



Vivências e práticas de alfabetização e literacia no contexto da Residência Pedagógica: o “novo normal”

Experiences and practices of alphabetization and literacy in the context of pedagogical
residency: the “new normal”

Vivencias e prácticas de alfabetización e literacia en el entorno de la residencia
pedagógica: la “nueva normalidad”

Ilda Maria Baldanza Nazareth Duarte¹

Professora da Universidade Iguazu, Nova Iguazu/RJ, Brasil

Edith Maria Magalhães²

Professora da Universidade Iguazu, Nova Iguazu/RJ, Brasil

Ana Valéria de Figueiredo³

Professora da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro/RJ, Brasil

Tatiana Sampaio Gomes Ribeiro⁴

*Bolsista CAPES Residência Pedagógica da Licenciatura em Pedagogia da Universidade Iguazu,
Nova Iguazu/RJ, Brasil*

Recebido em:30/07/2021

Aceito em:02/09/2021

Resumo

O presente relato tem por objetivo socializar as vivências da participação no Programa de Residência Pedagógica (PRP) em Alfabetização e Letramento da Universidade Iguazu de Residentes Bolsistas, narrando sua atuação em uma escola da rede pública municipal de Mesquita, RJ. As reflexões aqui sugeridas estão dialogando com a preparação da discente do curso de Pedagogia na relação teoria-prática de aula, dentro do “novo normal” em função da Pandemia (COVID-19). Durante a temporada de seis meses como residente, a participação se deu em reuniões periódicas para avaliar se (e como) as metas do Plano Nacional de Alfabetização (PNA, 2019) e as propostas didático-pedagógicas vêm sendo alcançadas nas escolas. Com base nas observações relatadas, evidencia-se que o Programa de Residência Pedagógica impacta significativamente a formação didático-pedagógica dos licenciandos/residentes de forma crítica, mesmo tendo sido adaptado para as especificidades do momento em que estamos inseridos, denominado por ora de “novo normal”.

Palavras Chaves: Alfabetização. Formação Docente. Programa de Residência Pedagógica. Educação Inclusiva.

¹ E-mail: ilda.duarte@globo.com

² E-mail: edithmagalhaes20@gmail.com

³ E-mail: anavaleria.figueiredo@yahoo.com.br

⁴ E-mail: tatiana.sampaioribeiro@gmail.com

Abstract

This report aims to present the experiences of participating of Scholarship Residents in the Pedagogical Residency Program (PRP) in Literacy and Literacy at Universidade Iguazu, narrating their performance in a public school in Mesquita, Rio de Janeiro, Brazil. The reflections suggested here are in dialogue with the preparation of the Pedagogy course student in the theory-practice relationship of the classroom, within the "new normal" regime due to the Covid-19 pandemic. During the six-month period as a resident, they have participated in periodic meetings to assess whether (and how) the goals of the National Alfabetization Plan (PNA, 2019) and the didactic-pedagogical proposals have been achieved in schools. Based on the observations reported, it is evident that the Pedagogical Residency Program significantly impacts the didactic-pedagogical training of undergraduates / residents in a critical way, even though it has been adapted to the specificities of the moment in which we are inserted, known for now as "new normal".

Keywords: Literacy. Teacher Training. Pedagogical Residency Program.

Resumen

Este informe tiene como objetivo socializar las experiencias de participación de Becaria Residentes en el Programa de Residencia Pedagógica (PRP) en Alfabetización y Alfabetización en Universidade Iguazu, narrando su desempeño en una escuela pública municipal en Mesquita, Rio de Janeiro, Brasil. Las reflexiones aquí sugeridas dialogan con la preparación del alumno del Curso de Pedagogía en la relación teoría-práctica del aula, dentro de la "nueva normalidad" por la Pandemia de Covid-19. Durante el semestre como residente, se participó en reuniones periódicas para evaluar si (y cómo) se han logrado las metas del Plan Nacional de Alfabetización (PNA, 2019) y las propuestas didáctico-pedagógicas en las escuelas. Con base en las observaciones reportadas, se evidencia que el Programa de Residencia Pedagógica impacta de manera significativa en la formación didáctico-pedagógica de los estudiantes / residentes de pregrado de manera crítica, aunque ha sido adaptado a las especificidades del momento en el que nos insertamos, conocido por ahora como "nueva normalidad".

Palabras clave: Alfabetización. Formación de profesores. Programa de Residencia Pedagógica.

Introdução

O Programa de Residência Pedagógica (PRP) tem como finalidade anunciada pelo Edital CAPES nº 1/2020⁵, aperfeiçoar a formação dos discentes de cursos de licenciaturas, por meio do desenvolvimento de projetos que fortaleçam o campo da prática e conduzam o licenciando/residente a exercitar de forma ativa a relação entre teoria e prática profissional docente. Frente ao que o edital indica, cabe às Instituições de Ensino Superior (IES) que aderiram ao programa fazer as devidas adaptações às realidades, especificidades e peculiaridades locais, sem ferir a estrutura básica prevista em tal documento.

⁵ BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Programa de Residência Pedagógica**. Edital CAPES nº 01/2020. Brasília, 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/06012020-edital-1-2020-residencia-pedagogica-pdf>. Acesso em: 27 jul. 2021.

Diante dessas observações, o PRP na Universidade Iguazu vem proporcionando e desenvolvendo, por meio de estudos, pesquisas, debates e discussões realizadas de forma remota, a coleta de dados e diagnóstico sobre o ensino e a aprendizagem escolar, tendo como base alguns apontamentos realizados a partir da leitura e análise do Plano Nacional de Alfabetização (BRASIL, 2019), entre outras didáticas e metodologias.

As leituras, confrontamentos e reflexões aprofundam questionamentos e sugerem ações, dentre tais, até mesmo a reformulação do estágio supervisionado nos cursos de licenciatura, tendo por base a experiência da residência pedagógica, fortalecer, ampliar e consolidar a relação entre a IES e a escola, promovendo sinergia entre a entidade que forma e a que recebe o egresso da licenciatura estimulando o protagonismo das redes de ensino na formação de professores.

O PRP se compõe de três módulos com duração de 6 meses e com carga horária de 138 horas de atividades em cada um, distribuídas dentre várias atividades. As ações que aqui apresentamos são relativas ao Módulo I decorrido no período de outubro de 2020 a março de 2021. Desenvolvemos, tanto individualmente quanto coletivamente, as seguintes atividades: acesso à Plataforma SCBA CAPES⁶ para preenchimento dos dados pessoais e bancários; assinatura do Termo de Compromisso e cadastro de conta bancária pelos participantes bolsistas no SCBA; I Reunião da Residência Pedagógica com a apresentação dos Residentes, Preceptores, Professoras Orientadoras e Coordenadora Institucional; apresentação do Relatório I contendo as expectativas, do II Relatório descrevendo a caracterização da escola-campo⁷; estudo do Decreto nº 9765, de 11 de abril de 2019 que institui a Política Nacional de Alfabetização; III Reunião remota para orientação de preenchimento de documentos e relatórios finais do residente.

As ações da Residência Pedagógica que aqui narramos foram realizadas em uma escola da rede pública municipal que está localizada no Município de Mesquita (RJ), inaugurada em 20 de julho de 1996. O nome da escola foi dado em homenagem ao docente que desenvolveu um trabalho marcante junto ao Município, como professor e diretor de algumas escolas da rede.

Na ocasião em que se deu o período de ambientação e imersão dos Residentes, os residentes estiveram sob a orientação da Docente Orientadora e da Coordenadora Institucional da Universidade Iguazu e supervisionados pela Preceptora da escola-campo em questão. O período de ambientação supõe que o Residente entre em contato com a equipe gestora e comunidade escolar da

⁶ SISTEMA de Concessão de Bolsas e Auxílios CAPES. Disponível em: scba.capes.gov.br/. Acesso em: 20 jul. 2021.

⁷ Denominação dada às escolas de atuação dos Residentes pelo PRP.

escola-campo para que possa compreender e contextualizar o espaço no qual irá atuar; o período de imersão, mesmo que remotamente, é a fase mesma de realização de observações e dinâmicas com os alunos e as aulas na escola-campo.

O relato procura apontar o impacto que os seis meses de atuação como residente no PRP trouxe para nossa formação, bem como também enfatizar sua importância para o estudante/Residente envolvido tanto na universidade quanto na escola-campo.

O Módulo I do Programa de Residência Pedagógica possibilitou que estudantes de licenciatura em Pedagogia, no caso do presente relato, sob a orientação de professores e coordenadores da universidade e sob a supervisão de professoras experientes da Educação Básica – Preceptoras -, realizassem propostas de intervenção docente nas escolas públicas, voltadas para o momento em que estamos inseridos de forma remota, frente ao período de pandemia, de forma que os alunos conseguissem dar continuidade aos estudos, recebessem materiais para desenvolvimento de atividades e estivessem participando mais ativamente das propostas didático-pedagógicas que iríamos dinamizar.

Diante desta trajetória de participação, o objetivo desse relato também é analisar as contribuições do PRP na formação inicial de professores e dos licenciandos em Pedagogia, uma vez que este programa tem como foco potencializar as contribuições para formação e construção da identidade profissional manifestada pelos Residentes com a relação entre Universidade e a Educação Básica, o desenvolvimento profissional docente, o diálogo oportunizado pelo programa e a realidade do contexto escolar, a valorização profissional docente, a possibilidade de estar em contato direto com o cotidiano escolar.

Nesse sentido nos reportamos à linha de pensamento de Nóvoa (1992), quando aponta haver uma integração profunda entre os aspectos profissionais e pessoais do professor, o que faz como que o próprio professor possa atribuir sentido a sua formação, com as experiências pessoais em diálogo constante com as experiências profissionais que se constroem na prática docente.

Complementando nosso entendimento sobre experiência, para Bondía (2012), experiência é tudo que nos toca, que nos atravessa e que nos constitui, como sujeitos e profissionais. Assim, a discussão a respeito da formação docente passa necessariamente pela questão da experiência, uma vez que não parece possível formar este profissional sem que ele tenha tido a oportunidade de vivenciar e experienciar a área da educação. Dessa forma, cumpre ressaltar a necessidade de um debate a respeito do que significa a experiência e a reflexão no contexto da formação docente no Programa de Residência Pedagógica.

Os processos educacionais vêm vivendo grandes transformações no que diz respeito a desafios entre práticas educativas e condições que oportunizem ações de *ensinoaprendizagem*⁸, e a imersão oportunizada pelo Módulo I do PRP se mostrou decisiva para nossa formação, tendo em vista sua relevância no que tange às aprendizagens, pois possibilita adquirir *experiênciasvivências* e imersão nas escolas da rede pública, observação dentro do novo contexto de práticas pedagógicas, dadas em função de novas estratégias de atuação da/na prática docente por conta do contexto pandêmico.

A troca de informações e novos conhecimentos e o desenvolvimento de [novas] habilidades entre os profissionais da educação, vêm gerando e difundindo novos conhecimentos e adaptações para a prática da docência, reforçando que

a formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir a pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência (NÓVOA, 1992, p. 13).

Nesse sentido, a aprendizagem como Residentes tem sido ampliada, viabilizada pela prática dos professores com seus alunos e as observações e reflexões sobre as dificuldades e possibilidades encontradas no processo de *ensinoaprendizagem* dos alunos nas escolas-campo. Estar inseridos na realidade escolar, poder trocar de informações e observar na prática como é a realidade dentro das escolas vem se destacando como uma experiência ímpar para a formação dos Residentes, futuros pedagogos e pedagogas, no caso deste relato.

Atuação na escola campo

A partir do novo contexto social pandêmico em que estamos vivendo, o Programa de Residência Pedagógica (PRP) não pode ser presencial, mas a atuação se deu de forma significativa sendo mobilizados outros recursos para que, de alguma forma, não se perdesse o controle diante dos desafios que foram impostos. E acreditando nisso, a Residência Pedagógica se reinventa e segue com suas atividades.

Nossos encontros se deram de forma remota síncrona na IES⁹ para nos organizarmos,

⁸ Optamos pela grafia *ensinoaprendizagem* por considerarmos que estes processos se dão de forma indissociável na prática cotidiana.

⁹ Encontros realizados de forma remota síncrona pela Plataforma *Google Meets*.

conhecermos os preceptores e recebermos orientações sobre o trabalho que seria realizado para o cumprimento do que, inicialmente, dizia respeito à leitura e ao envio de um resumo de aspectos relevantes da Política Nacional de Alfabetização (BRASIL, 2019). Nesses encontros foram realizados debates sobre o projeto de PRP, pois nos debruçamos sobre o estudo deste programa como política voltada para a alfabetização de alunos da Educação Infantil até o 2º ano do Ensino Fundamental, visto que “a Política Nacional de Alfabetização (PNA), [que] busca elevar a qualidade da alfabetização e combater o analfabetismo em todo o território brasileiro” (BRASIL, 2019, p. 7).

Diante desse cenário, sobrevieram novas provocações na educação e, conseqüentemente, foram-nos exigidas novas práticas de *ensinoaprendizagem*, com a utilização de novas ferramentas e tecnologias principalmente para adequação ao novo contexto escolar, agora de forma remota. Frente a tantos desafios, cabe urgentemente uma questão: como enfrentar as novas demandas sem o devido preparo e aperfeiçoamento não trabalhados anteriormente?

Alguns acreditam que teoria e prática são conceitos totalmente distintos e saem em busca de desenvolver o máximo possível de experiência nos estágios, esquecendo-se de estudar a teoria. Entretanto, como afirma Perrenoud (2007, p.23), “[...] é preciso combater essa dicotomia e afirmar que a formação é uma só, teórica e prática ao mesmo tempo”, ou seja, teoria e prática acontecem em todo lugar e caminham juntas: nos seminários, nas discussões em grupos, na elaboração de projetos, rodas de conversa, estágios e outras atividades que se dão no nosso cotidiano.

O despreparo e o medo do desconhecido ainda pairam sobre alguns profissionais da educação no que tange aos desafios de ferramentas proporcionadas pelas tecnologias das quais precisamos fazer uso para conseguirmos realizar a docência. A formação e a capacitação docente na atualidade impõem-se como meta principal a ser almejada para concretização de prática de ensino aprendizagem.

A esse respeito, Nóvoa (1992, p. 14) aponta que

não se trata de mobilizar a experiência apenas numa dimensão pedagógica, mas também num quadro conceptual de produção de 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.

À educação brasileira é imperativo dinamizar os usos das tecnologias em seu fazer cotidiano, a fim de que os docentes possam desenvolver práticas pedagógicas de acordo com os contextos em que estão inseridos. A RP proporcionou novas vivências de acordo com o contexto atual em que estamos

vivendo e trouxe essa articulação entre teoria e prática, contribuindo para o processo de formação na IES e, segundo Medeiros e Ventura (2007, p. 14), “[...] a expectativa que se tem é de que o professor seja capaz não somente de fazer uso da tecnologia como ferramenta de trabalho, mas também de se modificar culturalmente e se apropriar de um pensar e um fazer tecnológicos”. Não há indicativos de que seja fácil, porém, possível...

Planejamento e sala de aula

A atividade de regência na escola-campo realizada especificamente na turma do 2º ano do Ensino Fundamental se deu de forma remota para M.¹⁰ aluno com encefalopatia crônica não progressiva da infância (comumente, paralisia cerebral) e cadeirante e, por conta também da pandemia, encontramos uma realidade não vista e anteriormente vivida. Como Residentes e tendo conhecimento das necessidades especiais desse aluno, não poderíamos deixá-lo à margem do que estava acontecendo em termos de *ensino-aprendizagem*.

Frente a este quadro acordamos, juntamente com a Preceptora, que enfrentássemos o desafio de juntas incluirmos o aluno, situação que nos levou a refletir sobre de que forma poderíamos contribuir para sua formação, oportunizando assim um atendimento educacional diferenciado no sentido de trabalhar com o saber particular do aluno, propiciando ampliar sua autonomia pessoal e a garantir outras formas de acesso ao conhecimento, uma vez que o suporte docente facilita o acesso ao currículo.

A Política Nacional de Alfabetização (BRASIL, 2019) opera com o conceito de *Literacia Emergente*, ou seja, aspectos que precisam ser desenvolvidos concomitantemente aos processos de desenvolvimento da leitura e escrita. Assim,

antes de se iniciar o processo formal de alfabetização, a criança pode e deve aprender certas habilidades que serão importantes na aprendizagem da leitura e da escrita e terão papel determinante em sua trajetória escolar. A isso se costuma chamar literacia emergente, que constitui o conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes relacionados à leitura e à escrita, desenvolvidos antes da alfabetização (BRASIL, 2019, p. 22).

¹⁰ Utilizamos apenas a inicial do nome da criança para manter em sigilo sua identidade, como indicam as diretrizes de ética da pesquisa.

Ao planejarmos as atividades que iríamos desenvolver com o aluno, entendemos que o processo de aprendizagem da leitura e escrita se amplia e as práticas docentes devem ter essa atenção, não se restringindo às questões que, inicialmente, se apoiem apenas na utilização de *lápiz e papel*.

Nesse sentido, recriar um novo modelo educativo com ensino de qualidade que diga não à exclusão física, sensorial, social, econômica e cultural, implica a exigência de condições de trabalho pedagógico, é fortalecer uma rede de saberes que se entrelaçam e caminham no sentido contrário ao paradigma tradicional de educação segregadora e bancária (FREIRE, 2006).

A pessoa com necessidades especiais precisa se sentir acolhida, valorizada e exercer seus direitos e dignidade e receber conhecimentos e educação de qualidade. Segundo o dicionário,¹¹ o verbo incluir apresenta vários significados, todos eles com o sentido de algo ou alguém inserido entre outras coisas ou pessoas. Tal definição não pressupõe que a pessoa incluída precisa ser igual ou semelhante aos demais aos quais se agrupou e, desta forma, o ensino inclusivo acolhe, passa a conhecer, a respeitar, reconhece que todo ser humano é único.

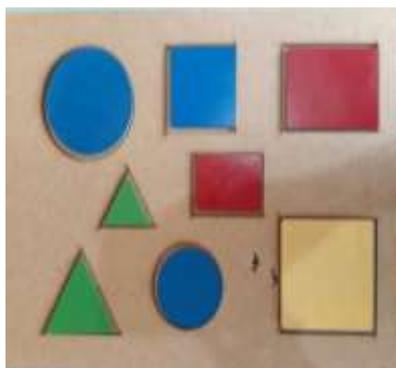
A esse respeito Libâneo (2001, p. 39) enfatiza que, “[...] não haverá muito avanço na competência profissional do professor se ele apenas pensar na sua prática corrente sem recorrer a um modo de pensar obtido a partir do estudo teórico das disciplinas pedagógicas”.

A partir dessas reflexões coletivas sobre os encaminhamentos possíveis à inclusão do aluno, marcamos uma reunião para a elaboração coletiva do planejamento individualizado, com busca de material de apoio na Sala de Recursos da escola-campo que poderia ser utilizado como ferramenta didático-pedagógica para as atividades de ensino *aprendizagem* que pretendíamos desenvolver.

Definido o conteúdo que iríamos trabalhar, estabelecemos como se realizaria a regência e dinamização das aulas. Como o Município de Mesquita (RJ) está com as aulas suspensas presencialmente, propusemos à responsável pelo aluno que buscasse o material de apoio na escola-campo para realizarmos a atividade planejada por meio de uma sala de reuniões que seria aberta pelo *Google Meet*, conforme imagens de fotos tiradas na escola-campo.

¹¹ DICIONÁRIO Priberam. Disponível em: <https://dicionario.priberam.org/>. Acesso em: 20 jul. 2021.

Figura 1 - Material utilizado para a regência de aula



Fonte: Acervo pessoal das autoras

Marcada a regência, a aula foi realizada de forma síncrona remota de forma bastante satisfatória, com o aluno na companhia de sua genitora, separadamente da turma e no contraturno de estudo de M. Todo o planejamento da aula em questão foi baseado no que indicam as Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica (BRASIL, 2008), que apontam que

consideram-se serviços e recursos da educação especial àqueles que asseguram condições de acesso ao currículo por meio da promoção da acessibilidade aos materiais didáticos, aos espaços e equipamentos, aos sistemas de comunicação e informação e ao conjunto das atividades escolares.

Mesmo estando incluído em uma turma comum da/na escola frente ao que preconiza a legislação educacional, a mesma legislação garante às pessoas com necessidades especiais seu atendimento especializado, voltado às peculiaridades e especificidades do seu aprendizado.

Dessa forma, as atividades foram pensadas tomando os princípios da Educação Inclusiva, transversalizado pelo pensamento de Boaventura de Sousa Santos (2003, p. 56), quando ressalta que “temos o direito de ser iguais quando a nossa diferença nos inferioriza; e temos o direito de ser diferentes quando a nossa igualdade nos descaracteriza. Daí a necessidade de uma igualdade que reconheça as diferenças e de uma diferença que não produza, alimente ou reproduza as desigualdades”.

E assim transcorreu: compartilhamos um vídeo com o desenho da *Galinha Pintadinha* que trata das cores. Após assistir ao vídeo, o aluno foi convidado a utilizar o material de blocos de madeira coloridos e, de acordo com o que lhe era solicitado, ações tais como a de identificar e selecionar a peça de cor vermelha, jogando-a para fora da mesa, ele atendeu prontamente.

O atendimento da criança ao que solicitamos demonstrou o entendimento e que o processo de

ensinoaprendizagem estava, de alguma forma, se processando. Dentro de suas especificidades e necessidades, a criança interagiu conosco balbuciando sons, sorrindo e demonstrando alegria por estar participando da atividade, compreendendo os comandos que eram dados a ela quando realizava o que lhe era solicitado.

Os princípios nos quais se fundamenta a Educação Inclusiva, de maneira geral, preconizam que a sociedade é que tem de se modificar para receber a todos no/para o exercício de seus direitos. Nesse sentido, a *Metáfora do Caleidoscópio* é expressiva para entendermos esta proposta, pois no movimento do caleidoscópio todas as peças são importantes para formar novos desenhos e figuras, sempre diferentes a cada rodada. A este respeito, Mantoan (2003, p. 17) traz Forest e Lusthaus (1987, p. 6) que explicam: "o caleidoscópio precisa de todos os pedaços que o compõem. Quando se retira pedaços dele, o desenho se torna menos complexo, menos rico. As crianças se desenvolvem, aprendem e evoluem melhor em um ambiente rico e variado".

Assim, pensar a inclusão escolar é pensar cada estudante com suas contribuições e necessidades específicas para o saber-fazer docente nos processos de *ensinoaprendizagem* que são permeados pelas práticas escolares em todos os sentidos didático-pedagógicos, dos mais simples aos mais complexos.

A organização didática das atividades que desenvolvemos está em diálogo com o que preconiza a PNA (BRASIL, 2019, p. 22) quando indica que

durante a primeira infância, seja na pré-escola, seja na família, a literacia já começa a despontar na vida da criança, ainda em um nível rudimentar, mas fundamental para a alfabetização (NATIONAL EARLY LITERACY PANEL, 2009). Nesse momento, a criança é introduzida em diferentes práticas de linguagem oral e escrita, ouve histórias lidas e contadas, canta quadrinhas, recita poemas e parlendas, familiariza-se com materiais impressos (livros, revistas e jornais), reconhece algumas das letras, seus nomes e sons, tenta representá-las por escrito, identifica sinais gráficos ao seu redor, entre outras atividades de maior ou menor complexidade. Em suma, na **literacia emergente incluem-se experiências e conhecimentos sobre a leitura e a escrita adquiridos de maneira lúdica e adequada à idade da criança, de modo formal ou informal, antes de aprender a ler e a escrever** (grifos nossos).

Frente ao que conseguimos desenvolver com o aluno, tendo em vista sua condição de pessoa com necessidades especiais e com possibilidades específicas de interação e as questões que envolvem o modo de atuação remoto, acreditamos que, de fato, nossas práticas realizadas no âmbito do Programa de Residência Pedagógica estão em franco e potente diálogo com o que preconiza a Política Nacional de

Alfabetização (BRASIL, 2019), no sentido de ampliar o escopo do processo de *ensinoaprendizagem* da leitura e escrita, bem como fortalecendo nossa formação pelas experiências que nos transpassam e nos conformam como pessoas e profissionais.

Considerações finais

O Programa da Residência Pedagógica vem contribuindo no que diz respeito a nossa vida profissional enquanto professores ou profissionais da educação, bem como em nossa vida como pessoa também. Se Nias (1991), citado por Nóvoa (1992, p. 13), nos diz que “o professor é a pessoa. E uma parte importante da pessoa é o professor”, constatamos serem indissociáveis as dimensões pessoais das profissionais nas práticas docentes, bem como nos processos de *ensinoaprendizagem*.

A partir das reuniões, das interferências, das construções em grupo, da troca de experiência e saberes, *aprendemos a aprender* e construímos práticas a partir do coletivo para alcançarmos nosso aluno de forma significativa, pondo em prática processos de *ensinoaprendizagem* que corroborem para o desenvolvimento de sua autonomia e formação baseada no currículo e proposta político-pedagógica em diálogo com o que preconiza a Política Nacional de Alfabetização (BRASIL, 2019).

A Educação Inclusiva perpassa várias dimensões da prática docente: do planejamento à prática, do material didático ao uso que se faz dele, da tecnologia mais comum à mais avançada, do equipamento à sua utilização. Entretanto, essas dimensões são permeadas pelo humano.

Ao longo da experiência que aqui apresentamos, muitas são as potencialidades que emergem indicando que a inclusão é um caminho do exercício do direito de aprender de todo e qualquer ser humano. Também lidamos, ao longo do percurso, com limitações, muito mais em face das condições que nos encontramos em tempos de pandemia do que pela disposição em fazer.

Assim foi possível perceber a contribuição que o Programa Residência Pedagógica está oportunizando, ou seja, uma imersão com vivências significativas que fomentarão para a formação dos futuros professores/pedagogos. Ainda existem muitos desafios a serem alcançados na educação, no ensino, na formação, mas que com a imersão na prática cotidiana contextualizada poderemos estar mais sensíveis a perceber qual a intervenção mais adequada a ser realizada com cada um deles.

A parceria gratificante com a equipe gestora e demais profissionais da escola-campo, em especial com nossa Preceptora, que participou e fez as orientações nas atividades propostas tanto na escola-campo, quanto na Universidade Iguazu fez toda a diferença e ousamos afirmar que foi o “divisor de

águas” em nossa formação docente, sendo bastante significativa para nossa formação pessoal e acadêmica.

Referências

BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, p. 20-28, jan./fev./mar./abr. 2002.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Programa de Residência Pedagógica**. Edital CAPES nº 01/2020. Brasília, 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/06012020-edital-1-2020-residencia-pedagogica-pdf>. Acesso em: 27 jul. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Alfabetização . **Política Nacional de Alfabetização**. Brasília, 2019.

BRASIL. Diretrizes operacionais da educação especial para o atendimento educacional especializado na educação básica. Brasília: MEC, 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=428-diretrizes-publicacao&Itemid=30192. Acesso em: 31 ago. 2021.

DICIONÁRIO Priberam. Disponível em: <https://dicionario.priberam.org/>. Acesso em: 20 jul. 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e Gestão da escola: teoria e prática**. Goiânia: Alternativa, 2001.

MANTOAN, Maria Tereza Eglér. **Inclusão Escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Summus Editorial, 2015.

MEDEIROS, Zulmira e VENTURA, Paulo Cezar Santos. O educador e a apropriação da cultura tecnológica. **Trabalho & Educação**, [S. l.], v. 16, n. 1, p. 13–27, 2012. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/8754>. Acesso em: 26 jul. 2021.

NÓVOA, António. **Formação de professores e profissão docente**. Disponível em: <http://repositorio.ul.pt/handle/10451/4758>. Acesso em: 27 jul. 2021.

PERRENOUD, Philippe. **As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Introdução: para ampliar o cânone do reconhecimento, da diferença e da igualdade. In: SANTOS, Boaventura de Sousa. **Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitanismo multicultural**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

SISTEMA de Concessão de Bolsas e Auxílios CAPES. Disponível em: scba.capes.gov.br/. Acesso em: 20 jul. 2021.