



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
CAMPUS UNIVERSITÁRIO PROFESSOR ALBERTO CARVALHO
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

JUDY ITAMARA DOS SANTOS RAMOS

AS PROPOSTAS PEDAGÓGICAS DOS RESIDENTES DO PROGRAMA
RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA EM TEMPOS DE PANDEMIA

Itabaiana, SE
2022

JUDY ITAMARA DOS SANTOS RAMOS

**AS PROPOSTAS PEDAGÓGICAS DOS RESIDENTES DO PROGRAMA
RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA EM TEMPOS DE PANDEMIA**

Monografia apresentada ao curso de Licenciatura em Pedagogia, do Departamento de Educação, da Universidade Federal de Sergipe, Campus Universitário Professor Alberto Carvalho, como requisito para obtenção do grau de licenciada em Pedagogia.

Orientadora: Profa. Dra. Joseilda Sampaio de souza

Itabaiana, SE
2022

JUDY ITAMARA DOS SANTOS RAMOS

**AS PROPOSTAS PEDAGÓGICAS DOS RESIDENTES DO PROGRAMA
RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA EM TEMPOS DE PANDEMIA**

Monografia apresentada ao curso de Licenciatura em Pedagogia, do Departamento de Educação, da Universidade Federal de Sergipe, Campus Universitário Professor Alberto Carvalho, como requisito para obtenção do grau de licenciada em Pedagogia.

Aprovada em 01 de agosto de 2022

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Joseilda Sampaio de Souza (Orientadora)

Departamento de Educação/Universidade Federal de Sergipe

Prof. Dra. Joelma Carvalho Vilar

Departamento de Educação/Universidade Federal de Sergipe

Profa. Dra. Simone de Lucena Ferreira

Departamento de Educação/Universidade Federal de Sergipe

AGRADECIMENTOS

A Deus, que esteve sempre presente e me permitiu chegar até aqui.

A minha família por me incentivar e acreditar no meu potencial.

Aos amigos que fiz durante todo o decorrer do curso, em especial Joyce, Mabel e Glicéria que estiveram presentes em todo processo da graduação.

A banca, professora Simone Lucena e Joelma Vilar pelo cuidado e carinho em ler este texto e contribuir para a minha formação.

Por fim, um agradecimento especial a Profa. Dra. Joseilda Sampaio (Sule Sampaio) por todo apoio e compreensão durante esse processo, que sempre se dispôs em me ajudar, na orientação da monografia, minha eterna gratidão!

Entregue suas obras aos cuidados do senhor e
seus projetos se realizarão.

Provérbios, 16:3

RAMOS, Judy Itamara dos Santos. **As propostas pedagógicas dos residentes do Programa Residência Pedagógica em tempos de pandemia**. 74 f. 2022. Monografia (Licenciatura em Pedagogia) – Departamento de Educação, Campus Universitário Prof. Alberto Carvalho, Universidade Federal de Sergipe, Itabaiana, 2022 .

RESUMO

Com a pandemia do coronavírus (Covid-19) a educação passou por uma transformação repentina, com muitos desafios. E para que o processo educativo não fosse interrompido, o sistema educacional brasileiro adotou a proposta emergencial as atividades remotas, como medida de proteção, desafiando assim a escola e todo ambiente educacional a ressignificar as práticas para o contexto atual. Frente a essa realidade, essa pesquisa objetivou compreender, a partir das ações das atividades remotas, como as propostas pedagógicas desenvolvidas pelos residentes, que atuaram no Programa Residência Pedagógica, integraram o lúdico e favoreceram a participação da criança. O estudo se fundamenta nos pressupostos da pesquisa qualitativa e adotamos a abordagem do Estudo de Caso. Como dispositivo para a produção dos dados realizamos um grupo focal em que dialogamos com quatro residentes que integraram o Programa Residência Pedagógica do curso de Pedagogia, da Universidade Federal de Sergipe, Campus Prof. Alberto Carvalho. Para a análise dos dados produzidos com o grupo focal adotamos a Análise Textual Discursiva (MORAES, GALIAZZI, 2011), em que pesquisador atribui significados sobre as informações produzidas em campo articulando com a base teórica. Os resultados da pesquisa apontam que o desenvolvimento de práticas lúdicas no Programa Residência Pedagógica durante o período das atividades remotas favoreceram para que o processo de ensino-aprendizagem acontecesse naquele momento de muito sofrimento. E que a participação das crianças foi evidenciada quando eram propostas atividades lúdicas na prática educativa, uma vez que elas aprenderam de forma leve e prazerosa.

Palavras-chave: Ludicidade; Práticas Pedagógicas; Programa Residência Pedagógica.

ABSTRACT

With the rapid spread of Covid-19, there is a need to adhere to physical distance, which resulted in the stoppage of educational activities in the face-to-face modality. In education, with physical isolation and the suspension of face-to-face activities, it became necessary to adopt emergency remote activities as a protective measure, thus challenging the school and the entire educational environment to re-signify practices for the current context. In this context, the research aimed to understand, from the actions of remote activities, how the pedagogical proposals developed by the residents, who work in the Pedagogical Residency Program, integrated the playful and favored the child's participation. The study is based on the assumptions of qualitative research and we adopted the Case Study approach. The focus group was the device used for the production of information, in which we dialogued with four residents who integrated the Pedagogical Residency Program of the Pedagogy course, at the Federal University of Sergipe, Campus Prof. Alberto Carvalho. For the analysis of the data produced with the focus group, we adopted the Discursive Textual Analysis (MORAES, GALIAZZI, 2011), which the researcher attributes meanings to the information produced in the field, articulating with the theoretical basis. As a result, the study indicates that the development of playful practices in the Pedagogical Residency Program, during the period of remote activities, generally favored the teaching-learning process, as well as the participation of children, since it is through the use of playful activities. in the educational practice that becomes necessary, as it helps children to learn in a light and pleasant way.

Keywords: Playfulness; Pedagogical practices; Pedagogical Residence.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ACT	Acordo de Cooperação Técnica
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CE	Comissão de Educação do Senado
COVID-19	Coronavírus
IES	Instituições de Ensino Superior
MEC	Ministério da Educação
LDB	Lei de Diretrizes de Base
OMS	Organização Mundial da Saúde
PAR	Programa de Ações Articuladas
PARFOR	Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica
PIBID	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
PLS	Projeto de Lei do Senado
PRP	Programa Residência Pedagógica
SARS-COV-2	Severe Acute Respiratory Syndrome Coronavirus2
RP	Residência Pedagógica
UAB	Universidade Aberta do Brasil

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1	Fachada da escola	38
Figura 2	Brincadeira bingo das palavras	56
Figura 3	Jogo do Percurso	57
Figura 4	Letras móveis	60

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	11
2	O PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA E SUAS PERSPECTIVAS PARA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES.....	21
2.1	BREVE HISTÓRICO SOBRE A IMPLEMENTAÇÃO DO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA	22
2.2	O PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA (PRP).....	25
2.3	CONTRIBUIÇÕES DO PRP NO PROCESSO DE FORMAÇÃO DOCENTE ...	29
3	O PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA: REFLEXÕES DA PRÁTICA DOS RESIDENTES DE PEDAGOGIA EM TEMPOS DE PANDEMIA.....	35
3.1	O PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA DO CURSO DE PEDAGOGIA E AS PARTICIPANTES DA PESQUISA	36
3.2	OS DESAFIOS DOS RESIDENTES DO PRP DURANTE A PANDEMIA	39
3.3	PROPOSTAS DESENVOLVIDAS PELOS PROFESSORES EM FORMAÇÃO	49
3.4	AS PRÁTICAS LÚDICAS QUE FORAM DESENVOLVIDAS.....	54
4	CONSIDERAÇÕES FINAIS	62
5	REFERÊNCIAS	65
6	APÊNDICES	
	TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	
	ROTEIRO DO GRUPO FOCAL	
	ANEXOS	

1. INTRODUÇÃO

Entre o final do ano de 2019 e início de 2020, o mundo foi surpreendido com a avassaladora propagação da Covid-19, doença ocasionada pelo coronavírus SARS-CoV-2, na qual a Organização Mundial da Saúde (OMS) declarou que enfrentaríamos uma pandemia. Com isso, foi preciso realizar o isolamento social das pessoas em diversas partes do planeta, para conter a proliferação do contágio. O fato é que em três meses após o anúncio do primeiro caso na China, já havia 9.454.051 de casos confirmados da Covid-19 e quase meio milhão de mortos em todo o mundo (WHO, 2020).

A chegada da pandemia alterou completamente o nosso contexto pessoal, profissional, familiar. Foi preciso nos adaptarmos a uma nova organização social e um outro ritmo para a humanidade, fato que afetou todos os aspectos que envolvem a sociedade. Nesse período, novas relações foram ressignificadas, sendo elas, afetivas ou profissionais, em que as pessoas precisavam estar isoladas fisicamente, algumas atividades profissionais passaram a ser realizadas de forma remotas, famílias já não estavam mais reunidos para confraternizações e festas, e a escola, para proteger todos ao seu redor suspendeu as suas atividades presenciais, afetando mais de 90% dos estudantes do mundo.

Em outras palavras podemos dizer que vivemos um momento em que, globalmente, enfrentamos uma crise sem precedentes, que combinou fatores sanitários globais, políticos, econômicos, dentre outros. E essa conjuntura nos fez dedicar um olhar cuidadoso para a escola, que diretamente foi profundamente afetada tendo que buscar ressignificar suas práticas, diante das possibilidades que foram oferecidas. Por consequência da atual situação, nunca se pensou na probabilidade da sala de aula ser retirada dos convívios dos alunos e professores, um espaço que tem como objetivo consolidar vínculos e de mediações de conhecimento. O ambiente, o qual fazia parte da rotina foi rapidamente mudado e o lugar, a qual alunos e professores eram habituados, foi transformado, para adaptar a essa nova realidade. Dessa maneira o que se conhecia por sala de aula modificou, sendo preciso pensar em desenvolver os processos educativos em outros formatos, surgindo diversas dúvidas e incertezas.

Sem escolas, crianças, jovens e adultos de todas as camadas sociais permaneceram em casa. Articulado a isso vimos a preocupação de muitas famílias que se mesclou as demais dificuldades enfrentadas no dia a dia, sobretudo, quando alguns modelos e rotinas das aulas remotas não foram capazes de dialogar e contribuir com a organização do cotidiano familiar, tornando-se, na verdade, mais um dos problemas a serem enfrentados. Nesse “novo normal” foi preciso buscar diferentes maneiras para interagir e atender a demanda educacional daqueles que faziam parte das salas de aulas, pois as práticas pedagógicas antes vivenciadas nesse ambiente, com o isolamento social não pode acontecer. É partindo dessa condição, que surgiram diversas dúvidas, especialmente, em tentar compreender quais seriam as metodologias para favorecer a construção da aprendizagem.

Não foram poucas as dificuldades que se fizeram presentes nos últimos dois anos. Vimos a escola tendo que pensar sobre “o que fazer”, pois não poderíamos ficar imobilizados frente aos desafios contemporâneos, agravados pela pandemia da Covid-19. Em busca de superar os desafios, a escola junto com os docentes se aproximaram das tecnologias digitais e das suas possibilidades, não mais, exclusivamente, para os seus usos cotidianos e pessoais, e sim, agora precisavam pensar em articular esses usos nos processos formativos. Precisaram possibilitar ao aluno o acesso à educação, mediado pelo professor através das chamadas “inovações metodológicas” e as informações que podem contribuir na construção do conhecimento de cada educando.

Sabemos que a situação foi e continua sendo desafiadora, pois ao mesmo tempo que o professor precisou buscar dispositivos de aprendizagem de forma a garantir a qualidade pedagógica, as famílias, também tiveram que acompanhar e organizar a rotina escolar em casa. Pude acompanhar parte desse processo enquanto bolsista de Programas de Iniciação à Docência. Ingressei nesses programas, no ano de 2018, a partir do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), que visa promover a iniciação de graduandos de licenciatura com o intuito de elevar a qualidade da formação inicial de professores, com a finalidade de inseri-los no cotidiano escolar, além de permitir a criação e participação em experiência metodológicas e práticas docentes de caráter inovador. Nesse programa tive a experiência de lecionar em turmas dos anos iniciais do ensino fundamental, no qual utilizando jogos e brincadeiras, buscamos favorecer a aprendizagem e fomentar a participação dos educandos. No ano de 2020, para dar continuidade a minha participação nesses programas, ingressei no Programa Residência Pedagógica (PRP) da qual vivenciei uma nova experiência

com as atividades remotas, pois o estar em sala de aula nessa ocasião foi de forma on-line, trazendo desafios e possibilidades para o professor em formação.

O Programa Residência Pedagógica tem por objetivo induzir o aperfeiçoamento da formação prática nos cursos de licenciatura, promovendo a imersão do licenciando na escola de educação básica, a partir da segunda metade de seu curso (CAPES, 2018). Mais do que isso, o Residência Pedagógica propicia a vivência de modo articulado com algumas escolas municipais de Itabaiana – Sergipe, que são parceiras na função de formar futuros professores. Com isso, de forma direta, favorece que o licenciando em formação tenha contato com o ambiente escolar, contribuindo para o aperfeiçoamento da formação, possibilitando unir a teoria à prática e que só tem a agregar no enriquecimento do conhecimento, além de promover a relação benéfica entre o professor e o aluno.

Com a pandemia, as ações do Residência Pedagógica também precisaram ser readaptadas ao processo de inovações de práticas pedagógicas, com o uso das tecnologias digitais móveis. Isto é, foi preciso possibilitar aos docentes em formação (os residentes) atuar em “sala de aula” de modo que esse “novo normal” não afetasse o seu processo formativo. Daí os docentes atuaram de maneira investigativa e reflexiva, aproveitando ou tentando apreender tudo que foi proporcionado deste momento ímpar, ainda que muito sofrido e conturbado para todos nós. No Residência Pedagógica, foi percebido que as crianças também foram pegadas de surpresa com essa nova realidade, tendo que se habituar com algo diferente em pouco tempo, ainda mais, numa fase em que precisaram estar em processo de socialização, dialogando com seus pares, brincando e aprendendo com aqueles que estavam interagindo em contexto escolar. Entretanto, com o contexto da pandemia o afastamento físico foi necessário, impossibilitando a interação tão requerida para o processo de socialização e construção de conhecimento junto aos colegas.

Como o espaço da sala de aula foi alterado, as crianças foram privadas da socialização de forma presencial. Contudo, a fim de garantir que a socialização com os pares e com a escola não fosse tão afetados, buscou-se desenvolver práticas educativas fundamentadas na tecnologia. Assim, uma das estratégias utilizadas para interação com as crianças no Residência Pedagógica, foi a comunicação por meio das chamadas pelo Whatsapp e através de outras plataformas que auxiliaram para o contato escola-família. Sabemos que a realidade socioeconômica das famílias são diferentes, pois alguns conseguem ter acesso às tecnologias e a internet e já outros não. Ou seja, as desigualdades socioeconômicas e tecnológicas foi algo

que causou preocupações aos docentes, especialmente, para garantir a participação de todos e o acompanhamento do processo de construção de conhecimento.

Mas ainda assim, a escola e nós bolsistas do Residência precisávamos estar em interação com essas crianças. Percebi que as práticas pedagógicas ou o contato com elas por meio das tecnologias moveis foi algo “novo” tanto para os pequenos quanto para nós. Importante ressaltar que, de maneira geral, todos nós professores, usamos com certa tranquilidade as redes digitais para as nossas demandas pessoais, mas no momento que precisamos usá-las para os processos educativos, encontramos algumas dificuldades. E para desenvolver práticas que favoreçam a participação de crianças, precisávamos pensar em linguagens que incorporava o repertório lúdico-cultural, pois entendo que a escola deve ter em sua proposta a preocupação da linguagem do lúdico, ainda que seja no espaço virtual como foi o espaço ocupado pelas crianças na pandemia.

Assim, percebi através das ações do Residência Pedagógica, que no ambiente escolar, muitas crianças mostravam algumas dificuldades de interação e de participação, muitas vezes por conta da timidez ou talvez por outros motivos que não tivemos condições de explorar. Mas o fato é que, com as aulas remotas percebia que a participação não era tão intensa quanto nos momentos presenciais. Daí, que para favorecer a participação delas, tivemos que ser persistentes buscando estratégias para que se sentissem “dentro” da escola ou próximas da cultura escolar.

Além disso, notei que a participação das crianças era mais evidenciada quando trazíamos propostas de práticas que envolviam as atividades lúdicas. A euforia e o desejo de participar era visível, uma vez que havia uma motivação para estar “presente”, para falar primeiro, para se integrar de imediato, para participar. É apropriado ressaltar que no ato de brincar, acontece uma maior interação no momento em que, eram utilizados jogos e brincadeiras durante a execução das práticas proposta para a turma, promovendo até a atenção dos alunos dispersos.

Além disso, é preciso destacar que apesar das diferenças de condições socioeconômicas entre as famílias, as crianças, direta ou indiretamente, estão tendo acesso às tecnologias, costumam pedir para fazer uso delas e assim elas desejam “participar” de tudo que é construído nesse contexto: elas buscam assistir vídeos no celular, navegar na internet e mostrar para gente o que lhe fascina quando conectadas, exploram os joguinhos, fazem fotos e vídeos, entre outras práticas. Aquelas que não têm o acesso tão facilitado a tecnologia,

também desejam e imaginam essas e outras práticas mediadas pelo que o digital em rede oferece como forma de pertencimento. Isso nos evidencia que a escola, ainda que por conta da pandemia, ao integrar o nosso contato com elas por meios das tecnologias estaríamos favorecendo algo que as encantam. Mas ainda assim, quando estavam frente as telas para as atividades escolares, muitas crianças tinham dificuldades de participar, de interagir, de estar integradas as práticas desenvolvidas, por nós professores do Residência Pedagógica e pelos seus professores. Ao iniciar as atividades, percebia que muitos ficam entusiasmados querendo fazer parte, ver a professora, os amiguinhos, porque com o isolamento físico, essas práticas foram as que possibilitaram a oportunidade de se encontrarem. Mas, como tudo é novo a princípio causa entusiasmos, com o tempo, percebemos alguns sinalizando cansaço, desestimulados para interagir, para participar. Daí, percebemos o quanto era importante pensar em ações que fossem mais próximas daquilo que eles já exploram e interagem com as tecnologias, para que de fato pudéssemos garantir a participação e o envolvimento de todos.

Assim, a questão da participação das crianças foi algo que me questionava o tempo todo: o que precisávamos fazer ou desenvolver para que de fato pudéssemos favorecer a participação das crianças sem que fossem meras espectadoras? Como poderíamos integrá-las às atividades propostas pela ação do Residência Pedagógica, de modo que a escola não fosse algo cansativo ou desestimulante? Se elas gostam tanto de interagir com as tecnologias, porque com as práticas desenvolvidas pela escola, com o uso das tecnologias, a participação não eram tão intensas?

Foi a partir daí que surgiu inquietação e o desejo de investigar mais sobre a participação e os desafios nas práticas docentes no Residência Pedagógica. Os questionamentos e as inquietações vividos como bolsista foram aos poucos mais evidenciados, principalmente no que diz respeito as práticas desenvolvidas por professores em formação, sobretudo, com um olhar mais cuidadoso para aquelas práticas que são desenvolvidas tendo como foco as atividades lúdicas e que, de forma direta, despertavam o interesse da criança em participar, fatos estes que influenciaram a escolha do tema a ser estudado.

Com base nessas considerações, este estudo monográfico tem como objetivo geral compreender, a partir das ações das atividades remotas, como as propostas pedagógicas desenvolvidas pelos professores em formação, que atuaram no Programa Residência Pedagógica, integraram o lúdico e favoreceram a participação da criança. Para atender a esse

objetivo geral, definimos alguns objetivos específicos que nos deram subsídios e elementos para abordar sobre a temática

- Compreender, a partir do contexto pesquisado, quais os desafios vividos pelos/as residentes com o ensino não presencial provocado no período da pandemia;
- Identificar as propostas desenvolvidas pelos/as residentes que atuam no Programa Residência Pedagógica;
- Identificar as práticas lúdicas que foram desenvolvidas com as crianças e como elas reagiram a essas práticas.

Neste estudo, para compreender sobre a relação das atividades lúdicas e a participação das crianças no processo de aprendizagem, nossa abordagem se fundamenta nos pressupostos da pesquisa qualitativa e de caráter exploratório. Essa abordagem nos possibilita estudar “[...] as coisas em seus cenários naturais, tentando entender, ou interpretar, os fenômenos em termos dos significados que as pessoas a eles conferem.” (DENZIN; LINCOLN, 2006, p. 17).

É nesse sentido que Biklen e Bogdan (1994) afirmam que a imersão do pesquisador no campo de estudo e a retenção de dados descritivos são as principais características das investigações qualitativas. Entretanto, faz-se necessário pontuar que a aproximação com o fenômeno observado, não garante que a realidade seja captada tal como ela é. Todo o corpus de uma pesquisa, conforme afirmam Moraes e Galiuzzi (2011) é uma releitura de um fenômeno e uma perspectiva deste.

Daí que, Vieira e Zouain (2005) sinalizam que a pesquisa qualitativa atribui importância fundamental aos depoimentos dos atores sociais envolvidos, aos discursos e aos significados transmitidos por eles. Dessa maneira faz com que o pesquisador, através dos discursos estudados procure entender a situação pesquisada, para assim estabelecer a análise dos fenômenos estudados. Conforme Neves,

Os métodos qualitativos, trazem como contribuição ao trabalho de pesquisa, uma mistura de procedimentos de cunho racional e intuitivo capazes de contribuir para melhor compreensão dos fenômenos [...] possui uma integração empática com o processo do objeto de estudo que implique melhor compreensão do fenômeno. (NEVES, 1996, p. 2)

Quanto aos fins da pesquisa qualitativa, vale salientar de acordo com Llewellyn e Northcott (2007) que a abordagem qualitativa centra-se na identificação das características de situações, eventos e organizações. Além disso, segundo Bogdan e Biklen (1994), envolve a obtenção de dados descritivos, obtido no contato direto do pesquisador com a situação

estudada, enfatiza mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes.

Posto isso, a pesquisa qualitativa busca compreender os fenômenos. Sendo assim, Segundo Zanelli (2002), o principal objetivo da pesquisa qualitativa “é buscar entender o que as pessoas apreendem ao perceberem o que acontece em seus mundos” (p. 83). Desse modo, a pesquisa possibilita ao pesquisador se envolver com a vivência dos participantes possuindo um contato mais direto com os sujeitos e o contexto investigado.

Tendo como base a pesquisa qualitativa, adotamos a abordagem do Estudo de Caso. Neste tipo de pesquisa, o “[...] procedimento volta-se para um caso específico com o objetivo de conhecer suas causas de modo abrangente e completo” (AFONSO *et al.*, 2019). Dessa forma, o propósito de um estudo de caso é reunir informações detalhadas e sistemáticas sobre um fenômeno (FREITAS; JABBOUR, 2011 *apud* PATTON, 2002). Com isso, entendemos que o Estudo de Caso nos ajudou a olhar para um grupo de residentes que estão integrados em um Programa como o Residência Pedagógica. E assim, compreender sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas por esses docentes em formação de modo a identificar aspectos do lúdico e da participação.

O Residência Pedagógica do Curso de Pedagogia, da Universidade Federal de Sergipe, do Campus Professor Alberto Carvalho, nos anos de 2020 a 2021 foi composto por três subgrupos, cada um deles integravam oito residentes. Para essa pesquisa convidamos os residentes que fazem parte de um dos subgrupos, no qual também fiz parte. A escolha por esse subgrupo ocorreu devido termos mais familiaridade com essas residentes, fato este que nos proporcionou um diálogo mais direto, já que desenvolvemos trabalhos juntos, compartilhamos dos mesmos desafios e dilemas vivenciados no Programa Residência Pedagógica. A escola em que foram desenvolvidas as atividades foi a Escola Municipal 30 de Agosto, situada na cidade Itabaiana-SE. Nesta escola, esse grupo de residentes atuaram em uma turma do 2º ano das séries iniciais do ensino fundamental.

Além desse critério, um outro utilizado para escolha dessas residentes, foi buscar escolher aqueles docentes em formação em que tivemos convívio no período que estive integrada ao Programa Residência Pedagógica, e que, percebia a busca em desenvolver práticas que favoreciam a participação das crianças. Viver, aprender, trocar com essas residentes, em um período que foi desafiador, como o período do distanciamento físico com a pandemia, me fez convidá-las a participar dessa pesquisa, para que juntas pudessemos

analisar e compreender tudo o que foi vivido na nossa formação com o Residência Pedagógica.

Nessa perspectiva, fizemos a opção de usar como dispositivo para a produção de informações a dinâmica do grupo focal. Morgan e Krueger (1993) destacam que:

a pesquisa com grupos focais tem por objetivo captar, a partir das trocas realizadas no grupo, conceitos, sentimentos, atitudes, crenças, experiências e reações, de um modo que não seria possível com outros métodos, como, por exemplo, a observação, a entrevista ou questionário. O grupo focal permite fazer emergir uma multiplicidade de pontos de vistas e processos emocionais, pelo contexto de interação criado permitindo a captação de significados que, com outros meios, poderiam ser mais difíceis de manifestar (MORGAN; KRUEGER, 1993, p. 9).

Entendemos que o dispositivo do grupo focal nos permitiu dialogar com as residentes, para compreender os desafios vividos com o ensino não presencial durante o período da pandemia. Ainda, neste diálogo, buscamos informações sobre as propostas desenvolvidas por essas residentes que atuaram o Programa Residência Pedagógica de Pedagogia e, assim, compreender acerca das práticas lúdicas que foram desenvolvidas com as crianças e como elas reagiram a essas práticas. Com esses passos metodológicos, entendemos que além de instigar e poder ouvir outros colegas, o grupo focal ofereceu, “um debate aberto e acessível em torno de um tema de interesse comum aos participantes. Um debate que se fundamenta numa discussão racional.” (GASKELL, 2002, p. 79).

Com base nos nossos objetivos de pesquisa, entendemos que o grupo focal nos possibilitou “a busca do aperfeiçoamento e aprofundamento da compreensão, a partir de dados provenientes de outras técnicas, ou para orientar posteriormente o planejamento de um estudo em larga escala com outros instrumentos.” (GATTI, 2005. p. 12). Para isso, fizemos um roteiro com algumas questões, que nos favoreceu na condução das temáticas que foram abordadas no grupo focal. Assim, o grupo focal foi realizado, no dia 18 de outubro de 2021 com início às 19:00 h e finalização às 20:00h, com a participação de quatro residentes, junto a docente da escola-campo. Para a realização desse grupo focal, devido ainda estarmos em período de distanciamento físico, utilizamos a plataforma Google Meet, e com o consentimento dos sujeitos da pesquisa, gravamos na íntegra o nosso encontro realizado com o grupo focal.

Para a análise dos dados produzidos com o grupo focal adotamos a Análise Textual Discursiva (MORAES, GALIAZZI, 2011), que “pesquisador atribui significados sobre os

conhecimentos e as teorias. Mas para a análise textual se concretizar, partimos de uma seleção e delimitação rigorosa do material produzido em campo” (SAMPAIO-S, 2019, p. 97).

Assim, a primeira etapa para realizar a Análise Textual Discursiva foi transformar a gravação do grupo focal em texto, com a transcrição desse diálogo que tivemos com as residentes. Com esse material fizemos a desconstrução dos textos e a sua unitarização, que consistiu em um processo de desmontar as transcrições, atribuindo significados nesta desmontagem. Na desconstrução dos textos transcritos surgiram as unidades de análises.

Moraes (2003, p. 195) afirma que é “importante que o pesquisador proceda a sua análise de modo que saiba em cada momento quais unidades de contexto” e, a partir dessas unidades de contexto, possa construir as categorias. Os significados dessa desmontagem do texto foram constituídos a partir de um processo de categorização. Este processo, além de reunir elementos semelhantes, ocorre por meio de um retorno cíclico aos mesmos, no sentido de construção gradual do significado de cada categoria (SAMPAIO-S, 2019).

Essas categorias abrigaram sistematicamente os subconjuntos das informações, e configuraram em um processo de análise, em um modo de “[...] aprender sobre os fenômenos investigados e a expressão e comunicação de novas compreensões.” (MORAES; GALIAZZI, 2011, p. 91). Com a definição e organização das categorias construídas a partir das informações produzidas em campo, demos início à sistematização e organização do material empírico, com o intuito de fazer emergir as respostas aos objetivos da pesquisa. Para essa sistematização, utilizamos a terceira fase (ou terceiro ciclo) da Análise Textual Discursiva, que consiste em um processo de explicitação de relações entre as categorias, objetivando a construção estrutural de um metatexto, que neste trabalho foram as sessões e subseções deste texto monográfico.

De acordo com Moraes e Galiazzi (2011), a elaboração dos metatextos é característica central do processo de desenvolvimento desta metodologia, tendo em vista possibilitar ao pesquisador expressar as principais ideias emergentes das análises e a apresentação de argumentos constituídos em sua investigação, trazendo novas compreensões. Acreditamos que a construção dos argumentos apresentados neste estudo expressam a nossa contribuição para a produção do conhecimento sobre a discussão da formação inicial de professores e a sua iniciação a docência.

Este trabalho se estrutura em três seções e as considerações finais, na primeira seção trazemos a introdução da pesquisa, apresentando a nossa aproximação com

problemática do tema estudado, os objetivos e as estratégias metodológicas adotadas para a realização do Estudo de Caso. Na segunda seção fazemos um breve histórico sobre o Programa Residência Pedagógica (PRP), um programa o qual oportuniza aos futuros docentes experiências com a docência. Sendo assim, abordamos sobre a entrada do Programa nas IES, relatando como o programa é constituído e como ele funciona na implementação do projeto nas escolas-campo. Ainda, destacamos sobre os processos que devem ser feitos para a participação do PRP e a sua importância para o processo formativo dos futuros docentes, com a familiaridade ao ambiente escolar, com práticas desenvolvidas no campo-escola, com a finalidade de favorecer outras práticas sociais educativas.

Na terceira seção, a partir das unidades de significação ou das categorias de análises que emergiram no percurso investigativo, trazemos a análise das propostas desenvolvidas pelos residentes, bem como os desafios vividos por eles com o ensino não presencial provocado no período da pandemia, relatando sobre as práticas lúdicas que foram desenvolvidas com as crianças e como elas reagiram a essas práticas.

E por fim, na última seção, trazemos as considerações finais, em que procuramos sintetizar os principais resultados do estudo, sistematizando como as propostas pedagógicas desenvolvidas pelos professores em formação, que atuam no Programa Residência Pedagógica, integraram o lúdico e favoreceram a participação da criança.

2. O PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA E SUAS PERSPECTIVAS PARA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES

A formação de professores ao longo dos anos tem passado por diversas mudanças nas Instituições de Ensino Superior (IES), resultando em transformações na formação acadêmica-profissional. Tal cenário, tem desencadeado uma série de discussões sobre a construção e a formação da identidade docente. Pensando nessa formação da identidade docente, diversas licenciaturas tem buscado incorporar em seus currículos ações e programas que favorecem o fortalecimento entre teoria e prática de modo a garantir a reflexão sobre as práticas pedagógicas. Nesse sentido, para qualificar a formação inicial dos licenciados, a Política Nacional de Formação de Professores tem desenvolvido programas, nas quais graduandos realizam o contato direto com o ambiente escolar e a prática docente.

Dentre esses programas podemos destacar que aqueles que tiveram maior abrangência nacional foram o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) e, em seguida, o Programa de Residência Pedagógica. No entanto, sabemos que não basta criar as diretrizes para que os problemas relacionados a formação de professores sejam sanados, é preciso compreender os motivos para a implantação desses programas, bem como, analisar as suas pertinências e contribuições efetivas ao processo formativo de docente.

É no processo formativo, que o Programa Residência Pedagógica proporciona ao futuro docente a familiaridade ao ambiente ao qual será inserido, com práticas desenvolvidas no campo-escola, com a finalidade de favorecer outras práticas sociais e educativas. À vista disso, “as práticas devem ser o eixo central sobre o qual gire a formação do conhecimento profissional básico do professor ” (SOUZA, WAGNER, 2017, p. 7).

Neste sentido, esta seção primeiramente apresentamos o contexto histórico do Programa Residência Pedagógica (PRP), seus direcionamentos para a formação de professores, como foi instituído enquanto política Pública, a sua estruturação e a forma como é apresentado para os futuros docentes. Os autores Imbernón (2010), Silva (2015), Fontoura

(2017), Silva e Cruz (2018), Faria (2019), Gonçalves (2019), Nóvoa (2020) e Freitas (2020), nos levou a discutir, organizar e refletir sobre a formação de professores, em um modelo de formação inicial que nos encaminha ao enfrentamento da realidade.

2.1 BREVE HISTÓRICO SOBRE A IMPLEMENTAÇÃO DO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA

Desde o ano de 2003, o Brasil iniciou um processo de institucionalização da formação continuada de professores, assim como de qualificação da formação inicial. Para isso, foram implementados diversos programas e cursos, dos quais podemos destacar: A rede Nacional de Formação Continuada de Professores; o Programa de Ações Articuladas (PAR), o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência, a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica (PARFOR) e, recentemente, o Programa Residência Pedagógica (PRP).

Concebido pelo princípio da imersão no campo de atuação, semelhante ao que acontece nas residências médicas, assim foi pensado o Programa Residência Pedagógica. A ideia era colocar professores iniciantes em contato com professores mais experientes. Silva e Cruz (2018) sinalizam que com a interação com profissionais experientes, essa formação passa a acontecer pela experimentação. Isto é, tal como acontece na residência médica, que viabilizava trabalhar com a realidade, a partir do contato com especialistas mais experientes, o profissional em formação vai construindo gradativamente na prática a sua autonomia responsável.

No entanto, é preciso sinalizar que na área da Educação, a residência é algo que vem sendo discutida há algum tempo. Segundo Cruz e Silva (2018), a primeira discussão surgiu em 2007, quando o Senador Marco Marciel (DEM/PE) submeteu uma proposta de projeto de Lei, inspirando-se na residência médica. Por meio da PLS 227/07, “a residência educacional teria carga horária mínima de 800 horas e, dois anos após haver sido implementada, passará a se exigir certificado de aprovação para professores dos anos iniciais do ensino fundamental.” (CRUZ, SILVA, 2018, p. 230). A proposta da Residência Educacional tinha como sugestão alterar o artigo 65 da LDBEN/96, sendo uma etapa ulterior à formação inicial:

Aos professores habilitados para a docência na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental será oferecida a residência educacional, etapa ulterior de formação inicial, com o mínimo de oitocentas horas de duração, e bolsa de estudo, na forma da lei. (PLS 227/07)

Após o Projeto de Lei ser analisado pela Comissão de Educação do Senado (CE) e por representantes do Conselho Nacional da Educação (CNE), da Confederação Nacional do Trabalhadores em Educação (CNTE) e do Ministério da Educação (MEC), o mesmo não seguiu como pauta do Congresso Nacional, especialmente, porque a implementação do PLS 227/07 dependeria de uma fonte de financiamento para custear bolsas de estudo aos professores residentes e da negociação de uma política nacional de formação entre os entes federados - União, Estados, Distrito Federal e Municípios.

Em outra tentativa, no ano de 2012, com adaptação do PLS 227/07, o senador Blairo Maggi (PR-MT) reformulou o projeto de Lei do Senador Marco Maciel (DEM-PE) e apresentou uma outra proposta com o PSL 284/12. Neste, a ideia era implementar a Residência Pedagógica, que seria “uma etapa ulterior de formação inicial para a docência na educação infantil e nos primeiros anos do ensino fundamental, na forma da ‘residência’, remunerada por meio de bolsas de estudos e com carga horária mínima de 800 horas”. A diferença é que esta proposta não previa a residência como pré-requisito para a atuação do professor na educação básica, e com isso, não haveria impossibilidade da atuação do docente em exercício que não tiveram acesso a essa formação.

Mais a frente, no ano de 2014, a Comissão de Educação, Cultura e Esporte do Senado Federal aprovou o Projeto de Lei 6/2014 do senador Ricardo Ferraço (PSDB-ES), que indicava a alteração da LDB, propondo a Residência Docente. Nesta proposta a formação docente para a educação básica incluiria a residência como uma etapa extra à formação inicial. Era proposto para esta etapa uma carga horária de 1.600 horas, divididas em dois períodos com duração mínima de 800 horas. Na proposta, os sistemas de ensinos deveriam ofertar a residência docente para licenciados em número igual ou superior a 4% do quadro docente em atividade até o ano de 2024. Pelo documento proposto, a residência deveria ser ofertada para os/as licenciados(as) com até três anos de conclusão do curso de licenciatura e seria coordenado por docentes das instituições formadoras, as universidades, com supervisão dos docentes das escolas.

Para essas duas propostas, o nosso destaque é a ideia de que a residência docente aconteceria como fase posterior à formação inicial do profissional habilitado para atuar na docência da educação básica. Apesar dos projetos de lei propostos pelo Senado Federal não terem sido executados, a Residência Pedagógica no ano de 2011 passou a ser um projeto

constituído pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). E assim, em fase experimental por meio da portaria n.º 206, de 21 de outubro de 2011 (CAPES, 2011), passou a ser desenvolvida no Colégio Pedro II localizado no Rio de Janeiro, nomeado como Programa Residência Docente. Integravam o projeto, professores com diploma em licenciatura plena, orientados por doutores ou mestres e ao final do programa o residente-docente que atendesse aos requisitos receberia o título de Especialista em docência do Ensino Básico na sua área específica de atuação (FARIA, PEREIRA 2019).

Faria e Pereira (2019) ressaltam que a experiência com a formação inicial e continuada do Colégio Pedro II (RJ), iniciou um projeto que utilizava a expressão Residência Docente, referindo a formação continuada, com o desígnio de constituir uma rede de apoio, aos professores de início de carreira, sendo o que hoje é nomeado como Programa Residência Pedagógica. Nessa mesma linha, o Centro Pedagógico da Universidade Federal de Minas Gerais (CP/UFMG) também desenvolveu o Projeto Residência Docente, mas nessa iniciativa o projeto tinha a configuração de um curso de pós-graduação lato sensu com imersão de nove meses. Essas duas instituições foram as pioneiras no processo de desenvolvimento inicial dessa perspectiva de formação de professores.

Nesse contexto, precedente ao PRP e com o objetivo de antecipar o vínculo entre os futuros mestres e as salas de aula da rede pública, tínhamos em desenvolvimento no país o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). Criado por meio da portaria n.º 096, de 18 de julho de 2013, o PIBID foi regulamentado e por muitos anos, os estudantes “pibidianos” foram parceiros no processo de transformação e qualificação dos profissionais da escola participante do Programa.

Vivíamos um contexto em que o PIBID possibilitava um espaço de construção e trocas de conhecimento e aprendizagens entre escolas e bolsistas, favorecendo melhorias para a qualidade da educação, especialmente, em cursos de formações profissionais. Entretanto, propostas de governos que assumiram o país a partir do final de 2016 reduziram o espaço de atuação do PIBID, e isso pode ser sentido, a partir de 2017, quando o MEC apresentou a proposta da criação do Programa Residência Pedagógica.

Para a substituição ou para a proposição deste novo Programa, o Governo Federal foi aos poucos reduzindo a estrutura do PIBID, que também foi perdendo espaço acadêmico e quantitativos de bolsas para o Programa Residência Pedagógica. Segundo Oliveira e Paulo (2020), com a implementação do PRP, de imediato, as cotas de bolsas do PIBID, foram

divididas pela metade entre os dois Programas. Com isso, em várias IES do país, o PIBID foi transformado em um Programa de resistências as alterações ocorridas com a implementação inesperada do PRP. Ainda assim, embora o PRP, a princípio, não tenha sido aceito pela IES, aos poucos foi preciso ceder a sua implementação, para que fosse possível a continuidade de formação inicial docente em seu espaço acadêmico.

Outro ponto a considerar frente a substituição do PIBID para o PRP, foi a divisão/classificação dos cursos de licenciaturas em áreas prioritárias e em áreas gerais, com previsão de cotas de bolsas, com 60% delas para às áreas prioritárias e 40% para áreas gerais. Em virtude da divisão de cotas de bolsas do PIBID, o PRP foi recebendo a mesma quantidade de cotas que o PIBID, e aos poucos, aquele que era considerado opositor do PIBID, passou a ser um parceiro das licenciaturas, pois a finalidade era contribuir com a formação docente no país.

Por fim, diante de todo cenário de substituição de um programa por outro, docentes das diferentes licenciaturas continuaram trabalhando pela integração dos dois programas. Se, inicialmente, o PRP foi recebido como uma imposição do Governo Federal (sem abrir espaço para discussão sobre seu propósito), a partir de 2021 as IES passaram a promover ações integradoras entre o PIBID e o PRP, especialmente, para ampliar o quantitativo de cotas de bolsas e de cursos a serem contemplados pelos dois programas.

Atualmente, o que percebemos é que o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência e o Programa Residência Pedagógica têm, ambos, objetivos de contribuir para a formação inicial. Da mesma forma, pontuamos que a participação de projetos de formação inicial e continuada por meio desses programas, fez com que os docentes das IES, buscassem repensar ações e práticas pedagógicas desenvolvidas com os/as estudantes.

2.2 O PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA (PRP)

Com a nova estruturação da educação básica no cenário brasileiro, por meio da Base Nacional Comum Curricular, no ano de 2017, emergem outras demandas e necessidades para a formação de professores. Assim, no ano de 2018, a Capes por meio da Portaria nº. 38 de 28 de fevereiro de 2018 institui o Programa de Residência Pedagógica com a finalidade de apoiar instituições de Ensino Superior (IES) na implementação de projetos inovadores que estimulem a articulação entre teoria e prática nos cursos de licenciatura, conduzidos em

parceria com as redes públicas de educação básica. O público destinado ao Programa são os alunos dos cursos de licenciatura, ofertados na modalidade presencial ou no âmbito do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), por Instituições de Ensino Superior (IES) públicas e privadas sem fins lucrativos. (CAPES, 2018b).

Como a CAPES tinha a finalidade de induzir, fomentar e acompanhar a formação inicial e continuada de profissionais de magistério e os programas de estudos e pesquisas em educação, por meio da portaria de implementação do PRP, definiu como objetivos:

- I. Aperfeiçoar a formação dos discentes dos cursos de licenciatura, por meio do desenvolvimento de projetos que fortaleçam o campo da prática e que 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 aquelas que receberão os egressos das licenciaturas, além de estimular o protagonismo das redes de ensino na formação de professores; e IV. Promover a adequação dos currículos e das propostas pedagógicas dos cursos de formação inicial de professores da educação básica às orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). (BRASIL, 2018).

A partir desse artigo, observamos que a forma como o programa foi pensado, os seus objetivos se configuram como uma política importante para o docente em formação inicial, pois abrange tudo que é necessário para ser posto em prática, no enfoque de permitir articular os saberes na construção da docência.

Para a seleção das instituições, a CAPES no ano de 2018, lançou o primeiro edital nº. 06/2018, como chamada pública para apresentação de propostas no âmbito do Programa de Residência Pedagógica. (CAPES, 2018a). O edital indicava que para participar do programa era preciso estabelecer um acordo de regime de colaboração por meio de formalização de Acordo de Cooperação Técnica (ACT) firmado entre a Capes e os estados, por intermédio das secretarias de educação do estado ou órgão equivalente. Quanto as instituições proponentes o edital indicava que a submissão de proposta deveria ser realizada por Instituições de Ensino Superior pública ou privadas sem fins lucrativos. E os cursos que seriam contemplados seriam aqueles que habilitassem os egressos para os seguintes componentes curriculares: Língua Portuguesa, Arte, Educação Física, Língua Inglesa, Língua Espanhola, Matemática, Ciências, Física, Química, Biologia, Geografia, História, Sociologia e Filosofia, e ainda, os cursos de Pedagogia, Licenciatura Intercultural Indígena e Licenciatura em Educação do Campo. Os

discentes das respectivas licenciaturas deveriam estar regularmente matriculado e participarem do processo seletivo e serem aprovados. (CAPES, 2018a)

Nesta articulação universidade e escola, foi previsto um regime de colaboração efetivado por meio da formalização de Acordo de Cooperação Técnica (ACT), firmado entre o Governo Federal, por meio da Capes e dos estados, por intermédio das Secretarias de Educação de Estado ou órgão equivalente. Para efetivar o regime de colaboração, as Secretarias de Educação precisaram organizar um Comitê de Articulação da Formação Docente composto por representantes da rede estadual e municipal. O comitê de cada estado foi responsável pela articulação, acompanhamento e avaliação dos projetos de residência pedagógica desenvolvidos em suas redes.

Para cada núcleo de subprojeto aprovado no Projeto Institucional, a princípio, seria concedido 24 cotas de bolsa na modalidade de residente, devendo a IES, a título de contrapartida, incluir até 6 discentes sem bolsa. Além dos residentes, o edital previa o apoio com concessão de bolsas para o coordenador institucional, o docente orientador e o preceptor. As atribuições destes eram definidas da seguinte forma:

- 1) Coordenador institucional: docente da IES responsável pelo projeto institucional de Residência Pedagógica.
- 2) Docente orientador: docente do curso de Licenciatura, responsável, por organizar, planejar, orientar as atividades, e acompanhar os alunos residentes em todo processo do início até o final. No decorrer do desenvolvimento das atividades, o docente orientador está sempre presente nas reuniões na universidade, no momento dos compartilhamentos da vivência da sala de aula, observando o desenvolvimento do aluno de perto e vivenciando o processo junto aos residentes.
- 3) Preceptor: docente da Educação Básica que acompanha os residentes na escola-campo. Cada preceptor poderia acompanhar no mínimo de 8 e no máximo de 10 residentes bolsistas e não bolsistas. O preceptor também é responsável por apresentar o cotidiano escolar e promover a aproximação do residente com os alunos da escola-campo. Outra atribuição deste sujeito é acompanhar, planejar e desenvolver as atividades na escola-campo e para haver esse alinhamento acontecem encontros semanais, com a participação do orientador docente, preceptor e residentes.
- 4) Residentes: discentes com matrícula ativa em curso de licenciatura que tenham cursado no mínimo 50% do curso ou que estejam cursando a partir de 5º período. Os residentes

precisariam cumprir uma carga horária de 440 horas, distribuídas da seguinte forma: 60 horas destinadas à ambientação na escola; 320 horas de imersão sendo 100 de regência, que incluirá o planejamento e execução de pelo menos uma intervenção pedagógica; e 60 horas destinadas à elaboração de relatório final, avaliação e socialização de atividades que envolvem a regência de classe e reuniões. No Residência de Pedagogia da UFS, no edital de ano de 2020 a 2022, reunindo o docente orientador, preceptor e residentes a fim de estruturar o que seria trabalhado em cada módulo, tanto nos aspectos teóricos quanto nas ações que seriam praticadas na escola-campo. Com esse quantitativo de horas os residentes estariam na escola-campo em torno de quatro a cinco dias por semana, com isso, permitindo várias possibilidades como uma maior compreensão do cotidiano escolar, aproximação com os alunos e um tempo maior de troca de experiência com o preceptor.

Outro elemento a ser considerado no PRP está relacionado a quantidade de discentes que integram o projeto institucional. O edital prevê que o programa deve ser composto por um núcleo de residente com um docente orientador, três preceptores e o mínimo de 24 e o máximo de 30 residentes, sendo admitido participantes com e sem bolsa (os chamados voluntários). Além dessas características, o edital também indica que: Para cada núcleo de subprojeto aprovado no Projeto Institucional será concedido 24 cotas de bolsa na modalidade de residente, devendo a IES, a título de contrapartida, incluir até 6 discentes sem bolsa. (BRASIL, 2018)

Com relação a participação no Programa, o edital indicava que se a IES optar pelo fracionamento de cotas de bolsas, era possível admitir a participação de mais de um docente orientador, entretanto, isto deveria previsto no projeto institucional. Além disso, era também orientado que o Projeto Institucional de Residência Pedagógica deveria ser coordenado e executado de forma orgânica e interativa com as redes de ensino, articulando os subprojetos com os projetos pedagógicos dos cursos de licenciatura da IES e das escolas-campo.

Para o projeto Institucional o edital indica ser necessário apresentar o nome do coordenador Institucional, informar como os subprojetos se articulam com o projeto institucional, indicar como o projeto de residência auxiliaria no aperfeiçoamento do estágio curricular supervisionado dos cursos de licenciatura da IES, apresentar Objetivos geral e específicos do Projeto Institucional e os resultados esperados. Também seria necessário informar as atividades contidas no projeto institucional que poderiam propiciar melhorias na escola-campo e que seriam consideradas como contrapartida da IES à rede de ensino.

Além dessas orientações, chama a nossa atenção que para a realização deste Programa é necessário desenvolver um Projeto de curso para a formação de preceptores. E este curso deve apresentar alinhamento com as expectativas das redes de ensino; com a avaliação que os professores das escolas-campo fazem de sua própria formação inicial e de suas expectativas e sugestões para a formação prática de professores; aderência às orientações formativas e pedagógicas. Assim, era preciso apresentar uma proposta preliminar do plano de ambientação dos residentes na escola e na sala de aula, e a forma de preparação do aluno para a residência e para a organização e execução da intervenção pedagógica.

2.3 CONTRIBUIÇÕES DO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA NO PROCESSO DE FORMAÇÃO DOCENTE

O Programa Residência Pedagógica (PRP) é uma experiência fundamental, a fim de garantir uma formação de qualidade para os futuros profissionais da educação, pois possibilita uma articulação da teoria e da prática social da profissão. Sendo assim, o programa proporciona ao estudante (residente) tempo integral e ininterrupto de vivência da realidade escolar. Essa política pública não contempla apenas a sala de aula, mas possibilita ao docente em formação descobrir diferentes vertentes da escola, como o planejamento, o acompanhamento pedagógico e convivência mais aprofundada com a comunidade escolar. Assim, a experimentação de situações concretas no contexto escolar efetiva a experiência e o desenvolvimento da prática docente. Isto é,

[...] A residência pedagógica consiste na imersão planejada e sistemática do aluno de licenciatura em ambiente escolar visando à vivência e experimentação de situações concretas do cotidiano escolar e da sala de aula que depois servirão de objeto de reflexão sobre a articulação a refletir e avaliar sobre sua prática e relação com a profissionalização do docente escolar, para registro em relatório contribuindo para a avaliação de socialização de sua experiência como residente. (BRASIL, 2018)

O PRP ao favorecer aos discentes o contato direto com a instituição do Ensino Básico tem oportunizando aos futuros docentes, não somente articular as teorias exploradas durante o curso de licenciatura com a prática, mas também refletir e avaliar sobre a sua prática, estabelecendo relação com a sua profissão. Sabemos que as práticas do PRP são muito semelhantes as atividades do Estágio Curricular Supervisionado, no entanto é preciso considerar que os licenciados que participam do programa estão vivenciando uma maior quantidade de tempo no contexto escolar, presenciando os desafios diários, com produção de

atividades práticas, tornando-se uma experiência ampliada na imersão da sala de aula, propensa a uma práxis centradas no ato pedagógico e fazer metodológico, para a construção dos saberes. Assim como acontece nas práticas realizadas no estágio supervisionado, neste programa, também é possível perceber uma análise crítica e reflexiva das ações educativas e da imersão no campo.

A vivência escolar nesse momento de formação é indispensável, uma vez que concede a oportunidade de viabilizar a socialização, possibilitando o conhecimento de novas culturas, articulando essa troca efetiva, dinâmica e educacional, permitindo o conhecimento individual e coletivo dos educandos. Propício aos docentes em formação, pois se torna significativa ao processo formativo, conseguindo compreender a importância dos saberes acadêmicos no contexto real e dinâmico do ambiente escolar.

É nesse sentido que percebemos as contribuições do Programa para a formação do professor, pois as suas ações e seus objetivos buscam desenvolver de forma mais ampla as práxis para incentivar, valorizar e contribuir com a qualidade da formação dos estudantes das licenciaturas, que optam por participar dessa proposta formativa. A participação no programa evidencia o quanto os futuros professores estão dispostos a investir na sua formação, pensando na qualidade do Educação Básica, fazendo observar que esse processo formativo é uma maneira positiva e estimulante de melhoria do ensino aprendizagem. Sendo assim, observamos que,

O objetivo da formação continuada é a melhoria do ensino, não apenas a do profissional do professor, essas formações devem estar incluídas os saberes científicos, críticos, didáticos, devem estar relacionadas com o saber pedagógico e de gestão que saliente com ênfase a prática dos professores como importante eixo que conduz essa modalidade de formação. (ROMANOWSKI, 2010 *apud* SOUZA; WAGNER, 2017, p. 8)

Ao buscar outras experiências que fortaleçam os saberes e fazeres para a sua prática, esses residentes, estão também articulando a teoria à prática, visto que, “não há como desenvolver certas habilidades apenas pelo viés teórico já que, na atuação docente faz-se necessário tomar decisões, resolver problemas imprevisíveis da prática cotidiana. ” (GONÇALVES; SILVA; BENTO, 2019, p. 675). Dessa forma, as práticas vividas no PRP vêm possibilitando aos residentes lidar com situações ainda não experienciadas durante a sua formação inicial, com o diferencial de que essas práticas estão fundamentadas pelas bases teóricas. É nesse sentido que Gonçalves, Silva e Bento (2019), afirmam que:

O projeto é um vínculo entre a teoria e a prática, no processo de ensino e aprendizagem juntamente com o apoio da universidade e a escola campo,

buscando sempre aprimorar o conhecimento dos discentes, ressaltando questões políticas que reafirma o compromisso com a educação pública de boa qualidade, com o propósito de desenvolver um educador comprometido e ético, mesmo com todas as circunstâncias dos desafios enfrentados em sala, construir métodos que superam os limites. (p. 675)

Pensando neste lugar do compromisso com a educação pública, sabemos das complexidades relacionadas às práticas da profissão, que em muitas das vezes são atribuídas ao processo de formação, por isso, para essa prática é importante conhecer a escola, os profissionais que fazem parte, o saber escolar, a cultura escolar e o currículo que é vivido por cada instituição. Além disso, uma das contribuições do PRP para o docente em formação está na possibilidade de aproximá-lo para o desenvolvimento de práticas comprometidas com os princípios da educação pública, gratuita e socialmente referenciada. Assim, o Programa favorece a relação entre os conhecimentos produzidos na formação universitária com a experiência que a escola promove. Em outras palavras, podemos dizer que essa formação permite o desenvolvimento de outras estratégias que ao estar centrada na escola, também estão

[...] empregadas conjuntamente pelos formadores e pelos professores para dirigir os programas de formação de modo que respondam às necessidades definidas da escola e para elevar a qualidade de ensino e aprendizagem em sala de aula nas escolas. (IMBERNÓN, 2010, p. 85)

Por ser uma formação que integra a Política Nacional de Formação de Professores e que visa aperfeiçoar a formação prática dos cursos de licenciatura, o PRP prioriza explorar os fundamentos vivenciados na atuação em sala de aula na troca de conhecimentos pedagógicos com a reflexão compreensão, interpretação e na intervenção, capacitando o professor na sua própria prática educativa. Neste sentido, esta formação supera a perspectiva individualista, uma vez que as experiências vividas são realizadas a partir de práticas coletivas dos profissionais, sejam eles, o formador e o formando, desenvolvendo um trabalho conjunto levando a inovação. Fontoura (2017), ao citar Placco e Souza (2012), sinaliza que,

[...] a mediação entre formador e formando tem um papel muito importante de mobilizar diversos aspectos, como autonomia, parcerias entre docentes, aprimoramento de relações interpessoais e intergrupais, desenvolvimento de hábitos de estudo por parte dos docentes envolvidos, o que pode vir a facilitar intervenções na formação de discentes sob sua responsabilidade, aprimorando assim as relações entre professores e alunos, tão fundantes em um processo de ensino e aprendizagem bom para todos. (PLACCO; SOUZA, 2012 *apud* FONTOURA, 2017, p. 126)

Acreditamos que os professores em formação dispõem dessa necessidade para a troca de experiência, pois não se trata de um trabalho individual, uma vez que a regência é um ato de partilha e troca de conhecimentos, é um trabalho pedagógico coletivo. Dessa forma, se torna um eixo norteador para o seu cotidiano, auxiliando suas ações pedagógicas e na intervenção da realidade, pondo essa prática com o auxílio do outro para fortalecer a sua formação.

Nesse sentido, o PRP nos faz entender que não é apenas os saberes científicos que proporcionam vivenciar o ambiente escolar, mas é preciso um olhar mais amplo sobre as necessidades de cada ambiente escolar. Ou seja, é necessário refletirmos sobre a didática que nos direciona na relação professor-aluno-conhecimento, conhecer as suas metodologias ou práticas específicas, buscando compreender toda a complexidade do fazer pedagógico, para que o conhecimento da formação inicial possa ter sentido na nossa prática pedagógica. Assim, entendemos que essa experiência além de mobilizar a dimensão pedagógica, também amplia a produção dos saberes, por isso “é importante a criação de redes de (auto)formação participada, que permitam compreender a globalidade do sujeito, assumindo a formação como um processo interactivo e dinâmico. (NÓVOA, 2020, p.14)

Além da observação na qual os residentes realizam durante o programa, existe uma mediação da docente orientadora e da preceptora com o objetivo de desenvolver atividades tais como: planos de aula, regência de sala de aula, atendimento individual com os alunos, intervenção pedagógica, dentre outras atividades relacionadas a prática, que são planejadas durante as reuniões realizadas com o docente orientador. Importante pontuar que o preceptor promove uma verdadeira desconstrução dos medos, receios, incertezas que envolvem a prática da docência, uma vez que este profissional, por ter mais experiência na prática em sala de aula compartilha com os licenciandos o processo de ser professor. Nessa perspectiva, Nóvoa (1992) sinaliza para a necessidade da experiência na produção dos saberes, através da troca de experiências. Essa também é uma das contribuições do PRP para o professor em formação, pois tanto preceptor quanto residentes na interação constante, assumem os papéis de formadores e formandos.

Larossa Bondia (2002), ao falar da experiência sinaliza que está dotada de sentido e como elemento de transformação do sujeito. Para o autor, só pode ser considerada como experiência a vivência/ação que nos transforma. Já Macedo (2015) afirma que a experiência se configura através de tudo que nos passa, de tudo que nos acontece e que produz sentido

para nós. Já Sampaio-S (2019) sinaliza que não podemos deixar de considerar que aquilo que por meio da experiência nos afeta e nos toca, também modifica quem a faz e passa por ela. É nesse sentido que percebemos a contribuição da experiência do preceptor no PRP, pois nessa troca, cada residente pode atribuir sentidos para a sua formação e sua prática.

Pensar os sentidos atribuídos à formação, também é preciso sinalizar que nessa relação escola-universidade os processos interativos e dinâmicos também possibilitam aos futuros docentes uma vivência significativa, de modo a fortalecer a perspectiva de se tornarem profissionais reflexivos e investigativos na construção de estratégias que se encaminham para o autoconhecimento profissional, realinhando e compreendendo sua autonomia profissional. Dessa forma, “valorizar paradigmas de formação que promovam a preparação de professores reflexivos, que assumam a responsabilidade do seu próprio desenvolvimento profissional e que participem como protagonistas na implementação das políticas educativas.” (NÓVOA, 1992, p. 16)

Sabemos, que essa experiência da formação é fundamental para a atuação profissional e pessoal, pois esse processo favorece outros saberes que serão levados para a nossa prática. Ou seja, o docente em formação encontra novos sentidos, que o aproxima da realidade, modificando o modo de ver e lidar com algumas situações. Ao se aproximar da realidade da sala de aula, esse docente tem a possibilidade de escolher outros caminhos, com mais empatia, conduzindo a um olhar analítico e reflexivo para a sua prática. Isso tudo prepara o residente, que neste momento é um docente em formação, para o momento de vivenciar a sala de aula, levando a entender os dilemas, os desafios, as superações do cotidiano escolar. Sendo assim,

a formação deve propor um processo de conhecimentos, habilidades e atitudes para estabelecer profissionais reflexivos ou investigadores, esta formação não apenas o domínio das disciplinas nem se limita as características pessoais do professor, significa estabelecer novos modelos relacionados na prática de formação (IMBERNÓN, 1989 *apud* SOUZA; WAGNER, 2017, p.7).

É nesse contexto que o PRP contribui para o desenvolvimento da formação docente, uma vez que, as intervenções e as estratégias inovadoras impulsionam e evidenciam a importância da relação entre a teoria e prática, de modo articulado, caminhando juntas e na mesma direção. Portanto, o programa favorece ao docente, se aproximar de aspectos importante para a sua prática, podendo assim aprimorar a autorreflexão, as habilidades de todo conhecimento conquistado no decorrer da formação docente.

Além dessa contribuição que conduz para a construção de novos saberes, a vivência escolar favorecida pelo PRP permite presenciar singularidades do cotidiano no exercício das práticas comuns do dia a dia. Dessa forma, possibilita conhecer as práticas culturais contemporâneas da sociedade, por meio da aproximação do estudo do local com cada sujeito.

Contudo, entendemos que PRP enquanto política pública, garante condições transformadoras na construção de ações docentes e práticas educativas que marcam a formação docente, uma vez que permite a construção de novos conhecimentos, fundamentados a profissão. E assim, através da experiência, há uma implicação para uma formação qualificada, dinâmica que proporciona ao docente um melhor preparo a favor de alcançar os objetivos da Educação Básica, ao realizar o trabalho pedagógico.

3. O PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA: REFLEXÕES DA PRÁTICA DOS RESIDENTES DE PEDAGOGIA EM TEMPOS DE PANDEMIA

Como sinalizamos na introdução deste trabalho, com a pandemia do coronavírus (Covid-19) a educação passou por uma transformação repentina, com muitos desafios. E para que o processo educativo não fosse interrompido, o sistema educacional brasileiro adotou como proposta emergencial as atividades remotas. A atividade remota emergencial ou Ensino Remoto Emergencial, termos adotados por muitos educadores durante o período da pandemia foi uma estratégia encontrada pela Educação, para que de professores e estudantes pudessem se encontrar virtualmente, com dias e horários pré-estabelecidos, para realização de aulas em tempo real, permitindo a integração e troca entre grupos (CARVALHO, SOUZA, TAVARES, 2021). Para Nolasco-Silva e Lo Bainco (2022), Tais práticas de ensino, mediadas por tecnologias digitais, foram apontadas como soluções aligeiradas a garantir a “continuidade” dos ritos escolares e acadêmicos no decorrer da pandemia, quase sempre ignorando a necessidade de se compreender a heterogeneidade dos acessos e das formações imprescindíveis para o bom funcionamento dessas “soluções”.

Neste contexto, o Programa Residência Pedagógica buscou outras alternativas para a continuidade de suas ações dentro das escolas e uma delas foi a realização de suas práticas por meio da educação remota emergencial. O desenvolvimento das ações na educação remota emergencial teve o objetivo de “[...] fornecer acesso temporário a suportes e conteúdos educacionais de maneira rápida, fácil de configurar e confiável, durante uma emergência ou crise” (HODGES *et al.*, 2020, p. 6). Com a possibilidade de amenizar a crise do distanciamento social e tentando manter o vínculo educacional.

Diante desse cenário, as práticas docentes precisaram ganhar novas dimensões. Reis *et al.* (2020) destacam que a nova realidade acelerou o processo para implementar recursos digitais nas escolas e o docente, em um curto espaço de tempo, precisou reinventar as suas práticas e procurar novas metodologias para vivenciar o momento atual. Os educadores vivenciaram alguns desafios, dentre eles ter que reestruturar as suas práticas para incorporar

as tecnologias digitais no seu fazer pedagógico. Nesse cenário, foi preciso considerar que em alguns contextos, esses educadores precisaram se desdobrar para continuar com suas aulas em uma realidade, que nem eles e nem muitas famílias tinham acesso a infraestrutura tecnológica adequada e com ausência de um serviço de internet de qualidade. Além disso, tiveram que aprender a gravar aulas, editar vídeos, configurar ambientes virtuais de aprendizagens, de modo a garantir a interação com os seus estudantes. Nesse processo de adaptação, muitos professores, buscaram conhecer outras possibilidades para determinados aplicativos que não foram projetados para o uso em sala de aula, tal como o WhatsApp, para assim continuar se comunicando com os estudantes e com as famílias.

Esses e outros desafios emergiram durante esses dois últimos anos e, de maneira direta, reconfigurou as práticas educativas, trazendo novas demandas de articulação, entre a escola, os educadores e a família. Importante destacar, que nesse contexto que alterou a configuração da educação, ainda que por um tempo prolongado, as atividades escolares passaram a ocupar outro espaço, pois não estavam restritas apenas ao ambiente escolar, e sim, a escola foi migrada para o ambiente familiar, o que também favoreceu um outro diálogo entre escola-família, uma vez que foi preciso um maior envolvimento dessas famílias para o processo de aprendizagem de seus filhos.

Frente a essa realidade, neste trabalho que buscamos compreender, a partir das ações das atividades remotas, como as propostas pedagógicas desenvolvidas pelos residentes que atuam no Programa Residência Pedagógica, integraram o lúdico e favoreceram a participação da criança, é que trazemos nesta seção a análise das propostas desenvolvidas por esses/as professores em formação – os residentes -, bem como os desafios vividos por eles/as com o ensino não presencial provocado no período da pandemia, relatando sobre as práticas lúdicas que foram desenvolvidas com as crianças e como elas reagiram a essas práticas.

3.1 O PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UFS E AS PARTICIPANTES DA PESQUISA

O Residência Pedagógica (RP) do Curso de Pedagogia, da Universidade Federal de Sergipe (Campus Professor Alberto Carvalho), nos anos de 2020 a 2022, foi desenvolvido tendo como residentes os/as estudantes que já cursaram 50% da formação acadêmica. Esse programa foi baseado na participação sistemática dos grupos de estudantes (nomeados de

“residentes”), nas práticas pedagógicas de escolas públicas parceiras e de Educação básica do município de Itabaiana-SE, com os quais a Universidade estabelece um acordo de cooperação.

Como já sinalizamos na seção anterior, o RP constitui-se em um programa diferenciado do estágio, visto que contribui com elementos da formação inicial dos docentes e, ao mesmo tempo, colabora com a formação continuada dos professores atuantes nas redes e nas escolas envolvidas. A sua concepção está baseada no princípio da imersão dos alunos nos ambientes profissionais docentes, acompanhando suas rotinas, desenvolvendo práticas de forma colaborativa com o professor supervisor, entre outras práticas.

O edital nº. 01/2020, para o Programa Residência Pedagógica, indicava que os subprojetos deveria estar organizados por áreas de residência pedagógica, classificadas como prioritárias e gerais. Além disso, sinalizava que os subprojetos de Alfabetização deveriam fundamentar o planejamento de suas atividades em evidências provenientes das ciências cognitivas e observar os princípios, objetivos e diretrizes dispostos na Política Nacional de Alfabetização, instituída pelo Decreto nº 9.765, de 11 de abril de 2019, de forma a garantir a integração entre as práticas pedagógicas de alfabetização, literacia e numeracia. As atividades desses subprojetos deverão ser realizadas em turmas da educação infantil, do 1ª ao 2º ano do ensino fundamental I, ou de jovens e adultos.

Na UFS, por exemplo, o residente ficou imerso em uma instituição pública, cumprindo 4 horas diárias. Além de reuniões com o professor supervisor, era preciso elaborar planejamentos semanais, para a preparação das atividades articuladas ao objetivo do núcleo do PRP do Curso de Pedagogia. O Núcleo teve o objetivo de realizar vivências pedagógicas de alfabetização em escolas públicas do município de Itabaiana relacionadas às habilidades sociais da leitura e da escrita, articulando os conhecimentos teóricos da proposta curricular de formação inicial do curso de Pedagogia do Campus Professor Alberto Carvalho e os saberes pedagógicos dos professores que atuam em escolas do município, a fim de fomentar experiências educativas que efetivamente colaborem com o processo de alfabetização e letramento das crianças que estudam no primeiro e segundo ano do Ensino Fundamental. Buscando atuar com a temática da alfabetização visando desenvolver os eixos da escrita, leitura, oralidade e análise linguística dos alunos.

Entretanto, devido a pandemia, e com a suspensão das aulas, o foco esteve em manter as propostas pedagógicas e ao mesmo tempo garantir a segurança de saúde tanto para as crianças quanto para as residentes. Com isso, as aulas passaram a ser de forma remota, com

o desenvolvimento de atividades em folhas, em que os pais ou responsáveis dos alunos pegavam na escola e depois devolviam. Essa foi uma estratégia utilizada pela escola, com o objetivo de não perder o vínculo com os alunos e os docentes pudessem acompanhavam o desenvolvimento dos educandos.

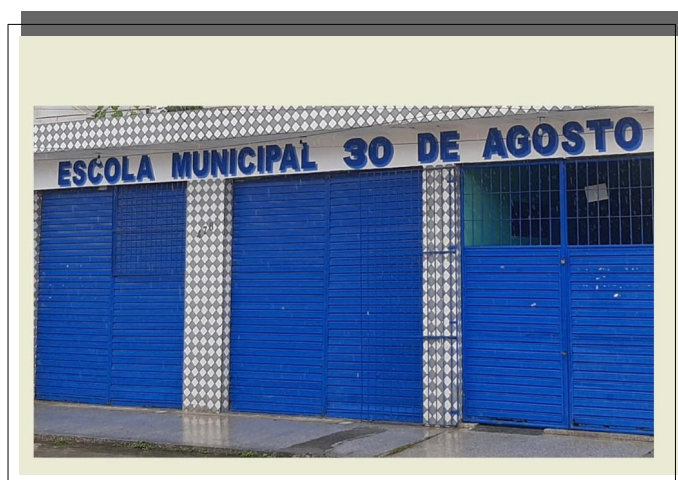
As atividades ministradas pelas residentes tiveram início em abril de 2021, após diversas conversas sobre como ministrar as aulas com o distanciamento físico. As residentes participantes dessa pesquisa atuaram em turmas do 2º ano do Ensino fundamental, em que foram elaboradas atividades impressas, para serem entregues aos pais e/ou responsáveis, que buscavam na escola duas vezes por semana, na terça-feira e quinta-feira. Compreendendo as necessidades de aprendizagens dos alunos foram feitos os atendimentos individualizados, de forma online, por meio das interfaces comunicacionais WhatsApp ou Google Meet. Com esse atendimento foi possível acompanhar mais de perto as crianças na realização das atividades. E assim, as ações dos residentes foram reconfiguradas para se realizar com o atendimento de forma online, de modo a trabalhar junto com a criança as atividades propostas a cada semana.

Nesse contexto e com esses objetivos, no período de 2021 a 2022, foram realizadas as atividades de imersão no cotidiano da Escola Municipal 30 de Agosto. Uma escola da rede municipal de Itabaiana, que fica localizada no centro da cidade. Com o RP, os/as residentes foram organizados em grupos de oito a nove bolsistas, para acompanhar a dinâmica da escola-campo. Nesse subgrupo, integraram oito estudantes, que estavam cursando o Pedagogia, do turno noturno, sob a responsabilidade de uma preceptora. O acompanhamento e as ações na escola foram realizados nos horários das 13:00h às 17:00h, durante os cinco dias da semana, concluindo assim, 40 horas mensais de atividades na escola-campo.

Para que se compreenda sobre a cidade da escola-campo e da universidade, destacamos que Itabaiana é um município da microrregião do agreste sergipano. É o quarto cidade mais populosa do estado e fica a uma distância de 54 km da capital. Possui uma população estimada, segundos dados do IBGE de 2021, de 96.839 habitantes. A escola-campo que as residentes atuaram e que realizamos a pesquisa possui um total de 327 alunos matriculados, organizados em 16 turmas, nos turnos matutino e vespertino. Em termos de organização e estrutura, oferta atendimento na Educação Infantil (creche) e Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Além de ter um quadro com 32 funcionários, sendo eles 13 serviços gerais e 19 professores. Sua equipe pedagógica é formada por seis profissionais que distribuem suas funções em: diretora (uma), secretária (uma), administrativo (quatro). Sobre

seus aspectos físicos, apesar da estrutura ser de uma garagem (Figura 1), a escola possui uma estrutura conservada e espaçosa. Possui uma sala da direção, sala dos professores, um laboratório de informática. A escola tem acessibilidade para as crianças com necessidades especiais, tem uma boa iluminação e é bem higienizada.

Figura 1 - Fachada da escola



Fonte: Acervo da pesquisadora - 2021

Esta escola teve a atuação de oito residentes bolsistas, que desenvolveram ações e atividades na turma do 2º ano do ensino fundamental. Com 23 alunos com a faixa etária de oito a nove anos. Para os atendimentos individualizado, cada residente ficou responsável em dar assistência entre duas e três crianças, para acompanhar o seu desenvolvimento, auxiliar no processo pedagógico, diagnosticar suas necessidades de aprendizagens e desenvolver as atividades propostas pelas residentes.

Dentre as oito residentes, quatro se disponibilizaram para participar desta pesquisa. Essas residentes, alunas do 8º período de Pedagogia, na faixa etária entre 23 a 24 anos, residem nas cidades do estado de Sergipe, tais como: Areia Branca e Itabaiana. Por questões da ética na pesquisa, a fim de preservar as suas identidades, fizemos a opção de identificá-las por um pseudônimo, utilizando nomes escolhidos pelas residentes: duas espécies de plantas da categoria flores (Rosa e Aurora) ambas residem na cidade de Itabaiana e cursavam o 8º período e os outros dois nomes próprios da escolha das residentes (Lily e Luna) a residente Lily reside na cidade de Areia Branca e cursava o 8º período e Luna mora na cidade de Itabaiana e estava cursando também o 8º período.

3.2 OS DESAFIOS DOS/AS RESIDENTES DO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA DURANTE A PANDEMIA

Quando pensamos na instituição escola, imediatamente vem a mente um ambiente cercado de muros, sala de aula, cadeiras, quadro negro ou branco, crianças sentadas enfileiradas ou em círculos, sala de professores, pátio para o recreio, refeitório e etc. Ou seja, pensamos numa estrutura física que configura a cultura escolar, mas que nos últimos dois anos foi reconfigurada para um outro contexto. As nossas salas de aulas passaram a ser a sala de casa, o quarto, a cozinha das residências dos estudantes e dos professores. Nessa realidade vivida durante a pandemia da Covid-19, para o desenvolvimento das práticas educativas foi preciso desenvolver outras estratégias a fim de manter o vínculo com os estudantes.

Para a manutenção desse vínculo algumas escolas fizeram uso de ambientes online, e assim, conseguiram dar continuidade às suas práticas, garantindo a mediação e a socialização. Em outras escolas, a comunicação online não foi possível acontecer, mas de forma a garantir o vínculo com as famílias e as escolas, o remoto aconteceu por meio das atividades impressas, em que os pais e ou responsáveis se deslocavam até a escola para buscar as atividades semanais, e mesmo diante de suas demandas diárias, assumiram a função da educação formal de seus filhos. Mas, além desse cenário, vivemos os desafios enfrentados pelos professores e por aqueles outros que estavam em processo formativo, tais como os estagiários e os residentes do PRP. Para a residente Luna, esse foi um momento de desafio em dose dupla, visto que

[...] você fica de um lado da tela do telefone, querendo ajudar e vendo o desespero da criança. E aí a pessoa meio que fica meia desesperada também, mas assim, eu concordo com as meninas. Apesar de tudo isso, a gente consegue ver que com orientação da gente os meninos estão progredindo bastante. (Residente Luna, 2021)

A fala da residente Luna mostra que esses momentos de não ter a possibilidade de estar presencialmente ao lado da criança, trouxe muita preocupação, pois ao perceber a dificuldade das crianças, foi necessário pensar imediatamente em soluções para ajudá-las. Trabalhar com as dificuldades é algo rotineiro para qualquer professor, a questão é fazer essa mediação apenas por meio da tela do celular, especialmente porque muitos professores não tiveram na sua formação inicial a discussão das tecnologias na educação e, aliado a isso, muitas crianças não conseguiram estar concentrada nas atividades escolares e ao mesmo tempo sinalizar as suas dificuldades.

Daí, compreendemos que a atuação dos/as residentes e dos professores nesse cenário foram de adaptação diária, na tentativa de proporcionar uma outra configuração no processo de ensino e aprendizagem, em que apesar das adversidades, mesmo de longe com as orientações, era percebido, ainda de forma superficial, que as crianças estavam progredindo. Mas além disso, é preciso sinalizar que esses contatos com as crianças tiveram objetivos distintos, que foram desde buscar informações sobre como as crianças e suas famílias estavam até o desenvolvimento dessas práticas.

Sabemos que a dinâmica da sala de aula presencial é constituída por uma rotina que proporciona a participação e a interação das crianças, sem muitas interrupções de fatores externos. Já quando estamos no ambiente doméstico, em que todos estão dividindo o mesmo espaço para trabalhar, para estudar, para o lazer, entre outros fazeres, é inevitável as interrupções e a falta de concentração das crianças, muitas vezes afetando as suas aprendizagens.

Esse novo cenário fez com que os/as residentes do PRP também buscassem ressignificar as suas práticas, de modo que pudessem efetivamente ter a participação das crianças e garantir o processo de ensino aprendizagem. Ou seja, eles/as buscaram se adaptar a uma nova configuração de sala de aula, repensando outras práticas e estratégia para aprendizagem. Isso foi notório quando buscamos conhecer sobre as atividades desenvolvidas nesse período do distanciamento físico, e então, Rosa relata que,

Foi desafiador e ao mesmo tempo a gente ficou limitada, porque uma coisa é você estar em contato físico com a criança e você pode levar para sala de aula uma diversidade de materiais. Porque a gente sabe que hoje em dia existe uma diversidade de materiais pedagógicos lúdicos que podem ser levados para sala de aula para auxiliar na aprendizagem e nesse momento não podemos utilizar. (Residente Rosa, 2021)

Com a fala da residente percebemos que o desafio foi pensar em adaptação com o uso dos materiais pedagógicos que poderiam ser utilizados nas suas práticas. Especialmente, porque o que foi planejado para as ações do RP, foi pensando a partir de um outro contexto, que eram as aulas presenciais. Mas, com a pandemia, elas precisaram replanejar suas ações, tendo em mente que a interação aluno-professor, aluno-aluno, aconteceria apenas por meio de uma tela, seja ela do computador ou do celular. O que chama a nossa atenção na fala da Residente Rosa é quando ela considera que só é possível trabalhar com os materiais pedagógicos lúdicos no contexto presencial, quando sabemos que temos muitos materiais lúdicos digitais, que também auxiliam no processo de aprendizagem.

Mas, para essa concepção, de fato, não negamos a necessidade de se trabalhar essas outras possibilidades durante a formação do/a residente. Daí, concordamos com Moura e Brandão (2013, p. 2) quando afirmam que “o uso das tecnologias precisa ser visto pelos professores, não como uma ameaça a sua forma de ensinar, mas como um aliado para a promoção do aprendizado”. Nessa lógica podemos dizer que o ambiente virtual é a realidade atual, por isso, é fundamental ao professor conhecer, explorar e utilizar outras estratégias didáticas que integrem o digital e o analógico, de modo a ampliar as potencialidades e as diversidades de materiais que favoreçam a aprendizagem.

Frente a tudo isso, não podemos deixar de considerar que todas as práticas pensadas e adaptadas tiveram um objetivo maior: garantir a continuidade do ano letivo, de modo a evitar a evasão e manter o vínculo escola-alunos. Ou seja, era preciso dar continuidade com o processo de aprendizagem e a troca de saberes. E para aquele momento inicial da pandemia, para a maioria dos docentes, a alternativa encontrada para manter esse vínculo foi por meio do online ou das práticas com as tecnologias digitais.

Sabemos que desde a década de 1980 a relação entre Educação e Tecnologia Digital está presente no cenário brasileiro. Muitas pesquisas foram desenvolvidas, muitos grupos de pesquisa foram se fortalecendo, muitos programas e projetos governamentais foram desenvolvidos, com a finalidade de levar a tecnologia para escola. Também é sabido que muitos cursos foram desenvolvidos, porém com um foco instrumental e tecnicista, que não possibilitaram discussões sobre o processo e muito menos reflexão sobre o uso das tecnologias digitais em sala de aula (SILVA, 2014). Mas ainda assim, não podemos deixar de considerar que ao longo desses anos as tecnologias digitais tem chegado nas escolas públicas. Porém, com a pandemia, mesmo aqueles que nunca tiveram muita aproximação com esse campo de discussão teórico e prático, tiveram que buscar, de uma hora para outra, aprender como usar as tecnologias para que pudessem desenvolver as suas práticas pedagógicas. E isso aconteceu em todos os níveis educacionais. Isto é, vimos pela primeira vez, um cenário em que parte dos professores tiveram que reconhecer que as tecnologias são necessárias para a Educação, pois foi por meio delas que foi possível se comunicar com as famílias e com as crianças, acolher e apoiar-las na busca de manter o aprender, e sobretudo, se relacionar com os alunos e a comunidade escolar.

Frente a essa realidade, a pandemia da Covid-19 evidenciou que a tecnologia na Educação não pode ser usada apenas em momentos estratégicos ou emergencial. Precisamos

investir na formação dos professores para essa relação da Tecnologias e a Educação. Gatti e Barreto (2009, p. 118-152) sinalizaram, que no Brasil, a discussão e o trato sobre as tecnologias digitais na formação de professores é muito restrita; continua sendo, prioritariamente, realizada após os professores saírem das universidades, quando em serviço, uma vez que a maioria dos cursos de formação inicial não contempla essa área nos currículos. A fala da residente Rosa ao sinalizar que só poderia utilizar a diversidade de materiais pedagógicos lúdicos se estivesse na aula de aula presencial, nos faz perceber o grande desafio posto à formação inicial de professores.

Entendemos que não basta apenas melhorar o que está posto, mas é preciso outras transformações, que incorporem as tecnologias digitais nas práticas pedagógicas considerando que novas formas de ser, de pensar e de agir estão emergindo na sociedade, principalmente, com o avanço da rede internet, tanto na vida de fora quanto de dentro da escola. Para tanto, as tecnologias na Educação não podem ser usadas apenas como um instrumento ou uma ferramenta, mas sim, como possibilidade de criação, de pesquisa, de cultura, de re-invenção, de comunicação.

Contudo, nesse processo de comunicação, um outro desafio enfrentando pelas residentes diz respeito a qualidade do serviço de internet. Sabemos que as políticas públicas de acesso a internet no nosso país são muito precárias, ainda mais nas regiões mais afastadas dos grandes centros urbanos. Por essa razão, no âmbito da educação escolar, um dos desafios apresentados foi a condição de acesso dos nossos estudantes. Segundo a pesquisa TIC Educação em 2020, desenvolvida pelo Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação (CETIC.Br, 2021), a proporção de domicílios com acesso à internet chegou a 83%, o que representa aproximadamente 61,8 milhões de domicílios com algum tipo de conexão à rede. Em outra pesquisa desenvolvida também pelo Cetic.br, a Painel TIC Covid-19, publicada em 2022, sinaliza que o celular foi o principal dispositivo utilizado para acompanhar as aulas e atividades remotas, sobretudo nas classes DE. E nesses dados, a pesquisa sinaliza que muitos estudantes alegaram dificuldades para acessar e acompanhar as aulas e atividades remotas, devido a baixa qualidade de sua conexão.

Além disso, a pesquisa TIC Educação de 2020, sinaliza que uma alta proporção dos gestores escolares indicaram para a falta de dispositivos – como computadores e celulares – e de acesso à internet nos domicílios dos alunos, com cerca de 83% com essa carência (TIC EDUCAÇÃO, 2021, p. 3). Segundo a pesquisa, tal proporção foi ainda maior entre as escolas

localizadas nas zonas rurais, as municipais e as estaduais. Com esses dados, podemos inferir que as desigualdades em relação ao acesso e ao uso das tecnologias se tornaram mais evidentes durante o período da pandemia e se somaram a outras desigualdades socioeconômicas.

Reconhecemos que a questão da qualidade do acesso ao serviço de internet está diretamente relacionada às questões sociais. A precariedade do serviço de internet presente em muitos lares, foi algo que interferiu diretamente no fazer pedagógico de muitos professores. Daí, que muitos gestores só tiveram como opção, no remoto, ofertar atividades impressas. Contudo, não podemos deixar de destacar, que para aqueles que conseguiram, ao menos adotar o uso de um tipo de tecnologia, seja para se comunicar com os alunos ou para desenvolver as suas práticas pedagógicas, vimos algumas vivências que foram significativas para o contexto da cultura digital na escola.

Mas, não fechamos os olhos para o desafio enfrentando por muitos professores e residentes, quando se depararam com a realidade da baixa qualidade da conexão. É nesse sentido que a residente Lily, relata:

Foi bem desafiador, bem mesmo! Pelo total de interferências que a gente tem, por conta da internet, humm, aqui mesmo, nossa!! E situações que a família não tem condições de ter um telefone e que depois da pandemia tiveram que comprar para seu filho poder participar da aula (Residente Lily, 2021).

Considerando a fala da residente, corroboramos com os dados da pesquisa TIC Educação apresentados acima, sobretudo quando vimos que a falta de conexão interferiu muito na interação com a criança. O que notamos é que a qualidade da internet foi um dos grandes desafios enfrentado, pois apesar da residente ter planejado as suas ações para desenvolver junto com as crianças, ela não tinha o que fazer para garantir a interação. Essas condições foi um desafio vivido tanto pelo educador quanto pelas crianças.

Aliado a isso, também não podemos deixar de sinalizar para a condição econômica de nosso país, que se agravou ainda mais com a pandemia, em que muitos pais e responsáveis perderam suas rendas e ocupações. Esses também foram fatores que dificultaram a implantação de ações pedagógicas uniformes e homogêneas, na qual buscamos uma educação significativa, contextualizada e alinhada às realidades locais e regionais.

Outro fator a considerar em relação aos desafios vividos pelas residentes é que com a suspensão das atividades presenciais, a assistência da família se tornou fundamental no

cotidiano escolar. Sabemos que nos âmbitos legais e educacionais é notória a necessidade da parceria entre a família e a escola, essa é uma realidade ainda muito fragilizada em muitos contextos educacionais. E no contexto da pandemia percebemos que alguns desafios ou fragilidades ficaram mais evidentes, como a comunicação com famílias e crianças por meios digitais e a impossibilidade de se realizar um processo educativo, nos espaços e nas interações adequadas.

Na realidade, o que vimos foi que o desenvolvimento das atividades remotas transferiu para pais e responsáveis a função de mediar a aprendizagem dos estudantes nos domicílios, tarefa para a qual nem todos estavam preparados (TIC EDUCAÇÃO, 2021). Mas, ainda que não estivessem preparados, reconhecemos o quanto é importante que os pais estejam próximos do processo educacional de seus filhos. Ter o apoio da família é fundamental para a participação das crianças nas atividades, pois, elas percebem que seus responsáveis estão acompanhando de perto o seu processo de aprendizagem. Sendo assim tendem a se sentir mais seguras e, em consequência, apresentam um melhor desempenho nas atividades escolares (SOUSA, 2009).

A participação da família tem uma considerável função na formação dos seus filhos, pois é na convivência que adquirem recursos fundamentais, como motivação, independência e respeito, para o crescimento humano e de aprendizagem (PRADO, 2011). A família tem seu compromisso no processo de ensino e aprendizagem, pois os pais são os principais responsáveis pela formação social das crianças. A residente Rosa trouxe uma preocupação quanto a presença da família no processo educativo. Para ela, quando a família está mais presente, a criança consegue ter um outro desenvolvimento:

[...] eu percebo a diferença assim, entre os meus dois alunos: a aluna Lindinha, eu percebo que também tem interferência da família, né! Diretamente, porque ela, desde o primeiro atendimento, eu percebo que a mãe é presente nas atividades e tudo. Ela fica acompanhando e desde o primeiro atendimento, a já me mandou uma foto de Lindinha no chão, brincando com as letrinha, brincando assim, no sentido de montar as palavrinhas, porque teve uma palavra que ela conseguiu montar sozinha, que foi “casa” e foi no primeiro atendimento. E ela sempre ficava tentando montar a palavras novas, mas era ela sozinha, a mãe ficava acompanhando, mas ela fazia. Então eu percebia que ela gostava de ficar em contato físico com as letrinhas por exemplo, de ficar manuseando. Já Thanos, eu posso estar enganada, mas eu percebo que a mãe dele, não é tão presente assim, na vida escolar dele e isso também interfere. Porque ele tem bastante dificuldade de identificar as letras e até hoje é assim. Esse era o ponto que eu queria tocar da interferência da família também, que a mãe que acompanha eu percebo que a aluna está bem desenvolvida, vem

desenvolvendo bem e o aluno que a mãe não é tão presente, ele não tem esse desenvolvimento tão notável em relação a menina. (Residente Rosa, 2021)

Reconhecemos sobre a importância da família nesse processo, mas não podemos desconsiderar que mesmo que as instituições tenham buscado reinventar as suas práticas para superar os desafios da aprendizagem nesse período pandêmico – no caso específico, as escolas –, muitas famílias permanecem atreladas e sujeitas as relações de trabalhos. Muitos responsáveis de crianças não foram liberados de suas atividades e, não foram e não são, dispensadas de suas atribuições na pandemia. O que se percebe é que,

tanto as famílias quanto as escolas carecem de soluções para dar conta de forma adequada de ações que contemplem as crianças da Educação Infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental em tempos de pandemia, mesmo porque elas estão se reinventando e ressignificando o que é ser criança nesse contexto que limita sua forma de ser e estar no mundo. (ALVES; CARMO; FRANCO, 2021, p. 215)

Para tanto, indicamos para a relevância que a família tem na vida da criança, que de fato, é essencial para o desenvolvimento da aprendizagem. E aqui falamos de corresponsabilidade, que é a responsabilidade em parceria, é estar disponível para o outro e ter uma atitude corresponsável diante das decisões. Mas, além da corresponsabilidade, precisamos pensar em outras ações como acolhimento, numa efetiva prática de comunicação entre todos (criança, família, professores...). Também pensar em estratégias de escutas das famílias, porque não podemos julgar o porque da família de Thanos (relatada pela residente Rosa), não pôde estar tão presente, se não ouvirmos quais as suas dificuldades para esse acompanhamento. É nesse sentido que Piaget (2007) afirma que essa ligação entre pais e professores resulta em ajuda recíproca e, frequentemente, em aperfeiçoamento real dos métodos.

Consideramos que o acompanhamento da família é relevante, e conforme sinalizam Dessen e Polonia (2007) a “família e a escola emergem como duas instituições fundamentais para desencadear os processos evolutivos das pessoas, atuando como propulsoras ou inibidoras do seu crescimento físico, intelectual, emocional e social” (p. 22). Por isso, entendemos que o apoio e o compromisso familiar se fazem necessário para enfrentar esse processo educativo e obter sucesso no desenvolvimento e construção de saberes da criança. Dessa maneira, a residente Rosa evidencia um desafio quanto a não presença efetiva da família.

No momento de marcar o atendimento mesmo, tem uma aluna que ela só pode um dia na semana, e aí, já fica reservado para ela e ela está no horário marcado. Só que aí tem outro aluno que marcamos seu atendimento e ele não aparece, conforme sua disponibilidade, a gente remarca para outro dia, aí naquele dia ele não aparece, marca outro dia, e novamente não aparece... Fica aquela confusão criando uma bola de neve, fica só acumulando atividades e a gente até poderia ajudar mais, fica um pouco difícil com a falta de compromisso. Ele tem um bom desenvolvimento, conhece as letras, mas por conta disso acaba interferindo no seu desenvolvimento sem conseguir que ele avance mais. E o trabalho fica assim, não se desenvolve muito, né? Poderia se desenvolver mais, mas nesse caso o momento de desafio é esse, de marcar e o aluno não aparecer. Pode ter “n” motivos para ele não ter aparecido. (Residente Rosa, 2021.)

Diante desse relato, é relevante ressaltar que para esse momento de distanciamento físico, as ações do RP foram organizadas de modo a realizar os atendimentos individualizados com ligações via WhatsApp ou por conferência via Google Meet entre as residentes e as crianças. Assim, cada residente ficou responsável em acompanhar de dois a três alunos e o atendimento era realizado uma vez por semana. Esta foi uma ação que teve a finalidade de acompanhar mais de perto cada criança, para saber como elas estavam se desenvolvendo e aprendendo, especialmente, por considerar esse momento atípico. Então foram nesses atendimentos realizados de forma online, que percebemos que quando a família tem uma interação maior no cotidiano do seu filho, essa presença interfere de forma positiva no desenvolvimento e aprendizagem da criança. Já quando esse acompanhamento é deficitário, vimos um acúmulo de afazeres, interferindo no processo de aprendizagem e no desenvolvimento da criança.

Com isso, reforçamos que o papel que a escola possui na construção dessa parceria é fundamental, devendo considerar a necessidade da família, levando-as a vivenciar situações que lhes possibilitem se sentirem participantes ativos nessa parceria e não apenas meros expectadores. (SOUSA, 2009, p. 6). Além da questão da participação, também precisamos atentar para o sentimento de parceria, de estar compartilhando ideias, de contribuir com o processo educativo, de se fazer e estar presentes. Ou seja, para Costa (2021), para que haja participação efetiva é preciso a presença, a troca e o diálogo.

Outro aspecto a ser considerado frente aos desafios enfrentados pelas residentes no contexto da pandemia, diz respeito a ter que adaptar as suas práticas pedagógicas ao ambiente virtual. Não podemos deixar de sinalizar que se essa adaptação impactou os professores experientes, para os professores iniciantes em residência pedagógica ou em estágios obrigatórios supervisionados em 2020/2021 pode ter sido ainda maior, pois até o primeiro

momento o contato que as residentes teriam com a docência, seria de forma presencial. E elas, já estavam com o planejamento feito para ser realizada as suas práticas na sala de aula com seus alunos. Com a notícia que teríamos que vivenciar um distanciamento social, afim da não proliferação do vírus, foi preciso uma readaptação frente a tudo que havia sido planejado, discutido, pensado.

Isto é, como toda a formação do Residência Pedagógica foi direcionada para que a prática fosse desenvolvida e numa sala de aula presencial, sendo assim os planos pedagógicos foram embasados, na utilização de roteiros e fichas que dialogam com o livro didático. Devido a pandemia foi preciso repensar essa prática para que pudessem dar continuidade a essas ações. E para tanto, naquele momento, para se conseguir chegar até as crianças seria com o uso e a presença das tecnologias digitais. A residente Luna, salienta,

Eu acho que além de ser um desafio para gente, acaba se tornando um desafio para a própria criança, porque digamos a criança que não tem tanta facilidade assim sofreu bastante nesse ponto em ser aula online, por exemplo, eu gosto de trabalhar muito com atividade na folha, só que com as atividades remotas ficou mais difícil para a criança ter acesso e ela também não está acostumada com isso, ela fica desorientada, e ela se frustra, e ela já acha que não consegue. (Residente Luna, 2021)

Na fala da residente, ela expressa a dificuldade da criança por não estar no corpo a corpo como acontecia no presencial. Naquele cenário a atividade era acompanhada mais de perto e a criança tinha uma orientação mais imediata. No remoto, percebemos o desconforto da residente, uma vez que havia se preparado para trabalhar com as crianças, a partir de recursos que são utilizados nas práticas do presencial, o que aparentemente, poderia dar mais segurança e efetividade, no que se refere ao conhecimento e desenvolvimento da criança. Mas, precisamos levar em conta que a atual situação requereu que o docente buscasse estratégias e linguagens que fazem parte do contexto da infância.

Não podemos negar que as linguagens do digital já faz parte do contexto de muitas infâncias, uma vez que as crianças já fazem uso do digital para brincar, se comunicar, se divertir, assistir vídeos, jogar, dentre outras práticas lúdicas. A questão está em as residentes e os professores, buscar propostas educativas que incorporem essas linguagens, de modo a articular com as atividades impressas. Não defendemos que uma linguagem iria substituir a outra, e sim, que tanto as atividades impressas, quanto as atividades com o digital são necessárias para a demanda formativa da atualidade.

Isto é, na nossa percepção, com pandemia ou sem pandemia, é importante para o educador trazer propostas, para além do impresso, tais como: vídeos, jogos educativos,

podcast com uma linguagem própria a essa faixa etária, dentre outros materiais. Conforme sinalizam Bonilla e Sampaio (2014), as diferentes formas de pensar, agir, sentir e de se comunicar, transformadas em hábitos corriqueiros com as presenças das tecnologias digitais, provocaram um imperativo de se repensar o modelo tradicional de educação, ainda muito atuante na maioria das práticas pedagógicas.

Essas práticas pedagógicas que priorizam a aprendizagem somente no contexto analógico, não conversa com os desejos e necessidades das crianças e jovens, que independente da classe social, está imerso na cultura digital, e são capazes de, fora do contexto educacional, se comunicar, se divertir, produzir e compartilhar informações. Daí, acreditamos que apesar dos desafios enfrentados na pandemia, um dos legados que poderia ficar para educação, é favorecer outras práticas em que a interatividade, a produção colaborativa, a aprendizagem compartilhada estejam presentes em todo o percurso formativo de crianças e jovens.

Dizer que as crianças não têm familiaridade com as tecnologias como aponta a residente Luna, é não considerar que essas crianças já vivem a cultura digital com seus joguinhos, com os vídeos que assistem nos canais do *Youtube*, com as brincadeiras que acontecem nesse espaço. O que a criança não estava acostumada foi usar esses ambientes para reproduzir o que se fazia nas aulas presenciais, e isso, de fato faz com que ela fique frustrada.

Frente a tudo que discutimos, entendemos que foram muitos os desafios enfrentados pelas residentes, sobretudo, quando se esperava uma imersão na escola básica de forma presencial. Mas, não podemos deixar de considerar que apesar dos desafios, os encontros e as trocas de experiências, as vivências entre as residentes, a professora orientadora, as preceptoras e a comunidade escolar, foram fundamentais para a formação dessas docentes. Adaptar-se foi preciso e os encontros com as crianças que passaram a ser online, as trocas de experiências que foram compartilhadas via WhatsApp ou Google Meet só foi possível porque se fez a opção do uso das tecnologias digitais. Conhecer esses desafios teve uma grande importância, para que pudéssemos compreender e discutir sobre as propostas que foram desenvolvidas pelas residentes.

3.3 AS PROPOSTAS DESENVOLVIDAS PELAS RESIDENTES

Conhecer e compreender as fases do desenvolvimento humano e suas necessidades educativas possibilita a reflexão sobre as nossas ações realizadas durante a formação inicial.

Sabemos que é o professor que está mais presente em todas as faixas etárias, em todo o processo de desenvolvimento humano. Sua atuação inicia na vida dos sujeitos desde muito cedo, e nela é preciso um olhar cuidadoso para compreender os momentos de fragilidades e favorecer o estímulo necessário para a aprendizagem. Daí a importância da sua formação, que implica diferentes campos do conhecimento e do desenvolvimento humano, o preparando a desenvolver da melhor forma o seu trabalho nos campos de atuação.

É nesse sentido que para pensar nas propostas que seriam trabalhadas com as crianças que estavam sendo atendidas pelo Programa Residência Pedagógica, que primeiramente as residentes buscaram elaborar uma atividade diagnóstica, a fim de mapear os conhecimentos e as dificuldades dos alunos acerca do processo de aprendizagem, para a partir dos resultados alcançados delinear as propostas que seriam desenvolvidas fundamentadas nas suas habilidades.

Com base nos dados produzidos com esse diagnóstico, foi realizado um planejamento, buscando a elaboração e execução das atividades pedagógicas que pudessem ser realizadas no ambiente virtual. A ideia era trabalhar a partir das necessidades de aprendizagem das crianças, e assim, desenvolver ações que articulassem o processo de alfabetização. Dentre essas atividades, buscou-se também desenvolver propostas tendo como aspecto a ludicidade, a fim de envolver ainda mais as crianças e assim possibilitar o ensino aprendizagem.

Podemos dizer que o diagnóstico foi o ponto de partida e a partir dele foi possível organizar as práticas pedagógicas com ajuda de uma atividade junto a preceptora, para então, analisar as dificuldades e pensar em maneiras que favorecesse o aprendizado e o desenvolvimento da criança através do lúdico. Esse movimento é relatado pela residente Luna ao sinalizar que,

a gente buscou fazer atividades baseadas no que eles precisavam, respeitando o momento de cada um e seu desenvolvimento. Não foram atividades como algo que a maioria sabe! Então vamos trabalhar essas atividades! Não, vamos primeiro identificar qual a necessidade da criança e a partir daí fazer as atividades no nível deles. (Residente Luna, 2021)

Na fala da residente, notamos a importância do diagnóstico para avaliar as dificuldades de cada educando, pois não podemos desconsiderar que com o distanciamento físico, as crianças passaram alguns meses sem ir à escola e abalados com a situação de uma doença para a qual não tínhamos respostas ou soluções de cura. Considerando esse contexto que afetava o nosso emocional e das crianças, era preciso buscar, ao mesmo tempo, práticas que

os envolvessem nas atividades, mas também que atendessem as suas dificuldades de aprendizagem, de modo que a maioria conseguisse participar e se desenvolver.

Foi na busca por propostas pedagógicas de como tornar essas práticas mais prazerosas, tanto para os alunos quanto para os professores, que o grupo de residentes investiram no uso de jogos bem como de atividades lúdicas. Essas estratégias se configuraram no RP como recursos metodológicos, que poderiam favorecer, o processo de ensino/aprendizagem e tornar o trabalho educacional realizado nos atendimentos mais dinâmico.

Mas, é preciso sinalizar que as residentes buscaram desenvolver os acompanhamentos e as práticas com diversas estratégias pedagógicas, que envolviam tanto atividades lúdicas quando as ditas “tradicionais”. A ajuda da preceptora foi essencial, pois elas tinham o contato maior com as crianças e na elaboração das atividades as residentes precisaram atentar para as necessidades de aprendizagem de cada criança. Dessa forma, foram desenvolvidas atividades tradicionais, com o viés mais conteudista, que eram produzidas e entregues aos pais e/ou responsáveis, e a partir da produção dessas atividades, eram pensadas estratégias para a participação e integração das crianças. Dentre essas estratégias, algumas tinham o viés da ludicidade, como relata a residente Rosa,

[...]a gente teve momentos somente lúdicos com eles na sala de aula do google meet, com os que conseguiam estar presentes de forma virtual. E também a gente também teve momentos não lúdicos: como as atividades em folhas que eram entregues aos pais, as quais auxiliávamos eles a responder nos atendimentos, mas que de certa forma procurávamos maneiras para os atendimentos ser lúdicos e mais atrativo. (Residente Rosa, 2021)

Na fala de Rosa, percebemos que na elaboração das atividades ela procurou proporcionar momentos que integravam as atividades lúdicas, mas que também as atividades que estão integram o contexto educacional de uma turma do 2º ano do ensino fundamental se fizeram presentes. Importante destacar o quanto pensar em atividades que integram o lúdico é de extrema importância, pois é através de estratégias lúdicas que as crianças “aprendem enquanto se divertem, se conhecem e descobrem o mundo. O lúdico é significativo para a criança, pois é com ele que ela relaciona o verdadeiro significado do novo e aprende a conhecer e construir seus limites, constituindo assim seus conhecimentos.” (BEZ; VEIGA, 2021, p. 102-103). Com isso, entendemos que com a proposição de atividades lúdicas, além de favorecer a participação da criança, é possível promover e fortalecer “as relações sociais e o protagonismo das crianças no tocante à co-construção da cultura a qual pertencem” (BECKER, 2017, p. 61).

Outro ponto a observar frente as atividades realizadas pelas residentes é que quando se desenvolve atividades para crianças nessa faixa etária, sendo presencial ou remoto, faz-se necessário articular outras linguagens para não ficar limitadas apenas ao uso de livros didáticos ou atividades em folhas, pois as crianças ficam desestimuladas e perdem o interesse. Daí entendemos que o aprender deve provocar sentimentos de grande prazer às crianças, pois em nenhum momento o aprendizado lhes sugere ser entediante. Aprender é parte de sua vida, ou melhor dizendo, é parte principal da sua vida. E o lúdico, para elas, é aprender, e aprender é brincar.

Vale ressaltar que não negamos a importância do livro didático, entretanto, compreendemos que para o período pandêmico, em que se fez necessário acompanhar essas crianças de longe, não dava para ficar limitadas apenas as propostas do livro, pois com isso, percebíamos que as crianças tendem a ficar entediadas e logo perdem o interesse pela atividade. Dessa maneira os docentes ao incorporar as práticas lúdicas tornam o conhecimento mais acessível às crianças. Visto desse modo, entendemos que o lúdico proporciona a criança “uma aprendizagem deleitosa do conhecimento que está sendo adquirido, dentro do ambiente escolar, onde, não somente a criança, mas também os educadores, vivenciam uma maneira interativa e agradável, de empreender o processo de ensino e aprendizagem”(ALENCAR, 2020, p. 99). Percebemos esses aspectos quando a residente Aurora (2021) sinaliza que *“quando a gente fez os encontros com todos no ambiente online, que tem uma atividade lúdica, a gente percebia o prazer em fazer parte da atividade e se tornam significativas as atividades”*.

A partir desses relatos que entendemos o quanto para esses/as residentes foi importante pensar em alternativas lúdicas para o processo de ensino aprendizagem, de modo que estes se constituíssem em um processo prazeroso na troca de experiência e interesse de participação das crianças. Nesse sentido, Rau (2007, p. 51) sinaliza que “o lúdico é um recurso pedagógico que pode ser mais utilizado, pois possui componentes do cotidiano e desperta o interesse do educando, que se torna sujeito ativo do processo de construção do conhecimento”.

Para entender melhor sobre o universo da ludicidade é necessário compreender que ele envolve os jogos, os brinquedos e as brincadeiras. Segundo Kishimoto (2003) o brincar facilita o desenvolvimento físico, cognitivo, psicológico estimulando o desenvolvimento intelectual, possibilita a aprendizagem, mas não é muito fácil conceituar o termo brincar, visto

que é complexo definir jogo, brinquedo e brincadeira, pois uma conduta pode ser jogo ou não jogo em diferentes culturas, irá depender do significado que pode ser atribuído. O jogo pode ser aceito por uma consequência de um sistema linguístico inserido no contexto social, com regras e objeto, o brinquedo é um suporte para a brincadeira, se torna diferente do jogo pela criança já ter uma certa intimidade e uma indeterminação de regras na sua utilização e a brincadeira é uma ação que a criança desempenha ao concretizar as regras do jogo e mergulhar na ação lúdica, podendo dizer que é o lúdico em ação. (KISHIMOTO, 2003, p. 21)

Entendemos que o lúdico como princípio formativo nas práticas pedagógicas, amplia a compreensão epistemológica referente aos processos de ensino e aprendizagem no âmbito de instituições educacionais, acreditando que ensinar e aprender podem ser práticas extremamente prazerosas e criativas (D'AVILA; LEAL, 2013, p. 43). A vista disso, com o lúdico o ato de ensinar não é apenas transmitir o conhecimento, mas é propiciar descobertas e produção de conhecimentos, tornando o aprendizado significativo, prático e prazeroso.

A partir disso tomamos consciência que a melhor alternativa para a participação efetiva das crianças, era acrescentar o lúdico, pois “[...] A atividade lúdica fornece informações elementares a respeito da criança, compreendendo suas emoções, a forma como interage com seus colegas, seu desempenho físico-motor, seu estágio de desenvolvimento, seu nível linguístico, sua formação moral” (RODRIGUES, 2000, p. 46). Assim o lúdico enriquece o desenvolvimento intelectual da criança, uma vez que no ato da brincadeira ela se sente fazendo parte de um grupo, no qual envolve emoção, afeto, inteligência e movimento, deixando a criança mais flexível e solta.

Como já sinalizamos em momentos anteriores, com as atividades remotas os educadores tiveram que se adequar e utilizar a criatividade, na inserção de estratégias que possibilitaram trabalhar com os conteúdos, e acima de tudo favorecer o desenvolvimento e a participação das crianças. Sendo assim o lúdico foi uma prática educativa que favoreceu o ensino aprendizagem. Conforme Dallabona e Mendes, (2004, p.02)

O lúdico permite um desenvolvimento global e uma visão de mundo mais real. Por meio das descobertas e da criatividade, a criança pode se expressar, analisar, criticar e transformar a realidade. Se bem aplicada e compreendida, a educação lúdica poderá contribuir para a melhoria do ensino quer na qualificação ou formação crítica do educando para redefinir valores e para melhorar o relacionamento das pessoas na sociedade. (DALLABONA; MENDES, 2004, p. 02)

É possível analisar o quanto o lúdico é uma das vias principais para aprendizagem e comunicação da criança com o mundo, pois por meio das brincadeiras e os jogos que as crianças fortalecem as suas relações sociais e descobrem o mundo que a cerca. Portanto, é imprescindível que as diferentes práticas lúdicas estejam presentes no processo de aprendizagem das crianças, e dentro do espaço escolar, sabendo que as atividades lúdicas se faz parte integrante do processo de ensino-aprendizagem.

Dessa forma utilizar a ludicidade nas práticas pedagógicas, na visão de Piaget (1969) é vista como uma forma da criança expressar sua conduta, ou seja, é uma forma da criança se expressar de forma livre e espontânea. Sendo assim a brincadeira é vista como algo natural na vida da criança e desperta ações significativas. Lima ressalta,

A brincadeira e o jogo são as melhores maneiras de a criança comunicar-se sendo um instrumento que ela possui para relacionar-se com outras crianças. É através das atividades lúdicas que a criança pode conviver com os diferentes sentimentos que fazem parte da sua realidade interior. Ela irá aos poucos se conhecendo melhor e aceitando a existência dos outros, estabelecendo suas relações sociais. (PINTO; LIMA, 2003. p. 5)

No momento que inclui o brincar nas atividades pedagógicas estamos favorecendo a criança a trabalhar em grupo e individual e, a partir daí, é construída uma série de conhecimentos, habilidades, no convívio com outras crianças são criadas diversas estratégias para solucionar os conflitos que fazem parte do seu cotidiano. Esse movimento que a brincadeira e o jogo oportunizam, as crianças tornar a aprendizagem um momento feliz só pelo fato de brincar, dessa forma, quando brinca, a criança, está imersa em um mundo de alegria, contentamento, paz e harmonia, proporcionados pelo brincar espontâneo.

Foi pensando em tudo isso que as práticas lúdicas proporcionam, que no PRP as residentes buscaram desenvolver as práticas lúdicas, pois é por meio da utilização do lúdico na prática educativa que se torna necessário as estratégias de inclusão junto aos conteúdos. E no distanciamento físico, pensar em práticas lúdicas foi fundamental para motivar as crianças a participar e interagir nas aulas, mesmo tão distante da ambiente sala de aula. Por isso ao incluir as atividades lúdicas é necessário preparação, criatividade e muito empenho do professor e da comunidade escolar para que atendam não só a presença do educando nas atividades, mas garantindo uma aprendizagem significativa.

3.4 AS PRÁTICAS LÚDICAS E A REAÇÃO DAS CRIANÇAS FRENTE AS AÇÕES DAS RESIDENTES

Nas práticas das residentes que atuaram no PRP para integrar a ludicidade nas atividades, foi necessário, primeiramente, conhecer as atividades e se informar sobre o seu significado e quais suas contribuições para mediar o processo de ensino aprendizagem. Assim criar ambientes que reunissem elementos motivadores, por meio de jogos e brincadeiras, a fim de estimular as crianças a trabalhar em equipe, com companheirismo, possibilitando que todos pudessem falar e fossem ouvidos.

Foi partindo das necessidades de aprendizagem das crianças que as residentes buscaram articular ações que envolviam a integração do lúdico nas práticas pedagógicas e uma delas foram os recursos narrativos, que foi possível garantir o exercício da linguagem corporal, por meio dos gestos, sinais do corpo, expressões faciais, e perceber o que pode ser mais explorado melhorando cada vez mais a comunicação entre educador e educando. Além disso, com esses recursos, as residentes exploraram o imaginário das crianças, tendo como reação delas a surpresa, a atenção, o medo, a curiosidade. Uma dessas atividades foi o baú da imaginação, que conforme explica a residente Aurora, foi utilizado da seguinte forma:

No atendimento de hoje eu utilizei o baú da imaginação para contar uma história e levei todos os objetos que a história citava: levei o sapato, aí como crianças são curiosas, toda vez que mostrava um objeto, eles perguntavam: você só trouxe um sapato? Ele serve? Cadê o outro? Eu trouxe apenas um porque na história só vai falar de um sapato. [...] Aí eu fui mostrando o pé do sapato, mostrei a bola, e fui perguntando, para quê? Qual a finalidade de cada objeto e explorando a imaginação deles.
(Residente Aurora, 2021)

Nesse relato observamos que ao desenvolver a contação de histórias com a utilização de objetos, ela buscava instigar o imaginário das crianças e a partir daí, construir a sua compreensão da história com a interação com elas. De certa forma, esse tipo de atividade provoca a participação das crianças, para que elas não fiquem apenas ouvindo o que a residente falava, mas que também pudessem trazer seus entendimentos e construíssem a sua versão da história. Ou seja, ao provocar a participação das crianças por meio dos questionamentos, elas estão sendo estimuladas a explorar a criatividade e o imaginário.

A imaginação é um dos aspectos que integra as culturas infantis. Segundo Sarmento (2004) as culturas infantis são constituídas de quatro traços: a interatividade, a ludicidade, a fantasia do real e a reiteração. A interatividade significa a partilha de conhecimentos, rituais, jogos que vão sendo passados de uma criança para outra, nos espaços comuns, aprendendo, assim, valores e estratégias que contribuem para a formação de sua identidade pessoal e social. Já a ludicidade, na visão deste autor, se configura como um traço fundamental das

culturas infantis, pois nela encontramos fortemente as ações do brincar. Importa destacar que a ludicidade não está exclusivamente no brincar, mas este a favorece e a potencializa.

É na fantasia do real que está fortemente presente a imaginação, pois nela a criança apresenta a sua visão de mundo e da sua atribuição de significados às coisas. Para Sampaio-S (2019) é no processo fantasista que a criança reporta às situações, pessoas ou acontecimentos, e também é retratado na apropriação de objetos pela criança. E por último, a reiteração está associada ao tempo da criança, que é recursivo e continuamente reinvestido de novas possibilidades, um tempo sem medida, capaz de ser sempre reiniciado e repetido.

Entendemos que é na contação de história que podemos explorar a fantasia do real. Ao ouvir a contação de história, as crianças não somente ouvem ou observam o que está sendo contado, mas também participam, perguntam, discutem, argumentam, brincam, compram, investigam, fantasiam, procuram e informam. Estão livres para inventar, criar, experimentar. (MENEZES, COUTO, 2010). Isto é, ao interagir a partir das histórias, as crianças são estimuladas a desenvolver a imaginação e a desenvolver as habilidades cognitivas. Além disso a contação oferece a elas a oportunidade de interagir com a história contada, sugerir o reconto, que propicia um momento de conhecer a percepção das crianças, explorar e ampliar seus conhecimentos linguísticos e favorecer a aprendizagem.

Ao inserir a contação de história nas práticas pedagógicas, as residentes estão promovendo a experiência da interação entre o contador e o ouvinte, ampliando o vocabulário das crianças, sem falar que com a contação de história é possível descobrir outros lugares, outros tempos, outros espaços. Conforme Abramovich ressalta,

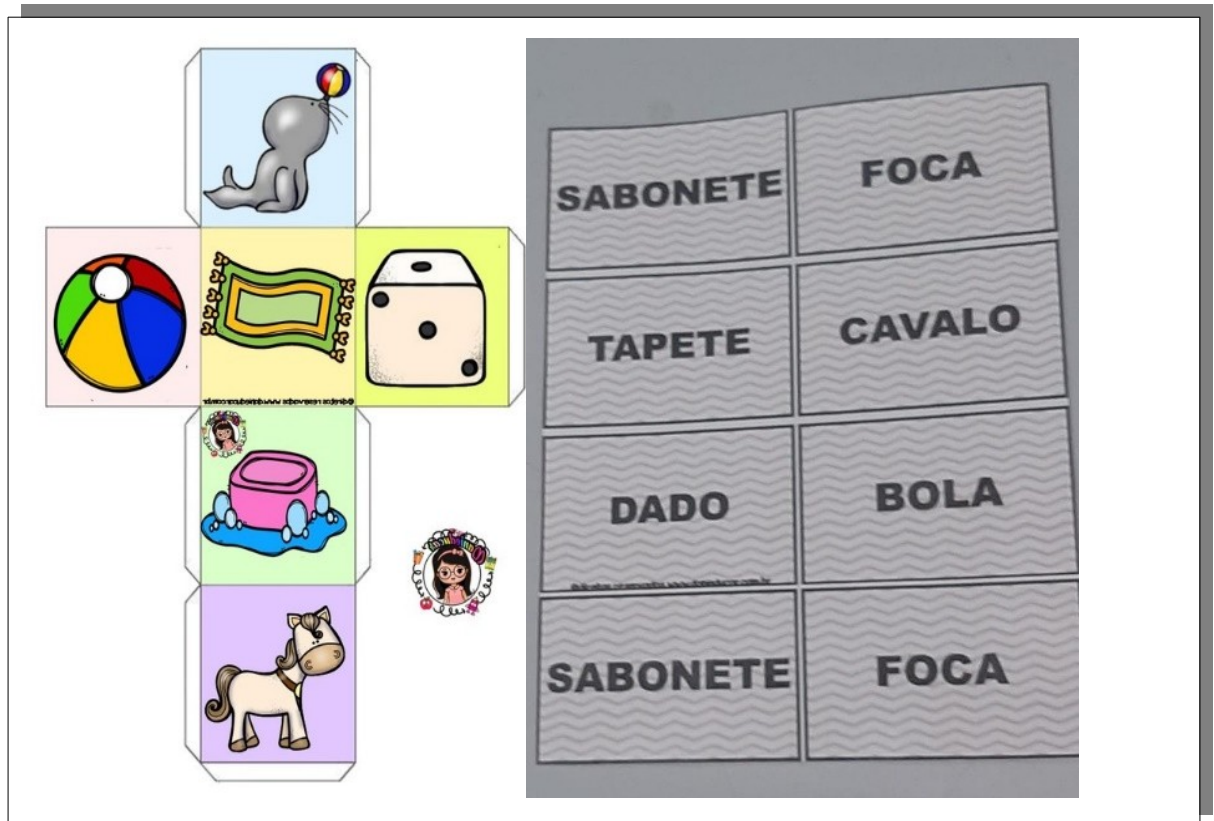
[...] é através duma história que se podem descobrir outros lugares, outros tempos, outros jeitos de agir e de ser, outra ética, outra ótica. É ficar sabendo história, geografia, filosofia, política, sociologia, sem precisar saber o nome disso tudo e muito menos achar que tem cara de aula. (ABRAMOVICH, 1995, p. 17).

Sendo assim, associando a história a situações do cotidiano escolar, as residentes ao mesmo tempo que estão trabalhando com um recurso lúdico, também estão explorando aspectos do conteúdo programático, tal como apresentar a escrita de novas palavras, além de refletir sobre valores, desenvolver a criatividade, o pensamento crítico e trabalhar na construção da identidade da criança, abrindo caminhos para novas aprendizagens, e favorecendo a criatividade e a participação.

O bingo das palavras (Figura 2): nessa atividade foi entregue as crianças uma cartela com o nome dos animais referente ao dado que foi produzido. Ao jogar o dado elas teriam que

identificar qual animal que apareceu no dado e verificar na cartela se o animal que apareceu constava na cartela. Uma vez identificado o animal, com um grão de milho ou de feijão marcava o animal que estivesse em sua casa e completando a cartela ganhava um brinde que era entregue pela preceptora aos pais.

Figura 2 - Brincadeira bingo das palavras



Fonte: Acervo da pesquisadora-2021

Considerando o momento vivido com o distanciamento físico e como tudo isso afetou o emocional das crianças, as residentes pensaram em uma atividade para trabalhar com as questões relacionadas as emoções, com o jogo do percurso (Figura 3). A dinâmica da brincadeira consiste em produzir um dado feito de cartolina, um percurso com algumas expressões e pequenos pinos para que pudessem marcar as casas. Dessa forma a residente jogava o dado para o início da brincadeira e o número que cair vai indica a casa que o participante ficaria até a próxima jogada. A cada casa que o participante cair teria que ler a frase e completar. E assim, todos poderiam participar, até chegar no final da trilha. Ganha a partida aquele que chagasse primeiro e os demais teriam que continuar jogando até completar a trilha.

Figura 3 - Jogo do percurso



Fonte: Acervo da pesquisadora-2021

Com essas brincadeiras, as crianças puderam ter acesso aos conteúdos programáticos de modo leve, com entusiasmo para aprender e construir o conhecimento de maneira prazerosa. Essas brincadeiras foram analisadas pela residente Rosa, quando descreveu que “[...]no caso do jogo do percurso e do bingo das palavras foi bem, bem atrativo para eles. Sempre que eles percebiam que o jogo estava acabando diziam: Ahhh não, tem que voltar duas casas, avançar duas.. Era uma empolgação deles, sabe? Ficarão bem empolgados e queriam brincar de novo.” (Residente Rosa, 2021). Todo esse movimento nos faz compreender que ao propiciar um ambiente lúdico na escola, essa residente está contribuindo para que o fazer pedagógico parta das necessidades da criança, de sua cultura e assim, inseri-la no mundo de novos saberes educativos a serem apreendidos e que tenham significação ao seu processo de aprendizagem. (ALENCAR, 2020).

Além disso, percebemos também que ao trazer o lúdico como destaque no meio educacional infantil, antes o que era visto apenas como recreação, passa a assumir compromissos educacionais, visando o desenvolvimento emocional, social e cognitivo das

crianças dentro do espaço escolar. É nesse sentido que as crianças, mudam a sua postura, estando dispostas a participar e mostrando o real sentido de promover essas práticas.

Outro ponto a considerar como o jogo e a brincadeira é que no seu desenvolvimento, a partir da manipulação dos materiais variados, a criança passa a reconstruir a realidade que vive, reinventa coisas e objetos que consistem em processos de aprendizagens. Assim, as atividades lúdicas no contexto do Residência Pedagógicas tornaram-se um importante recurso no trabalho pedagógico que desafia a criança, possibilita descobertas, cria um envolvimento, compreensão e desenvolvimento. Essas atividades, “é considerada prazerosa, devido a sua capacidade de absorver o indivíduo de forma intensa e total, criando um clima de entusiasmo. É este aspecto de envolvimento emocional que torna uma atividade de forte teor motivacional, capaz de gerar um estado de vibração e euforia.” (WINNICOTT, 1995 *apud* MODESTO; RUBIO, 2014. p. 5). Nessa perspectiva, podemos observar o momento em que a residente Lily destaca os alunos queriam participar da atividade pelo teor que ele propõe,

a maioria das nossas atividades, tinham um momento de ludicidade! A gente sempre fazia alguma coisinha, até mesmo porque as crianças que atendia sempre perguntava, “hoje tem brincadeira?” “Hoje tem jogo?” Eles adoravam aqueles jogos. Na semana passada mesmo, tinham dois atendimentos atrasados com a mesma criança e uma das atividades era o jogo, ela ficou muito feliz! (Residente Lily, 2021)

O que percebemos nesse relato é o quanto as crianças estão sinalizando para a importância de integrar as brincadeiras nas práticas desses professores. Isto é, o brincar e a brincadeira, nas séries iniciais e finais do Ensino fundamental não podem ficar restritos à “hora do recreio” ou à “hora do Intervalo”. Tal visão vem persistindo por um longo período, e, ainda hoje, na instituição escolar, resiste a percepção do brincar como contrário aos trabalhos e exercícios escolares, com o objetivo de recreação (SAMPAIO-S, 2019). Entendemos que romper com essa lógica significa compreender que para as crianças a sua preocupação é aprender brincando. Vygotsky (2008) sinaliza para o fato de que, ao brincar, as crianças o fazem sem ter consciência dos motivos da atividade da brincadeira e, para o autor, é isso que proporciona distinguir o brincar de outros tipos de atividades.

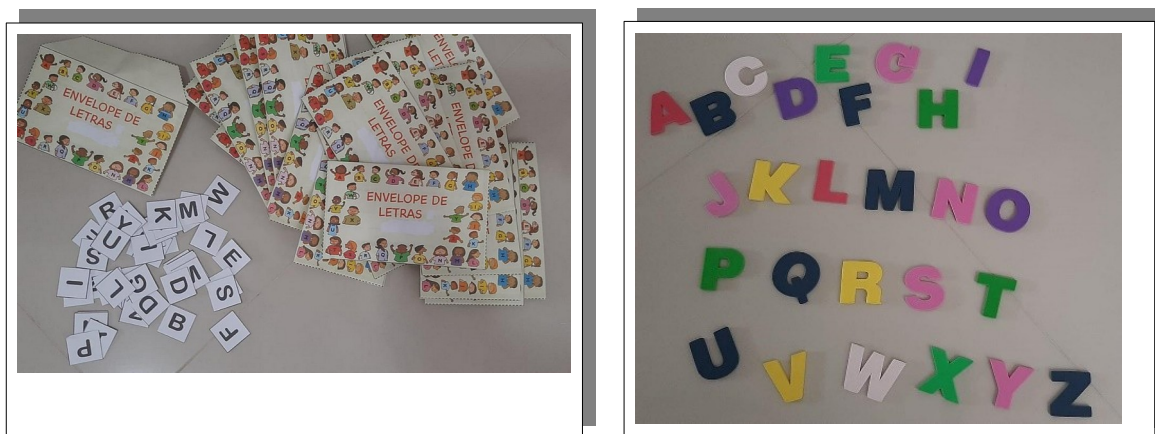
Dessa forma, não podemos deixar de considerar também que brincar é uma atividade séria, “rica em conteúdos a serem aprendidos e a criança pode, sim, buscar nela tal aprendizagem” (MONTEIRO, 2014, p. 13). Daí a importância de sempre olhar para essas práticas como algo de interesse da criança, pois ao sinalizar se “hoje tem brincadeira?” “Hoje tem jogo?”, elas estão sinalizando a brincadeira tem uma significação e uma apropriação.

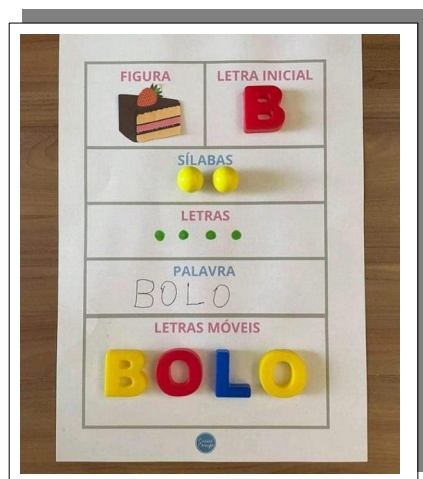
Daí que concordamos com Brougère (2010), ao afirmar que “quanto mais ativa for a apropriação, mais forte ela se torna” (p. 48). Portanto, como sujeitos ativos e participativos, entendemos que as crianças vivem o encantamento sociocultural favorecido por essas práticas lúdicas, e por meio delas experimentam as diversas formas de comunicação e expressão. (SAMPAIO-S, 2019).

Ao falar que as crianças são sujeitos participativos, consideramos, de acordo com Agostinho (2010) que essa participação implica que as opiniões delas exercem uma ação influente e que, nesse contexto, elas expressam suas expectativas, interesses e necessidades, e que suas opiniões devem ser consideradas para a tomada de decisões nos assuntos que lhes afetam. Outro autor, o Willian Corsaro (2011), sinaliza que as crianças participam coletivamente e são sujeitos ativos. Com isso, reconhecemos antes de tudo que nessa participação elas aprendem e questionam, constroem visões de mundo. Conforme afirma Kuhlmann Jr. (2010), elas “[...] buscam essa participação, apropriam-se de valores e comportamentos próprios do seu tempo e lugar.” (p. 30).

Nesse sentido, entendemos que a participação delas por meio das propostas lúdicas enfatiza a importância da utilização dessas práticas no fazer pedagógico, pois por meio dos jogos, dinâmicas, contação de história emergem novas descobertas e desperta o interesse em querer aprender. Foi assim, que nas ações das residentes, uma outra propostas realizada que envolvia e promovia bastante a participação das crianças foi as letras móveis (Figura 4). Com essa prática foi possível trabalhar com o processo de alfabetização, visto que as letras móveis favorecem com que as crianças conheçam as letras do alfabeto os sons das letras desenvolvendo a consciência fonológica por meio dos sons das letras.

Figura 4 - Letras móveis





Fonte: Acervo da pesquisadora 2021

Essa prática possibilitou as residentes desenvolver atividades de formação de palavras, o valor sonoro junto com a separação de sílabas, na formação de palavras a partir do cotidiano das crianças, de modo que pudessem se apropriar e compreender como as palavras se formam, proporcionando o ensino-aprendizagem a partir de uma linguagem que desperta o interesses delas que são as atividades lúdicas. Esse interesse pode ser notado a partir do relato da residente Rosa, quando perguntava se queriam parar com a atividades e as crianças sinalizam querer mais um pouquinho:

a participação das crianças começa pelas letras móveis, em que a gente montava as palavrinhas da atividade e, quando acabava a atividade, no momento do atendimento eu sempre perguntava: você quer parar por aqui? Ou você quer fazer mais? E a resposta sempre era para fazer mais, era sempre continuar e nunca parar. Aí aí a gente ia fazendo palavras aleatórias como do cotidiano delas, ligadas aos conteúdos das aulas que tivesse também significados para elas, por exemplo: o nome da mãe, nome de alguma coisa que para elas tivesse sentido também. Mas, assim, eles sempre queriam continuar fazendo, dificilmente diziam que queria parar (Residente Rosa, 2021)

Com isso, é possível reconhecer que as atividades lúdicas só fortalecem o ensino aprendizagem, pois o ato de alfabetizar não é apenas tentar ler e escrever cotidianamente e, sim, dinamizar a prática de alfabetizar, de modo que as crianças se sintam parte integrante do seu aprendizado, por ser algo trabalhado de forma leve e prazerosa. É nesse sentido que Modesto e Rubio (2014), destacam que “o brincar, além de ser recurso que ensina, desenvolve

e educa de forma prazerosa tem um papel de grande importância, podendo utilizar-se dele no espaço pedagógico.” (p. 12). E complementam afirmando que por mais simples que seja a prática lúdica, esta é algo prazeroso e com um teor bastante significativo para o desenvolvimento da criança.

Frente a tudo que apresentamos aqui, compreendemos que quando as residentes trabalham com o processo de alfabetização das crianças incorporando aspectos da ludicidade, estão ao mesmo tempo favorecendo o processo de ensino aprendizagem e contribuindo no desenvolvimento das habilidades físicas, cognitivas, afetivas e sociais, na construção do conhecimento, comunicação e a criatividade. Além disso, as funções cognitivas, como afeto, motricidade, linguagem, percepção, representação e memória, estão profundamente interligadas quando a criança brinca.

Ademais, não podemos deixar de considerar que o brincar possui diferentes significações e construções, que sofreram e sofrem variações com o passar do tempo e que mais do que uma simples atividade infantil, esta ação faz parte da própria condição de ser criança. É por meio do brincar que a criança assimila e desenvolve, une e combina diversas possibilidades, assim como experimenta a frustração, o ensaio, o erro, a vitória, a derrota, as fragilidades e as fortalezas. (SAMPAIO-S, 2019). Daí, defendendo que o lúdico é necessidade humana e não deve ser encarada como uma diversão qualquer, mas o principal mediador para compreendermos que o lúdico é o meio importante é o professor que irá comprovar e reconhecer o valor da ludicidade proporcionada no processo educativo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pandemia da Covid-19 nos fez vivenciar um cenário desafiador e repleto de mudanças na Educação, sendo assim as instituições, professores e alunos tiveram que adaptar rapidamente o processo de ensino aprendizagem, criando novos meios e possibilidades para dar continuidade ao processo de ensino aprendizagem. Dessa forma, as residentes que atuaram no Programa Residência Pedagógica, do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Sergipe, Campus Professor Alberto Carvalho, precisaram refletir sobre o fazer pedagógico, qualificá-lo e inová-lo constantemente, pois estamos sempre aprendendo em busca de novas informações que possam embasar e ressignificar as propostas pedagógicas de acordo com cada momento vivenciado. A realidade vivida por esses/as residentes, possibilitou a construção coletiva do conhecimento, procedendo de novas dimensões para as práticas pedagógicas, com utilização de novos recursos, nas descobertas de outros caminhos, possibilidades de se reinventar, se adaptando e experimentando o cenário atual.

Partindo desse entendimento, a fim de responder aos nossos objetivos de pesquisas, ao compreender sobre os desafios vividos pelos/as residentes no período da pandemia, identificamos que aspectos como a adaptação com o uso dos materiais pedagógicos que poderiam ser utilizados nas suas práticas; a parceria da família no período que exigiu uma participação ainda maior dos pais ou responsáveis na condução do processo educativo de seus filhos; a qualidade do serviço de internet foram desafios presentes no fazer pedagógico. Mas, o que destacamos foi a necessidade de adaptação das suas práticas pedagógicas ao ambiente virtual. Se essa adaptação impactou os professores experientes, para os professores iniciantes em residência pedagógica foi ainda maior, pois até o primeiro momento o contato que as residentes teriam com a docência, seria de forma presencial. E elas, já estavam com todo o planejamento para realizar as suas práticas na sala de aula com seus alunos de forma presencial.

Assim, a necessidade de buscar outras estratégias, para organizar as suas práticas com o uso das tecnologias digitais, sem saber se as famílias teriam condições de favorecer o acesso e elas continuarem as suas ações, foi um dos maiores desafios. Apesar das dificuldades, reconhecemos que sem as tecnologias digitais, dificilmente esses residentes poderiam desenvolver a formação prática e emergirem na escola de educação básica, conforme é previsto pelo programa. As tecnologias digitais se tornaram essenciais diante da realidade

vivida durante a pandemia, uma vez que, permitiu dar continuidade as práticas pensadas para as ações da Residência Pedagógica, estar em contato com as crianças, e manter o vínculo educativo e o processo de ensino e aprendizagem com as crianças.

Também, consideramos que por meio das tecnologias, foi possível atender a uma parcela de crianças (pois nem todas tiveram as mesmas condições de acesso e de acompanhamento pedagógico) e as suas demandas educacionais no dado momento. Foram esses dispositivos que facilitaram a interação e o trabalho colaborativo dentro das demandas educacionais, como forma de envolver dos alunos, para essa troca de conhecimento através das plataformas virtuais. E como principal mediador e responsável para envolver a aprendizagem sem ensaio, apenas no improviso durante o distanciamento, foi o professor. Esses desafios nos fazem refletir que em qualquer modalidade, seja ela presencial ou remota o papel essencial e fundamental quem exerce é o educador, pois é ele quem vai mediar os processos, e as trocas de saberes e conhecimentos existentes na educação. Essa pesquisa, nos demonstrou, portanto, a importância das práticas pedagógicas desenvolvidas pelos futuros docentes que atuaram no PRP, os quais tem procurado da melhor forma possível estabelecer o diálogo com os familiares, e também em todas as atividades propostas para a interação e desenvolvimento do educando nesse momento de pandemia.

Nesse lugar de adaptação de suas práticas com as atividades remotas, reconhecemos que as residentes tiveram que se adequar e utilizar a criatividade, na inserção de estratégias que possibilitaram trabalhar com os conteúdos, e acima de tudo favorecer o desenvolvimento e a participação das crianças. Sendo assim o lúdico foi uma prática educativa que favoreceu o ensino aprendizagem. E as propostas trazidas pelas residentes, tais como: contação de histórias e os jogos e brincadeiras, fizeram uma diferença bastante significativa para as crianças. Assim, elas puderam trabalhar com aspectos que envolviam as emoções, o sensorial, o afetivo, o cognitivo e o social, contribuindo para aprendizagem e desenvolvimento infantil.

A experiência vivida no Programa Residência Pedagógica pelos futuros docentes, observando o trabalho produzido durante as práticas pedagógicas utilizando a ludicidade, destaca a imensa importância de envolver os elementos da ludicidade no processo de ensino aprendizagem, pois existem diversas possibilidades ao serem ensinadas de forma conjunta, ou seja, desenvolve a atenção, concentração fatores necessário para aprendizagem, o respeito, a confiança e uma relação de aproximação com o grupo efetivando o conhecimento.

No que diz respeito as práticas lúdicas que foram desenvolvidas com as crianças e como elas reagiram a essas práticas, foi possível perceber o interesse maior das crianças com as práticas lúdicas, por ser algo que integra o seu cotidiano que é o brincar. Percebemos nas falas das residentes que o ato de brincar e jogar provocava um maior interesse das crianças, além de ser uma prática leve e prazerosa se torna significativa. Desse modo, implementação das práticas lúdicas como as estratégias utilizadas em jogos para potencializar o ensino, apresentou resultados bastante positivos, nos atendimentos remotos. Contudo, ressaltamos que a estratégia de utilizar elementos lúdicos em Ambientes Virtuais com fins educacionais deve ser bem planejada considerando a idade das crianças e o contexto em que elas estão inseridas.

Com essa discussão, concluímos que o uso das práticas lúdicas, utilizando o uso dos jogos e brincadeiras como as letras móveis, o bingo com as palavras e também o jogo do percurso favoreceram a participação da criança, pois é por meio da utilização do lúdico na prática educativa que se torna necessário as estratégias da inclusão junto aos conteúdos. E no distanciamento físico, pensar em práticas lúdicas foi fundamental para motivar as crianças a participar e interagir nas aulas, mesmo tão distante da ambiente sala de aula. Por isso ao incluir as atividades lúdicas é necessário preparação, criatividade e muito empenho do professor e da comunidade escolar, para que atendam não só a presença do educando nas atividades, mas garantindo uma aprendizagem significativa.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura infantil**: gostosuras e bobices. São Paulo: Scipione, 1995

AGOSTINHO, Kátia Adair. **Formas de participação das crianças na Educação Infantil**. 349f. Tese de Doutorado em Estudos da Criança, Área de Especialização em Sociologia da Infância, Universidade do Minho, 2010.

ALENCAR, Suély Socorro Cunha Freitas. Brincar é aprender: importância do lúdico no processo ensino aprendizagem dos alunos do 1.º ano do ensino fundamental. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**. São Paulo, v.6, n.9, jan.2020. Disponível em: <https://periodicorease.pro.br/rease/article/view/523/276>. Acesso em: 26 jun. 2022.

BACICH, Lilian. MORAN, Jose. (orgs.). **Metodologias Ativas para uma Educação Inovadora**: Uma Abordagem Teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018. p. 1-430. Disponível em: <https://curitiba.ifpr.edu.br/wp-content/uploads/2020/08/Metodologias-Ativas-para-uma-Educacao-Inovadora-Bacich-e-Moran.pdf> Acesso em: 20 maio 2022.

BOGDAN, Robert. BIKLEN, Sari Knop. **Pesquisa Qualitativa para a Educação**. Boston, Allyn and Bacon, Inc., 1982 Disponível em: https://www.academia.edu/6674293/Bogdan_Biklen_investigacao_qualitativa_em_educacao Acesso em: 20 ago. 2021

BOGDAN, Roberto; BIKLEN, Sari Knop. **Investigação Qualitativa em Educação**. Tradução Maria Alvarez; Sara Dos Santos; Telmo Baptista. Disponível em: <https://ria.ufrn.br/jspui/handle/123456789/1119> Acesso em: 20 ago. 2021

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Edital nº 06/2018 CAPES**. Programa Residência Pedagógica. Brasília: CAPES, 2018a. Disponível em: http://cfp.ufcg.edu.br/portal/images/conteudo/PROGRAMA_RESIDENCIA_PEDAGOGICA/DOCUMENTOS_E_PUBLICACOES/01032018-Edital-6-2018-Residencia-pedagogica.pdf. Acesso em: 17 fev. 2022.

BRASIL. Portaria nº 38, de 28 de fevereiro de 2018. Institui o Programa de Residência Pedagógica. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2018b. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/28022018-portaria-n-38-institui-rp-pdf>. Acesso em: 20 jan.2022

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Portarias. **PROCESSO Nº 23038.018770**. Institui o Programa de Residência Pedagógica. Brasília, 17 de dezembro de 2019. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/06012020-edital-1-2020-resid-c3-aancia-pedag-c3-b3gica-pdf>. Acesso em: 20 jan.2022.

CAMAS, Nuria; MANDAJA, Mônica; RIBEIRO, Renata; MENGALLI, Neli. **Professor e cultura digital**: reflexão teórica acerca dos novos desafios na ação formadora para nosso

século, 2013. Disponível em <https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/3-834/3085>. Acesso em: 28 maio. 2022.

CARVALHO, Antonia Dalva França; SOUZA, Jucylle da Silva; TAVARES, Andrezza Maria Batista. Infância e ensino remoto: mobilizando o patrimônio educativo imaterial em tempos de pandemia. **Humanidades & Inovação: infâncias, artes e patrimônios educativos.**, v.8, n. 32, 2021. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/5013/2445>. Acesso em 05 set. 2022.

CERUTTI, Elisabete; BATTISTI, Fernando; GAUER, Judite Inês Schreiner. Interfaces entre educação e cibercultura: as relações humanas e a transversalidade de conexão digital. **Revista @mbienteeducação**, São Paulo, v. 14, n. 2, p. 480-498, maio/ago. 2021. Disponível em: <https://publicacoes.unid.edu.br/index.php/ambienteeducacao/article/view/1135> Acesso em: 28 mar. 2022.

CGI, COMITÊ GESTOR DA INTERNET NO BRASIL. **TIC EDUCAÇÃO: pesquisa sobre o uso das Tecnologias de Informação e Comunicação nas escolas Brasileiras**, 2020. São Paulo: Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação (Cetic.br); Núcleo de Informação e Coordenação do Ponto BR (NIC.br); Comitê Gestor da Internet No Brasil (CGI.br), 2021. Disponível em: https://cetic.br/media/docs/publicacoes/2/20211124200326/tic_educacao_2020_livro_eletronico.pdf. Acesso em: 05 jun. 2022.

CGI, COMITÊ GESTOR DA INTERNET NO BRASIL. **Painel TIC Covid-19: pesquisa online com usuários de internet no Brasil**. Cultura, comércio eletrônico, serviços públicos online, telessaúde, ensino remoto e teletrabalho. 4ª ed, São Paulo: São Paulo: Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento Da Sociedade da Informação (Cetic.br); Núcleo de Informação e Coordenação do Ponto BR (NIC.br); Comitê Gestor da Internet No Brasil (CGI.br), 2022. Disponível em: https://cetic.br/media/docs/publicacoes/2/20220404170927/painel_tic_covid19_4edicao_livro%20eletronico.pdf. Acesso em 05 jun. 2022.

CORDEIRO, Karolina Maria de Araujo. **O Impacto da Pandemia na Educação: A Utilização da Tecnologia como Ferramenta de Ensino**. 2020. Disponível em: <http://repositorio.idaam.edu.br/jspui/handle/prefix/1157> Acesso em: 20 maio 2022.

CORSARO, William A. **Sociologia da Infância**. Tradução Lia Gabriele Regius Reis. Porto Alegre: Artmed, 2011.

COSTA, Silvana Almeida. Relação família-escola na Educação Infantil: reflexões em tempos de pandemia. In.: SANTOS, Marlene Oliveira (org). **Educação infantil em tempos de pandemia**. Salvador: Edufba, 2021, p. 145-155.

DALLABONA, João Serapião; MENDES, Sueli Maria Schimit. O lúdico na educação infantil: Jogar, brincar, uma forma de educar. **Revista de divulgação técnico científica de ICPG**, v. 1 n. 4, p. 107-112, 2004. Disponível em:

https://www.inesul.edu.br/professor/arquivos_alunos/doc_1311627172.pdf Acesso em: 08 jun 2022

DENZIN, Norma K.; LICOLN, Yvona S. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Tradução Sandra Regina NETZ. Porto Alegre: Artmed, 2006. Disponível em: <https://bds.unb.br/handle/123456789/863> Acesso em: 21 ago. 2021

DESSEN, Maria Auxiliadora e POLONIA, Ana da Costa. A família e a escola como contextos de desenvolvimento humano. **Paidéia** (Ribeirão Preto). 2007, v. 17, n. 36, pp. 21-32. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0103-863X2007000100003>. Acesso em: 30 abr. 2022

FARIA, Juliana Batista; PEREIRA, Júlio Emilio Diniz. Residência pedagógica: afinal, o que é isso?. **Revista Edu. Publi**. Cuiabá. V.28, n.68, p. 333-356, maio/ago.2019. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/8393>. Acesso em: 20 jan. 2022

FONTOURA, Helena Amaral da. Formação de Professores para a Justiça Social: uma Reflexão sobre a docência na Residência Pedagógica. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v.12, n.1, p. 120-133, 2017. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/7932>. Acesso em: 26 jan.2022.

FREITAS, Mônica Cavalcante de; FREITAS, Bruno Miranda; ALMEIDA, Danusa Mendes. Residência pedagógica e sua contribuição na formação docente. **Ensino em Perspectivas**, Fortaleza, v. 1, n. 2, p. 1-12, 2020. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/ensinoemperspectivas/article/view/4540>. Acesso em: 11 jan. 2022.

GASKELL, G. Entrevistas individuais e grupais. In: GASKELL, G.; BAUER, M. W. (Org.). Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 64-89. Disponível em: <https://tecnologiamidiaeinteracao.files.wordpress.com/2017/10/pesquisa-qualitativa-com-texto-imagem-e-som-bauer-gaskell.pdf> Acesso em: 18 ago. 2021

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá. Professores do Brasil: impasses e desafios. Brasília: UNESCO, 2009.

GATTI, Bernardete Angelina. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Brasília: Líber Livro, 2005 Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/2165790/mod_resource/content/1/GATTI%2C%20Bernadete.%20Grupo%20focal%20na%20pesquisa%20em...%20Cap.%20I%20e%20II.pdf . Acesso em: 16 ago. 2021.

GIMENES, Camila Itikawa. **O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) e a formação de professores de ciências naturais: possibilidade para a práxis na formação inicial?** 2016. Tese (Doutorado) — Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-22122016-110603/pt-br.php>. Acesso em: 21 de fev. 2022.

GONÇALVES, Sheila Maria Santos; SILVA, João Felix da; BENTO, Maria das Graças. Relato sobre o Programa de Residência Pedagógica: Um olhar sobre a Formação Docente. **Rev. Mult. Psic.**, vol.13, n.48, dez. 2019, p. 670-683. Disponível em: <https://idonline.emnuvens.com.br/id/article/viewFile/2268/3487>. Acesso em: 08 fev. 2022.

HODGES, Charles; TRUST, Torrey; MOORE, Aaron Bond; LOCKEE, Barb. Diferenças entre o aprendizado online e o ensino remoto de emergência. **Revista da Escola, Professor, Educação e Tecnologia**. v. 2, 2020. Disponível em: <https://escribo.com/revista/index.php/escola/article/view/17>. Acesso em: 22 mar. 2022.

IMBERNÓN. Francisco, **Formação continuada de Professores**. Porto Alegre. Artmed 2010.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Jogo, Brinquedo, Brincadeira e a Educação**. Cortez, 8ª p.13-43, 2003. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4386868/mod_resource/content/1/Jogo%2C%20brinquedo%2C%20brincadeira%20e%20educa%C3%A7%C3%A3o.pdf Acesso em: 10 jun. 2022.

KUHLMANN JR, Moysés. **Infância e educação infantil: uma abordagem histórica**. 5 a ed. Porto Alegre: Mediação, 2010.

LARROSA BONDÍA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação** [online], v. 19, p. 20–28, abr. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2022.

LEAL, Luiz Antonio Batista; D'AVILA, Cristina Maria. A Ludicidade como processo formativo. **Interfaces científicas- Educação**. V.1 n.2, p. 42-52 Disponível: <https://periodicos.set.edu.br/educacao/article/view/395>. Acesso em: 10 jun. 2022.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Pesquisar a experiência: compreender/mediar saberes experienciais**, 1 a ed. Curitiba: CRV, 2015.

MÉDICI, Monica Strege; TATTO, Everson Rodrigo; LEÃO, Marcelo Franco. Percepções de estudantes do Ensino Médio das redes pública e privada sobre atividades remotas ofertadas em tempos de pandemia do coronavírus. **Revista Thema**, v. 18, n. ESPECIAL, p. 136-155, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ifsul.edu.br/index.php/thema/article/view/1837>. Acesso em: 01 Abr. 2022.

MONTEIRO, Clara Medeiros Veiga Ramires. **O brincar do ponto de vista das crianças: uma análise das dissertações e teses do portal CAPES (2007 a 2012)**. 2014. 112 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2014.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise textual discursiva**. 2ª ed. Ijuí: Unijuí, 2011.p

MOURA, Eliane. BRANDÃO, Edmeilson. O uso das tecnologias digitais na modificação da prática educativa escolar. **Revista Científica Fazer**. Rio Grande do Sul: v 1, nº 1, 2013. Disponível em: <https://docplayer.com.br/5008361-O-uso-das-tecnologias-digitais-na-modificacao-da-pratica-educativa-escolar-use-of-digital-technologies-in-education-school-modification-of-practice.html>. Acesso em: 30 abr. 2022.

NOLASCO-SILVA, Leonardo; LO BIANCO, Vittorio. Os isolados e os aglomerados da cibercultura: ensino remoto emergencial, educação a distância e educação online. Salvador: Devires, 2022.

NÓVOA, António. **Formação de professores e profissão docente**.

Nóvoa, António. Formação de professores e profissão docente. In: Nóvoa, António (org.). **Os professores e sua formação**, Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992, p. 15-33. Disponível em: https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4758/1/FPPD_A_Novoa.pdf. Acesso em: 6 jan. 2022.

OLIVEIRA, Edinei Nunes, PAULO, Marco Antonio Rodrigues. PIBID e PRP: reflexões sobre panoramas da formação inicial e continuada na UFGD. **Revista: EaD & Tecnologias Digitais na Educação**, v. 08, n.10, 2020, p. 106-112. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/ead/article/view/13161/6530>. Acesso em: 04 mar. 2022

PIAGET, Jean. **Para onde vai à educação?** Rio de Janeiro: José Olímpio, 2007.

PINTO, Gersa Rodrigues; LIMA, Regina Célia Villaça. **O desenvolvimento da criança**. 6. ed. Belo Horizonte: FAPI, 2003.

PRADO, Danda. O que é família. São Paulo: Brasiliense, 2011. **Coleção Primeiros Passos**. Disponível em: <https://docero.com.br/doc/ns5evxe>. Acesso em: 01 abr. 2022

RAU, Maria Cristina Trois Dorneles. **A ludicidade na educação: uma atitude pedagógica**. Curitiba: Ibpex, 2013. Disponível em: <https://1library.org/document/zxn1j8nq-a-ludicidade-na-educacao-ibpex-digital-pdf.html> acesso em: 10 jul. 2022

REIS, Mira Caroline Milen Viégas; SILVA, Thalia de Nazaré Trindade da; SILVA, Bárbara Chagas da. ENSINO REMOTO: IMPORTÂNCIA E BENEFÍCIOS DA CAPACITAÇÃO DOCENTE. In: CONEDU - VII Congresso Nacional de Educação. 2020. **Anais**. Educação como (re) Existência: mudanças, conscientização e conhecimento. Maceio-AL. Editora Realize. 2020, p. 1-12 Disponível em: https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2020/TRABALHO_EV140_MD1_SA1_ID_3072_01092020110637.pdf. Acesso em: 24 mar. 2022.

SANTANA, Flavia Cristina de Mecêdo; BARBOSA, Jonei Cerqueira. O dispositivo formativo da residência pedagógica: ataques, lutas, resistências. **Revista Brasileira de Educação**. v. 25, p. 1-21, jun. 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/kcHJszJzt8zGSyxmSRpmSYq/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 14 fev. 2022.

SAMPAIO-S, Joseilda. **Brincar em tempos de tecnologias digitais móveis**. 2019. 471 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia,

Salvador, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/28762/3/Joseilda.pdf>. Acesso em: 18 jul. 2022.

SAMPAIO-S, Joseilda; BONILLA, Maria Helena Silveira . A cultura digital na formação de professores. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, v. 14, p. 23-34, 2014. Disponível em: <https://seer.ufs.br/index.php/revtee/article/view/3447/3011>. Acesso em: 21 maio 2022.

SILVA, Maria Léa Guimarães. **A inclusão digital nas políticas públicas de inserção das Tecnologias de Informação e Comunicação na Educação: o discurso e a prática dos cursos de formação de professores**. 2014. 186 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2014.

SILVA, Katia Augusta Curado Pinheiro da; CRUZ, Shirleide Pereira. A residência pedagógica na formação de professores: história, hegemonia e resistências. **Momento – Diálogos em Educação**, v. 27, n. 2, p. 227-247, maio/ago. 2018. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/momento/article/view/8062>. Acesso em: 08 fev. 2022.

SILVA, Karolayne Gonçalves. **Residência Pedagógica: uma alternativa possível na formação inicial de professores de ciências e biologia na UFPR?**. 2015. Monografia (graduação) - Licenciado em Ciências Biológicas - Universidade Federal do Paraná, Paraná, 2015. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/41716/TCC%20KAROLAYNE%20GONCALVES%20DA%20SILVA.pdf?sequence=3&isAllowed=y> Acesso em: 22 jan.2022.

SOUZA, Sandra Rodrigues de; WAGNER, Rosemeire Rodrigues. A formação continuada do professor. **Revista inf**, v.11, p.1-11, jan.2017. Disponível em: http://fait.revista.inf.br/imagens_arquivos/arquivos_destaque/MZNBkwvmN2yvURo_2017-1-21-11-10-59.pdf. Acesso em: 14 fev. 2022.

ZANELLI, José Carlos. Pesquisa qualitativa em estudos de gestão de pessoas. **Estudos de psicologia**, 7(número especial), Natal-RN, p.79-88, set. 2002. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-294X2002000300009>. Acesso em:20 ago. 2021

APÊNDICE A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
CAMPUS PROFESSOR ALBERTO CARVALHO
LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

Eu _____, aceito participar da pesquisa do Trabalho de Conclusão de Curso intitulada **“REFLEXÕES E DESAFIOS DAS PRÁTICAS DOCENTES DO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA EM TEMPOS DE PANDEMIA”**, realizada no período de junho a novembro de 2021, pela graduanda Judy Itamara dos Santos Ramos, orientada pela Profa. Dra. Joseilda Sampaio Souza. Declaro que estou de acordo com a pesquisa que tem como objetivo compreender, a partir das ações das atividades remotas, como as propostas pedagógicas desenvolvidas pelos professores em formação, que atuam no Programa Residência Pedagógica, integraram o lúdico e favoreceram a participação da criança.

Também me comprometo a colaborar com a pesquisa, disponibilizando informações solicitadas pela pesquisadora, desde que as mesmas sejam utilizadas apenas para os fins da pesquisa. Da mesma forma, estou ciente que posso solicitar à pesquisadora, em qualquer momento da pesquisa, informações sobre a participação e contribuição.

Ainda, ressalto que a participação é voluntária e com plena e total liberdade para desistir de participar do estudo a qualquer momento, sem que isso acarrete prejuízo. Para efeito de garantia da ética na pesquisa com o sigilo e a privacidade, estou informado(a) que este consentimento implica que qualquer informação divulgada na monografia ou futuras publicações serão codificadas, a fim de manter a confidencialidade, de modo que o nome e a imagem do participante da pesquisa não sejam divulgados sob hipótese alguma.

Dessa forma, caso as atividades realizadas durante a pesquisa sejam gravadas, filmadas ou fotografadas, autorizo o uso de voz e da imagem (desde que não identificadas) e apenas para a divulgação dos resultados da pesquisa.

Sergipe, ____ de _____ de 2021.

Assinatura do participante da pesquisa

Judy Itamara dos Santos Ramos
Graduanda em Pedagogia
(DEDI/UFS)

Profa. Dra. Joseilda Sampaio de Souza
Orientadora da Pesquisa (DEDI/UFS)

APÊNDICE B – Roteiro de realização do grupo focal



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
CAMPUS PROFESSOR ALBERTO CARVALHO
LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

ROTEIRO DO GRUPO FOCAL

- Boas Vindas e Apresentação da pesquisa
- Preenchimento do TCLE
- Apresentação da dinâmica e pactuação da forma como utilizaremos esse material, que é apenas para fins de pesquisa.

Orientação:

- Abriremos o trabalho informando qual a instituição responsável pela pesquisa; os objetivos da pesquisa.
- Fizemos agradecimento pelo aceite em participar da pesquisa; falamos do o caráter voluntário da participação também nas falas e como estas serão bem-vindas; a não existência de respostas "certas" ou "erradas"; regras de funcionamento do grupo; pedido de permissão para gravar, tomar notas para enriquecer a pesquisa e viabilizar a análise.

Perguntas norteadoras do grupo focal

1. Fale um pouco sobre como foram as suas atividades no Residência Pedagógica durante o período da pandemia.
2. O que você destacaria como principal dificuldade durante o período das atividades remotas não presencial?
3. Quais foram as suas propostas pedagógicas desenvolvidas no período remoto?
4. Como você avalia as atividades que foram desenvolvidas com as crianças?
5. Essas práticas tinham elementos do lúdico? Se sim, relate qual foi a reação das crianças.

6. Nessas práticas você percebia que havia interesse das crianças em participar? Se sim, nos diga como foi essa participação. Se não, como você analisa essa falta de interesse em participar?

7. Na sua opinião, você considera que o desenvolvimento de práticas lúdicas favorece uma maior participação das crianças nesse período de afastamento físico? Se sim, explique por quê. Se não, explique por quê.