

# RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA

APRENDIZAGENS E DESAFIOS  
EM TEMPOS DE PANDEMIA

ORGANIZADORA

**KALLINE PEREIRA AROEIRA**



Pedro & João  
editores

**Residência Pedagógica:  
aprendizagens e desafios em  
tempos de pandemia**



**Kalline Pereira Aroeira  
(Organizadora)**

**Residência Pedagógica:  
aprendizagens e desafios em  
tempos de pandemia**

**Copyright © Autoras e autores**

Todos os direitos garantidos. Qualquer parte desta obra pode ser reproduzida, transmitida ou arquivada desde que levados em conta os direitos das autoras e dos autores.

---

**Kalline Pereira Aroeira [Org.]**

**Residência Pedagógica: aprendizagens e desafios em tempos de pandemia.**  
São Carlos: Pedro & João Editores, 2023. 167p. 16 x 23 cm.

**ISBN: 978-65-265-0514-4 [Impresso]**  
**978-65-265-0515-1 [Digital]**

1. Residência pedagógica. 2. Aprendizagens. 3. Desafios. 4. Tempos de pandemia da Covid-19. I. Título.

---

CDD – 370

**Capa:** Petricor Design

**Ficha Catalográfica:** Hélio Márcio Pajeú – CRB - 8-8828

**Revisão:** Gabriela Nunes de Menezes

**Diagramação:** Diany Akiko Lee

**Editores:** Pedro Amaro de Moura Brito & João Rodrigo de Moura Brito

**Conselho Científico da Pedro & João Editores:**

Augusto Ponzio (Bari/Itália); João Wanderley Geraldi (Unicamp/Brasil); Hélio Márcio Pajeú (UFPE/Brasil); Maria Isabel de Moura (UFSCar/Brasil); Maria da Piedade Resende da Costa (UFSCar/Brasil); Valdemir Miotello (UFSCar/Brasil); Ana Cláudia Bortolozzi (UNESP/Bauru/Brasil); Mariangela Lima de Almeida (UFES/Brasil); José Kuiava (UNIOESTE/Brasil); Marisol Barenco de Mello (UFF/Brasil); Camila Caracelli Scherma (UFFS/Brasil); Luís Fernando Soares Zuin (USP/Brasil).



**Pedro & João Editores**

[www.pedroejoaoeditores.com.br](http://www.pedroejoaoeditores.com.br)

13568-878 – São Carlos – SP

2023

# SUMÁRIO

<b>PREFÁCIO</b>	<b>9</b>
Cláudia Maria Mendes Gontijo	
<b>APRESENTAÇÃO</b>	<b>13</b>
Kalline Pereira Aroeira	
<b>EIXO 1: NARRATIVAS E DIÁLOGOS COM PAULO FREIRE: EDUCAÇÃO ESCOLAR EM CENÁRIOS PANDÊMICOS</b>	
<b>CAPÍTULO 1</b>	<b>19</b>
A ARTE DE ESTUDAR COM PAULO FREIRE: FORMAÇÃO DE RESIDENTES EM ARTES VISUAIS	
Erick Orloski	
<b>CAPÍTULO 2</b>	<b>31</b>
EXPERIÊNCIAS DE RESIDENTES DA LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO PRISIONAL	
Daniella Lima Ferreira	
Marta Biondi Pianzola	
Natâna Erlacher	
Rosali Rauta Siller	
Thayná Rodrigues Barreira	
<b>CAPÍTULO 3</b>	<b>47</b>
NARRATIVAS DE RESIDENTES EM UMA ESCOLA DE EDUCAÇÃO INFANTIL DE VITÓRIA-ES	
Thalya Alves de Oliveira	
Raiandra Aparecida Lopes Medeiros	
Jaqueline Magalhães Brum	

**EIXO 2: EXPERIÊNCIAS NA ESCOLA PÚBLICA:  
A APRENDIZAGEM DOCENTE E PROCEDIMENTOS DE  
ENSINO EM TEMPOS DE PANDEMIA**

**CAPÍTULO 4** **61**

AS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA EM TEMPOS DE  
PANDEMIA: DA EXPERIÊNCIA REMOTA AO RETORNO  
PRESENCIAL

Ana Carolina Capellini Rigoni

Mariana Zuaneti Martins

Lorena Nascimento Ferreira

**CAPÍTULO 5** **75**

WEBQUEST E O ENSINO DE CIÊNCIAS POR  
INVESTIGAÇÃO: UMA EXPERIÊNCIA DO SUBPROJETO  
INTERDISCIPLINAR COM FÍSICA E BIOLOGIA

Gabriel Sacht

Geide Rosa Coelho

Junia Freguglia

Raquel Conceição Costa Pereira

**CAPÍTULO 6** **89**

USO DE DIFERENTES MÍDIAS DIGITAIS POR RESIDENTES  
DO SUBPROJETO BIOLOGIA/FÍSICA/ MATEMÁTICA/UFES  
DE 2020 ATÉ 2022

Valdinei Cezar Cardoso

**CAPÍTULO 7** **99**

ENSINO DE FÍSICA EM TEMPOS DE PANDEMIA DA  
COVID-19: IMPLEMENTAÇÃO DE NOVAS  
ALTERNATIVAS NO PROCESSO DE ENSINO  
APRENDIZAGEM

Akylla Ilza Dias Lemos

Daniel Pereira Gularte

Flávio Mota do Couto

Isabella Moraes de Melo

Paulo Henrique Lorenzoni Filho

Raul César Martins Gonçalves

<b>CAPÍTULO 8</b> RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA: OS DESAFIOS FRENTE À PANDEMIA Andreia Mendes Machado Danielli Costa Gonçalves Isabel Matos Nunes Jheniffer dos Santos Tavares Sergio Alves Ferreira	<b>113</b>
<b>CAPÍTULO 9</b> RELATOS DE FORMAÇÃO: ITINERÁRIOS DE RESIDENTES DO SUBPROJETO QUÍMICA NO SUL CAPIXABA Audrei Juliana Zeferino Vogel Erlei Gabriel Freitas da Silva Lara Marques Sartório Lopes Luan Rezende Peccini Maria Aparecida de Carvalho Maria Isadora Pereira Lima	<b>125</b>
<b>CAPÍTULO 10</b> DE REPENTE, EU ERA A PROFESSORA! – MEU OFÍCIO Andrei Lopes Tonon Edson Maciel Junior Lóise Araujo Guimarães Rafael de Oliveira Saldanha Sthefanny Lorrane dos Santos Silva	<b>139</b>
<b>CAPÍTULO 11</b> VOZES MULHERES: LITERATURA DE AUTORIA FEMININA NEGRA E MEDIAÇÃO DA LEITURA NO SUBPROJETO LÍNGUA PORTUGUESA Daniele Almeida Soares Giovanni Dilem Scherrer Maria Beatriz Ferreira Celestino Regina Godinho de Alcântara	<b>155</b>





## PREFÁCIO

Esta obra intitulada *Residência Pedagógica: aprendizagens e desafios em tempos de pandemia*, organizada por Kalline Pereira Aroeira, reúne artigos cuja principal finalidade é discutir desafios, aprendizagens e práticas experimentadas pelas equipes que desenvolveram, nos anos de 2020 a 2022, as atividades do Programa de Residência Pedagógica (PRP) na Universidade Federal do Espírito Santo.

Essa síntese do objetivo da obra remete a dois aspectos importantes: ao programa e ao ano de 2021. Este foi marcado pelas tristezas e dificuldades ocasionadas pela pandemia da Covid-19 que, até o momento da escrita deste texto, já levou à morte mais de 689.000 pessoas somente no Brasil. Muitas famílias continuam a chorar e a lamentar as suas perdas e toda a população brasileira ainda caminha perplexa diante de uma realidade que provocou e provoca insegurança e medo.

O PRP foi instituído pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), por meio da Portaria nº 38/2018. Conforme aponta Santana e Barbosa (2020), ele é criado em “[...] em um cenário político conturbado e reflete fragmentações, reformas educacionais, mudanças incoerentes e contraditórias”, o que tem levado a embates envolvendo diferentes atores que compõem as instituições educativas e os movimentos sociais. Desse modo, o programa foi e continua sendo criticado e produzindo embates entre os seus defensores e aqueles que o percebem apenas como mais um mecanismo de obediência aos ditames de organismos internacionais e, portanto, de ampliação de políticas neoliberais no campo educacional. Há pesquisadores que demonstram preocupação com o fato de o programa sobrecarregar ainda mais as escolas que têm que responder a uma série de demandas advindas do Governo Federal, tal como as avaliações em larga escala.

Outra preocupação bastante relevante diz respeito à tentativa de articular a política de formação de docentes com o previsto na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que também tem sido objeto de polêmicas, de críticas e de adesão. Apesar das fortes críticas, o programa é realizado no âmbito das instituições de ensino superior, incluindo as universidades federais e desenvolve, com estudantes que frequentam os cursos de licenciatura, atividades de ambientação, imersão e regências nas escolas da educação básica. Esse fato, no entanto, nos leva a pensar que o PRP, a depender dos modos criativos como é desenvolvido no âmbito das instituições de ensino, pode contribuir para a formação dos licenciandos, dos docentes da educação básica e docentes do ensino superior.

Além disso, é necessário notar que uma das razões que levaram, principalmente as universidades federais a aderirem ao programa, tem relação com o objetivo anunciado de “Fortalecer, ampliar e consolidar a relação entre a IES e a escola, promovendo sinergia entre a entidade que forma e a que recebe o egresso da licenciatura e estimulando o protagonismo das redes de ensino na formação de professores” (BRASIL, 2018). Sabemos das dificuldades desse relacionamento, principalmente quando parte do suposto de que as Universidades podem solucionar desafios que se tornaram crônicos na educação nacional.

Não era esperado, no entanto, que, além do cenário político e educacional extremamente adverso, os responsáveis pela realização dos subprojetos tivessem que lidar com as tragédias ocasionadas pela pandemia da Covid-19. Esta obra mostra como docentes e estudantes, em um contexto político nacional de desmanche de conquistas expressas no Plano Nacional de Educação (PNE - 2014), passaram a lidar com os desafios impostos pela suspensão das atividades presenciais nas escolas, com a reestruturação das metodologias de ensino-aprendizagem. Para Paulo Freire (1992), “[...] a educação é simultaneamente um ato de conhecimento, um ato político e um ato de arte”, de criação. Desse modo, a obra traduz exatamente a educação no sentido atribuído por Freire, *como ato de conhecimento* do trabalho docente que

precisou ser reinventado, *como política* cujo foco foi a formação de pessoas críticas, inventivas e solidárias e *como arte*, pois novos caminhos precisaram ser tecidos.

A obra está dividida em dois eixos. No primeiro, são tecidos diálogos com a produção de Paulo Freire e foi denominado *Narrativas e diálogos com Paulo Freire: educação escolar em cenários pandêmicos*. No segundo, denominado *Experiências na escola pública: a aprendizagem docente e procedimentos de ensino em tempos de pandemia*. Os títulos sintetizam os artigos que compõem cada eixo. Cada artigo apresenta experiências com os subprojetos das diversas áreas de conhecimento que precisaram ser redimensionados, repensados e recriados na relação teoria-prática.

Por isso mesmo, recomendo a leitura do livro, pois ele nos ajuda a pensar possibilidades de aprendizagens e, também, colabora para mostrar como a escola, seus processos podem ser reinventados!

**Cláudia Maria Mendes Gontijo**

Professora do Centro de Educação – Ufes

Novembro de 2022.

## **Referências**

BRASIL. Portaria n.º 38, de 28 de fevereiro de 2018. Institui o Programa de Residência Pedagógica. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2018b.

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a Pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

SANTANA, F. C. de M.; BARBOSA, J. C. O dispositivo formativo da residência pedagógica: ataques, lutas e resistências. **Revista Brasileira de Educação**, v. 25 e 250065, p. 1-21, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/kcHJszJzt8zGSyxmSRpmSYq/?format=pdf&lang=pt>



## APRESENTAÇÃO

Este livro foi produzido durante os anos de 2020 a 2022, um dos momentos mais difíceis vividos pela humanidade nas últimas décadas, tempos em que o Brasil e o mundo sofreram perdas nas dimensões sociais, econômicas, políticas e culturais, sendo para nós, nesse pano de fundo da história, o pior dano as milhares de mortes em decorrência da pandemia do Covid-19.

Nesse contexto desafiador, em novembro do ano de 2020, foram iniciadas as atividades do Programa Residência Pedagógica da Universidade Federal do Espírito Santo, assim como em outras Instituições de Ensino Superior (IES) pelo país. Para tanto, buscamos como afirma Freire o “inédito-viável”, ou nas palavras do autor, uma “realidade, pois, uma coisa que era inédita, ainda não claramente conhecida e vivida, mas quando se torna um ‘percebido destacado’ pelos que pensam utopicamente, o problema não é mais um sonho, ele pode se tornar realidade” (FREIRE, 2014, p. 225).

Com essa perspectiva, e com as adversidades enfrentadas nessa realidade pandêmica, reafirmamos nossa defesa pela formação docente comprometida com a atividade docente situada, ou seja, a práxis docente; com a reflexão crítica; com a comunidade de ensino-aprendizagem e com práticas docentes transformadoras.

Retomamos Freire (2014), na produção Pedagogia do Oprimido, entendendo a necessidade de assumir a educação como prática para a liberdade e para a formação de sujeitos reflexivos – não como algo que possa ser depositado, mas na práxis, na construção reflexiva, em que acreditamos que é possível formar e transformar as ações dos sujeitos no mundo.

Com esses princípios, nesse percurso, criamos um jeito de ser Programa Residência Pedagógica, em conformidade com o projeto de educação, formação, homem, sociedade, escola e universidade

que assumimos na Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes). Consideramos nesse processo a necessidade de o Programa Residência Pedagógica/Ufes (PRP/Ufes) contribuir para o fortalecimento da unidade teoria e prática nos cursos de licenciatura, desenvolver uma sólida formação teórica para que nossos futuros professores pudessem ler, problematizar, analisar, interpretar e propor alternativas aos desafios identificados nas escolas. Fomentamos, portanto, que nossos futuros professores pudessem se aproximar da realidade escolar, ainda que em condições diferenciadas, em decorrência da pandemia, mas com segurança sanitária e pedagógica, não se rendendo aos seus dilemas, mas construindo possibilidades e os saberes da docência.

Para isso, foi preciso nos aproximarmos dos pares da escola (inicialmente de forma remota) e buscar colaborar para o atravessamento desses cenários, aprendendo sobre como tornar-se professor em tempos de pandemia.

Essa possibilidade contribuiu para que assumíssemos nesses processos formativos a escola pública como espaço para formação de professores e representou a oportunidade de se dialogar, não apenas com as aprendizagens que acontecem nas disciplinas e ações formativas na IES, mas na escola-campo, assumindo-a como um espaço de aprendizagem e formação docente, no qual residentes e preceptores, a partir das experiências e práticas, ensinam e aprendem concomitantemente.

Sobre essa articulação entre escola e a universidade, lembramos do que afirma Antônio Nóvoa (1992) com relação à necessidade de que as instituições de ensino superior e escolares estejam cada vez mais unidas, e trabalhem juntas em prol dessa formação, de forma a aproximar essas duas esferas formativas.

Isso porque a oportunidade de os estudantes residentes analisarem e problematizarem temas identificados nas práticas vivenciadas na escola-campo e na IES colaboram para um processo de ensino-aprendizagem pautado na práxis, que permite refletir sobre as práticas, para transformá-las e realizar uma nova ação – agora refletida.

Nessa segunda edição do PRP/Ufes, mesmo com esses contextos pandêmicos, o chão da escola também foi contexto de construção da aprendizagem profissional docente, sendo ponto de partida e de chegada para trocas de experiências, em que professores e futuros professores produzem conhecimento coletivamente, refletindo sobre a sua própria prática.

Nesse caminho, foi possível fazer encontros, para a partilha, avaliação e troca de aprendizagens que consubstanciaram registros dessa trajetória (novembro de 2020 a abril de 2022), sínteses e retratos de experiências e narrativas vividas na escola com 192 bolsistas residentes, em tempos de pandemia, que apresentamos nesta produção, contando com a participação de docentes orientadores, preceptores, residentes e professores colaboradores dos seguintes subprojetos: Arte, Educação Física, Ciências Biológicas, Física, Licenciatura em Educação do Campo, Língua Portuguesa, Pedagogia, Química, Multidisciplinar Física/Matemática/Ciências Biológicas, Multidisciplinar Ciências Biológicas/Física, e Sociologia.

Desejamos que essas reflexões possam alimentar novos compartilhamentos e perspectivas para a aprendizagem e práxis docente na educação pública escolar.

**Profa. Dra. Kalline Pereira Aroeira**  
Universidade Federal do Espírito Santo  
Vitória, julho de 2022.

## **Referências**

- NÓVOA, A. (org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 56. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.





**EIXO 1: NARRATIVAS E DIÁLOGOS COM  
PAULO FREIRE: EDUCAÇÃO ESCOLAR EM  
CENÁRIOS PANDÊMICOS**



# CAPÍTULO 1

## A ARTE DE ESTUDAR COM PAULO FREIRE: FORMAÇÃO DE RESIDENTES EM ARTES VISUAIS

Erick Orloski

### Introdução

O filósofo da educação brasileiro Paulo Freire é uma referência de grande importância para o estudo de temas educacionais contemporâneos, não apenas em nível nacional, mas também internacional. Dentre os temas, a formação de educadores também encontra bastante respaldo nas ideias do autor.

Com base neste pressuposto, o presente artigo apresenta o processo de escolha e estudo de conceitos freireanos na formação inicial de uma equipe de estudantes de licenciatura em artes Visuais, na qualidade de residentes bolsistas junto ao Programa Residência Pedagógica, da CAPES, na Universidade Federal do Espírito Santo - UFES, em 2020.

A escolha do referido autor para o processo de formação se deu, primeiramente, pelo entendimento de sua melhor adequação ao contexto de pandemia de COVID-19, ao qual o programa estava inevitavelmente submetido, visando melhor adaptação e flexibilidade da equipe aos desafios previstos. Para, além disso, as ideias de Paulo Freire, incluindo seu entendimento sobre o estudo, numa perspectiva crítica, em muito se relacionam com importantes linhas de pensamento de ensino de arte contemporâneo, no Brasil e no mundo.

## **Fundamentação teórica: as considerações em torno do ato de estudar**

O filósofo da educação Paulo Freire (1921-1997), referência fundamental da educação contemporânea, nacional e internacionalmente, considerado “Patrono da Educação Brasileira, que é também, na atualidade, o terceiro teórico mais citado em trabalhos acadêmicos na área das Ciências Humanas no mundo todo” (PEREIRA, 2021, p. 1337), apresentou o desenvolvimento de seu pensamento educacional em diversas obras literárias. Dentre estas, podemos destacar seu último livro, de certa forma, um inventário de seu legado para a educação, *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários para a prática educativa* (FREIRE, 2011, p. 16), no qual o autor, entre tantos outros pensamentos, menciona que:

Quando vivemos a autenticidade exigida pela prática de ensinar-aprender, participamos de uma experiência total, diretiva, política, ideológica, gnosiológica, pedagógica, estética e ética, em que boniteza deve achar-se de mãos dadas com a decência e a seriedade.

Da mesma forma que o autor é referência para o ensino de diversas áreas do conhecimento, o mesmo ocorre em relação ao ensino de arte. Em relação ao Brasil, Ana Mae Barbosa, referência fundamental e precursora da pesquisa na área em nível nacional, coloca Freire entre seus pilares epistemológicos.

Barbosa (2008, p. 13) destaca que “Paulo Freire consagra na contemporaneidade a ideia de que ninguém aprende sozinho e ninguém ensina nada a ninguém; aprendemos uns com os outros mediatizados pelo mundo”. A autora ainda menciona que “no século XX, o conceito de educação como ensino passa a ser minimizado para dar lugar a ideias socioconstrutivistas, que atribuem ao professor o papel de mediar as relações dos aprendizes com o mundo que devem conquistar pela cognição” (p. 13) e finalmente, referenciando sua área de pesquisa, “a arte tem enorme importância na mediação entre os seres humanos e o mundo,

apontando um papel de destaque para a arte/educação: ser a mediação entre a arte e o público” (p. 13).

Contudo, este artigo se ancora sobre outro livro de Paulo Freire, *Ação cultural para a liberdade e outros escritos* (2011), mais especificamente seu texto introdutório, *Considerações em torno do ato de estudar* (p. 09-14). Em relação ao livro, publicado originalmente em 1975, o próprio autor diz que:

Depois de um longo período de hesitação, resolvi, afinal, juntar neste volume alguns dos textos que escrevi entre 1968 e 1974. Textos entre os quais somente uns poucos têm sido mais amplamente divulgados, sobretudo em inglês e espanhol (FREIRE, 2011, p. 07).

É importante contextualizar que, neste período, o autor encontrava-se em situação de exílio:

Em 1º de abril de 1964, o então presidente João Goulart (1919-1976), que havia sido eleito em 1961, foi deposto pelos militares. O regime duraria até 15 de março de 1965, marcado pela supressão de direitos políticos e pela perseguição a opositores. Já no despontar da ditadura civil-militar, Paulo Freire se tornaria um exemplo desses tipos de ação.

Em abril mesmo, uma comissão da Universidade do Recife, onde o educador trabalhava, exigiu dele esclarecimentos sobre suas atividades; seguiam-se, assim, determinações do novo governo. Após as respostas de Paulo, em 16 de junho ele foi levado de sua casa para o quartel do 4º Exército, onde foi detido. Foi interrogado, solto em 3 de julho e preso novamente no dia seguinte. Seria mantido em cárcere depois disso por quase dois meses.

Liberado, foi forçado ao exílio, primeiro na Bolívia, depois no Chile. Foi neste último país que, em 1968, o educador escreveu *Pedagogia do oprimido*. De 1969 a 1970, foi professor convidado da Universidade de Harvard, nos Estados Unidos. Em 1970, quando publicou o livro escrito no Chile, tornou-se professor da Universidade de Genebra, na Suíça. Depois, entre 1975 e 1979, fundou, com outros exilados, o Instituto de Ação Cultural (Idac), para serviços educativos a países terceiro-mundistas, além de liderar programas de educação e alfabetização em Guiné-Bissau, Cabo Verde, Angola e São Tomé e Príncipe, na África.

Apenas em 1980, Paulo retornou ao Brasil (ITAÚ CULTURAL, 2021, s/p).

Considerações em torno do ato de estudar, conforme é contextualizado por uma nota de rodapé logo ao início do texto foi

“escrito em 1968, no Chile, serviu de introdução à relação bibliográfica que foi proposta aos participantes de um seminário nacional sobre educação e reforma agrária” (FREIRE, 2011, p. 09). O autor apresenta uma proposta para a leitura de textos, não apenas acadêmicos, dentro de sua concepção do que seria uma “postura crítica, fundamental, indispensável ao ato de estudar” (p. 10). Em poucas páginas, Freire apresenta de forma bastante eloquente seu pensamento acerca de um estudo numa perspectiva crítica, passando por alguns conceitos importantes para seu pensamento educacional como um todo.

Ainda no início desse texto, o autor aponta para o dialogismo acerca dos papéis em relação ao estudo:

Esta intenção fundamental de quem faz a bibliografia lhe exige um triplo respeito: a quem ela se dirige, aos autores citados e a si mesmos. Uma relação bibliográfica não pode ser uma simples cópia de títulos, feita ao acaso, ou por ouvir dizer. Quem a sugere deve saber o que está sugerindo e por que o faz. Quem a recebe, por sua vez, deve ter nela, não uma prescrição dogmática de leituras, mas um desafio. Desafio que se fará mais concreto na medida em que comece a estudar os livros citados e não a lê-los por alto, como se os folheasse apenas. Estudar é, realmente, um trabalho difícil. Exige de quem o faz uma postura crítica, sistemática. Exige uma disciplina intelectual que não se ganha a não ser praticando-a.

Para Freire, isso é exatamente o oposto ao que é praticado naquilo que ele entende por “educação bancária”:

Isto é, precisamente, o que a “educação bancária” não estimula. Pelo contrário, sua tônica reside fundamentalmente em matar nos educandos a curiosidade, o espírito investigador, a criatividade. Sua “disciplina” é a disciplina para a ingenuidade em face do texto, não para a indispensável criticidade.

Sobre o conceito citado, vale a pena contextualizar:

Assim, pode-se afirmar que o modelo de educação bancária se baseia numa comunicação na qual o professor é o transmissor (quem diz) emissor, os alunos são os destinatários e a mensagem são os conteúdos escolares

formulados a partir dos conhecimentos científicos (mas nunca iguais a eles). O problema começa, precisamente, nas linguagens usadas para codificar os conteúdos, o que nem sempre contempla a possibilidade de compreensão pelos destinatários. Os ruídos, por sua vez, se instalam por diversas razões além desta primeira: linguagem imprópria; circunstâncias contextuais negligenciadas; perfil dos destinatários não estudados e, portanto, não considerados; entre outros fatores que comprometem o processo de transmissão, convertendo-o em mera emissão de mensagens que se perdem, já que sabemos que a comunicação depende da chegada apropriada ao destinatário da mensagem que se pretendeu transmitir (OLIVEIRA, 2021, p. 12).

Para realizar o estudo na perspectiva proposta, em contraposição à educação bancária, Freire (2011, p. 10) desenvolve o restante do texto em 05 tópicos propositivos, para “quem a ele se dedica”: primeiramente, “a) Que assuma o papel de sujeito deste ato”; depois, “b) Que o ato de estudar, no fundo, é uma atitude em frente ao mundo” (p. 12); na sequência, “c) Que o estudo de um tema específico exige do estudante que se ponha, tanto quanto possível, a par da bibliografia que se refere ao tema ou ao objeto de sua inquietude” (p. 13); a seguir, “d) Que o ato de estudar é assumir uma relação de diálogo com o autor do texto, cuja mediação se encontra nos temas de que ele trata. Esta relação dialógica implica na percepção do condicionamento histórico-sociológico e ideológico do autor, nem sempre o mesmo do leitor” (p. 14); e, finalmente, “e) Que o ato de estudar demanda humildade” (p. 14). Embora todos estes tópicos sejam em parte autoexplicativos, o autor desenvolve cada um – com maior ou menor aprofundamento – com exceção do item “d”, suficientemente autoexplicativo.

É importante mencionar, em relação ao último tópico (“e”), que o uso do termo “humildade” extrapola o sentido do senso comum:

Se o que estuda assume realmente uma posição humilde, coerente com a atitude crítica, não se sente diminuído se encontra dificuldades, às vezes grandes, para penetrar na significação mais profunda do texto. Humilde e crítico, sabe que o texto, na razão mesma em que é um desafio, pode estar mais além de sua capacidade de resposta. Nem sempre o texto se dá



facilmente ao leitor. Neste caso, o que deve fazer é reconhecer a necessidade de melhor instrumentar-se para voltar ao texto em condições de entendê-lo. Não adianta passar a página de um livro se sua compreensão não foi alcançada. Impõe-se, pelo contrário, a insistência na busca de seu desvelamento. A compreensão de um texto não é algo que se recebe de presente. Exige trabalho paciente de quem por ele se sente problematizado (FREIRE, 2011, p. 14).

Possivelmente, qualquer proposta para o ensino de artes visuais – assim como para o ensino de qualquer área – pode tomar o pensamento freireano como referencial, se existir interesse e identificação ideológica por parte de quem a desenvolve. Contudo, as duas frases finais de *Considerações em torno do ato de estudar* apontam para uma potente conexão com a arte, de uma maneira geral: “Não se mede o estudo pelo número de páginas lidas numa noite ou pela quantidade de livros lidos num semestre. Estudar não é um ato de consumir ideias, mas de criá-las e recriá-las” (p.14).

O estudo, numa perspectiva crítica, entendido como algo além do consumo das ideias, mas de criação e recriação delas, em muito se relaciona com perspectivas contemporâneas sobre o ensino de arte, não apenas no Brasil. Por isso, mesmo não se tratando de um material específico da área, o texto em questão foi adotado como pilar do processo de formação inicial da equipe de residentes bolsistas do subprojeto de Artes Visuais, do Programa Residência Pedagógica da Universidade Federal do Espírito Santo - UFES, do Edital Nº 1/2020, da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES.

### **Metodologia: o estudo propriamente dito**

O edital desta edição do programa saiu no início do ano de 2020, antes da explosão da pandemia de COVID-19, que forçou uma reformulação de praticamente qualquer acontecimento neste contexto inusitado, inóspito e, conseqüentemente, desafiador. Segundo o edital original:

Programa de Residência Pedagógica é uma das ações que integram a Política Nacional de Formação de Professores e tem por objetivo induzir o aperfeiçoamento da formação prática nos cursos de licenciatura, promovendo a imersão do licenciando na escola de educação básica, a partir da segunda metade de seu curso (BRASIL, 2020, p. 01).

Em suma, é possível dizer que a “natureza” do programa se caracteriza justamente pela presença de estudantes de licenciaturas em escolas, o que também pode ser entendido como um estágio – remunerado – qualificado. Com a interrupção de aulas presenciais em todo país, em todos os níveis de educação, e naquele momento sem previsão de retorno, como seria possível garantir a essência do programa?

Como, de certa forma, a única certeza possível naquele contexto era a da necessidade de adaptação e flexibilização, por parte de todos os atores envolvidos, o processo inicial de formação da equipe de residentes precisaria espelhar essa necessidade, numa indispensável coerência entre forma e conteúdo. Nesta perspectiva, dentro do subprojeto de Artes Visuais, do Programa Residência Pedagógica - UFES, partiu-se do entendimento que aos residentes não bastava “consumir ideias”, mas era imprescindível poder “criá-las e recriá-las”.

Desta forma, para além do conhecimento do subprojeto de Artes Visuais e dos programas de ensino de cada docente preceptor(a) em suas respectivas escolas-campo, toda e equipe de residentes recebeu o texto *Considerações em torno do ato de estudar* (FREIRE, 2011, p. 09-14) para fazer a leitura e debater em reuniões em subgrupos, junto ao orientador docente, para a reflexão acerca do conteúdo.

Além da leitura para a discussão, foi solicitado de cada residente também considerações escritas, com a seguinte proposta:<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> Tanto essa proposta de trabalho, como uma versão em arquivo formato PDF do texto, foram enviadas para toda a equipe de residentes do subprojeto de Artes Visuais via *e-mail* institucional da Universidade Federal do Espírito Santo - UFES. As respostas foram recebidas pelo mesmo canal.

A partir das provocações feitas por Paulo Freire em seu texto, quais são as suas considerações em torno do ato de estudar? (...) Importante ressaltar que o texto de Paulo Freire propõe uma possibilidade de entendimento acerca do estudo e aqui nos serve como uma provocação inicial, não caracterizando uma perspectiva única para o desenvolvimento dos trabalhos, mas um ponto de partida.

E, desta forma, foi realizada a proposta de leitura, discussão e escrita a partir do texto.

### **Resultados e discussões: manifestações orais e escritas**

Importante contextualizar que a equipe de residentes em questão era composta por 16 estudantes dos cursos integral e noturno de Licenciatura em Artes Visuais da Universidade Federal do Espírito Santo - UFES, que foram subdivididos em 02 grupos de 08 residentes, cada qual sediado numa escola-campo, ambas da rede municipal de Vitória - ES. Não há aqui uma análise quantitativa dos dados, nem da quantidade de respostas obtidas, mas apenas uma abordagem reflexiva acerca de pensamentos apresentados por pessoas envolvidas, seja pela participação nas reuniões para a discussão do texto – feita em modo remoto –, seja pela contribuição escrita solicitada.

Nas discussões realizadas em formato de reuniões, com diferentes subgrupos, os comentários gerais foram de identificação com as ideias do autor, no que diz respeito à postura proposta para a leitura crítica de textos, acadêmicos ou não. A perspectiva metalinguística do texto – que versa sobre a própria leitura crítica de textos – chamou a atenção de diversas pessoas, tanto em manifestações orais, como nas escritas. Em comum, as pessoas da equipe se disseram provocadas, não apenas pelas palavras, mas pelas ideias de Paulo Freire que, apesar de ter escrito o texto originalmente em 1968, parecia ainda fazer bastante sentido para o contexto vigente.

Nas manifestações escritas, para além dos comentários sobre o texto propriamente dito, foram citados(as) outros(as) autores(as),

com os(as) quais os(as) residentes estabeleceram conexões conceituais. Os(as) autores(as) mencionados(as) foram: Ana Mae Barbosa, brasileira, já mencionada neste artigo e assumidamente influenciada por Paulo Freire; Bell Hooks<sup>2</sup>, escritora e ativista estadunidense; Grada Kilomba, escritora e artista interdisciplinar portuguesa; Maria Acaso, produtora cultural espanhola; Virgínia Woolf, escritora e editora inglesa; Raimundo Martins, pesquisador em artes visuais brasileiro; Jorge Larrosa, filósofo espanhol; e Jacques Rancière, filósofo franco-argelino.

### **Considerações Finais: a importância de ainda estudar Paulo Freire**

É possível dizer que, de modo geral, as pessoas apresentaram identificação com as ideias apresentadas por Paulo Freire acerca do ato de estudar, tanto para quem já adotava posicionamentos semelhantes, como para quem se sentiu provocado à perspectiva crítica apresentada pelo autor. As conexões com o contexto do ensino remoto em que estes estudantes estavam imersos, por conta da pandemia de COVID-19, foram constantes e, aparentemente, inevitáveis. Um acúmulo de demandas acadêmicas pesava fortemente sobre a capacidade de estudo de cada estudante/residente naquele momento e pensar sobre como proceder às leituras – e com quais objetivos – pareceu fazer sentido para a maioria, que se manifestaram de diferentes formas.

Na qualidade de também estudantes, em seus processos de formação como futuros(as) professores(as) e/ou educadores(as), os(as) residentes centraram suas reflexões neste momento em seus próprios processos de aprendizado – do presente e do passado – para então iniciar uma jornada reflexiva sobre como seriam os processos de ensino e aprendizagem de estudantes da educação infantil e do ensino fundamental, que acompanhariam no decorrer

---

<sup>2</sup> A autora, falecida em 2021, utilizava a grafia de seu pseudônimo em letra minúscula por um posicionamento político-conceitual.

de 18 meses, junto às escolas-campo. Infelizmente, esse acompanhamento seguiu distanciado do que pode ser entendido como um contexto escolar cotidiano, por causa da pandemia, o que não impediu os grupos de seguirem desenvolvendo suas residências, a partir de novos desafios que se apresentavam e, talvez, chegasse para ficar por um longo e indeterminado tempo.

A escolha de Paulo Freire como ponto de partida para essa jornada, não apenas fazia sentido do ponto de vista conceitual, mas também numa perspectiva de resistência a uma recente perseguição e tentativa de desqualificação das ideias do filósofo da educação, por parte de movimentos conservadores e de extrema direita no Brasil, inclusive em contextos governamentais. Nesse sentido, a ocasião se mostrou bastante oportuna para, muito além de consumir ideias – advindas do pensamento freireano – também e, sobretudo, poder criá-las e recriá-las.

## Referências

BARBOSA, A. M. Mediação cultural é social. In: BARBOSA, Ana Mae; COUTINHO, Rejane Galvão. **Arte/educação como mediação cultural e social**. Unesp, 2008. p. 13-22.

BRASIL. **Edital n. 01/2020 CAPES - seleção de projetos para o Programa Residência Pedagógica**. Brasília: DF: CAPES, 2020. Disponível em <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/06012020-edital-1-2020-residencia-pedagogica-pdf>. Acesso em: 12 jun. 2021.

FREIRE, P. Considerações em torno do ato de estudar. In: **Ação cultural para liberdade e outros escritos**. São Paulo: Paz e Terra, 2011. p. 09-14.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

ITAÚ CULTURAL. **Ocupação Paulo Freire**. São Paulo: Itaú Cultural, 2021. Disponível em: <<https://www.itaucultural.org.br/ocupacao/paulo-freire/ano1964-paulo-freire/>>. Acesso em: 12 jun. 2022.

OLIVEIRA, I. B. de. Educação bancária é emissão de conteúdos: transmissão exige comunicação dialógica. **Revista de Comunicação Dialógica**, n. 5, p. 09-30, 2021.

PEREIRA, R. D. A atualidade do livro História do menino que lia o mundo no ano do centenário de Paulo Freire. **Revista Interinstitucional Artes de Educar**, v. 7, n. 2, p. 1337-1344, 2021.



## CAPÍTULO 2

### EXPERIÊNCIAS DE RESIDENTES DA LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO PRISIONAL

Daniella Lima Ferreira  
Marta Biondi Pianzola  
Natâna Erlacher  
Rosali Rauta Siller  
Thayná Rodrigues Barreira

#### **Introdução**

É indiscutível que se faz necessária a formação de profissionais da educação para exercer a prática docente no sistema prisional que, ainda, é tão pouco discutida. Inspirados por esse entendimento, debruçamo-nos em implementar o subprojeto na área da “Educação do Campo”, para atender às demandas do Programa Residência Pedagógica (PRP). Este programa, voltado para a formação inicial do professor e da professora, visa promover a relação entre teoria e prática, por meio da imersão do licenciando na escola de Educação Básica, a partir da segunda metade de seu curso (CAPES, 2018). O objetivo é trabalhar ações que integram a Política Nacional de Cursos de Formação de Professores, contribuindo com a capacitação de residentes de cursos de licenciatura e aperfeiçoando a formação prática nas escolas de Educação Básica.

Tendo em vista o objetivo elencado, é importante a participação e o envolvimento dos discentes do Curso de Licenciatura em Educação do Campo (Ledoc) nesse programa, como uma oportunidade de vivenciarem experiências de pesquisa,



de construção de práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar.

Pretendemos, com este artigo, apresentar as experiências de um grupo de residentes, discentes da Ledoc/Ufes, vivenciadas no subprojeto Educação do Campo do PRP, entre o período de novembro de 2020 a abril de 2022, junto a uma escola pública estadual do sistema prisional, localizada na área rural do município de Vila Velha - Espírito Santo.

### **Pesquisa, coletividade e auto-organização: o tripé da ação pedagógica**

Para melhor organização e planejamento das ações pedagógicas do subprojeto Educação do Campo, embasando-se em Demo (2001), Freire (1996) e Pistrak (2003, 2009), a proposta de trabalho tomou como base o seguinte tripé: pesquisa, coletividade e auto-organização. A pesquisa, como princípio educativo, eixo norteador na formação dos discentes da Ledoc, foi utilizada como instrumento para que a apropriação, construção e renovação do conhecimento efetivamente ocorressem. O importante é compreender que:

Sem pesquisa não há ensino. A ausência de pesquisa degrada o ensino a patamares típicos de reprodução imitativa. [...] Se a pesquisa é a razão do ensino, vale o reverso: o ensino é a razão da pesquisa, se não quisermos alimentar a ciência como prepotência a serviço de interesses particulares. (DEMO, 2001, p.51-52).

Essa concepção é reafirmada por Freire (1996, p.16), ao inferir que “Ensinar exige pesquisa”. Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses “que-fazer” se encontram um no corpo do outro [...]”. Freire (1996) defende também a ideia de “inteireza” e de uma nova visão de processo educativo. O autor criticava o paradigma cartesiano, o “conteudismo” exacerbado, que, segundo ele, gera uma educação bancária. Para além da transmissão do conteúdo, para esse autor, ensinar é criar

possibilidades para que os conhecimentos sejam construídos, produzidos. Ensinar não é uma tarefa simples, é uma tarefa profissional. Freire remete esse profissional à amorosidade do ato educativo com respeito, dignidade, autonomia e seriedade que a educação exige.

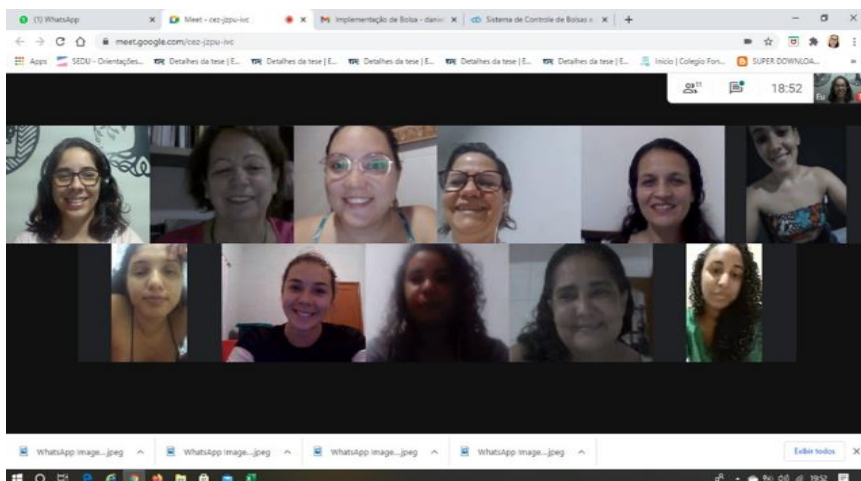
Educar pela pesquisa como princípio educativo é ainda um desafio, que precisa ser enfrentado coletivamente e com a auto-organização dos sujeitos envolvidos. Assim, compreendemos a pesquisa, a coletividade e a auto-organização como o tripé necessário à ação pedagógica com os sujeitos privados de liberdade. A formação de sujeitos coletivos que se considerem como membros da comunidade deve fazer parte da ação pedagógica. Para Pistrak (2003), a coletividade é uma qualidade que deve ser desenvolvida pela escola. Ainda, para este autor, “as crianças e também os homens em geral formam um “coletivo” quando estão unidos por determinados interesses, dos quais têm consciência e que lhes são próximos” (PISTRAK, 2003, p.146). Na auto-organização, as tarefas existentes são delegadas às equipes que se auto-organizam para sua resolução. O importante da auto-organização é que, por meio dela, o sujeito aprende a se organizar, a ter autonomia, a construir uma prática pedagógica com foco na auto-organização dos estudantes. É importante considerar que os jovens e adultos privados de liberdade apresentam diferentes formas de aprender, sentir e agir. Além disso, eles chegam às salas de aulas com saberes e vivências que nos fazem repensar e ressignificar nossas formas de ler o mundo.

Compreendemos, enfim, a pesquisa, a coletividade e a auto-organização como o tripé necessário para a ação pedagógica das residentes com os sujeitos privados de liberdade.

### **E caminhando fomos encontrando o caminho: o percurso metodológico**

Em se tratando da proposta metodológica adotada, em condições e perspectivas sombrias em decorrência da Covid-19

(SARS-CoV-2), com altos índices de contaminações, de mortes e com o aprofundamento de tantas outras crises já em curso, que abalaram o mundo desde março de 2020, os dois primeiros módulos desse programa foram desenvolvidos de forma virtual, por meio do *Google Meet*, seguindo as orientações de funcionamento da Universidade Federal do Espírito Santo - UFES, que adotou o Ensino Aprendizagem Remoto Temporário Emergencial (EARTE).



(Fonte: autores, 2022)

Dessa forma, frente ao ensino remoto, o esforço coletivo para construir ferramentas tecnológicas para o desenvolvimento das atividades do PRP de forma crítica e criativa foi inevitável. Não restam dúvidas de que a solidariedade, o pensar e agir na coletividade, a criatividade e a auto-organização foram valorizados em nossas práticas, implicadas nos ensinamentos de Paulo Freire, quando afirma que:

Ninguém sabe tudo, assim como ninguém ignora tudo. O saber começa com a consciência do saber pouco (enquanto alguém atua). É sabendo que sabe pouco que uma pessoa se prepara para saber mais. (...) E é por isso, que todo saber novo se gera num saber que passou a ser velho, o qual, anteriormente, gerando-se num outro saber que também se tornara velho, se havia instalado

como saber novo. Há, portanto, uma sucessão constante do saber (...) (FREIRE, 1977, p.47).

O módulo três, foi desenvolvido de forma híbrida e presencial para organização dos momentos de planejamento da sequência didática para o momento de regência de classe que foi totalmente presencial na escola campo “EEEFM Cora Coralina”. A sequência didática (SD) corresponde a um “conjunto de atividades ordenadas, estruturadas e articuladas para a realização de certos objetivos educacionais que têm um princípio e um fim conhecidos tanto pelo professor como pelos alunos” (ZABALA, 1998, p.18). A SD realizada durante certo número de aulas permite que se busque a compreensão de conceitos e/ou retomadas de informações desenvolvidas anteriormente.

E, assim, fomos enfrentando os desafios que se apresentavam em cada etapa do PRP, resistindo às incertezas e apoiando-nos em nossa formação, em nossas experiências, mas sempre abertas ao novo e às mudanças. Como assevera Paulo Freire (1996), ensinar exige de nós correr riscos, aceitar o novo e rejeitar qualquer forma de discriminação.

Com essa perspectiva, nós, mulheres, residentes, discentes, orientadas e acompanhadas pela docente também da Ledoc/Ufes e por uma professora preceptora da Escola Campo, desenvolvemos este subprojeto Educação do Campo. A Escola denominada “Escola Estadual do Ensino Fundamental e Médio Cora Coralina” fica localizada na Rodovia BR 101 Sul, Km 313 - Xuri, área rural, com distância de aproximadamente 38 quilômetros do centro de Vila Velha - ES. Foi criada no dia 29 de abril de 2014, com cinco Unidades do Complexo Penitenciário de Xuri e Centro de Detenção Provisória de Vila Velha (CDPG) para atender ao direito constitucional de que todas as pessoas têm direito à educação, inclusive daqueles e daquelas que estão em sistema de privação de liberdade.



(Fonte: autores, 2022)

Nesses espaços, são oferecidas as etapas do primeiro e segundo segmento do Ensino Fundamental e o Ensino Médio na modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA), nos turnos matutino e vespertino. Além da garantia do direito à educação, os jovens e adultos que frequentam as aulas têm assegurado o direito ao benefício de remissão de pena, conforme estabelecido em parceria firmada entre a Secretaria de Justiça - SEJUS e a Secretaria de Educação - SEDU. Assim, para cada doze horas de aulas (três dias), é reduzido um dia de pena.

### **Da ambientação da “Escola-Campo” aos momentos de regência de sala de aula: resultados e discussões**

O início deste subprojeto ocorreu em novembro de 2020, com reuniões síncronas/virtuais, com periodicidade quinzenal, por meio da ferramenta *Google Meet* com a professora orientadora, a preceptora e residentes, para elucidações a respeito do subprojeto “Educação do Campo”, seus objetivos e a importância no desenvolvimento de projetos que fortaleçam o campo da prática pedagógica de forma ativa, possibilitando a relação entre teoria e prática profissional docente. E, para a ampliação e consolidação da relação entre a universidade e a “Escola-Campo”, espera-se

estimular o protagonismo da escola na formação desses licenciandos.

Durante o período do ensino remoto, foram desenvolvidas quatro pesquisas. A primeira, para a caracterização da “Escola-Campo”, por meio da análise do Projeto Político Pedagógico (PPP). A segunda, realizada com a equipe gestora e docentes da escola, com uso do questionário pela ferramenta *Google Forms*, para complementação das informações coletadas no PPP. A terceira foi realizada por meio do levantamento e da análise das legislações que tratam dos direitos dos sujeitos privados de liberdade. E, por fim, a quarta pesquisa foi realizada no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, para levantamento e análise de dissertações e teses que tratam da temática da educação no sistema prisional. Foram momentos profícuos para a nossa formação, que possibilitaram compreender o trabalho pedagógico desenvolvido no sistema prisional, muitos dos quais atravessados por questões étnico-raciais. Tomamos conhecimento de muitas atividades e práticas educativas desenvolvidas nas unidades prisionais. Também nos possibilitou reconhecer os internos como sujeitos de direitos e, como tal, precisam ser contemplados por políticas de educação de qualidade e pela formação de professores para atuarem nesses espaços.



(Fonte: Autores, 2022)

O primeiro contato presencial com o Complexo Penitenciário de Xuri nos permitiu conhecer o espaço físico externo, a secretaria

e a sala de professores/as, na qual se deu a nossa primeira reunião com o diretor e a pedagoga do turno matutino. Durante o encontro, o diretor manifestou sua satisfação em nos receber e se colocou à disposição do Programa. Segundo ele, foi a primeira experiência vivenciada na escola, pois até o momento os/as estagiários/as eram provenientes dos Cursos de Direito e Assistência Social. Explicou os procedimentos e as regras a serem cumpridas. Foram apresentados subprojetos elaborados por meio de sequências didáticas, que seriam desenvolvidas nas turmas do primeiro, segundo e terceiro ano do Ensino Médio.

Para a fase de regência de classe, em consonância com nossa área de formação (Linguagens e Ciências Humanas e Sociais), optamos por atuar junto aos docentes do Ensino Médio que ministravam as disciplinas de Artes, Língua Portuguesa, Sociologia, Filosofia e História na “Escola-Campo”. Para os momentos de planejamento das atividades de regência de classe, foi definido como tema gerador “A Leitura e a Escrita na Educação de Jovens e Adultos Prisional: uma oportunidade de ressocialização?” Organizadas em grupos de três, foram elaborados os subprojetos com definição de temáticas, objetivos, conteúdos, procedimentos metodológicos, atividades, formas de avaliação, que contribuem para o debate de questões culturais, sociais, econômicas que permeiam o processo de ensino e aprendizagem.

Os primeiros momentos de regência de classe foram tensos, por serem ambientes desconhecidos para todas nós. Mas, movidas pela música “Prá não dizer que não falei das flores”, de Geraldo Vandré, enfrentamos o desafio e iniciamos as atividades da regência de classe.

### **Subprojeto 01: Histórias de vida dos sujeitos privados de liberdade**

Para a turma do primeiro ano da EJA Ensino Médio, foi planejada uma sequência didática contendo atividades dos

componentes curriculares de Língua Portuguesa, Arte, História e Sociologia. Os conteúdos abordados foram: gênero textual discursivo e memorial descritivo. A metodologia utilizada foram rodas de conversas, seguidas de construções coletivas e individuais dos memoriais descritivos. Com o tema “Conhecer o gênero textual memorial”, foram distribuídas folhas xerocadas com histórias de vidas de alguns personagens da televisão para a leitura e produções de textos, seguindo as orientações dessa tipologia textual.

Com o intuito de dar sequência à aula e de se aprofundar na história dos sujeitos na aula posterior, foi apresentado o tema “Gostos e preferências”. Partindo da história de vida pessoal dos estudantes, foi estabelecido um diálogo com foco em seus gostos e preferências. Na sequência, em nossa terceira aula, foi apresentada a importância da linha do tempo para organização do pensamento, para a produção do texto acerca da história de suas vidas, retratando cada etapa vivida. Para a finalização do memorial, os estudantes foram desafiados na quarta aula a elaborar um texto trazendo todas as informações do que havia sido produzido até o momento. A seguir, apresentamos um texto produzido por um dos estudantes:

*Em 1984 no dia 7 de julho, por volta das 22h30min na cidade de Ubá - MG nascia ali o Cleiton. Na infância, fui uma criança bem alegre e amada, pelos meus pais e amigos, ia para escola, jogava bola e me divertia com várias outras brincadeiras de criança, minha infância foi bastante agitada como uma infância qualquer. Aos nove anos veio a minha primeira decepção familiar, tive que lidar com a separação dos meus pais; mesmo com a separação dos meus pais todos os dias eu via meu pai, pois eu e meus irmãos continuamos morando com nossa mãe, e com isso os anos foram passando e minha infância já estava acabando, já aos meus 12 anos tive minha primeira namorada de escola e ao mesmo tempo minha irmã mais velha se casava e ia morar em São Paulo, como eu era apegado muito a ela, também fui morar com ela em São Paulo consequentemente veio o término do meu namoro. Em 1998 já de volta à minha cidade natal novamente arrumei outra namorada, mas não deu certo. Os anos se passaram e minha adolescência ficou muito agitada, conheci o cigarro, bebidas e outras drogas, nesse tempo eu trabalhava, estudava e me divertia com os amigos em festas e outras coisas. Aos 20 anos veio a minha primeira prisão, mas vamos pular essa parte. Logo após esse ocorrido, namorei por dois anos com uma pessoa muito especial, mas também não deu muito certo, mais alguns anos se passaram e aos meus 23 anos me casei, mas eu prefiro não falar desse desastre. (risos)*



*Depois de quase seis anos casado vim morar em Guarapari - ES. Chegando lá tudo era novidade pra mim, pessoas, local, enfim... tudo. Novamente conheci uma pessoa muito importante e especial em minha vida, ficamos juntos seis anos digo isso, pois já vai fazer 2 anos de minha prisão que eu não vejo nem tenho contato com ela, mas tudo bem, são coisas da vida, pois hoje eu me encontro aqui, mas ao sair daqui meus planos de vida são mudar o que pode ser mudado e voltar ao mercado de trabalho pois possuo algumas profissões, hoje em dia eu sou uma pessoa feliz apesar de algumas consequências que estou passando. Sou uma pessoa que gosta de vários estilos musical e bastante eclético, também acima de tudo eu sou um homem temente a Deus e me sinto muito mais que vencedor, e sei que tenho que melhorar muito, mas o principal eu tenho que é fé em Deus que tudo irá mudar quando eu sair daqui (C.O.C, estudante do 1º ano do Ensino Médio).*

A sequência didática foi finalizada na quinta aula, com a organização dos textos produzidos pelos estudantes em um livro, que será entregue à biblioteca da escola.

## **Subprojeto 02: “A Educação em Direitos Humanos”**

Para a turma dos segundos anos, desenvolvemos este subprojeto por meio da sequência didática organizada em cinco aulas. A primeira aula contou com a distribuição da letra da música produzida em 1968, em plena ditadura militar, pelo compositor Geraldo Vandré: “Prá não dizer que não falei das flores”. Ao som musical, os estudantes cantaram de forma bem entusiasmada e, em seguida, foi realizado um debate a respeito do significado e o sentido dessa letra para cada um deles. Algumas falas são ilustrativas deste momento: “Direito é serem tratados todos iguais, é cada um cumprir com suas responsabilidades”; “Direito é você poder falar, se expressar, e, mesmo que hoje não tenha totalmente esse direito, antigamente era pior”. Na sequência, solicitamos que escrevessem na folha entregue a eles os sentimentos, os pensamentos, as partes da música que chamaram atenção e que retratassem os direitos humanos. Ao término, foi realizada uma autoavaliação oral e escrita desse momento. Na segunda aula, foi apresentada a imagem da diplomata e ativista dos direitos humanos, Eleanor Roosevelt, embaixadora dos Estados Unidos na Organização das Nações

Unidas entre 1945 e 1952. Além disso foi apresentada uma imagem relacionada a uma versão popular produzida por Frei Beto para os 30 artigos da Declaração dos Direitos Humanos. Os debates provenientes da leitura das imagens foram intensos, com algumas falas que foram registradas:

*Todos têm direitos iguais e deveriam ser tratados com igualdade. Existem pessoas que são tratadas por diferença, nas questões raciais, sociais e até na abordagem por autoridades como policiais, que ele justifica que existem essa diferença até no lugar em que se vive como em bairros nobres a abordagem é uma e em comunidades é outra.*

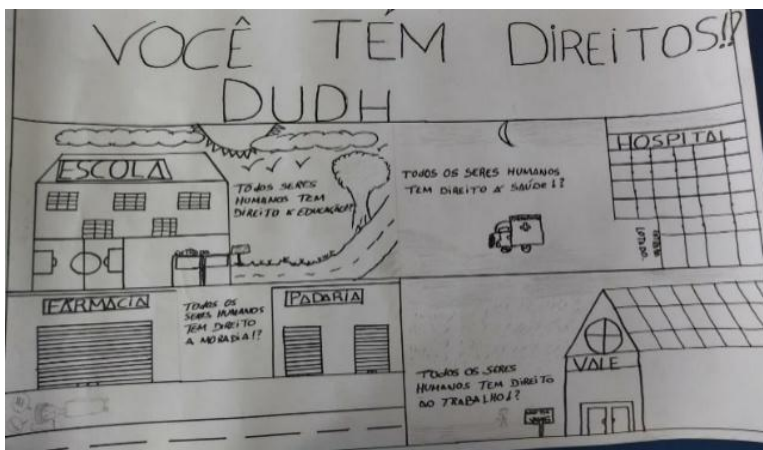
Após a leitura do texto, abriu-se o debate com perguntas direcionadas: o que eles acharam do texto? O que significam direitos humanos para vocês? Também, nesta aula, foi utilizado um vídeo como ilustração do Artigo I da Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH).<sup>1</sup>

Na terceira aula, com o objetivo de aprofundar os conhecimentos referentes aos artigos dos Direitos Humanos, foi distribuída a Declaração dos Direitos Humanos.<sup>2</sup> Com uso de lápis de cor, os estudantes foram orientados a pintarem dos artigos IV ao XV, voltados aos direitos civis e políticos. O direito a não escravidão ou servidão, a não violência, à cidadania, à proteção e reparação legais, com uso de uma única cor. Dos artigos XVI ao XXVII, que englobam os direitos econômicos, sociais e culturais, com outra cor. Após pintarem, os referidos artigos foram lidos e realizados debates acerca dos direitos conquistados nessa Declaração.

---

<sup>1</sup> Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=H\\_\\_qP2vx4Sk](https://www.youtube.com/watch?v=H__qP2vx4Sk). Acesso em: Jun. 2022.

<sup>2</sup> Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/1930-1949/d19841.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1930-1949/d19841.htm). Acesso em Jun. 2022.



(Fonte: Autores, 2022)

Na outra etapa da sequência didática, na quinta aula, a turma foi dividida em quatro grupos para produzirem uma charge com o uso do primeiro artigo da DUDH. Inicialmente, foi explicado esse gênero textual, informando que charge é uma ilustração humorística que envolve a caricatura de um ou mais personagens, feita com o objetivo de satirizar algum acontecimento da atualidade. A charge é considerada um gênero jornalístico e tem, em sua maioria, temas que envolvem questões sociais e políticas, seja nacionalmente ou internacionalmente. Após tais informações, foram distribuídas folhas de cartolina, lápis, borracha, pincel, folha de papel ofício para rascunho e uma folha contendo um artigo da constituição dos Direitos Humanos. Os estudantes iniciaram a produção da charge estabelecendo diálogos entre eles e, as dúvidas, eram socializadas com as residentes. Ao finalizar o horário da aula, todo o material foi recolhido, para terminarem na aula seguinte, em que foram distribuídos os materiais e os estudantes finalizaram suas produções no rascunho e, em seguida, passaram para o cartaz.

Com a finalização, os grupos se dirigiram à frente da classe e leram suas charges, ampliando os debates acerca do artigo primeiro da Declaração.

### Subprojeto 03: “Aprendendo com arte”

Para as turmas dos terceiros anos do Ensino Médio, também com foco no Tema Gerador “A leitura e a escrita na educação de jovens e adultos no sistema prisional: uma oportunidade de ressocialização, desenvolvemos o subprojeto intitulado “Aprendendo com arte”. A primeira aula teve início com as apresentações entre os pares, seguidas da exibição de imagens de obras de diferentes artistas de alguns movimentos artísticos da Arte Contemporânea, com uso de slides, provocando o debate. Na sequência, foi entregue a atividade de produção de texto acerca da concepção que possuíam no tocante à arte.

Na segunda aula, foi trabalhada com os estudantes a importância da reciclagem para o meio ambiente, com o tema “Arte na lata”. Iniciamos com *mística*<sup>3</sup> com o tema “Educação e Liberdade<sup>4</sup>”. Apresentamos a reciclagem de alumínio, destacando os danos causados na extração do mineral bauxita para a produção primária do alumínio, trazendo, com isso, conscientização ambiental para os estudantes. No momento dos debates, os estudantes relataram suas experiências com a reciclagem e manifestaram o desejo de participarem também de uma oficina de música, em que eles pudessem ser os compositores.

Na terceira aula iniciamos a oficina de reciclagem “Arte na lata”, com a distribuição das impressões de *OpArt* e dos lápis de cor, para que os estudantes pintassem. Após a pintura da obra, com os estudantes organizados em duplas, foram distribuídas as latas de leite em pó, previamente tratadas com *primer*, bandejinhas de


---

<sup>3</sup>Mística: nome feminino - 1. tratado ou estudo de coisas divinas espirituais; 2. vida contemplativa; 3. conjunto de práticas conducentes ao êxtase; 4. atitude coletiva afetivamente assente na devoção a uma ideia, uma causa, uma personalidade, um clube, etc.; 5. adesão entusiástica aos grandes valores, a princípios ideais; 6. Fanatismo (Porto Editora – *mística* no Dicionário infopédia da Língua Portuguesa [em linha]. Porto: Porto Editora. Disponível em <https://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/mística>) Acesso em: 13 Jun. 2022.

<sup>4</sup> Disponível em: <https://youtu.be/IUi3WEOHlfE>. Acesso em Jun. 2022.

isopor para serem usadas como *dispenser* de tintas e pedaços de bucha a serem usados como pincel para a decoração das latas. As tampas e os fundos das latas foram decorados com pedaços de E.V.A reaproveitados.

Dando sequência, na quarta aula, utilizamos a televisão para exibir os *slides* produzidos pelo nosso grupo, nos quais constavam o vídeo acerca do surgimento do movimento *Hip Hop*<sup>5</sup> e seus desdobramentos. Em seguida, foi apresentado o conteúdo referente à Arte Urbana, seguido de um debate. Ao final, foi demonstrada e discutida a proposta da oficina que constava da composição musical e foram distribuídas folhas xerocadas, numeradas, com as falas de inspiração.

	<p><i>“Mesmo encarcerado, longe de todo mundo, Deus é piedoso e há uma luz no fim do túnel, a arte é cultura, precisa ser descoberta faz parte do dia a dia, no asfalto ou na favela. O grafite é cultura, faz a transformação existem pessoas presas no mundo, e outras livres na prisão, questão de consciência, então tu não se ilude viemos agradecer as professoras da UFES.</i></p> <p><i>Há muitos talentos dentro da favela desenhando o futuro mostrando que a vida é bela.</i></p> <p><i>“Vou te falar a verdade, o que quero me expressar, a arte da vida que devemos valorizar.”</i></p>
--	--

(Fonte: Autores, 2022)

Os estudantes ficaram à vontade para realizarem a atividade individualmente ou em grupo. À medida que as produções foram

<sup>5</sup> Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=q\\_o6NXNyn68](https://www.youtube.com/watch?v=q_o6NXNyn68). Acesso em Jun. 2022.

surgindo, eles realizavam a leitura em voz alta e eram aplaudidos/encorajados pelos demais. A finalização das músicas ficou programada para a última aula. No último dia, com todos os estudantes na sala de aula, retomamos as produções e os estudantes finalizaram suas músicas em grupo. A partir da metade da aula, iniciamos as gravações das músicas com os estudantes, que se revezaram na voz e nos ritmos improvisados.

### **Considerações Finais**

Com o presente estudo foi possível concluir que o Programa Residência Pedagógica (PRP) é de suma importância para os cursos de licenciaturas e para a formação de qualidade desses estudantes. Ele possibilita que os estudantes possam mobilizar os conhecimentos adquiridos diante de diversas realidades. O programa também nos mostrou os desafios a serem encontrados durante nosso percurso como estudantes e futuros docentes. E, sobretudo, foi de grande contribuição para nosso crescimento como estudante, profissional e pessoal enquanto sujeito. Por fim, o programa foi relevante porque, além de carregar esse conhecimento no currículo, carrega-se, também na bagagem, conhecimentos e experiências da vida; como afirma Freire (1996, p.13): “ensinar inexistente sem aprender e vice-versa e foi aprendendo socialmente que, historicamente, mulheres e homens descobriram que era possível ensinar”.

### **Referências**

- DEMO, P. **Pesquisa: princípio científico e educativo**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

PISTRAK, M. **Fundamentos da escola do trabalho**. Expressão Popular, 2003.

PISTRAK, M. **A Escola Comuna**. Expressão Popular, 2009.

ZABALZA, M. A. **Qualidade em educação infantil**. Porto Alegre: ArtMed, 1998. 288 p.

## CAPÍTULO 3

# NARRATIVAS DE RESIDENTES EM UMA ESCOLA DE EDUCAÇÃO INFANTIL DE VITÓRIA-ES

Thalya Alves de Oliveira  
Raiandra Aparecida Lopes Medeiros  
Jaqueline Magalhães Brum

### Introdução

Este artigo busca, nas narrativas das residentes<sup>1</sup> e de sua docente orientadora, discutir sobre o Programa Residência Pedagógica em tempos de pandemia em uma escola de educação infantil no município de Vitória-ES.

Nesse Programa, os residentes ficam imersos na realidade escolar e, como força potente, une o ensino, a pesquisa e a extensão por meio da regência de sala de aula e das intervenções pedagógicas na escola campo. São experiências vivenciadas pelas residentes e articuladas entre seus três protagonistas (professor orientador, preceptores e residentes) e mostram um pouco da força ativa que este projeto movimenta.

Além disso, ainda são poucos os estudos que o abordam, e sabemos da sua relevância e necessidade de se produzirem pesquisas sobre a residência pedagógica no Brasil. Por essa razão, propomos escrever a nossa experiência no Programa Residência Pedagógica, realizado pela Universidade Federal do Espírito Santo, com alunos do curso de Pedagogia como residentes, em um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) de Vitória, a fim de contribuir com futuras pesquisas e trazer a realidade das

---

<sup>1</sup> Optamos por utilizar o feminino, uma vez que a maioria dos residentes na pedagogia são mulheres.



dificuldades enfrentadas pela educação mediante a pandemia causada pelo coronavírus.

Como nosso trabalho foi realizado em um CMEI, pensamos ser apropriado trazer, como nosso principal intercessor teórico, o pensamento crítico de Paulo Freire sobre a educação. Para tanto, recorreremos aos cinco princípios que Walter Kohan comenta sobre a obra de Freire, dizendo que poderiam ser resumidos a cinco palavras: vida, igualdade, amor, errância e infância.

Em outros termos, afirmo a ‘politicidade’ da educação inspirado em Paulo Freire, confiando na presença e na potência dessas cinco palavras: uma forma, um lugar, um tempo, um ritmo, uma disposição para a educação se abrir à vida, à igualdade, ao amor, à errância e à infância (KOHAN, 2019, p. 31).

## **Caminhos Teóricos**

Freire põe em questão o sentido da própria vida, ao falar de uma educação “emancipadora”, “libertadora” ou “transformadora”, pois são conceitos que potencializam a vida. Ou seja, aposta na potência de viver dentro e fora da escola.

Nesse sentido, para Freire, todas as vidas são iguais, todas possuem a mesma potência de viver, não havendo uma vida superior ou inferior a outra dentro ou fora de qualquer espaço educativo, ao afirmar: “Ninguém é superior a ninguém” (FREIRE, 1996, p. 119). Uma vez que só pode haver diálogo entre iguais, ele prega uma educação igualitária, não no sentido de homogeneizar, mas no de que “[...] Educar significa escutar, respeitar e considerar essas diferenças” (KOHAN, 2019, p. 102).

Ao respeitar as diferenças, Freire encarna três dimensões do amor, visto que ele conhece, pratica e se preocupa em cuidar, dimensões essas necessárias para ser um educador.

[...] a relação entre amar e ensinar e amar e aprender é complexa, multifacetada, entrelaçada: o amar ensinar precisa e se alimenta do amar a aprender; mas também o amar aprender se alimenta e precisa do amar ensinar; finalmente, amar ensinar, ao amar aprender, se alimenta a si

próprio; quem ensina amorosamente não apenas aprende o que ensina, mas também aprende amorosamente, no ensinar, a ensinar. Como resultado, o amor pedagógico transforma: quem ama ensinar não sai da mesma forma depois de ensinar, não pode ensinar da mesma forma, porque ama aprender ao ensinar (KOHAN, 2019, p. 129).

Ele nos fala que devemos, ao olhar o mundo, pensá-lo também de outra maneira e como educadores não nos conformar com a dominação, a opressão e a desigualdade. Todo educador é um viajante, um caminhante, um andarilho pelo mundo e com amor propor outros mundos possíveis.

Ao propor outros mundos possíveis, a infância, para Freire, “[...] não é algo a ser educado, mas algo que educa. Numa educação política, não se trata apenas (ou sobretudo) de formar a infância, mas de estar atento a ela, de escutá-la, cuidá-la, mantê-la viva, vivê-la” (KOHAN, 2019, p. 161). Freire não foi um estudioso da infância, mas pensa o mundo a partir da infância.

Se os homens grandes, as pessoas grandes, pudessem ou quisessem rir como as roseiras, como as crianças, não lhes parece que o mundo seria uma coisa linda? Mas eu acredito que um dia, com o esforço do próprio homem, o mundo, a vida vão deixar que as pessoas grandes possam rir como as crianças. Mais ainda – e isto é muito importante – vão deixar que todas as crianças possam rir. Porque hoje não são todas as que podem rir. Rir não é só abrir ou entreabri os lábios e mostrar os dentes. É expressar uma alegria de viver, uma vontade de fazer as coisas, de transformar o mundo, de amar o mundo e os homens somente como se pode amar a Deus (FREIRE apud LACERDA, 2016, p. 57-58).

Assim, nos apoiamos em Freire como nosso principal referencial teórico para trazer nossa experiência em tempos de pandemia com e na educação infantil.

### **Como foi vivenciar o programa com e na Educação Infantil na pandemia**

Começamos, no fim de 2020, trabalhando de forma remota, devido à pandemia do novo vírus SARS-CoV-2, conhecido

popularmente como coronavírus ou covid-19. Dessa forma, muitas dificuldades surgiram, já que estávamos com as escolas fechadas e os professores em suas casas tendo de se reinventarem para dar conta das crianças e fazendo de tudo para que os pequenos não perdessem o amor pela escola e a noção de pertencimento.

O principal objetivo era atrair as crianças e não as afastar, dadas as adversidades que as atividades remotas traziam, fossem pela capacidade da família em orientá-las, fossem pela impaciência das crianças que estavam em casa sem poder sair, fossem até mesmo as dificuldades de acesso. Assim foi percebida pelas residentes a importância da atividade docente, ao se pôr no lugar do discente, promovendo uma boa proposta pedagógica.

Por isso é que, na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de ontem que se pode melhorar a próxima prática (FREIRE, 1996, p. 21).

A instituição, no início de fevereiro de 2021, começou a se organizar para voltar com as atividades presenciais, entretanto, com o avanço da pandemia e os casos de doenças pelo vírus aumentando em escala exponencial, não foi possível o retorno das aulas presenciais, e continuamos o trabalho de forma remota até o início de 2022, quando, em fevereiro, as residentes tiveram os primeiros contatos presenciais com a escola e as crianças.

Durante todo esse tempo, observamos tanto as dificuldades no âmbito de ensino devido ao contexto remoto quanto as conquistas de pensar como coletivos para o desenvolvimento de um trabalho significativo. Para isso, utilizamos a tecnologia em prol de contornar o cenário catastrófico que vivenciamos, cujos meios digitais utilizados para comunicação, reuniões e interações com as crianças foram *WhatsApp*, *Classroom* e *Google Meet*.

A rotina da escola foi acompanhada por meio da internet, numa conjuntura inédita não só para as residentes senão para todos os que participaram do processo. Foram perceptíveis as dificuldades enfrentadas por todos, tanto da escola quanto das

famílias. O processo de se reinventar em meio à pandemia e ao contexto remoto de educação foi desafiador, dados os empecilhos que trilharam esse caminho, como os problemas sociais que estão entrelaçados na sociedade.

Mas nem tudo foi perdido...

As experiências vividas no programa de Residência Pedagógica da Universidade Federal do Espírito Santo – UFES – estão sendo fundantes para a construção do saber e para as aprendizagens de todos os sujeitos envolvidos neste programa, pois a partir dos diálogos e debates construídos nas práticas desenvolvidas podemos desenvolver um pensamento crítico que, ao perpassar o campo prático, propõe um movimento dialético entre teoria e prática, pois conforme destaca Freire (1987, p. 43) “a libertação autêntica, que é a humanização em processo, não é uma coisa que se deposita nos homens. Não é uma palavra a mais, oca, mitificante. É prática, que implica a ação e a reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo” (Fala da residente T).

As reuniões de planejamento com toda a equipe pedagógica (professores, pedagoga e diretora) em geral ocorriam às terças-feiras, e só haveria mudanças no dia de planejamento se houvesse algum imprevisto (algo muito raro). Aconteceram também algumas formações via YouTube proporcionadas pela Secretaria de Estado da Educação (SEDU), e a preceptora sempre encaminhava o cronograma semanal para que as residentes pudessem participar de todas as atividades.

No momento em que todas as atividades da instituição estavam ocorrendo de forma virtual, as professoras foram orientadas a desenvolver as chamadas “Atividades Pedagógicas Não Presenciais” (APNPs), que foram desenvolvidas no programa Power Point e eram orientadas em uma sequência de *slides* para que todas as turmas ficassem em um mesmo modelo, ainda que as atividades e o conteúdo fossem distintos. Mas destacamos que os modelos não tinham a intenção de formatação, mas de dar um norte naquele momento, para que todos entendessem a importância do trabalho pedagógico. As APNPs continham:

I – capa de apresentação da escola;

II – carta do professor regente às famílias e as orientações quanto ao funcionamento das devolutivas das crianças;

III – apresentação do projeto trabalhado naquele ano letivo e o modo como seria desenvolvido o trabalho do docente;

IV – os objetivos a serem alcançados pelas crianças a partir desse material e do trabalho desenvolvido pelo docente em conjunto com a instituição de ensino; e, por fim,

V – atividades e experiências daquele bloco; após a realização da apresentação, as docentes eram orientadas a enviar à pedagoga, que conferia e corrigia os pequenos erros que passavam despercebidos e enviava às famílias em formato PDF.

Desse modo, pudemos compreender a seriedade do trabalho pedagógico que era desenvolvido por toda equipe do CMEI, pois, mesmo estando de forma virtual, ficou evidente o comprometimento em desenvolver o melhor para as crianças, pois essas orientações eram de suma importância para que as famílias compreendessem com clareza a objetividade do trabalho pedagógico e a educação infantil não é um mero fazer por fazer.

Os momentos de trocas entre a preceptora e as residentes foram extremamente importantes para o aprendizado e conhecimento, pois sempre havia algo inovador, estimulante e surpreendente. O projeto de 2021 foi o tema “O mundo lá fora” e três subtemas ficaram em aberto. Dessa maneira, houve uma reformulação do tema e foi proposto: “O mundo lá fora: faço parte dele”, pois, conforme a preceptora ressaltou, as crianças são protagonistas e participantes de suas experiências e do mundo em que estão inseridas. Sob essa perspectiva, com enfoque nas infâncias, as autoras Borba, Nogueira e Borba (2016, p. 19) reforçam essa ideia quando salientam que

[...] as crianças, para além de seres em desenvolvimento e em processo de socialização, são sujeitos históricos, produtores de cultura. Desde pequenas, curiosamente exploram o mundo em que vivem, buscando sentido nas coisas, nas palavras, nas formas, nos cheiros, nas relações com as pessoas.

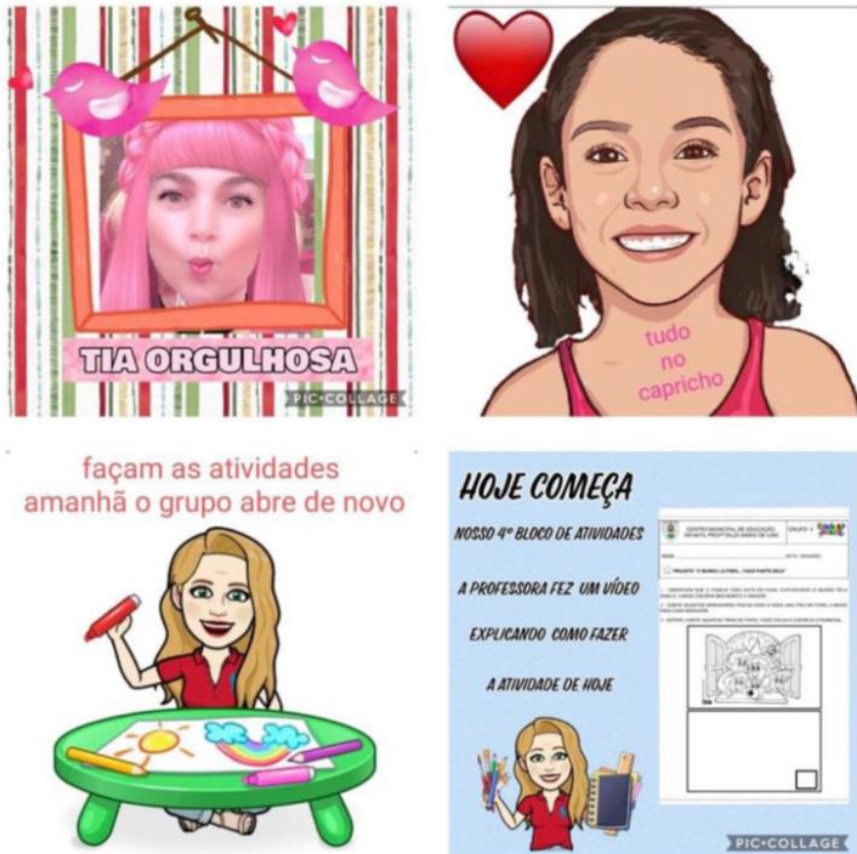
Além disso, ficaram decididos três subtemas dentro do tema maior, para ser trabalhado durante o ano letivo, os quais e se denominavam astros e estrelas, plantas e animais e água e terra.

Todavia, não era considerado algo pronto e acabado, e, a todo momento, as opiniões das professoras eram o mais importante naquele movimento, pois era algo que deveria ser decidido em conjunto. Isso ficou muito claro e foi algo muito marcante, pois, em muitos momentos, os profissionais da gestão escolar trabalham com ideias absolutas, sem ouvir as opiniões da equipe pedagógica, e, para as residentes, esse aprendizado coletivo foi muito importante.

Em um desses encontros onde a casa era trabalhada como atividade pedagógica, a brincadeira sugerida pela professora era dizer um item da casa e as crianças precisavam pegar e mostrar na sala virtual. A cada item falado as crianças corriam e os pais corriam juntos como verdadeiros camerasmans em um filme de ação. Mesmo em um cenário caótico, essa força coletiva foi linda de presenciar, agradeço ao Residência Pedagógica por isso (Fala da residente L).

Cada turma de residentes tinha o seu grupo no WhatsApp com os números das famílias e o da professora regente, e a preceptora inseriu também as residentes no grupo para acompanharem as devolutivas dos alunos. Assim era possível acompanhar as fotos, vídeos, áudios, entre outros, das crianças fazendo as atividades. Diversas vezes, os pais mandavam mensagens com algumas demandas e a preceptora enviava mensagem no privado, para que pudessem conversar a sós e resolver as solicitações, buscando proporcionar a melhor experiência educacional possível. A preceptora sempre estava presente nos dias das devolutivas e respondia a todas as crianças que mandavam mensagem. Ela sempre foi uma docente muito presente e procurava desenvolver artefatos que chamassem a atenção das crianças.

Imagem I – Interação de uma professora com as crianças e as famílias



Fonte: Acervo das autoras.

Com base no que foi explanado, é notório como a equipe que compunha a gestão do CMEI estava envolvida não apenas com seus docentes, mas, acima de tudo, com as crianças e as famílias que compõem essa instituição e entendem como desenvolver um trabalho pedagógico que vai para além dos muros da escola e não seja puramente técnico e administrativo. Desse ponto de vista, Souza e Tavares (2014, p. 279) elucidam que necessitamos mais de diretores educadores do que de diretores administradores, mesmo porque um administrador que entende pouco a coisa administrada tende a não ser bom administrador, ou ainda, em outras palavras,

aquele que diz entender de administração, mas não de educação, não pode administrá-la.

Nessa circunstância, era de suma importância que crianças e os responsáveis soubessem que a professora acompanhava seus discentes, a preceptora sempre nos orientava e explicava que era preciso atuar atentamente e acompanhar seus alunos de perto, ainda mais no momento virtual que estávamos vivenciando. Desse modo, era preciso saber por que uma determinada criança não estava aparecendo nas aulas virtuais ou não estava mandando as devolutivas, ter a malícia de identificar se um desenho ou uma letrinha foi feita pelo irmão mais velho, saber por que a família não entrava em contato no grupo do WhatsApp, ou na reunião de pais, pois, dessa forma, os professores podiam entender melhor o universo da criança e suas dificuldades de aprendizagem e também as melhores formas para trabalhar os conceitos pedagógicos.

### **Para não concluir**

As lições que absorvemos durante a Residência Pedagógica é não desistir em meio aos desafios. Sobretudo, a perseverança, o planejamento, a escuta, fala e a participação de todos durante o processo foi essencial para que o projeto e as aulas dessem certo (Fala da residente R).

Com base no que foi explanado, é possível tecer algumas considerações a respeito das experiências e das práticas que perpassaram e atravessaram o processo formativo de futuros docentes participantes do Programa Residência Pedagógica. Nesse sentido, as ações desenvolvidas no decorrer do projeto foram fundantes para a constituição de novos saberes e conhecimentos, fomentando e fortalecendo o transcurso rumo à formação como futuros profissionais da educação.

Nessa perspectiva, destacamos a importância que esse processo de formação tem em nos fazer compreender, na qualidade de docentes, que o papel do professor não é de mero transmissor do conhecimento, quando este se configura como o detentor de



todo o saber e os discentes são aqueles em quem serão depositadas toda a sabedoria e uma educação meramente bancária (FREIRE, 1987). Partindo desse entendimento, nesse processo de experiências, práticas e discussões teórico-práticas, o qual se desenvolveu na Residência Pedagógica, construímos a compreensão de que uma educação libertadora e problematizadora se configura naquela que se propõe em manter um constante diálogo com os discentes mediante a realidade que estes estão inseridos, apoiados em um pensamento crítico e um processo de ensino-aprendizagem que vá para além do depósito de conteúdos e sempre aspirando alcançar a libertação (FREIRE, 1987). Desse modo, concluímos que essa é a prática que desejamos a todos os nossos futuros docentes.

Isso posto, programas como o Residência Pedagógica, a nosso ver, deveriam ser mais ofertados nas universidades, porque é importante para a construção do licenciando durante a sua graduação. E assim “ficamos com o gostinho de quero mais”, como diria Rubem Alves.

## Referências

- ALVES, R. A arte de produzir fome. **Folha de São Paulo**, 2002. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/folha/sinapse/ult1063u146.shtml>. Acesso em: 27 jun. 2022.
- BORBA, A. M.; NOGUEIRA, A.; BORBA, T. N. M. T. Infância, arte e educação infantil: as práticas com as múltiplas linguagens das crianças: Aproximações entre criança, arte e cultura: iniciando a conversa. *In*: REIS, REIS, M.; BORGES, R. R. (org.). **Educação infantil arte, cultura e sociedade**. Curitiba: Crv, p. 15-38, 2016.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 27. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- KOHAN, W. **Paulo Freire, mais que nunca**: uma biografia filosófica.1.<sup>a</sup> reimpr. Belo Horizonte: Vestígio, 2019.

LACERDA, N. **A casa e o mundo lá fora**: cartas de Paulo Freire para Nathercinha. Rio de Janeiro: Zit, 2016.

SOUZA, A. R. de; TAVARES, T. M. A gestão educacional no Brasil: os legados da ditadura. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 30, p. 269-285, 2014.



**EIXO 2: EXPERIÊNCIAS NA ESCOLA  
PÚBLICA: A APRENDIZAGEM DOCENTE E  
PROCEDIMENTOS DE ENSINO EM  
TEMPOS DE PANDEMIA**



## CAPÍTULO 4

# AS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA EM TEMPOS DE PANDEMIA: DA EXPERIÊNCIA REMOTA AO RETORNO PRESENCIAL

Ana Carolina Capellini Rigoni  
Mariana Zuaneti Martins  
Lorena Nascimento Ferreira

### Introdução

O mês de março de 2020 marcou o mundo com a eclosão da pandemia do Covid -19, uma vez que impôs a paralisação das atividades e uma série de restrições com relação à circulação de pessoas. Por conta das novas regras de distanciamento social, inúmeros estabelecimentos que promoviam o encontro das pessoas, incluindo as escolas, foram fechados. Isto, todavia, não implicou na paralisação das atividades educativas, que passaram a ser desenvolvidas de forma remota. Professores(as), alunos(as) e pais foram surpreendidos com essa nova situação e uma série de adaptações didáticas foram tomadas.

É claro que todos os componentes curriculares foram afetados, mas, no caso da Educação Física (EF), por ser uma disciplina que lida com o corpo, com o movimento e com atividades coletivas, a mudança foi ainda mais radical. Com a pandemia, a aula de EF, antes caracterizada por uma “benéfica e restauradora desordem” na escola, justamente por ser caracterizada pela ocupação mais livre dos espaços e pelo contato entre os estudantes, pelo barulho e pela diversão (SOARES, 1996), foi atravessada por uma ideia de risco permanente (VAREA; GONZÁLEZ-CALVO, 2020). Neste momento, colocar o corpo em presença, em movimento, sujeito ao

toque e ao contato físico romperia com os protocolos de distanciamento social sugeridos na prevenção à Covid-19.

Mesmo após o retorno parcial, em muitas escolas restringiu-se, inclusive, a ida aos espaços abertos, embora essa fosse uma das diretrizes de biossegurança mais comuns. Além disso, muitas escolas aderiram à dinâmica de revezamento da ida de alunos(as) à escola, dificultando a rotina e desenvolvimento de uma sequência de conhecimentos e atividades. Nesse sentido, as aulas permaneceram comprometidas. Muitos(as) professores(as) lidaram com essa situação selecionando conteúdos que permitissem distanciamento e que não demandassem materiais (pois estes poderiam ser alvo de contaminação entre os(as) estudantes).

Para além do impacto sobre o que se aprende na EF escolar, durante os meses nos quais as escolas permaneceram fechadas e as aulas estavam remotas, vivenciamos desafios também referentes ao que se ensina, ou mais diretamente, ao como se ensina num formato de aula em que as atividades coletivas e o contato não eram permitidos. Foi necessário pensar em como promover as aulas sem a interação e a comunicação corporal, substituindo-as pelas diretrizes e entendimentos da linguagem oral.

Ao lidar com esses desafios didáticos, percebemos que as consequências não se limitariam apenas ao momento vivido durante a pandemia, mas se desdobrariam, afetando os saberes sobre o ofício docente de formas distintas, sobretudo para os licenciandos que estavam vivenciando suas primeiras experiências didáticas e mesmo ansiosos pela ida à escola para colocar e para vivenciar os conhecimentos aprendidos durante a formação (VAREA; GONZÁLEZ-CALVO, 2020), tiveram o estágio supervisionado suspenso.

Foi nesse cenário particular que o Programa Residência Pedagógica (PRP) iniciou sua segunda edição. O PRP é um tipo de programa que tem como princípio a imersão na escola, contexto no qual o(a) futuro(a) professor(a) vivencia a realidade escolar e constrói sua identidade docente. Ou seja, o programa visa proporcionar aos estudantes de licenciatura uma imersão na rotina

cotidiana da escola. Com a necessidade de distanciamento social, imposta pela pandemia, esta rotina cotidiana foi afetada, produzindo impactos no trabalho docente e, conseqüentemente, na experiência pedagógica dos(as) residentes, uma vez que o programa também precisou se readaptar a essa dinâmica de distanciamento social, desenvolvendo atividades remotas e/ou híbridas.

São diversos os artigos descrevendo estas experiências em locais muito diferentes, mas com problemas bastante semelhantes ao se tratar da escola pública. As análises geralmente giram em torno de questões sobre os enfrentamentos e desafios em tempo de distanciamento escolar, como é o caso de Machado et al. (2020) e Gois et al. (2021). Outros autores se dedicaram a analisar o impacto da pandemia na educação e os reflexos na vida das famílias (GROSSI et al., 2020). Em artigo anterior, já buscamos analisar os impactos da pandemia na formação dos(as) licenciandos(as) em EF inseridos(as) no PRP, debatendo sobre como se aprende a ser professor(a) longe da escola (MARTINS et al., 2022).

Neste capítulo temos como objetivo relatar e refletir sobre as experiências vivenciadas por um grupo de estudantes e professores(as) de EF, de uma das escolas que integrou o subprojeto, entre novembro de 2020 até dezembro de 2021, período marcado pela interrupção das aulas presenciais nas escolas e o retorno híbrido<sup>1</sup>. Buscamos compreender como a situação afetou a formação de professores(as) e como os(as) estudantes e professores(as) do programa desenvolveram suas práticas didáticas na EF escolar. Para sistematizar a experiência, nos fundamentamos nas proposições de Oscar Jara-Holliday, que

---

<sup>1</sup> Nesta edição do programa nosso grupo, da EF, foi constituído por nós, docentes orientadoras (uma bolsista e outra voluntária), 2 professores preceptores (bolsistas) e, inicialmente, 16 residentes bolsistas e 2 residentes voluntários. As atividades foram concentradas em duas escolas: um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) e uma Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio (EEEFM), ambas localizadas em Serra, Espírito Santo. Aqui neste capítulo, optamos por apresentar a experiência do CMEI, para podermos aprofundar nossa discussão sobre um caso específico.



discorre que para quem sistematizar a experiência envolve ordenar e reconstruir o processo vivido, fazendo uma interpretação crítica desse processo, extraindo e compartilhando aprendizados, permitindo orientar intervenções no futuro com uma perspectiva transformadora (JARA HOLLIDAY, 2020).

Baseadas no autor sistematizamos as experiências em cinco tempos (JARA HOLLIDAY, 2006). O primeiro deles foi o registro das experiências. O segundo foi marcado por um aprofundamento teórico acerca da EF e da escolarização durante a pandemia do Covid-19. O terceiro foi marcado pela recuperação do processo vivido por meio da análise dos relatos de experiência que os(as) licenciandos(as) produziram. O quarto tempo foi caracterizado pela reconstrução, classificação e ordenação dos registros com a intencionalidade de realização de análise, síntese e interpretação crítica. Finalmente, o quinto e último tempo da sistematização das experiências, foram dedicados a elaboração de alguns apontamentos sobre a formação de professores(as) durante a pandemia.

### **Iniciando o Programa de Residência Pedagógica “de casa”**

O PRP começou no formato remoto,<sup>2</sup> impactando diretamente na interação entre residentes – preceptores(as) – alunos(as) e equipe pedagógica do CMEL, já que os discentes foram inseridos na escola de forma virtual, no final do ano letivo de 2020. A escola, cuja experiência se narra aqui, integrou, também, a primeira edição do programa, de modo que as diferenças na forma de desenvolvimento das atividades ficaram bastante contrastadas.

Como uma estratégia de acolhimento aos residentes, foi realizada uma conversa mais informal com a professora preceptora

---

<sup>2</sup> Em função da pandemia de Covid-19 as estratégias didáticos-metodológicas precisaram ser adaptadas para o contexto remoto/online/não presencial, já que no mês de julho de 2020, a partir do Decreto nº 5.884 de 17 de Março de 2020, que regulamentou o teletrabalho no Centro de Educação Infantil (Serra/ES), foi iniciado o desenvolvimento das atividades pedagógicas não presenciais (APNP).

para saber o que estes(as) esperavam do programa, as experiências que já tinham na Educação Infantil e para explicar os objetivos e a dinâmica de organização do PRP e da escola.

Além disso, os(as) residentes já foram estimulados(as) a pensar em: “como garantir que a EF fosse espaço de produção de cultura, da expressão corporal e da autonomia da criança em tempos de pandemia e como lidar com as práticas corporais e a necessidade de intervenção de maneira remota”. Foram realizadas reuniões semanais, também de forma remota, para debater as temáticas, os objetivos, as possibilidades de intervenção e mediação pedagógica.

Além dos desafios “intelectuais”, os(as) residentes foram confrontados(as) com dificuldades de garantia de que as intervenções fossem propostas e materializadas por meio da tecnologia, tendo como referência a ludicidade e o brincar, questões fundamentais para a EF na Educação Infantil. Ao dialogar sobre essas questões, Colla (2019, p. 113) destaca que a brincadeira é uma “experiência de autoprodução, isto é, elas se criam e se recriam ao brincar”. Nesse viés, atividades significativas são aquelas que despertam interesse e geram prazer.

Com vistas a estes princípios, numa tentativa de garantir o brincar prazeroso e significativo das crianças, o grupo de residentes passou a se organizar em duplas para propor intervenções que seriam feitas por meio de vídeos. As proposições didáticas ainda deveriam ser orientadas pelo projeto que a escola havia elegido para aquele ano letivo: “Animais de longe e de perto”. Para facilitar a organização didática, utilizando um sequenciador de aulas,<sup>3</sup> cada dupla ficou responsável por uma faixa etária, desenvolvendo atividades do grupo 2 ao grupo 5, a partir da produção de um vídeo

---

<sup>3</sup> É um documento que foi organizado pelo preceptor da escola de Ensino Médio, o qual os residentes preenchiam, a cada planejamento, com o conteúdo, o tema, os objetivos específicos, os procedimentos metodológicos e a avaliação de cada intervenção. Assim, ao planejar as atividades, era possível sempre revisar o que havia sido desenvolvido na quinzena anterior e alinhar a sequência pedagógica.

por quinzena. Cada dupla produzia sua videoaula e enviava para a equipe pedagógica do CMEI aprovar a proposta de intervenção.

Uma vez aprovada pela equipe pedagógica, a dupla disponibilizava seu vídeo para que os pais o apresentassem para as crianças por meio da plataforma do *Youtube*. A comunicação com os pais era realizada por um grupo do aplicativo *WhatsApp*, onde era possível dar dicas, orientar as famílias e sugerir alterações de materiais ou atividades. Não havia um contato direto com os alunos e alunas. O retorno dos alunos sobre as atividades dependia dos pais.

O conhecimento selecionado foi a ginástica, a partir da assimilação com o movimento dos animais. Esta proposta visou à construção de um aprendizado atravessado pela brincadeira. Com este intuito, as atividades propostas foram, por exemplo, o equilíbrio para “voar” como o pássaro, a quadrupedia para andar como o caranguejo, o gorila, o cachorro, o pular/saltar com o golfinho, sapo, canguru e coelho, o alongamento para imitar a borboleta, a girafa, o rolamento igual ao tatu bolinha, dentre outras propostas que estimulavam a criatividade, a imaginação e a autonomia da criança numa relação simbólica com os animais.

### **Readaptando a rotina escolar**

Em junho de 2021, as atividades presenciais para o grupo 4 e o grupo 5 retornaram em formato de revezamento de alunos e alunas nas escolas, podendo atingir a capacidade máxima da metade dos matriculados. Ainda assim, era comum visualizarmos turmas ainda incompletas. No retorno ao presencial, as crianças continuaram com o conteúdo da ginástica. A avaliação diagnóstica com as crianças presentes revelou que elas haviam tido pouco contato com os vídeos enviados. Por essa razão, o grupo decidiu repetir algumas atividades já enviadas no ensino remoto. Além disso, as atividades tinham que ser adaptadas para que as crianças não ficassem próximas umas das outras evitando o contato físico.

Para garantir as condições de biossegurança, além da higienização dos materiais após o uso, as professoras, que

trabalhavam com as turmas nessa escola, deveriam ter contato apenas com duas salas por dia, de modo que as aulas de EF passaram a ser “geminadas”, isto é, duas aulas na sequência. Isso causava desafios adicionais, uma vez que as crianças, ainda não adaptadas à rotina escolar, cansavam rápido diante das atividades. Como resultado, uma série de adaptações foram realizadas no planejamento, de modo que as aulas alternassem atividades mais intensas e outras mais calmas. Os meses sem aulas presenciais, sem o contexto coletivo e comunitário e a constante ameaça de “risco” que a aula representava repercutiam em inúmeras dificuldades didáticas (VAREA; GONZÁLEZ-CALVO, 2020). Os(As) residentes afirmavam que era difícil manter as crianças engajadas durante a aula toda e o planejamento passou por muitas adaptações e rearranjos nas primeiras semanas, seja por conta da dinâmica de “biossegurança”, seja pela ausência de crianças na escola.

Em agosto desse mesmo ano, os grupos 2 e 3 retornaram à escola, também num sistema de revezamento. Ainda não foram todas as crianças que retornaram à escola, já que o ensino híbrido ainda era aceito e muitos pais optaram por manter os filhos em casa. Em novembro, todas as crianças foram obrigadas a retornar (com exceção das crianças cujo elas mesmas ou os pais possuísem algum tipo de comorbidade). Nesse momento de retorno obrigatório, muitas crianças que estavam há quase dois anos sem contato com a escola começaram a readaptação àquele ambiente. As aulas foram afetadas por isso, já que muitas crianças não tiveram contato nenhum com a escola, com as aulas de EF, com as brincadeiras ao ar livre e não vivenciaram movimentos básicos para seu desenvolvimento (GONZÁLEZ-CALVO; VAREA; GARCÍA-MONGE, 2022). Nesse momento também, há o retorno do uso dos ambientes de recreação como o “parquinho”, que começa a oportunizar maior possibilidade de interação entre as crianças.

Para finalizar o ano letivo de 2021, com o retorno completo das crianças, o grupo decidiu inserir as práticas circenses no planejamento. Como a última atividade disponibilizada às crianças, antes de novembro, havia sido um vídeo sobre o circo,

dessa forma, seria possível retomar os conteúdos da ginástica ensinados ao longo do ano, no contexto híbrido, sem se tornar repetitivo para aquelas crianças que frequentaram o presencial desde junho. Após o retorno presencial de todas as crianças, as práticas circenses foram inseridas por meio do “circo dos animais”. Trabalhamos o equilíbrio na corda bamba, a manipulação de objetos, os malabarismos (com tecido, com bolinhas leves e argolas) e as acrobacias no tecido acrobático. Como momento culminante, o grupo 5, que se despedia da escola, realizou um espetáculo de circo, sendo prestigiado por todas as outras turmas da escola.

### **O Programa Residência Pedagógica e os desafios da formação de professores(as) em EF à distância**

A pandemia causou uma série de tensões na formação e na identidade docente (GODOI; KAWASHIMA; GOMES, 2020; KAMOGA; VAREA, 2022). Se, os(as) professores(as) das escolas precisaram se reinventar, para os licenciandos(as), que foram privados da prática pedagógica, o engajamento com a formação foi ainda mais difícil.

Como resultado, ao iniciarmos o subprojeto em novembro de 2020, a primeira dificuldade encontrada foi a de formar a equipe de residentes. Poucos(as) estudantes estavam disponíveis para compor o programa. Muitos(as) deles(as) estavam trabalhando em outros ofícios e/ou estagiando em outros espaços, de modo que não possuíam carga horária e/ou não estavam interessados no PRP. Além disso, a distância entre os(as) professores(as) universitários e os(as) estudantes, causadas pelo ensino remoto, dificultou a sensibilização dos(as) licenciandos(as) para o programa. Se na primeira edição havíamos atuado com 48 estudantes residentes, impactando um percentual muito alto dos(as) licenciandos(as) do curso<sup>4</sup> na segunda, foi difícil completar um subprojeto com 16

---

<sup>4</sup> Considerando que temos 278 matriculados em 2022 no curso de graduação, 48 alunos integrando equivalem a quase 20% dos matriculados no curso.

alunos(as). Além disso, após os trabalhos serem iniciados, ainda houve desistências, trocas, relatos de fragilidades emocionais e justificativas de residentes que não estavam permanecendo na cidade de Vitória, próxima ao município de Serra.

Como já mencionamos em artigo anterior (MARTINS et al., 2022), dentre os principais problemas relatados pelos(as) residentes no início do processo, estão as dificuldades de interagir entre eles(elas) mesmos(as) e de produzir os materiais para o ensino remoto (vídeos propostos). Os(As) residentes relataram a falta de domínio da tecnologia, a vergonha de aparecer nos vídeos e a falta de contato com as famílias que gerava pouco retorno dos(as) alunos(as) sobre os vídeos enviados. Um dos relatos dos(as) residentes descreve como foi “decepcionante”, depois de levar horas gravando a videoaula, a coordenação escolar se negou a enviar o vídeo para as crianças porque um dos residentes que aparecia no vídeo vestia uma camiseta que tinha estampada a frase “Jesus salva”. A dupla precisou gravar todo o vídeo novamente e isto gerou muita ansiedade e debate entre eles.

Outra questão que apareceu nos relatos dos(as) residentes foi a dificuldade de garantir a especificidade da EF, cujos conhecimentos estão atravessados pelo corpo e pelo movimento. Com as aulas remotas tudo parecia “descorporificado” e estático. A corporeidade não só foi uma questão apontada como problema do ponto de vista individual. Também foi um problema de ordem coletiva, uma vez que, cada criança estava em sua casa, distante dos outros, impedindo práticas de interação e brincadeiras que dependem do contato e da presença dos(as) colegas. Aliado a este fator, a falta de acesso à internet e a equipamentos adequados para as aulas remotas foram questões decisivas. Mesmo a escola tendo lançado mão do uso do *WhatsApp* na tentativa de facilitar o contato com as famílias, a aproximação não aconteceu em grande parte dos casos. Por fim, devido à especificidade da EF, além da falta de internet, celular e computadores adequados, as atividades propostas tinham que levar em conta a ausência de materiais nos lares das crianças. Muitas delas sequer tinham uma bola em casa.

Os vídeos tinham que ser pensados de modo que o mínimo ou nenhum material fosse necessário.

Estes dados revelam que o caso da região da grande Vitória (ES) muito se assemelha aos outros estados brasileiros. Segundo a pesquisa realizada pelo Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho Docente da Universidade Federal de Minas Gerais (GESTRADO/UFMG) e da CNTE (junho/2020), 89% dos mais de 15 mil docentes entrevistados não tinham experiência anterior para dar aulas remotas; 42% afirmaram que seguem sem treinamento, aprendendo tudo por conta própria; para 21%, é difícil ou muito difícil lidar com tecnologias digitais (GESTRADO, CNTE, 2020). Além do fato de os(as) professores(as) estarem ministrando as aulas dentro de suas próprias casas, utilizando seus próprios recursos, a mesma pesquisa mostra que 82% dos(as) professores(as) afirmaram que as horas de trabalho aumentaram. Apesar da demanda sobre os(as) professores(as) ter aumentado, a participação dos estudantes reduziu, uma vez que 84% dos(as) professores(as) pesquisados indicaram que o envolvimento dos(as) alunos(as) diminuiu drasticamente (GESTRADO/CNTE, 2020).

Os desafios pareciam sempre maiores do que as possibilidades de resolução. A distância entre aluno(a) e escola, aluno(a) e professor(a) da escola, residente e aluno(a), bem como dos(as) residentes com a própria universidade, produziu um esvaziamento de sentido e um empobrecimento da relação de ensino-aprendizagem.

### **As contribuições do Programa de Residência Pedagógica em contexto pandêmico**

Apesar das condições atípicas que envolveram a condução da PRP no ano de 2021, conseguimos produzir experiências significativas, carregadas de sentido para os discentes e com aprendizados que só foram possíveis com a vinculação ao projeto.

Na mesma medida em que os(as) residentes e preceptores(as) esbarram nas dificuldades com a tecnologia, a exigência imposta

pelo contexto de aulas remotas permitiu o seu aprendizado, proporcionando o uso dos aplicativos para gravar e editar vídeos, fazer intervenções por plataformas digitais e criar materiais interativos para as crianças. Para muitos(as) residentes foi um momento de descobertas, de oferecer e pedir ajuda e compartilhar as experiências.

Além desses apontamentos, é importante destacar outras questões que foram facilitadas pelo sistema remoto como, por exemplo, as trocas entre escolas e duplas que, se não fosse o contexto dos encontros virtuais, provavelmente aconteceriam de forma reduzida e, ainda, os encontros formativos com a participação de professores(as) e residentes de outras universidades, distantes do município de Vitória.

Outro ponto positivo foi que percebemos que, apesar de uma tendência à teorização, por conta das dificuldades de elaborar as aulas práticas que constituem a EF, os(as) residentes buscaram estratégias para ir além e contemplar, também, o “saber fazer”. Assim, apesar de tantos empecilhos, há um processo de ensino aprendizagem durante a pandemia que, mesmo de forma fragmentada, contribuiu para a constituição das identidades docentes.

Parece que algumas perdas são, de fato, incontornáveis. No entanto, no fim do processo, a sensação dos(as) residentes foi que “deu certo”, pelo menos em partes. Isto quer dizer que o PRP, mesmo diante de um contexto tão distinto de tudo aquilo para o que eles vinham sendo preparados na universidade, ajudou a construir esse sentimento de que práticas consagradas da disciplina foram, em partes, aprendidas e ressignificadas.

## **Reflexões finais**

Ao que parece, os impactos da pandemia na Educação e na EF ainda serão percebidos por muito tempo. No que diz respeito ao PRP, é evidente que, apesar dos pontos positivos, todas as fases foram, em alguma medida, prejudicadas, uma vez que o diagnóstico foi precário, o planejamento limitado e a avaliação praticamente



impossível. Esta experiência trouxe como legado a necessidade de outros conhecimentos na formação, como, por exemplo, incluir às questões relacionadas à tecnologia e o espaço virtual.

De modo geral, nos cabe ainda, questionar o que pode a EF (que respostas pode apresentar) diante do impacto que uma experiência extrema como a pandemia impôs aos seus sujeitos-estudantes, a nós, docentes, e à escola?<sup>5</sup> As respostas ainda estão sendo construídas, mas as questões e constatações que emergiram deste contexto ficam cada vez mais evidentes. As necessidades de se adaptar e criar novas estratégias de forma tão apressada, como o contexto exigia, não nos deu tempo de refletir sobre questões para além do funcionamento das aulas (a qualquer custo).

Deixamos de lado a preocupação com as singularidades das pessoas envolvidas. Como nos alerta Tarcísio Mauro Vago (2022), a pandemia exigia pensar as pessoas – professores/as e estudantes –, em suas identidades sociais, bem como refletir sobre os conhecimentos que elegemos para trabalhar. O autor nos provoca a pensar na responsabilidade da escola no que diz respeito a uma educação para a consciência dos direitos de cada um. Esta reflexão é necessária na medida em que percebemos como nos afirma o autor, que a pandemia, com seu ineditismo, acabou exacerbando e dando visibilidade aos problemas estruturais já tão conhecidos por nós brasileiros, mas que nunca foram alvo de políticas públicas de enfrentamento para a sua superação. O maior legado da pandemia, a despeito de toda a tragédia que vivemos, seria trazer novamente estes debates à ordem do dia e refletirmos, com pés no chão, sobre o lugar do corpo, dos afetos e das questões sociais no cotidiano das práticas pedagógicas e da formação docente.

---

<sup>5</sup> Pergunta inspirada no dossiê publicado pela revista Pensar a Prática em seção temática intitulada Covid 19 e os desafios para a Educação Física. Ver em: <https://www.revistas.ufg.br/fef/issue/view/2302>.

## Referências

- COLLA, R. A. O brincar e o cuidado nos espaços da educação infantil: desenvolvendo os animais que somos. **Rev. Bras. Estud. Pedagog.**, Brasília, v. 100, n. 254, p. 111-126, jan./abr. 2019. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rbeped/a/Kk8P9nBB5bTL4jvtQdg8RCh/?lang=pt&format=pdf>>. Acesso em: 01 de Junho de 2021.
- GESTRADO/UFGM; CNTE. **Trabalho docente em tempos de pandemia**. 2020. Disponível em:[https://www.cnte.org.br/images/stories/2020/cnte\\_relatorio\\_da\\_pesquisa\\_covid\\_gestrado\\_julho2020.pdf](https://www.cnte.org.br/images/stories/2020/cnte_relatorio_da_pesquisa_covid_gestrado_julho2020.pdf). Acesso em: 21 maio 2021.
- GODOI, M.; KAWASHIMA, L. B.; GOMES, L. DE A. “Temos que nos reinventar”: os professores e o ensino da educação física durante a pandemia de COVID-19. **Dialogia**, n. 36, p. 86–101, 22 dez. 2020.
- GOIS, P. K. de M. et al. Reflexões sobre o impacto da pandemia na educação física escolar. **Revista com censo: estudos educacionais do Distrito Federal**, [S.l.], v. 8, n. 3, p. 220-227, ago. 2021.
- GROSSI, M. G. R.; MINODA, D. DE S. M.; FONSECA, R. G. P. Impacto da pandemia do covid-19 na educação: reflexos na vida das famílias. **Teoria e Prática da Educação**, v. 23, n. 3, p. 150-170, 2020.
- JARA HOLLIDAY, O. **Para sistematizar experiências**. João Pessoa: Universitária, 2006.
- JARA HOLLIDAY, O. **Orientaciones teórico prácticas para lasistematización de experiencias**. Bogotá: Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano - CINDE, 2020.
- KAMOGA, S.; VAREA, V. ‘Let them do PE!’ The ‘becoming’ of Swedish physical education in the age of COVID-19. **European Physical Education Review**, v. 28, n. 1, p. 263–278, fev. 2022.
- MACHADO, R. B.; FONSECA, D. G.da; MEDEIROS, F. M.; FERNANDES, N. Educação física escolar em tempos de distanciamento social: panorama, desafios e enfrentamentos curriculares. **Movimento**, v. 26, p. e26080, jan./dez. 2020.
- MARTINS, M. Z.; RIGONI, A. C. C.; FERREIRA, L. N.; CARVALHO, L. K. R. Aprendendo a ser professor longe da escola: a residência pedagógica na educação física em tempos de COVID-19. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 25, 2022.
- MAURO VAGO, T. Uma polifonia da Educação Física para o dia que nascerá: sonhar mais, crer no improvável, desejar coisas bonitas que não

existem e alargar fronteiras. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 25, 2022. DOI: 10.5216/rpp.v25.70754. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/fef/article/view/70754>. Acesso em: 11 ago. 2022.

SOARES, C. L. Educação física escolar: conhecimento e especificidade. **Revista Paulista de Educação Física**, p. 6–12, 1996.

VAREA, V.; GONZÁLEZ-CALVO, G. Touchless classes and absent bodies: teaching physical education in times of Covid-19. **Sport, Education and Society**, p. 1–15, 2020.

VAREA, V.; GONZÁLEZ-CALVO, G.; GARCÍA-MONGE, A. Exploring the changes of physical education in the age of Covid-19. **Physical Education and Sport Pedagogy**, v. 27, n. 1, p. 32–42, 2 jan. 2022.

## CAPÍTULO 5

# WEBQUEST E O ENSINO DE CIÊNCIAS POR INVESTIGAÇÃO: UMA EXPERIÊNCIA DO SUBPROJETO INTERDISCIPLINAR COM FÍSICA E BIOLOGIA

Gabriel Sacht  
Geide Rosa Coelho  
Junia Freguglia  
Raquel Conceição Costa Pereira

### Introdução

O Programa de Residência Pedagógica (PRP), iniciado em 2018, faz parte da atual Política Nacional de Formação de Professores para a educação básica. Sua origem está relacionada com a necessidade da ampliação da formação inicial de docentes e/ou profissionais da educação no contexto de atuação profissional (CAPES, 2018). Por esse motivo, o PRP vem com o objetivo de reduzir a distância entre o discurso acadêmico e a vivência escolar (FARIA; DINIZ-PEREIRA, 2019).

O projeto institucional de Residência Pedagógica da Universidade Federal do Espírito Santo, em seus doze subprojetos, incluindo o nosso, reconhece como princípio fundante a escola como um espaço de aprendizagem e formação docente em que residentes, preceptores e docentes orientadores constroem conhecimentos profissionais de forma coletiva, a partir das experiências, da investigação e da reflexão sobre as práticas pedagógicas.

Este texto contextualiza nossas ações no segundo edital do PRP-UFES, que foi desenvolvido entre os meses de novembro de 2020 e abril de 2022. Esse período demarca um momento de grave crise sanitária no Brasil e no mundo, pois, em março de 2020 a Organização Mundial da Saúde (OMS) declarou o início da pandemia da COVID-19, causando grandes impactos na saúde, economia e educação do país. Por esse motivo, boa parte dos serviços classificados como “não essenciais” foram interrompidos ou direcionados para o ambiente remoto/virtual (IDOETA, 2020). Neste cenário, o PRP-UFES foi desenvolvido quase em sua totalidade, de modo remoto.

Nosso subprojeto, que tinha natureza interdisciplinar, se organizou para atender às recomendações sanitárias de distanciamento social e manutenção das práticas educativas, apostando no trabalho coletivo, colaborativo e afetivo entre os residentes e professores de Física e Ciências Biológicas da Universidade e da educação básica no desenvolvimento de atividades utilizando recursos virtuais. Além da interdisciplinaridade, no subprojeto, adotamos a alfabetização científica e o ensino de ciências por investigação como referências para o desenvolvimento das atividades.

Entre as atividades elaboradas, as *WebQuests* se configuram como uma ferramenta pedagógica versátil que possibilita a aplicação de textos, vídeos, jogos e experimentos científicos sobre um determinado tema (PEREIRA, 2008), na resolução de uma tarefa, de forma autônoma. A proposta da *WebQuest* como método de ensino e aprendizagem iniciou com Bernie Dodge, em 1995, com a finalidade de utilizar a riqueza de informações e recursos do ambiente da internet para o desenvolvimento de uma sequência de atividades, tendo a investigação como base do processo educativo (DODGE, 1995).

Seu conteúdo pode ser estruturado em 6 (seis) partes: introdução, tarefa, processo, avaliação, conclusão e créditos. Segundo Possatti e Bremenkamp (2022, p.43-44):

- Na introdução, é inserida uma contextualização do tema;
- Na tarefa, um problema é exposto;
- No processo, são propostas atividades e disponibilizados recursos, por exemplo *hyperlinks* com reportagens, artigos e vídeos, para auxiliar o estudante no desenvolvimento da tarefa;
- Na avaliação, propõem-se procedimentos para avaliar o material produzido;
- Na conclusão, apresenta-se o que se pretende alcançar com essa *WebQuest*;
- Nos créditos, são citadas as referências bibliográficas, bem como os *links* dos materiais disponibilizados e os produtores dessa *WebQuest*.

Frente ao potencial de ensino/aprendizagem das *WebQuests* e a necessidade de adaptarmos às condições impostas pela pandemia da COVID-19, uma das atividades que será apresentada neste capítulo tem relação com o planejamento e a aplicação de uma *WebQuest* sobre fototropismo com estudantes da terceira série do ensino médio de uma de nossas escolas-campo. Colocamo-nos também no exercício de análise do vivido e buscamos identificar práticas científicas mobilizadas pelos estudantes da educação básica no desenvolvimento desta atividade.

## **Fundamentação Teórica**

A interdisciplinaridade é um referencial importante no enfrentamento das complexidades inerentes à atuação profissional de professores de ciências e para a compreensão de muitos fenômenos científicos e sociais que são objetos de estudo na educação básica. Apesar da polissemia associada ao termo, assumimos a interdisciplinaridade no nosso subprojeto na perspectiva da atividade partilhada, coletiva e colaborativa entre professores de diferentes disciplinas (no nosso caso de Física e Biologia), que se organizam para a compreensão e desenvolvimento de temas sociocientíficos nas atividades educativas.

O modo que utilizamos para desenvolver essa estratégia interdisciplinar foi por meio da proposição de atividades didáticas que permitissem a todo grupo (professores, residentes e estudantes

da educação básica) estabelecer interlocuções entre diferentes disciplinas e os conhecimentos demarcados por elas para a compreensão de fenômenos complexos (SELF; BAEK, 2017).

Como professores (em exercício e em formação inicial) de ciências defendemos a aproximação entre a cultura escolar e a cultura acadêmica, com vistas à democratização do acesso dos estudantes da educação básica aos conhecimentos científicos. Isso requer que, além de ensinar conceitos científicos, os estudantes tenham vivências em práticas, normas e atitudes inerentes à atividade científica (NASCIMENTO; SASSERON, 2019). Esses são pressupostos que orientam o ensino por investigação (BORGES, 2002; MUNFORD; LIMA, 2007; SASSERON, 2019), que se apresentou como uma abordagem didática fundamental no desenvolvimento das atividades do nosso subprojeto, inclusive a que compõe a experiência relatada neste capítulo.

As atividades, nessa abordagem, podem ser apresentadas em diferentes formatos: experimental, demonstração, de simulação, atividades teóricas, situações históricas, *WebQuests*, entre outras. O importante é que elas estejam associadas à proposição de uma situação-problema e que os estudantes, juntamente com o professor, na tentativa de solucioná-la, se engajem em práticas científicas associadas aos processos de proposição, comunicação e avaliação de ideias (COELHO; AMBRÓZIO; LIMA, 2021).

De forma mais específica, mas sem o propósito de encerrar nesta tipificação, Nascimento e Sasseron (2019) destacam que práticas científicas emergem no contexto escolar quando estudantes e professores: (I) Fazem perguntas; (II) Desenvolvem e utilizam modelos; (III) Planejam e executam investigações; (IV) Analisam e interpretam dados; (V) Utilizam pensamento matemático e ferramentas de informática; (VI) Constroem explicações; (VII) Engajam-se em argumentações baseadas em evidências e (VIII) Obtém, avaliam e comunicam informações.

## Metodologia

O planejamento da *WebQuest* foi iniciado em março de 2021. Na introdução foi disponibilizada uma questão presente no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) do ano de 2019 e disponível no portal do INEP para a contextualização do tema em estudo. O critério para a seleção da questão foi apresentar caráter interdisciplinar, abrangendo os conteúdos de Física e Biologia. Entre as opções, a que mais se adequou aos critérios de seleção está representada na Figura 1.

A questão tem como base o fototropismo, que pode ser definido como a movimentação/crescimento estimulado pela luz (WHIPPO; HANGARTER, 2006). Tal interação pode ser atrativa ou repulsiva, podendo ser provocada por diferentes fontes luminosas.

Figura 1 - Questão interdisciplinar utilizada como base para a elaboração da *Webquest*

**Questão 118**

Na piscicultura, costumam-se usar larvas de *Artemia* (crustáceo) para alimentar larvas de peixes. Ovos de *Artemia* são colocados em garrafas com água salgada e, sob condições ótimas de temperatura, luz e oxigênio, eles eclodem, liberando suas larvas, também conhecidas como náuplios. Para recolher os náuplios, coloca-se uma lâmpada branca fluorescente na boca da garrafa e estes começam a subir em direção ao gargalo. Esse comportamento das artêmias é chamado de

- A geotropismo positivo.
- B fototropismo positivo.
- C hidrotropismo negativo.
- D termotropismo negativo.
- E quimiotropismo negativo.

Fonte: Prova do ENEM (2019).

Após a seleção, foi utilizada a plataforma *Google sites* para a confecção da *WebQuest*. Embora a questão escolhida tratasse a respeito do fototropismo em artêmias, o tema foi expandido para



todos os seres vivos (animais, plantas e microrganismos) e a *WebQuest* foi intitulada “Uma relação de atração ou repulsão”<sup>1</sup>.

A atividade contava com uma introdução (Fig. 2A), que apresentava o tema aos estudantes e sua implicação sobre os seres vivos. A fim de manter o caráter interdisciplinar, os tipos de fontes luminosas também foram abordados e os alunos tiveram acesso a materiais que explicavam que tipo de lâmpada era mais adequada para atração de insetos e que tipo de lâmpada favorecia o crescimento vegetal.

Na página de tarefas (Fig. 2B), estava descrita a relação de todas as atividades que deveriam ser realizadas ao longo da *WebQuest*. Em suma, entre as atividades, havia um questionário sobre fontes de luz e como elas poderiam ser utilizadas no cultivo de plantas. Além disso, em uma das atividades os alunos deveriam realizar um experimento em que iriam analisar o fototropismo vegetal.

Os alunos foram orientados a avaliar o crescimento de sementes de feijão em três tipos de condições durante 7 (sete) dias: ausência de luz, presença de luz e presença parcial de luz.

Figura 2 - Sessões da *Webquest*.



<sup>1</sup>A *Webquest* pode ser consultada na íntegra por meio do link: <https://sites.google.com/view/webquest-fototropismofototaxia/introdu%C3%A7%C3%A3o?authuser=0&pli=1>



Fonte: Autores (2022).

Ao final, os alunos tiveram a oportunidade de comunicar o conhecimento produzido por meio de um relatório científico, contendo uma introdução, objetivo, hipóteses, metodologia e os resultados observados. Na aba “Processos” (Fig. 2C), havia *links* de *sites* e *vídeos* disponíveis que auxiliaram a familiarização com o conteúdo e na execução das atividades por parte dos estudantes.

Por fim, na aba “avaliação” (Fig. 2D) estava exposto o peso em nota de cada etapa e a pontuação final. Após a elaboração ocorreu uma *live* de apresentação da *WebQuest* e dos residentes responsáveis pela confecção e orientação dos estudantes no desenvolvimento desta atividade (Fig. 3). Foi uma oportunidade para que os alunos tirassem dúvidas sobre as atividades e marcou o primeiro contato entre os residentes e os alunos que, neste momento, já estavam em atividade na escola, com o retorno ao ensino presencial da rede estadual.

Figura 3 - *Live* de apresentação da *WebQuest*.



Fonte: Autores (2022).

## Resultados e Discussões

Ao iniciar a avaliação e análise dos relatórios entregues foi possível perceber a forma como ocorreu a apropriação do conteúdo conceitual e o desenvolvimento de práticas científicas pelos alunos. Uma parte considerável dos experimentos não saiu da forma como eles esperavam. Contudo, foi muito interessante observar a forma como eles tentavam explicar os fenômenos observados e, até mesmo, reelaborar o experimento quando necessário. Um dos resultados obtidos por um aluno está apresentado na figura 4.

Figura 4 - Experimento de verificação de fototropismo vegetal realizado por um aluno da terceira série.

A) Planta cultivada na presença de luz solar; B) Planta cultivada em ambiente com pouco acesso à luz solar; C) Planta cultivada na ausência de luz solar.



Fonte: Autores (2022).

Sobre esse experimento o aluno disse: “O feijão da caixa aberta se tornou uma mini planta, dois feijões da caixa parcialmente aberta se tornaram plantas de cor verde e um dos feijões da caixa fechada cresceu e se tornou uma planta de cor branca”. Sobre o feijão que apresentou a coloração esbranquiçada, o aluno argumentou que o fato da semente ter sido cultivada em um ambiente sem luz solar pode ter interferido na produção de alguma substância por parte da planta, afetando assim a sua coloração.

De fato, as fontes de luz (como a solar) são responsáveis pelo estímulo da produção do pigmento fotossintético, denominado clorofila, que dá às plantas a coloração verde (de SOUZA *et al.*, 2008). Nesse sentido, a falta de estímulo luminoso leva à baixa produção de clorofila, fazendo com que a planta venha a exibir a coloração branca. Vale ressaltar que entre os recursos disponibilizados não havia material que explicasse pontualmente o motivo da planta ter crescido branca.

Desse modo, é possível inferir que a apropriação do conteúdo conceitual e de práticas científicas aconteceu de tal forma que levou o aluno à conclusão de que existe alguma substância que é produzida na planta quando está exposta à luz solar, que não é a mesma quando ela é cultivada no escuro.

Neste relato - um recorte das diversas atividades que foram desenvolvidas - flagramos a construção de explicações e o

engajamento do estudante em argumentações baseadas em evidências como práticas científicas oportunizadas pela WebQuest. As questões levantadas por ele foram suscitadas pela experimentação, no sentido próprio dessa etapa quando inserida em uma pesquisa realizada por cientistas. Desse modo, a apropriação de conceitos e procedimentos do campo das ciências naturais contribuíram para o processo de inclusão do estudante na cultura científica escolar.

Outra estudante encontrou um resultado diferente da hipótese levantada por ela para explicar a relação da situação das plantas cultivadas em ambientes com diferentes luminosidades (Fig. 5).

Figura 5 - Experimento de verificação de fototropismo vegetal realizado por uma aluna da terceira série.



Fonte: Autores (2022).

Sobre o resultado obtido, a aluna diz: “Durante 1 (uma) semana, não passou disso, os feijões só ficaram assim. Como choveu, e não ficaram expostos à luz solar, pode ter interferido no processo. As 3 (três) caixas ficaram expostas à lâmpada de *led* de cor quente, porém, creio que não contribuiu muito, não ocorreu conforme o esperado. O objetivo era sair um brotinho, uma planta, porém, o processo não foi feito totalmente correto, então o que se pode concluir é que nada aconteceu, a não ser os brotinhos brancos”. Embora a aluna tenha enfatizado que o experimento não

ocorreu da maneira “correta”, o que chamou atenção neste relatório foi a forma como ela lidou com o problema.

Segundo a aluna, choveu durante o período em que o experimento foi realizado. Por este motivo, as sementes que deveriam ser expostas à luz solar, não passaram por esta etapa. Como consequência, o desenvolvimento dessas plantas foi afetado. Contudo, na aba “processos” da *Webquest* havia um texto que falava que algumas fontes luminosas, como a luz emitida pela lâmpada de *led*, poderiam favorecer o crescimento de plantas.

Baseada nesse conhecimento, a aluna refez seu desenho experimental, substituindo a luz solar pela lâmpada de *led*. Conforme descrito no relatório, ainda assim os resultados obtidos pela discente não corresponderam a suas expectativas, mas é interessante observar como a apropriação de conteúdos conceituais e procedimentais ocorreu neste caso.

A análise desse relato - outro recorte da mesma atividade - nos permite identificar outras habilidades relativas à atividade dos cientistas, além daquelas flagradas na análise do relato anterior. Ao descrever “como” e “porque” realizou os procedimentos, a aluna indica a apropriação - uso por escolha - de procedimentos próprios do processo de produção, avaliação e comunicação de conhecimento científico, ou seja, de práticas que caracterizam a ciência, tais como a análise e interpretação de dados, o planejamento e execução de uma nova investigação, bem como a justificativa de suas ideias para esse planejamento.

Portanto, podemos dizer que a mediação oportunizada pela *Webquest* se mostrou potente para o estímulo do desenvolvimento do pensamento científico por parte dos alunos, contribuindo para ampliar a compreensão sobre os fenômenos naturais e sobre o modo de produção de conhecimento desse campo da atividade humana.

## Considerações Finais

A COVID-19 levou a edição 2021 do Programa de Residência Pedagógica a uma série de adaptações. Além do caráter remoto em que as atividades foram desenvolvidas, os residentes tiveram contato com uma abordagem interdisciplinar e metodologias de ensino adequadas às necessidades impostas pela pandemia.

Neste cenário, as *WebQuests* demonstraram sua potencialidade no ensino de ciências, ao combinar o modelo investigativo à autonomia dos estudantes. A utilização de situações próximas às vivências de boa parte dos alunos, durante a elaboração da questão-problema, se mostrou determinante para o engajamento destes com a temática abordada. Entre os relatos avaliados, se destacou a importância de se oferecer aos alunos situações que vão além da teoria.

Importante destacar que cerca de 30 (trinta) estudantes realizam as atividades teóricas e experimentais disponíveis na *WebQuest*, sendo que, nesta última, os discentes foram orientados a elaborar hipóteses antes da execução do experimento. O fato da maioria dos resultados terem sido diferentes das hipóteses iniciais de cada um deles forneceu base para os alunos exercitarem o pensamento crítico e demonstrarem a forma como se deu o engajamento com o tema de forma individual.

Mais que a busca por respostas corretas, o modo como os discentes se dispuseram a explicar os fenômenos observados, o planejamento e execução de novas investigações levam-nos a compreender que houve a apropriação de habilidades que são próprias das ciências.

Embora a presente edição do programa tenha ocorrido de forma atípica, aos residentes foi deixada uma nova visão de ensino, com abordagens e vivências imprescindíveis à prática docente. Frente ao cenário atual, em que o conhecimento científico tem sido negado ou mal compreendido pela população em geral, o incentivo a políticas que estimulem a valorização da ciência e da educação científica se mostram cada vez mais necessários. Nesse sentido,

além da aproximação da teoria com a prática docente, as atividades desenvolvidas durante a vigência do presente programa estimularam a construção do pensamento crítico e da noção investigativa, vinculada à ciência, por parte dos discentes, residentes e professores.

## Referências

- BORGES, A. T. Novos rumos para o laboratório escolar de ciências. **Caderno Brasileiro de Ensino de Física**, v. 19, n. 3, p. 291-313, 2002.
- CAPES. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Edital 6: **Chamada Pública para apresentação de propostas no âmbito do Programa de Residência Pedagógica**. 2018. Brasília: Ministério da Educação, 2018
- COELHO, G. R.; AMBRÓZIO, R. M.; LIMA, C. S. Feira de Ciências e iniciação à pesquisa com estudantes de uma escola pública estadual: uma experiência do subprojeto de física da residência pedagógica da UFES. In: DREHMER-MARQUES, K. G.; MARQUES, J. F. Z.; RODRIGUES-MOURA, S. **Iniciação científica em ciências da natureza na educação básica: abordagens, teorias e práticas**. 156. ed. Cruz Alta: Editora Ilustração, 2021, p. 167-184.
- DE SOUZA, G. S., ASSIS S., S., COSMI, F. C., MORAES, W. B; Cardoso, L. C. **Determinação de clorofila em folhas de sombra e sol em plantas de jamelão**. XII Encontro Latino Americano de Iniciação Científica e VIII Encontro Latino Americano de Pós-Graduação – Universidade do Vale do Paraíba, 2008.
- DODGE, B. *WebQuests: a technique for Internet-based learning*. **The Distance Educator**, v. 1, n.2, p.10-13, 1995
- FARIA, J. B.; DINIZ-PEREIRA, J. E. Residência pedagógica: afinal, o que é isso?. **Revista de Educação Pública**, v. 28, n. 68, p.333-356, 2019.
- IDOETA, P. A. Os desafios e potenciais da educação à distância, adotada às pressas em meio à quarentena. Publicada em 17 de abril de 2020. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-52208723>. Acesso em: 26 fev. 2022.



MUNFORD, D.; LIMA, M. E. C. C. Ensinar ciências por investigação: em que estamos de acordo? **Ensaio: Pesquisa em Educação em Ciências**, v. 9, n. 1, p. 89-111, 2007.

NASCIMENTO, L. A.; SASSERON, L. H. A constituição de normas e práticas culturais nas aulas de ciências: Proposição e aplicação de uma ferramenta de análise. **Ensaio: Pesquisa em Educação em Ciências**. v. 21, :e10548, 2019.

PEREIRA, R. W. *Webquest: ferramenta pedagógica para o professor*. **Portal Dia-a-dia Educação**, Paraná, Programa de desenvolvimento educacional (PDE), p. 1-52, 2008.

POSSATTI, E. S. F.; BREMENKAMP, F. A. **Avaliação do potencial de uma ferramenta virtual de ensino e aprendizagem (webquest) para o engajamento de alunos por professores da educação básica**. 2022. 350 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Ciências Biológicas Licenciatura) - Departamento de Teorias do Ensino e Práticas Educacionais, Centro de Educação Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2022.

SASSERON, L. H. Sobre ensinar ciências, investigação e nosso papel na sociedade. **Ciência e Educação**, v. 25, n. 3, pp. 563-567, 2019.

SELF, J. A.; BAEK, J. S. Interdisciplinarity in design education: Understanding the undergraduate student experience. **International Journal of Technology and Design Education**, v.27, n.3, p.459-480, 2017.

WHIPPO, C. W.; HANGARTER, R. P. Phototropism: bending towards enlightenment. **The Plant Cell**, v.18, n. 5, p.1110-1119, 2006.

## CAPÍTULO 6

### USO DE DIFERENTES MÍDIAS DIGITAIS POR RESIDENTES DO SUBPROJETO BIOLOGIA/ FÍSICA/MATEMÁTICA/UFES DE 2020 ATÉ 2022

Valdinei Cezar Cardoso

#### Introdução

Nos últimos anos, as tecnologias digitais ocuparam um lugar de destaque no ambiente educacional. Com a pandemia de Covid-19 nos anos de 2020 até 2022, professores dos diversos níveis de ensino do Brasil e do mundo passaram a utilizar ferramentas tecnológicas como forma de atender aos seus alunos e continuar o processo educativo (SANTOS; GONÇALVES; CARDOSO, 2021). Como destaca Moreira (2018) é preciso que se pense em novas formas de ensinar mediante aos atuais desafios e novas expectativas de docentes e discentes vividos numa sociedade repleta de tecnologias.

Nesse contexto, diversos tipos de tecnologias foram utilizados, visando a atender às necessidades educativas impostas por esse novo cenário (SANTOS; GONÇALVES; CARDOSO, 2021). Como exemplos, podemos citar o *WhatsApp*, o *Socrative*, o *PowerPoint*, os vídeos digitais, entre outros.

Neste capítulo, iremos apresentar as principais mídias digitais utilizadas pelos residentes do Programa Residência Pedagógica (PRP) - 2ª edição e destacar algumas características de cada uma delas. Tal discussão é relevante, pois indica os tipos de ferramentas tecnológicas que os(as) futuros(as) professores e professoras estão conhecendo durante a sua formação inicial e que poderão ser incorporadas em suas salas de aula. Na próxima seção,

discutiremos brevemente a respeito do uso das tecnologias educacionais no contexto educacional.

## **Fundamentação Teórica**

Para investigarmos a utilização de tecnologias digitais em situações de ensino, é importante evidenciarmos os caminhos sugeridos pelos documentos oficiais. Conforme afirma Brasil (2018) é necessário para o planejamento de ações referentes à formação de professores, à avaliação, à preparação dos conteúdos e à infraestrutura de tecnologia nas escolas.

Nesse sentido, no Ensino Médio, indica-se que, no uso das tecnologias digitais valorize-se as potencialidades para a realização de atividades em todas as áreas de conhecimento, nas diferentes práticas sociais e no mundo do trabalho, uma vez que os jovens dessa etapa de ensino estão inseridos na cultura digital de forma ativa, deixando de ser apenas consumidores de tecnologias.

Essa perspectiva curricular valoriza ações que privilegiam a investigação e a construção de argumentos a partir da experiência prática com materiais concretos, apoios visuais ou tecnologias digitais. Diante disso, é essencial ensinar os estudantes por meio de tecnologias, pois, assim, estaremos, de forma indireta, capacitando-os para lidar com o grande volume de informações disponíveis na internet.

O rápido avanço tecnológico, o desenvolvimento de uma *internet* mais veloz e a ampliação dos seus acessos garantirá a presença crescente da tecnologia nos ambientes de ensino e aprendizagem. Em vista disso, as qualidades que os jovens possuem para manuseio dos dispositivos eletrônicos devem ser aproveitadas nos processos de ensino e de aprendizagem, pois elas permitem a utilização direta dos dispositivos, sem necessidade de formação ou de suporte técnico (CERTAL; CARVALHO, 2011).

Aprender utilizando tecnologias móveis é aprender em processos de mobilidade, o que implica abrir-se às potencialidades que esses objetos oferecem. Isso envolve aguçar o senso de

observação do entorno para perceber possibilidades, ser autônomo e autor do seu processo de aprender (GRASEL, 2013). Nesse novo ambiente, essas tecnologias desempenham um papel ativo no processo de aprendizagem (TALEB; AHMADI; MUSAVI, 2015). Feitas essas considerações, na próxima seção, apresentaremos a metodologia empregada no desenvolvimento deste trabalho.

## **Metodologia**

Este trabalho foi construído a partir da experiência de um grupo de 45 (quarenta e cinco) residentes do subprojeto interdisciplinar Biologia, Física e Matemática do Programa Residência Pedagógica (PRP), na Universidade Federal do Espírito Santo, que atuou em 3 (três) escolas públicas estaduais da cidade de São Mateus - ES, no período de novembro de 2020 até abril de 2022. Os dados foram coletados a partir dos relatórios mensais produzidos pelos residentes acerca do seu trabalho nas escolas nesse período.

O estudo caracteriza-se como uma pesquisa descritiva, pois busca descrever as mídias digitais que os residentes do PRP segunda edição escolheram para utilizar em suas aulas presenciais ou remotas (síncronas ou assíncronas).

## **Resultados e Discussões**

Como dissemos anteriormente, o objetivo deste trabalho é investigar as diferentes mídias digitais utilizadas pelos residentes do PRP e apresentar algumas de suas características e funcionalidades.

### ***Socrative***

O *Socrative*App© permite ao(à) professor(a) apresentar as respostas obtidas após a proposição de uma questão, o que possibilita identificar às questões em que houve mais acertos ou erros de forma dinâmica e em tempo real, favorecendo a participação e o interesse dos estudantes.

Durante o PRP, em nosso grupo, uma das aplicações dele foi em revisões de conteúdo. Por exemplo: foi utilizada uma corrida espacial, em que 20 (vinte) questões de múltipla escolha (10 (dez) acerca do sistema endócrino e 10(dez) a respeito do sistema nervoso) foram apresentadas na forma de um jogo.

Para a criação e *gamificação* das questões, foram pesquisadas figuras ilustrativas para cada uma delas e feita uma correção que foi apresentada ao final do jogo, como forma de sanar as dúvidas a respeito dos temas estudados.

A participação dos(as) estudantes foi considerada satisfatória pelas residentes e pela preceptora, uma vez que esses estudantes já eram habituados com o uso da plataforma *Kahoot* em outras disciplinas, o que facilitou a adaptação ao *Socrative*.

Figura 1 – Imagem das respostas dos estudantes obtidas por meio do *Socrative*.

NAME	SCORE %	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
*****	50%	✓ D	✓ B	X D	✓ C	✓ C	X C	✓ C	X A	X False	X False
*****	10%					✓ C					X False
*****	90%	✓ D	✓ B	X D	✓ C	✓ C	✓ D	✓ C	✓ B	✓ True	✓ True
*****	90%	✓ D	✓ B	✓ A	✓ C	✓ C	✓ D	✓ C	✓ B	✓ True	X False
*****	0%										
*****	70%	X C	✓ B	X B	✓ C	✓ C	✓ D	✓ C	✓ B	✓ True	X False
*****	80%	X B	✓ B	✓ A	✓ C	✓ C	✓ D	✓ C	✓ B	✓ True	X False
*****	60%	✓ D	✓ B	X C	✓ C	✓ C	X C	✓ C	✓ B	X False	X False
*****	90%	✓ D	X A	✓ A	✓ C	✓ C	✓ D	✓ C	✓ B	✓ True	✓ True
*****	60%	✓ D	X A	X C	✓ C	✓ C	X A	✓ C	✓ B	✓ True	X False
10 Class Total		67%	67%	33%	89%	100%	56%	89%	78%	67%	22%

Fonte: Residentes - Captura de tela do *Socrative*.

Foi possível perceber que, com a utilização do *Socrative* em nossas aulas, destacamos como vantagens, a interação dos professores com os alunos e o retorno imediato em relação às respostas, o que ajuda aos(as) professores(as) a perceberem se os estudantes estão com dificuldades em determinado conteúdo. Tal interação e *feedback* em tempo real possibilitam ao(a) professor(a) maior agilidade no planejamento de suas aulas e na adaptação dos recursos utilizados para atender aos estudantes.

## *PowerPoint*

Em 1983, Rob e Taylor Pohlman da empresa Forethought criaram uma aplicação para computadores pessoais que integrava textos, imagens e apresentações gráficas, tendo, como características, a possibilidade de uma boa apresentação gráfica e a fácil utilização.

Nascia aí a empresa que seria a criadora do *PowerPoint*, o qual inicialmente se chamava *Presenter*. As categorias de programas de computadores existentes até esse momento eram: editores de texto, planilhas eletrônicas, bancos de dados, editores de gráficos etc.

No entanto, o novo programa não se encaixava em nenhuma delas. Por isso, foi necessário criar uma nova categoria para defini-lo e, desse modo, foi criada a categoria de apresentação gráfica especialmente para contemplar tudo aquilo que ele possibilitava.

Durante o PRP, essa mídia foi utilizada na preparação de aulas presenciais ou remotas e foi um recurso de grande importância para tornar as aulas dinâmicas, ao apresentar, na tela, imagens, vídeos e animações, juntamente com os textos escritos.

Figura 2 – Slide acerca da polinização e defesa contra herbívoros.



Fonte: Residente Tainara Gomes.

Notamos que a área que mais utilizou o *PowerPoint* foi a Biologia devido à necessidade de apresentar imagens e ilustrações de organelas, as quais, muitas vezes, não são visíveis a olho nu. Em virtude disso, se representadas por meio de animações, estas

podem contribuir para que os estudantes compreendam o funcionamento de processos não visíveis diretamente.

Além disso, esse programa permite inserir *QR-Code* nas apresentações, de modo que os estudantes podem ter uma participação mais interativa e partir dos slides para vídeos, animações, jogos, entre outras opções. De um modo geral, essa mídia foi utilizada também nas aulas de Física e Matemática, principalmente nas aulas remotas (síncronas ou assíncronas).

### *WhatsApp*

Criado para facilitar a comunicação em tempo real, o *WhatsApp* reduziu drasticamente o número de ligações telefônicas nos últimos anos. No campo educacional, destacamos que ele pode ser utilizado na interação entre professores e estudantes. Os grupos formados no aplicativo criam um ambiente virtual que possibilita a troca de informações tanto no espaço escolar quanto fora dele.

O *WhatsApp* foi utilizado pelos professores para manter o diálogo com os(as) estudantes, possibilitando esclarecer dúvidas dos conceitos estudados ou das atividades a serem realizadas (BRUM; PEREIRA, 2019; OLIVEIRA; AMARAL, 2020; PEREIRA, 2019; CAMARGO; 2020); para disponibilizar materiais para estudos e receber atividades realizadas pelos alunos (BRUM; PEREIRA, 2019; PEREIRA, 2019; MONTENEGRO, 2020); para momentos de discussões e tomadas de decisões no desenvolvimento das atividades (BRUM; PEREIRA, 2019; PEREIRA, 2019; CAMARGO, 2020) e para análise dos resultados e conclusões das pesquisas (CAMARGO, 2020; SANTOS; STAHL, 2020).

Durante o PRP, utilizamos esse aplicativo: Para a organização das equipes de residentes, preceptores e orientadores; Para o planejamento; Para a avaliação de ações realizadas nas escolas, nos plantões de dúvidas com os estudantes nas escolas e para o fornecimento de guias de estudos e materiais didáticos digitais para os estudantes.

Constatamos, durante o projeto PRP de 2020 até 2022, que os grupos de *WhatsApp* se tornaram uma extensão da sala de aula, possibilitando aos alunos o esclarecimento de dúvidas e um ambiente para conversas sobre as vivências que aconteciam durante a realização das atividades (CAMARGO, 2020).

Além disso, o *WhatsApp* foi utilizado para o compartilhamento e a publicação das produções realizadas nas turmas, e também para fins de divulgação de materiais, conteúdos das aulas e vídeos educativos produzidos pelos residentes. A utilização do aplicativo *WhatsApp* favoreceu os processos de ensino e de aprendizagem durante o PRP, uma vez que possibilitou um contato mais próximo entre os professores e os alunos, inclusive fora do ambiente escolar.

## **Vídeos**

Vídeos digitais de educação matemática podem ser utilizados como uma fonte de pesquisa relevante por parte de alunos de diferentes países, o que evidencia a importância de criação ou utilização de tais recursos, os quais podem ser facilmente armazenados em plataformas gratuitas, como o *YouTube*, e facilmente ser utilizados pelos estudantes. Além do mais, “[...] a produção de vídeos digitais pode ser uma oportunidade de professores conhecerem novas ferramentas tecnológicas e desenvolverem estratégias para seu potencial educacional” (CARDOSO; KATO; OLIVEIRA, 2014, p. 60).

Durante o PRP, os vídeos foram à mídia principal utilizada pelos residentes que produziram vídeos considerando teoria e prática nas disciplinas de Matemática, Física e Biologia. Foram importantes durante a pandemia de Covid-19, por aproximarem os residentes dos(as) estudantes das escolas. Percebemos que a prática e a necessidade de produzirem vídeos durante os 18 (dezoito) meses do programa fizeram com que muitos desenvolvessem habilidades de edição de vídeos, com a inclusão de efeitos visuais, sons etc., o que aumentou a qualidade do som e das imagens dos vídeos. Para isso, foram utilizados aplicativos como o *PowToon* e o



*Inshot*. Em relação ao repositório para a divulgação dos vídeos, o preferido foi o *YouTube*.<sup>1</sup>

### **Considerações finais**

Ao retomar o nosso objetivo geral, ou seja, identificar as mídias digitais utilizadas pelos residentes do PRP e dissertar um pouco a respeito das características de cada uma delas, destacamos que, de modo geral, as mídias digitais foram utilizadas como recursos para colaborar no processo de ensino-aprendizagem dos estudantes da escola básica. Paralelo a isso, foi possível contribuir para a aprendizagem docente considerando os cenários desafiadores da pandemia de Covid-19. Isso corrobora as concepções atuais de ensino que defendem que a educação atual precisa preparar os estudantes para lidar com os desafios do cotidiano, tendo em vista que o mundo atual é cenário de mudanças rápidas em diversos segmentos, começando pelas tecnologias e passando pelos sistemas de ensino.

Diante disso, é necessário que os licenciandos tenham oportunidades para desenvolver a sua formação teórico-prática partindo de vivências nas escolas que lhes permitam conhecer as necessidades da sociedade atual e o uso de ferramentas tecnológicas em situações de ensino, de forma a fortalecer o seu papel e a função do professor como um mediador do processo de aprendizagem.

Enfim, eles precisam ter conhecimento do mundo em que vivem e do papel da sua disciplina na formação de pessoas para viver nesta sociedade e, para isso, precisam ter autonomia e consciência dos seus deveres na construção de uma sociedade justa e com oportunidades para todos.

---

<sup>1</sup> Exemplos de vídeos feitos pelos estudantes: <https://www.youtube.com/watch?v=9nQuefj0H0I&t=2s>; <https://youtube.com/playlist?list=PL-M3v5A4MQfXzAloQPtVMymo4bBzDeH4p>.

## Referências

- BRASIL. **Ministério da Educação**. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, DF, 2018. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf). Acesso em: 8 ago. 2021.
- BRUM, A. de L.; PEREIRA, E. C. **Dispositivos móveis, matemática e literatura: uma combinação diabólica**. RELACult: Revista Latino-Americana de Estudos em Cultura e Sociedade, v. 5, ed. especial, p. 1-15, maio 2019. Disponível em: <https://periodicos.claec.org/index.php/relacult/article/view/1226>. Acesso em: 8 jul. 2021.
- CAMARGO, D. de J. V. **'Fotomatizando': conexões entre fotografia e matemática nos anos finais do ensino fundamental de uma escola municipal de Pelotas/RS**. 2020. 142 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática) – Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2020. Disponível em: [http://repositorio.ufpel.edu.br:8080/bitstream/prefix/6402/1/Dissertacao\\_Daiane\\_de\\_Jesus\\_Vieira\\_Camargo.pdf](http://repositorio.ufpel.edu.br:8080/bitstream/prefix/6402/1/Dissertacao_Daiane_de_Jesus_Vieira_Camargo.pdf). Acesso em: 8 maio 2022.
- CARDOSO, V. C.; KATO, L. A.; OLIVEIRA, S. R. **Where to learn math? A study of access to an educational channel on YouTube**. International Journal for Research in Mathematics Education, [s. l.], v. 4, n. 3, p. 45-62, 2014.
- CERTAL, F. M.; CARVALHO, A. A. A. Estudo sobre receptividade ao *m-learning* no ensino básico. In: CONFERÊNCIA INTERNACIONAL DE TIC NA EDUCAÇÃO, 7., 2011, Braga. **Anais [...]**. Braga: [s. n.], 2011. p. 1427-1438. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/55617132.pdf>. Acesso em: 30 mar. 2022.
- GRASEL, P. M-learning e u-learning: novas perspectivas das aprendizagens móvel e ubíqua. **Espaço Pedagógico**, Passo Fundo, v. 20, n. 2, p. 406-411, jul./dez. 2013. Disponível em: <http://seer.upf.br/index.php/rep/article/view/3564/2365>. Acesso em: 1 fev. 2022.
- MONTENEGRO, C. de M. **Projetos de modelagem e performance matemática digital no Ensino Fundamental: alunos em um sistema de atividade**. 2020. 129 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Matemática) – Programa de Pós-Graduação em Ensino de Matemática, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2020. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/217466>. Acesso em: 8 jan. 2022.

MOREIRA, J. A. Reconfigurando ecossistemas digitais de aprendizagem com tecnologias audiovisuais. **Em Rede: Revista de Educação a Distância**, Porto Alegre, v. 5, n. 1, p. 5-15, 2018.

OLIVEIRA, T. M. R. de; AMARAL, C. L. C. O uso de aplicativos no ensino da matemática: o que pensam os alunos do ensino fundamental anos finais. **ENCITEC: Ensino de Ciências e Tecnologia em Revista**, Santo Ângelo, v. 10, n. 2, p. 40-50, maio/ago. 2020. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/335266697.pdf>. Acesso em: 8 jan. 2022.

PEREIRA, J. T. L. **O smartphone como dispositivo de aprendizagem em tempos de convergência e mobilidade**. 2019. 162 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2019. Disponível em: [https://ri.ufs.br/bitstream/riufs/11846/2/JOSELENE\\_TAVARES\\_LIMA\\_PEREIRA.pdf](https://ri.ufs.br/bitstream/riufs/11846/2/JOSELENE_TAVARES_LIMA_PEREIRA.pdf). Acesso em: 8 jan. 2022.

SANTOS, J. G.; GONÇALVES, L. R. S.; CARDOSO, V. C. O uso das TIC durante a pandemia de Covid-19 no ensino de matemática. **Revista Kiri-Kerê: Pesquisa em Ensino**, São Mateus, n.10, p.108-125, 2021. Disponível em: <http://https://periodicos.ufes.br/kirikere/article/view/33608>[[doi:10.47456/krkr.v1i10.33608]. Acesso em: 1 jun. 2022.

SANTOS, R. de S. F. dos.; STAHL, N. S. P. Interloções em interações colaborativas: uma experiência com alunos do ensino fundamental por meio do aplicativo WhatsApp. **Revista Científica da FAMINAS**, Campos dos Goytacazes, v. 15, n. 1, p. 89-100, 2020. Disponível em: <https://1library.org/document/qo3mv8kq-interlocucoes-interacoes-colaborativas-experiencia-alunos-fundamental-aplicativo-whatsapp.html>. Acesso em: 8 jul. 2021.

TALEB, Z.; AHMADI, A.; MUSAVI, M. The effect of m-learning on mathematics learning. **Procedia: Social and Behavioral Sciences**, [s. l.], v. 171, p. 83-89, jan.2015. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042815001226>. Acesso em: 16 ago. 2021.

## CAPÍTULO 7

# ENSINO DE FÍSICA EM TEMPOS DE PANDEMIA DA COVID-19: IMPLEMENTAÇÃO DE NOVAS ALTERNATIVAS NO PROCESSO DE ENSINO APRENDIZAGEM

Akylla Ilza Dias Lemos  
Daniel Pereira Gularte  
Flávio Mota do Couto  
Isabella Moraes de Melo  
Paulo Henrique Lorenzoni Filho  
Raul César Martins Gonçalves

### **Introdução**

O Programa Residência Pedagógica (PRP), teve início em 2018, por meio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), o qual é parte integrante da Política Nacional de Formação de Professores, proposta pelo Ministério da Educação (MEC). Em linhas gerais, na Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes) o objetivo central do programa é proporcionar ao estudante de licenciatura uma formação crítica e reflexiva com relação à aprendizagem docente, considerando uma inserção participativa nas instituições de ensino básico. Nesse sentido, segundo Nóvoa (2017), é fundamental destacar a relevância do aluno licenciando estar imerso no universo escolar, uma vez que sua formação está diretamente relacionada com o contato à profissão, o conhecimento e a socialização dentro do ambiente escolar.

O subprojeto da disciplina de Física foi desenvolvido no município de Guaçuí, Espírito Santo. Em linhas gerais, se realizou de forma remota, devido à situação pandêmica provocada pelo

COVID-19. Localizado no sul do estado, pode ser considerado um município pacato em vista da capital Vitória, com os seus vinte e oito mil habitantes, aproximadamente. Resultante da formação étnica entre brancos, negros e índios, tem uma presença marcante afrodescendente. Possui, notoriamente, sua atividade econômica voltada para a agropecuária com a criação de gado leiteiro e a cafeicultura, como principais fontes econômicas.

O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) de 2017, nos anos iniciais, da rede estadual não atingiu a meta tendo uma nota inferior a 6,0. No tocante, necessita estabelecer estratégias e ações para garantir uma melhor aprendizagem pelos alunos, aprimorar e manter um fluxo escolar adequado. Em relação ao ensino médio, este requer uma atenção especial, sendo, estas séries, objetos do desenvolvimento do referido projeto. Nesse contexto, a escola está deslocada geograficamente dos grandes centros de ensino e, dessa forma, a execução de projetos, como o Programa Residência Pedagógica, torna-se fundamental por permitir o estreitamento dos laços entre as Instituições de Ensino Básico e Superior, tendo em vista sua magnitude e relevância.

Os objetivos centrais deste subprojeto estão de acordo com àqueles previstos no projeto pedagógico do curso de Física Licenciatura, dentre os quais, destacam-se: oportunizar sólida formação teórica e prática nas áreas do ensino de Física; desenvolver e enfatizar atividades práticas e vivências em ambientes educacionais, participando do planejamento, elaboração e implementação de atividades de ensino; desenvolver relações interdisciplinares no currículo, de forma a dar significado e relevância aos conhecimentos e vivência da realidade social e cultural, consonantes às exigências da educação básica; realizar dinâmicas pedagógicas que contribuam para o exercício profissional e o desenvolvimento do profissional do magistério por meio de visão ampla do processo formativo, seus diferentes ritmos, tempos e espaços, em face das dimensões psicossociais, histórico-culturais, afetivas, relacionais e interativas que permeiam a ação pedagógica, possibilitando as condições para o exercício do pensamento crítico,

a resolução de problemas, o trabalho coletivo e interdisciplinar, a criatividade, a inovação, a liderança e a autonomia; capacitar para o uso de Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) para o aprimoramento da prática pedagógica e a ampliação da formação cultural dos docentes e discentes.

Assim sendo, em consonância às diretrizes do projeto institucional que contempla uma ampla formação para os residentes é fundamental desenvolver práticas formativas de Física em colaboração com as instituições escolares, possibilitando a problematização de situações de ensino e aprendizagem em Física, em um universo educacional complexo, a saber: permitir por meio da prática profissional, da intervenção direta em sala de aula, construir saberes, refletir sobre as situações do cotidiano escolar e propor soluções para as questões essenciais do processo de ensino-aprendizagem; elaborar, executar e avaliar atividades de ensino e aprendizagem em consonância com as tendências atuais para o ensino de Física; identificar os princípios e práticas da abordagem Ciência, Tecnologia e Sociedade (CTS), do ensino de Física via os processos de investigação; discutir sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) diante das reflexões produzidas acerca dos princípios teórico-metodológicos que orientam a proposta curricular, bem como sobre os temas e conceitos propostos para a área de Ciências Naturais a serem desenvolvidos com alunos do Ensino Médio das escolas-campo.

Os residentes selecionados como bolsistas supervisionados pelo docente orientador e a preceptora, tiveram que cumprir as horas previstas em cada um dos 3 (três) módulos do Programa Residência Pedagógica (PRP). As diversificadas atividades foram desempenhadas em cumprimento às definições de carga horária descritas em cada uma das 138 (cento e trinta e oito) horas de cada um dos módulos, sendo o cumprimento do fracionamento dado por 86 (oitenta e seis) horas de preparação da equipe, estudo sobre os conteúdos da área e sobre metodologias de ensino, familiarização com a atividade docente por meio da ambientação na escola e da observação semi-estruturada em sala de aula, elaboração de relatório

do residente juntamente com o preceptor e o docente orientador, avaliações das experiências, entre outras atividades, 12 (doze) horas de elaboração de planos de aula e 40 (quarenta) horas de regência com acompanhamento do preceptor.

O subprojeto de Física atendeu às recomendações da Organização Mundial da Saúde (OMS) em que atuou na prerrogativa de manter o distanciamento social como um dos mecanismos de combate e/ou interrupção do ciclo de contaminação do vírus da COVID-19. Em cumprimento às diretrizes estabelecidas pela OMS, as escolas do Espírito Santo deixaram de atender aos seus alunos de forma presencial e adotaram o ensino remoto (*online*). Por essa razão, a integralização dos módulos ocorreu neste formato, iniciadas em novembro de 2020 e encerradas em abril de 2022, sendo que, nos últimos dois meses, houve a retomada presencial das atividades em que os residentes puderam desenvolver algumas atividades práticas na escola-campo.

### **Fundamentação Teórica**

O desenvolvimento de práticas formativas em instituições escolares associadas à formação inicial dos docentes junto a sua capacitação contínua, firmados em parcerias com universidade e escolas permitem, entre outros benefícios, o aperfeiçoamento na formação dos licenciandos, seja na atuação direta e efetiva em sala de aula, seja na proposta e execução de projetos que busquem o fortalecimento da relação teoria-prática.

Nesse aspecto, a teoria da aprendizagem proposta por Ausubel (1967), estabelece uma notória relação entre os conhecimentos prévios dos alunos assistidos em conjunto com a ação do docente, a fim de permitir, por meio de mapas conceituais, a construção de estruturas mentais capazes de oportunizar a construção de conhecimentos mais sólidos de forma eficaz. Sendo assim, são previamente estabelecidas as condições de contorno para que os participantes desta ação, ou seja, desta relação entre ensinar-aprender, entendam a importância de participarem

ativamente do processo de ensino-aprendizagem. Portanto, ao se dispor a aprender de forma significativa, o aluno permitirá que conexões lógicas e psicológicas sejam estabelecidas na referida experiência e o conhecimento adquirido não seja arbitrário e mecânico, tão pouco, sem nexos (ASUBEL, 2012).

Não obstante, a pandemia provocada pelo COVID-19, fez com que o uso do ensino remoto e da Educação à Distância (EAD) ficasse com maior visibilidade no cenário mundial. No Brasil em específico, a utilização dos recursos computacionais e da *internet* foi fundamental para que os discentes pudessem dar continuidade aos seus estudos, mesmo que de maneira provisória. Sob a análise de vários autores, é factível que a inclusão da EAD nos meios de ensino maximize outras possibilidades de recursos e técnicas de ensino. Essa alternativa é atualmente difundida, principalmente no ensino superior, tendo em vista o aprimoramento das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) em ressonância com o desenvolvimento e aprimoramento de princípios pedagógicos, presentes nos mais variados Ambientes Virtuais de Educação (AVA), conforme aponta Da Silva (2017).

Outro aspecto, não menos importante, consiste na vivência por um nível expressivo de pessoas na cibercultura, possível a partir da década de 1970 com o advento da eletrônica. Logo, a evolução da educação *online* configura-se como um fenômeno da cibercultura, para além da evolução das gerações da EAD.

Contudo, o processo de digitalização, ou seja, no sentido mais amplo do avanço tecnológico provocado pelas telecomunicações e informática, têm originado mudanças profundas na sociedade nos mais variados aspectos sociais: educação, relação pessoal, educação, comunicação, informação, entre outros, culminando, por exemplo, na educação apresentando novos processos sociotécnicos de ambientes virtuais de aprendizagem (SANTOS, p. 5658-5671, 2009).

A utilização de computadores (na forma mais ampla) se tornou um importante aliado na promoção do conhecimento, não apenas na era pandêmica, mas também, para além dela.



Especificamente, no ensino de Física. A dificuldade na compreensão de alguns fenômenos é, notoriamente, perceptível pelos docentes atuantes nas mais variadas modalidades e séries de ensino. Dessa forma, alguns modelos adotados na aprendizagem estão obsoletos e desalinhados com as novas diretrizes curriculares. Neste caso, em específico, para o ensino de Física, naquilo que tange a proposta de novas metodologias para contemplar o ensino de Física no ensino médio, as competências necessárias e os temas estruturadores.

Contudo, a utilização de computadores no ensino, não configura uma solução ímproba e final, mas é sabido por pesquisadores que a diversidade de métodos de ensino, as possibilidades e a gama de aplicações que eles podem oportunizar, faz do uso da computação no ensino de Física, uma potencial ferramenta a ser explorada. Assim, buscar meios profícuos de resolver os problemas de insucessos na Física, seja por meio de simuladores, produção de instrumentação específicas, coleta de dados, programação de sensores diversos, entre outros (FIOLHAIS; TRINDADE. v. 25, p. 259-272, 2003).

Com o intuito de proporcionar uma vivência dinâmica, diferente e interativa pelos alunos, foi utilizada na escola-campo a obtenção de dados por meio de uma miniestação meteorológica. A linguagem utilizada na programação dos sensores foi o Arduino, por se tratar de uma ferramenta com o viés fundamentado na TIC. Oportunamente a partir de 2005 ocorreu uma difusão da sua aplicação em várias áreas do saber científico. Dessa forma, um dos principais diferenciais de sua aplicação estava vinculado ao fato de ser uma linguagem *open source*. Além desse motivo, outro fator importante foi o custo relativamente baixo dos sensores programáveis. Além disso, há comunidades proporcionando uma variada gama de códigos e projetos demonstrando a diversidade de aplicação do Arduino conforme explica Mcroberts (2015).

## **Metodologia**

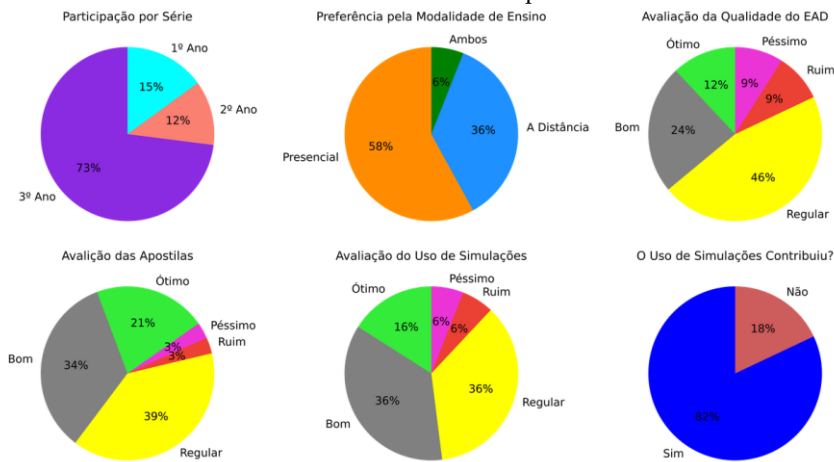
Em um primeiro momento, foi criado um grupo no aplicativo *WhatsApp* para facilitar a comunicação entre as partes envolvidas e estabelecer as diretrizes do projeto. Posteriormente, os residentes foram divididos em duplas/trios, a fim de assistir às turmas do Ensino Médio (1º, 2º e 3º anos). A integralização de cada etapa dos módulos foi realizada gradativamente, à medida que os residentes se inteiravam dos conteúdos programáticos disponibilizados pela preceptora.

Os residentes elaboraram um questionário com perguntas diversas acerca do formato de ensino, uso de simuladores, apreciação das apostilas e criticidade das videoaulas. Os resultados percentuais foram disponibilizados na seção resultados e discussões. Por conseguinte, é fundamental destacar que no período de imersão foi executado o Plano de Atividades Individual e coeso à execução de um trabalho colaborativo entre residentes e preceptores, mesmo que de forma remota, em que se destacaram: (I) Apoio aos alunos na realização das atividades propostas; (II) Desenvolvimento e preparação de materiais didáticos; (III) Aplicação de uma miniestação meteorológica no fechamento do projeto, a qual foi desenvolvida em um projeto de Iniciação Científica, e aprimorada ao longo do Programa Residência Pedagógica sendo possível aferir os valores para a temperatura, umidade relativa do ar, pressão atmosférica e iluminância.

## **Resultados e Discussões**

Inicialmente, os residentes elaboraram um questionário com perguntas pertinentes ao ensino remoto, híbrido, presencial, sobre a criticidade dos materiais desenvolvidos e aplicados no decorrer do projeto. Os dados obtidos em relação às temáticas e às séries que estavam cursando no ensino médio foram sintetizados da seguinte forma:

Figura 1 - Síntese das Perguntas e Respostas do Questionário Aplicado aos Alunos da Escola Campo



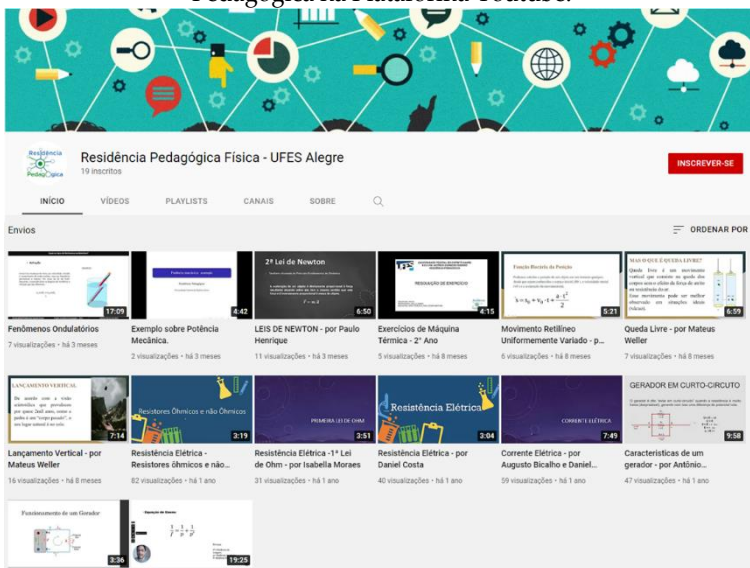
Fonte: Autores 2022.

A análise desses indicadores prévios permitiu que alguns ajustes fossem realizados, a fim de proporcionar uma abordagem mais efetiva e dinâmica no desenvolvimento das atividades e, posteriormente, um aprendizado mais relevante.

Os residentes desenvolveram várias atividades, dentre elas: a elaboração de apostilas com teorias e problemas de aplicação referentes aos conteúdos sobre cinemática, dinâmica, ondulatória, óptica, termodinâmica, eletricidade. Além disso, foi criado um canal na plataforma *Youtube*, onde videoaulas foram publicadas, em que se destacam: Fenômenos Ondulatórios; Exemplo sobre Potência Mecânica; Leis de Newton; Exercícios de Máquinas Térmicas; Movimento Retilíneo Uniformemente Variado; Queda Livre; Lançamento Vertical; Resistência Elétrica – Resistores Ôhmicos; Resistência Elétrica – 1ª Lei de Ohm; Corrente Elétrica; Características de um Gerador; Geradores Elétricos e ótica Geométrica.

Na Figura 2, é possível observar um panorama geral da *homepage* na plataforma *youtube* com a exibição das videoaulas produzidas ao longo da execução do subprojeto.

Figura 2 - Imagem da *HomePage* do SubProjeto da Física no Projeto Residência Pedagógica na Plataforma Youtube.

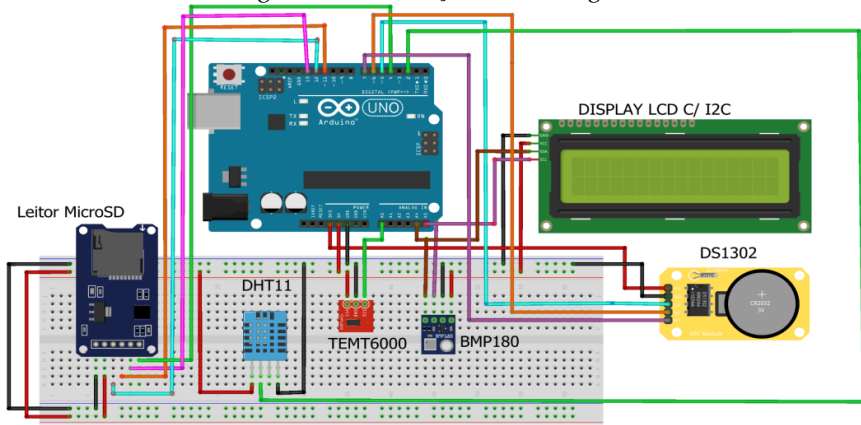


Disponível em: <https://www.youtube.com/channel/UCNMNfZZfPRVDCR8ZHrVIIVg/vídeos>. Acesso em: Mai. 2022.

Para finalizar as ações do subprojeto Física em Alegre - ES, foi demonstrado para os alunos da escola-campo a funcionalidade da Miniestação Meteorológica, em que foram aferidos os valores para a temperatura, umidade relativa do ar, pressão atmosférica e iluminância. A instrumentação foi desenvolvida utilizando os seguintes componentes eletrônicos: Arduino Uno, *protoboard* 400 pinos suportada em uma base de acrílico, sensor de temperatura e umidade (DHT11), sensor de luz ambiente (TEMT6000), sensor de pressão barométrica (BMP180), módulo leitor de micro SD, cartão micro SD (2Gb), display LCD 16x2 c/ I2C, módulo relógio em tempo real (DS1302) e bateria 9V, cuja função é alimentar todo o sistema e cabos macho x macho.

A Figura 3 representa o esquema organizacional do circuito eletrônico da Miniestação, conforme apresenta (FRITZING, 2021).

Figura 3 - Miniestação Meteorológica.



fritzing

Disponível em: <https://fritzing.org/>. Acesso em Mai, 2022.

Seguindo, na tabela 1 constam os valores médios associados às suas respectivas grandezas, a citar, temperatura, umidade relativa, pressão atmosférica e iluminância para um conjunto de 743 (setecentas e quarenta e três) medidas para cada uma das grandezas descritas.

Tabela 1 - Síntese dos valores aferidos para temperatura, umidade relativa do ar, pressão atmosférica e iluminância

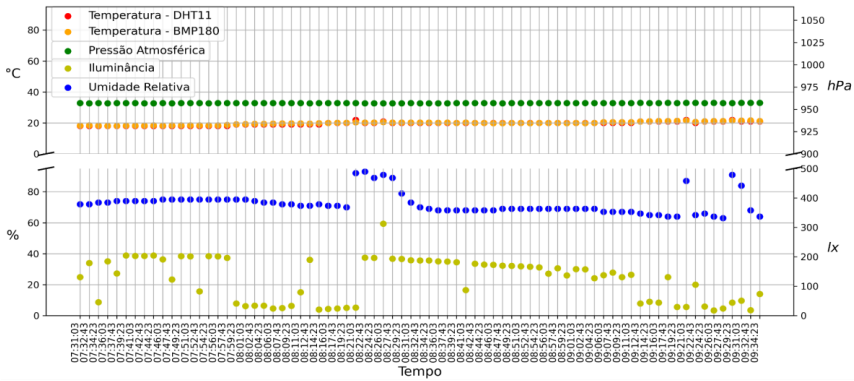
Temperatura (DHT11)	Temperatura (BMP180)	Umidade Relativa	Pressão Atmosférica	Iluminância
19,6°C	19,8°C	72,3 %	957 kPa	128,8 lx

(Grifo nosso)

A figura 4, sumariza os valores mensurados em função do tempo na escola campo E.E.E.F.M. Antônio Carneiro Ribeiro das grandezas físicas supracitadas.

Figura 4 - Variação Temporal de Temperatura, Umidade Relativa, Pressão Atmosférica e Iluminância

Leitura das Variáveis: E.E.E.F.M. Antônio Carneiro Ribeiro



Fonte: Autores, 2022.

Verifica-se que os valores de temperatura e pressão atmosférica mantêm-se constantes ao longo do processo de medição. A ocorrência se justifica na inexistência de fatores que pudessem influenciar na leitura dos sensores. Em contrapartida, as flutuações nos valores de iluminância são decorrências das zonas de penumbra formadas propositalmente pelos discentes sobre o sensor, mas também, na incidência de luz, por meio da lanterna de um *smartphone*, a fim de constatar as variações na tela *LCD* para os valores da iluminância.

Motivados pela curiosidade e demonstrando interesse à instrumentação apresentada, interagindo com a mesma, por exemplo, ao soprar o sensor de umidade relativa. Assim, foi possível observar as interferências ocasionadas no gráfico da figura 3 nos intervalos de 08h21min03s a 08h31min03s, 09h29min03s a 09h31min03s e no instante 09h21min03s.

### Considerações Finais

O subprojeto de Física, mesmo que desenvolvido no formato remoto em sua maior parte, apresentou uma dinâmica de

elaboração e execução sincronizadas das atividades propostas, de tal forma que contribuíssem para a aprendizagem dos residentes, quanto aos saberes teóricos e práticos da vivência escolar. Nesse sentido, eles adquiriram informações acerca das atuais demandas da escola-campo, ao observarem as necessidades e problemáticas existentes no processo de ensino-aprendizagem, tendo atuações efetivas ao longo do projeto.

Prevaleceram a investigação, o estudo, o debate e a reflexão teórica e prática sobre questões pertinentes ao cotidiano escolar nas aulas de Física, contextualização e promoção de atividades que permitissem uma notória interatividade dos alunos assistidos com as simulações, vídeo aulas e demais materiais produzidos.

Portanto, é fundamental ressaltar a importância de terem sido elaborados uma diversidade de materiais e ações desenvolvidas no Programa Residência Pedagógica com o subprojeto de Física com os objetivos centrais do programa, e, também com o Projeto Pedagógico do Curso de Física - Licenciatura.

## Referências

AUSUBEL, D. P. **Learning theory and classroom practice**. Ontario Institute for Studies in Education Bulletin, 1967.

AUSUBEL, D. P. **The acquisition and retention of knowledge: a cognitive view**. Springer Science & Business Media, 2012.

DA SILVA, R. S. **Gestão de EaD: educação a distância na era digital**. Novatec Editora, 2017.

EVANS, M.; NOBLE, J.; HOCHENBAUM, J. **Arduino em ação**. Novatec Editora, 2013.

FIOLHAIS, C.; TRINDADE, J. Física no computador: o computador como uma ferramenta no ensino e na aprendizagem das ciências físicas. **Revista Brasileira de Ensino de Física**, v. 25, p. 259-272, 2003.

FRITZING. **Electronics made easy**. Disponível em: <https://fritzing.org/>. Acesso em: 07/09/21.

MCROBERTS, M. **Arduino básico**. 2. ed. Editora Novatec, 2015.

NÓVOA, A. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, v. 47, p. 1106-1133, 2017.

SANTOS, E. Educação online para além da EAD: um fenómeno da cibercultura. In: **Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia**. Braga: Universidade do Minho. p. 5658-5671, 2009.





## CAPÍTULO 8

# RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA: OS DESAFIOS FRENTE À PANDEMIA

Andreia Mendes Machado  
Danielli Costa Gonçalves  
Isabel Matos Nunes  
Jheniffer dos Santos Tavares  
Sergio Alves Ferreira

### Introdução

A experiência supõe: “Não só a atenção aos acontecimentos [...] mas sim ao modo em que o vivido vai se entrelaçando com a vida, tornando-se uma vida, formando o sedimento a partir do qual o mundo é olhado, as coisas são compreendidas e a ação é orientada [...]. O corpo é o lugar onde cada história singular é inscrita, onde os sentimentos e os pensamentos se manifestam em batimentos, em palavras, em imagens” (LARROSA, 2018, p. 22).

A experiência ao longo de um ano e meio de participação no Programa Residência Pedagógica (PRP), entrelaçado no contexto ímpar provocado pela pandemia da Covid-19<sup>1</sup> configura-se na questão central da tecitura do presente texto, que tem o objetivo de desvelar as tensões e os desafios vivenciados no processo de formação e imersão nas práticas pedagógicas de uma escola dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

A pandemia por COVID-19 impôs um novo ritmo à sociedade, sobretudo no decorrer dos anos de 2020 e 2021, tendo ampliado os desafios para a Educação e seus processos formativos, que sofreram

---

<sup>1</sup>A Covid-19 é uma infecção respiratória aguda causada pelo Coronavírus SARS-CoV-2, potencialmente grave, de elevada transmissibilidade e de distribuição global.

grandes impactos devido aos protocolos de saúde pública, o qual previa o afastamento social. Contudo, destaca Souza (2020, p.117), que “[...] o período da pandemia, o mergulho no caos fez parte do nosso cotidiano. Mas, o caos tem potencial para tornar a criação possível”. Diante do caos, o possível foi a interrupção das aulas presenciais, a institucionalização do ensino remoto ou híbrido na educação básica, dentre outras, o que levou a necessidade do uso de ferramentas tecnológicas para alcançar os estudantes submetidos ao ensino remoto, diante do cenário instalado.

Assim, este artigo tem o objetivo de problematizar as questões vivenciadas no decorrer de nossa participação no Programa Residência Pedagógica, desvelando as tensões e os resultados que ocorreram neste percurso, desde o contato com os alunos ao desenvolvimento de diversas atividades realizadas nos formatos remoto, híbrido e presencial.

O subprojeto da Pedagogia campus Ceunes/São Mateus submetido ao Programa Residência Pedagógica teve como escola-campo a Escola Estadual de Ensino Fundamental Egídio Bordoni, localizada em São Mateus-ES, tendo iniciado no mês de novembro de 2020 e finalizando no mês de maio de 2022. Por motivos de higiene sanitária, os alunos e professores tiveram que permanecer em casa, tendo a escola-campo se organizado para o funcionamento de forma remota. Esse acontecimento fez com que os professores tivessem que desenvolver novas estratégias na relação de ensino e aprendizagem. Diante dessa situação, no decorrer das atividades do Programa Residência Pedagógica, cada módulo aconteceu de forma distinta: O primeiro totalmente remoto, o segundo de forma híbrida e o terceiro presencialmente.

Os projetos de intervenção foram desenvolvidos em turmas dos anos iniciais do Ensino Fundamental, e foram voltados para as áreas de Língua Portuguesa (leitura, interpretação de texto, escrita e elementos gramaticais) e matemática (quatro operações e o letramento matemático). As temáticas elencadas foram: “Contos encantados”; “A importância dos jogos no ensino das operações fundamentais da Matemática: adição, subtração, multiplicação”; e

“Fábulas”. As metodologias utilizadas foram diversificadas buscando atender às múltiplas realidades dos educandos. Recorreu-se à utilização de aulas *online* por meio do *Google Meet*; por vídeo chamadas de *WhatsApp*, a elaboração e aplicação de jogos educativos, aulas presenciais expositivas e dialogadas e a folhas mimeografadas. A imersão dentro do ambiente escolar, e o contato direto com toda a comunidade escolar possibilitaram às residentes coletarem dados, efetuar diagnósticos sobre o ensino e a aprendizagem escolar, aprender didáticas e metodologias e a valorizar a educação voltada para a vida humana, e visualizar as potencialidades e dificuldades da educação pública.

### **Os pressupostos que sedimentam as vivências**

Vygotsky (2000, 2011), nos diz que aprendizagem cultural é que desencadeia os processos de desenvolvimento intelectual.

[...] a abordagem histórico-cultural considera que toda função psicológica se desenvolve em dois planos: primeiro, no da relação entre indivíduos e, depois, no próprio indivíduo. O processo de desenvolvimento vai do social para o individual, ou seja, as nossas maneiras de pensar e agir são resultado da apropriação de formas culturais de ação e de pensamento (FONTANA; CRUZ, 1997, p. 61).

Nesta perspectiva, nos constituímos através das outras pessoas, não nascemos humanos, mas nos tornamos humanos na relação com o outro (VIGOTSKY, 2000), pois é o outro que ensina, mostra e que nomeia o mundo, é o outro que tem a palavra e que nos dá a palavra. Diante dessa perspectiva, compreende-se que a aprendizagem ocorre muito antes da criança introduzir-se no ambiente escolar, ou seja, ela constrói práticas sociais a partir das observações e imitações realizadas na relação com o outro, de maneira que essas técnicas são estabelecidas por meio do diálogo, das descobertas dos objetos, do brincar e do suprir das necessidades básicas.

O processo ensino-aprendizagem na escola deve ter o aprendizado como objetivo, tendo como ponto inicial o desenvolvimento real e o ponto final o desenvolvimento dos objetivos estabelecidos para o ensino. Assim sendo, o professor tem um papel privilegiado, pois sua intervenção provoca avanços que não ocorreram anteriormente, interferindo na zona de desenvolvimento proximal dos alunos. Oliveira (2009, p. 62) reforça que “[...] o único bom ensino, é aquele que adianta ao desenvolvimento”. Ou seja, o desenvolvimento do indivíduo e o bom ensino decorrem da intervenção das outras pessoas e dos procedimentos reguladores do ambiente escolar.

Para Vigotsky (2000), o papel da intervenção está relacionado com o meio cultural e as interações entre os sujeitos. De tal modo, o indivíduo busca significar, reelaborando e reconstruindo os conhecimentos transmitidos no grupo cultural que está inserido. Assim, é a partir das relações sociais, da inserção da criança na cultura que esta vai se apropriando de novas aprendizagens e assim se desenvolvendo. É fundamental que o professor conheça seus alunos e que valorize os conhecimentos que os mesmos já possuem antes mesmo de entrarem para a escola.

### **O modo vivido na Residência Pedagógica: Entrelaçamentos com a vida**

Com retorno das aulas ainda de maneira remota devido à pandemia do Coronavírus, foram definidas a turma e o professor regente da sala ao qual cada residente iria acompanhar, e cada residente buscou junto ao professor preceptor e professora da sala de aula, um cronograma com os horários onde aconteceriam as aulas virtuais e foram incluídos nos grupos de comunicação que faziam a ponte de diálogo entre os gestores da escola, pais e professores.

Semanalmente as professoras regentes realizavam os encontros virtuais onde buscavam explicar os conteúdos que seriam trabalhados e as atividades que os alunos deveriam realizar. Visto que alguns alunos apresentavam mais dificuldades que

outros, as professoras regentes da sala e o professor preceptor solicitaram às residentes para realizarem os atendimentos de alguns alunos de maneira individualizada, de forma online, visando esclarecer dúvidas e auxiliando na resolução das atividades propostas. Assim, durante 3 (três) vezes na semana, as residentes participavam de chamadas de vídeo com os alunos para revisarem os conteúdos trabalhados pela professora com o propósito de mediar a relação de ensino e aprendizagem por meio da tecnologia e da linguagem.

Durante esse período os desafios foram diversos, sobretudo quanto à acessibilidade tecnológica. A maioria dos alunos não dispunha de aparelhos conectados à internet. Encontramos famílias que dispunham de um aparelho celular para os 3 (três) filhos, o que dificultava ou inviabilizava os atendimentos individuais. Alguns alunos só possuíam acesso a aparelhos conectados à internet quando os pais estavam em casa. Outros dividiam-se com outros irmãos ou parentes que também necessitavam para estudar a conexão com a internet que, também, muitas vezes, se mostrava instável fazendo com que a aula fosse interrompida ou até mesmo adiada. Além do ambiente com muito barulho e distrações que dificultava a participação das crianças nas atividades remotas.

Durante todo o processo, a participação da família foi essencial visto que, os alunos dos anos iniciais do ensino fundamental dependiam do aparelho de celular ou *notebook*, ou outro aparelho dos seus responsáveis. Assim, para que os encontros síncronos com os alunos acontecessem, dependíamos que os responsáveis acompanhassem os horários combinados incentivando a terem autonomia para realizarem as atividades. No geral, a maior parte das famílias colaborou com os processos e atividades propostas, os diálogos se mostraram constantes com devolutivas positivas do trabalho realizado com as crianças. Sobre essa relação família e escola Parolim (2003, p. 99) afirma que:

[...] tanto a família quanto a escola desejam a mesma coisa: preparar as crianças para o mundo; no entanto, a família tem suas particularidades que

a diferenciam da escola, e suas necessidades que a aproximam dessa mesma instituição. A escola tem sua metodologia e filosofia para educar uma criança, no entanto ela necessita da família para concretizar o seu projeto educativo.

Os atendimentos individualizados com o apoio da família dos alunos foram essenciais para que as residentes planejassem a imersão nas práticas pedagógicas em sala de aula. Assim, de acordo com as observações e registros feitos no decorrer dos atendimentos, cada residente elaborou um projeto de intervenção no primeiro módulo com objetivo de incentivar a participação do educando em situações de leitura, fruição e produção de textos literários e artísticos, representativos da diversidade cultural e linguística, favorecendo experiências estéticas, e os conhecimentos gramaticais.

Assim, optamos por desenvolver diversas atividades de literatura, pois no ato de ouvir histórias ou até mesmo de ler, as crianças se apropriam das produções culturais construídos no decorrer da história da humanidade, além de propiciar o desenvolvimento emocional, social e cognitivo, ampliando o mundo do indivíduo e suas possibilidades. Sobre isso Filipouski e Marchi (2009, p. 9) asseguram que:

Ao privilegiar o texto literário como mobilizador do estudo da língua portuguesa, torna-se como objeto a linguagem em ação, pois, na constante construção de sentidos por meio da palavra que se fundamenta pelo uso na vida social, o ser humano se torna capaz de conhecer a si mesmo, sua cultura e o mundo em que vive.

Acreditamos que as experiências literárias e materiais de qualidade com conteúdo significativo, podem possibilitar a compreensão, o diálogo e a reflexão sobre a sua relação com a vida cotidiana e para além dela, e incentivar o educando a ter prazer na leitura e criar o hábito de ler e escrever. De acordo com Vigotski (2009, p. 22)

[...] a atividade criadora da imaginação depende diretamente da riqueza e da diversidade da experiência anterior da pessoa, porque essa experiência constituiu o material com que se criam as construções da fantasia. Quanto

mais rica a experiência da pessoa, mais material está disponível para a imaginação dela.

Com esse fundamento de disponibilizar uma riqueza de possibilidades e experiências de leituras aos alunos, buscamos diversos gêneros textuais, trazendo alegria na relação com os alunos e levando-os também a conhecerem as propriedades gramaticais da nossa língua. Referente a isso Bettelheim (2005, p. 20) afirma que:

Enquanto diverte a criança, o conto esclarece sobre si mesmo, favorece o desenvolvimento de sua personalidade. Oferecem significados em tantos níveis diferentes e enriquecem a existência da criança de tantos modos que nenhum livro pode fazer justiça à multidão e diversidade de contribuições que esses contos dão a vida da criança.

Diante dessas possibilidades de trabalho com os alunos, o desafio foi ultrapassar a barreira da exclusão tecnológica vivenciada pelas crianças daquela comunidade. A imersão nas práticas pedagógicas precisava contar com recursos midiáticos como vídeos, vídeo chamadas coletivas via *Google Meet*, e nos preocupávamos com a estética da aula, e na ausência de um quadro para fazer as exposições escritas dos conteúdos e textos trabalhados recorremos ao site *Genially* para confeccionar as apresentações, contamos também com livros digitais e diferentes materiais confeccionados e enviados através do grupo de *WhatsApp*, juntamente com os textos, e jogos educativos no site *WordWall* que visou proporcionar o ensino da gramática de forma dinâmica, interativa e divertida.

Já no segundo módulo ocorreu o retorno dos alunos à escola de maneira híbrida, por meio do revezamento semanal, e deu-se continuidade ao trabalho com os alunos com os atendimentos por parte das residentes ainda de forma *online*. Buscamos realizar um trabalho voltado para o letramento matemático, assim a temática do projeto de intervenção foi “A importância dos jogos no ensino das operações fundamentais da Matemática: adição, subtração e



multiplicação”, considerando a relevância da consolidação desses conteúdos no ensino fundamental, pois estes são a base para apropriação e domínio de outros conteúdos ao longo da jornada escolar do educando. Esse trabalho foi voltado para o letramento matemático que possibilita o educando a interagir e intervir na sociedade de forma crítica consciente.

Deu-se continuidade com trabalho por meio dos jogos considerando o potencial destes fazerem que os alunos se apropriassem do conhecimento por meio do pensamento criativo, do raciocínio lógico, e desenvolverem a habilidades no que se refere à resolução de problemas e na explicação de fatos. Nesse sentido Granado (2004, p. 26) afirma

O jogo em seu aspecto pedagógico apresenta-se produtivo ao professor que busca nele um aspecto instrumentador e, portanto, facilitador na aprendizagem de estruturas matemáticas, muitas vezes de difícil assimilação, e também produtivo ao aluno, que desenvolveria sua capacidade que pensar, refletir, analisar, compreender conceitos matemáticos, levantar hipóteses testá-las e avaliá-las (investigação matemática), com autonomia e cooperação.

Além dos jogos elaborados que possibilitaram o trabalho com as operações matemáticas e a tabuada, buscamos dialogar com os conhecimentos e conteúdos trabalhados na escola com as práticas cotidianas dos educandos. Nesse sentido, utilizamos o gênero textual panfletos/folhetos de supermercados, onde os alunos puderam comparar os preços, efetuar cálculos envolvendo as operações matemáticas, estabelecendo um diálogo sobre a matemática na relação com a vida. Os jogos *online*, assim como no projeto anterior atingiram seus objetivos quando os alunos se mostraram entusiasmados, jogando até mais de uma vez cada jogo com intuito de aprimorarem seus conhecimentos, trazendo a confirmação de que o ensino pode ser prazeroso e os jogos podem ser um aliado nesta tarefa.

No decorrer do desenvolvimento do projeto e imersão na docência, tivemos a oportunidade de estar na escola e ter um

contato mais próximo e efetivo com os alunos do que anteriormente que somente víamos por meio da tela do computador. Com mais proximidade observamos a dinâmica da sala e as relações que se constituem dentro do ambiente escolar. Pudemos presenciar a alegria destes em estarem uns com os outros, mesmo diante aos diversos protocolos sanitários a serem seguidos. Snyders (1988, p. 19) assim explicita sua compreensão sobre o tema: “a alegria é a passagem de uma perfeição menor a uma perfeição maior”. E “[...] ali onde há alegria, há um passo à frente, crescimento da personalidade no seu conjunto”. Isso significa que a alegria também é fruto da aprendizagem.

Por outro lado, o retorno presencial foi aos poucos revelando uma face “nua e crua” da realidade educacional brasileira. Após quase dois anos de pandemia os(as) alunos(as) retornaram com dificuldades na leitura, na interpretação e produção textual. A partir disso, foi sugerido pelas professoras que as residentes desenvolvessem mais atividades com base em gêneros textuais. Assim sendo as atividades priorizaram a leitura, a produção e circulação de textos em sala de aula e os conceitos gramaticais dentro da perspectiva textual.

Durante esse período participamos dos diversos espaços da escola e tivemos contato com outros alunos(as) e professores(as). Ouvimos suas angústias e preocupações vivenciando, também, a satisfação dos(as) professores(as) ao verem o progresso dos seus(suas) alunos(as) e ouvimos relatos sobre como a apropriação dos conhecimentos pode ampliar a visão de mundo dos educandos impulsionando-os a irem além das realidades que os cercam.

## **Considerações Finais**

Ao iniciar esse texto com a epígrafe “A experiência supõe: “Não só a atenção aos acontecimentos [...] mas sim ao modo em que o vivido vai se entrelaçando com a vida” (LARROSA, 2018, p. 22), consideramos que o Programa Residência Pedagógica – 2ª edição aconteceu em meio a uma pandemia que afetou diretamente nossas

vidas e o funcionamento das escolas. Os(As) professores(as) e alunos(as) precisaram se reinventar para preservar as vidas e as formas do vivido nesse período constituíram novas formas de ser e estar no processo de ensino e aprendizagem.

Durante a imersão das residentes nas práticas remotas e presenciais, visualizamos a importância do professor pesquisador, que se questiona sobre as relações estabelecidas no processo de ensino, os conteúdos ensinados e suas práticas pedagógicas, que indaga sobre quem é esse aluno para quem fala qual realidade que o cerca, que experiências e relações ele possui que pode contribuir para a apropriação do conhecimento, quais motivações o leva até a escola e quais são suas perspectivas e expectativas.

Foi inevitável o aprendizado sobre o planejamento das aulas e sobre como os diálogos contribuem para o processo de ensino-aprendizado. Constatou-se nesse período a relevância do domínio de conteúdo por parte do professor e que este munido de conhecimento e criatividade consegue utilizar de diversos materiais para desenvolver uma aula dinâmica e participativa e superar as adversidades encontradas, sobretudo diante dos desafios e tensões vivenciadas com a falta de recursos tecnológicos para os alunos.

Destacamos ainda a partir de nossas vivências no decorrer do Programa Residência Pedagógica a necessidade de políticas públicas para garantir o acesso e a apropriação de recursos disponíveis para os professores de forma a mobilizá-los para efetivar, por meio de sua atividade de ensino, “o direito de aprender” de crianças e jovens.

## **Referências**

- BETTELHEIM, B. **A psicanálise dos contos de fadas**. 19. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2005. 366 p.
- FILIPOUSKI, A. M. R.; MARCHI, D. M. **A formação do leitor jovem: temas e gêneros da literatura**. Erechim: Edelbra, 2009.

- FONTANA, R.; CRUZ, N. **Psicologia e trabalho pedagógico**. São Paulo: Atual, 1997.
- GRANADO, R. C. **O jogo e a matemática no contexto da sala de aula**. São Paulo: Paulus, 2004.
- LARROSA, J. **Esperando não se sabe o quê: sobre o ofício do professor**. Tradução: Cristina Antunes. Belo Horizonte: Autêntica editora. 2018.
- OLIVEIRA, M.K. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento: um processo sóciohistórico**. São Paulo: Scipione, 2009.
- PAROLIM, I. **As dificuldades de aprendizagem e as relações familiares**. Fortaleza, 2003.
- SNYDERS, G. **A alegria na escola**. São Paulo: Manole, 1988.
- SOUZA, E. P. Educação em tempos de pandemia: desafios e possibilidades. **Cadernos de Ciências Sociais Aplicadas**, ano XVII, v. 17, n. 30 jul./dez. 2020.
- VIGOTSKI, L. S. 1986 – 1934. **Imaginação e criação na infância: ensaio psicológico: livro para professores**. São Paulo: Ática, 2009.
- VYGOTSKY, L. S. **A defectologia e o estudo do desenvolvimento e da educação da criança anormal**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 37, n. 4, p. 861-870, dez. 2011.
- VYGOTSKY, L. S. Manuscrito de 1.929. In: **Educação e Sociedade**, ano XXI, n. 71, jul., 2000.



## CAPÍTULO 9

### RELATOS DE FORMAÇÃO: ITINERÁRIOS DE RESIDENTES DO SUBPROJETO QUÍMICA NO SUL CAPIXABA

Audrei Juliana Zeferino Vogel  
Erlei Gabriel Freitas da Silva  
Lara Marques Sartório Lopes  
Luan Rezende Peccini  
Maria Aparecida de Carvalho  
Maria Isadora Pereira Lima

#### **Introdução**

O ano de 2020 foi marcado pelo início de uma pandemia da COVID- 19, causada pelo agente etiológico coronavírus, nomeado SARS-CoV-2 (CRODA; GARCIA, 2020), que mudou drasticamente o cenário mundial, fechando ou alterando diversos setores e gerando prejuízos. Com a educação não foi diferente, pois foi necessário o distanciamento social, o que levou a busca de novas modalidades de ensino pelas instituições de Ensino Básico e Superior.

Nesse contexto, as tecnologias da informação e comunicação (TICs), que consistem em recursos tecnológicos que visam auxiliar a comunicação e o acesso à informação (LEITE, 2015), conseqüentemente, se tornaram fundamentais para a prática pedagógica, possibilitando a interação entre aluno/escola/professor, a partir da adoção do ensino remoto e a geração de ambientes de aprendizagem.

No Brasil, os contextos estruturais das escolas e das comunidades que as cercam são de total exclusão digital e a falta de acesso não gera, portanto, o resultado esperado sobre a

incorporação das TICs no processo ensino- aprendizagem (SORJ; GUEDES, 2005). Para, além disso, segundo Leite (2015), para que as TICs possam trazer alterações no processo educativo, elas precisam ser compreendidas e incorporadas pedagogicamente, ou seja, é um processo em longo prazo.

A Escola Básica vem se apropriando de meios tecnológicos por meio da utilização dos espaços, como por exemplo, os laboratórios de informática. No entanto, essa utilização restringe-se apenas ao uso dos computadores e outras ferramentas para reprodução de vídeos e/ou pesquisas orientadas, não proporcionando aos estudantes o processo de alfabetização digital,<sup>1</sup> que é o real objetivo do uso dessas ferramentas na escola. Existe sempre o dilema da utilização de um meio tecnológico para aprimorar o ensino, porém não é utilizado de forma adequada.

Considerando o contexto de ensino remoto na pandemia, ao subprojeto Química - Alegre do Programa Residência Pedagógica (PRP), em conjunto com a disciplina de instrumentação para o ensino de Química II, foi proposta a construção de um Objeto Virtual de Aprendizagem (OVA), que permitisse vincular as TICs ao desenvolvimento de uma aula contextualizada.

Esta foi uma das atividades de intervenção no contexto escolar, com a finalidade de experienciar práticas escolares. Além deste eixo de trabalho estabelecido pelo subprojeto, os docentes orientadores estabeleceram as narrativas autobiográficas como um dispositivo de formação, a partir de Josso (2010), integrando a reflexão sobre o projeto pessoal de formação, viabilizando que os licenciandos saíssem do isolamento e refletissem sobre como se constituíam docentes no decorrer do processo vivido na licenciatura e os convocando a estabelecer diálogos.

Assim, as experiências de formação com base na escrita de si e o compartilhamento destas escritas nas reuniões do subprojeto colaboraram para as reflexões acerca da docência. Neste trabalho,

---

<sup>1</sup> Alfabetização digital é a habilidade de entender e usar as informações provenientes de diversas fontes digitais (GILSTER, 1997).

as reflexões advindas especificamente da atividade de elaboração do OVA foram as fontes de informações.

### **Fundamentação Teórica**

A inserção da tecnologia como meio de comunicação, pesquisa e desenvolvimento das relações humanas vem tomando um papel e um espaço de valor nos temas debatidos acerca das diferentes formas de ensinar. Nesse sentido, Levy (1999) relata que existe o ciberespaço que compreende todo esse espaço contido de tecnologia, informação, comunicação e inovação; e a cibercultura, que é vista como um conjunto de comportamentos dentro do ciberespaço que, quando utilizada de forma colaborativa, se torna um tipo de inteligência coletiva, que engloba diversas formas mutáveis de interação social de seus usuários, seja para a própria comunicação, lazer ou acervo de opiniões e informações que crescem concomitantemente com o (ciber)espaço, no qual está inserido. Portanto, a cibercultura se apropria desses meios tecnológicos nesse espaço inserindo aspectos culturais em canais que representam, transmitem e acoplam todo um conjunto de dados compartilhados simultaneamente na internet, por exemplo. A cibercultura é o processo natural que emerge do contato com elementos recentes da nossa cultura (blogs, sites, chats) (BENITE; BENITE; SILVA FILHO, 2011).

Pensando o ensino de Química a partir da cibercultura, a principal contribuição para auxiliar o processo ensino aprendizagem seria a partir da inserção dos aspectos visuais, a partir das representações, uso de imagens, animações, simulações etc. Exige-se muito da interpretação do aluno e muitas vezes de uma imaginação sobre as diversas colocações teóricas de modelos na Química. As tecnologias digitais proporcionam diferentes propostas representacionais da realidade e, dessa forma, condicionam novas relações de comunicação para se planejar e estruturar as atividades de ensino e aprendizagem de Química. Desse modo, a criação de programas representacionais



gráfica/imagética/animada desses modelos, ainda que não demonstrem a totalidade da dimensão submicroscópica, trazem uma relação que torna possível ao aluno enxergar um sentido ou vínculo com algo conhecido na dimensão macroscópica. Johnstone (1993; 2000 *apud* REZENDE; WARTHA, 2017) explicita a existência de três dimensões do conhecimento químico: submicroscópico, macroscópico e simbólico.

Para que haja aprendizagem do conhecimento químico, é necessário que o aluno percorra entre essas três dimensões, ou seja, que consiga relacionar os três níveis. Assim, as tecnologias digitais se tornam grandes aliadas para auxiliar nesse processo, uma vez que proporcionam um meio para representar aquilo que não é observável e, também, o que é tangível e simbólico, respeitando os níveis de cada dimensão.

### **Objetos virtuais de aprendizagem (OVA)**

Uma ferramenta que pode produzir a aproximação entre o espaço representacional e o mundo submicroscópico são os OVAs. Eles estão vinculados a canais do ciberespaço (internet, programas, *apps*, plataformas de ensino) cuja possibilidade de aprender e construir o conceito de algo seja feito de forma associada a uma representação, simbologia, transmissão de abstrações levando a uma interpretação facilitada por meio do planejamento idealizado, buscando conter etapas reutilizáveis com possíveis adaptações.

De acordo com Benite, Benite e Silva Filho (2011), em linhas gerais, um Objeto Virtual de Aprendizagem representa qualquer recurso digital que auxilia na aprendizagem de um determinado conceito e, concomitantemente, estimula o desenvolvimento de capacidades pessoais como a imaginação e criatividade, dispondo de conteúdos de forma interativa e dinâmica, proporcionando aos usuários novas maneiras de aprender. Abrange informações apresentadas de diferentes formas, tais como gráficos, jogos, vídeos, áudios e imagens que dispõem de objetivos educacionais. O objeto deve ser de fácil incorporação em outros espaços, que

possa ser utilizado em momentos diferentes do processo de ensino-aprendizagem, que se adapte às preferências do usuário, que seja durável frente ao avanço tecnológico e que possa ser operado por diferentes sistemas operacionais e navegadores. Assim, os OVAs obrigatoriamente devem possuir:

Granularidade: apresentação do conteúdo em pedaços, propriedade fundamental para o reuso e catalogação de um OVA, que permite que este seja incorporado em outros objetos e conteúdos mais complexos como componente indivisível;

Reusabilidade: para que um OVA seja reutilizável diversas vezes em diversos ambientes de aprendizagem, é preciso que este esteja devidamente catalogado em um repositório;

Adaptabilidade: atributos que evidenciam a possibilidade de o OVA se adaptar às necessidades e preferências do usuário e do ambiente educacional que incluem: a personalização e a adequação ao ambiente;

Acessibilidade: possibilidade de acesso de locais remotos que está vinculada ao fato do OVA ser identificado por metadados, deixando-os mais fáceis para serem localizados;

Durabilidade: possibilidade de continuar a ser usado, sem reprojeter ou recodificar, mesmo quando a base tecnológica muda; Interoperabilidade: possibilidade de ser operado por meio de uma variedade de hardware, sistemas operacionais e browsers, intercâmbio efetivo entre diferentes sistemas (ROCHA *et al.*, 2001 *apud* BENITE; BENITE; SILVA FILHO, 2011, p. 73).

Os Objetos Virtuais de Aprendizagem fazem parte de um conjunto maior de ferramentas ligadas às tecnologias. Segundo Kenski (2003, p. 18-19 *apud* LEITE, 2015, p. 21), tecnologia pode ser definida como:

1. Conjunto de conhecimentos e princípios científicos que se aplicam ao planejamento, à construção e à utilização de um equipamento em um determinado tipo de atividade; 2. Conjunto de ferramentas e as técnicas que correspondem aos usos que lhes destinamos em cada época; 3. Estudo dos processos técnicos de um determinado ramo de produção industrial ou de mais ramos.

Assim, a tecnologia se mostra em todo e qualquer material, equipamento físico ou uma simples simbologia, desenvolvido e utilizado com o intuito diretamente ligado à construção prática de

uma ação que permita acesso a algo/alguém de forma facilitada. Tudo depende, dentre outras coisas, do momento histórico e das necessidades vivenciadas num determinado período.

As TICs apresentam a possibilidade do desenvolvimento dos OVAs como material de apoio para os alunos e professores. Canalizar conhecimentos dentro de espaços virtuais e disponibilizar os mesmos para o mundo, segundo Kensky (2012 *apud* FERRARINI; SAHEB; TORRES, 2019), é fruto da engenhosidade humana, decorrente do uso do raciocínio humano com o viés no desenvolvimento de inovações. As tecnologias digitais representam a nova fase das TICs em termos de processamento, armazenamento e acesso, possibilitando uma infinidade de informações e interações (FERRARINI; SAHEB; TORRES, 2019).

Considerando-se o uso para ação docente e aprendizado, “[...] o uso das TICs facilita o interesse dos alunos pelos conteúdos, pois estamos falando de diferentes tecnologias digitais, portanto, de novas linguagens que fazem parte do cotidiano do aluno e da escola” (LEITE, 2015, p. 28).

A aproximação do cotidiano do aluno inserindo métodos e meios que promovam incentivo e interesse, traz também um desafio, uma vez que “[...] nem tudo que é tecnologicamente viável e pertinente em termos educacionais é realizável em todos os contextos educacionais” (LEITE, 2015, p. 28). Portanto, a forma como promovemos o planejamento das aulas, a escolha de determinados recursos deve ser analisada, uma vez que, nem sempre esses recursos se aplicam a realidade estrutural e as condições da comunidade em si.

## **Metodologia**

As atividades dentro do subprojeto Química - Alegre no Programa Residência Pedagógica foram realizadas em duas escolas: CEEFMTI “Aristeu Aguiar” e na EEEFM “Antônio Carneiro Ribeiro”, nos municípios de Alegre - ES e Guaçuí - ES,

respectivamente. Uma destas atividades foi o desenvolvimento de Objetos Virtuais de Aprendizagem (OVAs), alinhada com a disciplina de Instrumentação para o ensino de Química II do curso Química - Licenciatura do CCENS/UFES. Neste trabalho, buscou-se apresentar excertos das produções autorais que foram desenvolvidas pelos residentes participantes do subprojeto Química - Alegre, a partir da escrita (auto)biográfica, denominada aqui de relato reflexivo. Os relatos reflexivos eram escritos semanalmente e o seu conteúdo abordava acontecimentos ocorridos durante as reuniões semanais com os grupos, em que eram relatados pensamentos, dúvidas, questionamentos e reflexões em relação às atividades desenvolvidas, dentre elas a elaboração do OVA.

A escrita dos relatos reflexivos consiste em relatar as experiências subjetivas vividas durante o processo de formação de modo que os residentes possam refletir sobre cada um desses acontecimentos, considerando que

Fazer uma experiência quer dizer, portanto, deixar-nos abordar em nós próprios pelo que nos interpela, entrando e submetendo-nos a isso. Podemos ser assim transformados por tais experiências, de um dia para o outro ou no transcurso do tempo (HEIDEGGER, 1987, p.143 *apud* BONDÍA, 2002, p. 25).

Além disso, a escrita reflexiva traz consigo o exercício de inserção do residente na sua trajetória formativa o fazendo pensar o seu lugar e o conteúdo que ele levará para os estudantes das escolas. “[...] A reflexão sobre o processo de formação desemboca numa interrogação direta sobre o processo de conhecimento, por meio da procura de respostas à pergunta: como é que eu tenho as ideias que eu tenho?” (JOSSO, 2010, p.76).

As atividades foram desenvolvidas durante o período de 18 meses, divididos em 3 (três) módulos, em que os residentes, participantes do subprojeto de Química, através da plataforma Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) da Universidade (AVA/UFES), realizaram postagens de seus relatos reflexivos, totalizando 63 (sessenta e três) elaborados semanalmente, 1(um) relato de cada módulo, totalizando 3 (três), e 1(um) relato reflexivo

final, nos quais descreveram suas percepções acerca do desenvolvimento de metodologias e estratégias didáticas vivenciadas durante o Programa Residência Pedagógica.

Para este trabalho, solicitou-se o envio dos relatos referentes aos módulos de realização das atividades do projeto. Em seguida, foram selecionados os relatos reflexivos de 3 (três) residentes (Residente 1; Residente 2 e Residente 3) que expressavam a descrição do processo de construção do Objeto Virtual de Aprendizagem e suas reflexões. Assim, cada relato reflexivo foi analisado separadamente, buscando-se identificar os excertos que apresentassem indícios do processo de reflexão do residente sobre a atividade em foco.

## **Resultados e discussões**

O OVA, ao ser pensado, foi construído como ferramenta que pudesse ser utilizado em ambientes virtuais e não virtuais, elaborado a partir de pesquisas bibliográficas visando o desenvolvimento de um objeto atraente, dinâmico e desafiador, com objetivo de despertar o interesse dos usuários para o conteúdo abordado (LEITE, 2015). A ferramenta em questão dispõe de uma plataforma organizacional que permite ao usuário ter fácil acesso aos conteúdos sequenciados e aprofundados. Os Objetos Virtuais de Aprendizagem (OVAs) foram estruturados de maneira semelhante quanto a sua forma, independente do conteúdo conceitual abordado, apresentando os seguintes elementos: Avaliação diagnóstica, referencial (is) teórico(s), imagens, vídeos, jogos, mapas conceituais, *podcast*, *chat* interativo, avaliação final e material(is) suplementar(es) para aqueles que não possuem acesso à rede de internet.

Cada etapa do desenvolvimento do OVA foi pensada e repensada, a fim de adequá-lo para que se aproximasse o máximo possível da realidade daqueles que o utilizariam, com uma linguagem simples. Essa estratégia vai ao encontro do pensamento de Junior e Noronha (2013 *apud* BACK *et al.*, 2017), em que a

educação deve-se manter próxima dos diversos interesses que constituem a vivência dos educandos e por sua vez suscitar reflexões acerca das relações entre a educação e do saber oriundo das Ciências da Natureza.

Por outro lado, a formação dentro do subprojeto Química – Alegre, com base nas reflexões, foi possível por causa dos aportes teóricos que carregamos desde o início da nossa formação docente, na qual os métodos de escrita reflexiva, narrativas autobiográficas e a formação do sujeito como professor e aluno são estudados. Através desse tipo de escrita pode-se entender como o indivíduo em formação pensa, pois segundo Josso (2010, p. 64)

A construção de uma 'Biografia Educativa' não é uma narrativa de vida, tal como resultaria da narração de uma história de vida considerada na sua globalidade.

Nesse trecho, a autora destaca qual o real objetivo de se construir uma biografia educativa; objetivo esse que é mostrar as mudanças e evoluções que o indivíduo tem a partir do seu primeiro contato com o processo de formação, na sua perspectiva idiossincrática. É importante catalogar toda essa transformação para que haja questionamentos sobre o seu processo, fazendo com que uma reflexão cada vez mais profunda seja feita. Refletir seu processo de formação colocando-se como investigador proporciona o clareamento do caminho a percorrer, fazendo com que os obstáculos possam ser ultrapassados com maior facilidade.

Para os residentes a elaboração do OVA foi desafiadora, como pode ser observado nos excertos a seguir.

*Excerto 1 - Tivemos que elaborar um Objeto Virtual de Aprendizagem (OVA) e confesso que talvez esse tenha sido o maior desafio enfrentado até agora. Abordar o conteúdo de Química já traz consigo tabus e desafios que precisam urgentemente serem quebrados, as pessoas logo associam com uma matéria chata e difícil de aprender, com isso, se tornou um desafio maior ainda a criação de um site, que abordasse o conteúdo de Química em cima da quebra desses paradigmas (Residente 1, 2021).*

*Excerto 2 - O processo de construção do OVA foi muito significativo pois além de demandar uma alta dedicação para construí-lo é necessário levar em consideração como esse instrumento será executado, se ele atenderá às necessidades dos alunos daquela turma, e o mais importante, se trará uma chance maior de aprendizagem para os mesmos (Residente 2, 2021).*

Nos excertos dos relatos acima, é possível observar o movimento de investigação-formação que compõe parte do processo formativo dos residentes, uma vez que eles expõem os desafios e receios encontrados durante a participação no Programa Residência Pedagógica. De acordo com Nóvoa e Finger (1988, p. 116 *apud* SOUZA, 2007 p. 67):

*As histórias de vida e o método (auto)biográfico integram-se no movimento actual que procura repensar as questões da formação, acentuando a idéia que 'ninguém forma ninguém' e que 'a formação é inevitavelmente um trabalho de reflexão sobre os percursos de vida' (NÓVOA; FINGER, 1988, p. 116 *apud* SOUZA, 2007 p. 67).*

Além das preocupações encontradas para a elaboração da ferramenta supracitada, é perceptível o descontentamento dos residentes com a falta de contato direto com a escola, conforme os excertos 3 (três) e 4 (quatro).

*Excerto 3 - Na escola, de forma presencial, a troca de experiências aluno-professor é o que mais me encanta quando se trata de educação, o convívio diário com centenas de pessoas vindas de vários lugares e arranjos diferentes é o que me faz querer estar na escola, e no ensino remoto isso não tem a mesma ocorrência. (Residente 3, 2021).*

*Excerto 4 - A experiência em plena pandemia, com reuniões virtuais e o impedimento de estar presente na escola, me impossibilitaram de vivenciar essa experiência com muito mais desejo e riqueza, porém não deixou de ser um grande aprendizado para mim. (Residente 1, 2021).*

Josso (2002, p. 37 *apud* SILVA, 2019, p. 30) salienta que as situações nas quais estamos sujeitos às experiências que “[...] nos são dadas ou que nos propomos a viver (p. 37)”, são provenientes dos processos que proporcionam a interação com outros

indivíduos, outros ambientes e com nós mesmos. Nessa perspectiva, os excertos acima evidenciam as dificuldades encontradas pelos residentes, principalmente em relação ao distanciamento ocasionado pela instalação do ensino remoto frente à pandemia da COVID-19.

A experiência de estar trabalhando remotamente enriqueceu o processo de formação no qual os residentes estavam inseridos, visto que tiveram que buscar outros meios para apresentação dos conteúdos, procurando aprender formas diferentes de utilizar a tecnologia. A respeito disso, é possível constatar um emaranhado de sentimentos nos excertos 5 (cinco) e 6 (seis), retirados dos relatos dos residentes 1 (um) e 3 (três):

*Excerto 5 - O programa Residência Pedagógica vai muito além de acompanhar a sala de aula e os planejamentos, exige de você responsabilidades que antes você ainda não havia adquirido - encarar a realidade do ensino e enfrentar os desafios apresentados durante todo o processo (Residente 1, 2021).*

*Excerto 6 - [...] avaliando meu próprio processo formativo posso dizer que as dificuldades que experimentei me puseram em um lugar diferente do que eu imaginava chegar dentro do programa me fez desenvolver liderança, autonomia sobre o meu trabalho, senso crítico e humanitário, me deu um gostinho do que eu possa a vir enfrentar nessa nova jornada que se inicia com o final do curso (Residente 3, 2022).*

Souza (2007, p. 69) relata que, através da escrita (auto)biográfica, os indivíduos são capazes de produzir conhecimento sobre si, sobre as pessoas e sobre o mundo em sua volta, transparecendo-se por meio da sua subjetividade, singularidade, experiências e dos saberes. Dito isso, as vivências e o percurso dos residentes ao longo dos 3 (três) módulos do Programa Residência Pedagógica, subprojeto Química - Licenciatura, evidenciaram contribuições para o desenvolvimento de novas características profissionais, proveniente de tais conhecimentos produzidos ao longo do programa.

Como visto nos excertos apresentados, as experiências vivenciadas foram uma tônica dos relatos reflexivos, destacando experiências singulares e conjuntas e suas influências, levando os



licenciandos a pensar a respeito de seu processo formativo. Ou seja, os licenciandos apresentaram muito do seu percurso experiencial nas suas escritas autobiográficas. O momento pandêmico é o ponto chave do processo, pois muito foi perdido decorrente da falta de interação entre as pessoas, o que para os residentes foi considerado fundamental para sua formação. Por outro lado, as discussões centradas na teoria, prática, planejamento e reflexões desenvolvidas no subprojeto Química contribuíram de forma significativa para o processo de formação dos licenciandos, o que ficou evidenciado nos excertos dos relatos reflexivos.

### **Considerações finais**

O propósito deste trabalho foi apresentar relatos de experiências dos residentes durante sua participação no Programa Residência Pedagógica do curso de Química - Licenciatura da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), a fim de identificar os principais desafios e aprendizagens desenvolvidas dentro do cenário pandêmico, a partir da atividade de elaboração de um Objeto Virtual de Aprendizagem.

No que se refere às reflexões dos residentes, tem-se enfoque principal nas dificuldades e desafios encontrados durante o período de pandemia da COVID-19, que são o planejamento e desenvolvimento do OVA e o ensino remoto e com ele reuniões virtuais que limitaram o contato dos residentes com a escola. No entanto, para além dos desafios, é possível destacar as aprendizagens adquiridas pelos residentes, ao terem contato com diferentes metodologias para o ensino de Química, atribuindo-se importância ao uso das tecnologias em sala de aula. Assim, a partir dos excertos dos relatos, os residentes evidenciaram parte de seu percurso experiencial dentro do Programa Residência Pedagógica Química - Licenciatura da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES).

As propostas de atividades discutidas no decorrer do programa contribuíram para o processo de formação docente, pois

possibilitou o desenvolvimento da prática reflexiva, de responsabilidade e autonomia, o trabalho em equipe, a sensibilidade em relação às dificuldades decorrentes por causa da pandemia, bem como o contato com diferentes ferramentas.

A experiência de passar pelo processo de reflexão dentro do cenário de pandemia, ou seja, a partir de uma situação atípica, proporcionou aos licenciandos um crescimento pessoal dentro do processo de formação de professores a partir do desenvolvimento de novas formas de pensar o ensino.

## Referências

- BACK, D.; RADETZKE, F. S.; GUNZEL, R. E.; WENZEL, J. S. Educação em espaços não formais no ensino de ciências. **XI Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências - IX ENPEC Universidade Federal de Santa Catarina**, Florianópolis, SC – 3 a 6 de julho de 2017.
- BENITE, A. M. C; BENITE, C. R. M.; SILVA FILHO, S. M. **Cibercultura em Ensino de Química**: Elaboração de um Objeto Virtual de Aprendizagem para o Ensino de Modelos Atômicos. *Química Nova na Escola*, v. 33, n. 2, 2011.
- BONDÍA, J. L. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência**. *Revista Brasileira de Educação*, n. 19, p. 20-28, 2002.
- CRODA, J. H. R.; GARCIA, L. P. Resposta imediata da vigilância em saúde à epidemia da COVID-19. **Epidemiologia e serviços de saúde**, Brasília, v. 29, n. 1, p.e 2020002, 2020.
- FERRARINI, R.; SAHEB, D.; TORRES, P. L. **Metodologias ativas e tecnologias digitais**. *Revista Educação em Questão*, v. 57, n. 52, 2019.
- GILSTER, P. **Digital Literacy**. Nova Iorque: John Wiley & Sons Inc., 1997.
- JOSSO, M. C. Da formação do sujeito... Ao sujeito da formação. In: NÓVOA, A.; FINGER, M. (Org.). **O método (auto) biográfico e a formação**. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010.
- LEITE, B. **Tecnologias no ensino de química**: teoria e prática na formação docente. Curitiba: Appris, 365p, 2015.
- LÉVY, P. **Cibercultura**. Tradução de Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Editora 34 Ltda., 1999.

- REZENDE, D. B.; WARTHA, E. J. As representações no ensino de química na perspectiva da semiótica peirceana. **Rede Latino-Americana de Pesquisa em Educação Química-ReLAPEQ**. v.1, n.1, p.181-202, 2017.
- SILVA, K. M. M. **A formação experiencial de educadores de jovens e adultos em Macapá**. 2019.100f. Dissertação para obtenção do grau de mestre. Lisboa: Universidade de Lisboa-Instituto de Educação, Lisboa, 2019.
- SORJ, B.; GUEDES, L. E. Exclusão digital: problemas conceituais, evidências empíricas e políticas públicas. **Novos estudos CEBRAP**, v. 72, p. 101-117, 2005.
- SOUZA, E. C. D. Biografia, histórias de vida e práticas de formação. In: NASCIMENTO, A. D.; HETKOWSKI, T. M (Org.). **Memória e formação de professores**. Salvador: EDUFBA, 310p., 2007.

## CAPÍTULO 10

### DE REPENTE, EU ERA A PROFESSORA! – MEU OFÍCIO

Andrei Lopes Tonon  
Edson Maciel Junior  
Lóise Araujo Guimarães  
Rafael de Oliveira Saldanha  
Sthefanny Lorrane dos Santos Silva

#### Introdução

Romper os tabus de tratar de todo e qualquer assunto no processo de educar. E por que não fazê-lo ouvindo os alunos? Os estudantes do Ensino Médio têm muito a aprender? “É fato, mas o que uma professora em formação aprende com eles é indescritível” – afirma a residente Lélia.

Nesse encontro da residente com a escola, aluno, professores algo surgiu, nasceu! Além das conversas, dos relatos de outros professores e dos caminhos que começou a trilhar e, de repente, diz: “eu era a professora”! Surge um novo sentimento quando a(o) residente ouviu em alto e bom som os próprios estudantes chamando: Professor! Professora!

Nesses momentos em que a residente Lélia ouviu ser chamada de professora, percebe que a ciência da palavra que a Sociologia é, a torna uma ciência da escuta, que depende do diálogo para que aconteça – ou no diálogo o acontecimento. E, nesse momento, para Lélia, com os alunos e alunas, quebram este ciclo vicioso de matéria considerada inútil e descartável.

Assim como Lélia, Hemetério é tocado: a vida e a educação são sensíveis. Desde jovem, Hemetério tinha como lema – “a educação

é potente e transforma”. Com esse lema diante de si, na universidade buscou bolsas de estudos que pudessem oferecer experiências que o fizesse presente no ofício da docência, assim como encontrar formas de custeio para permanência na universidade.

Onde foi que Lélia e Hemetério foram residentes? Tal experiência ocorreu na Escola Estadual de Ensino Médio Professor Agenor Roris, localizada em área urbana, no bairro Itaparica no município de Vila Velha, Espírito Santo.

De acordo com o *site* da Secretaria de Educação do Estado do Espírito Santo (Sedu), 2019, essa escola só possui a etapa do ensino médio regular e apresenta índices, como o de qualidade de 4,2 com 1224 alunos matriculados e cerca de 110 abandonos, possuindo uma taxa média de reprovação de 0% ao longo de 2020.

A estrutura física e organizacional da unidade de ensino oferece alimentação aos estudantes, água, energia, acesso à internet, possuindo 16 salas de aulas, laboratórios de ciências e informática, copiadora e *data show*, sala dos professores, sala da diretoria e coordenação pedagógica. Ainda possui sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE), cozinha, sala de secretaria, refeitório, banheiro com espaço adaptado, almoxarifado. O auditório e a biblioteca estão muito bem conservados e uma nova quadra de esportes está sendo construída. Pátios cobertos e descobertos, área verde, TV, DVD, impressora, aparelho de som – no recreio as caixas de som da escola são utilizadas para tocar músicas populares da *internet* criando um ambiente confortável e acolhedor para os alunos. Embora não houvesse de fato um respeito ao distanciamento social, por parte de vários alunos, por conta da própria empolgação dos adolescentes por voltar a conviver com seus colegas, o uso de máscara vigorou de maneira satisfatória na escola no período pandêmico.

Lélia e Hemetério iniciaram suas residências imaginando um trem se desenvolvendo nos trilhos. A pandemia do vírus COVID-19 atravessou como uma barreira que impediu a passagem e exigindo abrir caminho para que eles pudessem experimentar o ofício: ser

professor(a). Mudou a forma de pensar e mudaram os recursos para dar as aulas. Não só aulas seriam remotas. O retorno ao espaço físico da escola, aos momentos face a face com os alunos e demais profissionais da escola também era remoto. Uma professora ao sair da escola e se dirigiu ao seu carro expressa o seu temor com o que há de vir. As experiências agora seriam outras: protocolos, aulas síncronas, assíncronas, acesso, equipamentos, distanciamento social, cenário político desfavorável e a vida de todos posta em questão – não sabiam, eles que a morte estava às portas. Este momento foi marcado por cargas sentimentais negativas, ausência do toque humano e um constante medo em perdermos nossas próprias vidas ou a dos alunos durante a pandemia.

Vivendo esta tragédia, agravada por ações antivacina, anti-intelectual, anticência e uma enxurrada de falsas notícias (*fake news*), “residir na escola” para construir a formação do ofício de ser professor de Lélia e Hemetério teria que ser de outras formas: *online*, enviando tarefas para o professor preceptor e o isolamento social forçou que parte do tempo da residência pedagógica para a primeira etapa, fossem gastos com o desenvolvimento da familiaridade e da análise dos limites dessas formas não usuais e dos instrumentos com os quais eles não estavam habituados fossem aprendidos.

A forma de exercer o ofício de professor e de construir suas práticas com o uso de instrumentos não usuais no dia a dia da escola e de suas aulas precisou ser inventado enquanto o trem se movia. Lélia e Hemetério são pessoas que valorizam o face a face, a nudez infinita de cada ser humano, como destaca Lévinas (2005, p. 61) “somente a glória numenal [exponencial, real] do outro torna possível o face a face”. O face a face afirma a pessoa impedindo qualquer negação. O ser humano é o não-dito, o não nomeável e o não tematizável. “O testemunho ético é uma revelação que não é um conhecimento” (LÉVINAS, 1982, p. 99) e desejam eliminar o projeto da razão ocidental, eurocêntrica, branca (conceitual), racista e heteronormativa de querer abarcar todas as coisas, ou fazer de tudo coisas, ferindo o infinito no rosto e reduzindo-o. Para Lélia e

Hemetério o universal está no outro que podem ver face a face. Isso é muito vivo na residência de Lélia quando diz:

[...]. Foi um prazer inenarrável trabalhar com esta turma, mesmo que eu tenha me sentido um tanto quanto deslocada com a escola, a sala [...] era acolhedora o bastante para que eu me sentisse confortável em estar de frente para eles [face a face] e decidir não trabalhar sozinha, mas trabalhar com eles. [...] Gostaria de ter tido mais tempo com eles, pois a experiência é riquíssima, mas preciso me formar e me desligar da Residência. Assim, apenas desejo que os temas e os debates tenham realmente feito alguma diferença positiva aos alunos, pois eu tenho certeza que a mim fez, entrei como “estagiária/residente” e estou saindo como “professora”

Nos encontros se realizam muitas exigências: o fato surpreendente de conter mais do que é possível conter (LÉVINAS, 1980, p. 14). O desejo de Lélia e Hemetério, mover-se em direção ao outro, os horizontes abertos para a vida, para o ofício, para o aprender e para fazer isso que se chama residência.

### **Fundamentação teórica – criação de conceitos**

São dois conceitos com o quê construiremos a nossa narrativa da experiência com o Projeto Residência Pedagógica; personagem conceitual e educação menor. Tendo como base os trabalhos de Silvio Gallo, Gilles Deleuze e Sandra Corazza.

Lélia e Hemetério começaram a brincar com os personagens conceituais<sup>1</sup> operados na filosofia por Nietzsche. Com essa criação formam imagens de pensamento e com isso traçam o plano que habitavam durante a residência. Imagens de pensamentos se

---

<sup>1</sup> O personagem conceitual não é o representante do residente aqui nesse texto, é mesmo o contrário: o residente é somente o invólucro de seu principal personagem conceitual e de todos os outros, que são seus intercessores, os verdadeiros sujeitos de viver o ofício de ser professor. Os personagens conceituais são os “heterônimos” do residente, o simples pseudônimo de seus personagens. Pense assim: eu não sou mais eu, mas uma aptidão do pensamento para se ver e se desenvolver através de um plano que me atravessa em vários lugares (DELEUZE; GUATTARI, 2010, p. 78).

formam e traçam planos juntos com seus colegas residentes, orientador, preceptor e os alunos. Nesse encontro surgem os personagens com constantes [re]configurações. Curiosos, esses residentes buscaram em suas próprias vidas, na literatura contra hegemônica e nos estudos da cultura brasileira quem eram esses no território, como se desterritorializaram, sobre o que reterritorializaram (DELEUZE; GUATTARI, 2010, p. 83).

A vida é uma canção infantil Cê já viu aquela? “Era uma casa [...]” não muito engraçada Por falta de afeto, não tinha nada Até tinha teto, piscina, arquiteto... Só não dava pra comprar aquilo que faltava Bem estruturada, as vezes lotada Mas mesmo lotada, uma solidão [...] A vida é uma canção infantil E o ser humano fala de tudo e não sabe um terço Eu faço por que sou real, nem sei se mereço A ideologia que vem de berço Somos Pinóquios plantando mentiras e colocando a culpa no Gepeto (LEMOS, 2021, on-line).

Lelia Gonzalez (1935 – 1994) e Hemetério José dos Santos (1958 – 1939) aparecem como expoentes das lutas antirracistas no Brasil. Para nomear os personagens conceituais os primeiros nomes desses brasileiros são forma de homenagear nossos residentes de cada subprojeto. Os dois são pessoas que trazem orgulho e devem ser honrados e lembrados pelo trabalho profissional, resistência e potência de vida. Essa homenagem está centrada no que eles fizeram e como fizeram, no alto nível acadêmico, profissional e da luta social que tiveram. Lélia e Hemetério são um coletivo, o útero onde a vida resiste e descobre-se como virtualidade, imanência, potência.

A narrativa é rizomática, pois linhas são puxadas e conectadas dando vida a Lélia e Hemetério. Esses residentes querem transgredir em direção à vida. A universidade é importante enquanto possa referendar ou dar o suporte para fazer o que Lélia sempre fez muito bem: considerar-se fora do modelo estabelecido para as produções acadêmicas.

Tais linhas puxadas ligam a trajetória do intelectual negro Hemetério, José dos Santos, sob diferentes dimensões dentre elas a da construção discursiva e cultural. Nos relatos de experiência dos residentes do subprojeto Sociologia compreendem que nosso



mundo histórico-social-cultural é construído por meio do discurso e é também por ele que se reforçam, legitimam e se concretizam as hierarquias sociais e raciais, marcando as trajetórias de homens e mulheres negros como o professor Hemetério. Eles compreendem que o racismo é socialmente construído por meio de práticas discursivas. É a língua enquanto palco de conflitos, disputas, lugar de negociação e das relações de poder. É nesse palco de conflitos e disputas que o intelectual negro Hemetério travava suas batalhas, buscando interlocutores e aliados na tarefa de desconstruir discursos e práticas racistas que sistematicamente excluía os negros de muitos espaços, entre eles o dos bancos escolares. Protestava, Hemetério, contra a exclusão das crianças de cor de certos estabelecimentos de ensino, lembrando a todos que os indivíduos de cor preta foram os que mais colaboraram para a constituição da nacionalidade brasileira (SILVA, 2014).

Meu projeto teve como objetivo o debate da sub-representação da população negra nos espaços de poder político, midiático e econômico e as estratégias de naturalização da desigualdade através das imagens que circulam em novelas, filmes, “*memes*” e livros didáticos. Utilizei como substrato teórico as contribuições de Patricia Hill Collins sobre imagens de Controle. (Residente).

A residência como espaço discursivo e de diálogo sobre as desigualdades étnico-raciais, a lógica que em alguns momentos é presente sobre a divisão de profissões por gênero, as profissões que são majoritariamente ocupadas por corpos brancos e corpos pretos. O difícil acesso aos postos de trabalho para pessoas com deficiência e a divisão e exclusão de pessoas transgênicas no mundo de trabalho e as dificuldades enfrentadas por pessoas que passaram pelo sistema prisional em conseguir uma oferta de trabalho são evidenciadas.

## Educação menor

Lélia e Hemetério fazem emergir uma educação menor. Não se trata de medidas – “menor” ou “pequeno”. Uma educação menor é um ato de revolta e de resistência. Revolta contra os fluxos instituídos, resistência às políticas impostas; sala de aula como trincheira, muros que não impedem as fugas, espaços...

Uma educação menor é um ato de singularização e de militância. Se a educação maior é produzida na macropolítica, nos gabinetes, expressa nos documentos, a educação menor está no âmbito da micropolítica, na sala de aula e dos espaços do prédio escolar, expressa nas ações cotidianas de cada um.

São três as características para uma educação menor que (GALLO, 2008, p. 59ss) fecunda os residentes. São elas: a desterritorialização, a ramificação política e o valor coletivo. Lélia entende que a residência é relevante na produção de autonomia da pesquisa e da continuidade do desenvolvimento do ofício de ser professor(a) e do aprendizado coletivo com colegas, preceptor, alunos e orientador. Na esfera pública, longe de ser regressiva, a singularidade é polida e alcança o seu apogeu pela atuação conjunta e pluralidade de vozes. Assim entendido, Lélia e Hemetério perceberam aumentadas as suas potências.

A educação menor é uma aposta nas multiplicidades, que rizomaticamente se conectam e interconectam, gerando novas multiplicidades. Assim, todo ato singular se coletiviza e todo ato coletivo se singulariza.

São apostas que Lélia e Hemetério fazem para exercitar o pensamento. Exercícios que, por sua vez, fazem Lélia e Hemetério, assim como os(as) alunos(as) pensarem ainda mais. Exercícios de pensamento que implicam um devir, um processo, um movimento. É a educação, também como acontecimento, como conjunto de acontecimentos.

Lélia e o seu devir-abertura. Devir que abre as subjetividades, os objetos e as palavras da docência a uma virtualidade que os extrapola, para além dos limites do individual e do meramente

coletivo. Lélia como docente atinge, assim, processos e acontecimentos que transformam relações, saberes, exercícios, livros (CORAZZA, 2009). Lélia está diante de referenciais potentes para compreensão do mundo e da vida tais como o referencial afrocentrado em seu plano de aula, o discurso “E eu não sou uma mulher?” da abolicionista estadunidense SojournerTruth que denuncia como historicamente vincula a imagem das mulheres negras e a dificuldade de construção de uma subjetividade positiva para corpos e reivindicações que escapam à norma branca e eurocêntrica de feminilidade.

E não sou uma mulher? Olhem para mim? Olhem para meus braços! Eu arei e plantei, e juntei a colheita nos celeiros, e homem algum poderia estar à minha frente. E não sou uma mulher? Eu poderia trabalhar tanto e comer tanto quanto qualquer homem – desde que eu tivesse oportunidade para isso – e suportar o açoite também! E não sou uma mulher? Eu pari 13 (treze) filhos e vi a maioria deles ser vendida para a escravidão, e quando eu clamei com a minha dor de mãe, ninguém a não ser Jesus me ouviu! E não sou uma mulher? (TRUTH, 2014, on-line).

## **Metodologia – descobrindo o trajeto a cada movimento**

As formas diversas de se utilizar ferramentas e metodologias abre um grande leque de opções de como se trabalha conforme o professor, não tendo dúvidas que a residência pedagógica deva continuar e se consolidar como parte da formação de novos docentes abrindo a oportunidade de se apaixonarem pelo ofício, mas ainda com a maturidade de saberem o que fazem.

Realizar esse projeto durante a pandemia e afastado dos estudantes, foi uma experiência complexa, dolorosa e saudosa, mas mostra como ainda somos necessários e como somos adaptáveis e que não precisamos da ideia de uma geração substituindo a outra, todos juntos aprendendo podemos ir muito além do que se pode imaginar.

A forma como Lélia conduziu o que preparou para apresentar aos alunos, ilustra bem uma metodologia apropriada para uma

educação menor. Como Lélia encontrou o seu pedaço de mundo-menor, o seu povo-menor, o seu currículo-menor, o seu aluno-menor, a sua aula-menor, o seu texto-menor. E torna-se tudo isso. A docência-menor expressa o conjunto desses encontros (CORAZZA, 2009).

Lélia entrou na sala de aula e perguntou se poderia aplicar o projeto com a turma do Grupo 1 (um) e os alunos concordaram. Ela explicou o que é um debate e como funcionariam as aulas, usou exemplos para definir as diferentes opiniões o que é um argumento embasado na ciência. Explicou que opinião não é ciência, e demonstrou em formato lúdico e mais próximo do dia a dia deles as diferenças. O Grupo 1 (um) se mostrou participativo e captou tudo o que Lélia explicava. Os alunos deste grupo aparentavam ter uma mente muito aberta e ampla para diferentes assuntos e novas formas de ver o mundo, o que ela considerou um ponto extremamente positivo quando se trata de ouvir o outro. Coincidentemente foi também o grupo que mais avançou com os temas pesquisados, pois houve alguns imprevistos, o que acabou impossibilitando este primeiro diálogo com o Grupo 2 (dois), além de que ficaram com dois debates a menos que o Grupo 1(um).

O tema da terceira aula foi “Cotas”, já com o Grupo 2 (dois) presente. O desenvolvimento desse tema foi para Lélia frustrante, pois sentiu que não conseguiu desenvolver da forma que poderia. Sentiu-se sufocada devido à grande quantidade de alunos presentes, pois os dois grupos estavam em sala. O Grupo 2 (dois), diferente do Grupo 1 (um), se mostrou mais relutante, mais conservador e mais rígido quanto ao modelo de aula que estava sendo proposto. Entendemos que este grupo ficou em desvantagem em relação ao primeiro, pois não tiveram a aula de introdução e apenas ouviram falar dos temas anteriores. Lélia planejou temas diferentes para o Grupo 2 (dois), o que não aconteceu por diversos fatores. O exercício do ofício oferece condições para se produzir elementos de variação, unidades que escapam, conteúdos que descolam continentes, em múltiplas possibilidades de se formular problemas, provar pontos de vista e

produzir uma pesquisa não enraizada em referências e metodologias clássicas e tradicionais.

E Hemetério? Diante do isolamento social lidou com a parte *online* do ser professor(a) e buscou acrescentar elementos ao material produzido sobre movimentos sociais. Produziu alguns slides, utilizou músicas, vídeos, alguns questionários e até uma votação popular para saber qual seria o próximo movimento social discutido. Hemetério reivindicou literatos, escritores, poetas, músicos e artistas como intercessores do pensamento dos movimentos sociais, do mundo do trabalho, da cultura, da educação e da vida em sociedade, como movimento marcante no exercício do ofício.

### **Resultados – uma experiência única: o ofício na escola pública**

A residência pedagógica foi uma experiência única na vida do residente Hemetério. Podemos dizer que parte deste fenômeno vem da quebra de hábitos. Como estudante, na universidade, Hemetério se depara com um ensino mais previsível, sem muitos problemas de ambiente ou metodológicos. Entretanto, quando no exercício da residência Hemetério se vê no espaço próprio do sistema educacional público e, o adaptar-se cotidianamente traçando inúmeros planos caso o principal venha a falhar - é algo parte desse ofício - tendo a descoberta do percurso em cada movimento. Lidar com os(as) alunos(as) e com os(as) professores(as) que são colegas no exercício do ofício, criar um ambiente seguro para todos que é papel dos professores(as) e de alunos(as), construindo com eles a responsabilidade por um espaço saudável – sendo uma tarefa bem difícil, trabalhar democraticamente, respeitando o educando como sujeito da história, e centrado nas questões sociais da comunidade em que vive e atua, propondo práticas pedagógicas capazes de provocar no aluno uma consciência crítica fomentadora de transformações sociais.

Seria então, a Educação, um ato de busca permanente onde o próprio ser humano é o sujeito que opera e transforma o mundo

através de uma clara compreensão do mesmo que só será possível com a consciência da realidade concreta (FREIRE, 1986).

Para Hemetério a residência pedagógica foi a primeira experiência de aprendizado do ser professor na medida em que é ponto de partida para avançar na experiência de educar estudantes crianças, jovens ou adultos. E, neste exercício, Hemetério percebeu/perceberá caminhos sinuosos. As dificuldades se apresentam, muitas vezes, como impeditivo de criação, paralisando a ação de encontrar saídas. Ser for dominado por isso, o corpo e o pensamento serão afetados, de maneira que a energia se esvai na tentativa de competir com as burocracias, a desvalorização e, até mesmo, lidar com as diferenças culturais e com as formas de relacionamentos atuais entre os colegas e alunos. A docência pode ser descrita e pensada em relação a um estilo, não somente literário (daquilo que escreve um docente), mas em termos existenciais e pedagógicos – o que é posto em movimento, composição, variação e fuga nas microrrelações de um cotidiano escolar.

O desejo de Lélia de se ver face a face com os alunos é contagiante. Que garra! Ela rir dos contratempos! Na ocasião em que conseguiu utilizar cinquenta minutos para trabalhar a aula se sentiu extremamente realizada. Esta conexão diz também de uma sede e de um desejo vivo de transmutação de saberes. Ela exibiu o documentário “O Infame Postal Colonial” que discute como a ideologia do colonialismo influência na forma como pessoas negras são retratadas desde os primeiros cartões-postais até as práticas da publicidade e propaganda. Convidou a turma a pensar o lugar que as mulheres negras estavam ocupando no entretenimento: nas novelas, elas aparecem como as melhores amigas que orbitam uma protagonista não-negra sem que tenham um arco próprio; como as empregadas domésticas; ou como mulheres hiperssexualizadas e acessíveis. No *reality show* bem conhecido no país, mulheres brancas reativas caem nas graças do povo pela “boa postura”, pela altivez, entretanto mulheres negras com atitudes similares são taxadas de “raivosas”. Fazendo referência ao que Gonzalez expõe sobre racismo

e sexismo, a residente Lélia analisou junto com a turma a forma excepcional como a mulher negra é exaltada no carnaval.

Patricia Hill Collins, referindo-se aos estereótipos de mulheres negras como imagens de controle (controllingimages), uma vez que procuram fomentar uma definição das mulheres negras como “outro” objetificado, desumanizado, diz que a função de desumanização serve para justificar o controle dos grupos. As imagens de controle são designadas para mascarar o racismo, o sexismo, a pobreza e outras injustiças sociais, fazendo-os parecer natural, normal e parte inevitável do cotidiano, sendo, assim, fundamentais para a manutenção das desigualdades sociais. As mulheres em sua totalidade são representadas por imagens estereotipadas, porém de formas diferentes. As imagens de controle são criadas para justificar a exploração econômica e garantir a subordinação das mulheres negras, mas, também, para assegurar a manutenção das opressões de gênero e regular a sexualidade das mulheres, sejam negras ou brancas. Por isso a importância de se compreender as construções racializadas de gênero, pois, como afirma Patricia Hill Collins, elas funcionam para mascarar relações sociais que afetam todas as mulheres (CARDOSO, 2014, on-line).

Lélia conversou sobre como mulheres negras e não-negras vivenciam o direito ao trabalho em condições completamente diferentes devido à herança escravocrata e como as mulheres negras sentem os impactos da falta de políticas públicas funcionais mais do que as mulheres não-negras. Os alunos conseguiram mergulhar nas aulas de forma notória, embora a residente precisasse insistir para que eles falassem de forma mais destemida. Assumindo uma postura expansiva utilizou de gestos e um tom de voz dinâmico para que mantivessem a atenção no tema da aula.

### **Discussões - É notável como a atenção dos(as) alunos(as) é difícil de se conquistar**

A pandemia de Covid-19, o afastamento social, o isolamento, o uso constante das redes sociais trouxe algumas constatações e, dentre elas, de que o aprendizado é essencial para a nossa sobrevivência. As discussões entre as pessoas sobre o conhecimento científico, pesquisas e instituições envolvidas com o

encontrar uma vacina ou um tratamento eficiente contra a doença e a suspensão das aulas presenciais na maioria dos países mostrou a importância dos espaços de construção do saber.

No espaço escolar estudantes, professores, funcionários e gestores percebem claramente a distância e a ausência uns dos outros e o espaço físico das instituições de ensino vazios e sem vida. A pandemia produziu uma mudança drástica no formato da aula o que produziu indagações tais como uma profunda dificuldade de trabalhar com o inusitado, com o inédito, com o desconcerto da vida e, na encruzilhada, ter que trilhar a experiência incômoda do ensino remoto para os alunos. O que a distância e o isolamento faz enxergar: que aprender é muito mais complexo do que simplesmente transmitir informações; que é um desafio reconstruir no mundo *online* todas as relações e a estrutura de apoio do ambiente escolar.

Segundo Demo e Silva (2021, p. 18) tal situação pandêmica se torna grotesca (escreveram em setembro de 2020), porque o que se escuta é sobre a perda da aula, quanto ao controle de presença de alunos e a relação entre uma possível não reprovação com o aumento das faltas e a dificuldade de trabalhar com os conteúdos escolares. Tais questões são batidas pela imprensa que só lamenta a falta de aula. Continuam Demo e Silva (2021, p. 18) dificilmente se escuta que a grande questão nunca foi perder aula, mas sim o deixar de aprender. Segundo Demo, os dados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) indicam claramente que não se perde nada faltando às aulas ministradas nas escolas. A educação tem uma série histórica que vem de 1995 do IDEB que é o retrato cruel do não aprender, afirma Demo em seu ensaio (2020). Aula presencial é logo substituída por aulas híbridas e virtuais, de forma linear, como se, batizando o filho na pia digital, ele se cristianizasse.

O(A) professor(a) é facilmente reconhecido(a), mesmo como fator externo a aprendizagem sendo o fator externo mais incisivo, de longe. Sua função, porém, não é de repassar conteúdos, mas de cooperar nas atividades de aprendizagem, ou seja, sua função é cuidar da autoria do aprendiz e que contribui ao sensibilizar o



aluno para entender o seu mundo aprendendo que crítica é um esforço de entendimento dos vários lados. Dar aula pode ocorrer, mas não tem importância maior nenhuma.

O residente Hemetério compreende bem a importância da aprendizagem na vida do estudante. Ele mesmo é um pesquisador e, como tal, percebeu que a proposta do “novo” Ensino Médio prejudicará a aprendizagem dos saberes da Sociologia, assim como as demais conteúdos de Ciências Humanas - alterações na Sociologia que será disciplina obrigatória no primeiro ano com dois horários. Atualmente ela é aplicada apenas nas turmas da 1ª e 2ª série, tendo sua carga horária reduzida, somando duas aulas na semana em anos diferentes. Hemetério olhou com cuidado os livros didáticos e concluiu que, estes, não colaboram muito com a aprendizagem, se apresentam superficiais em seus conteúdos mesmo com uma proposta interdisciplinar.

Quanto a Lélia e Hemetério, alunos da universidade que atuam na residência, o ponto da formação do professor levanta-se com sua força. O diploma que é auferido ao final da formação acadêmica oferece todo o conhecimento que possa ser usado no exercício do ofício? Não culpe o professor ou o curso. Lélia percebe que com as aulas, as conversas, o compartilhamento de ideias e o trabalho são úteis para moldar uma série de ferramentas para a diversidade na sua formação. Ao mesmo tempo em que entende com clareza que o seu acesso ao ambiente escolar lhe é dado com a certificação do mundo republicano – a certificação é fundamental para o acesso ao ofício e o trabalho se qualifica quando tem oportunidade de lidar com o dia a dia do seu futuro ambiente profissional.

As práticas da formação universitária é a constituição de um *corpus* de conhecimento que permite ao profissional lidar com as práticas do exercício de sua profissão. A proposta da formação é a prática do domínio dos conceitos e metodologias da área de atuação – no caso Ciências Sociais e as pedagogias para que o profissional no seu ofício saiba situar-se tanto com o inusitado e o imprevisível do ambiente escolar como as tentativas de explicações que os(as) alunos(as) têm diante de suas vidas – trabalho,

sentimentos, educação e até mesmo criar caminhos ou escolher caminhos quando na estrada trilhada surge uma encruzilhada com uma avenida larga chamada pandemia.

Para Hemetério um vetor agravante era a falta de acesso aos alunos pelas redes virtuais que a escola usou como o *Google Classroom*. Hemetério não teve retorno sobre os materiais produzidos, e se via como inexperiente com os instrumentos dessa forma de ensino, e o sentir-se impotente com o acesso ao trabalho remoto foi angustiante para quem ansiava por olhar face a face os alunos e os demais da equipe escolar. O acesso às redes e os recursos da internet que a escola possui faz parte da formação de um residente. Essas compreensões aperfeiçoam o trabalho público.

A Residência Pedagógica é uma oportunidade a mais de formação e aprimoramento da prática pedagógica – do ofício, sistematização ideias e saberes que são expostos com clareza e coerência no que diz respeito ao ensino e aprendizagem, além de possibilitar uma importante imersão no ofício – ser professor(a), pois quando há uma sistematização e socialização de práticas pedagógicas se conquista um passo a mais em favor de uma formação qualificada.

## Referências

CARDOSO, C. Amefricanizando o feminismo: o pensamento de Lélia Gonzalez. **Revista Estudos Feministas [online]**. 2014, v. 22, n. 3, pp. 965-986. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0104-026X2014000300015>>. Acessado em: 20 maio 2022.

CORAZZA, S. O docente da diferença. **Periferia**, v. 1 n. 1 jan/jun. Rio de Janeiro: UERJ, 2009. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/periferia/article/view/3422/2348>>. Acesso em: 20 maio 2022.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **O que é a filosofia?** Rio de Janeiro: Editora 34, 2010.

DEMO, P. **Em nome do nada, amém!** 2020. Disponível em: <[https://drive.google.com/file/d/182RhCgiaid1rnSPL7exQyzre\\_2kBR6mq/view](https://drive.google.com/file/d/182RhCgiaid1rnSPL7exQyzre_2kBR6mq/view)>. Acesso em: 24 maio 2022.

DEMO, P.; SILVA R. A. da. Obviedades não óbvias da Educação: entre socialização e rebeldia. **Revista Eletrônica Pesquieduca**, v. 13, n. 29, p. 14–31, 2021. Disponível em: <<https://periodicos.unisantos.br/pesquieduca/article/view/1032>>. Acessado em 24 maio 2022.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. Editora Paz e Terra. Rio de Janeiro, 1986.

LEMONS, C. **Canção Infantil**. Cesar MC. Poeta Capixaba Cesar Lemos semifinal da 1ª edição do SLAM ES (Campeonato Estadual de Poesia Falada), julho 2021. Canal YouTube Romulo Netto. Vitória, 2022. (3min 30 seg). Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=eOKgAsTReA>>. Acesso em: 18 maio 2022.

LÉVINAS, E. **Totalidade e infinito**. Lisboa, Portugal: Edições 70, 1980. (Biblioteca de Filosofia Contemporânea).

SILVA, L. Negro, intelectual e professor: Hemetério José dos Santos e as questões raciais de seu tempo (1875 – 1920). In: XVI ENCONTRO REGIONAL DE HISTÓRIA DA ANPUH-RIO: saberes e práticas científicas, julho-agosto 2014, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: Anpuh-Rio, 2014. Disponível em: <[http://www.encontro2014.rj.anpuh.org/resources/anais/28/1400476138\\_ARQUIVO\\_textoAnpuhfinal.pdf](http://www.encontro2014.rj.anpuh.org/resources/anais/28/1400476138_ARQUIVO_textoAnpuhfinal.pdf)>. Acesso em: 20 maio 2022.

TRUTH, S. **Eu não sou uma mulher?** Trad. de Osmundo Pinho. Geledés, 08/01/2014. Disponível em: Disponível em: <<https://www.geledes.org.br/e-nao-sou-uma-mulher-sojourner-truth/>>. Acesso em: 25 maio 2022.

## CAPÍTULO 11

### VOZES MULHERES: LITERATURA DE AUTORIA FEMININA NEGRA E MEDIAÇÃO DA LEITURA NO SUBPROJETO LÍNGUA PORTUGUESA

Daniele Almeida Soares  
Giovanni Dilem Scherrer  
Maria Beatriz Ferreira Celestino  
Regina Godinho de Alcântara

#### Introdução

Ancorados em uma perspectiva enunciativo-discursiva, compreendemos a leitura como “[...] um processo de interlocução entre leitor/autor mediado pelo texto” (2011, p. 90). Logo, concebendo o texto como lugar de encontro, de interação, de troca, de (re)conhecimento e de produção de sentidos, reverberamos, novamente com Geraldi, a escola como o local onde essa confluência deve ser *estartada* e mediada, possibilitando um trabalho com a leitura para além de “[...] exercícios de interpretação e análise de textos” (GERALDI, 2011, p. 90), principalmente em se tratando da escola pública brasileira e dos sujeitos que a engendram.

Evidenciamos, nesse contexto, o texto literário ocupando papel de destaque no que se refere ao trabalho com a leitura na escola, haja vista compreendermos com Zilberman e Rösing (2009, p. 70) que “[...] a experiência da literatura proporciona uma forma singular, diferenciada, de dar sentido ao mundo e a nós mesmos. É por isso que o contato com a literatura é tão fundamental ao desenvolvimento do ser humano”.

Tangente às orientações oficiais, ao menos nos termos do mais atual documento curricular oficial, a Base Nacional Comum

Curricular (BNCC) (BRASIL, 2018), encontramos status de relevância dado ao texto literário, uma vez que, para além de dedicar-lhe um campo de experiência, ao qual se relaciona - o campo artístico-literário -, o documento evidencia, dentre outras proeminências,

[...] a potência da arte e da literatura como expedientes que permitem o contato com diversificados valores, comportamentos, crenças, desejos e conflitos, o que contribui para reconhecer e compreender modos distintos de ser e estar no mundo e, pelo reconhecimento do que é diverso, compreender a si mesmo e desenvolver uma atitude de respeito e valorização do que é diferente (BRASIL, 2018, p. 139).

No entanto, não obstante o que nos revelam os referenciais nos quais nos embasamos e o que nos impelem os documentos curriculares, urge que nos indaguemos como a escola, hoje, pós-PCNs e BNCC, tem trabalhado com a leitura e, de forma mais enfática, como tem lidado com o texto literário. Nessa direção, valemo-nos, novamente, de Zilberman e Rösing (2009, p. 28), que, embora em outro contexto, impelem-nos a refletir que

A questão é saber se a escola brasileira, hoje, está preparada para o exercício dessa tarefa. A menção à crise da leitura, tão frequente em diagnósticos de procedência diversa (PISA, SAEB, entre outros), reflete uma crise da escola em decorrência da parceria historicamente estabelecida entre o ensino e a aquisição das habilidades de ler e escrever (ZILBERMAN; RÖSING, 2009, p. 28).

Mediante tais problematizações e as questões que envolvem os contextos de vida dos estudantes que atualmente frequentam a escola pública no Brasil, outros questionamentos tornam-se imperativos: - Quais textos têm sido priorizados pela escola? - Tais textos dialogam com os contextos histórico, social, cultural, político, econômico e ideológico dos estudantes? - Que entendimento de literatura permeia a escola pública? - Como se dá (e se acontece) a mediação da leitura do texto literário?

Ao encontro de tais indagações e acreditando na potência da *práxis*, entendida como processo dialético de ação-reflexão e

prática-teoria (FREIRE, 1981), construída por movimento dialógico e coletivo, é que reconhecemos o Programa Residência Pedagógica como *locus* de instância pedagógica formativa e interventiva e, no que tange ao subprojeto Língua Portuguesa, como possibilidade de reflexão e instauração de processos de mediação da linguagem, dentre os quais a leitura, ao encontro da abordagem do texto literário como possibilidade de humanização e emancipação (CÂNDIDO, 1995).

Dialogando com Cândido (1995), concebemos a literatura como resistência e forma de denúncia, enquanto voz das periferias e marginalizados. Nesse sentido, a mediação do texto literário na escola pública deve passar pelo encontro do estético ao ético, possibilitando a (re)visitação da vida e sua problematização, principalmente no que tange a pautas atuais emergentes, dentre as quais a construção de uma educação antirracista, alcançando, assim, uma abordagem e um olhar ampliado para o texto, para além dos preceitos da tradição canônica.

Com essa perspectiva, nossa teoria é que as produções escritas de escritoras negras brasileiras se apresentam como poderosas forças motrizes no combate ao racismo, sendo sua abordagem e mediação imprescindível nos contextos escolares atuais.

Em vista das considerações tecidas, o presente artigo objetiva dar a conhecer o trabalho com o texto literário desenvolvido por residentes e preceptora do subprojeto Língua Portuguesa do Programa Residência Pedagógica – UFES (Universidade Federal do Espírito Santo), em uma Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF), localizada no município de Vitória/ES, que consistiu em um Projeto de Leitura Institucional e Interdisciplinar voltado à abordagem de textos canônica e não canônicos, desenvolvido a partir do ano de 2018 – 1ª e 2ª edições do Programa Residência - com especial relevo para o enfoque do projeto desenvolvido no primeiro trimestre letivo do ano de 2022, intitulado Vozes Mulheres, cujas atividades voltaram-se à leitura e estudo de contos produzidos por autoras negras.

Com o enfoque do projeto, apresentamos como objetivos específicos: - problematizar o trabalho com a literatura no Ensino Fundamental; - compreender os desafios e potencialidades do trabalho com o texto literário não canônico; - analisar e refletir acerca da instauração de uma educação antirracista pela via da literatura; e - evidenciar o alcance, possibilidades e potencialidades da intervenção dos estudantes pertencentes ao Programa Residência Pedagógica – subprojeto Língua Portuguesa – nos processos de mediação da linguagem, ao encontro de uma abordagem da língua em uma perspectiva enunciativo-discursiva.

Com vistas ao embasamento teórico e metodológico de nosso estudo, dialogamos com os estudos de Bakhtin (1997 e 2006), Cândido (1995 e 2004), Zilberman (2008 e 2009), Adichie (2019) e Evaristo (2008, 2009 e 2017).

Nossa análise trata-se de um estudo de caso, com enfoque para o trabalho participativo realizado em sala de aula por preceptora, residentes e estudantes, em diálogo com a docente orientadora.

Compreendemos que, para além do enfoque dos objetivos apontados, nosso artigo permitirá refletir acerca do(s) processo(s) de construção e instauração da identidade profissional docente (NÓVOA, 1992) pela via do Programa Residência Pedagógica.

### **Estreitando diálogos e revendo conceitos**

De acordo com os estudos do Círculo de Bakhtin (1919 a 1929), dado ao seu caráter dialógico e discursivo, a linguagem dá-se, eminentemente, no social e, nesse sentido, o signo, para além de linguístico, é, primordialmente, ideológico. Com esse entendimento, corroboramos Bakhtin (2006, p. 96) ao evidenciar que “não são palavras o que pronunciamos, mas, verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais (...). A palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico”.

Os pressupostos do Círculo, cujo expoente é o filósofo russo Mikhail Bakhtin (1895-1975), provocaram profundos debates no campo dos estudos da linguagem e, por consequência, quanto às

pesquisas relativas ao ensino aprendizagem da língua(gem), reverberando na visão/concepção presentificada nos atuais documentos curriculares oficiais e, em tese, incidindo nas práticas de salas de aula quanto à abordagem dos processos linguístico-discursivos. Desse modo, referente à recepção do texto, torna-se primordial a necessidade de que a leitura seja abordada como um processo de produção de sentidos, incitando o sujeito leitor a um posicionamento ativo e crítico perante o texto, seja ele literário ou não, haja vista a consideração de que toda “[...] compreensão é uma forma de diálogo; ela está para a enunciação assim como uma réplica está para a outra no diálogo. Compreender é opor a palavra do locutor uma contra palavra.” (BAKHTIN, 2006, p. 127).

Relativamente à abordagem do texto literário, Zilberman (2009, p. 17), corroborando o que nos expõe Bakhtin (2006), explicita que “a leitura do texto literário constitui uma atividade sintetizadora, permitindo ao indivíduo penetrar o âmbito da alteridade sem perder de vista sua subjetividade e história. Logo, entendida como *microcosmo da realidade*, a literatura atua como possibilidade de olhar e repensar o mundo a partir do revisitar de sua própria experiência. É nessa perspectiva que enfatizamos a potência humanizadora do texto literário, abordada por Cândido (1995 e 2004), no sentido do entendimento de que se tornar mais humano significa compreender a sociedade da qual fazemos parte, bem como os problemas advindos das relações sociais que engendramos, ao encontro de sua problematização e enfrentamento.

É acreditando nessa possibilidade e em sua potência, que entendemos a viabilidade do enfoque em sala de aula, pela via da Literatura, de temáticas emergentes e necessárias, sem secundarizar a experiência ética e estética proporcionada pela leitura do texto literário, uma vez que

Dúbia, a literatura provoca no leitor um efeito duplo: aciona sua fantasia, colocando frente a frente dois imaginários e dois tipos de vivência interior; mas suscita um posicionamento intelectual, uma vez que o mundo representado no texto, mesmo afastado no tempo ou diferenciado enquanto



invenção, produz uma modalidade de reconhecimento em quem lê. Nesse sentido, o texto literário introduz um universo que, por mais distanciado da rotina, leva o leitor a refletir sobre seu cotidiano e a incorporar novas experiências (ZILBERMAN, 2009, p. 17).

Portanto, dentre as temáticas possíveis de abordagem pelo texto literário, a questão do racismo institucional que permeia o Brasil, desde seus primórdios, destaca-se, haja vista entendermos que, para realizar uma educação não racista é necessário inserir no espaço educacional uma literatura que fuja da herança eurocêntrica deixada no cânone literário brasileiro. É nessa perspectiva que Evaristo (2017), em entrevista concedida ao portal EBC, evidencia que o ensino de literatura negra é uma manifestação do direito à memória: “É na literatura negra ou afro-brasileira que as questões relativas à identidade e às culturas dos povos africanos e afrodescendentes são abordadas, por meio de uma escrita que valoriza a herança cultural africana e garante o direito à memória desses povos.”

Para a autora, a vivência é um fator fundamental na literatura negra, sendo aquilo que permeia a ancestralidade e o criticismo social presente em seus textos e nos de tantas outras autoras. Para ela “essa escrevivência toma como mote de criação justamente a vivência - ou a do ponto de vista pessoal ou a do ponto de vista coletivo”.

Evaristo (2009, p. 23), ao analisar textos canônicos de autores brasileiros, nos chama a atenção para o fato de que, não obstante estereótipos de negros figurarem e serem continuamente reavivados em diferentes momentos da literatura brasileira, “[...] pode ser apreendido, em obras consagradas da literatura brasileira, um incômodo discurso eugênico na composição de personagens negros”.

Dito isso, torna-se essencial, para além da leitura crítica dos textos canônicos, que textos não-canônicos, crônicos e facilmente relacionáveis com as vivências dos alunos sejam trabalhados, despertando nos discentes o senso crítico a respeito da sociedade, uma vez que tomam ciência dos motivos antigos que levaram à discrepância social vivida hoje.

Cabe ressaltar que, à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica, “[...] a humanidade não ‘nasce’ nas

pessoas a partir delas mesmas, mas resulta da humanidade objetivada e disponibilizada às suas apropriações”, de modo que ambas “voltam-se à análise das condições objetivas que, em uma sociedade de classes, reservam condições desiguais de humanização para diferentes indivíduos.” (MARTINS, 2011, p. 131-132, grifo da autora). Logo, um trabalho com o texto literário produzido por autoras brasileiras negras, a partir de uma abordagem reflexiva e crítica, afirmar-se-ia como um movimento *exotópico*, de cunho histórico, social, cultural e ideológico voltado à sociedade brasileira, em um “discurso que subverte não só o sistema literário brasileiro, mas também contesta a história brasileira que prima em ignorar eventos relativos à trajetória dos africanos e seus descendentes no Brasil” (EVARISTO, 2009, p. 24).

Diante do exposto e entendendo a primordialidade, mas também a complexidade, que envolve a abordagem de textos literários de autoria feminina negra com estudantes da educação básica, é que evidenciamos com Adichie (2019, p. 16) que “as histórias foram usadas para espoliar e caluniar, mas também podem ser usadas para empoderar e humanizar. Elas podem despedaçar a dignidade de um povo, mas também podem reparar essa dignidade despedaçada”. Portanto, é nossa responsabilidade não somente a abordagem, mas um tratamento sistemático, responsável e dialógico dessa literatura, visando evidenciar seus discursos inerentes e adjacentes.

### **O contexto de pesquisa e o subprojeto de Língua Portuguesa**

O Programa Residência Pedagógica – subprojeto Língua Portuguesa– faz-se presente na Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF) Eliane Rodrigues dos Santos, escola da rede municipal da cidade de Vitória/ES, há duas edições (2018 e 2020), atuando, de maneira mais específica, juntamente ao Ensino Fundamental II (turmas de 6º ao 9º anos), com o componente curricular Língua Portuguesa. Desde sua entrada na escola, esteve voltado ao trabalho com a literatura diante de uma perspectiva

dialógica e discursiva. Em sua primeira edição, através da mediação da leitura e intervenção na produção de textos em diferentes gêneros discursivos, orais e/ou escritos, desenvolveu atividades que se presentificaram por meio de roda de leituras, bem como produção de crônicas e memórias, incidindo no projeto denominado “Contrada da Corujinha”, que consistiu na abordagem sistemática de distintos textos literários, por meio da constituição de um clube de leitura junto aos estudantes.

Iniciada a segunda edição, na qual se insere o projeto aqui abordado, enfrentamos a pandemia e a produção virtual de conteúdos voltados ao projeto interdisciplinar “Narrativa dos Povos Originários” (2021), antecessor do “Vozes Mulheres” (2022), e responsável por introduzir os conceitos de ancestralidade e oralidade, percebidos tanto na literatura de autoria indígena quanto na literatura de autoria feminina negra.

### **O projeto Vozes-mulheres**

Para além de compor parte do referencial teórico e corpus literário escolhidos, Conceição Evaristo também nomeou<sup>1</sup> o projeto desenvolvido no ano de 2022 na Escola de Ensino Fundamental Eliane Rodrigues dos Santos a partir de uma de suas produções poéticas.

Outrossim, mediante a escolha de “Olhos D’Água”, coletânea de contos publicados por Conceição Evaristo, enquanto corpus literário, o estabelecimento de diálogos não poderia ser feito seguindo padrões estabelecidos por autores e pesquisadores brancos, haja vista que o sujeito étnico do discurso carrega consigo elementos culturais, questões atinentes a sua própria formação, temas e formas pertinentes à literatura negra. Por isso, aqui, além da identificação dos elementos (narrador, espaço, tempo, personagens) e da estrutura (início, desenvolvimento, clímax,

---

<sup>1</sup>Vozes-mulheres é um poema escrito por Conceição Evaristo e publicado no livro *Poemas da recordação e outros movimentos*.

desfecho), o propósito do projeto também contou com a abordagem de temáticas ligadas à literatura negro-brasileira, sendo elas a ancestralidade, a oralidade (tendo, as duas últimas, estado presentes no Projeto de Intervenção Pedagógica de 2021), a resistência e a violência.

Através de uma roda de conversa e de cenários próximos aos dos estudantes (os quais foram suscitados por meio de uma matéria de jornal e de uma encenação), buscamos construir a noção de que importa buscar histórias em que o colonizado seja o personagem principal: não apenas para conhecer o seu lado da história, conferindo-lhes uma identidade e uma narrativa, mas também para que seja possível nos vermos nas páginas lidas.

Com o 6º ano, propomos a seguinte situação: “Imagine que alguém está falando de vocês pela escola, espalhando mentiras, e vocês não podem falar nada. O que vocês fariam?” À situação problema proposta, diversas soluções foram pontuadas – dentre elas a de escrever. Passamos, então, a falar sobre a hipótese dessa pessoa escrever sobre vocês e espalhar isso para diversas pessoas, para adiante citar os materiais didáticos e o modo como pessoas escravizadas eram retratadas.

Já no 8º ano retomamos as noções de “fato” e “opinião”, trazendo um dado divulgado pelo Atlas da Violência em 2019: Jovens negros têm 2,5% mais chances de sofrerem violência do que jovens brancos. A partir do fato disposto no quadro, pedimos aos alunos que expressassem suas opiniões: eles conseguiam ver isso no dia a dia deles? Achavam que a porcentagem estava correta? Por que isso acontecia?

Tanto no 6º quanto no 8º ano as discussões levaram a uma retomada histórica seguida da importância de conhecer e ler pessoas negras. Nomes como Carolina Maria de Jesus e Machado de Assis foram trazidos como exemplos de vozes negras da literatura brasileira e, por fim, Conceição Evaristo, introduzindo, agora, a obra que trabalharíamos ao longo do projeto.

Com o 8º ano, devido ao maior tempo, pudemos iniciar a leitura dramatizada – propusemos mais um cenário: suponhamos

que um casal entrem juntos no ônibus. Eles se sentam juntos, conversam, e, ao final, o homem anuncia um assalto. Ele rouba todos, menos a mulher com quem conversara e por fim sai do ônibus. Ela fica. Na visão dos ouvintes, ela seria cúmplice?

A turma dividiu opiniões: alguns achavam que ela seria, sim, e teria ficado só para disfarçar. Outros pensavam que ele teria feito isso de caso pensado, visando incriminá-la. A maioria, no entanto, concordou que, caso ela fosse cúmplice, deveria ser linchada. Buscando desvendar a verdade, propusemos a leitura do conto “Maria”, de autoria de Conceição Evaristo e presente em *Olhos D’Água* (2016).

Com as aulas planejadas a partir do conto “Maria”, alunas e alunos discutiram sobre o racismo, expondo opiniões, refletindo a realidade ora de si mesmas/os, ora de outra/outro próximo, como de tantas outras pessoas que se faziam presente na força argumentativa de exemplificar acontecimentos e comportamentos que se alinhavam aos discursos do conto.

Em Arroyo (2018), na obra “Currículo, Território em Disputa”, ao destacar a importância de não ocultarmos do currículo as verdades tensas da história, pelo direito que os educandos têm do conhecimento, refletimos sobre as implicações atreladas ao trabalho docente na constituição ética de sua identidade. Devemos, desse modo, desvelar criticamente o processo histórico decorrente.

Ao encontro do que expõe Arroyo (2018), enfatizamos o pensamento de Adichie Chimamanda (2019), alertando-nos em relação aos referentes epistemológicos estilhaçados e reproduzidos historicamente. Isso nos ajuda a repensar uma ação pedagógica que ignora a história de luta, a produção de conhecimento do povo negro que nos antecedeu, com vistas à intervenção de uma educação antirracista. A autora nos alerta que

A história única cria estereótipos, e o problema com os estereótipos não é que sejam mentira, mas que uma história te torne a única história. (...) A consequência da história única é esta: ela rouba a dignidade das pessoas, torna difícil o reconhecimento da nossa humanidade em comum. Enfatiza

como somos diferentes, e não como somos parecidos (ADICHIE CHIMAMANDA, 2019, p. 28).

Maria, nome-mulher tão emblemático quanto o conto por ele intitulado, embora tenha proporcionado uma das mais marcantes experiências didáticas, não foi o único abordado - mas o primeiro. Ao lado de “Olhos D’Água”, narrativa responsável por introduzir o conceito de ancestralidade ao 6º ano, o qual não estivera presente nas edições anteriores, “Lumbiá” e “Zaíta esqueceu de guardar os brinquedos”, as quatro narrativas centralizaram planos de aula, por meio dos quais, para além de questões textuais e linguísticas, foram abordadas, também, as problemáticas do racismo estrutural e institucional, da violência policial e do trabalho infantil.

### **Algumas Considerações**

O apagamento de corpos negros da literatura — o não reconhecimento de produções de autores negros ou da pluralidade de suas identidades, as quais são retratadas de modo estereotipado em produções populares — alimenta e é alimentado pelo racismo estrutural e recreativo. A ficção, afirma a escritora Conceição Evaristo (2009), ainda se ancora nas imagens de um passado escravo, em que a mulher negra era considerada só como um corpo que cumpria as funções de força de trabalho, de um corpo-procriação de novos corpos para serem escravizados e/ou de um corpo-objeto de prazer do macho senhor, distanciando-a da imagem de musa, heroína romântica e/ou mãe.

A negação dessas identidades reverbera na psique de crianças, adolescentes e jovens adultas da comunidade negra brasileira, as quais vêm, na literatura, também negada a oportunidade de sonhar. Por essas e tantas outras razões, ao elaborarmos o presente projeto, buscamos ativamente por produções escritas marcadas por uma subjetividade construída, experimentada e vivenciada a partir da condição de homens negros e de mulheres negras na sociedade brasileira (EVARISTO, 2009, p. 17), sendo esse um movimento

consciente de retomada e resistência, buscando aproximar os sujeitos leitores das obras a serem lidas.

Nesse sentido, foi considerando a importância de fazer o uso do discurso literário para expandir/ampliar a compreensão de temas da realidade, bem como mediar, sistematicamente, a apropriação de conhecimentos construídos e acumulados pela humanidade, que o subprojeto de Língua Portuguesa do Programa Residência Pedagógica, atuando no espaço escolar da EMEF Eliane Rodrigues dos Santos, buscou potencializar o processo de ensino-aprendizagem, na instauração do diálogo do texto com os contextos de vida dos estudantes. Com vistas ao alcance de tal abordagem, reiteramos a instauração da *práxis*, pela da via da reflexão teoria-prática, mediante as possibilidades de intervenção do subprojeto Língua Portuguesa juntos aos processos de mediação da linguagem.

## Referências

- ADICHIE, C. **O perigo de uma história única**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.
- ARROYO, M. G. **Currículo, território em disputa**. Rio de Janeiro: Vozes, 2018.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 2. ed. São Paulo Martins Fontes, 1997.
- \_\_\_\_\_. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Ed. HUCITEC, São Paulo, 2006.
- BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018.
- CÂNDIDO, A. **Vários escritos**. São Paulo: Duas Cidades, 1995.
- \_\_\_\_\_. **O direito à literatura**. In: Vários Escritos. Rio de Janeiro/São Paulo: Ouro sobre Azul/Duas Cidades, 2004.
- EVARISTO, C. **Escrevivências da afro-brasilidade: história e memória**. Releitura, Belo Horizonte, Fundação Municipal de Cultura, n. 23, 2008.
- \_\_\_\_\_. Entrevista concedida ao Portal EBC, no ano de 2017. Disponível em <https://tvbrasil.ebc.com.br/estacao-plural/2017/06/nao-escrevemos->

para-adormecer-os-da-casa-grande-pelo-contrario-diz-conceicao. Acesso em 20 abr. 2022.

\_\_\_\_\_. **Literatura negra**: uma poética de nossa afro-brasilidade. *SCRIPTA*, Belo Horizonte, v. 13, n. 25, p. 17-31, jul./dez. 2009. Disponível em: <http://periodicos.pucminas.br/index.php/scripta/article/view/4365/4510>. Acesso em: 25 mar. 2022.

FREIRE, P. **Ação cultural para a liberdade**. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

GERALDI, J. W. et al. (orgs.). **O texto na sala de aula**. 5. ed. São Paulo: Ática, 2011.

MARTINS, L. M. Os fundamentos psicológicos da pedagogia histórico-crítica e os fundamentos pedagógicos da psicologia histórico-cultural. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 5, n.2, p. 130-143, dez. 2013.

NÓVOA, A. **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, 1992.

ZILBERMAN, R.; ROSING, T. M. K. Orgs. **Escola e leitura**: velha crise, novas alternativas. Coleção Leitura e formação. São Paulo: Global, 2009.

\_\_\_\_\_. O papel da literatura na escola. **Revista Via Atlântica**, n. 14, dez/2008. Disponível em <https://www.revistas.usp.br/viaatlantica/issue/view/4193>. Acesso em 20/04/2022.



Este livro é uma produção coletiva de professores e estudantes do Programa Residência Pedagógica da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), Edital da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES n.º 01/2020 e vem ao encontro da necessidade de tornar acessível o conhecimento produzido por atores de diferentes cursos de licenciaturas desta instituição e por atores da educação escolar pertencentes às várias instituições escolares do estado do Espírito Santo, envolvidas nessa parceria entre universidade e escola, nos diferentes caminhos trilhados nessas escolas-campo. A obra é constituída de artigos e relatos de experiências resultantes dos processos desenvolvidos nesse Programa, em escolas de educação básica, durante o período de 2020 a 2022, no contexto da pandemia de Covid-19. Com a expectativa de que esses diálogos possam apontar aprendizagens e desafios vividos na formação inicial de professores, desejamos que as análises e a diversidade das experiências consideradas nessas reflexões e nas discussões potencializem possibilidades e tragam contribuições para a formação de futuros professores.

