que o Programa deve:

Oportunizar que o discente vivencie e pratique a regência de classe, com intervenção pedagógica planejada conjuntamente pelo docente orientador do curso de formação, pelo preceptor da escola e outros participantes da escola que se considere importante, além da gestão do cotidiano da sala de aula, planejamento e execução de atividades, planos de aula, sequencias didáticas, projetos de ensino e atividades de avaliação da aprendizagem dos alunos (CAPES, 2018, p. 19).

O subprojeto se propôs a possibilitar a imersão dos residentes na cultura escolar das escolas-campo, de forma que participem dos processos inerentes à docência e todo o funcionamento destas instituições. Dessa forma, durante a Imersão os residentes tiveram momentos voltados exclusivamente para a Regência Escolar acompanhados e orientados pela professora Preceptora na escola-campo e pela docente Orientadora na IES de forma a compreender os processos de gestão do sistema de ensino, da escola e da sala de aula (CAPES, 2018, p.19).

Regências estas planejadas e executadas à luz do que o Programa, o Subprojeto e o Projeto de Intervenção se propõem fortemente ligadas ao que traz a BNCC de acordo com cada faixa etária e etapa da Educação Básica em que os Residentes atuaram. Assim no decorrer das Regências tiveram oportunidade de atuar na Educação Infantil e no Ensino Fundamental seguindo um cronograma organizado pela professora Preceptora juntamente com a Docente Orientadora, de maneira que cada Residente teve seu momento de Regência com cada fase da Educação Básica.

Todas as regências foram planejadas pelos residentes com a supervisão e aprovação da professora Preceptora à luz da BNCC, planejadas conforme os Campos de Experiência a serem trabalhados na Educação Infantil e as áreas do conhecimento a serem trabalhadas no Ensino Fundamental com foco no desenvolvimento dos alunos, principalmente no que tange às habilidades e aprendizagens essenciais que devem ser asseguradas a eles.

Além das atividades voltadas à regência escolar, o Programa também prevê a atuação dos residentes em outras atividades fora da sala de aula conforme o Projeto

de Intervenção e as necessidades apresentadas pela escola-campo. Os Residentes atuaram também em reuniões de pais e mestres, na reformulação e atualização do PPP da escola-campo, na organização de uma Mostra Científica e em monitorias de reforço a alfabetização de alunos que apresentaram maiores dificuldades em se alfabetizar, de maneira que estas atividades foram coordenadas com a escola-campo e para a escola-campo.

O Programa também proporcionou aos Residentes a possibilidade de inserir os estudantes das escolas-campo em atividades pedagógicas para além da sala de aula. Na oportunidade, trazendo os estudantes para a IES através de um evento da Semana Mundial do Brincar. Em que puderam proporcionar momentos de aprendizado através de atividades práticas e lúdicas que foram desenvolvidas a partir de oficinas que contemplam os diversos campos de experiência a serem trabalhados com estudantes da Educação Infantil das escolas-campo que participaram do evento.

Quanto à avaliação das atividades desenvolvidas durante o decorrer do Programa, estas foram feitas de forma mensal, e organizadas de forma que os Residentes, Preceptores e a Docente Orientadora avaliaram uns aos outros através de fichas enviadas mensalmente à CAPES. Estas, contendo campos importantes a serem avaliados e observados na prática de cada um destes participantes do Programa. E, desenvolvendo uma avaliação voltada principalmente para o aprimoramento de suas atividades e não somente para avaliar a qualidade dos trabalhos desenvolvidos.

A ficha de avaliação mensal continha relatos das atividades desenvolvidas durante aquele período pelo participante avaliado, bem como as principais atividades a serem exercidas por ele, e cada campo era avaliado em “excelente”, “bom” ou “ruim”.

No que tange os resultados obtidos pelos residentes, estes foram socializados com a comunidade acadêmica através de diversos eventos na própria IES em que Residentes apresentaram em um primeiro momento o Programa e o Subprojeto, seus objetivos e atividades a serem desenvolvidas. Quanto a isso, a CAPES reforça que o Programa deve “orientar e manter grupos de residentes para compartilhar experiências com discentes não residentes, visando criar uma rede de aprendizagem colaborativa nos cursos de licenciatura da IES” (CAPES, 2018, p. 19). E, posteriormente, no meio do período de imersão, apresentaram juntamente de

seus relatórios parciais com as atividades já desenvolvidas, resultados alcançados e contribuições para a escola-campo durante o Seminário de Práticas Pedagógicas da que ocorreu na UFMA. Para então apresentarem à comunidade científica os resultados do Programa a contribuição de formação docente frente às vivências e atividades proporcionadas pelo Programa através do Seminário de Iniciação à Docência (SEMID) juntamente com seus relatórios finais.

Quanto a isso, entre as ações obrigatórias do Programa, constam a elaboração de relatórios, instrumentos de pesquisa, roteiros e outras atividades oriundas da experiência do residente (CAPES, 2018, p. 20). A IES contou também com momentos de socialização, através de mesas redondas, das experiências dos Preceptores e dos Gestores das escolas-campo quanto a atuação do Programa como um todo e de seus residentes tanto sobre suas regências como demais atividades desenvolvidas.

Este momento de finalização do Programa foi voltado para a elaboração dos relatórios finais dos Residentes, das socializações acadêmicas dos mesmos e a ampla divulgação na comunidade acadêmica dos resultados alcançados destacando as importantes contribuições do Programa para as escolas-campo, bem como, as transformações vivenciadas pelos Residentes durante o seu processo de aprendizagem enquanto educadores em formação, marcando profundamente todos os envolvidos com o Programa, evidenciando o fortalecimento das relações entre a Universidade e a comunidade que prepara esses futuros profissionais educadores.

Os Residentes concluíram suas atividades nas escolas-campo em novembro de 2019 e este Subprojeto do Programa Residência Pedagógica findou suas atividades na IES em janeiro de 2020. Com a conclusão das socializações previstas e o envio dos relatórios finais dos Residentes, Preceptores e docente Orientadora, para a CAPES através de sua plataforma do Programa Residência Pedagógica.

4. RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA: DESAFIOS E EXPERIÊNCIAS

O então Residente autor deste trabalho atuou no Programa Residência Pedagógica, subprojeto As Memórias da Educação e Identidades Culturais em Imperatriz – Maranhão, na escola-campo Escola Municipal Princesa Isabel. Esta que fica localizada na Rua Bahia, nº 271 no bairro Entroncamento em uma região comercial próxima ao Centro da cidade de Imperatriz – Maranhão. A mesma funciona no horário matutino e vespertino.

Esta escola-campo foi fundada em 03 de março de 1971 durante a administração do prefeito Renato Cortez Moreira, recebendo este nome em homenagem à Princesa Isabel que assinou a Lei do Ventre Livre e a Lei Áurea.

Quanto à sua estrutura física, a mesma possui um prédio de alvenaria construído especialmente para a escola. O prédio possui um pavilhão e cinco salas de aula, área livre para recreação, direção, sala de professores e cozinha.

O corpo docente da escola-campo é formado por um grupo de oito professores, dentre eles sete nomeados e apenas um contratado. A escola conta também com secretária, coordenador pedagógico, diretora efetivada, zeladora, servente e vigilante.

Aos arredores da escola se encontram uma livraria, um shopping, uma academia, uma praça pública e um grande número de lojas dos mais diversos tipos de variedades, desde o varejo ao atacado, de alimentos à materiais de construção.

Devido a sua localização, a maioria dos pais de alunos trabalha naquela região da cidade. Portanto, o perfil socioeconômico dos alunos varia bastante de tal forma que durante a Ambientação ficou visível a grande disparidade de realidades.

As mudanças administrativas provenientes da Secretaria Municipal de Educação (SEMED) de Imperatriz, em 2018 a escola passou a ofertar as modalidades de Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental 1º ao 5º ano. Onde anteriormente oferecia somente os Anos Finais do Ensino Fundamental 6º ao 9º ano. Essa mudança ocasionou um forte impacto na estrutura organizacional da escola, pois a Educação Infantil e os Anos Iniciais do Ensino Fundamental possuem uma demanda diferente em relação à distribuição de professores, organização do espaço físico da escola e projetos a serem desenvolvidos. No período de observação estava visível esse movimento de adaptação que a escola-campo estava vivenciando.

A relação entre a comunidade e a escola-campo se dava principalmente através de reuniões de pais. Contudo, não possuía ainda associação de pais e grêmio estudantil formado. Aconteceram, também, eventos na escola-campo de serviços dentários e serviços médicos voltados para alunos e comunidade.

O Programa Residência Pedagógica abriu as portas da realidade escolar aos Residentes tornando possível um contato aprofundado com a escola-campo, para além do proporcionado pelos estágios obrigatórios da Instituição de Educação Superior (IES).

E, por se tratar de um Programa de longa duração e que nos conectou em todos os processos inerentes aos docentes e ao processo de aprendizagem desde o planejamento coletivo e individual da escola-campo até aos desafios individuais presentes na sala de aula nas plurais vivências apresentadas pelos estudantes.

O contato com a escola-campo se iniciou desde a etapa de Ambientação do Programa. Contudo, somente após a conclusão da Ambientação, com o Plano de Ação do Residente e o Projeto de Intervenção Pedagógica desenvolvidos é que a imersão de fato se iniciou. Sobre a imersão:

Caracteriza-se como um período em que o aluno tem a oportunidade de conhecer com mais profundidade o contexto em que ocorre a docência, identificando e reconhecendo aspectos da cultura escolar; acompanhando e analisando os processos de aprendizagem pelos quais passam os alunos e levantando características da organização do trabalho pedagógico do professor formador e da escola (SILVESTRE; VALENTE, 2014, p. 46 *Apud* FARIA; PEREIRA, 2019, p. 340).

Destarte, com o início da imersão os Residentes passaram então a ter um contato aprofundado com a realidade escolar no seu dia a dia. O primeiro momento da imersão foi às participações no planejamento escolar do ano letivo da escola-campo, juntamente com os demais docentes. Onde foram abordados o calendário letivo da escola-campo, apresentações dos livros didáticos utilizados, valores e competências a serem trabalhadas com os alunos, diário *online* entre outros assuntos pertinentes ao planejamento da escola-campo.

A participação dos Residentes no planejamento da escola-campo foi importante para apresentá-los aos professores e demais funcionários, como também para integrá-los à rotina da escola-campo, com suas demandas e atividades programadas contribuindo assim para uma profunda imersão dos mesmos na cultura escolar.

Durante a Imersão se iniciou a regência escolar que contou com uma carga horária de 100 horas, que foi supervisionada e avaliada pela professora Preceptora na escola-campo. Antes de cada regência o Residente apresentava o plano de aula elaborado por ele para análise e aprovação da professora Preceptora que contribuía para o aprimoramento desse planejamento com seus conhecimentos e experiências.

A regência se iniciou juntamente com o ano letivo da escola-campo em fevereiro de 2019 e finalizou em novembro de 2019, ocorreu com a frequência de duas vezes por semana. Foi organizada de forma que no primeiro semestre do ano letivo tivemos nossa regência voltada à Educação Infantil e no segundo semestre voltados para o Ensino Fundamental Anos Iniciais.

O Residente autor deste trabalho atuou primeiramente na turma II período B da Educação Infantil da escola-campo que contava com 20 estudantes com idades de quatro a cinco anos. Assim, desenvolveu suas aulas baseadas no planejamento escolar da escola-campo e, principalmente no que traz a BNCC sobre a Educação Infantil. Esta que assegura seis Direitos de Aprendizagem: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se (BNCC, 2017, p. 25) necessários ao desenvolvimento para Educação Infantil, de forma que as crianças possam ter condições de aprender.

Considerando estes seis direitos de aprendizagem assegurados às crianças a BNCC nos traz ao que se referem os Campos de Experiências:

A organização curricular da Educação Infantil na BNCC está estruturada em cinco campos de experiências, no âmbito dos quais são definidos os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento. [...] Considerando esses saberes e conhecimentos, os campos de experiências em que se organiza a BNCC são: O eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala, pensamento e imaginação; Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações (BNCC, 2017, p. 40).

E, a partir destes campos de experiências foram planejadas todas regências na Educação Infantil. As aulas foram estruturadas de forma a construir uma rotina que siga também o que já é praticado pela professora titular da classe. De forma que não cause uma ruptura brusca na rotina dos estudantes e venha a acrescentar e não atrapalhar o trabalho já desenvolvido pela professora.

As regências na Educação Infantil foram estruturadas da seguinte forma: no primeiro momento recepção dos alunos e acolhida, em um segundo momento uma roda de conversa sobre a rotina do dia a dia das crianças, e, em seguida a

contagem dos alunos e objetos presentes na turma. A introdução sobre o tema da regência daquele determinado dia e o desenvolvimento de atividades práticas e lúdicas sobre a temática. E, por fim, contação de histórias e momentos de musicalização planejadas e executadas de acordo com os campos de experiências que foram escolhidos como foco para aquela determinada regência.

O uso da metodologia de roda de conversa na Educação Infantil tem o objetivo principal de contribuir com o desenvolvimento da comunicação da criança possibilitando momentos de fala e escuta, interação e integração com o grupo.

Sobre isso a BNCC traz que:

Na Educação Infantil, é importante promover experiências nas quais as crianças possam falar e ouvir, potencializando sua participação na cultura oral, pois é na escuta de histórias, na participação em conversas, nas descrições, nas narrativas elaboradas individualmente ou em grupo e nas implicações com as múltiplas linguagens que a criança se constitui ativamente como sujeito singular e pertencente a um grupo social (BNCC, 2017, p.42).

Por conseguinte, seguindo as diretrizes de atuação que o Programa traz juntamente com o que nos apresenta BNCC sobre a Educação Infantil os temas abordados durante esses momentos de regências foram alinhados de acordo com o Plano de Atividade do Residente, estes voltados para a valorização da identidade histórica pessoal e local.

As primeiras regências escolares da Educação Infantil tiveram como principal campo de experiência “O eu, o outro e o nós” explorando primeiramente a identidade pessoal e familiar dos estudantes com o desenvolvimento de atividades de construção de autorretrato tanto através de bonecos de massinha de modelar como de materiais recicláveis, e também através da produção de desenhos que representassem eles mesmos.

Como também na construção de linhas do tempo partindo de seus pais até eles, árvores genealógicas com auxílio da família, atividades com musicalidade e danças voltadas para o autoconhecimento e reconhecimento de seus próprios corpos e dos espaços que ocupam. Sempre com foco principal no reconhecimento de si mesmos como seres históricos que existem e coexistem em um ambiente cultural, social e espacial. Explorando estes aspectos de forma concomitante com o processo de letramento em que os estudantes estavam inseridos nessa etapa escolar.

De forma que o lúdico esteja sempre presente durante as regências, seja através da musicalização, danças ou contação de histórias que ocorreram desde a leitura de contos, poemas e fábulas até a interpretação lúdica destas histórias literárias em forma de minipresentações interpretativas dos personagens sempre em conexão com o tema da regência e os objetivos do subprojeto do Programa.

A importância deste contato com a literatura na Educação Infantil é destacada pela BNCC quando assegura que:

As experiências com a literatura infantil, propostas pelo educador, mediador entre os textos e as crianças, contribuem para o desenvolvimento do gosto pela leitura, do estímulo à imaginação e da ampliação do conhecimento de mundo. Além disso, o contato com histórias, contos, fábulas, poemas, cordéis etc. propicia a familiaridade com livros, com diferentes gêneros literários, a diferenciação entre ilustrações e escrita, a aprendizagem da direção da escrita e as formas corretas de manipulação de livros (BNCC, 2017, p. 42).

Portanto, foi imprescindível a presença de momentos de contato com a literatura durante as regências na Educação Infantil. Após o primeiro momento de regência voltado para a identidade pessoal, passamos então a desenvolver atividades voltadas para a identidade local iniciando pela escola e seus arredores até história da cidade propriamente.

Desenvolvendo assim, atividades de reconhecimento destes espaços tais como a produção de atividades lúdicas e práticas sobre a história da escola-campo, com objetivo de proporcionar o reconhecimento dos seus espaços internos e aqueles ao seu entorno, posteriormente, desenvolvendo atividades de produção que representassem estes espaços. A partir disso, transitando da escola-campo para a própria cidade de Imperatriz, produzimos então atividades voltadas ao fortalecimento do sentimento de pertencimento e conhecimento da cidade.

Desenvolvendo as atividades de contação de história sobre a sua fundação, bem como, atividades práticas de reconhecimento do seu nome e das letras contidas nele e, utilizando atividades de recortes e colagens de imagens, letras de revistas e jornais. Trabalhando de forma interdisciplinar o desenvolvimento de letramento dos alunos enquanto os mesmos eram inseridos em atividades que traziam consigo outros saberes inerentes ao que o subprojeto do Programa se propõe, mantendo presente nas regências o lúdico, o brincar e o fazer, colocando a criança como protagonista do seu processo de aprendizagem.

Desta forma promovendo também o desenvolvimento de suas habilidades e potencialidades, orientando a emancipação e a liberdade durante esse processo, e não para a submissão. Assim como evidencia a BNCC:

Na Educação Infantil, o corpo das crianças ganha centralidade, pois ele é o partícipe privilegiado das práticas pedagógicas de cuidado físico, orientadas para a emancipação e a liberdade, e não para a submissão. Assim, a instituição escolar precisa promover oportunidades ricas para que as crianças possam, sempre animadas pelo espírito lúdico e na interação com seus pares, explorar e vivenciar um amplo repertório de movimentos, gestos, olhares, sons e mímicas com o corpo, para descobrir variados modos de ocupação e uso do espaço com o corpo (BNCC, 2017, p. 41).

Portanto através do lúdico, do fazer, de atividades de dança, recorte, colagem, produções artísticas, musicalização, contação de histórias e atividades em grupo através do brincar vinculadas aos conhecimentos e saberes que o subprojeto e o Projeto de Intervenção se propõem a oferecer que as regências na Educação Infantil foram desenvolvidas.

Para além da sala de aula, também foram desenvolvidas atividades ao ar livre e visitas a espaços para além dos muros da escola. Em parceria com a IES e a Secretaria Municipal de Educação de Imperatriz, os Residentes conseguiram trazer os alunos das escolas-campo para IES onde participaram da Semana Mundial do Brincar. Projeto este realizado pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA), com objetivo de proporcionar experiências educativas através do brincar. De modo que foram desenvolvidas diversas oficinas ministradas por Docentes e Discentes da Universidade, com temáticas diversas explorando as múltiplas habilidades a serem desenvolvidas com as crianças.

A Semana Mundial do Brincar contou com oficina de música, com diversos instrumentos onde as crianças tiveram livre contato com eles e desenvolveram sons, ritmos e fizeram breves apresentações, participaram com oficina de literatura infantil, onde foram encenadas histórias infantis clássicas com discentes da Universidade fantasiados dos personagens enquanto contavam suas histórias.

Também foi desenvolvida uma oficina em formato de gincana com circuitos de obstáculos, proporcionando desafios locomotores pensados especialmente para serem desafiadores, divertidos e seguros respeitando as limitações da faixa etária das crianças.

Além destas, foram desenvolvidas também oficinas de pinturas sob tela e recorte e colagem, com objetivo de desenvolver a coordenação motora fina dos estudantes, favorecendo o desenvolvimento da sensibilidade, da criatividade e da expressão pessoal das crianças, permitindo que se apropriem e reconfigurem, permanentemente, a cultura e potencializem suas singularidades (BNCC, 2017, p. 41) para terem aprendizagens significativas.

Ao fim deste primeiro semestre de 2019, este Residente em sua jornada passou então a desenvolver suas regências no Ensino Fundamental Anos Iniciais. Primeiramente atuando na turma do 1º ano do Ensino Fundamental da escola-campo. Neste segundo momento de regência do Programa, novas práticas e metodologias passaram a ser desenvolvidas tendo em vista que essa etapa da Educação Básica sequer traz diferentes desafios e objetivos quanto ao processo de aprendizagem dos estudantes.

No que tange o Ensino Fundamental, a BNCC o organiza em cinco áreas do conhecimento sendo elas: Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas e Ensino Religioso. A área do conhecimento das linguagens é subdividida em Língua Portuguesa, Arte, Educação Física e Língua Inglesa (BNCC, 2017, p. 27).

Na BNCC, o Ensino Fundamental está organizado em cinco áreas do conhecimento. Essas áreas, como bem aponta o Parecer CNE/CEB nº 11/201024, “favorecem a comunicação entre os conhecimentos e saberes dos diferentes componentes curriculares” (BRASIL, 2010). Elas se intersectam na formação dos alunos, embora se preservem as especificidades e os saberes próprios construídos e sistematizados nos diversos componentes (BNCC, 2017, p.27).

Dessa forma nos apresenta ainda competências específicas que cada área do conhecimento estabelece, cujo desenvolvimento deve ser promovido ao longo dos nove anos do Ensino Fundamental (BNCC, 2017, p.28). Portanto, as regências nesse momento do Programa passaram a ser articuladas de acordo com as áreas do conhecimento que seriam abordadas e de acordo com o planejamento escolar.

Ainda acompanhados e articulados com a professora titular da turma e a Preceptora da escola-campo, todos os planejamentos das regências foram previamente analisados antes de serem executados na turma. Esses momentos de planejamento e orientação conjuntos que ocorreram na escola-campo foram extremamente enriquecedores e formativos, acrescentando aos Residentes conhecimentos e práticas vindas da experiência prática, aprimorando suas

habilidades de planejamento frente à realidade e os resultados alcançados a cada regência.

O primeiro e o segundo ano do Ensino Fundamental têm foco no processo de alfabetização dos estudantes, assim, as atividades desenvolvidas durante a regência estavam interligadas a este objetivo.

Nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental, a ação pedagógica deve ter como foco a alfabetização, a fim de garantir amplas oportunidades para que os alunos se apropriem do sistema de escrita alfabética de modo articulado ao desenvolvimento de outras habilidades de leitura e de escrita e ao seu envolvimento em práticas diversificadas de letramentos (BNCC, 2017, p. 59).

Dessa forma, as regências foram articuladas de forma que abordassem os objetivos do subprojeto do Programa de valorização da identidade histórica pessoal e local dos estudantes de forma integrada a atividades e práticas pedagógicas com objetivo de auxiliar no seu processo de alfabetização.

Afinal, aprender a ler e escrever oferece aos estudantes algo novo e surpreendente: amplia suas possibilidades de construir conhecimentos nos diferentes componentes, por sua inserção na cultura letrada, e de participar com maior autonomia e protagonismo na vida social (BNCC, 2017, p. 63).

Tendo em vista que a turma do 1º Ano estava ainda no processo de transição entre a Educação Infantil e essa nova etapa da Educação Básica, as atividades lúdicas como musicalização, dança e contação de histórias permaneceram presentes durante as regências. Mas, para além disso, foram desenvolvidas atividades utilizando jogos de palavras, gincanas com assuntos históricos e curiosidades sobre a comunidade local e a escola-campo, momentos de leitura com os alunos e produções escritas sobre os livros paradidáticos utilizados entre outros.

Ao fim desses momentos de regências no 1º ano, passou então a atuar no 3º ano do Ensino Fundamental. Portanto, começando a desenvolver regências voltadas principalmente ao Campo de Experiência de Linguagens apresentado pela BNCC, com foco nos componentes curriculares de Língua Portuguesa e Arte.

A partir disto introduzindo em suas regências atividades que trabalhem de forma interdisciplinar estes dois componentes curriculares enquanto trabalhava os objetivos do subprojeto do Programa funcionando de forma concomitante, o desenvolvimento de suas identidades como seres históricos e pertencentes àquele

ambiente histórico no qual fazem parte: a escola-campo e a cidade de Imperatriz. Bem como, o desenvolvimento das habilidades inerentes a esta etapa do Ensino Fundamental abordadas pela BNCC (2017, p. 29) em que as habilidades expressam as aprendizagens essenciais que devem ser asseguradas aos alunos nos diferentes contextos escolares.

Utilizando-se de livros didáticos que voltados para a valorização da identidade das crianças, atividades de autoconhecimento na construção de linhas do tempo e árvores genealógicas, bem como, apresentação e participação de músicas e brincadeiras com resgate histórico, e construções de *fanzines* temáticos.

Sobre a produção de *fanzines* como recurso pedagógico, Moura (2017, p. 1) nos apresenta que:

O *Fanzine* é uma produção independente, ainda pouco conhecida e divulgada nos meios educacionais (e sociais), mas que tem demonstrado grande eficácia como veículo de comunicação e de expressão artística. Pela forma prazerosa como pode ser trabalhado e pelo fato de proporcionar às pessoas a expressão livre dos seus sentimentos, emoções, ideias e pontos de vista, sem a preocupação de terem que usar uma linguagem mais refinada, este constitui-se em uma possibilidade a mais como recurso pedagógico na escola.

Desta forma, o *fanzine* surge como um recurso pedagógico que pode oferecer a possibilidade de proporcionar ao aluno uma aprendizagem significativa e através dele foi trabalhado o processo de alfabetização juntamente com o desenvolvimento de habilidades próprias da Língua Portuguesa e Artes previstos na BNCC que traz como primeira competência específica de Linguagens para o Ensino Fundamental:

Compreender as linguagens como construção humana, histórica, social e cultural, de natureza dinâmica, reconhecendo-as e valorizando-as como formas de significação da realidade e expressão de subjetividades e identidades sociais e culturais (BNCC, 2017, p. 65).

No decorrer das regências no 3º Ano observou-se a necessidade de um reforço no processo de letramento e alfabetização de alguns alunos que apresentaram maiores dificuldades para progredir nas etapas do seu processo de alfabetização. Assim sendo, foram desenvolvidas atividades direcionadas para reforçar a alfabetização desses alunos, buscando impulsioná-los a progredirem no seu processo de alfabetização a fim de acompanharem os demais alunos da classe.

Atividade essa que foi executada pelos Residentes de forma paralela as regências na sala de aula, direcionadas para dificuldade apresentada por cada um destes estudantes, em momentos individuais de reforço da aprendizagem destes.

Embora, desde que nasce e na Educação Infantil, a criança esteja cercada e participe de diferentes práticas letradas, é nos anos iniciais do Ensino Fundamental que se espera que ela se alfabetize. Assim, alfabetizar é trabalhar com a apropriação pelo aluno da ortografia do português do Brasil escrito, compreendendo como se dá este processo (longo) de construção de um conjunto de conhecimentos sobre o funcionamento fonológico da língua pelo estudante (BNCC, 2017, p. 89).

Neste sentido, essa força tarefa entre os Residentes se fez necessária devido uma demanda apresentada pelos professores docentes da escola-campo. A atividade de reforço foi organizada juntamente com a professora Preceptora.

Ainda atuando no Ensino Fundamental Anos Iniciais, por fim, passando a atuar suas regências na turma do 5º Ano Residentes passaram a trabalhar as competências do campo de experiência de linguagens da Língua Portuguesa e Educação Física. Agora desenvolvendo atividades pedagógicas para estudantes já avançados em seu processo de alfabetização, as regências foram organizadas para atender duas demandas da turma, o aprimoramento e desenvolvimento de habilidades inerentes às linguagens de Língua Portuguesa e da Educação Física.

Linguagens estas trabalhadas de forma interdisciplinar, explorando atividades práticas e o desenvolvimento de atividades escritas e orais a partir destas, e utilizando-se do interesse da turma por esportes para explorar as demais habilidades orais e escritas que a Língua Portuguesa demanda deles.

Diante do compromisso com a formação estética, sensível e ética, a Educação Física, aliada aos demais componentes curriculares, assume compromisso claro com a qualificação para a leitura, a produção e a vivência das práticas corporais. Ao mesmo tempo, pode colaborar com os processos de letramento e alfabetização dos alunos, ao criar oportunidades e contextos para ler e produzir textos que focalizem as distintas experiências e vivências nas práticas corporais tematizadas (BNCC, 2018. p. 224).

As atividades desportivas eram antecedidas de uma introdução escrita e oral sobre a história, as regras, os mecanismos e formas de participação do determinado esporte, de maneira que em cada regência um esporte diferente foi explorado.

Após a prática do mesmo, em equipe, de forma colaborativa e participativa sem diferenciação entre gênero ou idades oportunizando a participação de todos, eram então produzidos pelos alunos produções textuais em forma de *fanzines* contendo textos e ilustrações produzidas contendo as experiências e vivências diante da prática e do que foi aprendido através dela.

Ao brincar, dançar, jogar, praticar esportes, ginásticas ou atividades de aventura, para além da ludicidade, os estudantes se apropriam das lógicas intrínsecas (regras, códigos, rituais, sistemáticas de funcionamento, organização, táticas etc.) a essas manifestações, assim como trocam entre si e com a sociedade as representações e os significados que lhes são atribuídos (BNCC, 2017, p. 220).

Além disso, foram desenvolvidas outras atividades quanto ao desenvolvimento da Língua Portuguesa, com foco no conhecimento gramatical desta, através de atividades de leitura e produções textuais a partir de livros paradidáticos, notícias, quadrinhos, revistas e publicações em redes sociais, e, proporcionando aos alunos momentos de contato com tecnologia, através do uso de notebooks e celulares em atividades guiadas com foco na exploração de diversas formas em que a linguagem se apresenta.

Ao final da Regência, os Residentes organizaram um Sarau com exposição dos materiais produzidos pelos estudantes, desde seus *fanzines* a redações, desenhos e colagens, contando também com apresentações musicais e de dança, e evidenciando e valorizando-os como protagonistas dos processos de aprendizagem.

Para além das regências, outras atividades foram desenvolvidas pelos Residentes na escola-campo durante esse período de imersão. Como já exposto anteriormente, a organização escolar estava passando por um processo de adaptação devido às mudanças ocorridas quanto às turmas ofertadas pela escola-campo. E, desta forma, surgiu a necessidade de uma reestruturação e atualização do Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola-campo, buscando se adequar à nova realidade e as novas necessidades advindas dos estudantes que vivenciam a etapa de Educação Infantil e Ensino Fundamental Anos Iniciais que diverge em certos pontos das necessidades anteriormente apresentadas pelos alunos do Ensino Fundamental dos Anos Finais.

Para tal, juntamente com docentes, professora Preceptora, coordenador pedagógico e diretor da escola-campo os Residentes atuaram no processo de

atualização do PPP, inclusive atuando também nas reuniões de pais e mestres para tratar do planejamento e elaboração do PPP. “A Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996, em seu artigo 12 prevê que toda escola terá a incumbência de elaborar seu Projeto Político Pedagógico” (PEREIRA et al. 2019, p.74) contribuindo com suas experiências, conhecimentos teóricos e técnicos, desenvolvendo um trabalho de auxílio aos demais profissionais da escola-campo neste processo importante de mudanças pedagógicas.

A legislação em vigor estabelece a construção do PPP pela própria escola, tendo em vista sua realidade, de forma a assegurar a participação dos profissionais da educação, dos pais, alunos e comunidade local. Ao construir, implementar e avaliar seu projeto, a escola propicia uma educação de qualidade e exerce sua autonomia pedagógica, o que possibilita a ampliação do espaço de decisão e participação da comunidade (CORDEIRO et al. 2019, p.61).

Portanto, o PPP funciona como norteador da aprendizagem e é através dele que se define o caminho que se pretende percorrer para atingir seus objetivos (CORDEIRO et al. 2019, p.59). Ainda durante a Imersão, os Residentes também atuaram na organização e articulação na Mostra de Ciências da escola-campo. Atuando primeiramente em 2018, durante a etapa de ambientação, como avaliadores da X Mostra Científica da Escola Princesa Isabel.

Atuando posteriormente durante a Imersão em 2019, como organizadores e articuladores da XI edição da Mostra Científica da escola-campo que contava com o tema “Saúde e Prevenção – Despertando nos Estudantes a Curiosidade Científica”, e, trabalhando de forma articulada, participando do planejamento e execução da Mostra como forma de atividade formativa para a comunidade escolar.

Outra atividade desenvolvida pelos Residentes durante o seu tempo de Imersão na escola-campo, foram os momentos de reforço no processo de alfabetização de alunos que enfrentavam maiores desafios e apresentavam estar em etapas do processo de alfabetização incompatíveis com o esperado para as turmas que frequentavam, de forma que dificultava a participação deles no processo de aprendizagem. Portanto, foram desenvolvidas atividades de reforço direcionadas para as dificuldades apresentadas por cada um destes estudantes de formato personalizado através de monitorias individuais que ocorreram fora da sala de aula.

Outro momento importante de atuação dos Residentes, a participação na formatura dos alunos do 4º ano no Programa Educacional de Resistência às Drogas e à Violência (PROERD).

O PROERD - Programa Educacional de Resistência às Drogas e à Violência é um programa de prevenção realizado na escola pelo policial militar e pelo professor, presente em sala de aula, numa sistemática de integração entre o discurso da escola, da comunidade e a presença da segurança pelo exercício da cidadania, mediado pela reflexão de assuntos complexos, como o uso de drogas e seus reflexos sociais. Após sua formação, o policial militar desenvolve um currículo específico em sala de aula e discute os efeitos das drogas no indivíduo e na sociedade, incluindo-se os aspectos legais (NOGUEIRA, 2010, p.21).

Proporcionando, dessa forma, uma ampla experiência sobre o PROERD e a sua atuação dentro das escolas, sobretudo, trazendo reflexões e apresentando novas possibilidades de interação e atuação da comunidade com a escola.

No que tange às atividades desenvolvidas na IES, além dos encontros semanais de formação, socialização e planejamento que ocorreram juntamente com a professora Orientadora, os Residentes participaram de eventos acadêmicos disseminando os conhecimentos e explorando as experiências proporcionadas pelo Programa. Participando assim de momentos de socialização das atividades desenvolvidas pelos Residentes, campo importante na programação do Programa. Momentos estes que ocorreram nos eventos de comunicação científica da IES, sendo eles a Semana de Práticas Pedagógicas da UFMA/CCSST de Imperatriz – que ocorre semestralmente – e o Seminário de Iniciação à Docência (SEMID).

A primeira socialização do Programa em um desses eventos foi em novembro de 2018, durante a VII Edição do Seminário de Práticas Pedagógicas do Curso de Pedagogia da UFMA, onde os Residentes apresentaram o Programa Residência Pedagógica através de comunicações orais para os demais participantes do evento e para a comunidade científica da Universidade, levantando pontos importantes do Programa, bem como sua proposta e como contribui para a formação docente.

Nessa primeira apresentação do Programa no Seminário de Práticas Pedagógicas os Residentes ainda estavam na etapa de Ambientação e muito ainda estava para ser vivenciado no decorrer da etapa seguinte, a Imersão.

Foi então em junho de 2019, na VIII edição do Seminário de Práticas Pedagógicas da UFMA que os Residentes socializaram as experiências, vivências, aprendizados e principalmente as contribuições do Programa para as escolas-

campo, como também, as contribuições do Programa para a formação dos próprios Residentes que nesse período se encontravam na metade da etapa de Imersão na escola-campo.

A próxima socialização do Programa se deu na IV edição do Seminário de Iniciação à Docência (SEMID), do Curso de Pedagogia da UFMA. Este que teve esta edição voltada inteiramente para a socialização das práticas do Programa Residência Pedagógica e do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID).

Durante o SEMID os Residentes puderam socializar todas as atividades desenvolvidas e vivenciadas no decorrer do Programa através de comunicações orais e exposição de *banners*. Além de, socializar e refletir as ações do Programa com os Diretores e Preceptores das escolas-campo através de mesas redondas que também ocorreram no evento.

Os momentos de socialização do Programa favoreceram o desenvolvimento docente dos Residentes, bem como, a melhoria das atividades desenvolvidas dentro das escolas-campo. Tanto os Preceptores quanto a Docente Orientadora se envolveram nesse processo de forma participativa e ativa, o que possibilitou o enriquecimento das práticas desenvolvidas e do aprendizado proporcionado pelo Programa.

O processo de avaliação e autoavaliação dos Residentes se deu principalmente pela constante observação e reflexão das próprias práticas no decorrer de sua implantação, observando os resultados das atividades e os *feedbacks* positivos e negativos da turma e da própria professora Preceptora.

A avaliação da Docente Orientadora e da professora Preceptora por parte dos Residentes se deu através da observação do envolvimento e da disponibilidade destes com os problemas e dificuldades apresentadas durante as reuniões de socialização e formação na IES. Como parâmetro de observação para avaliar, foram utilizados os direcionamentos presentes nos documentos de avaliação da docente Orientadora e da professora Preceptora.

Buscando avaliá-las à luz dos objetivos do Programa, observando as contribuições para o desenvolver das atividades dos Residentes no decorrer do Programa, visando o pleno desenvolvimento das atividades dentro das escolas-campo. Os Residentes foram avaliados semanalmente pela professora Preceptora, através da observação das atividades desenvolvidas por eles na escola-campo.

Desde o planejamento aos resultados alcançados em suas práticas, levando em consideração o desempenho individual e coletivo dos Residentes dentro da escola-campo durante as regências e demais atividades desenvolvidas.

A avaliação realizada pela professora Orientadora se deu principalmente através dos encontros semanais na IES com os Residentes e preceptores, contudo, também se deu através de visitas às escolas-campo e da participação ativa e observadora de atividades desenvolvidas pelos Residentes durante a Imersão.

Desta forma, todos os agentes envolvidos no desenvolvimento do Programa, trabalhando de forma articulada em conjunto, avaliaram uns aos outros a fim de garantir o pleno funcionamento do Programa e o aprimoramento das atividades desenvolvidas no decorrer de seu andamento.

Todas as avaliações foram enviadas por cada um deles, mensalmente, para a plataforma do Programa Residência Pedagógica e, cada docente e discente participante teve seu próprio acesso à plataforma que continha ambientes pensados especificamente para o envio destas avaliações.

Além disso, a plataforma do Programa Residência Pedagógica auxiliou todos os educadores envolvidos no desenvolvimento do Programa com o fornecimento de cursos de formação *online*, textos de fundamentação teórica, ambientes de socialização de práticas e documentos de norteamto das práticas às quais o Programa se propõe.

Quanto à conclusão das atividades do Programa, ao fim da etapa de Imersão em novembro de 2019, os Residentes e demais participantes do Programa voltaram suas atividades para a etapa final do Programa conforme consta em seu cronograma, desenvolvendo as apresentações de socialização de tudo que foi construído e realizado durante o decorrer do Programa nos eventos desenvolvidos pela IES já abordados.

O momento de construção dos relatórios finais e de levantamento dos resultados alcançados através das atividades desenvolvidas durante essas 320 horas de imersão na escola-campo foram de profunda reflexão com momentos de socialização de desafios superados e de fortalecimento da identidade docente entre os próprios Residentes, evidenciando os avanços que cada um trilhou em sua jornada de formação de educadores.

De forma a evidenciar também o sucesso do Programa naquilo em que se propôs, alcançando seu objetivo de primeiro de aperfeiçoar a formação dos

discentes por meio do fortalecimento da prática exercitando a relação entre teoria e prática profissional docente (CAPES, 2018, p.1), alcançando a promoção da sinergia entre a entidade que forma e a que recebe, fortalecendo, ampliando e consolidando a relação entre a IES e a escola-campo através do Programa.

Os Residentes no processo de educar-se enquanto educam, fortaleceram as relações entre a prática e a teoria alcançando assim, o desenvolvimento de suas *práxis* pedagógicas diante das experiências imersivas e significativas proporcionadas pelo Programa.

Por fim, a etapa final do Programa, de socialização e construção do relatório final, foi concluída em janeiro de 2020, quando os Residentes, Preceptores e a Docente Orientadora enviaram seus relatórios finais à plataforma da CAPES do Programa Residência Pedagógica.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Subprojeto do Programa Residência Pedagógica (PRP): “As Memórias da Educação e Identidades Culturais em Imperatriz - Maranhão” teve como propósito principal contribuir para a formação docente dos Residentes participantes, dessa forma, estando alinhado com o que o Programa se propõe. Quanto a isso, é válido ressaltar as habilidades trabalhadas nos Residentes diante das atividades desenvolvidas no decorrer do PRP tanto nas escolas-campo como nas reuniões e eventos ocorridos na Instituição de Educação Superior (IES).

As primeiras contribuições proporcionadas pelo Programa foram às formações e planejamentos articulados em conjunto ocorridos na IES antes do envio dos Residentes para a etapa da Ambientação nas escolas-campo. Momento este que possibilitou o desenvolvimento de suas habilidades de planejamento coletivo, trabalho em equipe e o aprimoramento de suas habilidades de observação, sobretudo, desenvolvendo habilidades de execução de uma observação direcionada e participante necessária para o pleno desenvolvimento da Ambientação nas escolas-campo.

Partindo para esta etapa do Programa, a Ambientação sendo o primeiro contato entre os Residentes e a escola-campo proporcionou um conhecimento amplo do funcionamento da administração escolar, bem como, a forma como eram ministradas as aulas na Educação Infantil e no Ensino Fundamental Anos Iniciais.

Este momento foi importante para o conhecimento de documentos administrativos essenciais para o desenvolvimento de uma gestão democrática na escola, tal qual o contato direto dos Residentes com o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola-campo, que exercitou não somente a habilidade de observação dos Residentes, mas também de reflexão sobre o ambiente escolar e como se configura em um espaço educativo, social e político.

Ao dedicar 320 horas para a etapa de Imersão, o Programa possibilitou aos Residentes uma real imersão dentro da realidade da escola-campo, de forma que puderam acompanhar todo o ano letivo da escola, suas reuniões de planejamento de professores, pais e mestres, confraternizações, eventos científicos e culturais.

Contato este que durante o calendário escolar anual, ao qual o Estágio Obrigatório Supervisionado do Curso de Pedagogia da UFMA – Campus Imperatriz não consegue atualmente oferecer aos seus estudantes por ter um prazo menor

para a execução de suas atividades que são planejadas e executadas dentro de um único semestre.

O Programa não abriu somente as portas das escolas-campo, mas também permitiu que os Residentes vivenciassem o ambiente escolar imersos de tal forma que se tornaram parte efetiva destes espaços podendo assim, contribuir ao lecionar, planejar e executar de forma conjunta com a instituição escolar e seus docentes.

No que tange às Regências, ao trabalhar a BNCC de forma ativa desde o planejar ao executar de suas aulas, os Residentes no decorrer da imersão puderam adquirir um vasto conhecimento pedagógico sobre a mesma. Não somente quanto ao que o documento traz em suas páginas,mas ainda sobre sua aplicação nas práticas educacionais desenvolvidas em sala de aula com os alunos.Desta forma atendendo ao que o Programa se propõe em seu objetivo IV, quando dispõe sobre a adequação de propostas pedagógicas à luz da BNCC.

A oportunidade de lecionar tanto na Educação Infantil quanto nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental permitiram ao Residente experiência de planejamento, de aprendizagem, de gestão de turma e de contato amplo e diversos com estudantes de diferentes faixas etárias. Neste sentido, proporcionando o desenvolvimento de um docente experiente com um conhecimento amplo, preparado para lecionar nas diferentes etapas da Educação Básica. Além disto, contribuindo para as descobertas que somente a prática docente pode proporcionar quanto à construção da identidade docente individual de cada educador.

Portanto, tendo em vista todas estas habilidades e experiências proporcionadas aos Residentes desenvolvidas a partir do Programa, podemos concluir que o mesmo cumpriu no que se propôs quanto ao aperfeiçoamento da formação dos discentes dos cursos de licenciatura à luz de uma relação ativa entre teoria e prática contribuindo efetivamente para a formação do Residente.

No que tange às contribuições proporcionadas pelo Programa à escola-campo, podemos destacar a reformulação do PPP da escola, bem como, a organização e execução de uma Mostra Científica na escola. Além disso, as monitorias realizadas pelos Residentes voltadas à alfabetização dos alunos com maior dificuldade presentes nos últimos anos do Ensino Fundamental dos Anos Iniciais e, que necessitavam de uma maior atenção para concluírem seu processo de alfabetização como demanda apresentada pela escola.

E ainda, o sarau organizado pelos Residentes com intuito de promover a socialização dos trabalhos artísticos (desenhos, *fanzines*, linhas do tempo, colagens, dentre outras) construídos pelos estudantes durante as regências.

Porém, as contribuições do Programa e dos Residentes para a escola-campo estão para além das ações feitas fora da sala de aula. Sobretudo, quanto às metodologias interdisciplinares desenvolvidas durante suas regências. E, ainda, as contribuições proporcionadas pela partilha de conhecimentos com os demais docentes da escola-campo. Destarte, planejar, lecionar, conviver e socializar experiências e conhecimentos teóricos acrescentaram muito às suas práticas pedagógicas, principalmente através da troca de conhecimentos ocorrida no dia a dia com a professora Preceptora da escola-campo, que esteve sempre disposta a aprender mesmo ao ensinar.

No que se refere à relação do Programa com a IES, está se deu principalmente através de reuniões de formação semanais entre os Residentes e a docente Orientadora. E, a partir de eventos da própria Universidade, sendo a Semana de Práticas Pedagógicas que ocorre a cada semestre e o Seminário de Iniciação à Docência (SEMID) que teve uma edição feita especialmente para socialização das vivências formativas no Programa Residência Pedagógica.

Espaços estes nos quais o Programa e suas ações foram amplamente divulgados pelos Residentes gerando debate e reflexão sobre suas práticas frente a comunidade acadêmica da Universidade, fomentando questionamentos sobre a forma em que o Estágio Obrigatório da UFMA se configura atualmente. Reflexão essa provocada a partir do próprio Programa que traz em seus objetivos principais a intenção de se fazer repensar o estágio nas Instituições que participaram do PRP.

O Programa foi divulgado nos eventos da IES mesmo ainda quando estava na etapa de Ambientação, de forma que os demais alunos da Universidade tiveram a chance de acompanhar através das diversas apresentações dos Residentes ao longo dos semestres letivos a progressão de suas práticas dentro do Programa Residência Pedagógica.

Por fim, vale ressaltar ainda o estreitamento entre as relações Universidade de escola-campo que se deu no decorrer do Programa principalmente na figura dos Residentes que levavam consigo a Universidade e o Curso de Pedagogia em todas as suas práticas pedagógicas.

Relação esta, fortalecida através dos eventos da Universidade, não somente pensados para os docentes, mas, sobretudo, idealizados para atender os alunos das escolas-campo participantes do Programa destacando-se a Semana Mundial do Brincarem que os Residentes trouxeram os alunos até a Universidade para vivenciar uma série de experiências pedagógicas pautadas nas habilidades necessárias ao desenvolvimento dos alunos apresentadas pela BNCC, através do brincar, do lúdico e de expressões artísticas como meio de aprendizagem.

Vale destacar igualmente que todo o desenvolvimento do Subprojeto no Programa Residência Pedagógica não seria possível sem o árduo trabalho e dedicação da Docente Orientadora Dra. Herli de Sousa Carvalho. Esta que atuou não somente nas reuniões de formação, mas participando de atividades desenvolvidas dentro das próprias escolas-campo, fomentando a aproximação da Universidade representada em sua pessoa, do ambiente formativo e de aprendizagem da escola-campo, de forma que, inclusive, proporcionou momentos de formação continuada aos docentes da escola campo, e, auxiliou na reformulação do PPP juntamente com a comunidade educativa.

Por fim, tendo em vista os pontos já evidenciados e refletidos neste, podemos concluir que o Programa Residência Pedagógica, com o Subprojeto “As Memórias da Educação e Identidades Culturais em Imperatriz - Maranhão” obteve sucesso quanto ao que se propôs no Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Maranhão. Quiçá docentes possam dar continuidade às ações formativas com base no Programa proporcionando aos estudantes elementos de formação com competência técnica, pedagógica, humana e relacional para agir na realidade posta nas instituições educativas.

REFERÊNCIAS

- ARAUJO, A. G. **A família no ambiente escolar: perspectivas e contribuições**. João Pessoa: UFPB, 2017. Disponível em: <<https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/123456789/4098/1/AGSA19032018.pdf>> Acesso em: 18 jul. 2022.
- ARREGUY, M. E. **A Inversão da palmatória e seus reflexos na atualidade**. Movimento-revista de educação, n. 1, 18 dez. 2014.
- BORTOLETTO, G. E. **LGBTQIA+: identidade e alteridade na comunidade**. Orientador: Emerson Nascimento. 2019. 32 f. TCC (Especialização) – Escola De Comunicações E Artes Centro De Estudos Latino-Americanos Sobre Cultura E Comunicação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019. Disponível em: <http://celacc.webhostusp.sti.usp.br/sites/default/files/media/tcc/guilherme_engelman_bortoletto.pdf> Acesso em: 18 jul. 2022.
- BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Brasília – DF: MEC, SEB, DICEI, 2013.
- BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil**. Brasília – DF: MEC, SEB, 2010.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.
- BRASIL. **Decreto nº 5.154/2004**. Brasília: MEC, 2004.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília: MEC, 1996.
- CAPES. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Edital 6: Chamada Pública para apresentação de propostas no âmbito do Programa de Residência Pedagógica**. 2018. Brasília: Ministério da Educação, 2018.
- CARVALHO, S. M. G., MARTINS, P. **A categoria da práxis em Pedagogia do Oprimido: sentidos e implicações para a educação libertadora**. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. 2017, v. 98, n. 249 [Acessado 23 Julho 2022], pp. 428-445. Disponível em: <<https://doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.98i249.2729>>. Acesso em: 18 jul. 2022.
- CUPERTINO, C. **Alfabetização precoce: condição para adiantamento escolar?** In teoria & prática da Educação, v. 5, n. 41, São Paulo: Dois Pontos, 1999, p. 59-61. Disponível em: <<http://cape.edunet.sp.gov.br/textos/textos/TextosAlfabetizacao.pdf>> Acesso em: 19 jul. 2022.

DUARTE, J.; BARROS, A. **Métodos e Técnicas de Pesquisa em Comunicação**. 2 ed. São Paulo: Atlas, 2009.

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

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

LAVOURA, T. N.; SCHWARTZ, G. M.; MACHADO, A. A. Aspectos emocionais da prática de atividades de aventura na natureza: a (re)educação dos sentidos. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, [S. l.], v. 22, n. 2, p. 119-127, 2008. DOI: 10.1590/S1807-55092008000200003. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/rbefe/article/view/16687>. Acesso em: 05 jul. 2022.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Técnicas de pesquisa**. 8ed. São Paulo: Atlas, 2007.

OLIVEIRA, Z. R. Et al. **O Trabalho do Professor na Educação Infantil: Educação Infantil, Projetos e Práticas Pedagógicas**. São Paulo: Biruta, 2012.

PAVIANI, J. **Interdisciplinaridade: conceito e distinções**. Porto Alegre: Edições Pyr, 2005.

PEDROSA, Elinete Maria Pinto. **Implicações do Ensino Médio Integrado para a Formação do Trabalhador: uma análise no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão - IFMA São Luís- Campus Monte Castelo**. 2013. 108 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2013.

PINTO, D. P.; CRUZ, E. M. de S.; PINTO, J. A.; BRAGA, T. S.; PAULA, V. C. A Importância da Roda de Conversa na Educação Infantil. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, [S. l.], v. 7, n. 6, p. 1298 –1309, 2021. Disponível em: <https://periodicorease.pro.br/rease/article/view/1637>. Acesso em: 17 jul. 2022.

RISTUM, M. Bullying Escolar. In: ASSIS, SG., CONSTANTINO, P., AVANCI, JQ., (orgs). **Impactos da violência na escola: um diálogo com professores**. Rio de Janeiro: MEC; FIOCRUZ, 2010. p. 96 - 119.

RODRIGUES, L. S. ROBLE, O. Educação dos sentidos na contemporaneidade e suas implicações pedagógicas. **Pro-Posições**. 2015, v. 26, n. 3, pp. 205-224. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/0103-7307201507810>> Acesso em: 15 jul. 2022.

ANEXOS A - REGISTROS FOTOGRÁFICOS

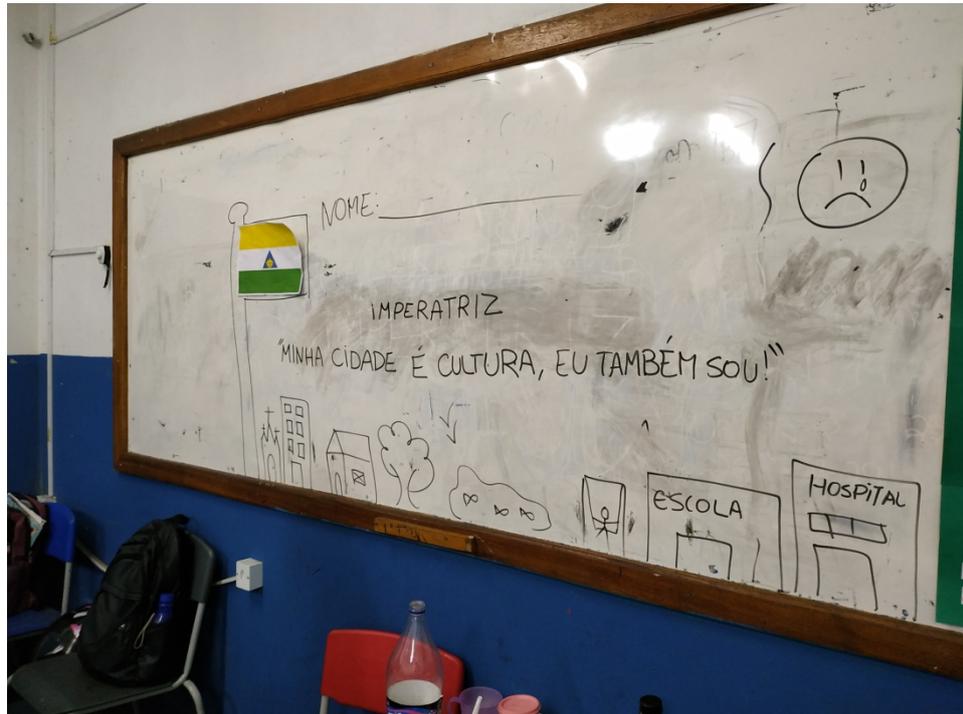
Regência da Educação Infantil, Imperatriz – MA (2019)



Regência da Educação Infantil, Imperatriz – MA (2019)



Regência da Educação Infantil, Imperatriz – MA (2019)



Regência da Educação Infantil, Imperatriz – MA (2019)



Reunião Semanal dos Residentes com a Docente Orientadora na Instituição de Ensino Superior, Imperatriz – MA (2019)



Reunião Semanal dos Residentes com a docente Orientadora na Instituição de Ensino Superior, Imperatriz – MA (2019)



Reunião de planejamento escolar com Residentes, Preceptora, Docente Orientadora, Diretora Escolar e Coordenadora Pedagógica da escola-campo, Imperatriz – MA (2019)



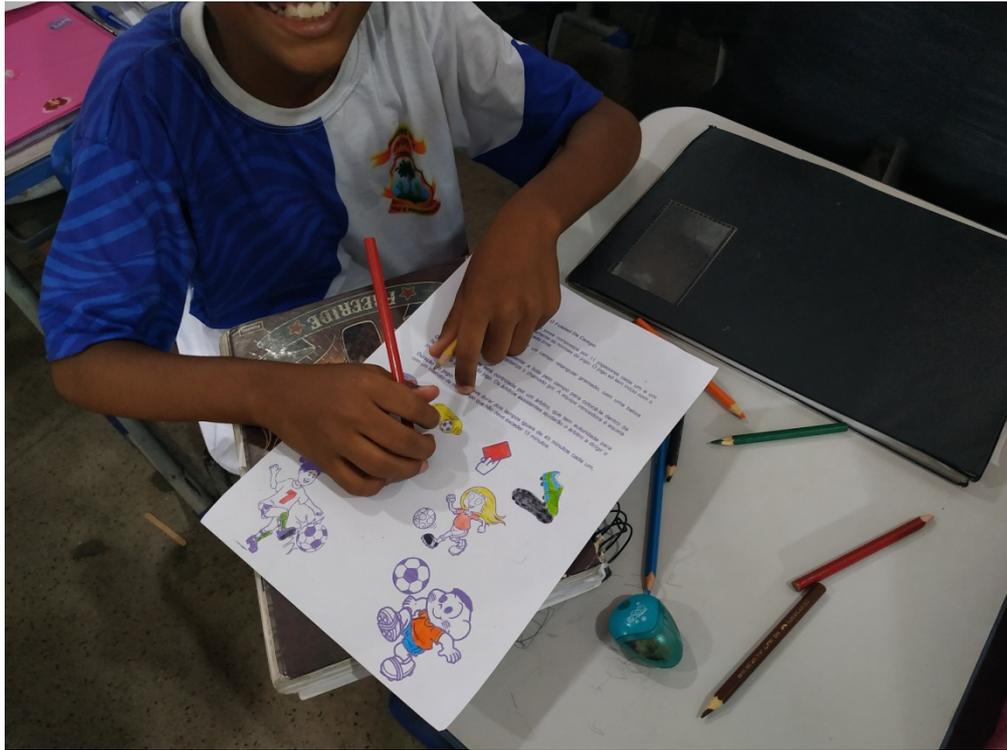
Reunião dos Residentes na escola-campo, Imperatriz – MA (2019)



Regência nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, Imperatriz – MA (2019)



Regência nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, Imperatriz – MA (2019)



Regência nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, Imperatriz – MA (2019)



Evento na escola-campo, Imperatriz – MA (2019)