UFF

FORMAÇÃO DOCENTE NA UFF

experiências e reflexões no diálogo entre universidade e escola

Organização:
Dayala P. M. Vargens
Jean Carlos Miranda
Jéssica do N. Rodrigues
Luciana M. A. Freitas
Mariana Lima Vilela

FORMAÇÃO DOCENTE NA UFF:

experiências e reflexões no diálogo entre universidade e escola

Organização:
Dayala P. M. Vargens
Jean Carlos Miranda
Jéssica do N. Rodrigues
Luciana M. A. Freitas
Mariana Lima Vilela

2022

Equipe de apoio à organização
Felipe Respeita da Motta Klippel
Thaís de Araujo Ogeda

Capa e diagramação
Luciana Maria Almeida de Freitas

F724 Formação docente na UFF [recurso eletrônico]: experiências e reflexões no diálogo entre universidade e escola / Organização: Dayala P. M. Vargens... [et al.]. – Niterói: DPD/PROGRAD/UFF, 2022. – 13 MB.; PDF.

Inclui bibliografia.
ISBN 978-65-87875-33-0
BISAC EDU029110 EDUCATION / Teaching / Subjects / General

1. Universidade Federal Fluminense. 2. Educação. 3. Ensino. I. Título. II. Vargens, Dayala P. M. III. Miranda, Jean Carlos. IV. Rodrigues, Jéssica do N. V. Freitas, Luciana M. A. VI. Vilela, Mariana Lima.

CDD 371.12

Ficha catalográfica elaborada por Camilla Castro de Almeida CRB7/0041/21

2022

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO 10

SEÇÃO 1 - PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSAS DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA (PIBID) 13

ENTRE O PROFESSOR E A TURMA HAVIA UMA TELA: A EXPERIÊNCIA DO PIBID EDUCAÇÃO FÍSICA EM TEMPOS DE PANDEMIA 14

FORMAR PROFESSORES NO PIBID 2018: NOVOS DESAFIOS METODOLÓGICOS PARA A INICIAÇÃO À DOCÊNCIA EM GEOGRAFIA 31

COMUNIDADE SUSTENTÁVEL: CONSCIENTIZAÇÃO COM FOCO NO DESPERDÍCIO DE ALIMENTOS NO ENSINO DE QUÍMICA 51

CARTOGRAFIA SOCIAL COMO PRÁTICA DE ENSINO DA GEOGRAFIA: PRAIAS E TERRITÓRIO EM ANGRA DOS REIS-RJ 66

PIBID COMO COMUNIDADE DE APRENDIZAGEM: CONTAR HISTÓRIAS *COM* ENCONTROS FORMATIVOS 75

HISTÓRIAS DE VIDA E FORMAÇÃO PROFISSIONAL: A EXPERIÊNCIA DO PIBID HISTÓRIA UFF EM UM CONTEXTO DE CRISE 86

O ENSINO DE HISTÓRIA EM TEMPOS DE PANDEMIA: A CONSTRUÇÃO DE SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS A PARTIR DA LINGUAGEM AUDIOVISUAL 103

ENSINAR HISTÓRIA, TORNAR-SE PROFESSOR (NO MEIO DO CAMINHO TINHA UMA PANDEMIA) 114

POR UMA FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE FREIRIANA NA CONSTRUÇÃO DE UMA PRÁTICA CURRICULAR TRANSGRESSORA: O PIBID-HISTÓRIA UFF E A ESCOLA MUNICIPAL LEVI CARNEIRO 127

REINVENTANDO O PIBID: REFLEXÕES ACERCA DA SUPERAÇÃO DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EM TEMPOS DE PANDEMIA 145

POR UMA ESCOLA COM FILOSOFIA, LITERATURA E POESIA: IDEIAS PARA SONHAR E RESISTIR 158

LITERATURA INFANTIL: O DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA E SUA INTERAÇÃO COM O MUNDO 178

A POESIA E A ESCOLA: SOBRE UMA EXPERIÊNCIA E SEUS FRUTOS 191

A EXPERIÊNCIA PIBIDIANA E SEUS SENTIDOS PARA A VIDA 199

MUITO ALÉM DO ENCONTRO NA HISTÓRIA DOS POVOS ORIGINÁRIOS DA AMÉRICA: A EXPERIÊNCIA DO PIBID E O ROMPIMENTO DOS SILÊNCIOS NO CURRÍCULO 212

ENSINO DE ÁFRICA E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO CEJA MARÉ 229

O FUTEBOL NO MEIO ESCOLAR 238

EXTRA, EXTRA, A ABOLIÇÃO É NEGRA! 247

O PROBLEMA INDÍGENA NA EDUCAÇÃO 259

PIBID TECE REDES 265

EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO ENSINO DE QUÍMICA COM ENFOQUE CTSA: IMPLEMENTAÇÃO DE UM BIODIGESTOR NO ENSINO MÉDIO 278

SEÇÃO 2 - PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA (PIRP) 291

A RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA EM CIÊNCIAS SOCIAIS NO CONTEXTO DA PANDEMIA DO COVID 19 E SEU OLHAR SOBRE O ENSINO DE SOCIOLOGIA 292

A RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA COMO RITUAIS DE PASSAGEM: BREVES NOTAS SOBRE A FORMAÇÃO DOCENTE DE SOCIOLOGIA EM CAMPOS DOS GOYTACAZES 310

A UTILIZAÇÃO DO *WORDWALL* COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA PARA O ENSINO DE TABELA PERIÓDICA E LIGAÇÕES QUÍMICAS DURANTE O PERÍODO REMOTO 326

RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA REMOTA EM TEMPOS DE PANDEMIA DO CURSO DE PEDAGOGIA DO INFES/UFF DE SANTO ANTÔNIO DE PÁDUA/RJ 343

TECNOLOGIAS DIGITAIS NO ENSINO DE GEOGRAFIA NO CONTEXTO DA PANDEMIA 355

RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA EM GEOGRAFIA (UFF/NITERÓI): UM RELATO SOBRE A FORMAÇÃO DOCENTE NO COLÉGIO ESTADUAL AURELINO LEAL (SEEDUC/RJ) DURANTE O

ENSINO REMOTO EMERGENCIAL (OUTUBRO DE 2020 A JULHO DE 2021) 373

DOCÊNCIA VIRTUAL: A EXPERIÊNCIA NO PIRP EM MEIO A PANDEMIA DA COVID-19 393

"HISTÓRIAS EM MOVIMENTO": A EXPERIÊNCIA DA AULA EXTRACLASSE E O PIRP 409

ESCOLA DA PONTE, MUSEU NACIONAL E ENSINO DE HISTÓRIA: EXPERIÊNCIAS DO NÚCLEO DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA DE HISTÓRIA DA UFF NA E.E.M. BARÃO DE SÃO GONÇALO 422

MODELO DE FICHA DE PRODUÇÃO DE ROTEIRO DE *GAMES* COM TEMAS HISTÓRICOS E OBJETOS MUSEAIS PARA O ENSINO DE HISTÓRIA 438

O ANTICOLONIALISMO NO ENSINO DE HISTÓRIA: A RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA E NOVAS PERSPECTIVAS PARA A LEI N.º 11.645 450

SEÇÃO 3 - PROGRAMA LICENCIATURAS 464

TRILHA PEDAGÓGICA DE LETRAMENTOS ACADÊMICOS: UMA PROPOSTA DE INTERAÇÃO, DIÁLOGO E INCLUSÃO 465

ENTRE O LER E O FAZER: CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE EM UMA PERSPECTIVA INTERDISCIPLINAR 476

A HISTÓRIA DA CIÊNCIA EM VÍDEOS PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA 485

ESPORTE DA ESCOLA: PROBLEMATIZANDO A COMPETIÇÃO 495

FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA GUARANI MBYA 502

EM MEIO AO CAOS, A PRIMEIRA EXPERIÊNCIA NA PRÁTICA DOCENTE 514

MEU RELATO DE EXPERIÊNCIAS - VIVENDO E APRENDENDO 533

RELAÇÃO DOS ALUNOS COM O COLUNI: TECENDO OS FIOS DA APRENDIZAGEM ENTRE OS PARES, ESCUTA SENSÍVEL E A EDUCAÇÃO INCLUSIVA 539

FORMAÇÃO INCIAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL: COMPARTILHANDO SABERES 548

ELABORAÇÃO E ORGANIZAÇÃO DE UM CINEDEBATE E UMA OFICINA DE VÍDEO PARA O ENSINO MÉDIO 558

(RE)PENSANDO O ENSINO DE LÍNGUAS ADICIONAIS PARA OS ANOS INICIAIS: UMA PROPOSTA DURANTE A PANDEMIA ... 571

PROGRAMA DE UNIVERSALIZAÇÃO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS– PULE/UFF: UMA POLÍTICA PARA INTERNACIONALIZAÇÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUAS ADICIONAIS – O ENSINO DE FRANCÊS..... 582

TECNOLOGIAS DIGITAIS E MIDIATIZAÇÃO: VIVENDO EXPERIÊNCIAS E CONSTRUINDO CAMINHOS DIANTE DA PANDEMIA E DO ENSINO REMOTO 588

A RELAÇÃO ENTRE OS CONCEITOS CIENTÍFICOS E COTIDIANOS NA GEOGRAFIA ESCOLAR: COMO ENSINAR TEMAS RELACIONADOS AO ESPAÇO URBANO? 598

EM TELA: A EXPERIÊNCIA DO BOLSISTA DO PROGRAMA DE LICENCIATURA EM TEMPOS PANDÊMICOS..... 611

USANDO A MATEMÁTICA PARA RESOLVER PROBLEMAS NO MUNDO REAL - RELATO DE UMA PRIMEIRA EXPERIÊNCIA . 623

DIÁLOGOS ENTRE ARTE, CIÊNCIA E DIGNIDADE HUMANA EM PROL DO SABER DOCENTE E DISCENTE..... 634

OS IMPACTOS DA PANDEMIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: BREVE ANÁLISE DAS MUDANÇAS RELACIONAIS E AFETIVAS NO COTIDIANO DOS BEBÊS E DAS CRIANÇAS PEQUENAS COM A ESCOLA..... 645

UM OLHAR PARA OS BEBÊS NO CONTEXTO DA FORMAÇÃO E DA DOCÊNCIA..... 654

EXPERIMENTANDO A DOCÊNCIA REMOTA..... 665

BRINCAR EM TEMPOS DE PANDEMIA: POSSIBILIDADES E CAMINHOS CONSTRUÍDOS COM AS CRIANÇAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL DO COLUNI/UFF 673

A EDUCAÇÃO INFANTIL DO COLUNI-UFF EM TEMPOS DE DISTANCIAMENTO SOCIAL: PARTILHANDO EXPERIÊNCIAS DE FORMAÇÃO DISCENTE 694

FORMAÇÃO DOCENTE NO COTIDIANO DA EDUCAÇÃO INFANTIL: CONSTRUINDO SABERES E PRÁTICAS 706

REFLEXÕES SOBRE PRÁTICAS ANTI CAPACITISTAS: A DISCUSSÃO NA FORMAÇÃO INICIAL DO PEDAGOGO..... 715

A GENTE QUER BRINCAR! REFLEXÕES SOBRE O/A PROFESSOR/A DE EDUCAÇÃO INFANTIL SOBRE O BRINCAR 724

DIVERSIDADE E DIFERENÇA NO ENSINO DE QUÍMICA: ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS NA INCLUSÃODE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA..... 734

DESENVOLVIMENTO DE UMA SEQUÊNCIA DIDÁTICA BASEADA EM MAPAS CONCEITUAIS SOBREO TEMA "USO E ABUSO DE DROGAS LÍCITAS" NO ENSINO DE QUÍMICA..... 747

OFICINA DE ESPANHOL PARA CRIANÇAS DURANTE A PANDEMIA COVID-19: PERCURSOS EM CONSTRUÇÃ...... 761

A PRESENÇA DA FÍSICA NO DIA A DIA 774

ATLAS GEOGRÁFICO PARTICIPATIVO DAS COMUNIDADES QUILOMBOLAS DA REGIÃO DA BAIA DA ILHA GRANDE-RJ 782

SEMIOLINGUÍSTICA E ENSINO: A SALA DE LEITURA COMO ESPAÇO DE FRUIÇÃO 789

COLUNI BRINCANTE: O BRINCAR NO PERÍODO REMOTO... 796

REFLETINDO SOBRE A IMPORTÂNCIA DE UM PERIÓDICO ACADÊMICO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA DURANTE A PANDEMIA DA COVID19 807

PROPOSTA DE ATIVIDADE SOBRE ELETROMAGNETISMO USANDO HISTÓRIAS EM QUADRINHOS 821

EXPERIMENTAÇÃO NO ENSINO DE FÍSICA: UMA CONTRIBUIÇÃO PARA A INICIAÇÃO À DOCÊNCIA DO ALUNO DE FÍSICA..... 829

EXPERIMENTANDO A DOCÊNCIA NA ESCOLA BÁSICA..... 837

RELATO DE EXPERIÊNCIA: NARRATIVAS URBANAS ESCOLARES E A CONFECÇÃO DE PERCURSOS GEOGRÁFICOS EM NITERÓI..... 844

PANDEMIA, TELAS E CRIANÇAS: A IMPORTÂNCIA DOS REGISTROS NA EDUCAÇÃO INFANTIL 852

RELATOS DE UMA EXPERIÊNCIA NA FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE: ESPERANÇANDO EM TEMPOS DE PANDEMIA ... 861

O QUE OS ANIMAIS PODEM NOS ENSINAR?..... 872

NOVAS TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO E AVALIAÇÃO DAS/PARA AS APRENDIZAGENS -

POSSIBILIDADES E DESAFIOS PARA A FORMAÇÃO INICIAL DO LICENCIANDO EM MATEMÁTICA NO COLUNI UFF..... 879

A PRODUÇÃO DE RECURSOS DIDÁTICOS PARA O ENSINO DE CIÊNCIAS JUNTO ÀS CRIANÇAS: O DESAFIO DAS ATIVIDADES REMOTAS..... 891

APRESENTAÇÃO

Dayala P. M. Vargens[1]
Jean Carlos Miranda[2]
Jéssica do N. Rodrigues[3]
Luciana M. A Freitas[4]
Mariana Lima Vilela[5]

> Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender.
>
> (Paulo Freire)

A Universidade Federal Fluminense (UFF), ao longo de sua história, tem desenvolvido programas e projetos internos que visam à formação docente, bem como participado, nos últimos anos, pese o cenário de cortes e restrições orçamentárias, de programas que integram a Política Nacional de Formação de Professores implementada pelo Ministério da Educação.

Nesse contexto, a ideia de publicar um livro intitulado "Formação docente na UFF: experiências e reflexões no diálogo escola e universidade" surgiu como forma de registrar múltiplas experiências vivenciadas no âmbito de três programas dessa instituição de ensino superior voltados para a formação de professores: o Programa Licenciaturas, o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) e o Programa de Residência Pedagógica (PIRP). Os trabalhos que compõem esta obra resultam, portanto, de subprojetos desenvolvidos por meio do encontro entre estudantes e docentes, entre universidade e escola.

---

[1] Professora da Faculdade de Educação da UFF. Coordenadora Insttucional do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (CAPES-UFF) de 2018 a 2022.
[2] Professor do Instituto do Noroeste Fluminense de Educação Superior (INFES-UFF). Coordenador Insttucional do Programa de Residência Pedagógica (CAPES-UFF) de 2018 a 2022.
[3] Professora da Faculdade de Educação da UFF. Chefe da Divisão de Prática Discente (CAEG/PROGRAD) de 2019 a 2020.
[4] Professora da Faculdade de Educação da UFF. Chefe da Divisão de Prática Discente (CAEG/PROGRAD) de 2015 a 2018.
[5] Professora da Faculdade de Educação da UFF. Chefe da Divisão de Prática Discente (CAEG/PROGRAD) de 2020 a 2021.

O Programa Licenciaturas é implementado pela Divisão de Prática Discente, órgão da Pró-Reitoria de Graduação da UFF. Anualmente, são selecionados, mediante edital de seleção interna, projetos submetidos por professoras e professores dos cursos de Licenciatura da UFF e do Colégio Universitário Geraldo Achilles Reis (COLUNI). A proposta central é fomentar a iniciação à docência de licenciandas e licenciandos, contribuindo para uma melhor formação docente para a educação básica. O Programa Licenciaturas compõe, ainda, uma série de iniciativas e estratégias de combate à retenção e à evasãouniversitárias. Uma de suas particularidades é que, para além da formação docente, as atividades desenvolvidas por bolsistas, durante a vigência dos projetos (nove meses), devem trazer contribuições efetivas à UFF, a qualquer de suas unidades, de seus cursos de ensino superior ou de educação básica, ou de seus laboratórios.

O PIBID e o PIRP são programas da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES. A participação da UFF resulta da aprovação de seus projetos institucionais em processo seletivo por meio de editais públicos. Ambos os programas também visam a fomentar a iniciação à docência de estudantes regularmente matriculados nos cursos de licenciatura, contribuindo para a formação docentes, por meio da integração da educação básica e superior com vistas a uma melhor qualidade do ensino público. O PIBID tem por objetivo proporcionar aos discentes da primeira metade dos cursos de licenciatura a inserção no cotidiano das escolas públicas, ao passo que o PIRP tem por finalidade promover a experiência de regência em sala de aula aos discentes da segunda metade dos cursos.

Na presente obra reunimos trabalhos que decorrem de subprojetos de áreas diversas do conhecimento vinculados ao PIBID e ao PIRP. Esses trabalhos foram desenvolvidos em escolas localizadas em diferentes municípios do Estado do Rio de Janeiro, durante o período de 2018 a 2022, compreendendo, portanto, dois editais consecutivos dos referidos programas. Importante ressaltar que as atividades do último biênio foram realizadas em um contexto de obstáculos impostos à educação e agravados pelas implicações da pandemia de COVID-19.

Devido às limitações impostas pela pandemia e à impossibilidade de organizar, em 2020, a Mostra de Iniciação à Docência na Educação

Básica (MID), evento anual destinado à apresentação dos trabalhos do Programa Licenciaturas, os integrantes do Programa Licenciaturas foram estimulados à escrita de relatos acerca dos projetos desenvolvidos naquele período. Os trabalhos vinculados a esse programa, que agora compõem este *e-book*, são fruto, portanto, das experiências e dos registros relativos a subprojetos executados em 2020, primeiro ano da pandemia.

Este *e-book* abarca resultados de múltiplas experiências protagonizadas por licenciandas e licenciandos, professoras e professores universitários, professores, professoras e estudantes da educação básica em diferentes tempos e espaços. Ampliar o debate sobre a formação docente, sobre a escola e os impactos provocados pelas políticas educacionais mais recentes é o que esperamos ao compartilhar esses artigos que decorrem de vivências singulares que envolvem muitos sujeitos, nomes, rostos, realidades... Às leitoras e leitores, os textos podem propiciar encontros, indagações, quiçá desacordos. Esperamos, sobretudo, que preservem a memória do que foi construído durante esse período, provoquem diálogos, reflexões e, principalmente, fomentem o repensar da prática docente e abram novos caminhos na formação de futuros docentes em nosso país.

SEÇÃO 1 -
PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSAS DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA (PIBID)

ENTRE O PROFESSOR E A TURMA HAVIA UMA TELA: A EXPERIÊNCIA DO PIBID EDUCAÇÃO FÍSICA EM TEMPOS DE PANDEMIA

Micheli Verginia Ghiggi[6]
José Guilherme de Andrade Almeida[7]
Gustavo Oliveira dos Santos[8]
Gustavo Bento R. Araújo[9]
Ariele Silva de Azevedo[10]
Daniella Rodrigues de Podestá[11]
Kaue Azeredo Signé[12]
Maria Christina de Souza Natividade[13]
Ana Lila d´Ávila Garcia Fernandes[14]
Samuel Marins Ferreira[15]

Resumo: Com a pandemia do COVID-19, em 2020 iniciamos os processos de formação docente no PIBID Educação Física ainda com as escolas fechadas, através do ensino remoto emergencial. Após muitos momentos de reflexão sobre as dificuldades, descobertas de novas possibilidades, tentativas eficientes e frustradas, e inúmeras adaptações, decidimos compartilhar um relato desta experiência, demonstrando as transformações do núcleo Educação Física, desde o projeto original para o contexto pandêmico. As atividades foram transpostas, dentro do possível, para o ambiente digital, nos formatos síncrono e assíncrono para as atividades de diagnóstico, planejamento, formação docente, intervenção e avaliação. Ainda que a distância do chão da escola seja irreparável, identificamos pontos positivos na experiência aqui compartilhada, permitindo-nos sugerir a reformulação de programas de formação docente para incluir o trabalho digital, atendendo ao hibridismo próprio da sociedade contemporânea.
Palavras-chave: Educação Física Escolar. Formação Docente. Prática Docente. Pandemia. Ensino Remoto.

Introdução

O ano de 2020 começou com notícias de uma epidemia causada por um novo vírus, o Sars-Cov-2, inicialmente identificado na cidade de

[6] Coordenadora de área.
[7] Supervisor.
[8] Supervisor.
[9] Supervisor.
[10] Bolsista de Iniciação à docência.
[11] Bolsista de Iniciação à docência.
[12] Bolsista de Iniciação à docência.
[13] Bolsista de Iniciação à docência.
[14] Bolsista de Iniciação à docência.
[15] Bolsista de iniciação à docência.

Wuhan, na China, em dezembro do ano anterior. Rapidamente o vírus, com alto poder de propagação e cuja principal via é o contato interpessoal, se espalhou pelo globo e levou a crise sanitária ao nível de pandemia já em março de 2020 (WHO, 2020). Aqui no Brasil, em especial no estado do Rio de Janeiro, a segunda quinzena de março de 2020 datou a paralisação das atividades coletivas consideradas "não-essenciais", incluindo as escolas e as universidades, para tentar frear a transmissão viral (ÁVILA, 2020; NITAHARA, 2020).

Destacamos aqui a situação problemática vivenciada no Brasil, já apontada por pesquisadores, com a má gestão em saúde pública do governo federal para a condução da pandemia (HALLAL, 2020; MUNDT, 2021). Além da propagação do vírus ter sido determinada pela desigualdade socioeconômica brasileira, a falta de coordenação eficaz e equitativa, somada a um perigoso comportamento transgressor, alimentaram a disseminação do vírus, nos conduzindo a perda de milhares de vidas para a COVID-19 (CASTRO *et al*, 2021).

Diante desse quadro, o retorno ao antigo padrão das aulas presenciais ficou cada vez mais distante e as escolas e universidades buscaram alternativas para manter suas atividades formativas por meio remoto. A principal opção foi se valer das tecnologias digitais, como salas de aula virtuais com videochamadas e hospedagem de arquivos compartilhados, além dos canais de comunicação permanentes através das redes sociais.

Infelizmente, a pandemia de COVID-19 se arrastou até o final de 2020, quando o mundo já possuía vacinas, e ainda permaneceu afetando fortemente o Brasil em 2021. Em meio a esse movimento, o edital do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) previsto pelo Ministério da Educação por meio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) para o período 2020-2022, precisava ser iniciado, enquanto as escolas e a universidade ainda permaneciam em atividade remota.

Neste capítulo descreveremos o relato da experiência vivenciada no subprojeto PIBID Educação Física, vinculado ao Instituto de Educação Física da Universidade Federal Fluminense (UFF) nos primeiros meses desta edição em meio a pandemia de COVID-19. Trataremos especialmente das adaptações realizadas a partir do projeto original, para

que fosse possível colocar em prática as ações do núcleo Educação Física por meio de atividades remotas.

O subprojeto Educação Física

O PIBID foi criado em 2007[16], e é coordenado desde então pela Diretoria de Educação Básica Presencial da CAPES. O programa oferece bolsas aos acadêmicos na primeira metade dos cursos presenciais de licenciatura para que se dediquem ao aprendizado do trabalho pedagógico na educação básica em escolas públicas.

O objetivo do programa é valorizar e qualificar a docência na educação básica, antecipando o vínculo entre os futuros professores e as salas de aula nas escolas públicas. Com essa iniciativa, o PIBID faz uma articulação entre a educação superior (por meio das licenciaturas), a escola e os sistemas estaduais e municipais de ensino.

Em 2020, as Instituições de Ensino Superior públicas e privadas com cursos de licenciatura participantes do Prouni concorreram a um edital nacional para 250 vagas que disponibilizaria originalmente 30.096 bolsas. Os projetos institucionais são compostos pelos subprojetos das diferentes áreas do conhecimento, com habilitação em licenciatura, caracterizando os núcleos.

O subprojeto Educação Física teve como proposta original a qualificação da formação dos acadêmicos, futuros docentes, nas diferentes áreas de conhecimento que se articulam à prática pedagógica do professor de Educação Física. Neste sentido, já partíamos antes mesmo da Pandemia, do princípio da indissociabilidade entre teoria e prática nos processos de formação em Educação Física.

Tal mudança não é simples, pois implica uma ruptura de paradigma capaz de afetar o contexto cultural da escola, já que, tradicionalmente, as aulas de Educação Física são majoritariamente práticas, quase sempre no pátio e permeadas de movimentos que reproduzem os contextos sociais dos alunos. O que não poderíamos imaginar era que a pandemia da COVID-19 aceleraria o processo de transformação da prática em Educação Física Escolar.

[16] Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/portaria_pibid.pdf. Acesso em: 30 set. 2022.

Com isso, a lógica conservadora da Educação Física foi invertida, e a ideia de formatar corpos para o condicionamento físico e/ou esportivo caiu por terra no ensino remoto. Aos professores com formação nas teorias críticas, que por sua vez também não abrem mão das atividades práticas, bem como, aos professores mais conservadores foi preciso pensar em formas de conectar as atividades práticas aos contextos socioculturais dos alunos.

Sobre isso dedicamos muitos momentos de reflexão, os quais tratamos a partir das temáticas que sempre nos foram caras: políticas educacionais, práticas pedagógicas, gestão, currículo e metodologias de ensino. Decidimos nos debruçar sobre a tarefa de questionar e problematizar tais temas aproveitando o período inicial de fechamento das escolas e universidades, trabalhando na formação dos pibidianos, futuros docentes, antes de iniciar a intervenção na escola. O momento foi percebido como contribuição tanto para a intervenção escolar como para a formação acadêmica.

As temáticas mencionadas se entrecruzam no decorrer das disciplinas curriculares dos alunos do curso de licenciatura em Educação Física da UFF, as quais se fazem presentes no curso especialmente nos estágios supervisionados e em disciplinas do eixo pedagógico. A inter-relação dos conteúdos abordados no núcleo com os curriculares possibilitam maior envolvimento dos acadêmicos com a prática pedagógica e intensificam a necessidade dos espaços e ações extracurriculares que os incentivam a conhecer, compreender e valorizar o trabalho do professor na educação básica.

O subprojeto Educação Física pretendeu se inserir transversalmente no currículo do curso de licenciatura em Educação Física, abrangendo as questões científicas, filosóficas, políticas e da cultura corporal, tendo como objetivos: contribuir para uma formação docente integralizada; compreender as especificidades do ato educativo-político no âmbito da educação escolar, aproximando assim a formação universitária do cotidiano de sua aplicação no chão (ou na plataforma virtual) da escola.

Acreditamos que reconhecer as vicissitudes, contradições e positividades das práticas pedagógicas desenvolvidas no interior das instituições escolares é a oportunidade para que os acadêmicos reconheçam e valorizem sua história e a de tantas outras pessoas,

compreendendo, portanto, que a realidade é composta por múltiplas determinações.

A partir desta perspectiva, começamos a colocar em prática o subprojeto do núcleo Educação Física em outubro de 2020 com 24 licenciandos do curso de Educação Física da UFF, aprovados em processo seletivo. Dentre os supervisores, foram selecionados 3 professores que atuam no município de Niterói-RJ: dois deles, atuam em escolas da rede municipal de ensino em turmas do Ensino Fundamental 1º segmento; e um na rede estadual de ensino, em turmas do Ensino Médio.

Os bolsistas de iniciação à docência foram divididos em três grupos de trabalho, cada um com 8 licenciandos para atuarem nas três escolas públicas, onde são acompanhados pelo professor supervisor já atuante na mesma na disciplina de Educação Física. Essas são as três escolas atendidas diretamente pelo PIBID, além das escolas atendidas indiretamente pelas ações de formação que serão descritas mais adiante.

Nossa proposta de trabalho: do original à versão pandêmica

O subprojeto Educação Física foi pensado a partir de sete ações para o desenvolvimento de diferentes competências necessárias aos futuros professores de Educação Física. Aqui, vamos tratar diretamente de cinco delas: a) ações de formação, b) ações de diagnóstico, c) ações de docência, d) ações de disseminação e ações de produção de material didático.

Com as alterações no contexto de aplicação do projeto, as propostas originais também foram adequadas à realidade das escolas durante a pandemia. O projeto criado para o ensino presencial foi transposto para o espaço virtual, a partir das possibilidades oferecidas por cada escola e rede de ensino participante, bem como, das possibilidades dos nossos alunos e professores participantes.

Nesse momento do capítulo, descreveremos e analisaremos as ações idealizadas no projeto original e as transformações realizadas nesse percurso. Muitas vezes foram alterações realizadas com a sensação de improviso e provisoriedade, noutras vezes, com a sensação de melhoria na eficácia, novas ideias e perspectiva de continuidade.

Os caminhos encontrados, com diálogo e dedicação de todos os envolvidos não se apresentam numa perspectiva conformista sobre o trabalho remoto, muito pelo contrário. Neste tempo caótico, de alternativas sempre difíceis, essa não foi uma tarefa fácil, mas o objetivo maior sempre foi a efetivação do núcleo Educação Física e a continuidade do PIBID, mesmo no ensino remoto.

Ações de formação

Visando ao preparo e ao suporte contínuo dos licenciandos para a atuação escolar, o subprojeto Educação Física inicialmente se propôs a:

- Encontros semanais de estudos e pesquisas que envolvam as temáticas/problemáticas emergentes da prática social, nos *locus* de ação da proposta;
- Realização de ciclo de palestras e oficinas com professores convidados;
- Inserção dos alunos nas reuniões pedagógicas e formativas das escolas e secretaria de educação;
- Orientações pedagógicas aos alunos e apoio ao planejamento de ensino e elaboração dos planos de aula por parte do professor supervisor e da coordenação de área;
- Encontros semanais da coordenação de área com o professor supervisor na escola para receber o parecer semanal sobre os bolsistas de iniciação científica e reforçar os pontos de apoio necessários e conteúdos a serem abordados na realidade escolar.

Na realidade pandêmica, todas estas propostas acima listadas puderam ser efetivadas por meio remoto, principalmente através do uso das plataformas virtuais com videochamada. A possibilidade de transpor as ações formativas para o ambiente virtual parece ter aberto uma janela de possibilidades para a otimização do tempo dos participantes. Foi possível ampliar os momentos de encontro, e ainda facilitar e alargar algumas das propostas.

Por exemplo, os ciclos de palestras e oficinas com professores convidados, no formato remoto deixou de ser restrito aos bolsistas e ganhou significativa expressão entre os professores da área de Educação Física do município de Niterói e até de outros municípios, e de outros estudantes da UFF e demais universidades. Também nos foi possível

trazer convidados tanto da localidade como de outros estados, visto a não-necessidade de deslocamentos e o baixo custo da modalidade remota. Dessa forma, a realidade imposta abriu uma janela de possibilidades a ser explorada para maior usufruto destes eventos formativos pela comunidade.

Outra janela pôde ser observada no uso de meios assíncronos para orientação em relação à elaboração dos planos de aula e demais produtos do PIBID. Visando não alongar horas de reunião por videochamada, foi possível otimizar o tempo de orientações e apoio no planejamento inserindo formas assíncronas de trabalho via aplicativos de mensagens e/ou de edição colaborativa de textos. Dessa forma os grupos de trabalho puderam se organizar para desenvolver seus planos e os supervisores e a coordenadora de área puderam acompanhar o desenvolvimento, fazer apontamentos e análises praticamente em tempo real.

Ações de diagnóstico

As ações de diagnóstico da realidade escolar, programadas para anteceder as intervenções diretas dos bolsistas nas escolas a fim de embasar o planejamento dos conteúdos, foram estruturadas originalmente visando a:

- Observações dos espaços que envolvem as escolas e o acompanhamento das atividades pedagógicas dos professores, com a produção de registros (diários de campo e imagens) para análise na elaboração dos planejamentos;
- Análise dos documentos disponíveis nas escolas, que regulamentam e direcionam suas ações;
- Levantamento dos momentos em que os horários escolares se organizam;
- Levantamento dos espaços e recursos disponíveis para ações didáticas;
- Reunião com a equipe diretiva, supervisores e professores, para conhecer a organização do trabalho pedagógico da escola, apresentar e tornar conhecidas as ações do PIBID Educação Física, além da abertura para a discussão sobre as possíveis temáticas a serem abordadas.

Um primeiro diagnóstico, foi realizado no início das atividades do PIBID (ao final do ano letivo de 2020) e novamente realizado no início

do ano letivo de 2021 (100% remotos), e tiveram como foco o entendimento das plataformas digitais e estratégias de comunicação por cada escola e rede de ensino, bem como a estrutura das turmas, organização das aulas e as condições socioeconômicas. Destacamos que toda essa lógica sofreu alterações diversas vezes, exigindo novas coletas diagnósticas. Assim, as ações foram efetivadas no contexto das atividades síncronas e assíncronas, pautadas na organização de cada escola para o ensino remoto.

Uma das estratégias adotada pelos supervisores foi apresentar a escola em que atuam através de fotos e vídeos, contando suas histórias e vivências passadas nos tempos pré-pandemia. Em um segundo momento, quando as escolas iniciaram uma reabertura gradual (processo que ainda está ocorrendo nas escolas municipais), foi possível lançar mão de outras possibilidades, como o *tour* virtual para apresentar a escola e a transmissão ao vivo das aulas que já estão ocorrendo de forma híbrida. Parte do diagnóstico foi realizado através de atividades extras, não obrigatórias, como a produção de desenhos, fotos e pesquisas, além de formulários *online.*

A análise dos documentos foi possível, em grande medida, graças à disponibilidade daqueles que estavam em versões digitais. Já a análise da organização em horários e espaços foi mediante o acompanhamento das atividades pedagógicas pela plataforma de ensino, através da qual os pibidianos tiveram acesso ao espaço de aula virtual e também puderam conhecer um pouco das casas e até da rotina dos alunos com seus familiares, muitas vezes presentes nas práticas pedagógicas.

A partir do início do ano letivo de 2021, houve uma alteração de plataforma utilizada por duas escolas, o que possibilitou uma melhor organização em relação à solicitação de atividades assíncronas e suas devoluções. Essa mudança também aproximou a turma e os bolsistas, que passaram a ter acesso direto à plataforma, após receberem *logins* individuais mediante solicitação da coordenação de área ao setor responsável da Fundação Municipal de Educação de Niterói.

A partir de junho de 2021, as escolas começaram um retorno gradual ao ensino híbrido, sendo possível dar seguimento à segunda etapa da avaliação diagnóstica, agora incluindo o espaço físico da escola e a nova organização para o rodízio de turmas.

Ações de docência

As ações de docência do subprojeto foram pensadas para ter como base as temáticas da cultura corporal (danças, jogos e brincadeiras, esportes, lutas e ginásticas) e os temas transversais ou temas contemporâneos transversais, a serem inseridos como conteúdo em construção colaborativa com os supervisores. Sua efetivação foi planejada a partir de:

- Reuniões para elaboração, discussão e avaliação de planejamentos;
- Desenvolvimento de oficinas e minicursos nas escolas parceiras do projeto, com acompanhamento do supervisor;
- Intervenção;
- Reuniões de avaliação das atividades realizadas com os alunos e supervisores ao final de cada ciclo de ensino de um determinado conteúdo.

A atuação direta dos pibidianos na escola foi iniciada de forma assíncrona, com foco na produção de material didático para as turmas atendidas pelo supervisor. Com o início do ano letivo de 2021 e a inserção da nova plataforma, foi possível ampliar esta intervenção para atividades síncronas (ao vivo) com videoaulas, *chat* e atividades assíncronas junto ao supervisor, o que também já vinham ocorrendo na escola estadual.

Em uma das escolas da rede municipal de Niterói, finalizamos o ano letivo de 2020 efetivando a atuação dos pibidianos exclusivamente a partir da produção de material didático, visto a impossibilidade de inseri-los nas aulas síncronas dadas as características da plataforma utilizada até aquele momento pela rede. Com a nova plataforma em 2021, optamos por dividir os pibidianos em duplas de trabalho, cada qual assumindo um ano de escolaridade, formado por uma ou duas turmas. Cada dupla ficou responsável pela elaboração de um plano de ensino direcionado a este ano escolar e pela aplicação dele na aula sob a orientação e com auxílio do professor supervisor.

Na segunda escola da rede municipal, as intervenções pedagógicas dos bolsistas começaram no final do ano letivo de 2020 com o planejamento e produção de vídeos que foram compartilhados com as turmas pelo *WhatsApp*. Neste ano letivo, com mudança de plataforma, os

bolsistas estão em contato com os estudantes, com isso eles se organizaram em quatro duplas, todas em turma do 5º ano de escolaridade. Semanalmente eles observam as suas respectivas turmas e estão finalizando o planejamento das intervenções para o segundo semestre.

Na escola da rede estadual, os bolsistas foram divididos em quatro duplas, uma em cada turma, divididos entre três turmas do segundo e uma do terceiro ano, todas do ensino médio, os bolsistas atuaram na construção dos planos de aulas, elaboração de atividades, diagnósticos e no desenvolvimento de material didático acessível para os alunos. É importante ressaltar que a rede estadual abriu a possibilidade de os alunos acompanharem as aulas via apostila, portanto, sem a necessidade de participar de atividades síncronas. Alguns alunos das turmas atendidas fizeram esta opção, diminuindo consideravelmente a participação discente no ensino remoto.

Na prática, os desafios foram grandes. Ferreira e Barbosa (2020) ao defenderem uma concepção de educação que ocorre a partir das interações humanas, identificam que "ao suprimir o espaço físico, altera-se substancialmente as conduções, os tipos de problemas enfrentados, os atravessamentos e os distratores são outros" (p. 7). Em outras palavras, a subjetividade, a alteridade e a construção próprias do processo ensino-aprendizagem, são alterados pela mediação da tela.

Para os pibidianos, em especial para aqueles sem experiência prévia na condição de docentes, o desconhecido reinou nas primeiras semanas de trabalho, pois se somavam as lacunas do fazer docente que ainda não haviam experimentado, com as defasagens do trabalho remoto, recente na vida de todos no contexto pandêmico. Mesmo para os professores supervisores, o fazer docente estava em plena construção devido às novas formas de mediação do ensino-aprendizagem pelas tecnologias digitais/virtuais. Portanto, ambos se construíram ao compartilhar experiências sobre as descobertas, acertos e erros, reflexões sobre o vivido e as incertezas do futuro.

Ações de disseminação e produção de material didático

As ações do núcleo não ficaram restritas à atuação direta dos pibidianos nas escolas. Nos propusemos a contribuir com a comunidade acadêmica (professores em formação inicial e continuada) e com a

comunidade em geral que está em relação direta com a escola. Para isso, foram planejadas a disseminação das práticas pedagógicas e formativas, assim como, de experiências oriundas da atuação na escola. Inicialmente nos propormos a:

- Organização de cursos e oficinas teórico-práticas de formação continuada, em conjunto com uma das ações formativas propostas, abertas aos professores da educação básica das escolas públicas participantes do programa, ministrados pelo grupo juntamente com os professores supervisores;
- Participação em eventos científicos;
- Geração de produtos e processos, como monografias, artigos científicos, propostas pedagógicas, jogos e equipamentos, vídeos e material didático;
- Criação de um ambiente virtual de divulgação das atividades desenvolvidas;
- Elaboração e discussão de relatórios, consubstanciados e periódicos, de avaliação das atividades desenvolvidas, juntamente com a escola, professores e acadêmicos envolvidos;
- Produção de portfólios para atuar na modalidade de acervo, compondo as memórias do PIBID Educação Física;
- Organização e registro escrito e/ou audiovisual dos materiais produzidos em oficinas, produção de materiais alternativos, e demais materiais pedagógicos.

A disseminação dos resultados através da participação em eventos científicos, periódicos e livros acontece paralelamente às atividades na escola e nos ajudam a refletir academicamente sobre a intervenção pedagógica. Além disso, consideramos relevante a disseminação em linguagem mais simples em meios de fácil acesso aos alunos, responsáveis e professores, e para isso utilizamos as redes sociais.

Tomamos como exemplo os cursos e oficinas teórico-práticas, programadas para serem ministradas pelo próprio grupo de bolsistas, que ganharam um formato mais adequado ao tempo presente, resultando em orientações didático-pedagógicas postadas no perfil do subprojeto no *Instagram* (@pibidefuff) e tutoriais disponibilizados no canal do projeto no *YouTube*. A escolha foi proposital, visando dar acesso a um maior número de pessoas, e atendendo as demandas de tempo destas com

informações sucintas. Assim, enquanto os ciclos de formação estão sendo realizados de forma síncrona, a disseminação de conhecimento tem privilegiado o formato assíncrono.

Ainda sobre os cursos e oficinas de formação continuada, vale dizer que, no projeto original, nossos cursos de formação estavam inseridos nas "Ações de Docência" e tinham como público-alvo apenas os bolsistas. Com o advento da transposição destes para o ambiente remoto, resolvemos fundi-los com as "Ações de Disseminação", possibilitando a participação de outros professores, acadêmicos e interessados.

Esta migração de eventos para o ambiente virtual, que também ocorreu nas diversas instituições brasileiras, favoreceu nossa inserção em eventos científicos pelo Brasil, criando uma janela de possibilidades diversas na difusão das práticas do núcleo Educação Física. Do mesmo modo que facilitou o intercâmbio com outras universidades que também desenvolvem o PIBID, ou que possuem outras relevantes vivências na área do ensino.

A geração de produtos e processos, bem como, a criação de um ambiente virtual de divulgação, se confundem com as ações de docência, pois a criação de material didático foi uma das principais estratégias adotadas para atingir o maior número possível de alunos nas escolas. Ainda nos primeiros meses de aula, quando percebemos a necessidade de criação de conteúdos específicos para as aulas remotas de Educação Física, inauguramos um canal no *YouTube* (PIBID Educação Física UFF), no qual foram postadas diversas atividades elaboradas pelos bolsistas, exercendo contextualizações sobre os elementos da cultura corporal, assim como, propostas de atividades práticas guiadas como: saltos, rolamentos, danças, esportes individuais, coletivos e outros.

As aulas foram elaboradas com as adaptações que julgamos necessárias para sua realização em ambiente doméstico, utilizando materiais presentes no cotidiano das casas e orientações simples, adequadas ao universo conceitual dos alunos. Foram atribuições dos bolsistas: gravar, editar e postar os vídeos para o canal. Além disso, também adaptamos as aulas para o formato escrito (PDF), visando possibilitar o acesso àqueles que não tinham conectividade adequada para reprodução dos conteúdos gravados.

Sobre isso, grata foi a nossa surpresa quando começamos a receber retornos de professores de Educação Física que incluíram os materiais e dicas desenvolvidos pelo núcleo em suas aulas regulares, indicando a aprovação em relação aos conteúdos e ao trabalho desenvolvido no projeto.

As demais ações seguem em desenvolvimento e serão consolidadas até o fim desta edição do Programa.

O que fica do ensino remoto emergencial?

A Pandemia de COVID-19 alterou a dinâmica educacional brasileira, demandando soluções emergenciais diversificadas conforme os diferentes contextos sociais e muitas tentativas com resultados diversos no curto, médio e longo prazo. Cada realidade foi permeada por dificuldades e dilemas locais inseridos em um cenário global incerto. Ao mesmo tempo, a responsabilidade sobre a formação do alunado e com o futuro da nossa sociedade, não permitiu que aceitássemos a possibilidade de desistir da educação.

Ao se inserir neste contexto pandêmico como um espaço de formação docente e de intervenção na educação básica, o PIBID 2020-2022 assumiu o ineditismo da modalidade remota em nosso país, para este nível educacional. E ainda, assumiu a tarefa de contribuir para a recuperação da sociedade pós-pandemia, ainda enfrentando todas as adversidades do período atual com a doença ativa. Assim sendo, na presente edição do PIBID, os bolsistas são mais que professores em formação, são força e renovação para a educação brasileira.

Com pesar, o ensino remoto na rede pública demorou a se consolidar, e ainda agora, mais de um ano após o fechamento dos prédios escolares, segue caminhando em meio a dificuldades de inclusão, principalmente ao acesso à internet e à disponibilidade de equipamentos eletrônicos.

Um celular, três alunos em diferentes anos escolares e um responsável que sai de casa durante o dia para trabalhar. Consequência? Três alunos ausentes nas aulas síncronas e com atividades assíncronas se acumulando. Essa foi uma situação frequente, que representa um problema social, e ao mesmo tempo uma questão que os pibidianos

tiveram que enfrentar no cotidiano docente. Encontrar estratégias para inserir estes alunos foi tema de diversos debates, experimentações e horas de trabalho pedagógico.

Diante desta realidade, partilhamos com muitos professores, de muitas escolas e localidades diferentes, a angústia de uma participação bem abaixo do desejado por parte dos alunos. Nas escolas atendidas pelo núcleo Educação Física UFF, as aulas remotas tiveram participação de, no máximo, 50% dos alunos nas turmas de maior engajamento. Nas aulas síncronas, a presença regular de alunos flutuou de 15 a 40%. Algumas com um pouco mais de acessos, outras com menos. Nas aulas assíncronas, o retorno das atividades tem sido igual ou inferior a este percentual.

Contudo, a questão não foi a efetividade no sentido de (re)produção de um padrão de aula e escola presenciais, mas sim o quanto essas aulas puderam refletir a realidade do sistema educacional brasileiro onde nossos futuros professores atuarão. Mais ainda, o quanto a experiência com o ensino remoto emergencial foi efetiva para formar licenciandos e prepará-los para lidar com os dilemas da escola na contemporaneidade, com a diversidade de exclusões sofridas pelos alunos da rede pública de ensino, bem como, com a flexibilidade e criatividade necessárias ao trabalho pedagógico em tempos de crise (que vão muito além da Pandemia).

Conforme defendem Leopoldo Mercado, Pontes dos Santos e Vieira de Almeida (2020), a formação de futuros professores precisa incluir a capacitação para ambientes de educação *online*, privilegiando metodologias de educação híbrida e o domínio das tecnologias digitais de informação e comunicação desde a graduação. Esta necessidade se aprofunda no contexto pandêmico e reverbera em prospecções para a educação do século XXI, nos obrigando a encará-la como demanda básica dos estágios e programas de iniciação à docência, como o PIBID e a Residência Pedagógica.

De maneira similar, não é de hoje que se tem refletido sobre o mal-estar docente, seja na educação básica ou superior, e sua relação com as novas tecnologias (ASSUNÇÃO; OLIVEIRA, 2009; SANTOS *et al*, 2005). Mesmo sendo a relação espinhosa com os avanços digitais e tecnológicos apenas um dos fatores deste mal-estar, as consequências da sua implementação abrupta como a solução para a continuidade da

educação durante a Pandemia, parecem aprofundar a sensação de inadequação, frustração e sobrecarga do fazer docente (FERREIRA; BARBOSA, 2020).

Até o momento, nossa experiência pôde contemplar o ensino 100% remoto e está se encaminhando para o ensino híbrido. Sentimos na pele as dificuldades do atual cotidiano docente ao planejar, gravar e editar uma videoaula, ao construir atividades com materiais alternativos e adequados para o espaço de casa, ao lidar com o uso do computador com áudio e do celular com câmera (Há dois de você na mesma videochamada?), ao atentar para as interferências da vida privada cotidiana no processo de ensino-aprendizagem, ao buscar novas formas para expor e direcionar a vivência de um conteúdo prático no ambiente virtual, entre outros marcantes momentos que fogem à simples descrição.

Tais experiências têm sido ingredientes fundamentais para que cada pibidiano construa-se professor, mais inventivo e criativo, mais capaz de lidar com os desafios do cotidiano escolar, seja ele como for. Ressaltamos a riqueza e o valor das experiências vividas até aqui, considerando bem-sucedidas, tanto a atuação dos pibidianos quanto o desenvolvimento do núcleo nos moldes adotados.

Assim sugerimos que os futuros editais do programa e projetos/subprojetos de área e demais programas de incentivo a formação e qualificação docente, implementem práticas remotas em seu cotidiano, favorecendo e possibilitando a capacitação para o uso de tecnologias, a criação de ambientes colaborativos, a flexibilização dos espaços e tempos, bem como, uma prática docente que dialogue com a virtualidade contemporânea sem abrir mão da crítica, da contextualização e da valorização do fazer docente presencial.

Referências

ASSUNÇÃO, A. A.; OLIVEIRA, D. A. Intensificação do trabalho e saúde dos professores. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 107, p. 349-372, maio/ago. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/fdCjfWkF8XYXTfyXGcgCbGL/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 23 jul. 2021.

ÁVILA, E. Escolas públicas e particulares do RJ não terão aulas a partir de segunda-feira. **G1**, Rio de Janeiro, Blog do Edmilson, 13 mar, 2020.

Disponível em: <https://g1.globo.com/rj/rio-de-janeiro/blog/edimilson-avila/noticia/2020/03/13/municipio-do-rio-vai-suspender-aulas-na-rede-publica-semana-que-vem.ghtml>. Acesso em: 15 jul, 2021.

CASTRO, M. C.; KIM, S.; BARBERIA, L.; RIBEIRO, A. F.; GURZENDA, S.; RIBEIRO, K. B.; ABBOTT, E.; BLOSSOM, J.; RACHE, B.; SINGER, B. H. Spatiotemporal pattern of COVID-19 spread in Brazil. **Science**, [S.L.], v. 372, n. 6544, p. 821-826, 14 abr. 2021. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1126/science.abh1558>. Acesso em: 12 ago. 2021.

FERREIRA, L. H.; BARBOSA, A. Lições da quarentena: limites e possibilidades da atuação docente em época de isolamento social. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v.15, e2015483, p.1-24, 2020.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesq**uisa. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

HALLAL, P. C. SOS Brazil: science under attack. **The Lancet**, [S.L.], v. 397, n. 10272, p. 373-374, jan. 2021. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1016/s0140-6736(21)00141-0>. Acesso em: 12 ago. 2021.

LEOPOLDO MERCADO, L. P.; PONTES DOS SANTOS, V. L.; VIEIRA DE ALMEIDA, D. Proposições de cenários de formação de professores para ecossistemas de aprendizagem híbridos e online pós-pandemia. In: MAGANÃ, E.C. *et al* (Coord.). **La tecnología como eje del cambio metodológico.** Málaga: UMA Editorial, 2020. p.1549-1553.

MUNDT, A. P. Assessing government responsibility for COVID-19 deaths. **The Lancet**, [S.L.], v. 397, n. 10282, p. 1345, abr. 2021. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1016/s0140-6736(21)00529-8>. Acesso em: 10 ago. 2021.

NITAHARA, A. Covid-19: Niterói decreta quarentena a estabelecimentos comerciais. **Agência Brasil**, Rio de Janeiro, 22 mar, 2020. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/saude/noticia/2020-03/covid-19-niteroi-decreta-quarentena-estabelecimentos-comerciais#>. Acesso em: 15 jul. 2021.

SANTOS, B. S.; STOBAUS, C. D.; MOSQUERA, J. J. M.; MISSEL, F. de A. O mal-estar docente perante o uso das tecnologias de informação e comunicação. **REICE - Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación**, v. 3, n. 1, 2005. Disponível

em: <http://www.ice.deusto.es/rinace/reice/vol3n1_e/Steren.pdf>. Acesso em: 23 jul. 2021.

WORLD HEALTH ORGANIZATION. WHO Director-General's opening remarks at the media briefing on COVID-19 - 11 March 2020. **World Health Organization**, WHO Director-Geral, Speeches, Detail, 11 Mar, 2020. Disponível em: <https://www.who.int/director-general/speeches/detail/who-director-general-s-opening-remarks-at-the-media-briefing-on-covid-19---11-march-2020>. Acesso em: 15 jul. 2021.

FORMAR PROFESSORES NO PIBID 2018: NOVOS DESAFIOS METODOLÓGICOS PARA A INICIAÇÃO À DOCÊNCIA EM GEOGRAFIA

Juliana Nascimento Cock[17]
Denizart Fortuna[18]

Resumo: Apresentamos alguns dos resultados de pesquisa referentes à atuação como coformadores dos bolsistas de iniciação à docência de Geografia do Subprojeto Multidisciplinar II – Geografia, Sociologia, História e Filosofia no Núcleo 2: Geografia e Sociologia no Pibid 2018. Problematizamos os novos desafios na coformação dos licenciandos dadas as mudanças significativas no arranjo institucional do Pibid, quando comparado às edições anteriores, que impuseram novos desafios tanto ao planejamento quanto à implementação das atividades. Metodologicamente, associamos a observação participante ao método(auto) biográfico no processo formativo. Neste trabalho, analisamos relatórios escritos pelos licenciandos de iniciação à docência sobre o cotidiano escolar observado no início e enquanto participavam diretamente dele, incluindo as suas percepções quanto ao ensino da Geografia e a autoavaliação do próprio processo formativo. Os relatórios cumpriram os objetivos para os quais foram propostos mediante a associação dos métodos utilizados, que julgamos adequados à condição dos licenciandos de iniciação à docência no Pibid 2018.
Palavras-chave: Política educacional de formação docente. Pibid. Geografia. Observação participante do cotidiano escolar. Método (auto)biográfico.

Introdução

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) é uma política pública de educação de âmbito federal voltada especialmente para a formação inicial de professores. Em dezembro de 2007, houve o seu lançamento em edital público cujo intuito foi qualificar os licenciandos a partir dos seus cursos de formação, bem como melhorar os resultados de testes e avaliações governamentais realizados pelos alunos escolares da educação básica, especialmente do Ensino Médio. Este programa, criado pelo Ministério da Educação (MEC) em parceria com a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoas de Nível Superior (Capes), prosseguiu em editais posteriores (2009, 2010, 2011, 2012, 2013, 2018 e 2020) tendo como princípios a maior articulação entre a teoria e a prática durante os cursos formativos através da inserção dos

[17] Supervisora.
[18] Coordenador de Área.

licenciandos no cotidiano escolar das redes públicas de ensino dos estados, municípios e do Distrito Federal (DF), sendo esta articulação institucional em regimes de colaboração entre o Governo Federal e os demais entes federativos. Conforme documentos normativos (BRASIL, 2013; 2018a), a tentativa é promover oportunidades para criação e participação em experiências metodológicas inovadoras e práticas docentes interdisciplinares que venham a dar conta também das dificuldades de aprendizagem dos estudantes das redes públicas de educação básica.

A nossa atuação esteve ligada ao *Subprojeto Multidisciplinar II – Geografia, Sociologia, História e Filosofia* no *Núcleo 2: Geografia e Sociologia*, da Faculdade de Educação (FE), em Niterói, vinculado ao Projeto Institucional de Iniciação à Docência da Universidade Federal Fluminense (UFF) durante a vigência do Edital Capes 07/2018, na condição de bolsista Supervisora, professora de Geografia do Colégio Estadual Manuel de Abreu (CEMA) pertencente à Secretaria de Estado do Educação do Rio de Janeiro (Seeduc/RJ), e bolsista Coordenador de Área, docente da Faculdade de Educação (FE/UFF). Destacamos que a nossa experiência de trabalho no Pibid, nas mesmas categorias de bolsas, teve início no âmbito do Edital Capes 61/2013 no *Subprojeto Geografia (Niterói)* da UFF e vinculados à mesma unidade escolar.

Neste capítulo apresentamos resultados de pesquisa que toma como objeto de análise relatórios de licenciandos pibidianos e uma reflexão dialogada com referenciais teórico-metodológicos da formação de professores, da observação participante do cotidiano escolar e da abordagem (auto)biográfica. Concomitantemente, apresentamos uma reflexão da experiência como coformadores de licenciandos no âmbito dessa política educacional, apontando seus limites e os desafios referentes à atuação como coformadores dos bolsistas de iniciação à docência no Edital Capes 07/2018 – doravante chamado Pibid 2018 – cuja vigência ocorreu entre agosto de 2018 e janeiro de 2020. Gostaríamos de problematizar os novos desafios impostos ao trabalho de coformação dos licenciandos bolsistas de iniciação à docência no âmbito desse edital, dadas as mudanças significativas no arranjo institucional do Pibid quando comparado às edições anteriores. Consideramos que tais mudanças impuseram novos desafios tanto ao planejamento das atividades quanto à

sua implementação. Destacamos aqui duas dessas importantes mudanças trazidas pelo Pibid 2018 que impactaram diretamente no trabalho formativo, demandando o desenvolvimento de metodologias de trabalho diferentes dos anos anteriores e que abordaremos ao longo deste capítulo: a maior quantidade de bolsistas de iniciação à docência por Subprojeto e Núcleo, ou seja, por coordenadores de área e supervisores, e o recrutamento de licenciandos que tenham concluído até a primeira metade do curso, ou seja, que ainda não haviam cursado as disciplinas pedagógicas e o Estágio Curricular Supervisionado.

A experiência enquanto vivência almeja detalhar aquilo que se pretende descrever sob condições contextuais. A propósito, uma das maiores preocupações de nossas reflexões realizadas ao longo dos últimos anos de atuação no Pibid, especialmente no tocante aos trabalhos dedicados ao Pibid 2018, é o afastamento de qualquer possibilidade de uma narrativa que exprima exclusivamente as "positividades" do nosso fazer profissional. Pelo contrário, e com objetividade, o relato de experiência do ponto de vista acadêmico-científico não deve renunciar à dificuldade presente quando da implementação daquilo que foi concebido na forma de planos de ação, quando implementados em uma realidade concreta. Por extensão do pensamento, justificam-se as decisões tomadas para a realização de uma formação docente para enfrentamentos dos percalços surgidos durante os processos formativos no Pibid, mas nem sempre tão cientes dos riscos envolvidos, apesar de toda a nossa preparação e experiência profissional. Nesse sentido, este capítulo almeja reunir um recorte das apreensões significativas do conjunto de atividades desenvolvidas de formação inicial docente mediante uma reflexão da experiência desenvolvida na forma de identificação e sistematização dos significados profissionalizantes a esses licenciandos e em diálogo com as referências escolhidas.

Este capítulo está organizado em três partes, além desta introdução e das considerações finais. Na primeira contextualizamos o Pibid, apresentando as suas principais características institucionais e normativas na formação de professores, com destaque para as mudanças introduzidas no seu arranjo institucional pelo edital de 2018. Na segunda parte, apresentamos o nosso referencial teórico-metodológico no trabalho de coformação dos licenciandos nessa edição do Pibid, apontando as

potencialidades da observação participante do cotidiano escolar (MARCONDES, 2010; TURA, 2011), associado ao método (auto)biográfico (DE FREITAS; GALVÃO, 2007; JOSSO, 2010; MENEZES; COSTELLA, 2021), como recursos e experiências de formação de licenciandos em Geografia, sem descuidarmos dos aspectos éticos (TEIXEIRA; OLIVEIRA, 2010) envolvidos nessa atividade que consideramos de ensino e pesquisa no processo formativo. Na terceira parte apresentamos os dados e as análises produzidas, com referência empírica nos relatórios individuais dos licenciandos bolsistas de iniciação à docência de Geografia pertencentes ao grupo atuante no Colégio Estadual Manuel de Abreu. Nas considerações finais, destacamos os principais resultados desta reflexão e as suas contribuições para o debate sobre os processos formativos da docência a partir da experiência do Pibid.

A formação inicial de professores no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid)

Desde a sua criação, o Pibid tem apresentado números expressivos de crescimento em instituições de ensino superior (IES) envolvidas, redes públicas de educação básica dos estados, municípios e do Distrito Federal. São bolsistas no Pibid: professores do ensino superior (coordenadores institucionais, de gestão e de área), professores da educação básica (supervisores) e licenciandos (bolsistas e voluntários de iniciação à docência). Direcionado inicialmente apenas às instituições públicas federais de ensino superior no edital de 2007, o Pibid foi expandido para IES públicas estaduais, municipais e privadas comunitárias, confessionais e filantrópicas a partir de 2010, e para IES privadas com fins lucrativos com cursos de licenciaturas vinculados ao Programa Universidade Para Todos (ProUni) a partir do Edital Capes 61/2013 (GATTI *et al*, 2014; NASCIMENTO COCK, 2018).

Sob o edital 61/2013, que vigeu até 31 de março de 2018, o Pibid teve o seu período de maior expansão, especialmente no número de bolsas para todas as categorias, além da criação da modalidade Pibid Diversidade em dois editais específicos para IES públicas e privadas sem fins lucrativos com cursos de licenciatura para Educação no Campo,

incluindo comunidades quilombolas, extrativistas e ribeirinhas, e licenciatura Intercultural Indígena. Após esse período, o Pibid foi retomado em agosto de 2018 sob o Edital Capes 07/2018 e atualmente está em vigor sob o edital 02/2020. Até o momento foram lançados pela Capes oito editais para o Pibid ao longo de quase 14 anos completos de existência. Entretanto, durante esse tempo, o Pibid apresentou características diferentes, momentos de expansão e de cortes orçamentários, riscos de término e períodos de "pausa" antes da vigência dos dois últimos editais.

A edição de 2018, cuja vigência ocorreu entre agosto daquele ano e janeiro de 2020, trouxe reformulações significativas ao arranjo institucional do Pibid, incluindo a associação a outro programa criado em 2018 pelo Governo Federal direcionado à formação de professores, também em regime de colaboração entre os entes federativos e em parcerias entre as IES públicas e privadas e as redes públicas de ensino, o Programa de Residência Pedagógica (PIRP). Com a criação do PIRP, os licenciandos elegíveis ao Pibid passaram a ser aqueles que concluíram até a primeira metade do curso, enquanto ao PIRP os cursantes da segunda metade. Ainda que não seja objeto de análise deste trabalho, destacamos dentre as mudanças no arranjo institucional do Pibid 2018 a inclusão de novos atores estatais e não estatais nos seus processos decisórios de formulação e implementação, complexificando a sua governança, mediante o regime de colaboração instituído a partir de novos instrumentos específicos, demonstrado no Acordo de Cooperação Técnica 6/2018 (BRASIL, 2018b).

Em relação ao modelo proposto no processo formativo, o Pibid 2018 continua sendo um programa de *formação inicial* para os alunos de licenciatura, mas para os coordenadores de área e supervisores possui um caráter de *formação continuada* e de *pesquisa*. Os Projetos Institucionais de Iniciação à Docência (PI) apoiados pela Capes no âmbito do Pibid são propostos por IES e desenvolvidos em Subprojetos – correspondentes aos cursos ou áreas de licenciatura – por grupos de licenciandos sob supervisão de professores da educação básica (supervisores) e orientação de professores das IES (coordenadores de área) numa estrutura de articulação entre as IES e as redes públicas de educação básica, mobilizando esses professores como coformadores dos licenciandos

(BRASIL, 2019). Importante situar ainda os programas de iniciação à docência como uma das ações curriculares dos cursos de Licenciatura em Geografia, conforme resultados de pesquisa de Pires e Cavalcanti (2019).

Conforme apresentado na recente pesquisa (NASCIMENTO COCK, 2018), e com base no Relatório de Gestão da DEB/Capes (BRASIL, 2013a), o Pibid se diferencia do Estágio Curricular Supervisionado por ser uma proposta extracurricular, com carga horária maior do que a estabelecida pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) para os cursos de licenciatura e por acolher bolsistas desde o primeiro semestre letivo, conforme as definições estabelecidas pelas IES nos seus Projetos Institucionais. Como uma das suas principais características, a inserção dos licenciandos bolsistas no cotidiano das escolas deve ser orgânica e não apenas de caráter observacional. Ademais, não é menos importante o reconhecimento do trabalho empenhado pelos professores supervisores pela Capes através da concessão de bolsas, enquanto nas supervisões nos Estágios Curriculares Supervisionados, em geral, não lhes é atribuído reconhecimento financeiro pela atividade desempenhada.

Se por um lado, a manutenção do Pibid em 2018 representou uma vitória para as IES e cursos de licenciatura já participantes do programa que lutaram pela sua permanência, por outro, concordamos com Campelo e Cruz (2019) ao apontarem mudanças no seu conteúdo substantivo, resultantes das alterações trazidas por esse edital, que caracterizaram "um novo Pibid", quando comparado às edições anteriores, especialmente a instituída pelo edital 61/2013. Conforme as autoras, as principais mudanças nas diretrizes da Capes que geraram efeitos sobre o desenvolvimento das atividades de iniciação à docência foram: os critérios de seleção dos bolsistas, o período de permanência dos licenciandos, a inclusão de voluntários, a proporção entre o número de licenciandos e de supervisores, o financiamento, a escolha das escolas parceiras e os princípios da iniciação à docência presentes. Tais mudanças nos impuseram novos desafios para o desenvolvimento das atividades de formação dos licenciandos, daí a necessidade do desenvolvimento de novas metodologias para a sua condução. Duas metodologias, desenvolvidas de modo articuladas, nos parecerem adequadas para este "novo Pibid": a observação participante do/no espaço escolar e o método

(auto)biográfico. A seguir, apresentamos brevemente essas metodologias para, em seguida, descrevermos e analisarmos a nossa experiência.

Associação da observação do cotidiano escolar com o método (auto)biográfico como metodologia de ensino e pesquisa na iniciação à docência

A observação é um dos métodos típicos das pesquisas de abordagens qualitativas nas ciências humanas e sociais. Conforme Tura (2011), a observação faz parte dos procedimentos básicos da investigação científica e da experimentação e possui características específicas utilizadas na sistematização de condutas, procedimentos e focalização em torno de um objeto determinado. Ela manteve papel expressivo no contexto da construção da teoria sociológica, especialmente nos estudos sobre a realidade escolar na Sociologia da Educação, a partir da segunda metade da década de 1970, nas análises de observação do cotidiano escolar. Ainda conforme a autora, existem diferenças internas com relação à observação como técnica de investigação científica, para as quais existem tipificações.

Fala-se em observação metódica, sistemática, direta, flutuante, *in situ*, naturalística, participante, não participante etc. Na definição dessas diferenças estão contidas as situações de pesquisa mais ou menos estruturadas, pontuais, presenciais e participantes. O que se estuda pode ser a totalidade de uma cultura, o significado de determinadas práticas sociais ou comportamento específico. Os objetivos da análise também se diferenciam (TURA, 2011, p. 186).

Dadas essas diferenças, a escolha do tipo mais adequado pelos pesquisadores depende dos objetivos da investigação. Neste texto vamos nos ater ao tipo *observação participante*, que escolhemos como um dos métodos de pesquisa para desenvolvermos as atividades de iniciação à docência no grupo do CEMA. Num sentido geral, a observação participante caracteriza a "[...] presença constante do pesquisador no campo e a observação direta das atividades de um grupo no local de sua ocorrência [...]" (TURA, 2011, p. 187). Apoiando-se nas definições de Haguette (1987), Tura (2011) destaca que na observação participante o observador é "[...] mais ativo e capaz de planejar com o grupo

intervenções no contexto social [...]" (p. 187), sendo essa técnica eleita pelos cientistas sociais do interacionismo simbólico em pesquisas que acompanharam os processos de interação entre os sujeitos. Marcondes (2010) também apresenta uma contribuição ao campo da pesquisa educacional ao abordar a observação nos estudos de sala de aula e do cotidiano escolar. Conforme a autora, o pesquisador precisa ter uma participação ativa na realidade cultural que pretende estudar para apreender o seu sistema de significados. É preciso que o pesquisador compartilhe de forma mais completa possível participando da cultura do seu objeto de análise, que inclui hábitos sociais, práticas cotidianas e normas e regras nem sempre manifestas nos contextos específicos.

Ainda que a observação já seja o método tipicamente utilizado por professores e licenciandos nos Estágios Curriculares Supervisionados, consideramos que o tipo eleito para o trabalho no grupo Pibid – a observação participante – se diferencia daquele justamente pelo caráter mais ativo, integrado e participativo que propicia aos sujeitos envolvidos no processo de formação inicial à docência, incluindo os alunos escolares, no contexto das escolas. Consideramos essa uma metodologia especialmente adequada ao trabalho no Pibid 2018 com os licenciandos dos primeiros períodos da licenciatura em Geografia, já que ainda não haviam iniciado os estágios nem as disciplinas didático-pedagógicas. Alguns deles nos relataram, inclusive, que nunca tinham entrado numa escola pública. Entendemos que a iniciação à docência para acontecer de maneira orgânica, como pretende o Pibid, deve ser paulatina e com progressiva participação dos licenciandos no contexto da escola e nas atividades docentes, além de orientada teórica e metodologicamente.

Nas atividades de iniciação à docência associamos a observação participante ao método(auto) biográfico. O método (auto)biográfico já foi apropriado pelo campo da Educação desde a segunda metade do século XX e faz parte do conjunto de métodos e técnicas de pesquisas utilizadas nas abordagens qualitativas, e nos estudos sobre a formação de professores Antônio Novoa é uma das principais referências (DE FREITAS; GALVÃO, 2007; JOSSO; 2010; MENEZES; COSTELLA, 2021). A sua relevância para o campo de Educação, especialmente para a formação de professores, deve-se à consideração que dá às histórias de vida dos sujeitos, incluindo os diferentes espaços em que circulam, para

além dos saberes científicos formalizados e da experiência profissional (MENEZES; COSTELLA, 2021). Sendo assim, constrói "[...] uma noção ampla e complexa de formação docente na qual o método (auto)biográfico colabora ao manifestar as narrativas de si, possibilitando a análise, interpretação e reflexão daquele/a que narra, bem como daqueles que ouvem/leem estas narrativas" (MENEZES; COSTELLA, 2021, p. 3). Conforme as autoras, esse método considera, portanto, a subjetividade, compreendendo que há indissociabilidade entre o eu pessoal e o eu profissional.

Em publicação recente, Menezes e Costella (2021, p. 21-22) apontam que o método (auto)biográfico pode ser introduzido nas práticas de formação de professores de Geografia – que também consideramos pertinente às demais licenciaturas – de forma oral ou escrita, e propõem como momentos mais profícuos a entrada dos licenciandos no curso e durante os estágios. No primeiro momento, o foco deve estar nas suas representações em relação à docência, que são fortemente influenciadas pelas trajetórias individuais de escolarização; no segundo, o foco passa a ser o ensino e a profissão de forma mais concreta, já que passam a desenvolver práticas pedagógicas nas escolas que lhes geram dúvidas, conflitos, angústias e aprendizados. Concordamos com as autoras quando dizem que nas situações de tensão os estagiários tendem a reproduzir fazeres docentes que estão vivos em suas memórias enquanto discentes, daí a importância das suas narrativas tanto para desconstruir ideias preconcebidas quanto para desencadear um processo de reflexão na ação e sobre ela. Além das escritas ou falas narrativas, apontam como alternativas em consonância ao método (auto)biográfico: memorial de formação, diários (auto)biográficos, diários de formação, memoriais e portifólios, diário das práticas pedagógicas e biogramas.

A partir das nossas referências iniciais (DE FREITAS; GALVÃO, 2007; JOSSO, 2010), consideramos que há várias possibilidades de utilizarmos o método (auto)biográfico na formação inicial docente, incluindo, por exemplo, a produção de relatórios ou relatos pelos licenciandos; e foi dessa maneira que associamos a observação participante no espaço escolar ao método (auto)biográfico. Importante ressaltar que não se tratou de relatórios "burocráticos". A propósito, concordamos com Josso (2010) ao situar o significado nem tão preciso da

palavra formação, haja vista significar o "durante" e o "resultado" de um processo. Por esta razão, é necessário deixarmos claro que o nosso interesse foi pela compreensão das atividades desenvolvidas ao longo do tempo da vigência do Pibid 2018 atentando sempre que possível para a distinção da ação de formar e ação de quem aprende. A tentativa foi analisar nos relatórios o cotidiano escolar observado pelos bolsistas de iniciação à docência enquanto participavam diretamente dele, incluindo as suas percepções quanto ao ensino da Geografia nas turmas que acompanhavam, e o próprio processo formativo; em outras palavras, a (auto)reflexão da trajetória de formação que se desenvolvia. A seguir, apresentamos as características específicas do referido Subprojeto e Núcleo, os dados produzidos e a análise.

Observação participante no cotidiano escolar e ensino de Geografia em relatos (auto)biográficos no Pibid/UFF 2018

O *Subprojeto Multidisciplinar II – Geografia, Sociologia, História e Filosofia* abrangeu quatro cursos de Licenciatura: Geografia, História, Ciências Sociais e Filosofia, e foi dividido em cinco Núcleos em três diferentes *campi* da UFF. Mediante processos seletivos específicos, licenciandos do Curso de Licenciatura em Geografia do Instituto de Geociências (*Campus* Praia Vermelha, Niterói) e do Curso de Licenciatura em Ciências Sociais do Instituto de Ciências Humanas e de Filosofia (*Campus* Gragoatá, Niterói) passaram a fazer parte como bolsistas de iniciação à docência do referido Subprojeto e Núcleo. Como podemos observar no Quadro 1, abaixo, os cinco Núcleos do *Subprojeto Multidisciplinar II* envolveram três *campi* da UFF em três diferentes municípios do Estado do Rio de Janeiro: Niterói (sede), Campos dos Goytacazes e Angra dos Reis, com unidades escolares nesses municípios, além do Rio de Janeiro (capital) e São Gonçalo. Ao todo, 14 unidades escolares atuaram em parceria como escolas-campo, sendo elas das redes de ensino públicas estadual (10), federal (1) e municipais (3), e 15 professores da educação básica lotados nessas escolas atuaram como bolsistas supervisores.

Quadro 1 – Subprojeto Multidisciplinar II – Pibid/UFF 2018

CURSOS / NÚCLEO		CAMPUS	MUNICÍPIO ESCOLAS	N ESCOLAS / REDE		ESCOLA / N SUPERVISORES	
Licenciatura em Geografia; Licenciatura em Ciências Sociais; Licenciatura em História; Licenciatura em Filosofia	*Núcleo 1*: Geografia	Angra dos Reis	Angra dos Reis	3	SME - Angra dos Reis	E M Mauro Sérgio da Cunha	1
						E M Alexina Lowndes	1
					Seeduc/RJ	Ciep 302 Charles Dickens	1
	Núcleo 2: Geografia; Sociologia	Niterói	Niterói	3	Seeduc/RJ	C E Manuel de Abreu	1
						C E Aurelino Leal	1
						C E Matemático Joaquim Gomes de Sousa - Intercultural Brasil-China	1
	Núcleo 3: Geografia; História; Sociologia	Campos dos Goytacazes	Campos dos Goytacazes	3	Seeduc/RJ	E T E Joao Barcelos Martins	1
						C E Joao Pessoa	1
						C E Doutor Thiers Cardoso	1
	Núcleo 4: História	Niterói	Niterói	3	Federal - CAp/UFF	Colégio Universitário Profº Geraldo Achilles dos Reis	1
					Seeduc/RJ	Liceu Nilo Peçanha	1
			Rio de Janeiro		SME -Rio de Janeiro	Escola Municipal Centro de Educação de Jovens e Adultos CEJA – Maré	1
	Núcleo 5: Filosofia	Niterói	Niterói	2	Seeduc/RJ	Ciep 449 Governador Leonel de Moura Brizola Brasil Franca	1
			São Gonçalo			C E Santos Dias	2

Fonte: Projeto Institucional de Iniciação à Docência Pibid/UFF/2018. Elaborado por Juliana Nascimento Cock.

Dada a robustez do *Subprojeto Multidisciplinar II*, demonstrada nos dados acima, cada Núcleo ficou sob a responsabilidade de um coordenador de área com autonomia para o desenvolvimento dos respectivos planos de trabalho. O *Núcleo 2* contou com 3 bolsistas supervisores, 24 licenciandos bolsistas e 4 licenciandos voluntários subdivididos em três escolas-campo da rede estadual de ensino formando três diferentes grupos, totalizando 29 participantes, incluindo o coordenador de área. Cada grupo foi formado por: 1 supervisor, 8 licenciandos bolsistas e 2 ou 1 voluntário. Os licenciandos de Ciências Sociais foram todos agrupados na unidade escolar Colégio Estadual Aurelino Leal, em turmas do Ensino Médio na disciplina Sociologia e supervisionados por uma professora da área. Apesar de integrarmos todos o *Núcleo 2 - Geografia e Sociologia*, apenas as atividades formativas que aconteciam na Faculdade de Educação envolviam todos os bolsistas do Núcleo, com discussões teóricas, planejamentos gerais e apresentação/socialização das atividades desenvolvidas em cada unidade

escolar. Além dessas atividades coletivas, cada grupo realizava a sua atividade de planejamento e orientação específicos na unidade escolar com os supervisores, além de encontros periódicos de planejamento e orientação com o coordenador de área. As reuniões de planejamento de cada grupo visavam atender às demandas específicas, mesmo dos grupos da Geografia, já que os níveis de ensino atendidos nas unidades escolares eram diferentes.

O grupo de Geografia do CEMA atuou nos Anos Finais do Ensino Fundamental, em turmas do oitavo ano (2018) e do sétimo ano (2019). Participaram 14 licenciandos de iniciação à docência durante os 18 meses de vigência do Pibid 2018. Desses, 5 se mantiveram desde o início; 5 foram desligados por diferentes motivos (demandas pessoais, outros tipos de bolsas na mesma IES, problemas de adaptação às normas do Pibid); 2 entraram no grupo em 2019.1 e 2 em 2019.2; 3 foram voluntários em 2018.2 e se tornaram bolsistas no semestre seguinte e 1 voluntário entrou em 2019.2. Considerando os objetivos estabelecidos para este trabalho, analisaremos os relatórios dos 5 licenciandos na condição de bolsistas e/ou voluntários, que se mantiveram desde o início das atividades, produzidos em dois momentos: duas semanas após a entrada na escola, em agosto de 2018, e ao final do segundo semestre das atividades, em julho de 2019. Não analisaremos os últimos relatórios produzidos por eles, entre dezembro de 2019 e janeiro de 2020, em virtude dos diferentes objetivos que foram estabelecidos para esses relatórios finais. Para mantermos os princípios éticos da pesquisa acadêmico-científica, como bem apresentados por Teixeira e Oliveira (2010), usaremos nomes fictícios para as transcrições de partes dos relatórios.

Para a entrada na unidade escolar, em agosto de 2018, foram dadas as seguintes orientações: 1) *observação participante do/no espaço escolar, comunidade escolar e turmas: uma observação exploratória livre, com especial atenção aos alunos das turmas de acompanhamento*; 2) *elaboração de relatório. Após as duas primeiras semanas, cada bolsista deve elaborar um relatório relativo a esse momento de observação. No relatório devem descrever as impressões pessoais, reflexões e o que mais considerarem relevante*. Essas orientações foram dadas de forma mais livre para que pudéssemos compreender as suas observações e reflexões sem a nossa interferência diretiva. Apresentamos,

a seguir, alguns trechos dos relatórios[3] em torno de dois assuntos que foram mais comuns: *impressões sobre a chegada na escola* e o *ensino-aprendizagem dos conteúdos de Geografia*.

> [...] Em uma análise geral, vi muitos problemas e potencialidades na escola. Fui, erroneamente, baseada nas minhas vivências escolares que muito se diferem da realidade de uma escola estadual – apesar de não ter vindo de uma escola particular. [...] A matéria do 3º bimestre é América Latina e seus aspectos naturais e políticos. Achei difícil pensar em alguma coisa para trabalhar com eles sobre esse tema, que continuará sendo abordado no 4º bimestre, pois ainda não tive essa matéria na faculdade e não lembro como me foi passado na escola. Ainda estou me acostumando com a ideia de usar frequentemente o livro didático, mas gostei bastante das atividades complementares sugeridas pela SEEDUC. [...]. Antônia
>
> [...] Outro ponto em comum que pude notar ao tirar dúvidas dos estudantes foi a dificuldade generalizada em interpretar mapas e gráficos, chamando atenção para o fato que diversos estudantes que se depararam com questões do tipo tinham entendido a matéria e resolvido os outros exercícios passados, mas não sabiam como começar ou o que observar e aproveitar dos gráficos e mapas exibidos nos livros. Ana
>
> [...] Num apanhado geral, certamente foram duas semanas muito proveitosas. Muitos medos se concretizaram, novos medos surgiram, mas também muitas possibilidades, informações e motivações. Ouvir os relatos de experiência das professoras [...] e [...] foi algo extremamente enriquecedor. A experiência de entrar no mundo escolar não mais como aluna, poder conhecer melhor este outro lado da moeda, o desafio de pensar propostas para os diversos obstáculos enfrentados no processo ensino-aprendizagem - tudo pareceu ser a concretização do que eu desejava quando selecionei a opção Licenciatura em Geografia no site do Sisu, em 2016. Augusta
>
> Meu primeiro choque com a escola, foi em relação a estrutura muito precária, salas sem ventiladores, pequenas e mal alocadas. Por estar perto do pátio, o barulho feito pelas crianças que estão em tempo vago, por ausência de professores, é muito grande e atrapalha muito o andamento da aula tirando a atenção dos estudantes. Os estudantes passam grande parte do tempo sem prestar atenção a aula e conversando, os alunos não se sentem interessados na aula. Acredito que existe uma dificuldade no diálogo entre os

> estudantes e a professora. Os alunos não possuem base para o entendimento do material didático, assim, possuem dificuldades no entendimento do que está sendo trabalhado. João (relato completo)

> [...] O período de adaptação e observação das atividades escolares duraram apenas duas semanas, e neste curtíssimo tempo foi possível observar uma série de problemas escolares, desde infraestrutura até falta de uniformes. O comportamento dos alunos me chamou atenção, pois eles são muito dispersos, não tem disciplina e possuem dificuldade de compreensão. É visível, também, a carência de profissionais educadores, como inspetores, que possuem papel essencial no processo de formação educacional. [...] Prender os alunos na matéria é uma missão impossível. É difícil emergir os alunos na matéria. – Como falar do continente americano, da sua história, do seu povo e de seus problemas, se os alunos não conseguem enxergar a América no mapa? Percebi que atividade docente não é apenas entrar em sala de aula e repassar os tópicos estipulados pelo MEC. A docência necessita sensibilidade social. A realidade do professor é de luta e trabalho diário contra o desmonte da educação pública, crítica e reflexiva. José

Observamos na leitura desses trechos que os licenciandos se detiveram em observar dimensões diferentes do espaço escolar e da atividade docente, ainda que impressões sobre a chegada na escola e o ensino tenha aparecido em todos eles. Aparece, por exemplo, comparações com a condição de discentes, inclusive para tentar elaborar materiais e planejar aulas e atividades sobre um conteúdo ainda não estudado na licenciatura. Parece que há, também, algumas expectativas prévias quanto ao conhecimento dos conteúdos de ensino dos alunos, assim como do processo de ensino-aprendizagem e dos comportamentos em sala de aula dos alunos escolares. Consideramos que proporcionar aos licenciandos a observação participante e a elaboração de relatórios sem um roteiro estabelecido, incentivando as reflexões, possibilitou a produção de relatos variados, mas todos com o aspecto (auto)reflexivo sobre e na ação de formação que se iniciava.

A seguir, apresentamos trechos dos relatórios produzidos durante o desenvolvimento das atividades de iniciação à docência na escola, ao final do segundo semestre de atividades em julho de 2019. A essa altura, já havíamos realizado diversas reuniões de planejamento do grupo do

CEMA e do *Núcleo 2* com discussões dos textos que citamos aqui sobre a ética na pesquisa em educação, visando discutir a nossa relação com a escola, os alunos escolares e entre nós professores e licenciandos. Uma vez que o Pibid associa ensino e pesquisa, consideramos importante atentarmos para os aspectos éticos tanto para a relação com os sujeitos no desenvolvimento das atividades na IES e escola quanto na socialização e divulgação de dados em nossas reuniões gerais, eventos acadêmicos e publicações. Lemos e discutimos também textos sobre as metodologias empregadas, além de outras específicas sobre o ensino de Geografia. Para a escrita dos relatórios, mantivemos a liberdade para que escolhessem as dimensões do processo formativos que quisessem abordar. Extraímos alguns trechos, desta vez com foco nas *impressões sobre o desenvolvimento das atividades de iniciação à docência* e novamente sobre as *impressões sobre o ensino-aprendizagem dos conteúdos de Geografia*, que apresentamos, abaixo[19]:

> Ao longo desses quatro meses de atuação na turma [...] acredito que fizemos muitas coisas produtivas. Em primeiro lugar, a nossa relação com a turma é muito boa e mais próxima do que eu esperava que fosse, uma vez que o 8º ano não nos deu a mesma abertura no ano passado. Isso foi muito positivo pra mim. Gosto deles e acho a turma boa e relativamente tranquila de trabalhar. Penso que os maiores desafios são o desinteresse de parte deles com a matéria e a dificuldade em fazer e entregar os deveres propostos [...]. Sobre a atividade que fizemos, acredito que teve um saldo positivo para todos. Eu, particularmente, gosto muito do tema e gostei de preparar os *slides* e as perguntas. O que faria diferente seria a abordagem e a quantidade de *slides*, que foram muitos, e poderia ter sido feito de forma mais lúdica. A ideia do *Google Earth* foi excelente na teoria, mas na prática teria saído melhor se tivesse um laboratório de informática com boa internet. De qualquer forma, tudo serviu de experiência para as próximas vezes [...]. Antônia

> [...] Por ser um conteúdo bastante visual e de difícil aproximação com a realidade do alunado, visto que envolve o estudo de paisagens com as quais poucos deles tiveram contato, além da interação de dinâmicas ambientais que não foram tão aprofundadas devido ao ano escolar em que se encontram, entendemos que seria produtivo pensar uma atividade pedagógica diferenciada para esse assunto [...]

[19] Mantivemos a grafia original dos licenciandos.

Houve dificuldade em iniciar a atividade em razão da agitação da turma mas após separarmos os grupos a proposta se desenrolou bem. É válido destacar ainda a postura da turma que, ao fim da atividade, se mostrou extremamente proativa ao arrumar as cadeiras e mesas por conta própria e jogar as embalagens dos chocolates na lixeira, deixando a sala limpa. De forma geral, foi uma experiência bastante positiva, mesmo com todos os erros e dificuldades, pois pudemos aprender o que funciona e o que não funciona tanto no planejamento quanto na execução. São balizas para nossa prática futura para além do PIBID. Ana e Augusta (fizeram juntas, acompanhando a mesma turma)

[...] No primeiro contato com a turma de 7° da turma [...] do CEMA, os estudantes se apresentaram muito receptivos. Diferente da nossa experiência do ano passado, os estudantes, mais jovens desta vez, parecem não se acuar com nossa presença na sala de aula. Pelo contrário, o contato se deu de forma muito amigável, todos sempre se mostram comunicativos e desinibidos, não parecemos ser estranhos para eles e rapidamente nós fizemos parte da dinâmica da turma. [...]. Em geral, todos nos vêm - Pibidianos - como autoridades, semelhante à forma como vêm a professora [...]. Neste semestre, tivemos mais oportunidade e espaço para aplicar os conhecimentos discutidos nas reuniões, o que me levou a enxergar um maior sentido nelas. Na atividade avaliativa que propusemos à turma, a professora sempre se dispôs a dar todo auxílio e apoio durante a elaboração e a prática. A atividade ocorreu de forma muito positiva e toda a turma se mostrou participativa e interessada, levantando até indagações e questionamentos. Este semestre me deu um retorno muito positivo, tive a possibilidade de observar muitas dinâmicas que me passavam despercebidas na experiência anterior com o PIBID por falta de conhecimento. João

[...] Ao longo do semestre letivo pude aprender um pouco mais sobre o que é ser professor, tanto as dificuldades, como trabalhar em uma sala com pouca infraestrutura e com muitos alunos, quanto os pontos positivos, como o engajamento da turma na construção do nosso trabalho. Sinto que esses 4 meses juntos à turma e ao grupo do PIBID foram extremamente enriquecedores, onde nos quais muito conhecimento foi trocado [...]. Acredito que o grupo responsável pela turma [...] possui como objetivo aprender e construir conhecimento junto à turma, realizando um trabalho sério e responsável. Porém ao longo do período houve algumas falhas de comunicação entre nós. Embora a atividade entregue aos alunos tenha sido bem pensada,

> elaborada e executada, observei uma leve falha de comunicação entre nós, bolsistas, o que dificultou a realização do planejamento junto à professora, a definição da proposta da atividade, a delegação de obrigações individuais e o atraso na conclusão do material didático. José

Nos relatórios realizados durante o processo formativo podemos observar que as reflexões dos licenciandos foram mais referentes às práticas pedagógicas específicas; reflexões mais aprofundadas e comparativas com as práticas desenvolvidas no ano anterior. Uma vez que os licenciandos foram distribuídos em grupos de 2 ou 3 por turma desde o início das atividades na escola, o planejamento conjunto também era necessário, e esse aspecto também apareceu nas reflexões, associando, inclusive, aspectos pessoais e do desenvolvimento profissional. O olhar para a dinâmica comportamental dos alunos escolares durante as aulas também se mostrou mais cuidadoso e atento. Destacamos também a comparação que fizeram com o semestre anterior, quanto estavam iniciando as atividades na escola, quanto à própria ambientação na escola e desenvoltura para realizarem as atividades propostas. A (auto)reflexão envolveu também autoavaliação tanto do planejamento como da execução das atividades.

Considerações finais

Neste trabalho apresentamos um recorte das experiências de formação inicial docente em Geografia realizadas na parceria FE/UFF e Colégio Estadual Manuel de Abreu no âmbito do Pibid 2018 no *Núcleo 2: Geografia e Sociologia* do *Subprojeto Multidisciplinar II – Geografia, Sociologia, História e Filosofia*. Por processo de formação inicial à docência dos sujeitos envolvidos nesta investigação compreendemos que a constituição e a confecção das respectivas narrativas produzidas sob a forma de relatórios resultam da reflexão, ainda que parcial, desses sujeitos sobre os seus percursos formativos. Conforme observamos nos relatos, tanto a observação do cotidiano escolar quanto do ensino da Geografia foi atravessada pelas suas percepções prévias sobre a docência ainda na condição de discentes. A escolha da conjugação da observação participante com o método (auto)biográfico foi por tornar propícia a entrada no ambiente escolar de licenciandos ainda imaturos em relação à

formação inicial didático-pedagógica, além do diálogo mais substantivo desses com os coformadores e a sua (auto)reflexão dos desafios do fazer docente.

Há muitos estudos e em diferentes abordagens teórico-metodológicas sobre a formação de professores e que apontam para alguns entraves que podem comprometer a "profissionalização", principalmente quando da integração das instituições de formação e as unidades de educação básica e os currículos que nos formam. Entendemos que o percurso formativo proporcionado por um mesmo curso não significa formação indiferenciada. Se assim for, o conhecimento condicionado ao Pibid e à própria graduação em licenciatura deve ser entendida em diferentes aspectos por múltiplos sentidos graças à experiência dos sujeitos (COSTA; RODRIGUES; STRIBEL, 2019). Essa experiência, que não está restrita apenas à vivência institucional, tornar-se-á potente quando o método lançado mão pode evidenciar as reflexões (parciais, é verdade) sobre a formação dos próprios protagonistas. Assim, a aposta é que as subjetividades dos sujeitos envolvidos, e de maneira contextualizada com as narrativas (auto)biográficas, possam favorecer a ampliação e identificação dos aspectos não percebidos durante os processos de formação empreendidos (DE FREITAS; GALVÃO, 2007). Longe de ser homogêneo, o conhecimento docente é composto por um conjunto de saberes que, por terem nascido também da experiência, é reelaborado graças à sua conversão em atividade/ação e em reflexão sobre aquela própria experiência.

O Pibid enquanto política pública guarda um imenso potencial em associarmos os espaços de trabalho/profissionalização aos espaços institucionais de ensino. Temos em mente que a discussão sobre a formação de professores em seu caráter inicial é marcada pela abrangência e pelas potencialidades do fazer. Logo, acreditamos que tal processo formativo necessite ser concebido como um conjunto de interações e cooperações possíveis entre os licenciandos e docentes atuantes tanto na escola-campo como também na respectiva licenciatura, desde que seja a concepções curriculares multidimensionais. É sob esse ponto de vista que a nossa investigação continuará a compreender o Pibid enquanto uma política pública educacional de valorização da formação docente que, inclusive, guarda um grande potencial na reorganização

curricular dos cursos de licenciatura. Para nós professores formadores, consideramos que relatórios cumpriram os objetivos para os quais foram propostos, proporcionando uma associação da observação participante da sala de aula e do cotidiano escolar a uma das possibilidades de trabalho com o método (auto)biográfico, que julgamos adequados à condição iniciantes dos licenciandos de iniciação à docência no Pibid.

Referências

BRASIL. **Relatório de Gestão Pibid 2009-2013**. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica. Brasília, 2013.

BRASIL. Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014. Brasília, 2014.

BRASIL. **Chamada Pública para Apresentação de Propostas Edital nº 7/2018**. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – Pibid. Brasília, 2018.

BRASIL. **Acordo de Cooperação Técnica n. 6/2018**. Ministério da Educação. Brasília, DF, 2018b.

CAMPELO, T. S.; CRUZ, G. B. O Edital Capes nº 07/2018 e a reconfiguração do Pibid: sentidos de docência em disputa. **Revista Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, Bahia, Brasil v. 15, n.33, p. 69-90, jul./set. 2019.

COSTA, H. H. C.; RODRIGUES, P. F.; STRIBEL, G. P. Teoria curricular e Geografia: convites à reflexão sobre a BNCC. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, Campinas, v. 9, nº 17, p. 86-108, jan/jun. 2019.

DE FREITAS, D.; GALVÃO, C. O uso de narrativas autobiográficas no desenvolvimento profissional de professores. **Ciência & Cognição**, v. 12, n. 11, 2007.

GATTI, B. A.; ANDRÉ, M. E. D. A.; GIMENES, N. A. S. & FERRAGUT, L. **Um estudo avaliativo do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid)**. São Paulo: FCC/SEP, 2014.

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: EDUFRN/São Paulo: Ed. Paulus, 2010.

MENEZES, S. V.; COSTELLA, Z. R. O método (auto)biográfico na formação inicial de professores de geografia. **Geografia Ensino & Pesquisa**, Santa Maria, v. 25, e12, p. 01-27, 2021.

MARCONDES, M. I. A observação nos estudos de sala de aula e do cotidiano escolar. In: MARCONDES, M. I.; TEIXEIRA, E.; OLIVEIRA, I. A. (Orgs). **Metodologias e técnicas de pesquisa em educação.** Belém: EDUEPA, 2010, pp. 25-35.

NASCIMENTO COCK, J. C. A. **Estudo de revisão do arranjo institucional de implementação de políticas:** o caso do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid). Dissertação (Mestrado) – Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018, 195p.

PIRES, L. M.; CAVALCANTI, L. S. Configurações curriculares de cursos de licenciatura em Geografia, segundo as diretrizes curriculares nacionais (2002) para a formação de professores da educação básica. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v.17, n.3, p. 1170-1199, jul./set. 2019.

TEIXEIRA, E.; OLIVEIRA, I. A. Cuidados éticos na pesquisa. In: MARCONDES, M. I.; TEIXEIRA, E.; OLIVEIRA, I. A. (Orgs). **Metodologias e técnicas de pesquisa em educação.** Belém: EDUEPA, 2010, pp. 9-24.

TURA, M. L. R. A observação do cotidiano escolar. In: ZAGO, N.; CARVALHO, M. P.; VILELA, R. A. T. (Orgs). **Itinerários de pesquisa:** perspectivas qualitativas em sociologia da educação. 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011, pp. 183-206.

COMUNIDADE SUSTENTÁVEL: CONSCIENTIZAÇÃO COM FOCO NO DESPERDÍCIO DE ALIMENTOS NO ENSINO DE QUÍMICA

Andréa Aparecida Ribeiro Alves[20]
Lígia Maria Mendonça Vieira[21]
Samantha Ramos Bonano[22]
Gustavo Da Silva[23]
Laura Silva dos Santos[24]
Letícia Loesch Pires[25]
Luciana Da Silva Rêgo Aguiar[26]

Resumo: Este trabalho foi realizado por graduandos do curso de Licenciatura em Química da Universidade Federal Fluminense/Volta Redonda, participantes do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), com uma turma do 2° ano do Ensino Médio do Colégio Getúlio Vargas, em Volta Redonda-RJ. O objetivo era auxiliá-los no projeto da feira de ciências do colégio com o tema Escolas e Comunidades Sustentáveis, e conscientizá-los acerca da necessidade de construir uma comunidade sustentável utilizando integralmente os alimentos constituídos por materiais orgânicos e da fabricação de sabão através do óleo usado, que é em geral descartado de forma errônea no meio ambiente. Assim, desenvolveu-se com os alunos a confecção de uma composteira orgânica doméstica, bem como receitas alternativas com aproveitamento integral dos alimentos e elaboração do sabão caseiro. Os resultados foram satisfatórios pois, os estudantes participaram das atividades com interesse e desenvolveram o pensamento crítico e reflexivo sobre os temas abordados.
Palavras-chave: Comunidade Sustentável. Educação Ambiental. Reaproveitamento de Alimentos. Sabão Caseiro.

Introdução

O desperdício de alimentos está entre as principais problemáticas de cunho ambiental enfrentado atualmente pela humanidade. A educação ambiental torna-se uma ferramenta, entre outras, a serviço do desenvolvimento sustentável (SAUVÉ, 2005), desse modo, deve-se considerar a Educação como um meio capaz de combater este impasse,

[20] Coordenadora de área.
[21] Colaboradora.
[22] Supervisora.
[23] Bolsista de Iniciação à docência.
[24] Bolsista de Iniciação à docência.
[25] Bolsista de Iniciação à docência.
[26] Bolsista de Iniciação à docência.

visto que possui extrema relevância para a formação do indivíduo. Nesse sentido, o ensino de Química deve ser contextualizado com outras áreas do conhecimento para envolver essa temática.

O reaproveitamento e a redução dos índices de desperdício de alimentos ainda é uma questão que precisa ser mais discutida universalmente. A Organização das Nações Unidas (ONU) indicou que 1,3 bilhões de toneladas de alimentos são perdidos no planeta a cada ano, cerca de 30% do total produzido. No Brasil, entre 268,1 milhões de toneladas de alimentos disponíveis em 2013, 26,3 milhões, aproximadamente 10%, foram perdidos, de acordo com levantamento da Organização das Nações Unidas para a Alimentação e Agricultura (FAO). Desse modo, são imprescindíveis não apenas medidas do poder público, mas também a conscientização da própria população sobre a necessidade de novos hábitos de consumo (ODS- ONU, 2021).

O documento da Conferência Internacional sobre Meio Ambiente e Sociedade, Educação e Consciência Pública para a Sustentabilidade, realizada em Tessalônica (Grécia), chama a atenção para a necessidade de se articularem ações de educação ambiental baseada nos conceitos de ética e sustentabilidade, identidade cultural e diversidade, mobilização e participação e práticas interdisciplinares (JACOBI, 2003 apud SORRENTINO, 1998).

Sendo assim, a Educação Ambiental realizada através de projetos pode contribuir de forma relevante e eficiente para as mudanças sociais e culturais dos indivíduos, uma vez que ela deve ser vista como um processo permanente de aprendizagem que valoriza as diversas formas de conhecimento e forma cidadãos com consciência local e planetária. A educação insere-se na própria teia da aprendizagem assumindo um papel fundamental e importante no contexto de compreender e articular os processos cognitivos com os contextos da vida.

> [...] a educação ambiental na escola ou fora dela continuará a ser uma concepção radical de educação, não porque prefere ser a tendência rebelde do pensamento educacional contemporâneo, mas sim porque nossa época e nossa herança histórica e ecológica exigem alternativas radicais, justas e pacíficas (REIGOTA, 1998, p. 43).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Ambiental (DCNEA, 2012) reafirmaram que a Educação Ambiental é um componente integrante, essencial e permanente da Educação Nacional, e deve estar presente, de forma articulada, nos níveis e modalidade da Educação Básica e Superior e que, para isso, as instituições de ensino devem promovê-la integradamente nos seus projetos institucionais e pedagógicos.

Para realizar as atividades deste trabalho utilizou-se a sequência didática dos três momentos pedagógicos, que segundo Delizoicov, Angotti e Pernambuco (2002) consistem em: 1) Problematização inicial - que tem por finalidade expor questões ou situações reais que os alunos já conhecem, presenciam e que estão inseridas em seu cotidiano; 2) Organização do conhecimento - momento em que são apresentados conceitos importantes para a compreensão dos temas e da problematização inicial; 3) Na aplicação do conhecimento - onde ocorre a abordagem sistemática do conhecimento, em que há envolvimento dos alunos, como protagonistas em ações e propostas que abordem questões e problemas sociais.

Portanto, considerou-se a possibilidade de realizar uma proposta de atividades no Colégio Municipal Getúlio Vargas com os alunos de uma turma do 2º ano do Ensino Médio, envolvendo a produção de sabão com óleo de cozinha usado, a composteira doméstica orgânica e receitas utilizando integralmente os alimentos.

Os resíduos domiciliares, originados nas residências familiares típicas, contêm, em média, 67% de restos de alimentos, 19,8% de papéis, 6,5% de plásticos, 3% de vidros e 3,7% de metais (SUSTENTAREA, 2020). Os restos de alimentos, juntamente com todo o material sólido de origem orgânica (vegetal ou animal), gerados nos domicílios, constituem os resíduos sólidos orgânicos domiciliares.

Uma alternativa de tratamento e, consequentemente, de aproveitamento desse tipo de resíduo consiste na compostagem (JÚNIOR; FERNANDEZ, 2016 apud TEIXEIRA *et al*, 2004), processo biológico de transformação de resíduos orgânicos em substâncias húmicas. Em outras palavras, a partir da mistura de restos de alimentos, frutos, folhas, estercos, palhadas, dentre outros, obtêm-se, no final do processo, um adubo orgânico homogêneo, de cor escura, estável, solto,

pronto para ser usado em qualquer cultura, sem causar dano e proporcionando uma melhoria nas propriedades físicas, químicas e biológicas do solo (LAURINDO; RIBEIRO, 2014 apud SOUZA *et al*, 2001).

O descarte indevido de óleo de cozinha usado em frituras em tubulações de água ou em solo é um grande problema ambiental, pois contamina rios e lagos. A utilização desses óleos na elaboração de sabões caseiros é uma ótima forma de uso sustentável.

O desperdício de alimentos promove ainda um impacto negativo no meio ambiente em função da inadequada deposição do lixo alimentar no solo, gerando consequências danosas, como o odor gerado pela putrefação da matéria orgânica e a formação do chorume, que normalmente encontra-se contaminado e tem potencial para atingir rios e os lençóis freáticos (WANGER; FREITAS, 2010 apud SANTOS, 2008).

O aproveitamento integral dos alimentos é uma alternativa capaz de propiciar às pessoas um melhor consumo nutricional, melhoria da economia relacionada aos alimentos e a relação ecológica entre o homem e o meio ambiente em que vive, uma vez que o aproveitamento tem como consequência a redução do lixo (LAURINDO; RIBEIRO, 2014 apud SILVA *et al*, 2005).

Objetivos

Objetivo geral

Propor e desenvolver atividades com foco na Comunidade Sustentável com conscientização sobre disperdício de alimentos e sua reutilização no Ensino de Química.

Objetivo específicos

- Criação e execução de uma composteira doméstica,
- Discussão e elaboração de receitas com alimentos reaproveitados,
- Elaboração de sabão caseiro a partir de óleo de cozinha usado.

Metodologia

Esse trabalho foi elaborado e desenvolvido por 3 bolsistas e 1 voluntário do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), com uma turma de segundo ano do Ensino Médio, com aproximadamente 25 alunos, do Colégio Municipal Getúlio Vargas. Em um primeiro momento os alunos não demonstravam interesse em participar de nenhuma atividade proposta, no entanto quando se iniciou com questionamentos problematizadores, e ideias para um trabalho de feira de ciências que ocorreria na Escola, os alunos começaram a se empolgar e a procurar os bolsistas para tirar dúvidas não somente das propostas, mas também para dar ideia de novos projetos.

Na utilização dos três momentos pedagógicos, a problematização inicial (Figura 1) se deu por meio de debates com o auxílio de vídeos e slides sobre o desperdício de alimentos tanto no mundo todo assim como no Brasil apresentando números expressivos em relação à quantidade de material orgânico que é descartado em residências e principalmente dos restaurantes e supermercados. A organização do conhecimento ocorreu por meio de uma pesquisa que os alunos fizeram através da divisão da turma em seis grupos com os temas: dois grupos responsáveis pela composteira orgânica doméstica; dois grupos pela elaboração do sabão caseiro e dois grupos pelo reaproveitamento integral dos alimentos.

Já no terceiro momento, a aplicação do conhecimento, os alunos foram protagonistas em cada atividade do projeto, ou seja, arrecadaram restos de alimentos que seriam desperdiçados na cozinha do colégio e também de suas residências, garrafas pet contendo óleo de cozinha usado que seria descartado de forma incorreta, além de restos de alimentos como cascas de frutas, por exemplo, maçã, banana, abacaxi utilizados nas receitas.

Figura 1: Momento da Problematização e Reflexão inicial.

Fonte: Autores.

A composteira orgânica

A compostagem foi realizada amontoando-se o material a ser compostado na forma de pilha em composteira. As composteiras foram feitas utilizando tanto caixas organizadoras quanto garrafas pet, microorganismos (aeróbios) que fazem a decomposição da matéria orgânica e para a oxidação das moléculas orgânicas que constituem os resíduos (Figuras 2 e 3).

Figura 2: Momento da Aplicação do Conhecimento - Montagem das Composteiras.

Fonte: Autores.

Figura 3: Momento da Aplicação do Conhecimento - Montagem das Composteiras.

Fonte: Autores.

A produção de sabão caseiro

Em muitas casas, as pessoas ainda fazem o descarte do óleo de cozinha diretamente na pia, ocasionando transtornos em suas próprias residências, pois essa ação pode causar obstruções nas tubulações, além disso, quando lançado na rede de esgoto, o óleo pode contaminar os rios e empobrecer os solos. Visando conscientizar os alunos sobre os malefícios ao meio ambiente, foi mostrado aos alunos como esse descarte incorreto prejudica o ecossistema e assim comentou-se sobre a coleta e o fim correto desse óleo usado para a elaboração de sabão caseiro. Mesmo sem que os alunos tivessem a ideia de química orgânica, foi apresentada a eles a reação de saponificação que acontece a partir de um ácido graxo com uma base forte, que, com o aquecimento, sofre uma hidrólise formando o glicerol e sal de ácido graxo. Esse sal tem parte lipofílica (solubilidade de lipídios), cadeia carbônica longa, e parte hidrofílica (solubilidade em água) - grupo carboxilato da cadeia - por isso são capazes de dissolver tanto em gordura quanto em água (BARBOSA, 2011). A ideia de envolver não somente os alunos mas também a vizinhança foi dada com o intuito de conscientizar o maior número de pessoas possível, aspirando assim uma comunidade sustentável. Mesmo com a divisão das turmas para a apresentação da feira de ciências, julgou-se importante que toda a turma participasse no momento de confecção do sabão caseiro, para que pudessem visualizar as reações acontecendo e assim se interessarem pela química (Figura 4). Explicou-se que por ser

uma reação química, que poderia machucá-los caso fosse manuseada de forma errônea, os bolsistas realizaram a produção do sabão.

Figura 4: Momento de Aplicação do Conhecimento: Produção de sabão.

Fonte: Autores.

Receitas aproveitando integralmente os alimentos

Os alunos foram incentivados a pesquisar e analisar sobre as partes descartadas dos alimentos, bem como seus nutrientes. A falta de informações sobre os princípios nutritivos e o aproveitamento integral dos alimentos gera muito desperdício. Inclusive é comum que as partes não convencionais, muitas vezes sejam descartadas como: as cascas, talos, folhas, sementes e flores e tenham maior variedade nutricional, com esse conhecimento é possível evitar a acumulação de resíduos no meio ambiente. É possível realizar algumas receitas, como geleias, tortas, sucos, doces, bolos, caldos, molhos, sopas, pães, entre outras, servindo de fonte de vitaminas, minerais, proteínas e fibras. Torna-se, então, uma alternativa nutritiva, sustentável, inteligente e acessível de lidar com o alimento.

Resultados e discussões

Nos resultados deste trabalho, cabe ressaltar o grande envolvimento dos alunos e pibidianos e o foco intrinseco na Comunidade Sustentável e como é possível fazer muito com o que se considerava lixo e sem valor.

No primeiro momento pedagógico visou-se promover debate sobre desperdício de alimentos, que contou com o uso dos recursos didáticos slides e vídeos. Os alunos relataram várias situações de desperdício e como consequência a fome e miséria. No segundo momento, formou-se 6 grupos, sendo 2 de cada projeto, que pesquisaram sobre composteira orgânica, sabão caseiro e reaproveitamento de alimentos em receitas. E no terceiro momento os estudantes desenvolveram seus projetos, apresentando aos colegas os conhecimentos químicos envolvidos e a importância de seu projeto na vida de todos. Os momentos pedagógicos foram avaliados segundo o envolvimento e a participação dos estudantes nos projetos, a professora da turma pontuou estes projetos que foram apresentados em feira escolar.

A composteira orgânica

Durante o trabalho não foi possível obter, de forma eficiente o chorume nutritivo, de uma das composteiras (Figura 5), pois um dos grupos responsáveis por elas não mantiveram a composteira funcionando, ou seja, não verificando os alimentos, repondo-os e regando-os, quando necessário. A composteira ficava no próprio colégio em espaço destinado para esse fim e era de responsabilidade dos alunos o monitoramento, durante a permanência e decomposição dos materiais orgânicos na composteira. Os componentes químicos abordados foram reações de decomposição da matéria orgânica (rica em compostos de carbono), relação entre temperatura e decomposição, relação Carbono/Nitrogênio (C/N), pH do chorume nutritivo, macromoléculas e fertilização do solo.

Figura 5: Composteira que não foi possível ser obtida para a apresentação na feira de ciências

Fonte: Autores.

No entanto, foi possível obter de forma eficiente conforme o esperado, uma das composteiras, para a apresentação na feira de ciências do colégio, pois um dos grupos responsáveis por elas decidiu alocá-la na residência de um dos integrantes deste grupo (Figura 6) tendo em vista que facilitaria o monitoramento durante todo o período de permanência e decomposição dos materiais orgânicos na composteira.

Figura 6: Composteira produzidas pelos alunos.

Fonte: Autores.

A produção de sabão caseiro

O grupo responsável pela coleta do óleo conseguiu envolver muitas pessoas da comunidade escolar, entre eles, amigos de outras classes, pais

e mães, e vizinhos. Eles foram capazes de observar a quantidade de óleo que era descartado de forma errada, e mesmo ao fim da confecção do sabão e no término da apresentação dos sabões produzidos por eles na feira de ciências (Figura 7), os alunos relataram que a coleta de óleo continuava sendo feita não somente para a confecção de sabões, mas também procuraram um ponto de coleta na cidade a fim de entregar tudo o que era coletado.

Os conteúdos químicos abordados neste projeto abordaram as reações de saponificação, na qual o óleo de cozinha foi o ácido graxo utilizado e a soda cáustica (NaOH) a base forte. Além desse conteúdo tão importante também se aborda proporções de cada componente e a importância da temperatura no processo.

Figura 7: Sabão produzido com o óleo coletado pelos alunos.

Fonte: Autores.

Receitas aproveitando integralmente os alimentos

As cascas de abacaxi são uma boa fonte de fibras, capazes de regularizar as funções intestinais (GONDIM *et al*, 2005). Desse modo, os alunos escolheram utilizar cascas de abacaxi para fazer suco, bolo e o miolo de abacaxi para fazer brigadeiros (Figura 8).

Figura 8: Suco de cascas de abacaxi, bolo de cascas de abacaxi e brigadeiro de miolo de abacaxi, feitos pelos alunos.

Fonte: Autores.

Segundo a nutricionista Zanin (2020), a casca da banana é rica em antioxidantes e minerais, como o potássio e o cálcio, que ajudam a fortalecer os ossos e prevenir cãibras musculares. Possui fibras e baixa caloria, ajudando a melhorar o funcionamento do intestino e favorecer a perda de peso. Assim, os alunos utilizaram a casca da banana para fazer bolo alcançando o objetivo do projeto que consiste no reaproveitamento integral dos alimentos (Figura 9).

Figura 9: Bolo de cascas de banana feito pelos alunos.
Fonte: Autores.

Antes da feira de ciência, os alunos reservaram um momento com os pibidianos para haver a degustação das receitas a fim de aprová-las para a feira (Figura 10), e elas foram aprovadas. Neste projeto trabalhou-se a importância das vitaminas, minerais, proteínas e fibras à alimentação saudável, e atrelada a elas a composição de cada nutriente, envolvendo a tabela periódica para o reconhecimento dos compostos orgânicos e inorgânicos.

Figura 10: Momento de degustação das receitas pelos pibidianos.

Fonte: Autores.

Os três momentos pedagógicos foram avaliados pelo envolvimento e participação dos alunos na pesquisa e no desenvolvimento dos projetos, como estes foram apresentados à comunidade na forma de feira escolar, eles foram pontuados pela professora da escola.

Quando se realiza um trabalho, alcançar os seus objetivos é de suma importância, e despertar o interesse dos alunos de ensino médio foi inicialmente um desafio mas depois a turma foi muito participativa, além de promover conscientização sobre o meio ambiente, sustentabilidade e reaproveitamento do que era considerado inútil e descartado, promovendo nos estudantes pensamentos críticos e reflexivos, ultrapassando a Escola e indo para a Comunidade.

Considerações finais

Conclui-se que o objetivo foi alcançado com êxito, visto que os estudantes conseguiram desenvolver atividades com o foco Comunidades Sustentáveis, na conscientização sobre disperdício de alimentos e sua reutilização em compostagem, ou em elaboração de alimentos com cascas, talos etc, e na produção de sabão caseiro com óleo usado. É revigorante ver que a Química pode ser ensinada de uma forma leve a ponto de trazer conforto ao aluno para estudá-la e aprendê-la a fundo. A educação é extremamente necessária para que consigamos ter um futuro pleno no mundo, pois como disse Freire (1979) “a educação não transforma o mundo, ela muda pessoas e são as pessoas que transformam o mundo”.

Referências

BARBOSA, L.C.A. **Introdução à química orgânica**. São Paulo: Pretice Hall, 2011.

DELIZOICOV, D.; ANGOTTI, J, A.; PERNAMBUCO, M.M. **Docência em formação ensino fundamental - ensino de ciências**: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2002.

DCNEA - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental. Ministério da Educação. **Resolução n. 2**, de 15 de junho de 2012.

GONDIM, J.A.M. *et al*. **Ciência e Tecnologia de Alimentos**, Campinas, v. 25, n. 4, p. 825-827, 2005.

JACOBI, P. Educação ambiental, cidadania e sustentabilidade. **Caderno de Pesquisa**, n. 118. São Paulo, mar. 2003.

JUNIOR, P.C.L.; FERNANDEZ, C. A Educação Ambiental na formação de professores de Química: Estudo diagnóstico e representações sociais. **Química Nova**, v. 39, n. 6, p. 748 -756, 2016.

LAURINDO, T.R.; RIBEIRO, K.A.R. Aproveitamento integral de alimentos. **Revista Franco Montoro - Interciência e Sociedade**, v. 3, n. 2, 2014.

ODS – ONU – **Comunidades Sustentáveis**. 2021. Disponível em: <https://www.ipea.gov.br/ods/ods11.html>. Acesso em: 10 jan. 2022.

REIGOTA, M. Desafios à educação ambiental escolar. In: JACOBI, P. *et al*. (orgs.). **Educação, meio ambiente e cidadania:** reflexões e experiências. São Paulo: SMA, p. 43 -50, 1998.

SAUVÉ, L. **Uma cartografia das correntes em Educação Ambiental**. In: Santo, M. Carvalho, I. C. de M., (eds.). Artmed: Porto Alegre, p. 37, 2005.

SUSTENTAREA. Aproveitamento integral de frutas, verduras, legumes, raízes e flores. **Revista Sustentarea**. 2020. Disponível em: <http://www.fsp.usp.br/sustentarea/2020/06/12/aproveitamento-integral/>. Acesso em: 14 maio 2021.

WANGEN, D. R. B.; FREITAS, I. C. V. Compostagem doméstica: alternativa de aproveitamento de resíduos sólidos orgânicos. **Revista Brasileira de Agroecologia**, v. 5, n. 2, 2010

ZANIN, T. Oito principais benefícios da casca da banana e como usar. **Tua Saúde**, 2020. Disponível em: <https://www.tuasaude.com/informacao-nutricional-da-casca-de-banana/>. Acesso em: 15 maio 2021.

CARTOGRAFIA SOCIAL COMO PRÁTICA DE ENSINO DA GEOGRAFIA: PRAIAS E TERRITÓRIO EM ANGRA DOS REIS-RJ

Carolina Franco Paixão[27]
Daniel Luiz Poio Roberti[28]

Resumo: O texto busca relatar uma experiência em sala de aula onde a Cartografia Social foi condutora das práticas de ensino realizadas. Entende-se a importância das metodologias participativas de ensino e da Cartografia Social para a eficiência no processo de aprendizagem dos conteúdos conceituais e procedimentais da cartografia e da ciência geográfica. O objetivo da proposta é aprender os conceitos e promover as capacidades cognitivas do saber fazer mapas e promover a inserção social, a justiça e a consciência política desses sujeitos. Trata-se de uma experiência proporcionada pelo PIBID da Geografia de Angra dos Reis (IEAR/UFF), ocorrida entre 2018 e 2020, que utilizou a Cartografia Social, a Cartografia Escolar e as Geotecnologias como metodologias para desenvolver um Atlas de Angra dos Reis/RJ junto aos estudantes das escolas públicas locais. O texto pretende relatar o processo de auto-mapeamento feito de forma coletiva pelos alunos do 9º ano da E.M Benedito dos Santos Barbosa, assim como apresentar o produto final dessa experiência: um mapa de Uso das Praias no Corredor Turístico da Ponta Leste.
Palavras-chave: Cartografia Escolar. Geotecnologias. Mapeamento coletivo. PIBID.

Introdução

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação a Docência (PIBID) teve um importante impacto na minha trajetória acadêmica, principalmente na relação entre Cartografia e Ensino. O Instituto de Educação de Angra dos Reis (IEAR) é um "*campus* do interior" da Universidade Federal Fluminense (UFF) e apesar da pouca infraestrutura, temos um vasto espaço geográfico para explorar. Além das experiências teóricas e práticas ocorridas entre setembro de 2018 a março de 2020, o PIBID nos aproximou do cotidiano escolar em escolas públicas estaduais e municipais e possibilitou o projeto de produção de um Atlas de Angra dos Reis. O projeto contou com 4 docentes coordenadores, 2 professores supervisores da escola campo e 30 alunos licenciandos residentes que

[27]Bolsista de Iniciação à Docência.
[28] Coordenador de área.

desenvolveram oficinas didáticas com os alunos do 9º ano do Ensino Fundamental sobre o conhecimento territorial.

Desenvolvimento

A cartografia é uma linguagem tão antiga como a escrita. Esta linguagem iconográfica busca representar o espaço, apresentando-se como expressão e comunicação. Mapas aparecem nos jornais, revistas, televisão, guias turísticos, painéis de informação e em várias outras fontes. No entanto, ao falar de mapas, não estamos falando somente da técnica, mas sim de ideias ou pontos de vista criados por diferentes culturas, em diversas épocas da humanidade, com intenções políticas (SIMIELLI, 2008). Assim como a escrita, é necessário aprender a ler e escrever os mapas para se comunicar com o mundo. A alfabetização cartográfica (SIMIELLI, 2008) é um dever da escola, que tem o papel fundamental de estimular os alunos/crianças a se comunicarem através dessa linguagem, não somente na leitura dos mapas, mas também na produção de seus próprios mapas, garantindo a cartografia como recurso comunicativo e informativo, desenvolvendo a linguagem cartográfica e proporcionando a descoberta e a reflexão (ANTILONGO, 2011).

Nos últimos vinte anos, a Cartografia Social vem promovendo uma ressignificação do sentido oficial de se construir mapas, desconstruindo a noção de que as cartografias são produtos e enfatizando que são experiências e processos. Esse campo parte do pensamento decolonial que pretende reconstruir a história, perguntando-se: “quem mapeia quem?” (ASCLERAD; VIÉGAS, 2013). O principal objetivo é se apropriar de técnicas científicas da construção cartográfica, com a intenção de levá-las a grupos marginalizados socialmente e politicamente, criando condições para que, com autonomia, elaborem os seus próprios mapas de seus próprios territórios, ou seja, para que se auto-cartografem, se auto-mapeiem, enfim, se auto-representem. Afinal, quem melhor para representá-los do que eles próprios? A Cartografia Social tornou-se um importante instrumento de luta territorial e logo um importante instrumento usado para a busca de uma justiça cognitiva (CRUZ, 2014), uma justiça do saber, no caso, de produzir mapas, um conhecimento que

sempre foi negado às populações subalternizadas e sim, usado para extorquir seus territórios.

> O campo da Cartografia Social evidencia a existência de disputas epistemológicas por meio das quais os grupos sociais reivindicam formas próprias de conceber o território e suas representações, utilizando-se de técnicas convencionais da cartografia em sua ação política. Este é um processo fundamental para a constituição desses grupos não só como sujeitos "cartografantes", mas também como sujeitos políticos, desde que lhes seja garantida a autonomia da produção da informação espacial e da decisão sobre seus mundos. As características dessa dinâmica política se configuram na esteira das mudanças econômicas e institucionais que vêm ocorrendo no contexto latino-americano, bem como na trajetória dos conflitos territoriais específicos de cada local (ASCELRAD; VIÉGAS, p.17, 2013).

O campo de pesquisa e ação

Angra dos Reis/RJ é um destino turístico famoso no mundo todo devido a sua beleza cênica das praias e suas 365 ilhas. No entanto, grande parte do acesso às suas praias, tanto nas ilhas como no continente, é privatizado por proprietários que se apropriam desse espaço tornando-a de uso exclusivo (RIBEIRO, 2017). O acesso negado a essas pessoas contradiz a constituição federal que declara que as praias são "bens públicos de uso comum do povo" conforme artigo 10 da Lei Federal 7.661/88:

> As praias são bens públicos de uso comum do povo, sendo assegurado, sempre, livre e franco acesso a elas e ao mar, em qualquer direção e sentido, ressalvados os trechos considerados de interesse de segurança nacional ou incluídos em áreas protegidas por legislação específica (BRASIL, 1988).

O município do estado do Rio de Janeiro compõe a região da Costa Verde junto com outros dois municípios: Paraty e Mangaratiba. Essa região faz divisa com o estado de São Paulo, mais especificamente coma cidade de Ubatuba. Todas essas cidades têm em comum a presença da Serra do Mar: onde a serra, a densa floresta Atlântica encontra o mar, separados pela BR101, rodovia que corta o Brasil, em grande parte

localizada na costa. Outro aspecto em comum é que por muito tempo essa região foi habitada por Povos e comunidades tradicionais que protegeram a riqueza e a biodiversidade dessas florestas, isto é, caiçaras, quilombolas e indígenas, povos que vivem em comunhão com a natureza, sendo sua economia baseada na pesca e na agricultura familiar. Mais um ponto em comum dessas cidades é que em todas elas grande parte dos territórios tradicionais foi extorquida, roubada ou tomada pela especulação imobiliária com a intenção de construir grandes condomínios, hotéis de luxo ou resorts à beira mar para as classes mais altas causando diversos conflitos territoriais.

A Escola Municipal Benedito dos Santos Barbosa está situada no bairro Monsuaba, este faz parte do Corredor Turístico da Ponta Leste que é formado por diversas praias que podem ser poluídas por falta de saneamento adequado, óleo de barcos ou metais pesados de indústrias como a própria Monsuaba, fechadas por condomínios para o uso particular e praias balneáveis e que podem ser desfrutadas pela maior parte da população que mora ou frequenta essa região. Constata-se a existência de uma disputa territorial entre a população local e os grandes empresários, donos dos condomínios e hotéis de luxo da região (RIBEIRO, 2013). Essa introdução sobre o recorte espacial é importante para situar a escolha dos alunos na produção do mapa. O rico conhecimento desse território e dos conflitos existentes por fazerem parte da rotina e da história desses sujeitos possibilitou a criação do mapa do *Uso das Praias do Corredor Turístico da Ponta Leste em Angra dos Reis* e dessa forma desenvolver a consciência espacial, territorial, crítica e política, assim como, os conhecimentos técnicos da cartografia nesses sujeitos que agora são sujeitos cartografantes.

A primeira fase desse processo de auto-mapeamento é conhecer quem são cada um dos alunos assim como suas especificidades e sua afinidade pela disciplina, o que para Zabala (1998) seria uma espécie de avaliação inicial. Para isso, foi necessária a aplicação de um questionário socioeconômico com fins de entender a realidade do aluno. Em um segundo momento, como atividade introdutória foi escolhido apresentar a Cartografia Social aos alunos através da transmissão do episódio *Correios* do seriado *Cidade dos Homens* (as cenas de violência e tráfico de drogas foram cortadas pela equipe técnica). O importante do vídeo era

a análise coletiva em prol do contexto das favelas não serem mapeadas corretamente pelo Estado, pois não há interesse político em que essas pessoas sejam representadas. Nesse episódio, Laranjinha e Acerola, personagens do seriado que retratam jovens habitantes de uma favela carioca e estudantes de uma escola pública, com a intenção de entregar as cartas dos correios tiveram como ideia mapear a comunidade e organizaram um sistema de ruas nomeadas. Eles fizeram um auto-mapeamento!

Após esse primeiro momento de conhecimento da turma e de introdução da Cartografia Social, foi possível dar início as atividades para a produção de mapas. Iniciamos esse processo com a atividade do mapa-escola, com o objetivo de ampliar progressivamente a escala dos mapas a serem produzidos, escola e bairro (trajeto da casa até a escola) até chegar à escala municipal de Angra dos Reis. Utilizamos nessas atividades as metodologias da Cartografia Escolar e da Cartografia Social, assim como, papel de rascunho, régua, lápis de cor, tesoura e cartolinas grandes para cada grupo.

Para o auto-mapeamento da escola, perguntamos aos alunos quais eram os lugares que eles conheciam e o que cada lugar significava para eles, buscando expressar os sentimentos, a situação, os conflitos e as territorialidades da escola, a partir do olhar desses sujeitos. Elencamos no quadro todos os significados que os alunos gostariam de dar aos lugares vividos por eles na escola. Em seguida, sem que tivessem alguma vez visto a planta oficial da escola, pedimos que desenhassem a planta da escola em uma cartolina e para que colassem os significados (ícones, desenhos) em cada cômodo. Nessa atividade, foi possível trabalhar os conteúdos conceituais da Cartografia como escala e tipos de visão de uma forma que os alunos fossem ativos na construção desse aprendizado, além de utilizar a Cartografia Social para a compreensão do conceito de Território ao colocarem significado nos lugares.

Abaixo, para melhor compreensão foi construído um Quadro para relacionar as atividades à metodologia utilizada, podendo constatar a presença da Cartografia Social em quase todas as atividades trabalhadas com a turma de 9º ano A da EM Benedito dos Santos Barbosa, mostrando sua importância nesse processo de ensino-aprendizagem.

Quadro 1: Atividades e suas respectivas metodologias utilizadas durante o processo de mapeamento

Tipo de Atividade	Atividade	Metodologia
Avaliação inicial	**Questionário socioeconômico**	-
Atividade introdutória e de debate	**Episódio Correiros – Cidade dos Homens**	Cartografia Social
Atividade prática 1	**Trajeto mapa-escola**	Cartografia Escolar
Atividade prática 2	**Planta da Escola**	Cartografia Social e Cartografia Escolar
Atividade prática final	**Auto-mapeamento territorial sobre o uso das praias**	Cartografia Social e Geotecnologias

Após a atividade de mapear a escola, foi sugerido desenvolver outro mapa, mas agora através das Geotecnologias e da Cartografia Social, isso é, utilizando-se do Google Earth para mapear pontos de interesse dos alunos no município. Nesse momento, foi perguntado aos alunos, o que eles queriam mapear no município de Angra dos Reis e por ser um espaço geográfico, que estes territorializam, a escolha foram as praias. Ao abrir o Google Earth em um Datashow na sala de aula, as praias da região especificada foram apontadas e mapeadas pelos alunos de quatro formas: praias fechadas (privatizadas por condomínios de luxo); as balneáveis e de livre acesso (aquelas que eles podem acessar); as praias controladas (é necessário mostrar documento, horário limitado, segurança particular etc) as praias não balneáveis (poluídas por esgoto ou óleo de barco). O resultado foi um rico mapa produzido por eles sobre o próprio território e usado para refletir geograficamente sobre a divisão territorial e espacial de uma importante zona turística de Angra dos Reis (Figura 1).

Figura 1: Auto-mapeamento feito através dos conhecimentos territoriais dos alunos do 9º ano A da E.M. Benedito dos Santos Barbosa.

Fonte: Arquivo pessoal, 2019.

O Corredor Turístico da Ponta Leste tem 10km de extensão (da Praia do Náutico à Praia de Maciés). Podemos perceber que das 19 praias mapeadas pelos estudantes, somente 10 podem ser acessadas pela comunidade; 5 são totalmente fechadas; 3 têm seu acesso controlado; e 1 é poluída por esgoto, a praia da Monsuaba, onde fica localizada a escola. A escolha dos alunos proporcionou um debate sobre a privatização das praias que é uma realidade entre os alunos.

Conclusão

As atividades práticas a partir de uma metodologia ativa e participativa (que coloca o aluno no centro do processo de ensino-aprendizagem) nos permite constatar a eficácia no ensino da Geografia quando:

- A avaliação inicial (RABELO, 2015) permite ao professor fazer um diagnóstico importante para se aproximar da realidade do aluno, assim como perceber suas necessidades;

- A Cartografia Social permite aos alunos autonomia no ensino-aprendizagem, uma vez que o sujeito escolhe o que quer discutir, trabalhar e analisar perante a sua realidade e seu objeto de interesse;

- As atividades práticas (1 e 2) possibilitam desenvolver os conteúdos conceituais e procedimentais (ZABALA, 1998) da Cartografia, seguindo a metodologia da Cartografia Escolar e a alfabetização cartográfica (SIMIELLI, 2008), ou seja, o ensino dos conceitos de escala, tipos de visão e outros conceitos cartográficos de forma que os estudantes sejam ativos no processo de ensino-aprendizagem;

- A atividade introdutória e a final tornam possível o desenvolvimento do pensamento crítico e político dos sujeitos cartografantes utilizando-se da Cartografia Social e seguindo o objetivo da Geografia de "levar os alunos a compreenderem de forma mais ampla a realidade dando-lhes a possibilidade de que nela interfiram consciente e propositivamente" (RABELO, 2015);

- O trabalho em grupo fez com que o aluno disponha de uma aprendizagem real quando possibilita a troca de conhecimento oportunizada pelas atividades em grupo, fundamental para o aprofundamento de conceitos e conteúdos assim como as bases teóricas e principalmente o confronto entre a teoria e prática, muitas vezes ausente (RABELO, 2015);

- Possibilita a discussão geográfica sobre a realidade dos alunos, tornando o assunto dentro de sala aula mais próximo da vida desses sujeitos e por tanto mais interessante de abordar e dessa forma alcançar o ensino-aprendizagem dos conteúdos procedimentais e atitudinais da disciplina (ZABALA, 1998).

Referências

ANTILONGO, V. A. **A História da Cartografia e suas contribuições para a linguagem cartográfica nas séries do ensino fundamental**. 2011. Trabalho de conclusão de curso de Geografia – UNESP, Presidente Prudente, 2011.

ASCELRAD, H.; VIÉGAS, R. N. Cartografias sociais e território: um diálogo latino-americano. In: ASCELRAD, H. (Org.). **Cartografia social, terra e território**. Rio de Janeiro: IPPUR/UFRJ, 2013.

BRASIL. Lei nº 7.661, de 16 de maio de 1988. Institui o Plano Nacional de Gerenciamento Costeiro. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ ccivil_03/leis/l7661.htm>. Acesso em: 10 jan. 2022.

CRUZ, V. C. Movimentos sociais, identidades coletivas e lutas pelo direito ao território na Amazônia. In: Onildo Araújo da Silva; Edinuzia Moreia Carneiro Santos; Agripino Souza Coelho Neto. (Org.). **Identidade, território e resistência**. 1 ed. Rio de Janeiro: Consequência, 2014, v. 1, p. 37-72.

RABELO, K. S. de P. As possibilidades e os desafios na busca de uma avaliação formativa no ensino de Geografia. In: RABELO, K. S. de P.; BUENO, M. A. (Org.). **Currículo políticas públicas e ensino de Geografia.** Goiânia: Editora PUC Goiás, 2015, v. 1, p. 159-176.

RIBEIRO, I. C. **Praia pública - mergulhe nesse direito:** acesso à praia e ocupação da orla marítima em Angra dos Reis, RJ. Monografia. UFF, Niterói. 2013.

RIBEIRO, I. C. Processos de privatização e resistências pelo acesso à praia em Angra dos Reis, RJ. ENANPEGE. **Geografia, ciência e política:** do pensamento à ação, da ação ao pensamento. Porto Alegre: 2017.

SIMIELLI, M. E. O mapa como meio de comunicação e a alfabetização cartográfica. In: ALMEIDA, Rosângela Doin (org.). **Cartografia escolar**. 1. ed. São Paulo: Contexto, 2008.

ZABALA, A. **A prática educativa:** como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998, p. 195-221.

PIBID COMO COMUNIDADE DE APRENDIZAGEM: CONTAR HISTÓRIAS *COM* ENCONTROS FORMATIVOS

Andreza Prevot[29]

Resumo: Neste relato compartilho reflexões sobre alguns fazeres e saberes praticados na escola a partir do encontro e de histórias sobre as experiências que vivemos no contexto da formação inicial e continuada do núcleo de História do Subprojeto multidisciplinar de Filosofia, Geografia, História e Sociologia do PIBID UFF de 2018-2020 no Centro de Educação de Jovens e Adultos da Maré (CEJA Maré). Pretendo contar algumas dessas histórias produtoras de possibilidades às escolas e relatar a experiência, narrar o que atravessou e afetou a forma como eu me sentia e passei a me sentir professora e formadora de professoras e professores. Escrever sobre as tensões, descobertas e liberdades.
Palavras-chaves: Comunidade de aprendizagem. Redes de conhecimentos e significações. PIBID. Educação de Jovens e Adultos. EJA.

Comunidade de aprendizagem

As histórias que engendram essa narrativa foram tecidas em comunidade, como uma *comunidade de aprendizagem* (HOOKS, 2017, 2020), *através* e *com* encontros entre professoras(es) da educação básica e da universidade, licenciandas, licenciandos e estudantes. São reflexões resultantes do processo de formação inicial e continuada possibilitado pela experiência do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência no Centro de Educação de Jovens e Adultos da Maré (CEJA Maré), entre agosto de 2018 e janeiro de 2020.

O Centro de Educação de Jovens e Adultos (CEJA) da Maré é uma escola da rede municipal da cidade do Rio de Janeiro. Foi inaugurada em setembro de 2012, com o objetivo de atender, exclusivamente, jovens e adultos que pretendem concluir o Ensino Fundamental na modalidade EJA. No CEJA, os estudantes podem optar pelas metodologias semipresencial e/ou à distância. Jovens, adultos e idosos matriculados no CEJA assistem duas horas diárias de aulas divididas ao longo da semana por disciplinas. Além das duas horas de aula, algumas atividades são propostas aos estudantes para o cumprimento das duzentas horas aulas do ano letivo previstas na LDB 9394/96[30]. As atividades são: exercícios e

[29] Supervisora.
[30] Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei 9394 de 1996.

pesquisas desenvolvidas fora do horário escolar; atividades de integração entre os estudantes e as turmas que compõem o turno; e a agenda cultural (descrição da participação em alguma atividade cultural, ou leitura de livro ou filme). Sou professora da rede municipal do Rio desde 2010 e em maio do ano de 2015 comecei a lecionar no CEJA e a conviver diariamente com jovens, adultos e idosos da Maré.

O PIBID chegou à escola com a presença cotidiana de jovens licenciandos, estudantes de história da UFF (Universidade Federal Fluminense), que atravessavam a ponte Rio-Niterói antes ou depois de suas aulas, ou se deslocavam de bairros próximos à Maré, para passarem algumas tardes no território. Os licenciandos passavam essas tardes nas turmas que eu lecionava de segunda à quinta-feira. A cada dia da semana formavam uma dupla ou trio comigo e, com os estudantes, um coletivo. A chegada desses jovens estudantes universitários que querem ser professores provocou muitas curiosidades nos habitantes da escola. Eles eram personagens diferentes, porém, ao mesmo tempo, parecidos com os estudantes da EJA, não somente pela idade próxima, sobretudo os jovens, mas pelas marcas sócio-histórico-culturais de raça, etnia, classe e gêneros. Algumas vezes, foram confundidos com os estudantes e *repreendidos* por algum professor e/ou outro profissional da escola, ou por estarem em espaços que os estudantes não poderiam estar, como na cozinha para tomar um café ou por não estarem uniformizados. A escola precisou de um tempo para se acostumar à presença e à ação dos licenciandos.

Toda a escola precisou desse tempo. Fomos provocados pela presença atuante dos licenciandos que nos convocava a experimentar um processo formativo desde a escola e em diálogo com a universidade. Esse tempo e alguns estranhamentos são compreensíveis, tendo em vista a distância e hierarquia que se produz e se pratica em muitas pesquisas na universidade em relação à escola. Havia essa desconfiança na escola, mas havia também, um certo receio do novo. O PIBID era novidade para muitos de nós. Eu e os estudantes das turmas que os licenciandos participaram também precisamos de tempo para entender os desafios desse processo, de forma diferente, porque o nosso encontro era mais próximo, se construía em cada hora de aula que dividimos e nas histórias compartilhadas no pequeno espaço da nossa sala. Nos encontros e nas conversas, fomos nos interessando cada vez mais uns pelos outros e ouso

a pensar que fomos construindo uma sociabilidade diferente, uma forma nova de viver a sala de aula, uma forma que nos deslocava, nos *desterritorializava* (GALLO, 2002), porque nos provocava a repensar nossos lugares como professora e estudantes, nossos lugares no processo de produção de saberes na escola.

Com Sílvio Gallo, entendo que a experiência do PIBID pode ter nos movimentado num outro sentido, em outra direção, porque possibilitou a vivência num território *comum*, com ações planejadas e praticadas coletivamente no, antes, *deserto* das salas de aula. Dividir o espaço da escola e as salas de aula com esses novos *atores*, com esses oito licenciandos, possibilitou tensionar as estratégias que produzem e reproduzem a solidão das docências e a fragmentação das ações na escola, representada pela separação em turnos, que não conversam ou não querem que conversem.

A potência da ação coletiva, da comunidade de aprendizagem que se engendra no processo formativo nos ajuda a produzir práticas, como *táticas* certeaunianas (CERTEAU, 2014), que convidam outros *praticantes* do cotidiano escolar a experimentarem não estar mais sozinhos, a produzir atividades que atravessam disciplinas, horários, turnos, afetando a escola e problematizando currículos hegemônicos consubstanciados pelas políticas de governo pautadas nas ideias de produtividade, individualismos e meritocracia.

Nosso território *comum*, nossa comunidade de aprendizagem esteve desde o início enredada aos *fazeres* e *pensares com* a professora e coordenadora na universidade. Nívea Andrade nos convidou a valorizar e (com)partilhar os princípios freireanos da dialogicidade, inacabamento, politicidade, utopia e nos propôs pensar o conhecimento e a produção de saberes a partir da valorização das *redes* de saberes, fazeres e significações (ANDRADE, 2011, 2013). A força dialógica do encontro entre a professora coordenadora, a supervisora e os licenciandos foi costurando um conjunto de ações e relações de confiança entre os outros habitantes da escola. Com o tempo e as práticas, os pibidianos (licenciandos do PIBID) passaram a compor o cotidiano da escola de forma orgânica, abraçados pela comunidade escolar. O estranhamento foi se desconstruindo e dando lugar a laços de sociabilidade e aprendizados.

Nesses novos laços, os licenciandos passaram a caminhar mais pela escola, habitando outras salas, encontrando e conversando com outras professoras e ouvindo muitas histórias. Com essas histórias eles voltavam para minha sala com novas perguntas, queriam quase sempre saber como nos constituímos professoras, como cada uma (somos maioria mulheres no turno da tarde e no magistério da educação básica) com histórias e práticas pedagógicas tão diferentes havia se formado professora, como chegamos à Educação de Jovens e Adultos e o que nos mantinha na docência. A essas perguntas eu costumava responder, perguntando: - *Mas e vocês, por que desejam ser professores?* Eu sabia o porquê de em algum momento ter escolhido ser professora, fiz essa escolha, mas há muito tempo não falava sobre ela. O primeiro encontro com os licenciandos, ainda na universidade, foi a oportunidade em que comecei a contar essa história pra eles e me arrisco a pensar que naquele instante, sendo ouvida sobre algo que eu considerava tão *pessoal* (HOOKS, 2020), puder ver sorrisos que comunicavam interesse por uma história que também é política, porque valoriza os percursos, as primeiras experiências, as redes que formam professores num contexto social em que somos estruturalmente desvalorizados.

Com o PIBID e os pibidianos fui descobrindo que contar as histórias dos meus dezesseis anos no magistério era narrar o processo de formação de uma professora e, assim, contribuir para as reflexões sobre formação e saberes docentes. Para bell hooks, "uma das formas de nos tornarmos uma comunidade de aprendizagem é compartilhar e receber as histórias uns dos outros" (hooks, 2020, p. 92). Com as professoras(es) e pesquisadoras(es) da formação de professoras(es), Alexandra Garcia, Soymara Emilião e Allan Rodrigues, entendo que "o fazer profissional docente se faz com o enredamento dos conhecimentos, memórias e trajetórias, nossas e de outros professores que se fizeram presentes em nossas vivências nas escolas" (GARCIA; RODRIGUES; EMILIÃO, 2019, p. 116). Acrescento à rede do nosso *fazer profissional*, as relações com os estudantes e todas e todos que habitam os cotidianos escolares, assim como as histórias das nossas vidas fora das escolas, antes da entrada "oficial" no magistério. Histórias essas, que na minha trajetória comportam o movimento da educação e seu sentido político, as possibilidades de *ser mais* (FREIRE, 2019), pois formam minhas redes,

as experiências em espaços de formação que não são "escolas", como espaços religiosos, de formação política, movimentos sociais e pré-vestibulares sociais. A assunção dessas redes e o entrelaçar delas à prática que me constitui no processo de formação me ajudam a entender e assumir o lugar de formadora de professores, mas também a compreender as redes que formavam aquelas futuras professoras e professores.

Contando a primeira história

Nesse caminho de aprender a contar e compartilhar histórias que nos formam, encontramos uma atividade que ampliou nossas redes de conhecimentos e nossas formas de narrar nossos cotidianos. A chegada do PIBID à escola coincidiu com a construção da atividade que chamamos de Chá Literário. Com a história que pretendo contar sobre o Chá, fortaleço a ideia de *relatar* alguns encontros e algumas *práticas*, procurando, assim, ampliar e *abrir* o espaço da escola (CERTEAU, 2014), possibilitando perscrutar alguns sentidos da docência e da formação de professores.

A ideia do Chá Literário se construiu na escola numa conjuntura marcada pelo avanço *neo*conservador, presente nos debates e nas relações entre professores e estudantes das salas de aula da educação de jovens e adultos, assim como em outras modalidades de ensino de nosso país. Esse avanço resultou num projeto de desvalorização e desqualificação do papel das professoras e professores, acusados de "doutrinadores"; e pelo ataque à escola pública como espaço de formação humana, que se baseia na negação do sentido político da educação para afirmá-la apenas como instrução (PENNA, 2017). Nesse contexto, a escola se propôs a construir uma atividade que convidasse a comunidade escolar a conversar e saborear novas formas de *aprenderensinar*[31]. Formas alegres, descontraídas e abertas para o novo, como tomar um chá, experimentar diferentes tipos de açúcares, comer torradas, bolos e ler juntos textos que dialogassem com nossos cotidianos e confrontassem a desvalorização dos nossos fazeres. Me arrisco a olhar para essa prática pedagógica como *tática*, que resiste na micropolítica às estruturas, podendo tensionar o

[31] Essa forma de escrever as palavras dialoga com as pesquisas no campo de estudos com os cotidianos, que propõe pensarmos os processos enredados e não dicotomizados. A escrita conjunta e em itálica demarca esse movimento.

projeto que ameaça a concepção de educação pública, gratuita, universal e laica. Nada por acaso, nessa primeira experiência do Chá, conhecemos e compartilhamos leituras sobre Paulo Freire.

Afetadas e afetados pela realização do Chá *freiriano*, a escola se comprometeu com a ideia da continuidade. Buscou uma nova temática no diálogo com os estudantes, na escuta ativa e na assunção dos debates que emergiram nas salas de aula. O tema da educação antirracista urgia. Primeiro, porque emergia da complexidade de situações e dúvidas que apareciam nas salas de aula sobre os processos de identidades e desigualdades raciais. Segundo, por se constituir como eixo no comprometimento político pedagógico da educação voltada para a formação humana, combate às desigualdades, cidadania e emancipação, perspectivas caras às dimensões da EJA e ao projeto político pedagógico do CEJA Maré[32]. Nesse sentido, a escrita tem cor, se constitui como tema para o Chá Literário em 2019. Cada turno da escola (dividida em três turnos, manhã, tarde e noite) escolheu homenagear uma escritora negra brasileira.

Carolina Maria de Jesus foi a escritora escolhida para lermos no turno da tarde, turno em que leciono no qual os pibidianos atuaram. Nas conversas sobre o tema, o primeiro escrito que nos veio à cabeça era Quarto de despejo: diário de uma favelada (JESUS, 2014).

- *Mas, como começar a ler Carolina?* Fiz a pergunta, enquanto pensava que eu nunca havia lido uma só linha da escritora. Devo esse desconhecimento ao processo estrutural de produção de conhecimento baseado em epistemologias invisibilizadoras da produção sócio-histórica-cultural de mulheres e homens negros em nossa sociedade. Carolina morou na favela e escreveu sobre seu cotidiano, que é o cotidiano de muitas mulheres negras, mães *solos*, trabalhadoras. Assim como muitos estudantes do CEJA Maré, Carolina só havia frequentado a escola por dois anos em sua vida. Carolina escreveu vários textos, que não somente

[32] Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA (DCNEJA) - Parecer CNE/CEB nº11/2000, a educação de jovens e adultos deverá ter como eixo três dimensões: reparadora (reparação histórica, o direito à escola na sua especificidade); equalizadora (direito ao acesso à a escolas com oferecimento de vagas em sua diversidade e garantia da permanência) e qualificadora (direito a aprender durante toda a vida, a formação humana). O projeto político pedagógico do CEJA Maré preza em suas finalidades pela formação crítica e pelo "exercício da cidadania de forma plena e digna".

o diário pelo qual ficou conhecida mundialmente, como poesias, romances, peças de teatro e músicas. Porém, o diário com as narrativas sobre o cotidiano da favela, que entrelaça datas, memórias, histórias, questões sociais, éticas, políticas e estéticas constituiu-se em *espaçotempo* para o encontro, o diálogo e a conversa com os estudantes. Caminhando pelos escritos de Carolina nos deparamos com encontros entre as histórias narradas no diário e as histórias de vida dos estudantes do CEJA. Algumas histórias e muitas narrativas começaram a habitar a sala de aula. Contar as histórias de Carolina e dos estudantes passou a ser nossa prática naqueles meses que antecederam o encontro no Chá.

- *Mas como contar histórias? Tem jeito certo de contar histórias?* Nos perguntávamos enquanto avançávamos nas histórias narradas no diário de Carolina, porque os encontros entre as histórias nos desafiavam, nos provocavam. Nem sempre era fácil ouvir ou contar um relato de um ou alguns dias nas favelas. Eram histórias de luta, resistência, de perdas, tristezas, decepções, fome, miséria, festa, amores e também esperanças. Eram histórias múltiplas e complexas.

- *Como enredar essas histórias numa atividade a ser compartilhada no Chá Literário de forma que os estudantes sintam-se protagonistas e não objetos das histórias?* Uma professora conhecia outra professora que era contadora de histórias e soube pela rede social que ela andava contando histórias de Carolina. Convidamos ela pra ir ao CEJA. A *professoracontadora* de histórias não só nos contou muitas histórias, como nos apresentou a biografia e bibliografia produzida por Carolina[33]. Magna Domingues nos proporcionou várias possibilidades de encontrar Carolina, porque nos mostrou as *Carolinas* encarnadas nos estudantes e em todas e todos reunidos ali naquela sua aula. Professora da educação infantil no município da baixada fluminense, mulher, negra, estudiosa das literaturas negras e periféricas, ela levou uma possibilidade de formas e conteúdos, entre performances de contação e elaboração de fanzine que criaram o cenário para conversarmos com Carolina e para que cada *Carolina* daquela escola pudesse falar, escrever e ser ouvida. Esse encontro da escola com a Magna e os escritos de Carolina foi fundamental

[33] Magna nos apresentou as biografias escritas por Tom Farias (2017) e Raffaela Fernandes (2018) e outras publicações de Carolina Maria de Jesus, como O Diário de Bitita, Casa de Alvenaria, Clíris, Meu estranho diário, Onde estaes felicidade?

para iniciarmos as costuras das ideias de como produzir com os estudantes uma atividade *sobre* e *com* Carolina e com *suas histórias* de vida.

Uma história puxa a outra

O turno da tarde no CEJA Maré é formado por muitos jovens[34]. Jovens trabalhadores, jovens mães, jovens pais, jovens desempregados, jovens em situação precária de trabalho, jovens em restrição de liberdade, jovens LGBTQIA+ e adolescentes recém-chegados das escolas de ensino fundamental. A maioria passou pouco ou quase nenhum tempo "fora" das redes de ensino. Carregam em suas histórias, em seus corpos e nas suas vozes atuantes algumas pistas para supor os motivos da não permanência naquelas escolas por onde passaram anteriormente. Esses estudantes, em suas complexidades, se oportunizam pela primeira, segunda, quiçá terceira vez a construção de uma caminhada escolar.

Luiza[35] é uma dessas estudantes jovens do CEJA. Muito jovem e mãe. Moradora da Maré. Provavelmente, deixou de frequentar a escola por conta da gravidez e maternidade precoces. Luiza é mãe de uma menina que na época tinha quase dois anos. Numa tarde, ela chegou à escola com sua filha e pediu para assistir à minha aula em companhia da criança, pois naquele dia estava acontecendo uma reunião pedagógica em sua creche. Por uma coincidência feliz, neste dia, eu levei pra escola livros infanto-juvenis das minhas filhas, também crianças. Levei livros infantis com personagens negras e negros para dialogar com jovens sobre racismo e respresentatividade na literatura justamente no dia que uma criança habita aquela sala de aula. A turma ficou muito interessada nas leituras. A filha da Luiza folheou um ou outro livro e dormiu no colo da mãe enquanto compartilhávamos as páginas do O cabelo de Cora (CAMARA, 2013). Essa cena ficou marcada em minha memória como uma das sínteses do processo de (re)conhecer o outro e a mim mesma que pude

[34] Com as pesquisas dos professores Paulo Carrano (2007) e José Souza (2017) busco refletir sobre a juvenilização da EJA a partir das possibilidades e potencialidades da presença desses jovens na modalidade, sem, contudo, deixar de problematizar os processos institucionais que tem trazido cada vez mais jovens para turmas e escolas da educação de jovens e adultos, problematização essa, aprofundada pela professora Amanda Guerra (2017) em sua dissertação de mestrado.
[35] Nome fictício da estudante.

viver na escola: o encontro entre mulheres, maternidades, juventudes, infâncias, antirracismo e *aprenderensinar*.

No dia seguinte à essa aula, encontrei os pibidianos, que infelizmente não estavam comigo nesta atividade com os livros infanto-juvenis. O caminho que percorremos nos quinze minutos entre a escola e a Avenida Brasil, na saída da escola, não foram suficientes para que eu contasse a eles sobre a potência daquela aula. Foi preciso alguns dias para entendermos juntos as possibilidades que aquela atividade abria e o quanto ela foi formativa e autoformativa.

Umas semanas depois desse dia, Luiza provoca sua turma numa discussão sobre como contar a história da Carolina Maria de Jesus no Chá Literário. Luiza propôs interpretar uma das histórias, apresentar uma encenação teatral. Nos contou que aquela aula com os livros das minhas filhas fez com que ela voltasse ao passado, às memórias de sua primeira escola, uma escola pública da Maré, onde havia estudado teatro. A turma respondeu com muitas risadas, falatórios e zoeiras, como de praxe nas turmas jovens. Porém, de pronto, começaram a apontar quem faria a Carolina, a pensar nas roupas que usariam, no cenário da favela.

Sempre quis encenar alguma coisa na sala de aula com os estudantes, lembrando de uma tia minha, que não por acaso, também se chamava Luiza. Ela era professora de matemática e quase sempre escrevia autos de Natal para as sobrinhas e filhas apresentarem à família no fim do ano. Mais de uma década no magistério, vendo encenações e performances de colegas professoras e professores e acreditando que eu achava que não saberia como fazer, apesar de ter sido protagonista nas peças escritas por minha tia. As diversas salas de aula da EJA foram me provocando nesse sentido, de me permitir ousar um saber que eu acreditava não ter, ou tinha medo. Os estudantes, em seus retornos à escola, com vontade de aprender, de (re)viver a experiência escolar, trazendo seus múltiplos saberes com o desejo de sentar nas cadeiras, abrir cadernos e livros, ler, interpretar e escrever, se reinventar, mas também falar, falar muito, colorir, andar, passear e dançar foram me ensinando que nossos saberes caminham, são inacabados e que por isso, podemos juntos ousar outros saberes e saber mais. A memória da minha tia se enredava aos que os estudantes me ensinavam sobre os nossos diferentes saberes.

As histórias não acabam

Contar essas histórias, entrelaçar essas ideias e valorizar todas as redes que nos formam foi um aprendizado, construído em comunidade e possibilitado pela vivência cotidiana do PIBID na escola. Aprendi com os oito estudantes de história que desejam ser professores a desejar cada vez mais aprender juntos, aprendi que nossas redes de saberes se potencializam quando são transformadas em redes de fazeres e que podemos produzir nos momentos *oportunos* formas de resistir às diversas ameaças à educação pública. Não termino e nem encerro, porque nossas histórias das escolas não acabam, mas busco um ponto e vírgula com um dos ensinamentos de bell hooks, que me ajuda a entender que vivenciamos nessa experiência o "valor de cada voz individual", pois partilhamos muitas histórias e nos encontramos no "desejo de aprender - de receber ativamente um conhecimento que intensifique nosso desenvolvimento intelectual e nossa capacidade de viver mais plenamente no mundo" (HOOKS, 2017, p. 57-58).

Referências

ANDRADE, N. M. da S. **Práticas escolares como táticas criadoras:** os praticantes nas tessituras de currículos. 2011. Tese (Doutorado em Educação). Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2011.

ANDRADE, N. M. da S. Da escola de samba à escola fundamental: caminhos para pensar os cotidianos com Cris Costa, Certeau e Lefebvre. **Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação – RESAFE**, n. 20, maio-out. p.275-293, 2013.

CAMARA, A. Z. **O cabelo de Cora**. São Paulo: Pallas, 2013.

CARRANO, P. Educação de jovens e adultos e juventude: o desafio de compreender o sentido da presença dos jovens na escola de "segunda chance". **REVEJ@: Revista de Educação de Jovens e Adultos**, Belo Horizonte, v. 1, p. 55-67, 2007.

CERTEAU, M. de. **A invenção do cotidiano:** 1. Artes de fazer. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2018.

GALLO, S. Em torno de uma educação menor. **Educação & Realidade**, v. 27, n. 2, p. 169-178, jul./dez. 2002.

GARCIA, A.; RODRIGUES, A.; EMILIÃO, S. Para começo de conversa e um café: currículos e processos formativos *com*-partilhar *fazeressaberes*. In: OLIVEIRA, I; PEIXOTO, L; SUSSEKIND, M. L. (orgs.) **Estudos do cotidiano, currículo e formação docente:** questões metodológicas, políticas e epistemológicas. Curitiba: CRV, 2019.

GUERRA, A. **"Despeja na EJA":** reflexões acerca da migração perversa de jovens para o PEJA no município do Rio de Janeiro. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017. Disponível em <http://www.unirio.br/ppgedu/DissertaoPPGEduAmandaGuerradeLemos.pdf>. Acesso em: 10 maio 2020.

HOOKS, B. **Ensinando a transgredir:** a educação como prática da liberdade. São Paulo: Editora WMF Martin Fontes, 2017.

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

JESUS, C. M. de. **Quarto de despejo:** diário de uma favelada. São Paulo: Ática, 2014.

PENNA, F. A. de. O Escola sem Partido como chave de leitura do fenômeno educacional. In: FRIGOTTO, G. (org.). **Escola "sem" partido:** esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2017.

SOUZA, J. C. L. de S. Jovens na Educação de Jovens e Adultos: da presença incômoda ao protagonismo discente. In: SERRA, E.; MOURA, A. P. A. **Educação de jovens e adultos em debate.** São Paulo: Paco, 2017, p. 165-189.

HISTÓRIAS DE VIDA E FORMAÇÃO PROFISSIONAL: A EXPERIÊNCIA DO PIBID HISTÓRIA UFF EM UM CONTEXTO DE CRISE

Rafaela França da Silva[36]
Isabela dos Anjos Dirk[37]
Vanessa Couto Barcelos[38]
Everardo Paiva de Andrade[39]

Resumo: O artigo tem como objetivo discutir uma experiência de formação (inicial, continuada) de professores de História, relacionada ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência, nesse momento em que o PIBID História UFF celebra seus 10 anos de existência. Partindo de uma discussão sobre a natureza do PIBID e de sua contextualização em plena crise social e pandêmica, interroga-se sobre o que se passa com os professores em formação e como narram as experiências vividas. Analisa ainda uma experiência pedagógica na perspectiva da educação antirracista e, em seguida, busca conexões (e diferenças) em relação às PPEs, componente curricular responsável pelos estágios no currículo das licenciaturas na UFF. Conclui que a importância do PIBID se mede não apenas pelas práticas que constrói, mas também pelo sentido que adquire nas narrativas de vida e formação de discentes e docentes.
Palavras-chave: PIBID História UFF. Formação de professores. Práticas pedagógicas. Narrativas de formação.

Preâmbulo

Este texto surgiu mais ou menos ao acaso, no momento em que seus autores – cada um de nós à sua maneira – buscavam formas próprias de enfrentamento da crise pandêmica e sociopolítica que os atravessava, com ecos profundos no âmbito pessoal e privado de suas vidas.

Em primeiro lugar, para compreender esse tempo presente e sua crise, recorremos ao filósofo sul-coreano Byung-Chul Han (2021), teorizando sobre o que denomina de *sociedade neoliberal de rendimento* ou *sociedade do cansaço*, cujos sintomas o vírus espalha e agrava, exorbitando uma sensação de fadiga, acelerando o desaparecimento de rituais que estruturam o tempo numa espiral ascendente de *home office* e teletrabalho. Dispensando marcadores de tempo em uma rotina solitária

[36] Bolsista de Iniciação à docência.
[37] Bolsista de Iniciação à docência.
[38] Bolsista de Iniciação à docência.
[39] Coordenador de Área.

de trabalho (geralmente em roupas domésticas, sem horário para se alimentar ou dormir ou sair com os amigos), perdemos o senso de comunidade pelo reforço da autoexploração – uma exploração voluntária, vista como a autorrealização que nos resta, intimamente deliberada, apoiada em uma "comunicação sem comunidade", que se soma à exploração por outros, ligada ao imperativo de produzir e render sempre mais.

Não obstante, somos professores em formação, como pensar também isto nesse contexto? Procurando caminhos, nos deparamos com a tentativa de articular os conceitos de *experiência*, tal como tecido por Walter Benjamin (1996, 2017), e de aprendizagem em uma perspectiva narrativa, ou um currículo como *aprendizagem narrativa*, conforme sugere Ivor Goodson (2020). A aproximação entre *experiência* e *aprendizagem narrativa* parece fértil para promover o diálogo entre conhecimentos e práticas de educadores e educandos, expressa na fórmula freireana segundo a qual *quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender* (FREIRE, 2000, p. 25), aqui traduzida como: quem forma, se forma ao formar e quem se forma, forma ao se formar. Nesse ponto nos aproximamos também de um referencial teórico-metodológico adjacente ao âmbito do que se denomina *pesquisaformação* narrativa (auto)biográfica (BRAGANÇA, 2018). O PIBID nos parece um terreno extremamente fértil para tais reflexões, apenas ensaiadas neste texto.

Goodson e Petrucci-Rosa (2020) consideram que as narrativas transportam experiências e as histórias de vida permitem compreender e potencializar processos de *aprendizagem narrativa*, cujo foco está no sujeito, seus sentimentos, dilemas, sonhos e compaixão, e não apenas no conhecimento que se quer transmitir. A aprendizagem narrativa pode ser definida, pois, como *aprender a ser um ser social, aprender sobre si mesmo e sobre o mundo*, desafiando estudantes e professores à invenção cotidiana e aos diálogos entre o conhecimento científico, cultural e pessoal na produção de saberes e práticas de formação. Acredita-se, por fim, que o recurso metodológico das mônadas pode contribuir na elaboração narrativa das trajetórias de formação docente. As mônadas aqui partilhadas são pequenos escritos que revelam a intensidade do *tempo de agora* e das relações macro e microssociais presentes na experiência formativa do PIBID, apontando para a bifurcação de

temporalidades manifesta no presente vivido. Nelas nos encontramos – autores deste texto, professores em formação, inventando práticas no contexto da pandemia e buscando sentidos na vida – assumindo o desafio metodológico (e poético) de fazer parar o tempo para com ele estabelecer uma experiência única (BENJAMIN, 1996).

De todo modo, qualquer que seja nosso lugar nesse mundo configurado, somos atravessados por temporalidades e práticas globais que não estão imunes a nossas intervenções. Se os adeptos de uma teoria do caos estiverem corretos, afinal, o bater das asas de uma borboleta, aqui e agora, provoca mudanças na extremidade oposta do planeta.

O que é isto, o PIBID?

Dissemos em outra oportunidade (ANDRADE; ALMEIDA; NASCIMENTO; ARAÚJO, 2018) que a experiência do PIBID – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – talvez seja um pouco mais do que aquilo que seu nome deixa transparecer. Trata-se, na verdade, de um *movimento de trans/formação*, isto é, de um processo circular em que todos se formam, formando-se mutuamente: de forma simultânea e recíproca, formam-se o professor para a educação básica, o formador de professores na escola e também o formador de professores na universidade. Nesse sentido, não há como deixar de falar em um *protagonismo compartilhado* que reconheça a diferença de papéis e, ao mesmo tempo, as múltiplas formas pelas quais cada qual assume suas responsabilidades e seus compromissos com esse contexto formativo.

Construído no percurso entre a universidade e a escola – e não apenas na universidade ou na escola –, o PIBID não se deixa aprisionar estritamente por nenhuma dessas lógicas institucionais, nem da universidade nem da escola, embora profundamente marcado pela fertilidade de cada uma delas. Teorias e práticas tanto escolares quanto universitárias fecundam-se como que por uma alquimia que transforma experiências compartilhadas. Como programa e como experiência de formação docente, portanto, o PIBID destina-se tanto aos discentes dos cursos de licenciatura quanto aos docentes da escola de educação básica e da universidade. Logo, compromete-se de muitas maneiras com a

qualidade da Educação Básica, mas também com a qualidade dos cursos superiores de Licenciatura oferecidos pelas universidades.

Talvez se possa falar, também, de uma *reorquestração de saberes* entre a formação inicial e a vida profissional do professor, descrevendo o movimento segundo o qual alguém se torna professor pela mediação teórica e profissional. De fato, se a um professor ainda em formação, em ambiente universitário, as questões propriamente acadêmicas da área específica de conhecimento (a História, no caso) e do campo educacional parecem protagonizar o modo mesmo como apreciam o mundo ao redor e antecipam a reflexão sobre o trabalho, presidindo o conjunto dos recursos intelectuais e críticos com os quais enfrentam, ainda um pouco à distância, seus desafios, no exercício da profissão são outros os saberes – experienciais, escolares, docentes – que assumem o controle e o comando das operações, demandando formas distintas de legitimação.

Ora, mas o PIBID mistura os tempos e complexifica o percurso de formação, trazendo à formação inicial elementos próprios de uma ordem ou de um horizonte profissional, ao mesmo tempo em que exige dos profissionais uma reconsideração de seu ofício e de suas práticas pedagógicas, justificadas pela prioridade da compreensão dos outros com os quais interage na relação educador / educando, a partir de indagações próprias do mundo acadêmico e da pesquisa científica.

O PIBID História UFF 2020

Iniciamos os trabalhos no PIBID História UFF em plena pandemia, sem qualquer horizonte de superação da crise sanitária no Brasil, mergulhados no afastamento social e no trabalho remoto. As escolas funcionavam precariamente, de acordo com as particularidades de cada rede e a singularidade das trajetórias sociais e culturais de seus públicos. Os professores achavam-se tensionados entre um cenário pessoal e familiar de pânico, comum à maioria dos brasileiros, a pressão de grupos conservadores ecoando sobre as famílias dos alunos para que as escolas retornasse ao ensino presencial, as críticas fomentadas por algumas autoridades públicas a partir da lógica da chamada “imunidade de rebanho”, acusando os professores de ociosos porque supostamente não estariam querendo voltar ao trabalho (como se não estivessem, de fato,

trabalhando intensamente), enfim, tudo isso filtrado pela compreensão da própria profissão como um trabalho que não dispensa o contato físico, presencial, corpóreo com os estudantes. O que fazer?

A comunicação entre todos – Coordenador, Supervisores e Discentes – ocorria pelos recursos disponíveis: grupos do *WhatsApp*, contato por *e-mail* e reuniões no *Google Meet*, de forma síncrona ou assíncrona. Cada escola do Subprojeto PIBID História UFF 2020 constituía um Núcleo formado por seu respectivo Supervisor e um grupo de 10 Discentes, sendo 8 bolsistas e 2 voluntários. No começo, os Núcleos estavam sediados em três escolas: CE Aurelino Leal, Liceu Nilo Peçanha e EM Levy Carneiro, mas com o tempo alguns grupos migraram, do Aurelino para o CE Raul Vidal e do Liceu para o CE Menezes Vieira. As atividades desenvolvidas em cada Núcleo eram discutidas remotamente nos grupos, enquanto as comunicações mais gerais, as informações de interesse comum e as reflexões coletivas alimentavam-se dos encontros de todo o Subprojeto, em seminários periódicos (outubro e dezembro de 2020, março e junho de 2021). Para além de uma percepção crítica teoricamente sustentada da educação, do trabalho escolar e da própria profissão, o Subprojeto estimulava a reflexão sobre práticas e, para cada um de seus integrantes, a elaboração de uma reflexividade autobiográfica, a partir da indagação: como é que estou me tornando professor?

Coerente com os objetivos do PIBID, de fomentar a iniciação à docência e contribuir para elevar a qualidade da formação inicial de professores e a própria educação escolar, de um modo geral, e de acordo com as experiências e os estilos docentes de cada Supervisor, os discentes em cada Núcleo foram se dividindo em grupos menores, encarregados de pautas específicas para séries e turmas das escolas. As atividades pedagógicas iam sendo coletivamente discutidas e planejadas, ainda que nem sempre fosse dado aos discentes a oportunidade do contato com os alunos da escola porque, sobretudo no Estado, os materiais didáticos eram inseridos nas plataformas pelo Supervisor. Alguns grupos iniciaram seus trabalhos através da tentativa de diagnóstico das condições de participação dos alunos da Educação Básica. As atividades incluíam ainda indicação e leituras de obras de referência, discussões sobre o projeto do PIBID e sobre os projetos pedagógicos das respectivas escolas, discussão sobre os referenciais teóricos que subsidiam as práticas e as reflexões,

planejamento e avaliação de atividades de regência, produção de materiais didáticos e atividades voltadas para o ensino remoto, escrita de memoriais e produção de textos e materiais em formato acadêmico, orientações visando a elaboração do relatório final etc.

Por fim, uma dimensão importante também presente nas práticas do PIBID História UFF 2020 tem a ver com o momento presente, de sofrimento pessoal decorrente de muitas perdas, de adoecimento, crise de ansiedade, depressão e pânico. Nesse sentido, os encontros vão gerando possibilidades de troca afetiva e redes de apoio mútuo, uns se importando empaticamente com os anseios do outro. Talvez tudo isso proporcione a todos nós, Pibidianos, uma experiência efetiva e permanente de que a afetividade importa na aprendizagem, na formação e na educação.

Nós, os pibidianos…

Conforme dissemos acima, narrativas transportam experiências, histórias de vida permitem compreender e potencializar nossos processos de aprendizagem, não aprendemos apenas com o cérebro, senão com todo o corpo, com a existência, com a vida. Também dissemos que as mônadas são escritos breves que condensam o tempo vivido, revelando a intensidade do *tempo de agora*, das relações entre macro e micro. Assumimos nesse ponto o desafio da construção monadológica, acreditando que o recurso metodológico das mônadas pode contribuir na elaboração narrativa das trajetórias de formação docente.

Isabela dos Anjos Dirk: afinal, como a educação deve ser?

Fazer parte do PIBID era algo que eu não havia cogitado, mas se mostrou uma grande possibilidade. Não só me garantia uma possibilidade que percebi durante a graduação, de ser professora, mas também uma possibilidade de melhorar dentro da universidade e no futuro. Definitivamente, posso afirmar que minhas expectativas quanto ao PIBID e ao grupo que faço parte, apesar de já serem altas, foram superadas. Eu posso dizer que sou um tanto pessimista quanto à nossa situação no geral, porém as discussões e textos trabalhados, assim como as atividades que desenvolvemos me deixam um pouco mais esperançosa quanto a uma possibilidade de mudança, ainda que por vezes pequena.

Apesar de todas as dificuldades que enfrentamos no decorrer desse ano, de ensinar ou aprender em meio a uma pandemia e planejar atividades para um grupo de estudantes que você não conhece, não poder ver o aluno e entender seus problemas, fazer parte desse grupo me fez crescer e compreender a profissão cada vez mais e muito mais do que eu imaginei ser possível. É definitivamente uma representação de como eu acredito que a educação deve ser.

Rafaela França da Silva: experiências e esperanças

Quando fui selecionada para o PIBID, meus dois grandes objetivos eram ampliar minha formação como docente, agregando mais experiências com o ensino e a aprendizagem de História, e contribuir para o melhoramento da educação pública brasileira. Esses desejos foram influenciados pela minha experiência como estudante da rede pública estadual durante o ensino médio. Quando ingressei, logo senti um grande impacto, pois tinha cursado o fundamental em uma instituição particular e percebi a enorme disparidade entre as duas escolas. Na pública, havia a precariedade estrutural e uma desigualdade de conhecimento entre discentes que estudaram a vida toda em colégios públicos e aqueles que cursaram em rede privada. Aquilo me instigou a entender os motivos pelos quais essa desigualdade existe e, assim, fui me tornando aos poucos uma estudante mais focada na luta pelo ensino público de maior qualidade e mais sensibilizada com a causa docente. Essas, entre outras causas, me incentivaram a optar pela licenciatura na universidade. Com o PIBID, estou adquirindo experiências e também alimentando esperanças de um futuro em que alunos de ambas as redes, tanto particular quanto pública, tenham um ensino digno, dialógico e de qualidade.

Vanessa Couto Barcelos: expectativas e vivência

O PIBID é um programa que almejei entrar desde o meu segundo período na faculdade de História. Mas acredito que exista um tempo certo para tudo e a minha entrada no programa foi justamente em um desses momentos em que precisamos de um estímulo para continuar com nossos objetivos. Em 2020, a pandemia deixou muitas pessoas desesperançosas, com ansiedade e/ou depressivas. E eu, enquanto

professora em formação, supostamente no meu último ano, refletia muito sobre como entraria em uma sala de aula sem prática alguma. Mas o PIBID traz, com todas as pessoas envolvidas no trabalho, possibilidades, ideias, esperanças, fundamentos teóricos e empatia. No meio de uma pandemia eu aprendi que a essência de um professor está em tirar algo bom do que aparentemente é ruim. Criando, inovando, cuidando, refletindo, se pondo no lugar do outro, compreendendo, aprendendo e resistindo. Cada um dentro de suas limitações.

Everardo: vida longa ao PIBID História UFF!

Há dez anos exatos aparecia na UFF o PIBID de História, quem poderá contar a sua história? Se nele encontrei abrigo para uma parte das minhas certezas de professor, comprometidas com a formação de novos professores de História na universidade, também tenho às vezes a ilusão, uma doce e grata ilusão, sobretudo para aquelas horas difíceis em que, como diria o poeta, a dúvida penetra as almas, de nele ter deixado impressas minhas quase ilegíveis digitais. Por pouco já me resignava à aceitação quase passiva de um certo desequilíbrio entre ensino e pesquisa, de uma certa visão instrumentalizada do ensino que secundarizava a licenciatura, seus interesses de conhecimento e de formação. O PIBID foi meu raio em dia de céu azul. Os percursos individuais na construção cotidiana de projetos coletivos – meus, dos supervisores e dos discentes – trazem a sua marca. Há decerto muitos desafios no horizonte, dentre eles, como diria minha amiga Inês, o de perseverar na busca por modos outros de escrita académica em benefício de uma pesquisaformação *que nunca deixe parecer natural, nem óbvia, nem ausente a inventividade dos professores. O PIBID está aí também para isso. Vida longa ao PIBID História UFF!*

Por uma formação antirracista: o PIBID na estratégia por uma educação diversa

Durante os meses iniciais do PIBID, as três discentes bolsistas coautoras deste texto – Isabela, Rafaela e Vanessa – produziram diversas atividades para a Educação Básica sob a supervisão da Profª Priscila Artte. Dentre elas destacam-se os materiais didáticos criados para a

Semana de Africanidades, ocorrida em novembro de 2020. O intuito desse evento foi celebrar e refletir sobre o a presença/apagamento de negros e negras na História do Brasil e do Mundo, além de promover questionamentos sobre o racismo e incentivos para uma educação antirracista. Esse tema foi bastante recorrente nas reuniões semanais desse núcleo de pibidianos e foi debatido a partir de textos como o de Bell Hooks (2017), Djamila Ribeiro (2020) e Chimamanda Ngozi Adichie (2014, 2017, 2019).

Dentro dos debates, foi constatado como o ensino de História no Brasil ainda é eurocêntrico. Apesar das tentativas de correção e compreensão elaboradas nos últimos anos, como a Lei nº 10.639/03, ainda notamos facilmente, na Educação Básica, a negação do protagonismo da população não branca na história do nosso país. Além disso, quando analisamos temas sensíveis da história, como a escravidão, por exemplo, notamos que, em poucos momentos, resistências ou levantes são mencionados. Em geral, os negros são apontados como conformados com suas condições. Djamila Ribeiro (2020) também chama atenção para outra questão. Segundo ela, quando era estudante da Educação Básica, nas aulas de História, sempre usavam a palavra *escravo*, como se fosse uma condição natural: nasceu assim! Depois de anos, ela aprendeu que os negros foram *escravizados*, isto é, uma imposição, foram feitos cativos por outro povo. Essa questão, como enfatizado por ela, maquiava a luta dos negros e negras contra o trabalho forçado, dando a entender que aceitaram passivamente

Gil e Camargo (2018) levantam o questionamento sobre para quem esses temas são sensíveis, visto que por um longo tempo a escola foi o lugar que reflete sobre os valores universais do homem branco e católico. Por isso, hoje a escola é convidada a debater o trauma, a injustiça, o preconceito e o sofrimento, assim produzindo uma reflexão sobre racismo, violência e desigualdade. Sob o conceito de *temas sensíveis*, um tema vivo que geralmente trabalha com as controvérsias presentes na sociedade, é comum trazer à tona temas que fazem parte da amnésia social, temas que a sociedade prefere omitir.

A história não foi feita somente pelos homens e nem somente para homens brancos, porém foram eles que escreveram e pensaram a história clássica ensinada nas escolas, *a história única* (ADICHIE, 2019). Desse

modo, um dos objetivos dos pibidianos do Núcleo do Colégio Estadual Aurelino Leal foi trabalhar com outras abordagens e com outros pontos de vista, a fim de promover uma educação mais diversa e antirracista.

Dentre as atividades produzidas, podemos destacar algumas delas. A primeira foi centralizada no debate sobre o esquecimento/apagamento do protagonismo negro. Colocamos a letra de dois sambas – da Mangueira de 2019 (*História Para Ninar Gente Grande*), o qual vinha questionando o que chamamos de *História Oficial* e celebrando o papel das minorias, e da Imperatriz Leopoldinense de 1989 (*Liberdade! Liberdade! Abra as asas sobre nós*), que celebrava o centenário da abolição da escravidão e também da Proclamação da República. Neste último, não havia qualquer menção aos negros que lutaram por sua liberdade, apenas a exaltação da Princesa Isabel e do Marechal Deodoro da Fonseca. A proposta da atividade foi fazer os alunos compararem as duas letras, encontrarem as diferenças e refletirem sobre essa questão. A atividade foi planejada e executada pelos grupos de pibidianos, em uma relação dialógica, utilizando recursos didáticos, como a música, com o objetivo maior de mostrar aos alunos o protagonismo negro e os problemas e riscos de uma *história única*.

Pensamos, assim como Djamila (2020), que a luta contra o racismo é um dever universal. Essa atividade veio como uma forma de contribuir para a inserção da história da população negra nas escolas. Como bem apontado por Mônica Lima (2017), após a abolição da escravatura em 1888, a população negra "desapareceu" da "História Oficial" do Brasil. A luta antirracista presente no século XX parece ainda não ter conquistado espaço suficiente nos livros didáticos. Essa perspectiva dava a entender que a população somente teve relevância enquanto era escravizada. Mesmo com as pressões dos movimentos sociais e os trabalhos acadêmicos que analisam o pós-abolição, o tema ainda é pouco tratado nos livros didáticos.

Outro material didático que produzimos, ainda sobre essa temática, foram narrativas sobre importantes personalidades negras que tiveram papéis imprescindíveis no processo de abolição da escravatura no Brasil. Nós, pibidianos, decidimos escolher esse recorte, pois prezamos, como definiu Mônica Lima (2017), a valorização da atuação de negros e negras na pressão social que contribuiu para o fim da escravidão no Brasil.

Assim, trouxemos narrativas sobre a vida e a luta desses grandes nomes do abolicionismo na história do nosso país. Trabalhamos com Luís Gama, José do Patrocínio, Dragão do Mar e Luiza Mahin. Mais tarde, nosso trabalho se expandiu por diversas questões e produziu narrativas para outras personalidades que também foram símbolos de resistência, principalmente durante o Brasil Colônia, tais como Aqualtune, Ganga Zuma, Tereza de Benguela, Dandara dos Palmares entre outros.

Para somar a essas atividades, nós, pibidianos, fomos chamados para participar no dia 20/11/2020 da Roda de Conversa *Africanidades na literatura infanto juvenil: Possibilidades de trabalho na escola*, mediada pela professora Patrícia de Sá. A roda de conversa fora uma iniciativa do projeto de extensão "Educação Antirracista", coordenada pela professora na UFF. Nesse espaço, nós aprendemos, dialogamos e trocamos experiências sobre a necessidade de uma educação antirracista e as possibilidades de trabalhar esse tema através de literaturas infanto juvenil.

Dessa forma, podemos concluir argumentando que entre as múltiplas possibilidades de formação que o PIBID oferece está a elaboração de uma educação antirracista e diversa. Por meio de materiais didáticos produzidos e das discussões teóricas feitas dentro do grupo, contribuímos tanto para preencher lacunas no ensino básico brasileiro, o qual ainda é eurocêntrico e majoritariamente escrito para e pelos brancos, mas também para enriquecimento da nossa formação como professoras e professores.

PIBID e PPE: experiências cruzadas

Em 2020, no primeiro semestre remoto realizado na UFF, a pibidiana Rafaela França da Silva realizou estágio supervisionado em duas instituições, uma particular e outra pública, como atividade obrigatória na disciplina Pesquisa e Prática de Ensino I. A partir dessa experiência, gostaríamos de refletir e discutir sobre as disparidades entre ambas as redes, uma vez que, de acordo com Antônio Nóvoa (2020), a pandemia de Covid-19 deixou ainda mais nítidos alguns velhos problemas da educação.

Por ser bolsista do PIBID, uma metade da carga horária obrigatória foi cumprida no Colégio Estadual Aurelino Leal (CEAL), localizado em

Niterói-RJ, com a professora de História Priscila Artte, e a outra metade acompanhando o professor Napoleão Júnior, no Colégio Fator, em São João de Meriti-RJ. Em uma pesquisa realizada pela Profª Priscila com alunos do CEAL, foi constatado que a maioria acessava as aulas e os conteúdos pelo celular, tinha uma internet regular, com dificuldades de baixar vídeos ou ficar muito tempo conectados nas aulas e não entravam com muita frequência na plataforma indicada. Já no Colégio Fator, o professor Napoleão declarou que quase 100% dos discentes da instituição tinham excelente acesso à internet, com aparelhos eletrônicos próprios para estudarem no período remoto. Comentou também que a frequência e procura pelas aulas eram relativamente altas e os alunos respondiam as atividades no tempo ideal e raramente não as faziam.

Não podemos dizer que o mesmo aconteceu no CEAL. Como mencionado anteriormente, os alunos não frequentavam a plataforma indicada, assim não ocorreram aulas síncronas nessas turmas e havia uma baixa participação nas atividades online. Por exemplo, foi produzido um questionário sobre nazifascismo em que apenas três alunos responderam de uma classe que tinha cerca de 30 estudantes. Além disso, nós, pibidianos do núcleo CEAL, fizemos diversas atividades para essa instituição, entretanto, nunca tivemos o retorno das respostas realizadas pelos alunos, seja porque não fizeram as atividades ou por outros motivos.

É possível, portanto, analisar esse momento a partir dos conceitos de *fronteira* e *negociação da distância*, propostos por Ana Monteiro e Fernando Penna (2011). De acordo com esses autores, o primeiro conceito pode ser entendido como um lugar onde são demarcadas diferenças e ao mesmo tempo em que é possível produzir proximidades e diálogos ou distanciamento entre culturas que entram em contato. Já *negociação da distância* é um conceito ao qual a noção de fronteira está associada, supondo que essas distâncias podem aumentar ou diminuir. Pensamos nas experiências em ambas as escolas para articular esses conceitos.

No caso da Profª Priscila, ela lutava diariamente para diminuir as distâncias entre ela e os alunos e também entre eles e a educação, aumentadas exponencialmente pela pandemia, quarentena e precárias condições do ensino público remoto. Nas reuniões do PIBID, contava que tentava manter um relacionamento próximo com os alunos. Uma de suas iniciativas foi a criação de um grupo de *WhatsApp* entre eles, no qual a

docente encaminhava as atividades e também mensagens de apoio e incentivo aos estudantes. Talvez a professora fosse uma das poucas que tiveram essa iniciativa e outros se recusassem a ter um contato mais íntimo com os alunos. Já com Napoleão, havia um relacionamento bem próximo entre ele e os discentes. O professor sabia o nome da maioria dos alunos e havia claramente demonstrações de afeto, carinho e respeito entre ambos os lados. Observamos, assim, claramente, que a negociação na fronteira acontecia o tempo todo, com os professores tentando diminuir o abismo entre o mundo do aluno e o mundo da escola, entre docentes e discentes, enfim, entre os conhecimentos dos alunos e a História que o professor almejava ensinar, abismo esse ainda mais ampliado pela pandemia de Covid-19.

Dessa forma, podemos concluir que a diferenciação entre escolas particulares e públicas, apresentada acima, se dá principalmente pela desigualdade social e pelo menos em parte pela precarização presente em muitas redes públicas, sendo um erro culpabilizar professores ou estudantes, posto que aqueles que poderiam mudar esse quadro estão empenhados em sustentar essa situação, seguindo a lógica capitalista que mantém a marginalização de grande parcela da população. Pois quem seria a elite deste país se não houvesse a pobreza?

Em um texto do início da atual crise pandêmica, Boaventura de Souza Santos afirma:

> A actual pandemia não é uma situação de crise claramente contraposta a uma situação de normalidade. Desde a década de 1980 – à medida que o neoliberalismo se foi impondo como a versão dominante do capitalismo e este se foi sujeitando mais e mais à lógica do sector financeiro –, o mundo tem vivido em permanente estado de crise (SANTOS, 2020, p. 5).

Infelizmente, podemos ver essa situação sendo refletida no sistema educativo. A pandemia chegou para todos, mas nem todos têm enfrentado a pandemia da mesma forma. Dados do IBGE dizem que durante a pandemia 12,8% dos brasileiros precisam viver com apenas R$ 246,00 por mês[40]. Ou seja, a realidade da família de muitos alunos, em sua

[40] Pandemia agravou o aumento da pobreza no Brasil. Universidade de Tiradentes, 2021. Disponível em: <https://portal.unit.br/blog/noticias/pandemia-agravou-o-aumento-da-pobreza-no-brasil/>. Acesso em: 20 de julho de 2021.

maioria da rede pública, piora com a pandemia. E isso afeta o processo da sua educação, uma vez que precisa de outros suportes emergenciais. No mesmo sentido de Boaventura, José Messias Eiterer Souza (2017) afirma que a educação surgiu interligada a um capital e ainda se mantém assim apesar das mudanças implementadas nos anos 1930. No entanto, a educação como direito de todos ainda é um conceito novo na sociedade brasileira, pois, o investimento na rede pública, desde seu princípio, recebeu muito pouca atenção dos governantes.

De fato, com a pandemia, o que já vinha sendo um problema, se acentuou. É nesse contexto, portanto, que iniciamos e damos continuidade ao projeto PIBID História UFF 2020, no percurso pessoal e coletivo de nossa formação como professoras e professores de História.

Considerações finais

Para concluir, observamos como a formação inicial e continuada docente fornecida pelo PIBID agrega diversos valores tanto para a vida profissional quanto a pessoal de todos os participantes, sejam bolsistas ou voluntários, professores supervisores ou coordenadores. Em uma linha em que experiências se conectam, se cruzam, todos são, mesmo com suas singularidades, unidos pela grande teia que é o PIBID.

Essa rede de aproximação se tornou mais evidente – e necessária – em tempos de crise. Mesmo à distância – cada um em suas respectivas casas –, os grupos de pibidianos conseguiram manter-se juntos, compartilhando, mas também criando novas experiências. Apesar das inúmeras dificuldades criadas pela pandemia e outras por elas aumentadas – tal como as que apontamos no início desse texto – alunos e professores conseguiram produzir excelentes materiais didáticos com uma escrita sensibilizada, questionadora e com o intuito de formar cidadãos críticos. Além disso, esse amplo corpo docente em formação, por meio da escrita de narrativas autobiográficas, criou valiosas reflexões sobre o contexto em que vivem, mas também sobre suas trajetórias, articulando vivências passadas e presentes e costurando saberes individuais e coletivos. Assim, tornando o PIBID um importante marco, impactando a vida de cada participante.

É por meio e dentro desse contexto que o PIBID vai se (re)construindo e também propondo mudanças para o cenário da educação brasileira com o intuito de melhorá-la. A transformação é possível e necessária e não, como afirmam diversos determinismos sociais, que não podemos fazer nada para mudar. Podemos sim, e devemos, pois afinal, como afirma Freire (2000, p. 73), "a realidade não é inexoravelmente esta. Está sendo, como poderia ser outra, e é para que seja outra que precisamos, os progressistas, lutar".

Referências

ADICHIE, C. N. **O perigo de uma história única.** São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

ADICHIE, C. N. **Sejamos todos feministas**. São Paulo: Companhia das Letras, 2014.

ADICHIE, C. N. **Para educar crianças feministas.** São Paulo: Companhia das Letras, 2017.

ANDRADE, E. P. de; ALMEIDA, J. R. de. Em busca de tempos da experiência: história de vida, profissão e narrativas de professores na pesquisa educacional. In: ANDRADE, E.P.; ALMEIDA, J.R. (Orgs.). **História oral e educação**: experiência, tempo e narrativa. São Paulo: Letra e Voz, 2019.

ANDRADE, E. P. de; ALMEIDA, J. R. de; NASCIMENTO, P. A. R.; ARAUJO, C. P. B. Trajetórias docentes no PIBID: licenciandos escrevem capítulos de história de vida e formação. In: CHINELLI, M.V.; GOMES, A.M.D; SILVA, D.M.; TERRA, D.V.; YAMASAKI, A.A. (Orgs.). **Experiência e sentido:** formação de professores no encontro universidade-escolas. Curitiba (PR): Editora CRV, 2018.

BENJAMIN, W. **Baudelaire e a modernidade.** Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

BENJAMIN, W. **Magia e técnica, arte e política*:*** ensaios sobre literatura e história da cultura (Obras escolhidas, v. 1). 7 ed. São Paulo: Brasiliense., 1996.

BRAGANÇA, I. F. S. *Pesquisaformação* narrativa (auto)biográfica: trajetórias e tessituras teórico-metodológicas. In: ABRAHÃO,

M.H.M.B.; CUNHA, J.L.; BÔAS. L.V. (Orgs). **Pesquisa narrativa (auto)biográfica:** diálogos epistêmico-metodológicos. Curitiba, PR: CRV, 2018.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 15 ed. São Paulo (SP): Paz e terra, 2000.

GIL, C. Z. de V.; CAMARGO, J. Ensino de história e temas sensíveis: abordagens teórico-metodológicas. **Revista História Hoje**, v. 7, n. 13, p. 139-159, 2018.

GOODSON, I. F. **Aprendizagem, currículo e política de vida:** obras selecionadas de Ivor F. Goodson. Petrópolis, RJ: Vozes, 2020.

GOODSON, I. F.; PETRUCCI-ROSA, M. I. "Oi Iv, como vai? Boa sorte na escola!" Notas (auto)biográficas constitutivas da história de vida de um educador. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica**, v. 5, n. 13. Salvador, BA, jan./abr. 2020.

HAN, B-C. Teletrabalho, zoom e depressão. In: **El país,** 22/03/2021. Disponível em: <https://brasil.elpais.com/cultura/2021-03-23/teletrabalho-zoom-e-depressao-o-filosofo-byung-chul-han-diz-que-nos-exploramos-mais-que-nunca.html>. Acesso em: 15 out. 2022.

HOOKS, B. **Ensinando a transgredir**: educação como prática de liberdade. São Paulo: Martins Fontes. 2017.

LIMA, M. Negra é a raiz da liberdade. Narrativas sobre a abolição da escravidão no Brasil em livros didáticos de história. In: ROCHA, H. *et al* (org.) **Livros didáticos de história entre políticas e narrativas.** Rio de Janeiro: FGV Editora, 2017.

MONTEIRO, A. M. F. da C.; PENNA, F. de A. Ensino de História: saberes em lugar de fronteira. **Educação e Realidade**, v. 36, n. 1. Porto Alegre, p. 191-211. jan/abr. 2011.

NÓVOA, A. **Formação de professores em tempo de pandemia.** Transmitido ao vivo em 23 de jun. de 2020. Disponível em: <https://youtu.be/ef3YQcbERiM>. Acesso em: 15 set. 2022.

RIBEIRO, D. **Pequeno manual antirracista**. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

SANTOS, B. de S. **A cruel pedagogia do vírus.** São Paulo: Boitempo, 2020.

SOUZA, J. M. E. **Escola! Cuidado crianças:** o cotidiano escolar e as (im)possibilidades de educação libertadora. 240f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2017.

O ENSINO DE HISTÓRIA EM TEMPOS DE PANDEMIA: A CONSTRUÇÃO DE SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS A PARTIR DA LINGUAGEM AUDIOVISUAL

Clara Cardoso Morosini[41]
Manuella Oliveira de Almeida Alves[42]
Priscila Artte Rosa Nascimento[43]

Resumo: Este trabalho é um relato de experiência que apresenta uma produção didático-pedagógica construída no âmbito do PIBID de História da UFF em tempos de pandemia de COVID-19. As atividades foram planejadas por uma dupla de licenciandas do PIBID de História da UFF, sob supervisão da professora das turmas e realizadas com estudantes do Ensino Médio do Colégio Estadual Aurelino Leal. A necessidade de pensarmos alternativas didáticas para as aulas de História surgiu a partir de um contexto que impôs o fechamento das escolas, o estabelecimento de ensino remoto e o agravamento das desigualdades sociais e de acesso à educação. Desta maneira, buscamos proporcionar aos alunos e alunas momentos de reflexão sobre o tempo presente, a partir da obra do ilustrador inglês Steve Cutts. Nosso objetivo principal foi possibilitar uma compreensão do vivido, a partir de uma abordagem histórica e social do contexto pandêmico.
Palavras-chave: Pandemia de COVID-19. PIBID. Ensino de História. Sequência Didática.

O PIBID em Tempos de pandemia de COVID-19: desafios impostos à formação inicial de professores

Em 2020, o mundo vivenciou o início de uma pandemia originada na cidade de Wuhan, província de Hubei, na China. Tratava-se de uma nova cepa (tipo) de coronavírus que ainda não havia sido identificada antes em seres humanos. Os impactos do contexto pandêmico foram rapidamente sentidos pela sociedade global, mas vividos de diferentes maneiras pelos grupos sociais.

> O novo coronavírus contagiou e matou preferencialmente aqueles que pior puderam se defender dele, ou seja, as populações cujas condições sociais preexistentes a tinham tornado mais vulneráveis. A vulnerabilidade teve várias dimensões, desde a exposição ao vírus até a proteção (lavagens, máscara, confinamento) e o tratamento, e foi

[41] Bolsista de Iniciação à Docência.
[42] Voluntária de Iniciação à Docência.
[43] Supervisora.

> acrescida pelas atividades ou empregos que as pessoas continuaram a exercer para sobreviver, colocando-as em risco (SANTOS, 2021, p.106).

Na educação, o fechamento das escolas impôs a realidade do ensino remoto. Pensando na realidade brasileira, em que grande parte da população ainda não possui equipamentos ou conectividade que permitam acesso às atividades escolares por meio da utilização da internet, professores e professoras de todo o país iniciaram uma difícil jornada para manter os vínculos afetivos com os seus alunos e, também, realizar o processo de *ensinoaprendizagem* dos componentes curriculares. No âmbito da rede estadual de ensino do Rio de Janeiro, as atividades escolares foram desenvolvidas por meio da plataforma *Google Classroom*, *do WhatsApp* e de atividades impressas organizadas pela Secretaria Estadual de Educação. No entanto, poucos estudantes conseguiam realizar as atividades online.

A partir dessas questões a serem enfrentadas, o PIBID foi iniciado no segundo semestre do ano letivo de 2020. Fomos desafiados a construir novas possibilidades para a iniciação à docência, agora distante do chão da escola e dos sujeitos que habitam o seu cotidiano. Neste processo, nos colocamos a repensar o currículo a ser praticado, atravessados pelas tensões, pelos medos e pela necessidade de sobrevivência.

No núcleo do PIBID de História do Colégio Estadual Aurelino Leal, as atividades dos licenciandos no projeto se deram, basicamente, pela participação nas reuniões do núcleo para planejamento e avaliação das atividades desenvolvidas. Esses momentos possibilitaram a discussão sobre a formação inicial de professores, o Currículo e o Ensino de História, observando as implicações do contexto pandêmico.

Durante os encontros virtuais foram debatidos a realidade das escolas, os desafios enfrentados pela educação e possíveis alternativas pedagógicas. Realizamos leituras de autores teóricos e profissionais da educação em exercício, que apresentaram propostas concretas para o ensino crítico em tempos de pandemia. Entendendo que prática docente crítica e engajada envolve “o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer” (FREIRE, 1997), discutimos a pertinência de tais propostas, levando em conta a nossa leitura do tempo presente e da realidade social.

A partir de uma pesquisa realizada com os alunos no início do PIBID de História no Colégio Estadual Aurelino Leal identificamos que uma das maiores dificuldades encontradas na realização das atividades remotas era a ausência da mediação do professor. Por isso, o nosso grupo buscou organizar as atividades de forma objetiva e sequenciada, oportunizando diferentes fontes de consulta acerca. Assim, a alternativa pedagógica das sequências didáticas nos pareceu bastante pertinente para o momento, pois partindo do planejamento curricular e dos objetivos estabelecidos para o período, propomos atividades com continuidade e relacionadas entre si.

A Construção de Sequência Didática "Repensando nossos valores e estilo de vida a partir da pandemia do Coronavírus": a Linguagem Audiovisual no Ensino de História

Para Zabala (1998) sequência didática é "um conjunto de atividades ordenadas, estruturadas e articuladas para a realização de certos objetivos educacionais, que têm um princípio e um fim conhecido tanto pelos professores como pelos alunos" (ZABALA, 1998, p.18). Neste sentido, organizamos nosso planejamento de forma que os alunos conseguissem compreender de forma clara os seus objetivos e publicizamos na plataforma *Google Classroom* um roteiro com as atividades a serem realizadas.

A primeira sequência didática realizada teve a sua elaboração protagonizada pelas licenciandas Clara Cardoso Morosini e Manuella Oliveira de Almeida Alves que, além do planejamento das etapas e organização do roteiro, produziram um material didático próprio. O conjunto de atividades proposto pela sequência foi intitulada como "Repensando nossos valores e Estilos de Vida" e teve como justificativa a necessidade de promover, a partir das experiências decorrentes da pandemia do coronavírus, reflexões sobre a pertinência e viabilidade dos valores norteadores da vida moderna. Foram estabelecidos como objetivos:

- Compreender a Pandemia de COVID-19 enquanto fenômeno situado historicamente na trajetória de desenvolvimento das formas atuais de organização da vida humana;

- Dialogar com as realidades vividas pelos estudantes, permitindo a eles que situem a si mesmos no tempo presente enquanto sujeitos históricos;
- Desenvolver a capacidade de realizar uma leitura crítica da realidade atual.

Optou-se pela utilização de animações curta-metragem de autoria do ilustrador Steve Cutts, como principal recurso pedagógico das atividades construídas. A disponibilidade das animações no Youtube, plataforma de comum uso entre os alunos, permitiu garantir atividades acessíveis à maioria. A linguagem descomplicada e dinâmica dos curtas também propiciava, de forma mais direta, uma identificação do aluno com o conteúdo abordado, contribuindo para a produção de sentidos pelo sujeito discente.

> Os desenhos animados são constituídos de conteúdos diversos e articulados entre si, que possibilitam à criança criar uma rede de relações significativas, que permitem construir e reconstruir seu conhecimento, bem como perceber as diferentes realidades que compõem o mundo que a cerca (MENDONÇA; MENDES; SOUZA, 2005 p. 5).

De acordo com Fonseca (2003) ao incorporar diferentes linguagens no processo de ensino de história, reconhecemos não só a estreita ligação entre os saberes escolares e a vida social, mas também a necessidade de (re)construirmos nosso conceito de ensino e aprendizagem.

O autor das animações, Steve Cutts, interessou ao trabalho pela atualidade dos temas retratados e pela sua abordagem satírica e engajadora. Cutts é um animador e ilustrador britânico que, após ter passado vários anos trabalhando em projetos digitais para grandes corporações internacionais, como Coca-Cola, Google, Sony, entre outras, deu início a sua carreira independente em 2012. A sua produção artística se destaca por criticar os efeitos do sistema capitalista, dentre eles a devastação do meio-ambiente e a produção de desigualdades sociais. Em entrevista à revista independente Now Then, o autor definiu o objeto do seu trabalho como “as coisas que nos afetam diariamente, a saber; pobreza, corrupção, ganância, a mídia e as redes sociais, o consumismo, a dependência, entre outras” (CUTTS, 2015, tradução nossa). O ilustrador também colocou que pretende satirizar a maneira que vivemos, ao passo que o humor permite abordar temas desconfortáveis de maneira cativante.

Isso é percebido nos elementos visuais que ele utiliza que fazem o espectador se identificar e simpatizar com as situações retratadas.

A sequência didática baseou-se nas animações curta-metragens *Man* (Homem) e *Man 2020.* O roteiro foi disponibilizado em documentos no formato PDF objetivando facilitar o acesso em aparelhos celulares. As atividades eram compostas por (1) uma breve introdução, objetivando situar o curta na temática abordada; (2) descrição objetiva do curta-metragem; (3) a proposta da atividade; (4) imagens do curta e (5) alguns links de matérias relacionadas ao tema, para aprofundamento. No decorrer do processo, propusemos reflexões com o intuito de que os alunos e as alunas expressassem suas impressões do curta-metragem e demonstrassem capacidade de relacionar os eventos da animação com a problemática apresentada.

O curta *Man*, produzido em 2012, serviu de base para a primeira atividade, realizada em outubro de 2020. A ilustração é uma narrativa distópica, que promove a ideia de que os seres humanos vêm, por milhares de anos, causando extrema dominação e destruição dos recursos naturais do planeta, da fauna e da flora. É uma relação que perpassa toda a História, revelando a ganância dos indivíduos, e, ao estabelecer esse domínio de exploração, desconsidera os impactos e as consequências para com o meio ambiente. *Man* demonstra os resultados ambientalmente devastadores de uma abordagem antropocêntrica do mundo, conforme argumentado por Dönmez:

> *Man* é também crítico à visão antropocêntrica do mundo, que é baseada na suposição que o Homo Sapiens é o único ser dotado de autonomia, racionalidade e senciência. Cutts está evidentemente ciente do fato que tal perspectiva humano-centrada considera o não-humano como opostos e inferiores à humanidade. A mensagem que é transmitida diretamente na animação é um apelo por imediata reflexão e ação para nos reposicionarmos na biosfera (DÖNMEZ, 2015, p.83, tradução nossa).

Com a primeira atividade objetivamos incentivar os alunos a compartilhar suas percepções do curta e, a partir dessas impressões, refletir acerca da relação estabelecida pela humanidade com o meio-ambiente. Presumindo que nem todos poderiam estar familiarizados com essa problemática, percebemos a necessidade de introduzir o tema. Para

a apresentação da proposta da atividade, foi utilizado o raciocínio proposto por Yuval Noah Harari em seu livro "Sapiens: uma breve história da humanidade" (HARARI, 2020). Na obra, o autor aponta que os humanos chegaram ao topo tão rapidamente que o ecossistema não teve tempo de se ajustar, o que contribuiu para o sentimento de supremacia que, por séculos, vem enchendo a humanidade de confiança em si mesma. Destacamos, na introdução, o argumento de Harari de que "muitas calamidades históricas, de guerras mortais a catástrofes ecológicas, resultaram desse salto apressado" (HARARI, 2020, p.27).

Na segunda atividade, realizada em novembro de 2020, procurou-se promover a compreensão, por parte dos alunos, da complexidade da conjuntura vivida, tomando em conta suas condicionantes econômicas, ambientais, culturais e sociais. Para isso, selecionamos mais uma animação de Steve Cutts para fazer uma introdução ao tema. O curta *Man 2020* foi lançado no início da pandemia do Covid-19 como uma releitura de *Man*, descrito anteriormente. Nessa reinterpretação, Cutts retorna com suas críticas à relação do ser-humano com a natureza, mas, desta vez, inserindo o contexto pandêmico. A obra em questão apresenta uma ideia de que, ao cumprirem o isolamento no início da quarentena, as pessoas reduziram sua interferência no meio-ambiente, e os impactos que foram minimizados voltaram a arruinar a biosfera após o fim do isolamento dos humanos.

Para essa atividade, percebeu-se a necessidade de trazer mais um elemento para o debate, dialogando com a animação. Foi produzido, como material de apoio, um texto sobre o agravamento das desigualdades sociais na pandemia, buscando abarcar a complexidade histórica desse fenômeno. Buscamos, com isso, abordar com profundidade ao mesmo tempo que utilizamos uma linguagem adaptada à realidade dos alunos. O texto, disponível no apêndice A, recebeu o título de "*Repensando nossos valores e estilo de vida a partir da pandemia do Coronavírus".*

Quadro 1: Esquematização das atividades

Curta-metragem utilizado	*Man* (2012)	*Man 2020* (2020)
Temática do curta	A relação de dominação estabelecida pelo ser-humano com a Natureza.	A relação entre ser-humano e Natureza no contexto pandêmico.
Objetivo da atividade	Promover uma reflexão sobre o relacionamento da humanidade com a natureza ao longo do tempo.	Promover uma compreensão histórica e social do fenômeno da pandemia.
Material de apoio	Não se aplica.	Texto de apoio, redigido pelas pibidianas do projeto, abordando o aprofundamento das desigualdades sociais no período pandêmico.
Suporte da atividade	Documento pdf	Documento pdf
Proposta aos alunos	Escrever as percepções do curta-metragem e responder: A relação que a humanidade construiu com a natureza é harmônica? Como seria possível alcançar um mundo mais equilibrado social e ecologicamente?	A partir da leitura do texto e da animação, responder: A forma como os humanos se organizam define quem é mais afetado pelo vírus. Quais lições que a sociedade poderia tirar a partir do contexto pandêmico atual? Como podemos ser mais solidários nesse momento?

Fonte: Produzido pelas autoras

Considerações finais

O contexto pandêmico impactou profundamente as relações entre os seres humanos, sobretudo pela necessidade de distanciamento social. Na educação, o estabelecimento do ensino remoto dificultou as formas de mediação pedagógica e nos levou a novas maneiras de interagirmos com os alunos e alunas. Para os licenciandos e licenciandas que participam de programas de indução à docência, como o PIBID, não estar presente no

cotidiano escolar gerou um grande sentimento de frustração, pois entendemos que as interações que ocorrem em sala de aula e, na escola de uma maneira mais ampla, são fundamentais para aprendizagem do ofício docente. No entanto, cientes de que os limites conjunturais eram, naquele momento, intransponíveis, buscamos construir alternativas didáticas para o ensino de História em tempos de pandemia, pensando novas possibilidades para a iniciação à docência.

Referências

CUTTS, S. **In The Bleak Midwinter**. Entrevista concedida a Sam Walby. Now Then, dez, 2015. Disponível em: <https://nowthenmagazine.com/articles/steve-cutts-in-the-bleak-midwinter>. Acesso em: 10 jan. 2022.

DÖNMEZ, B. A. **Posthuman ecologies in twenty-first century animations.** 2015. Tese (PhD em Ciências Sociais) – Hacettepe University Graduate School of Social Sciences, Ankara. Disponível em: <http://openaccess.hacettepe.edu.tr:8080/xmlui/bitstream/handle/11655/3615/e70d16e6-5446-4436-ad28-08150179c642.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 28 jul. 2021.

FONSECA, S. G. **Didática e prática de ensino de história:** experiências, reflexões e aprendizado. Campinas, SP: Papirus Editora, 2003.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

HARARI, Y. N. **Sapiens:** uma breve história da humanidade. Tradução Janaína Marcoantonio. Porto Alegre, RS: L & PM, 2020.

MENDONÇA, A.V.P.M.; MENDES, J. D'Arc U.; SOUZA, S.C. C. **Uma reflexão sobre a influência dos desenhos animados e a possibilidade de utilizá-los como recurso pedagógico**. Natal: UnP, 2005. Disponível em: <https://docplayer.com.br/9593090-Uma-reflexao-sobre-a-influencia-dos-desenhos-animados-e-a-possibilidade-de-utiliza-los-como-recurso-pedagogico-introducao.html>. Acesso em: 26 jul. 2021.

SANTOS, B. de S. **O futuro começa agora**; da pandemia à utopia. São Paulo: Boitempo, 2021.

ZABALA, A. **A prática educativa:** como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998.

Apêndice A - Repensando nossos valores e estilo de vida a partir da pandemia do coronavírus

Ninguém poderia prever que um vírus iria surgir na China e contaminar o mundo todo. Mas será que não tínhamos maneiras de evitar isso? A forma como os humanos vivem e se organizam no mundo hoje está relacionada ao motivo do vírus ter surgido e causado tanto estrago. E se fosse de outra forma? É sobre isso que vamos pensar hoje.

O coronavírus veio do morcego? O que isso tem a ver com o meio ambiente?

Você sabia que esse coronavírus pode ter passado de outro animal para os humanos? Os animais carregam com eles uma quantidade enorme de microrganismos. Muitas vezes eles convivem em equilíbrio, sem que os animais fiquem doentes, porque o corpo deles já tem uma defesa para isso. Quando nos aproximamos dos animais, principalmente os que não vivem na cidade, nosso corpo pode entrar em contato com microorganismos que nunca tinha visto antes, e isso pode gerar doenças em nós. Assim, a distância entre nós e os animais é uma barreira que nos protege dessas doenças.

Muitas vezes, essa barreira é rompida pela ação humana. Por exemplo, quando desmatamos áreas naturais conservadas para fazer plantações, construir casas, prédios, estradas… ou quando retiramos animais que estavam na natureza para criar em casa ou para comer a sua carne. É diferente da carne que compramos no supermercado, que passa por uma inspeção veterinária para garantir que não está contaminada. Os cientistas acreditam que foi assim que entramos em contato com esse tipo de coronavírus. Por isso, a primeira lição que temos que tirar dessa pandemia é que a nossa relação com o meio-ambiente precisa mudar. Não está fazendo mal só aos bichos, mas a nós também.

A forma como os humanos se relacionam entre si também foi fundamental para o avanço do vírus e para definir quais grupos foram mais afetados pela doença.

Quando o vírus chegou no Brasil, a primeira coisa que os cientistas recomendaram foi que todo mundo ficasse em casa o máximo possível, saindo só para o essencial até o vírus passar. Mas e as pessoas que não tem casa? Em 2019, a população de rua de Niterói aumentou em 115%, ou seja, mais do que dobrou! Como seguir as recomendações de higiene sem ter um banheiro próprio, um lugar para dormir? Entre as

pessoas sem moradia há desempregados e trabalhadores informais, como guardadores de carros e vendedores ambulantes, pessoas com quem temos contato no nosso dia-a-dia. Com certeza a pandemia nos fez pensar sobre a sua situação, que já estava lá e nós nos acostumamos, mas não deveríamos normalizar. Afinal, antes do vírus essas pessoas já estavam expostas a várias outras doenças, situações de violência, fome, frio, falta de higiene e água.

Também passou a ser uma recomendação o trabalho e o ensino remoto durante a pandemia, como a nossa escola está fazendo, para evitar aglomerações que ajudem o vírus a se espalhar. Entretanto, nem todo tipo de trabalho pode ser feito remotamente. Os entregadores, por exemplo. O trabalho deles ganhou uma importância maior ainda na pandemia, mas o salário deles não aumentou por causa disso, então eles continuaram a ter que trabalhar muito para ganhar o que precisam. Isso tem a ver com qual tipo de trabalho a nossa sociedade valoriza mais.

Outras pessoas também não puderam ficar em casa porque não podem ficar sem trabalhar por tanto tempo porque precisam pagar as contas. Assim, o quanto você se expõe ao vírus no nosso país tem a ver com a sua condição social.

O aumento da desigualdade social em tempos de Covid-19. Já paramos para refletir?

Quem não tem acesso a condições dignas de moradia ou está sem trabalho e renda nunca esteve tão vulnerável. O que define essa condição de vulnerabilidade? Fatores culturais, socioeconômicos e demográficos. De acordo com dados do IBGE, são 13,5 milhões de pessoas em pobreza extrema no Brasil, ou seja, sobrevivendo com menos de 145 reais mensais. Pesquisadores já mostraram que grupos como comunidades indígenas, moradores de favelas e periferias e trabalhadores informais estão mais expostos à propagação do vírus no contexto pandêmico. São os mesmos grupos que têm seu acesso a direitos fundamentais negligenciados, como o acesso à saúde. Dessa forma, a desigualdade e injustiça social se tornaram ainda mais preocupantes e evidentes nesse momento.

Em muitos países a saúde é gerida por grupos privados e por isso ir ao hospital pode custar muito caro. No Brasil, nós temos nosso direito à saúde pública garantido pelo Sistema Único de Saúde, o SUS. Devemos valorizar que a atuação dos médicos e enfermeiros nos postos de saúde e dos agentes comunitários nos bairros tem sido significativa e é o que está minimizando os impactos sobre a saúde da população de grupo de risco e de vulnerabilidade. Apesar disso, nem sempre essa política consegue atender a todo mundo. Pense: Onde fica o posto de saúde mais perto da sua casa? Algum parente ou amigo seu já teve

dificuldade de ter atendimento médico? Tudo isso fica mais difícil durante a pandemia, e ela nos faz refletir no que precisamos melhorar.

É importante também lembrarmos que todo o cenário pandêmico fez com que milhares de pessoas perdessem seus empregos, o que acentua ainda mais a precarização que já existia das condições de vida da população mais pobre. Muita gente sem conseguir pagar seu aluguel, correndo risco de ter que ir para a rua. Apesar de muitas cidades terem organizado abrigos para as pessoas em situação de rua, acaba gerando superlotação e as condições passam a ficar desfavoráveis, já que devemos a todo rigor manter o distanciamento social para evitar a propagação do vírus.

Aprendizado e solidariedade

Definitivamente não há lado positivo nessa pandemia. Mesmo com a terrível proporção que o vírus tomou e a devastação no número de mortes de tantas pessoas, é preciso aprender com a vida. Nós iremos passar por esse período ruim, mas para isso, precisamos ajudar uns aos outros da forma que podemos, tomando todo o tipo de cuidado necessário.

Temos visto ao longo da quarentena diversas ações solidárias que podem nos inspirar a realizar as que estão ao nosso alcance. Como, por exemplo, oferecer a um vizinho ou família que seja grupo de risco a fazer as compras de supermercado em seu lugar, para que não fiquem expostos ao vírus e fazer parte de campanhas de doações de alimentos, produtos de higiene e máscaras a grupos necessitados de seu bairro.

Enfim, o importante é ajudarmos da forma que pudermos, e termos em mente que a solidariedade não pode entrar em quarentena. Esse é um momento de retomada de valores, ou seja, de construirmos outro olhar sobre o mundo.

ENSINAR HISTÓRIA, TORNAR-SE PROFESSOR (NO MEIO DO CAMINHO TINHA UMA PANDEMIA)

Bianca Novais Cambruzzi[44]
Gabriel Fernandes Bendito[45]
Leandro Manhães Silveira[46]
Lucas de Andrade Ballonecker[47]
Natália Pinheiro Augusto[48]
Everardo Paiva de Andrade[49]

Resumo: O presente artigo é fruto de um esforço coletivo de síntese de experiências vividas a partir do ano de 2020 no Núcleo Liceu Nilo Peçanha do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID/UFF). O trabalho se volta principalmente para a produção de reflexões acerca dos dilemas enfrentados por professores, licenciandos de História e estudantes da escola em meio ao contexto de insegurança, medo e incerteza, fruto da pandemia do novo Coronavírus. Nesse contexto, produções como a Rádio Educativa Liceu Nilo Peçanha traduz um pouco do trabalho coletivo na busca por um ensino dinâmico e interativo. No presente texto, apresentamos considerações acerca da atuação do PIBID em tempos de ensino remoto, as expectativas dos pibidianos em torno do Programa, bem como as formas alternativas de ensino desenvolvidas como alternativa em face do contexto pandêmico e do distanciamento social.
Palavras-chave: PIBID. Pandemia. Trabalho remoto.

Considerações acerca do PIBID, da formação docente e do ensino remoto na pandemia

O PIBID – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência é um programa de fomento criado pela Portaria CAPES nº 72, de 9 de abril de 2010, com o objetivo de "antecipar o vínculo entre os futuros mestres e as salas de aula da rede pública", promovendo maior articulação entre o ensino superior e as escolas de Educação Básica. Inicialmente, o programa apresentava a proposta de enriquecer a formação docente de futuros profissionais das licenciaturas, encorajando jovens universitários a integrarem o magistério, sobretudo nas áreas mais carentes de professores – de um modo geral, as áreas de Ciências da

[44] Bolsista de Iniciação à Docência.
[45] Bolsista de Iniciação à Docência.
[46] Supervisor.
[47] Bolsista de Iniciação à Docência.
[48] Bolsista de Iniciação à Docência.
[49] Coordenador de área.

Natureza e Ciências Exatas –, deixando às áreas não-privilegiadas 40% do total das bolsas (CARDOSO; MENDONÇA, 2020).

De acordo com Seffner *et al* (2015), o PIBID aproxima as esferas da formação inicial – de caráter predominantemente teórico e voltado ao conteúdo programático – e da formação continuada – voltada para a prática e os saberes docentes – unindo duas modalidades de formação inicialmente distantes, por pertencerem a temporalidades e espaços distintos. Dessa forma, o PIBID é visto pelos autores como uma estratégia de "residência" docente, não no sentido de uma residência médica, que também implica na separação entre as esferas teórico-geral e prática-específica, mas no sentido de uma prévia imersão prolongada do pibidiano, ainda um estudante de licenciatura, no ambiente escolar e na complexidade de sua cultura, onde habitam grupos plurais marcados por contradições e tensões sociais. Nessa imersão, o pibidiano entra em contato não apenas com as práticas docentes voltadas à sua área de formação, mas também com a resolução de problemas disciplinares, a participação em reuniões pedagógicas e o diálogo interdisciplinar através do contato com outros professores e da participação em eventos escolares.

Além disso, Seffner *et al* (2015) sugerem que o PIBID vai além da experiência do universitário pibidiano, defendendo que a presença da universidade no ambiente escolar, através dos membros do programa, permite a interação e integração entre essas instituições formadoras. É no diálogo entre professores da universidade, gestão e profissionais da escola e bolsistas que se configura a proposta da conjugação, no mesmo espaço e temporalidade, dessas múltiplas esferas, criando um terceiro espaço que os autores chamam de *residência docente*, promovendo um diálogo entre campos dos conhecimentos teórico e prático (SEFFNER *et al*, 2015). Em um contexto pandêmico, entretanto, no qual as possibilidades de diálogo são limitadas, nos vemos diante de um obstáculo. A pandemia e o consequente isolamento social que se seguiu vêm nos obrigando a lidar com situações para as quais claramente não estávamos preparados, reinventando, em escala mundial, modelos de interação social, profissional e escolar. O PIBID não está, de maneira alguma, imune aos imprevistos, devendo se remodelar e se adaptar às novas condições de trabalho e estudo.

Estamos diante de uma crise grave, aguda e rápida. Ao contrário das crises que possuem uma progressão mais lenta, como afirma Boaventura de Souza Santos (2020), em seu livro *A cruel pedagogia do vírus*, as crises que se desenvolvem de forma rápida tendem a mobilizar recursos midiáticos e poderes políticos de forma imediata, fazendo com que sejam tomadas medidas para resolver suas implicações no momento, porém muitas vezes olvidando suas causas. Sendo assim, não apenas é ignorado o contexto no qual o vírus foi gerado – um mundo hiper capitalista em plena crise ecológica, possivelmente irreversível (SANTOS, 2020) –, como se criam soluções superficiais que tentam "fechar buracos" criados ou principalmente expostos pelos desdobramentos recentes da pandemia, de que a extrema pobreza, a falta de acesso a recursos básicos de higiene e de sobrevivência por boa parte da população brasileira são exemplos.

Após quase dois anos de isolamento em decorrência da pandemia, talvez tenhamos aprendido algumas lições. Primeiro de tudo, que falhas estruturais causadas pelo capitalismo – como a desigualdade social, que torna certos grupos infinitamente mais vulneráveis que outros, vide a desproporção de óbitos entre ricos e pobres – são expostas mais cruamente durante esses momentos de crise, evidenciando, ainda de acordo com Santos (2020), que o capitalismo não tem futuro enquanto modelo social, com seu completo descaso em relação aos princípios de cidadania e aos direitos humanos, mas também que as políticas neoliberais, tão diligentes em desintegrar serviços públicos e destruir a capacidade responsiva do Estado, continuarão produzindo um ciclo de incontáveis crises agudas, a que os poderes públicos serão cada vez menos capazes de sanar.

O momento pandêmico também nos ensina a desvelar alternativas possíveis de viver, produzir, consumir e conviver (SANTOS, 2020). Um dos impactos mais marcantes nesse processo foi o fechamento de escolas e universidades, que trouxe para o Brasil e para tantos países o imperativo do ensino remoto emergencial. Acompanhamos propostas similares em escala global, variando programações e plataformas, de um modo geral respeitando os requisitos básicos que uma pandemia de infecção respiratória traria: o distanciamento social, a forma remota de convivência, evitando aglomerações e contatos próximos. Observamos na

Coréia do Sul um forte movimento imediato de adesão ao ensino remoto, com a utilização de canais estatais, elaboração de materiais e plataformas e colaboração entre Estado e inciativa privada para garantir o acesso à internet a todos (ARRUDA, 2020). Na América, tivemos propostas similares, com destaque para a cidade de Chicago e para o México, o Chile e o Uruguai. Já no Brasil, o negacionismo e a falta de uma política clara de enfrentamento da pandemia e de implementação do ensino remoto gerou uma entrada tardia e relativamente desordenada no movimento, tanto na Educação Básica quanto no ensino superior.

Nesse contexto, podemos mencionar principalmente a falta de acesso à internet por boa parte da população: a região norte, por exemplo, possui apenas 65% de alunos de escola pública maiores de 10 anos com acesso (ARRUDA, 2020). Outro problema é a falta de orientação aos profissionais da educação, que se viram confrontados com uma modalidade de trabalho completamente nova, tornando-se dependentes de mediação tecnológica – salas de bate-papo, reuniões *online*, novas atribuições de edição de som e vídeo etc. – para as quais teve que se adaptar, transferindo responsabilidades do Estado para a esfera privada do indivíduo (CARDOSO; MENDONÇA, 2020). Juntando isso, um gigantesco processo de evasão, ainda insuficientemente avaliado, teve início nas escolas de Educação Básica. Por outro lado, registre-se a falta de uma plataforma consistente e amigável de Ensino à Distância (EAD): apesar da equivalência geralmente atribuída entre ensino remoto e EAD, a modalidade EAD conta com planejamento anterior – difícil de realizar na conjuntura da pandemia –, uma plataforma específica, conteúdos digitais específicos e um Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), mediado por tecnologia ou não, favorável à produção coletiva de conhecimento e à comunicação todos-todos (SANTOS, 2020). Nesse sentido, ela se diferencia do ensino remoto, que implica simplesmente em uma transposição do ensino presencial através da tecnologia disponível.

Não obstante, o ensino remoto é uma alternativa importante para manter o vínculo entre estudantes e professores. O afastamento prolongado resultaria no comprometimento, talvez irreversível, da qualidade da educação, fragilizando o espaço institucional escolar (ARRUDA, 2020). Grande parte da dificuldade mundial da transição ao ensino remoto parte do total despreparo dos sistemas educacionais no que

se refere à incorporação da mediação tecnológica ao processo educativo. Arruda (2020) menciona que escolas tradicionais na China foram obrigadas a fechar as portas por não conseguirem se adaptar às novas exigências. Uma das lições deixadas pela pandemia talvez seja de que a incorporação do *universo virtual* ao ensino tradicional pode ser inevitável, resta saber como e sob o controle de quem.

É nesse contexto, pois, que iniciamos o PIBID no ano de 2020. O projeto foi iniciado em outubro, em formato estritamente remoto, e desde o começo precisou ser repensado e replanejado. A distância em relação aos alunos e ao ambiente escolar físico foi uma realidade a partir da qual precisamos nos situar, construindo alternativas com mediação tecnológica, através de redes sociais, reuniões *online* e produção de conteúdo didático em formato digital. Ainda é cedo para conclusões muito definitivas, mas o PIBID talvez tenha nos apresentando a possibilidade de acompanhar uma dimensão da profissão docente até então pouco discutida nos contextos acadêmico-universitários de formação, sobretudo no sentido de inserir a tecnologia na prática pedagógica de forma interativa e dinâmica. Quem sabe este não seja um caminho para orientar a luta por políticas públicas que garantam acesso aos bens tecnológicos de forma justa e eficaz?

Aula remota e ação transformadora no PIBID do Liceu: 2020 não foi um tempo perdido!

A partir dessas reflexões gerais acerca do PIBID, do trabalho remoto e da pandemia, podemos afirmar que os desafios colocados pelo contexto foram muitos, em todas as partes do mundo. De uma hora para outra, o chão da escola pareceu desaparecer do campo de nossas experiências. Convidados ao universo virtual e ao ensino remoto, restava aos professores desistir ou enfrentar, denunciar ou enunciar. Optou-se por denunciar e anunciar, entre práticas educacionais possíveis. O projeto PIBID estava em uma das maiores Escolas de Niterói, o Liceu Nilo Peçanha, com 2.800 alunos e 175 professores, quando a pandemia afastou tudo e todos. Que fazer para continuar proporcionando aos estudantes um referencial de educação de inspiração freiriana em face do trabalho remoto? Receitas mágicas ou manuais não poderiam alicerçar

possibilidades de construção de um caminho pedagógico e metodológico adequado.

Na TV, rapidamente, as palmas aos professores se transformaram em cobranças do tipo "o professor quer home-office para não trabalhar!" Nunca se trabalhou tanto, trabalho físico e intelectual, como no biênio 2020-2021. Mas especialmente importante foi a capacidade de reinvenção e o exercício da escuta às turmas. Escutar o outro, escutar o todo, escutar a si mesmo, transpor barreiras físicas e virtuais, buscando saídas digitais como alternativas para o momento, nunca como solução definitiva para os problemas da educação no Brasil. Ao praticar o exercício da escuta, ficou claro que só seria possível aproximar o ensino remoto da experiência escolar, na construção do conhecimento, se fosse possível concretizar uma construção didática e uma prática emancipadora (FREIRE, 1996), construindo uma proposta educativa capaz de tornar todos os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem cocriadores de um sonho, ainda que trabalhando individualmente, cada um de sua casa, mirando um objetivo comum, coletivo.

Em outubro de 2020, o início do trabalho do PIBID UFF no Liceu colaborou para a materialização de todo o processo de escuta anterior. Aos poucos surgiu a ideia de realizar, com os estudantes de 2º e 3ºano do ensino médio, a experiência com os *podcasts* e a criação da Rádio Educativa Liceu Nilo Peçanha. A chegada dos pibidianos e a participação da radialista e âncora da Rádio Nacional do Rio de Janeiro, Luciana Valle, trouxe esperança e motivação concreta ao projeto. Em menos de um mês foram ao ar sete programas curtos, disponíveis no *Sound Cloud* e no *Spotify* (em breve estarão disponíveis também no sítio eletrônico do Laboratório de Ensino de História da UFF). Através desses programas foram discutidas temáticas importantes para a sala de aula – as consciências negras – mediante homenagem aos artistas, cantores e compositores brasileiros ligados ao samba. Vinculado a isso surgiu a ideia de um *podcast* sobre as identidades culturais brasileiras, de onde nasceu o projeto *Mil nações moldaram a minha cara*, elaborado em parceria com estudantes. Outra proposta trabalhou sobre a obra, a vida e o engajamento da escritora Maria Firmina dos Reis, de onde nasceu o programa *Histórias de Maria Firmina dos Reis*. Ecoando pela escola, o projeto trouxe outros professores para a iniciativa, gravando participações para os intervalos da

programação da rádio. De algum modo, a ideia acabou religando teias de conhecimentos, iniciativas e afetos, e o *podcast* sobre Maria Firmina articulou uma dobradinha entre História e Literatura, produção escolar importante, sobretudo em tempos de BNCC. Tais iniciativas ecoam as propostas defendidas por Fenelon (2012), tão necessárias em tempos de ameaças e obscurantismo, estimulando estudantes a se tornarem sujeitos ativos na investigação histórica, e não apenas meros reprodutores de uma história pronta, acabada e portanto morta.

Mais alguns trabalhos foram sendo realizados, como o *Personalidades Negras do Samba*, o *Black Music*, o *Por dentro das Gafieiras* e outros sobre *Abolicionismo*, induzindo reflexões sobre o que fazer, como fazer e principalmente sobre não desistir de uma educação emancipadora, criativa e progressista. Tanto para o professor supervisor quanto para o conjunto dos pibidianos e estudantes da escola, essa foi uma oportunidade marcante e geradora de reflexões e quebra de visões estreitas e preconceituosas sobre as culturas negras. Embora longe do chão físico da escola, a utilização de ferramenta tecnológica em prol de objetivos questionadores, rompeu barreiras de distância e preconceitos. Vários aprendizados foram adquiridos com essa experiência didática pedagógica e formativa, sobretudo de que a escola só é lugar de educar e se educar, de fato, se ela for capaz de criar oportunidades de interações coletivas, na medida em que faz dos partícipes – professor, licenciando, estudante – agentes que criam, recriam, inventam ou reinventam experiências.

A experiência com os *podcasts* dinamizou o importante debate acerca do racismo estrutural no Brasil. Transformados em repórteres, os estudantes do Liceu entrevistaram pessoas de seu convívio, na pandemia. Merece destaque especial aquela em que uma filha, entrevistando sua mãe, possibilitou que ela rememorasse uma série de desafios que enfrentou por ser negra, acabando por reconhecer a existência do racismo estrutural em seu próprio percurso de vida, algo que no início da entrevista não lhe parecia claro. Outra experiência significativa foi o encontro-debate virtual entre estudantes da escola, professores em formação e supervisor, após o trabalho pronto, no qual todos se perceberam como sujeitos autores do resultado, o *podcast*. Concluímos, pois, que os desafios enfrentados no trabalho pedagógico remoto não

impediram vitórias importantes. O PIBID fortalece a possibilidade de se construir uma educação e uma formação de novos professores – bem como a formação continuada dos professores de profissão – no contexto compartilhado de redes de conhecimento e afetos. A semente foi plantada, agora é regar e colher seus frutos!

Discutindo identidades na pandemia: a Rádio Educativa Liceu Nilo Peçanha revisitada

Confrontados com a eclosão da pandemia de Coronavírus e a implementação do ensino remoto, certamente uma parte dos desafios enfrentados foram de natureza técnica – como internet lenta ou mesmo inexistente, a falta de dispositivos com possibilidades de acesso à internet, o baixo índice de inclusão digital, além do anúncio gratuito e talvez irrefletido de que simplesmente não haveria reprovação naquele ano letivo, sabendo-se o que isso significa no cotidiano do universo escolar. Dessa forma, iniciamos o projeto contando com um contingente reduzidíssimo de alunos ativos. Eram poucos os que compareciam aos encontros *online* e menor ainda os que se dispunham a fazer as atividades propostas. Mas não desanimamos.

Com o projeto da Radio Educativa Liceu Nilo Peçanha tínhamos em mente desenvolver uma homenagem aos artistas, cantores e compositores brasileiros ligados ao mundo do samba, conforme dissemos acima. O debate dentro do grupo do PIBID, com a participação dos alunos do Liceu, sobre a identidade nacional e sua construção deu origem ao episódio *Mil nações moldaram a minha cara*, em alusão à música interpretada por Elza Soares, *O que se cala*. Enquanto isso, outras atividades interativas iam sendo propostas, a fim de que o trabalho com os conteúdos curriculares se desse de forma significativa e prazerosa para os alunos. Também mencionamos acima o projeto sobre a escritora Maria Firmina dos Reis, que deu origem ao episódio *Histórias de Maria Firmina dos Reis*. Do mesmo modo, os demais trabalhos realizados – *Personalidades Negras do Samba*, *Black Music*, *Por dentro das Gafieiras* e *Abolicionismo* – envolveram ativamente os alunos do Liceu, colaborando na produção de áudio para o *podcast*, auxiliando na escolha dos temas, colaborando na edição etc. A riqueza dos áudios produzidos

pelos alunos, gravando suas próprias falas – no tom de suas vozes, na força de sua expressão e na música de sua oralidade – deixou o registro de um resultado emocionante, de uma inesquecível experiência de trabalho, acredita-se que para todos, estudantes do Liceu, licenciandos da UFF e professor supervisor.

Já no ano de 2021, as plataformas e regras para participação dos bolsistas nas aulas mudaram, e dessa maneira não se pôde trabalhar diretamente com as turmas, além de reduzir consideravelmente o papel do professor. Por essa razão foram elaborados pequenos manuais históricos sobre diversos temas, um material audiovisual que ajudou muito nas aulas por ser intuitivo, direto e de fácil acesso já que não gera um arquivo grande, denominado *Dicionário de Conceitos Históricos*. Ainda estão em produção os meios para interagir e ser o mais útil possível aos alunos, como por exemplo, trazer a interdisciplinaridade e unir o ensino da História a outras disciplinas voltadas para os vestibulares, estimulando que os alunos aproveitem conhecimentos em várias partes das provas para admissão ao ensino superior.

Enfim, nossas ideias sobre o que seria o papel de um bolsista do PIBID foram bastante modificadas pela situação imposta pela crise sanitária, mas os desafios foram enfrentados de modo a construir respostas e expandir conhecimentos, buscando soluções práticas compartilhadas pelos professores. Mais do que nunca parece verdadeira a afirmativa de que ensinar é agir na urgência e decidir na incerteza (PERRENOUD, 2001). Se o PIBID que experimentamos não é o PIBID ideal – mas, o que seria um PIBID ideal? –, ele tem sido de grande valia para nossa formação! Mesmo com toda ansiedade diante de um futuro incerto, com as dúvidas sobre o retorno à vida tal como vivíamos antes da pandemia, com as adversidades tão assustadoramente presentes, uma coisa parece certa: a educação depende dos professores, e a formação de professores – inicial e continuada – é fundamental. Programas como o PIBID certamente têm e terão uma importância decisiva em todos esses processos.

As lições do vírus: experiências de um licenciando do PIBID na pandemia

Futuros professores em formação encontram no PIBID a oportunidade de narrar seus percursos como parte significativa de suas próprias vidas. Como afirma Eakin (2019, p. 9), "a narrativa não é meramente algo que contamos, escutamos, lemos ou inventamos; ela é parte essencial de nossa percepção sobre aquilo que somos" ou ainda, dizendo de outro modo, "a narrativa não é apenas uma forma literária, mas parte do tecido de nossa experiência vivida" (idem, p. 18). Em parte é disso que trata esta escrita, da configuração de *identidades narrativas* de professores em formação, inicial ou continuada. Para concluir o texto, misto de um relato de experiências e de narrativas do vivido, um dos licenciandos que integra o Núcleo do Liceu Nilo Peçanha construiu, sobre a forma de uma mônada benjaminiana, a seguinte importante memória de sua experiência formativa no PIBID.

> Quando menino, observava meu avô e imaginava a grandeza daquele homem que vivenciara a História com seus próprios olhos, testemunhando com seus cabelos brancos e orelhas avantajadas grandes acontecimentos da humanidade: a Segunda Guerra Mundial, a Guerra Fria, a Ditadura Militar e a Queda do Muro de Berlim. Infelizmente, para meu infortúnio e de meus contemporâneos, experimentamos uma dessas grandes tragédias históricas: a pandemia! Talvez, a maior lição aprendida nesse processo seja de que a história, para além do que é contado nos livros, se faz em contextos de violência, conflitos e morte. Por que nós seríamos os primeiros afortunados a fugir à regra? Como um dentre tantos jovens docentes em formação, ansiando pela oportunidade de finalmente entrar em contato direto com a cultura da escola, fui surpreendido, no início de 2020, com o anúncio da pandemia global de COVID-19 e a impossibilidade do ensino presencial. A ansiedade, o medo e a incerteza se tornaram então habituais. Qual seria a próxima vítima dessa nova ameaça? Como focar em meus objetivos se um minúsculo inimigo invisível era capaz de virar minha vida de ponta-cabeça? Nem mesmo o retorno das aulas em formato remoto pode arrancar esta angústia do peito: aqueles pequenos quadradinhos na tela do computador não transmitiam o afeto e o companheirismo dos colegas pelos corredores do ICHF. Muitos diriam que o aprendizado era o mesmo, que só mudava o formato, mais moderno, que

devemos acompanhar o mundo contemporâneo e a tendência de uma educação híbrida... Pobres almas! Acreditam na "educação bancária", já há muito tempo desmascarada por Paulo Freire. Não compreendem que o aprendizado não é uma transferência vertical e hierárquica de conhecimento entre educador e educandos. Não hesitaria dizer que aprendemos muitas lições nos intervalos ou nas conversas informais com os professores entre aquelas pequenas brechas de tempo de uma aula à outra. Não me entendam mal, o ofício do professor é indispensável. Quero dizer aqui que os saberes circulam por muitos meios, que nem sempre se deixam aprisionar em modelos pré-estabelecidos. É reconhecendo esta característica distinta dos processos epistemológicos que se enunciou a grande virada de minha trajetória acadêmica durante esse contexto pandêmico. Explico-me: após o processo seletivo, me tornei um dos afortunados selecionados do PIBID História UFF, em 2020. Meu destino seria o Liceu Nilo Peçanha, em Niterói, mas não seria possível entrar em suas históricas instalações, fundada no século XIX. Menos mal que o Liceu estava materializado na figura de nosso supervisor, o professor Leandro Silveira. Ao iniciarmos os trabalhos me perguntava sobre qual seria o sentido de fazer parte de um programa que tem como principal objetivo a integração de licenciandos com a escola pública, sem ao menos colocar meus pés dentro daquele espaço. Mas essas dúvidas logo foram sanadas através das inúmeras reuniões que tivemos com Leandro. Pude perceber que estávamos em contato direto com a realidade daquela instituição pela mediação de um professor que realizava seu trabalho em uma conjuntura tão drástica para nós quanto para ele. De fato, grande parte dos docentes no mundo também havia ingressado no trabalho remoto, tornando-se essa a realidade da maioria dos professores. Entendi que o PIBID estava, ao fim e ao cabo, cumprindo sua função desse modo particular, nos transportando para dentro desses dilemas. Com o tempo nosso vínculo se tornou cada vez mais empático, permitindo compartilhar saberes experienciais (TARDIF, 2011), sobretudo participando de atividades em que suas múltiplas fontes de saberes eram mobilizadas em contato com os licenciandos, além de diversas outras discussões sobre a conjuntura escolar que nos auxiliavam nas intervenções junto aos discentes. Tais intervenções, embora escassas, foram de profundo valor, especialmente aquela em que tive a oportunidade de me envolver mais ativamente – sobre a história da Gafieira no Rio de Janeiro –, tema que pesquiso na universidade e que despertou grande interesse entre os alunos do Liceu. Desse modo, penso que através dessas experiências pudemos nos construir e compartilhar determinados saberes, que por fim nos levaram a um grande

> aprendizado, na perspectiva freireana de que ninguém forma ninguém, mas que todos se formam, formando ao se formar.

Considerações finais

O presente trabalho partiu do pressuposto de que a contribuição fundamental que o PIBID traz para a formação de professores consiste, talvez, menos na aquisição de "técnicas" capazes de engendrar "práticas" de sala de aula, isto é, de um aprender pragmático nas práticas, com as práticas e para as práticas, e mais ao deflagrar um processo inventivo, reflexivo e crítico sobre o processo pelo qual alguém se tornar professor. Tal processo de tornar-se professor parece ser, em grande medida, um percurso narrativo. Nesse sentido, podemos dizer que o texto é, ao mesmo tempo, um relato de experiências e uma narrativa por meio da qual professores em formação – inicial ou continuada – tomam posse de suas próprias vidas profissionais e levam um pouco mais adiante o desafio de construir cotidianamente a profissão.

Referências

ARRUDA, E. P. Educação remota emergencial: elementos para políticas públicas na educação brasileira em tempos de Covid-19. **EmRede – Revista de Educação a Distância**, v. 7, n. 1, 2020. p. 257-275.

BRASIL. Ministério da Educação. **PIBID – Apresen**tação. s.d. Disponível em: <PIBID - Ministério da Educação (mec.gov.br)>. Acesso em: 15 jul. 2021.

CARDOSO, N. de S.; MENDONÇA, S. G. de L. FORPIBID-RP e a politização como enfrentamento ao ensino remoto. **Revista Formação em Movimento**, v. 2, n. 4, p. 647-654, 2020.

CERTEAU, M. de. **A escrita da história**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

CHEVALLARD, Y. La Transposition didactique: du savoir savant au savoir enseigné. **Revue française de pédagogie**, v. 76, s/n, p. 89-91, 1986.

EAKIN, P. J. **Vivendo autobiograficamente**: a construção de nossa identidade narrativa. São Paulo: Letra e Voz, 2019.

FENELON, D. R. A formação do profissional de História e a realidade do ensino. Projeto História: **Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados de História**, v. 2, s/n, p. 7-19, 1982.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

MONTEIRO, A. M. F. da C. **Professores de História**: entre saberes e práticas. Rio de Janeiro: Editora Mauad, 2007.

PANTA, M.; PALLISSER, N. "Identidade nacional brasileira" versus "identidade negra": reflexões sobre branqueamento, racismo e construções identitárias. **Revista Espaço Acadêmico**, v. 1 nº 195, p. 116-127, 2017.

PERRENOUD, P. **Ensinar**: agir na urgência, decidir na incerteza. 2 ed. Porto Alegre, RS: Artmed, 2001.

SANTOS, B. de S. **A cruel pedagogia do vírus**. Coimbra: Edições Almedina, 2020.

SANTOS, E. EAD, palavra proibida. Educação online, pouca gente sabe o que é. Ensino remoto, o que temos. **Revista Docência e Cibercultura**, 2020. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/re-doc/announcement/view/1119>. Acesso em: 11 jul. 2021.

SCHRAM, S. C.; CARVALHO, M. A. B. O pensar educação em Paulo Freire: para uma pedagogia de mudanças. In: **O professor PDE e os desafios da escola pública paranaense**. Produção Didático-Pedagógica. Curitiba, PR: SEED, v. 2, 2011. p. 25-47.

SEFFNER, F. *et al*. Conexões entre escola e universidade: o Pibid e as estratégias de residência docente. **Revista História Hoje**, v. 4, n. 8, p. 366-388, 2015.

SILVA, M (org.). **História**: que ensino é esse? Campinas, SP: Papirus, 2013.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

POR UMA FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE FREIRIANA NA CONSTRUÇÃO DE UMA PRÁTICA CURRICULAR TRANSGRESSORA: O PIBID-HISTÓRIA UFF E A ESCOLA MUNICIPAL LEVI CARNEIRO

Rodrigo Dias Teixeira[50]
Ana Letícia de Oliveira Felippe[51]
Ana Luíza Guimarães Ribeiro[52]
Carolina da Fonseca Schlaepfer[53]
Fabrício Lucas Sampaio Moreira Almeida[54]
Isabela Orichio Mello Appel[55]
Leandro Silva Machado dos Santos[56]
Luciana de Sá Guigues Almeida[57]
Matheus Ferreira de Jesus[58]
Rhuan Vetuani Nogueira Pereira[59]

Resumo: Temos como objetivo discutir os desafios, limites e possibilidades de uma formação inicial de professores de História que tenha como base uma concepção crítica e libertadora, a qual é impulsionada pelo PIBID na Escola Municipal Levi Carneiro em Niterói. Para isso, a partir da construção de materiais didáticos inspirados nas *Fichas de cultura*, do estudo teórico sobre o currículo, da análise crítica da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e da construção coletiva de aulas, buscamos implementar em nossa formação docente os pressupostos determinados pelas leis 10.639/03 e 11.645/08. Nessas estratégias, destacam-se os debates em torno da importância da Revolução do Haiti no contexto de uma determinada prática curricular. Por fim, para análise dos resultados, tivemos como foco as experiências narradas pelos pibidianos em seus memoriais de formação, os quais explicitaram os desafios de se iniciar na docência e vivenciar o contato possível com os alunos nesse período pandêmico.
Palavras-chave: PIBID História UFF. Formação de professores. Educação libertadora. Experiências narrativas. Revolução do Haiti.

Introdução

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência é uma sólida e fundamental política pública executada pela Coordenação de

[50] Supervisor.
[51] Bolsista de Iniciação à Docência.
[52] Voluntária de Iniciação à Docência.
[53] Bolsista de Iniciação à Docência.
[54] Voluntário de Iniciação à Docência.
[55] Bolsista de Iniciação à Docência.
[56] Bolsista de Iniciação à Docência.
[57] Bolsista de Iniciação à Docência.
[58] Bolsista de Iniciação à Docência.
[59] Bolsista de Iniciação à Docência.

Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) que contribui fortemente para o avanço da formação docente em nível superior, como também com importante melhoria da qualidade da educação básica pública. Conforme o Decreto 7.219/2010 (BRASIL, 2010), destacam-se como objetivos do PIBID, dentre outros, incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica; elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre educação superior e educação básica; e contribuir para que os estudantes de licenciatura se insiram na cultura escolar do magistério, por meio da apropriação e da reflexão sobre instrumentos, saberes e peculiaridades do trabalho docente.

O subprojeto da área de História do PIBID-UFF conta com uma fundamental trajetória que tem como marco a comemoração dos dez anos de sua implementação agora no ano de 2021 (2011-2021), com contribuições marcantes para a formação docente e para a educação pública das cidades do entorno. Este núcleo encontra-se na Escola Municipal Levi Carneiro, no bairro do Sapê, em Niterói. É uma escola de perfil comunitário, cujos usuários são do próprio bairro e adjacências. Nela, tem-se turmas do 1º e 2º Ciclos no turno da tarde, e 3º e 4º Ciclos no turno da manhã. Com o professor supervisor Rodrigo Teixeira, os dez licenciandos pibidianos acompanham turmas (denominados na Rede Municipal de Niterói de Grupos de Referência) tanto do 3º quanto do 4º Ciclos, tendo a especificidade de serem duas turmas de “Aceleração”, as quais têm um projeto pedagógico específico para estudantes que estão com distorção em sua série/idade. No segundo segmento do ensino fundamental, a escola tem três turmas de sexto ano, três de sétimo ano, quatro turmas de oitavo ano, duas turmas de nono ano e duas turmas de "Aceleração", totalizando, portanto, quatorze turmas. Em relação à estrutura arquitetônica, a E. M. Levi Carneiro é uma escola verticalizada com dois prédios de três andares, com salas de pequeno porte e corredores estreitos, com uma pequena área comum coberta (o térreo do prédio principal), uma quadra de esportes coberta, laboratório de informática, uma sala de recursos bem pequena, e com péssimo acesso à internet na unidade como um todo, sem a existência da conexão de tipo Wi-Fi.

Metodologia

Este núcleo tem como característica marcante a busca pela construção de uma formação inicial docente de cunho crítico e libertador. Para isso, a base de suas reflexões teórico-práticas são especialmente bell hooks e Paulo Freire, mais especificamente as obras *Ensinando a transgredir* (HOOKS, 2013) *e Educação como prática da liberdade* (FREIRE, 1967), as quais tiveram partes lidas e debatidas pelos membros e membras do núcleo.

Outro objetivo determinante, que se relaciona diretamente com o anteriormente citado, é implementar numa prática curricular efetiva da formação docente os pressupostos determinados pelas leis 10.639/03 e 11.645/08. Assim, é central que "o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional" (BRASIL, 1996) seja de fato uma realidade no Ensino de história da educação básica e, concomitantemente, com as experiências de formação docente. Para isso, estudo de obras acadêmicas específicas, a construção de materiais didáticos próprios, o estudo teórico sobre o currículo, a análise crítica da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a averiguação dos livros didáticos utilizados pela Unidade Escolar, e a construção coletiva de um cronograma de aulas foram as principais estratégias utilizadas.

Como indica Circe Bittencourt, materiais didáticos são mediadores no processo de aquisição do conhecimento, sendo um instrumento de trabalho tanto do professor quanto do aluno. Seu papel como instrumento de controle curricular por parte dos agentes de poder traz a responsabilidade de importante reflexão sobre os materiais disponíveis, sua produção e sua relação com o método de ensino:

> A escolha de materiais depende, portanto, de nossas concepções sobre o conhecimento, de como o aluno vai apreendê-lo e do tipo de formação que lhe estamos oferecendo. O método para utilização dos diversos materiais didáticos decorre de tais concepções e não pode ser confundido com o simples domínio de determinadas técnicas para obtenção de resultados satisfatórios (BITTENCOURT, 2004, p. 299).

Assim, ao lado do uso reflexivo dos materiais já disponíveis, a construção de materiais didáticos específicos é determinante para construção de uma prática curricular transformadora. Na medida em que o ensino remoto por meio de plataformas digitais tornou-se a base do processo de ensino-aprendizagem na Rede Municipal de Niterói devido à pandemia da SARS-CoV-2, o desafio na construção de materiais que sejam de fato efetivos e que provoquem uma reflexão crítica e a possibilidade de autonomia intelectual dos educandos é ainda maior.

Para análise dos procedimentos e resultados das intervenções realizadas, os memoriais de formação (PASSEGGI, 2008, p. 32) são um dos pilares fundamentais deste relato de experiência. Como “arte da escrita profissional de si” o memorial tem potencial formador bem definido na trajetória de educadores e educadoras:

> A finalidade de escrever sobre a própria aprendizagem é justamente a de poder (aprender) a situar-se, deliberadamente, do lado do processo e não do produto, da ação e não da produção, pois se volta para a relação da pessoa com o conhecimento [...] [são escritas] que formam para a formabilidade, ou seja, para a capacidade de mudança qualitativa, pessoal e profissional, engendrada por uma relação reflexiva com sua 'história’, considerada como 'processo de formação' (PASSEGGI, 2008, p. 35).

Dessa forma, a escrita dos memoriais tem tanto um papel formativo para aqueles que o realizam, quanto contribuem para um melhor relato e descrição das experiências vivenciadas, possibilitando investigações futuras. Este caminho se coaduna com as reflexões na área da Educação sobre as contribuições das narrativas autobiográficas e das potencialidades das "vidas de aprendizagem" que buscam inserir a narrativa individual num tempo e lugar coletivo e histórico como forma de resistência e transformação do mundo (GOODSON; PETRUCCI-ROSA, 2020).

A produção de materiais didáticos sob uma perspectiva crítica no contexto da pandemia

Ao terem início as atividades do atual ciclo do PIBID em outubro de 2020, uma das primeiras produções propostas pelo professor Rodrigo aos pibidianos da E. M. Levi Carneiro foram as "Fichas de Cultura para o Ensino de História". Inspiradas na pedagogia freiriana, as mesmas se tratam de materiais didáticos que tem como cerne temas específicos e transversais às apostilas impressas "Cadernos de Aprendizagem" produzidas pela Fundação Municipal de Educação e utilizadas pela escola durante o período da pandemia. Seu objetivo é auxiliar na construção do conhecimento sobre tais temas de forma dialógica com os educandos e mais próxima de sua realidade, tendo a contextualização e o uso das "imagens decodificadoras" como elementos-chave.

Neste sentido, o processo de criação destes materiais se iniciou com a leitura e discussão do livro *Educação como Prática da Liberdade* (1967), no qual Paulo Freire discorre acerca do método de alfabetização que desenvolveu com base na crença em uma Educação dialógica. Segundo o autor, "[...] a alfabetização não pode ser feita de cima para baixo, como uma doação ou uma imposição, mas de dentro para fora, pelo próprio analfabeto, apenas com a colaboração do educador" (FREIRE, 1967, p. 110). Comprometidos com tal dialogismo, os participantes do núcleo buscaram adaptar este método para o Ensino de História.

Em sua obra, Freire explica a importância das imagens de referência nas Fichas de Cultura. Sendo assim, essa primeira etapa de estudo teórico por parte dos licenciandos foi sucedida por uma pesquisa e seleção de imagens que diziam respeito aos temas selecionados e que possuíam diversos elementos de referência a serem decodificados — isto é, que os educandos pudessem interpretar por conta própria. A todo momento a produção deste material didático foi amparada teoricamente nos escritos freireanos.

> Com essa leitura, o professor nos introduziu a um material que eu nunca tinha ouvido falar: as fichas de cultura. Nos mostrou um material didático mais direto e vinculado à realidade deles [os alunos]. [...] Nas fichas, é importante a decodificação de imagens por meio de perguntas para os alunos responderem. Além disso, é importante destacar que

> os temas transversais são essenciais nas fichas de cultura para que possa haver debates e reflexões, vindas principalmente dos alunos. As conclusões devem ser tiradas por eles mesmo, com o professor servindo como guia para que a aprendizagem aconteça, sem supor que os alunos já saibam daqueles conceitos e reflexões (Isabela Orichio, Memorial PIBID História-UFF, 2020-2021).

Além das imagens a serem decodificadas, as Fichas também trazem perguntas que convidam os estudantes à reflexão, bem como a abordagem de conceitos talvez desconhecidos para os mesmos, de forma a construir o conhecimento em conjunto. Além de tratar dos conteúdos já vistos nas apostilas de forma mais didática, os pibidianos da Levi Carneiro também tiveram a preocupação de abordar temas transversais a estes conteúdos que em muito dialogam com a realidade dos educandos e com o contexto atual:

> O material era produzido em duplas ou em trios, estive numa dupla com a minha companheira do PIBID Caroline Schlaepfer e com ela fiz dois materiais para a turma de aceleração 3A, que corresponde ao 6° e 7° ano do Ensino Fundamental. Os temas eram: Criacionismo x Evolucionismo e Diversidade das leituras sobre a criação do mundo, neles debatemos temas como as tendências anticientíficas baseadas no fundamentalismo religioso e também tratamos sobre racismo religioso e como ele atua ao invalidar ou invisibilizar outras cosmovisões ou cosmogonias em um país construído e fundamentado na religião cristã e católica como o nosso (Rhuan Nogueira Memorial PIBID História-UFF, 2020-2021).

No que tange às expectativas com relação ao uso das Fichas de Cultura, cabe salientar que para cada uma das oito que foram produzidas ao todo, foram elaborados também dois materiais complementares: um Guia de Utilização e uma Expectativa de Reflexão. O primeiro se trata de uma espécie de manual para que outros professores possam fazer uso das Fichas de maneira proveitosa, enquanto o segundo é como um “gabarito” pouco ortodoxo - como o próprio nome sugere, é um material que exprime o que se espera das reflexões suscitadas pelas Fichas. Assim, se os estudantes não seguirem pelo caminho pensado durante a elaboração das mesmas, o professor pode guiar os debates visando atingir reflexões frutíferas.

Nesse sentido, as Fichas de Cultura produzidas pelos docentes em formação da E. M. Levi Carneiro representam um ganho para todos os professores e estudantes que desejam ir contra a tradicional concepção bancária da educação, podendo ser utilizadas como material didático alternativo em qualquer escola. Além disso, o próprio processo de produção das mesmas foi em si um grande enriquecimento profissional e pedagógico para os licenciandos do PIBID, como muitos relataram durante as reuniões dos núcleos, bem como em seus memoriais: "Desenvolver uma ficha sobre 'Arte e imagem da escravidão no Brasil' foi uma experiência que me aproximou do ofício de educadora sobretudo por poder relacionar questões do tempo presente com o conteúdo curricular" (Ana Letícia Oliveira, Memorial PIBID História-UFF, 2020-2021).

A reflexão sobre um currículo crítico na prática: a BNCC como desafio

A partir do desafio de construir uma educação libertadora em meio a uma realidade difícil por conta da pandemia, o núcleo do PIBID História-UFF da E. M. Levi Carneiro decidiu, conjuntamente, avançar sua construção por meio da elaboração de um currículo crítico que pudesse ser trabalhado ao longo do ano letivo de 2021, o qual teria como base a análise da BNCC (BRASIL, 2017), o referencial curricular de História (FME, 2019) como também o currículo emergencial para o período de pandemia da Rede Municipal de Niterói (FME, 2020). Importante destacar que os profissionais da Rede Municipal de Niterói participaram ativamente da construção destes referenciais curriculares, os quais já realizaram ajustes em relação a BNCC, como, por exemplo, "objetos de conhecimento proposto pela BNCC para o sexto ano foram deslocados para o 7° ano" (FME, 2019).

O currículo é um produto social, e como tal, é marcado por disputas, conflitos e por intenções de quem o produz e de quem o conduz. Essa é a questão central abordada por Ivor Goodson (2008). Docentes e discentes são impactados por um documento que molda a prática de ensino dentro de sala de aula e define convenções como o ano/série em que o tema será tratado, qual conteúdo será ensinado em detrimento de outro, além de

tantas outras questões que passam despercebidas na prática cotidiana do ensino em sala de aula. Essas definições, invariavelmente, adentram as escolas a partir de currículos e seus fundamentos teóricos e ideológicos. Como mostrado por Goodson, o currículo "inventa uma tradição", ou seja, à medida que um determinado conteúdo é selecionado, enquanto outro é rejeitado, estabelece-se uma tradição pedagógica do saber.

É imprescindível ressaltar que uma educação libertadora que rompe com paradigmas caminha, sim, lado a lado com a formulação do currículo, pois o ensino precisa de normas e critérios. É preciso reconhecer que os conteúdos dispostos em diferentes currículos são, indubitavelmente, frutos de escolhas, influenciadas por construções históricas. Dessa forma, é necessário compreender essas construções e o que as influenciam, pois somente a partir daí será possível a realização da prática pedagógica crítica em sala de aula.

Após as discussões preliminares sobre teoria do currículo, a análise da última versão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) foi o pontapé inicial para o desenvolvimento da seleção do currículo. As propostas elencadas nos textos anteriormente trabalhados foram comparadas com a BNCC, de forma a analisarmos criticamente os conteúdos. O estudo do documento foi importante porque os livros didáticos utilizados pela Unidade Escolar, do Projeto Araribá, já vinham organizados com as diretrizes da Base. As competências e habilidades propostas no livro dialogavam diretamente com a BNCC.

Partindo dos apontamentos já realizados desde o ano de 2020, entendeu-se que a construção do currículo crítico deveria levar em consideração a adequação das propostas curriculares à realidade da Escola Municipal Levi Carneiro. Uma das maiores dificuldades foi lidar com as expectativas que se tinha quanto à construção do currículo, afinal, possui-se uma imagem ideal desse. O esforço foi de refletir como o currículo poderia funcionar no dia a dia, com o material que se tinha disponível, adequado às vivências dos alunos, sobretudo em tempos de pandemia.

Passou-se a olhar para estes conhecimentos sob uma nova perspectiva: o olhar do professor que busca estudar esses conteúdos para ensinar algo a alguém, almejando suprir, inclusive, as lacunas da formação universitária. O principal desafio encontrado ao analisar os

conteúdos do 6º, 7º, 8º ano, se deu em buscar uma forma de relacionar os conteúdos com a vida concreta dos educandos. No caso do 6º e 7º ano acrescentou-se a complexidade de pensar os conteúdos para adequá-los à turma de aceleração.

O primeiro passo foi a construção de um cronograma de aulas no qual foram elencadas uma série de temas socialmente relevantes e possíveis relações entre tais temáticas com os conteúdos curriculares. Posteriormente, os pibidianos puderam discutir e se aprofundar nos assuntos que consideravam pertinentes incluir no currículo que almejavam construir. Um tema presente nas discussões dos conteúdos como um todo foi a ordem de apresentação dos mesmos. De modo a evidenciar a história dos continentes americano, africano e asiático, foi proposto a inversão da ordem de apresentação de determinados assuntos, salientando que a história dos povos desses continentes não ocorreu à sombra da Europa.

A partir de uma leitura atenta sobre algumas sociedades da Idade Antiga Africana, foram identificadas diversas relações que poderiam ser desenvolvidas entre essas e as experiências prévias dos estudantes. Além disso, percebeu-se que seria possível trabalhar os conteúdos curriculares desconstruindo diversos estereótipos que foram projetados sobre a África, reinventando a tradição curricular. Para tanto, a pesquisa realizada por Ynaê Lopes dos Santos (2017), propiciou significativas reflexões:

> As sociedades africanas são em demasia importantes; pudemos notar que os diferentes povos que habitaram as variadas regiões da África produziram uma infinitude de relações complexas e bem estruturadas. Dessa forma, não nos caberia reduzi-las a ótica do contato com os povos europeus, mas, sim, compreendê-las através dos seus desenvolvimentos históricos, culturais e das relações que construíram com os vizinhos. O texto da Ynaê suscitou essa e outras questões em nós - pibidianos - que tivemos excelentes e profundos debates acerca de como poderíamos abordar a história africana das mais variadas formas, rompendo com o senso comum de compreendê-la como um 'anexo' da Europa (Leandro Machado, Memorial PIBID História-UFF, 2020-2021).

A percepção de que a História enquanto ciência é atravessada por relações de poder que estão em constante disputa também deve ser

estendida ao campo do ensino da área, institucionalizado no Brasil antes mesmo da criação de seus primeiros cursos universitários (NICODEMO; SANTOS; PEREIRA, 2018, p. 39). A história foi e continua sendo, em grande medida, um conhecimento mobilizado a fim de forjar representações sociais que moldam nossas visões de mundo e conhecimento da realidade. O historiador, assim como qualquer professor-pesquisador, fala e produz um saber situado, embora isso não retire a validade do conhecimento construído.

É nesse sentido que as reflexões epistemológicas sobre o ensino de História devem ser levadas em consideração em suas múltiplas dimensões: não como uma mera transposição de conhecimentos acadêmicos no espaço escolar, mas também como uma prática em que se pese distintas concepções de História, desde "visões, textos e expressões históricas presentes em diferentes e específicas práticas sociais - a dos autores, diretores e narrativas de filmes históricos [...]" até às "práticas cotidianas dos diferentes grupos sociais, entre eles o familiar, e que servem de referência e dialogam com o saber acadêmico na constituição do saber escolar" (MONTEIRO, 2007, p. 107).

Na "teoria", a BNCC inclui a história da África, América e Ásia; entretanto, persiste uma separação entre a história desses continentes e a história da Europa, que é colocada em posição de destaque como "História Geral".

> Nos deparamos com essa lacuna logo no 6º ano, quando percebemos que os únicos impérios antigos que possuíam algum destaque eram aqueles que dialogavam com o mundo grego ou romano, o que nos fez refletir sobre que tipo de conhecimento sobre a história estávamos produzindo, e para quem. A opção de dar maior destaque a História Antiga da África foi pensada devido à construção social e cultural do nosso país, que em muito carrega identidades africanas vindas da diáspora, e ao próprio perfil dos educandos do colégio Levi Carneiro. Gostaríamos que os mesmos conseguissem se entender enquanto descendentes dos povos africanos que vieram para o Brasil (Ana Luiza Ribeiro. Memorial PIBID História-UFF, 2020-2021).

Nessa perspectiva, a proposta elaborada pelo núcleo Levi Carneiro foi de reorganizar os conteúdos curriculares, desnaturalizando a relação de centralidade da Europa nos processos históricos:

> Prezando por uma percepção menos monolítica da história, construímos os conteúdos do 6º Ano por meio de pontos de conexão entre as sociedades analisadas. Dessa maneira, em vez de se estudar em blocos as civilizações antigas, optou-se por investigar as integrações das sociedades por meio dos aspectos migratórios, do compartilhamento de figuras mitológicas e das lógicas de organização social em comum. Logo após uma introdução à história, partimos para a África Antiga, destacando os reinos do Egito e da Núbia, e a complexidade das suas organizações. Ao colocá-la antes da história antiga europeia, queremos reforçar que a última não é o ponto de partida da história humana, e que muito do que depois observamos na Grécia e em Roma já estava colocado nas organizações africanas (Fabrício Sampaio. Memorial PIBID História-UFF, 2020-2021).

Os desafios não foram poucos na elaboração do currículo crítico. Apesar de a legislação apresentar pontos positivos na afirmação do ensino de história da África, a articulação dos conteúdos envolveu um processo ainda mais complexo de pesquisa na elaboração das aulas, tanto pela lacuna do ensino da história do continente ser uma tradição curricular, quanto pelas condições remotas de aula.

Trabalhar com o conteúdo de história da África por tanto tempo relegado nos livros didáticos foi um grande desafio, mas despertou outras possibilidades de reflexão sobre processos de resistência em diferentes espaços e tempos. A indagação de novos sujeitos e a tentativa de representá-los como agentes históricos foi um dos grandes motes da nossa prática de um currículo crítico. Além disso, resultado dessa experiência rendeu aos pibidianos a consciência da importância do trabalho de pesquisa do docente, visto que todo conteúdo antes de ser abordado em sala de aula, é perpassado por uma rigorosa e criteriosa seleção por parte do professor, que precisa mergulhar em todas as minúcias do tema para poder ensiná-lo posteriormente.

A construção de um currículo crítico na prática: a importância da Revolução do Haiti

É nesse contexto que procurou-se redimensionar alguns marcos históricos na seleção do currículo do 8º Ano, tendo como base as

discussões sobre resistência, relações étnico-raciais e latinidade. Repensando os marcos da modernidade numa perspectiva latino-americana, a revolução de São Domingos foi escolhida como um dos grandes eixos.

> Escolhemos o exemplo da Revolução do Haiti, conteúdo frequentemente invisibilizado nos currículos do 8º ano, por ser o primeiro processo de independência na América Latina, protagonizado por ex-escravizados, que teve consequências diretas para o regime colonial como um todo. "Os homens fazem a sua própria história. E os jacobinos negros de São Domingos fariam a história que mudaria o destino de milhões de homens e o curso econômico de três continentes." (JAMES, 2000, p. 39) (Ana Luiza Ribeiro, Memorial PIBID História-UFF, 2020-2021).

Uma das questões cruciais ao se pensar na possibilidade de representação do passado é constituir unidades lógicas, modelos explicativos, que consigam dar inteligibilidade a um tempo histórico complexo e não linear. Certeau, ao escrever sobre a operação historiográfica, apreende que a escrita da história é produzida na tensão entre um modelo explicativo e seus desvios significativos que exprimem o real (CERTEAU, 1982, p. 85). Ou seja, para além de uma teoria demasiado abstrata ou de uma empiria excessiva que descarta modelos teóricos, a História se dá nesse entremeio, procurando trazer à tona tanto as condições de possibilidade de determinados eventos quanto os seus limites.

Em termos de produção historiográfica acerca da Revolução do Haiti, não há dúvidas de que estes emaranhados de acontecimentos orquestrados em São Domingo se encontram definidos muito mais como "desvios significativos", "pontos fora da curva", de um modelo em que as revoluções da América são pensadas enquanto meros espelhamentos e concretizações do liberalismo ilustrado. A base epistemológica construída ao longo do século XIX utilizava uma linguagem recheada de categorias políticas e filosóficas que se pretendiam universais, mas apenas abarcavam a totalidade de um grupo restrito: a do homem burguês (TROUILLOT, 2016).

Na BNCC, a Revolução do Haiti aparece unicamente no segundo segmento do Ensino Fundamental como um dos tópicos a serem

estudados no 8º Ano. E mesmo quando ela é abordada, a habilidade EF08HI10, exigida a fim de compreender o episódio, pretende "identificar a Revolução de São Domingo como desdobramento da Revolução Francesa e avaliar suas implicações" (BRASIL, 2017, p. 425). A crítica que se faz a esta abordagem não é pelo fato de o documento perceber as conexões que se fazem entre o movimento em Saint-Domingue e o processo revolucionário francês, mas analisá-lo como um simples desdobramento das agitações europeias, esvaziando o significado e a relativa autonomia que o Haiti encabeçará inclusive frente ao período napoleônico.

Ao elaborar o conteúdo sobre a revolução haitiana optou-se por destacar a localização do Haiti na América Latina, a particularidade da escravidão em São Domingos, o processo de independência e os acontecimentos do pós-independência ("por que chamamos de revolução") e as repercussões da revolução para o Brasil colônia. Os objetivos eram que os educandos pudessem identificar os fatores que levaram ao processo revolucionário, demarcar o protagonismo de personagens negros na América, associando-os a conceitos vistos essencialmente na história europeia como revolução, e aproximar a história brasileira da história latino-americana.

Neste sentido, a aula sobre a Revolução do Haiti foi inserida no cronograma entre as aulas sobre independência dos Estados Unidos e a crítica da escravidão e as independências nas colônias hispânicas: México e América. Encerrando os conteúdos do primeiro semestre com um debate sobre as independências americanas, a luta anticolonial e antiescravista. E adentrando na Revolução Francesa no segundo semestre.

Resultados, discussão e conclusões

Ao analisar o trabalho aqui retratado é imprescindível levar em consideração o contexto pandêmico que impactou diretamente a escola, expondo os licenciandos a uma realidade totalmente nova inserida no universo das aulas online. Com a distância social imposta pelo vírus, a troca mais direta com os alunos, o ambiente escolar e todos saberes que são vivenciados na rotina do programa tiveram que ser reinventados. Os encontros realizados semanalmente de modo remoto com o núcleo para

discutir o planejamento dos materiais didáticos a serem produzidos trouxeram uma reflexão sobre o ofício do professor de história e todos os elementos que cercam o espaço da educação, fundamentais na experiência pedagógica proposta pelo PIBID, porém com um elemento inovador: a conjuntura da crise sanitária. A certeza da necessidade de adaptação demandou os pibidianos recalcularem a rota e fazerem escolhas metodológicas mais coerentes com a realidade do ensino remoto. A pouca adesão ao uso das plataformas e a dificuldade de manter alunos participativos fez com que o núcleo apostasse em metodologias que trouxessem o educando para mais perto do processo de criação de conhecimento, por isso materiais como a ficha de cultura foram tão importantes. Ademais, a impossibilidade de conhecer os educandos da educação básica de forma mais próxima, de estar presente na plataforma utilizada pela rede e até mesmo de participar, inicialmente, das aulas síncronas, fez com que os licenciandos tentassem uma aproximação com os alunos via grupo de *Whatsapp*, uma importante aposta que se tornou frutífera.

Em relação à proposta de construção de um currículo crítico adaptado, é importante compreender que a sua elaboração transcende a dimensão prescrita; logo, o documento não deve ser um produto dado e consolidado. Para desenvolver um ensino que estivesse em consonância com a realidade dos educandos, muito além da seleção curricular, foi necessário refletir de que maneira materializar os conteúdos propostos, levando em consideração o currículo em sua dimensão interativa. Embora a BNCC proponha uma série de temas, pode-se dizer que ela ainda está aquém das expectativas de concretização das leis 10.639/03 e 11.645/08, na medida em que as propostas ainda são restritas e não realizadas de forma integrada ao conteúdo curricular.

Os debates sobre currículo demonstraram que, ao privilegiar acontecimentos da história europeia como grandes marcos da humanidade, a seleção realizada pela BNCC produz uma determinada construção histórica que minimiza os impactos de eventos que revolucionaram o curso da história mundial. A Revolução Haitiana, que na BNCC é abordada como um desdobramento da Revolução Francesa, serviu como um paradigma para orientar o eixo do currículo pensado para a escola, destacando a perspectiva latino-americana e as relações étnico

raciais. O resultado foi não só um acúmulo sobre a Base Nacional, mas também a possibilidade de análise crítica da mesma, que em diversos momentos esconde entre as suas prioridades seu inegável apelo ideológico e uma tentativa de modelar o ensino básico a partir das premissas liberais. Esse debate influenciou consideravelmente a construção do currículo produzido pelo núcleo, e o resultado dessa empreitada é uma tentativa de efetivação de um currículo que através da eleição de novas prioridades e da subversão da ordem tradicional de exposição de conteúdos se pretende também libertador, antirracista, anticolonial e anti-imperialista.

Em virtude de todas essas questões, a prática dos pibidianos consistiu em construir um currículo e materiais didáticos tendo como referencialidade a vida dos estudantes, compreendendo o ensino de História como uma relação dialógica entre diferentes produções culturais, experiências de vida e saberes.

No que tange aos materiais didáticos produzidos neste contexto de pandemia, as Fichas de Cultura foram pensadas não somente para suprir a ausência do livro didático e a limitação do caderno pedagógico, mas também para buscar uma proximidade maior com os estudantes, como já evidenciado anteriormente. Neste sentido, infelizmente não se pode afirmar que houve uma maior adesão dos alunos em termos quantitativos quando as Fichas foram utilizadas, posto que muitos deles possuem diversas limitações frente ao ensino remoto. Contudo, o investimento pedagógico que representou a produção de tais materiais foi exitoso ao passo que cumpriu seu objetivo de provocar reflexões nos estudantes através da decodificação das imagens e do conteúdo trabalhado de forma dialógica. Afinal, buscando construir uma pedagogia crítica, rejeitamos a prática "bancária" da educação - na qual o educador simplesmente deposita o conteúdo programático no educando - e abraçamos o que Freire elucubra como a prática problematizadora, que preza por organizar o conteúdo na visão de mundo dos educandos (FREIRE, 2007, p. 119).

Com base na tarefa de produzir tanto um currículo, quanto materiais críticos e que privilegiassem narrativas por muito tempo escanteadas pela História, manifestou-se nessa prática um dos objetivos do PIBID: associar a prática da pesquisa, sobretudo historiográfica, ao ensino. Assertivamente, os pibidianos puderam notar o quão é importante esse

trabalho de pesquisa do docente, visto que todo conteúdo que elaboraram para ser abordado em sala de aula foi perpassado por uma criteriosa seleção por parte dos mesmos, que adentraram em todas as nuances do tema proposto para poder ensiná-lo posteriormente. Tal experiência é adicionalmente marcante na medida em que o lugar do licenciando como um *professor-pesquisador em formação* pode ser um importante eixo de discussão para programas de formação docente, como o PIBID e o Residência Pedagógica, mas também ao lado das disciplinas voltadas para o Estágio Supervisionado.

Por fim, a importância do Programa ficou evidente em todo o processo. A contribuição do PIBID História-UFF na garantia de uma educação pública de qualidade e popular em um momento tão difícil, por um lado, e a possibilidade de uma iniciação docente de cunho libertador apesar dos limites existentes, por outro, foram demonstradas já nas primeiras iniciativas do núcleo, que pretende avançar em suas produções acadêmicas também em trabalhos posteriores, os quais analisarão iniciativas ainda em curso. Nesse sentido, a continuidade da produção dos memoriais serve também a um duplo propósito: captar por meio das narrativas de aprendizagem as experiências realizadas, como também viabilizar uma reflexão sobre si mesmo e a própria formação docente. Como sujeitos individuais e coletivos, nos colocamos dispostos a enfrentar as contradições existentes, para que o "medo da liberdade" não nos faça tornarmo-nos cúmplices dos opressores. Esse núcleo acredita esse "trágico dilema" só pode ser superado por meio da ação material:

> Esta superação não pode dar-se, porém, em termos puramente idealistas. Se faz indispensável aos oprimidos, para a luta por sua libertação, que a realidade concreta de opressão já não seja para eles uma espécie de 'mundo fechado', (em que se gera medo da liberdade) do qual não pudessem sair, mas uma situação que apenas os limita e que eles podem transformar, é fundamental, então, que, ao reconhecerem o limite que a realidade opressora lhes impõe, tenham, nesse reconhecimento, o motor da sua ação libertadora (FREIRE, 2007, p. 48).

Enfrentando as "situações limite" do hoje, buscamos construir uma educação libertadora para o "agora" e para "além", e nela uma formação docente que nos possibilite "sermos mais".

Referências

BITTENCOURT, C. M. F. **Ensino de história**: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2017.

BRASIL**. Decreto nº 7.219, de 24 de junho de 2010**. Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7219.htm>. Acesso em: 20 jul. 2021.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 20 jul. 2021.

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/ l10.639.htm>. Acesso em: 20 jul. 2021.

BRASIL. **Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm>. Acesso em: 20 jul. 2021.

CERTEAU, M. de. **A escrita da história**. Tradução de Maria de Lourdes Menezes. Rio de Janeiro: Forense, 1982.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia:** Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2007.

GOODSON, I. Currículo: a invenção de uma tradição. In: GOODSON, I. **Currículo**: teoria e história. Petrópolis: Vozes, 2008.

GOODSON, I.; PETRUCCI-ROSA, M. I. "Oi iv, como vai? Boa sorte na escola!" Notas (auto)biográficas constitutivas da história de vida de um educador. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica**, Salvador, v. 5, n. 13, p. 91-104, jan./abr. 2020.

GUIMARÃES, S. Em busca de outras histórias: duas propostas dos anos 80. In: GUIMARÃES, S. (Org.). **Caminhos da história ensinada**. Campinas: Papirus, 2014.

HOOKS, B. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.

MONTEIRO, A. M. **Professores de história**: entre saberes e práticas. Rio de Janeiro: Mauad X, 2007.

NICODEMO, T.; SANTOS, P. A. C. dos; PEREIRA, M. H. de F. **Uma introdução à história da historiografia brasileira (1870-1970)**. Rio de Janeiro: FGV, 2018.

PASSEGGI, M. da C. da. Memoriais auto-bio-gráficos: a arte profissional de tecer uma figura pública de si. In: PASSEGGI, M. da C. da.; BARBOSA, M. N. (Org) **Memórias, memoriais**: pesquisa e formação docente. Natal: EDUFRN, 2008.

SANTOS, Y. L. dos. Sociedades africanas entre o ano 4.000 A.E.C. e o século V E.C. (Idade Antiga). In: SANTOS, Y. **História da África e do Brasil Afrodescendente**. Rio de Janeiro: Editora Pallas/FAPERJ, 2017.

TROUILLOT, M-R. **Silenciando o passado**: poder e a produção da história. Tradução de Sebastião Nascimento. Curitiba: Huya, 2016.

REINVENTANDO O PIBID: REFLEXÕES ACERCA DA SUPERAÇÃO DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EM TEMPOS DE PANDEMIA

Giovanna de Oliveira Teperino[60]
Jane Lobo da Silva[61]
Jhonnatas Ribeiro de Carvalho[62]
Maria Isabel de Araujo Marinho Carvalho[63]
Victor Farias da Veiga[64]

Resumo: O presente artigo tem como objetivo propor uma reflexão sobre as atividades exercidas no Programa Institucional de Iniciação à Docência (PIBID) na Universidade Federal Fluminense (UFF), no contexto da pandemia do vírus SARS-CoV-2. A partir de uma escrita coletiva das experiências dos participantes do subprojeto de História, na atuação em duas escolas, Colégio Estadual Aurelino Leal e Colégio Estadual Raul Vidal, ambos sediados em Niterói, no contexto do ensino remoto. Buscamos evidenciar as peculiaridades, dificuldades e reconstruções ocorridas na formação inicial dos licenciandos.
Palavras-chave: Educação. Pandemia. PIBID. Formação Inicial.

Introdução

De acordo com o Edital nº 07 de 22 de junho de 2020, publicado para a seleção interna de licenciandos para o Programa Institucional de Iniciação à Docência na Universidade Federal Fluminense, o PIBID em seu caráter mais geral visa incentivar a formação de novos docentes através da imersão dos licenciandos no cotidiano do ensino público básico, buscando assim, elevar de forma qualitativa a formação inicial de professores. Tal imersão, tem como objetivo, propor o estabelecimento de uma relação dialógica entre o ensino superior e a educação básica, contribuindo assim, na valorização do magistério, fornecendo um suporte ao aperfeiçoamento do processo de aprendizagem através da sugestão de novas práticas educacionais.[65]

[60]Bolsista de Iniciação à docência.
[61]Supervisora.
[62]Bolsista de Iniciação à docência.
[63]Bolsista de Iniciação à docência.
[64]Bolsista de Iniciação à docência.
[65] Disponível em http://divisaopraticadiscente.uff.br/wp-content/uploads/sites/229/2020/06/RETIFICADO-Edital-07-2020-Bolsistas-ID-PIBID.pdf. Acesso em: 14 jul. 2021

Transcorrendo sobre as ações de caráter institucional para auxílio no desenvolvimento qualitativo da educação nacional e traçando um paralelo referente ao objetivo de suscitar apoio na formação dos docentes visando com isso um aperfeiçoamento do ensino básico através da formação de novas práticas e metodologias de aprendizagem, gostaríamos de ressaltar uma das preocupações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) no que se refere ao ensino médio, de universalização do atendimento e garantia de permanência dos estudantes até o final dessa etapa de aprendizagem (MEC, 2018).

A BNCC coloca a necessidade de se recriar uma escola como ampliadora de condições igualitárias de inclusão, salientando que apesar de sozinha não possa combater a desigualdade social que desampara uma grande parcela dos jovens e adultos de nossa sociedade, através da possibilidade ao acesso à ciência, à tecnologia, à cultura e ao trabalho para acompanhar as transformações globais decorrentes do desenvolvimento tecnológico possibilitando a capacidade de resposta às demandas recorrentes a estas mudanças(MEC, 2018).

Buscando uma educação integral capaz de superar os desafios de uma sociedade contemporânea, a BNCC contempla a disposição do currículo do ensino médio associada a 5 itinerários formativos, tendo como objetivo transformar o ensino médio como um suporte ao projeto de vida do estudante, elencando como fator primordial o acesso, conhecimento e desenvolvimento de amplas habilidades da computação e as tecnologias digitais (MEC, 2018).

Analisando as medidas tecnológicas postas a superação do déficit referente ao ensino médio como forma de incluir pela educação o discente em uma cidadania efetiva, trazemos um dado relacionado às dificuldades do ensino, neste momento de enfrentamento a pandemia do vírus SARS-CoV-2, a falta de aparato tecnológicos, tanto por meio dos estudantes, quanto pelas instituições de ensino.

Segundo pesquisas do Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação (Cetic.br)[66], 4,8 milhões de crianças e adolescentes brasileiros, entre 9 e 17 anos, não têm acesso à internet em casa e 58% dos jovens acessam a internet pelo celular, onde

[66] Disponível em: <http://data.cetic.br/cetic/explore?idPesquisa=TIC_KIDS>. Acesso em 16 de julho de 2021.

os dados móveis não daria conta de mantê-los conectados diariamente a plataforma remota.

Anos de falta de investimentos pelos órgãos governamentais em educação, nos mostram escolas totalmente desamparadas e despreparadas para atividades de inclusão no mundo tecnológico. A realidade é que, quando muito disponibilizam em seus espaços físicos uma sala de multimídia contendo algumas ferramentas que não conseguiria em seu contingente quantitativo dar conta das demandas de todos os alunos.[67]

A falta de investimento público em educação provoca um grande abismo entre a teoria apresentada nos programas de incentivo ao aperfeiçoamento a formação inicial, tanto quanto ao desenvolvimento de medidas para inserir de forma mais justa e igualitária o estudante dentro da sociedade, garantindo a este através de um ensino de qualidade sua plena cidadania.

Esse descaso com a educação também trouxe um desequilíbrio quanto a prática e desenvolvimento dos objetivos do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), nesta edição dentro do quadro de pandemia imposto. O prejuízo gerado pela falta de investimento na educação, impossibilitou o relacionamento direto com o ambiente escolar e com os alunos, de início gerando frustração e negação por parte dos participantes do projeto. Porém, mais do que criticar as perdas, juntamos esforços no objetivo de buscar soluções de superação e realização do aprimoramento de nossa formação, através de uma educação que se constroem na coletividade e que perpassa pelo caráter afetivo.

Embasados na filosofia de Paulo de Freire, buscamos alternativas de recriar novos rumos, dentro do PIBID, para criar alternativas educacionais apesar dos contratempos, impostos intencionalmente pela má gestão orçamentária no que diz aos investimentos educacionais e aleatoriamente, através da chegada da COVID.

[67] Segundo levantamento do Comitê Técnico da Educação do Instituto Rui Barbosa, na base de dados do Censo Escolar de 2020, levando em conta as condições de conexão à internet e acesso a redes de esgoto, energia e água potável, 10 milhões de estudantes brasileiros estão em escolas sem condições básicas de infraestrutura. Disponível em: <https://extra.globo.com/noticias/educacao/quase-10-milhoes-de-alunos-estao-em-escolas-publicas-sem-condicoes-basicas-de-infraestrutura-para-volta-as-aulas-diz-estudo-25062689.html>. Acesso em: 16 jul. 2021.

> Essa capacidade de começar sempre, de fazer, de reconstruir, de não se entregar, de recusar burocratizar-se mentalmente, de entender e de viver a vida como processo, como vir-a-ser, é algo que sempre me acompanha ao longo dos anos. É uma qualidade indispensável também a um bom professor. Começar sempre, não importa que de novo, com a mesma força, com a mesma energia. [...] O professor tem o dever de "reviver", de "renascer" a cada momento de sua prática docente para que os conteúdos que ensina seja algo vivo e não noções petrificadas… (FREIRE, 2001, p.103).

O PIBID encontra alternativas de resistir em meio a pandemia: narrativa da experiência dos licenciandos

Paulo Freire em sua obra *Pedagogia da autonomia*, escreve: **"**Eu não sou primeiro um ser da desesperança a ser convertido ou não pela esperança. Eu sou, pelo contrário, um ser da esperança que, por "n" razões, se tornou desesperançado." (FREIRE, 2011, p.49). E com a divulgação do resultado do edital de seleção de licenciandos para a participação do PIBID, um amplo desafio nos era posto, pois pensar e realizar a prática educacional em um contexto inédito, permeado por essas "n" razões das quais Paulo Freire aponta, tal qual a pandemia da Covid-19. Fazendo com que as nossas expectativas com relação a atuação no programa fossem extremamente abaladas, diante desse contexto repleto de incertezas, sofrendo uma série de impactos sociais, econômicos e emocionais, o Programa de Iniciação à Docência com ações a se desenvolver na escola de educação básica e os bolsistas do subprojeto encaravam juntos tais incertezas e buscaram soluções para as mesmas – *esperançar*[68].

A partir da formação do subgrupo de trabalho sob orientação e supervisão inicial da Professora Priscila Artte, no Colégio Estadual Aurelino Leal (CEAL) situado no município de Niterói, estado do Rio de Janeiro, estabelecemos um diálogo, através de leituras e debates, com a filosofia freireana. Esse contato passou a enfatizar na nossa formação uma prática de ensino carregada de afeto, reflexão, autonomia, ou seja, uma educação libertadora, uma educação calcada na convicção de que a mudança é possível.

[68] Esperançar configura-se como uma ideia abordada no livro escrito por Paulo Freire, Pedagogia da Esperança, trazendo uma prática pedagógica como um ato de esperança, como uma concretude histórica, e não como espera.

A pandemia evidenciou desigualdades econômicas e sociais já existentes, demandando assim, um planejamento pedagógico específico para o enfrentamento de tal realidade. Como primeira ação, procuramos escutar o aluno, saber de suas dificuldades, dentro dessa abordagem caberia o aspecto geral: acesso tecnológico, restrições familiares, caráter socioemocional, de suas preferências quanto a disposição das atividades pedagógicas que seriam desenvolvidas no contexto de ensino remoto. Demonstrando uma atitude progressista - infelizmente rara - que possibilitou a criação de um espaço dialógico, fomentador de uma educação não tradicional[69]positivista, uma educação que se propõe ao trabalho em um viés reflexivo, dinâmico e interativo.

A referida pesquisa veio enfatizar o despreparo da escola e do corpo docente, como um todo, de enfrentamento às condições impostas pelo ensino remoto, devido ao não investimento público conforme já relatado, com a qual podemos comprovar de um total de 481 estudantes, correspondentes ao 1°, 2° e 3° ano do ensino médio, somente 5% responderam não ter dificuldades para o acesso à plataforma educacional adotada[70].

A partir desse primeiro contato, para driblar essas adversidades, foram suscitadas ações como auxílio às práticas pedagógicas desenvolvidas na educação básica. Aqui, vamos nos restringir às atividades produzidas durante a "Semana de Africanidades" que ocorre no CEAL no período da semana do Dia da Consciência Negra.

A existência da Semana de Africanidades cumpriu um papel importante de exaltar a cultura africana de maneira lúdica e expositiva, através de atividades inteiramente voltadas para esse tema. Embora tendo em vista a implementação da Lei 10.639/2003, acreditamos que a educação antirracista e o estudo da História da África e da cultura negra brasileira não devam ocorrer excepcionalmente em uma data

[69] O conceito de pedagogia tradicional é pautado na visão da escritora, educadora, feminista e ativista social estadunidense, bell hooks, presente no seu livro *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*. Nele a escritora apresenta como a educação tradicional ainda tem suas veias no colonialismo, contribuindo para a manutenção do mesmo e moldando desigualdades. Ainda nessa noção, o ensino tradicional vê o professor como único legitimador do conhecimento. Disponível em: <https://www.ufrb.edu.br/ppgcom/images/sele%C3%A7%C3%A3o_2020.1/hooks_-_Ensinando_a_transgredir.pdf >. Acesso em :19 jul. 2021.

[70] Pesquisa realizada em agosto de 2020 através do formulário do Google Forms no Colégio Estadual Aurelino Leal.

comemorativa e sim como parte essencial do material didático ao decorrer de todo ano letivo.

Elaboramos para o 3º ano do ensino médio uma atividade de análise e produção textual vinculando a temática trabalhada à realidade dos alunos. Esta ação foi construída com base nos sambas enredo da G.R.E.S Imperatriz Leopoldinense - *Liberdade*, *Liberdade*! *Abra as asas sobre nós*[71] (1989) e da G.R.E.S Estação Primeira de Mangueira - *Histórias Para Ninar Gente Grande*[72] (2019).

Montamos essa atividade no intuito de convidar os discentes para uma reflexão acerca das permanências e rupturas de processos históricos com relação a escravidão, abolição e cultura afro-brasileira descritos nas letras dos dois sambas enredo para que então, eles relatassem as suas impressões sobre a realidade que viviam confrontando-as com os dois enredos. Movidos pela problemática do acesso dos alunos a plataforma de ensino remoto, a melhor solução foi o uso de produções audiovisuais presentes em uma plataforma - nesse caso a utilizada foi o YouTube - que poderia ser acessada por qualquer aparato tecnológico simples sem restrição de dia e horário.

O subgrupo responsável pelo 1° ano do ensino médio propôs uma atividade sobre a história de Dandara dos Palmares. A escolha da personagem, a narrativa e a memória que ela simboliza teve o objetivo de colocar os alunos em contato com a história da escravidão no Brasil, o processo formação de quilombos, resistência dos escravizados e a atuação feminina em todos esses processos. A necessidade de se estudar a história de mulheres se mostrou como um tópico de muita importância, ressaltando que temáticas históricas voltadas à questão de raça e gênero ainda são bem pouco difundidas dentro da grade curricular de história. Um ponto interessante a se destacar é que a questão de gênero presente nesse exercício foi inspirada em um outro trabalho coordenado pela Professora supervisora Priscila Artte nomeado de “Caderno das

[71] Samba de enredo presente no desfile de carnaval da G.R.E.S. Imperatriz Leopoldinense no ano de 1989, sob assinatura do carnavalesco Max Lopes. O samba é de composição de Jurandir, Niltinho Tristeza Preto Joia e Vicentinho. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Vypdabo9YUY>.

[72] Samba de enredo presente no desfile de carnaval da G.R.E.S. Estação Primeira de Mangueira no ano de 2019, sob a assinatura do carnavalesco Leandro Vieira. O samba é de composição de Tomaz Miranda, Ronie Oliveira, Márcio Bola, Mamá, Deivid Domênico e Danilo Firmino. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Fbeto2Xqj_I>.

Mulheres". Neste caderno são apresentadas histórias de importantes personalidades femininas que costumam ser negligenciadas ou apagadas dos debates referentes aos processos de formação da identidade nacional pautada em uma cultura machista-patriarcal brasileira.

A atividade foi dividida em três etapas. A primeira, utilizando a plataforma YouTube[73], trazia um vídeo didático de aproximadamente 4 minutos contando a história de Dandara e do Quilombo dos Palmares, com ilustrações e mapas para facilitar o entendimento do aluno. Após a exibição do vídeo foram colocadas perguntas para a reflexão dos estudantes sobre a importância do Quilombo dos Palmares para o Dia da Consciência Negra e o lugar das mulheres negras na História do Brasil. Em seguida, trouxemos um poema de Jarid Arraes retirado de seu cordel *Dandara dos Palmares*[74] que aborda o racismo e o machismo presente na sociedade. Por ser um poema curto, no gênero cordel e de fácil entendimento, onde aborda assuntos atuais, provocava uma consonância entre o que estava escrito e a realidade dos alunos. O desfecho propôs ao aluno que contasse a história de outra personalidade negra que tivesse importância em sua vida.

Nos dois exemplos descritos anteriormente é possível identificar a reflexão e utilização de táticas que possuíam o objetivo de promover para os discentes um acesso mais facilitado - o possível - às atividades construídas e ao mesmo tempo fazer com que eles desenvolvessem uma atitude autônoma, reflexiva e crítica para com suas respectivas realidades.

Segundo a proposta do PIBID, as atividades deveriam ser trabalhadas diretamente com os alunos dentro do espaço físico da escola de educação básica, porém a pandemia e as exigências de medidas de contenção contra a propagação do vírus, suscitaram de nós um amplo debate, no qual se mostrou claro que precisávamos nos adequar ao momento e as condições de fragilidade socioeconômicas as quais os alunos e a educação estavam expostos.

Oito meses passados ao início do projeto, nosso subgrupo passou por uma mudança de professor supervisor. Devido a motivos pessoais, a Professora supervisora Priscila Artte foi substituída pela Professora supervisora Jane Lobo, e dentro desse novo contexto mudamos também

[73] Canal Desenrolou. Guerra e libertação: a história de Dandara dos Palmares. 2020. (3m43s). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=EOnUvmRnMw8>.
[74] ARRAES, Jarid. Dandara de Palmares. Texto impresso. S/a.

de escola, passando a desenvolver nossa atuação, vinculados agora, ao Colégio Estadual Raul Vidal (CERV), também situado dentro do município de Niterói.

Percebemos que mesmo vinculado a uma mesma secretaria de ensino, a dinâmica escolar é única, cada colégio possui sua cultura escolar e suas visões de mundo construídas, fazendo com que os diálogos inerentes ao processo de ensino/aprendizagem sejam atravessados pelas singularidades dos saberes daqueles que compõem o espaço físico que compartilham. Sendo assim, as formas de abordagens metodológicas de exposições e análises dos conteúdos, também se diferenciam. Portanto, novamente começamos a nossa atuação através da elaboração de um questionário, visando o levantamento das demandas dos estudantes pertencentes, agora, ao CERV, para que assim, possamos trazer nossa contribuição pedagógica de forma coerente com a realidade de vida de tais alunos.

Levando em consideração a troca de colégio e a realidade dos novos alunos, cabe citar Paulo Freire, quando ele diz que “Respeitar a leitura do mundo do educando significa torná-la como ponto de partida para a compreensão da curiosidade, de modo geral, e da humana, de modo especial, como um dos impulsos fundantes da produção do conhecimento.” (FREIRE, 2021. p. 120)

Podemos considerar que essa edição do PIBID trouxe de peculiar, além do caráter de superação, que simbolizamos pela didática do esperançar, o caráter afetivo e humano da prática pedagógica. Se a circunstância adversa, gerada por diversos fatores já expostos, onde não podemos somente lançar ingenuamente a culpa na pandemia, mas também em anos de descompromisso na viabilização de uma educação de base, nos impossibilitou uma forma mais efetiva de contato com o dia a dia escolar, tal fato fez com que nos colocássemos no lugar do aluno e a partir da compreensão de suas mazelas, buscássemos uma forma de diálogo. O compromisso com a educação em um viés mais justo e democrático deve passar por uma aprendizagem pautada em saberes significativos ao educando e que lhes fomente os meios para interagir com o mundo ao qual pertencem. Sem nos transformarmos nesse educador humano ou humanizado, não conseguiríamos atingir esse fim pedagógico.

Outro ponto é que no momento dos debates ocorridos nas reuniões, tanto na reunião geral com o coordenador do núcleo ou nas reuniões menores com professor supervisor, foi promovido uma rede de falas, onde todos mutuamente se solidarizaram com os anseios do outro promovendo ajuda através de trocas de experiências, de superação e palavras de ânimo. Podemos assim dizer que desenvolveu de uma forma mais ampla a questão do trabalho em equipe, da cooperação em prol da eficácia no processo de aprendizagem.

Nesse sentido, o PIBID se mostra como um espaço de reflexão crítica do ensino/aprendizagem e formação pedagógica de todos os integrantes do processo, o que vai de encontro com a seguinte afirmação de Paulo Freire: "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 hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática" (FREIRE, 2021, p. 40).

A prática de hoje e de ontem contribuindo com as próximas práticas pedagógicas

Quando construímos narrativas autobiográficas sobre nossas trajetórias até o PIBID, um ponto em comum que se destacou entre os nossos textos foi o que influenciou sobre a escolha de nos tornarmos professores. Todos apontamos a influência de algum professor de História ao longo da nossa vida. O professor que fez a diferença, que despertou a curiosidade, interesse e sensibilidade ao entendimento do tema exposto, trazendo um significado maior ao conteúdo. O professor que se preocupou com a realidade do aluno, com suas experiências, provocou questionamentos e estimulou o diálogo. O professor que faz escola ter sentido para a realidade do nosso mundo.

Tendo figuras como essa em referência, é evidente que para nós o processo de iniciação à docência tem grande importância, especialmente para definirmos que tipo de professor queremos nos tornar. A oportunidade de integrarmos o PIBID se mostrou para nós como a garantia de que faríamos parte da estatística de educadores marcantes, na medida em que ao praticar, discutir e criticar o que é a educação e aprendizagem, formam-se profissionais cada vez melhores.

Quando o PIBID se propõe a trazer essa aproximação do dia a dia da educação básica para um debate que é construído dentro da Universidade, nos dá uma base efetiva de como se desenvolve na realidade as relações do processo de ensino aprendizagem. Para nós fazer parte deste programa está nos trazendo maior capacitação e segurança na formação e futura atuação de nossa profissão enquanto educador.

Diante do contexto pandêmico, os desafios da licenciatura se evidenciam e intensificam, fazendo com que nossa passagem pelo PIBID seja mais do que especial, seja revolucionária. Assim, com todas as adversidades enfrentadas durante esse contexto, compreendemos a necessidade do estabelecimento das nossas formações enquanto docentes, assentada sobre o humanismo, o afeto, e a construção de um espaço dialógico e reflexivo no interior da sala de aula.

Portanto, nosso olhar e análise do mundo foram transformados por uma prática democrática e dialógica de um professor comprometido com o caráter transformador para com as velhas práticas de ensino conteudistas e factuais. Tais práticas engessam a plena atuação do sujeito enquanto cidadão no interior da sociedade. Nesse sentido, queremos também em nossa prática sermos educadores engajados[75], enxergando o PIBID como um caminho que nos possibilita por meio da construção coletiva de caráter transformador alcançarmos esse objetivo. Dessa maneira, dialogamos com o que bell hooks estabelece no livro *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*:

> A educação como prática da liberdade é um jeito de ensinar que qualquer um pode aprender. Esse processo de aprendizado é mais fácil para aqueles professores que também creem que sua vocação tem um aspecto sagrado; que creem que nosso trabalho não é o de simplesmente partilhar informações, mas sim o de participar do crescimento intelectual e espiritual dos nossos alunos. Ensinar de um jeito que respeite e proteja as almas de nossos alunos é essencial para criar as condições necessárias para que o aprendizado

[75] O conceito de engajado foi retirado do livro *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade* da bell hooks, desenvolvido, principalmente, em seu primeiro capítulo: Pedagogia engajada, o qual propõe que uma pedagogia engajada é uma forma de aprendizado transformadora e libertadora que desconstrói o ensino tradicional. Uma pedagogia que aproxima o professor e o aluno, fazendo que ambos sejam participantes ativos do processo de ensino aprendizagem.

> possa começar do modo mais profundo e mais íntimo" (HOOKS, 2013, p.25).

Considerações finais

Gostaríamos de mais uma vez ressaltar a possibilidade dessa troca de experiências, superação e esperanças, dentro de uma abordagem pedagógica, que o PIBID 2020/21 está viabilizando neste momento, para além de suas propostas habituais.

Estes momentos de debates têm sido um combustível para prosseguirmos estudando, trabalhando e produzindo conhecimentos, apesar de tantos anos de descaso com a educação por parte do governo, agora exposto em meio ao cenário de enfrentamento à pandemia. Escolas fisicamente despreparadas para enfrentar este processo, alunos funcionários sem recursos para os meios tecnológicos que o momento necessita.

A rede de troca fomentada pelo projeto PIBID 2020/21, nesse quadro atual, mostra o quanto o relacionamento e o afeto estão vinculados ao sucesso pedagógico dentro dessa abordagem descrita por Freire (2021, p. 135) quando "diminuo a distância que me separa de suas condições negativas de vida na medida em que os ajudo a aprender não importa que saber, o do torneiro ou do cirurgião, com vista à mudança do mundo, à superação das estruturas injustas, jamais com vistas a sua imobilização", geramos aprendizagem para vida.

Ao buscar uma educação que faça sentido, nos afastamos, como professor, da mera tarefa de repetir fatos históricos, sem sentido e aleatórios na vida dos alunos, dentro do qual nega a possibilidade de parceria na construção do saber colocando o aluno como mero receptor do conhecimento, o que Paulo Freire irá chamar de educação bancária[76]. Aprender é um ato humano e coletivo.

> O Homem está no mundo e com o mundo. Se apenas estivesse no mundo não haveria transcendência nem se

[76] A noção de educação bancária parte do livro *Pedagogia do Oprimido* de Paulo Freire, a qual conceitua-se como uma educação que nega o diálogo e entende o professor como depositador de conhecimento. É uma educação que ainda carrega como herança as práticas jesuíticas e mecanicistas. Disponível em: <https://cpers.com.br/wp-content/uploads/2019/10/Pedagogia-do-Oprimido-Paulo-Freire.pdf> Acesso em 19 de julho de 2021.

> objetivaria a si mesmo. Mas como pode objetivar-se, pode também distinguir entre um eu e um não-eu. Isto o torna um ser capaz de relacionar-se; de sair de si; de projetar-se no outro; de transcender. Pode distinguir órbitas existenciais distintas de si mesmo. Estas relações não se dão apenas com os outros, mas se dão no mundo e pelo mundo (FREIRE, 1979. p. 30).

Por fim, analisamos que ao criar os referenciais teóricos de suporte às práticas educacionais, as diversas secretarias de educação nos impõem tais medidas, como a BNCC e o novo Ensino Médio, querendo aparentar uma displicência para com a atual realidade socioeconômica de todos os envolvidos no processo de ensino/aprendizagem. Será que ao negar fatos tão evidenciados nas diversas pesquisas de estatísticas, tais ações não estariam vinculadas a um projeto político comprometido com a manutenção das velhas hierarquias sociais mantendo a escola como órgão regulador e promotor de tais desigualdades?

Apesar do estranhamento que nos causa tal ponderação, o PIBID continua aberto ao diálogo entre teoria e prática engajada pela busca de uma educação que fomente uma transformação social. Dito isto, deixemos nas palavras de Bell Hooks[77], um pensamento o qual partilhamos, sobre a educação como prática social humanizada e que por meio do fomento à reflexão crítica que esse tipo de pedagogia provoca é que será possível abalar as estruturas da política vigente - um passo fundamental para a liberdade.

> A academia não é o paraíso. Mas o aprendizado é um lugar onde o paraíso pode ser criado. A sala de aula, com todas as suas limitações, continua sendo um ambiente de possibilidades. Nesse campo de possibilidades temos a oportunidade de trabalhar pela liberdade, de exigir de nós e dos nossos camaradas uma abertura da mente e do coração que nos permita encarar a realidade ao mesmo tempo em que, coletivamente, imaginamos esquemas para cruzar fronteiras, para transgredir. Isso é a educação como prática da liberdade (HOOKS, 2013, p. 273).

[77] O nome "bell hooks" foi inspirado na sua bisavó materna, Bell Blair Hooks. A letra minúscula pretende dar enfoque ao conteúdo da sua escrita e não à sua pessoa. Segundo escreveu a própria: “o mais importante em meus livros é a substância e não quem sou eu”.

Referências

FREIRE, P. **A educação na cidade.** 5 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FREIRE, P. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 68 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2021.

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança:** um reencontro com a pedagogia do oprimido. 1 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

HOOKS, B. **Ensinando a transgredir:** a educação como prática da liberdade. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.

MEC. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf>. Acesso em: 16 jul. 2021.

POR UMA ESCOLA COM FILOSOFIA, LITERATURA E POESIA: IDEIAS PARA SONHAR E RESISTIR

Maria Onete Lopes Ferreira[78]
Simara Lidia Marton[79]

Resumo: Apresentamos neste texto uma reflexão pautada nos resultados obtidos, numa experiência conjunta, na coordenação do subprojeto intitulado "Filosofia, Literatura e Poesia na Escola", do Programa de Bolsas de Iniciação à Docência entre agosto de 2017 e dezembro de 2019. Adotamos como base o método da pesquisa-ação e a reflexão. Este processo amplificou em nós a necessidade da defesa da escola como lugar de resistência, transformação e de compromisso com a justiça social. Apontamos para uma concepção de docência, na qual o lúdico tenha lugar central enquanto possibilidade de se aliar o prazer, a imaginação, a criação ao ato do pensamento. Compreendemos, amparadas numa vasta literatura, parcialmente citada nas referências deste texto, que a poesia, a filosofia e a literatura ocupam esse lugar da "inutilidade". Nesta perspectiva, nosso texto ironiza os conhecimentos úteis e contrapõe a eles estes saberes, visto não servirem para nada na lógica utilitária do mercado que quer capturar a escola como negócio. Afirmamos ainda, em defesa do Pibid, sua essencialidade como mecanismo de resistência e instrumento de revelação de talentos entre a população pobre. O texto é antes de tudo um convite para uma reflexão profunda, oportunizada por estes tempos trágicos e de pandemia.
Palavras-chave: Resistência. Pibid. Filosofia. Poesia. Literatura.

Em defesa do direito de existir: por uma prática docente onde o sonho faça morada

> *Quem anda no trilho é trem de ferro. Sou água que corre entre pedras - liberdade caça jeito.* (Manoel de Barros)

Iniciamos esse texto sustentando uma convicção guiada por um sentimento que anima algumas das razões de ser de nossa docência num curso de Pedagogia, que, embora não descarte formar pedagogos, prima pela formação de professoras e professores. Afirmamos, pois a convicção de que a universidade e a escola públicas são e, devem continuar sendo, instituições que resistem à lógica da educação como um negócio, afirmando o direito fundamental de todos a um *espaçotempo* imprescindível que nutra a dimensão ontológica, existencial, política,

[78] Coordenadora de área.
[79] Colaboradora na coordenação de área.

epistêmica, ética e estética da nossa condição humana. É imperativo afirmar esta resistência, neste momento em que o país está à deriva e vem sendo saqueado por pessoas desqualificadas e desonestas que ocupam o governo. Para onde se olha ou desde as notícias de mídias mais sérias, tomamos conhecimento da pilhagem e destruição em curso.

Chegamos a um tempo em que a defesa das coisas que já estavam no nível do óbvio precisam ser explicitadas, para pelo menos, gerar uma sorte de satisfação nas pessoas que enxergam, a partir de diferentes ângulos, esta destruição. É desde esta leitura que interpretamos o título do 73º Congresso da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC), que acolheu como lema "Todas as Ciências são Humanas e Essenciais à Sociedade".

Nas circunstâncias em que escrevemos, já nos sentimos bem, porque encontramos forças para resistir, num simples *esbarramento* com ideias que nos contemplam. Caso do tema título da Reunião Anual da SBPC, supracitado. Defender o óbvio nestes tempos é um ato de coragem, por isso o contentamento com um encontro inesperado mediado pelo pensamento comum. E, ao escrevermos isto, não há como não trazer à lembrança a conhecida pergunta atribuída ao dramaturgo e poeta alemão Bertolt Brecht (1898 -1956): "que tempos são esses em que temos que defender o óbvio?". A pergunta provavelmente foi feita na época do Nazismo em seu país. Hoje é no Brasil que a fazemos porque aqui, o fenômeno bolsonarista tem as mesmas características do nazismo com Hitler.

No que toca à educação e particularmente aos cursos de Formação de Professores, os ataques são inéditos no país. Está em curso uma resolução, definida pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) e tornada Lei pelo Ministério da Educação, para que seja implementada em tempo recorde uma mudança nos currículos dos Cursos de Licenciatura no país. A Resolução foi sancionada em dezembro de 2019 e conta com a seguinte proposição geral: "*o § 8º do art. 62 da LDB estabelece que os currículos dos cursos da formação de docentes terão por referência a Base Nacional Comum Curricular (BNCC-Educação Básica)"* (Portal do MEC).

Não é segredo que a atual base, tomada como referência para a formação de professores nos cursos de licenciatura, reduz a natureza da formação escolar, que já vinha sendo profundamente mercantilizada.

Assim sendo, se desde o olhar das teorias críticas da educação, já se faziam presentes críticas profundas à escola e à formação das crianças e da juventude nos níveis fundamental e médio, no formato anterior, por vincular em demasia a escola aos interesses do mercado, agora este olhar indica um achatamento muito mais destrutivo. Aliás, dessa mesma percepção comungam diversos professores e pesquisadores da educação nas suas mais variadas correntes teóricas no campo do pensamento educacional. Ou seja, identifica-se que o propósito é atualizar a formação para a encaixar nas limitações que o mercado de trabalho, cada vez mais enxuto, impõe. Daí a ideia de licenciaturas inovadoras. Como se inovação significasse necessariamente melhorar, progredir para algo superior. Se olharmos a partir das reflexões de Benjamin, a ideia de progresso que fundamenta a tese capitalista e na qual cabe o conceito de inovação, aponta para o abismo sem retorno.

É dentro desse escopo que nos propomos a falar sobre a nossa experiência na coordenação de um subprojeto dentro do Pibid entre os anos 2017 e 2019. Isto é, a tese de uma pedagogia de resistência será a nossa orientação, nestas ideias e na reflexão que as esboça. Nesta tese, por óbvio, a ciência e a pesquisa se colocam como aspectos centrais, visto que compreendemos a ciência como atividade humana, cuja finalidade é a garantia de uma vida mais digna. É, pois, desde esta tese de fazer ciência como resistência para garantia de direitos, que queremos pensar aqui a experiência com o Programa de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). Destacamos, desse modo, algumas razões que consideramos fundamentais para o princípio da resistência.

Em primeiro lugar, afirmamos seu significado para assegurar a permanência de estudantes pobres na universidade. E não estamos dizendo que esta é a mais importante finalidade, porque sabemos que sequer deriva deste fato sua criação. Entretanto, numa leitura dialética da realidade brasileira, a bolsa também cumpre esta outra função que deve ser evidenciada. Insistimos que não defendemos o princípio do assistencialismo como um dos critérios para bolsas no âmbito da universidade. Vislumbramos uma sociedade em que a dignidade seja o pilar fundamental da vida. A bolsa, talvez apenas assegure esta dignidade, neste momento em que o capitalismo acirra sua sanha destrutiva dos direitos duramente conquistados no Brasil. E para afastar qualquer

tentativa de enxergar a defesa do assistencialismo nesta observação, apontamos que, na nossa experiência, a bolsa garantiu que estudantes muito inteligentes e comprometidos com o trabalho dentro do projeto, permanecessem na universidade, pois de outro modo teriam se evadido.

Sempre que se faz presente a necessidade de defender políticas sociais, incluindo as "cotas raciais" para assistir os mais pobres, na corrida injusta para recuperar direitos historicamente negados, é oportuno pensar nos exemplos de pessoas pobres e, sobretudo negras, que se destacaram nesta sociedade. Elas se tornam exemplares porque são raros os casos. E a raridade deriva deste processo de exclusão que faz parte de nossa história. É o caso de Florestan Fernandes, que ousou deixar de ser Vicente[80], nome sugerido por nascer pobre e preto, para ser o intelectual influente e importante da história deste país. O Pibid seguramente contribui para nascerem tantos outros "florestans".

Em 2018, a expansão universitária, conquista dos governos petistas anteriores, que ainda se encontrava em processo de construção, portanto em alguns *campi*, caso do nosso em Angra dos Reis, colocava na ordem do dia muitas demandas de natureza administrativa. As universidades federais já haviam sofrido revés, em função da política de cortes orçamentários aplicados pelo governo golpista de Temer, iniciado em 2016. Então, a assistência estudantil estava enfraquecida e a sociedade já mergulhava num processo crescente de desemprego estrutural.

Vale ressaltar que o projeto denominado "Ponte para o Futuro" daquele governo, vinha implementando uma sucessão de reformas no Estado, em especial no tocante à retirada dos direitos dos trabalhadores, com a descaracterização da Consolidação das Leis Trabalhistas (CLT), cuja consequência mais visível foi o aumento do desemprego e a queda da renda dos trabalhadores. Tais fatos já afetavam de forma muito visível a permanência dos estudantes universitários nos *campi* distantes da residência de suas famílias. Portanto, as poucas bolsas que ainda eram disponibilizadas pela universidade, proporcionaram o sustento precarizado de muitos alunos e alunas.

[80] A mãe de Florestan Fernandes ouviu de sua patroa que a criança que ela carregou no ventre deveria se chamar Vicente, pois Florestan, o nome escolhido em homenagem a um amigo que a ajudou durante a gravidez, era muito pomposo para o filho de uma empregada doméstica.

Cientes da dimensão exata das dificuldades, no nosso processo seletivo, consideramos a vulnerabilidade dos inscritos como critério de seleção[81], pois para nós, a permanência dos estudantes oriundos das camadas populares na universidade pública é sinal de resistência e de luta contra a pobreza.

Conforme apresentam pesquisas amplamente divulgadas, aproximadamente dois terços dos alunos matriculados em universidades públicas, nos últimos anos, são oriundos das camadas sociais mais empobrecidas e mais diretamente afetadas pela política do governo Temer, no qual foi iniciado o projeto em discussão. E os estudantes bolsistas abrilhantaram sua formação nesta experiência que coordenamos. Os trabalhos que desenvolveram para apresentação nos eventos acadêmicos internos ou externos, revelaram estes ganhos. Também o desempenho nas avaliações das disciplinas traduz esta formação mais densa e significativa, através das notas registradas em seus históricos. Outra revelação advém da escolha de temas para os trabalhos de conclusão de curso. Estudantes que participam do programa, além de muitas vezes escolherem temáticas relacionadas ao projeto, se saem muito bem na escrita.

Ademais, é importante este destaque, porque é necessário pensarmos que numa sociedade desigual e estruturalmente racista como a brasileira, muitos talentos são desperdiçados por causa da exclusão a que são submetidos. A exclusão os afasta dos direitos fundamentais. Os pais e mães da maioria dos estudantes das universidades, com os quais nos deparamos em nossas experiências docentes, fazem parte da população que é obrigada a aceitar os empregos mais rebaixados e mais mal pagos na sociedade. E, por isto, seus filhos são obrigados a deixar, muito cedo, os estudos e, desse modo, são afastados da universidade, sem ao menos se reconhecerem dignos de as frequentar. Mesmo quando ousam enfrentar as adversidades, não conseguem mais permanecer com suas matrículas ativas, nestes últimos cinco anos.

A política de expansão das universidades, chamada de REUNI, assim como as mudanças no acesso (que passou a ser feita via Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM) facultaram a uma parcela dos

[81] Quase todos os inscritos se encaixavam em algum tipo de dificuldade, mostrando assim alto grau de vulnerabilidade.

excluídos o sonho com a universidade, numa escala nunca antes imaginada por estas camadas. Entretanto, as condições de permanência, em especial após 2016, deixaram de ser garantidas por suas famílias. E por falta de dinheiro - num cenário de desemprego em massa, direta e indiretamente ligado, à operação chamada de lava-jato, que "arrebentou" a economia brasileira -, muitos dos alunos, inclusive, aqueles que demonstravam ótimo desempenho, se viram impedidos de contar com a renda dos familiares para permanecer nas universidades. A bolsa do Pibid salvou uma parte destes estudantes. Fato que merece ficar registrado quando falamos deste Programa.

Quando uma criança pobre entra na escola e, em seguida, na universidade, significa romper com a ordem instituída historicamente de injustiça social e atesta o "ser capaz de". Ou seja, ela entra para o grupo dos que "venceram na vida" que, se vale para o olhar classificatório de fora, também tem um significado muito valioso para a autoestima destes alunos. Essa autoafirmação de capacidade traz consigo desafios que não são da ordem da inteligência, mas precisam ser vencidos para que a inteligência se revele real. Um destes desafios é sair da universidade com o diploma.

Ademais, os estudantes mais pobres sabem que os estudos significam a única chance de ruptura com a repetição da "sorte" legada de seus antepassados. Então, para eles, "os estudos" assumem uma importância, nem sempre conhecida pelos estudantes bem-nascidos. E a universidade lhes proporciona o envolvimento com o estudo, o desabrochar de sua capacidade de aprendizagem e de transformação, pelos conhecimentos que vão adquirindo e pela sabedoria que vão construindo. Então, ao participar de projetos que ampliam sua interação com a cultura e com os conhecimentos científicos, estes estudantes vivem uma espécie de recuperação de suas experiências em diálogo com novos saberes e do estudo que lhes foi negado na infância pobre, dada a precarização da cultura de seu meio e a "negligência" da escola. O Pibid, como programa para a formação docente, amplia os olhares e os ângulos para onde olhar. Os recursos da bolsa favorecem este processo, pois garantem o tempo livre para os estudos. A experiência na escola, sempre mediada pela formação em processo, funciona como um dispositivo para a reflexão que faz aflorar a busca pela sabedoria.

Desde esta breve defesa do Pibid como possibilidade de resistência e de sonhos, afirmamos nossa posição em defesa de uma formação de professores e professoras comprometida com a luta por um mundo novo e melhor para a maioria. Sabemos que essa luta não pode prescindir de uma escola revolucionária, isto é, escola como possibilidade libertadora. E esta escola como promessa transformadora não é a escola que a burguesia vislumbra, ainda que ela enseje contradições que atenuem desigualdades e ofereça a alguns a possibilidade de superação de certos entraves de classe. A experiência, através do Pibid, com filosofia, literatura e poesia na escola não foi apenas um projeto de ensino. Foi além disso, uma pesquisa-ação, pois vem favorecendo um olhar investigativo sobre a formação dos bolsistas, bem como sobre a escola. Neste sentido, o Pibid também é pesquisa.

O Pibid como objeto de pesquisa

A oportunidade de pesquisar os saberes escolares e possibilidades de aprendizagem, desde a experiência com o Pibid é mais um dos critérios que elegemos para defender esta inciativa. Para pesquisadores das universidades, fazer trabalhos que remetam ao interior da escola é fundamental para que nossas pesquisas sejam feitas mediante vivências concretas e reais. A interação entre a universidade e a escola é um aspecto prioritário para a credibilidade das pesquisas e construção de conhecimentos no âmbito da pesquisa em educação. Por esta razão, a proposição do Pibid é, por nós, compreendida como materialização do compromisso de um governo que tem na democracia o seu fundamento maior (não por acaso sofreu mutilação desde o governo Temer). E, a partir da compreensão que poderíamos pesquisar desde a nossa prática, tornamos a nossa proposta uma pesquisa.

Assim sendo, ao se constituir como experiência inovadora, a nossa intervenção na escola, se tornou também um objeto de pesquisa. Importava-nos observar e analisar, especialmente de que modo as ações desenvolvidas impactariam as crianças e os estudantes bolsistas na sua aprendizagem, para desde o resultado, propormos caminhos ou alternativas para a escola no sentido de oferecer experiências educativas

que poderiam suscitar, talvez, relações outras dos estudantes com o estudo.

A partir das atividades realizadas com as crianças e observação de suas falas, gestos, comentários, questões e criações, as alunas e os alunos bolsistas envolvidos deveriam elaborar relatórios após as atividades. As observações eram levadas para os debates nos encontros reservados à avaliação e planejamento das atividades, logo, eram objeto de reflexões coletivas. Estes encontros faziam parte da rotina do projeto e aconteciam semanalmente. E sua finalidade imediata era conduzir com mais possibilidade de eficácia as nossas intervenções, tendo em vista os objetivos estabelecidos.

Portanto, fizemos pesquisa-ação, pois, como assevera, Tripp (2005) a pesquisa-ação é um termo genérico para definir diferentes tipos de investigação-ação, aplicados desde um processo cíclico, no qual se aprimora a prática pela oscilação sistemática entre agir no campo da prática e, ao mesmo tempo, investigar esta prática.

Já as respostas dos bolsistas eram analisadas, desde a participação e desempenho de cada um, dentro do projeto. Especialmente era exigido deles a iniciativa de pensar e propor atividades para as turmas nas quais atuavam. Como o grupo de participantes, constituído de bolsistas e voluntários, era amplo, nós atuamos nas turmas de crianças desde o pré-escolar ao quarto ano do ensino fundamental. Fizemos equipes de três estudantes para cada uma das turmas. Eram dez equipes no total, portanto contemplamos dez turmas e atuamos em duas escolas nas imediações do *campus* do nosso instituto.

O tema do projeto era intitulado *Filosofia, Literatura e Poesia na Escola*. O propósito das ações era estimular o pensamento reflexivo/filosófico usando como dispositivo tanto a literatura (histórias e cordel) como a poesia. Partimos da compreensão de que literatura, filosofia e poesia juntas e misturadas, metaforicamente, são como uma constelação de argumentos; ideias; noções; conceitos e apostas cognitivas, políticas, éticas e estéticas que alimentam a continuidade de nossa esperança e da persistência, no sentido de despertar na universidade e na formação básica o pensamento criativo. A combinação temática é também um modo de realçar a poética própria da existência humana nas suas possibilidades imagéticas e sensoriais. A filosofia, neste projeto, ou

pelo que lhe é próprio, sobretudo, pela interface com a arte e a literatura, é acima de tudo, um caminho de expansão do ser e de abertura ao mundo, em sua raiz ontológica. É um caminho que pode transformar e revolucionar o ser e dotá-lo do exercício do pensamento crítico, tão necessário nestes tempos de crise e de inclinação fascista.

Nós ousamos esta caminhada porque nossas experiências anteriores, em projetos individuais e/ou com outros parceiros (*Filosofia com Crianças* e *Poesia na Escola*), nos autorizavam esta associação. Fundamentalmente, porque compreendemos que a formação humana se realiza na fusão entre o sentir e o pensar; entre a razão e a emoção; sob o exercício da crítica e, essencialmente através da sensibilidade humanizadora. Por todas estas considerações, para nós, literatura e poesia podem ser também dispositivos para o exercício filosófico.

Em outubro de 2019 fizemos uma participação, com uma apresentação de trabalho na reunião anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd)[82], para apresentar uma primeira reflexão originada desta experiência no Pibid. Intentamos demonstrar quão exitosa fora a experiência que estava chegando ao fim, de acordo com o edital que regia o projeto.

Infelizmente, quando nossa participação dentro da escola se encerrou no final de 2019, não poderíamos imaginar o que nos reservava o ano letivo de 2020. Não começaríamos o semestre letivo e, portanto, fizemos uma pausa na pesquisa, pois com o aparecimento dos primeiros sinais da pandemia, a realidade seria modificada de forma abrupta. Contudo, esse momento é oportuno para fazermos esta prestação de contas conosco mesmas e com os recursos a nós facultados, seja através das bolsas ou de pequenos investimentos com material. E, nestas circunstâncias, escrever sobre a escola e sobre a universidade é uma forma de resistir.

Resistiremos e expressaremos, conforme aquilo que nos é singular, as nossas ideias, embora a situação que atravessamos coloque muitas dificuldades e desafios para o trabalho intelectual do docente e, ainda que este governo não nos permita sonhar; ou nos imponha angústias e pesadelos, com os quais não poderíamos nem mesmo atinar,

[82] Anais da ANPEd 2019. Disponível em: <http://anais.anped.org.br/sites/default/files/arquivos_43_4>.

ressoaremos nossas vozes, gritaremos a nossa discordância e os nossos desejos.

A pandemia, ironicamente, nos oferece uma oportunidade de pensar e propor ideias sobre a escola. Assim sendo, desde o legado que conquistamos com a experiência, no Pibid, temos nos debruçado sobre os desafios direcionados à formação escolar e universitária. Sabemos que é necessário olhar para dentro da escola, através da nossa experiência com o projeto e, tentar sugerir iniciativas que contribuam para uma outra relação com a escola, de modo que seja um convite à transformação da experiência escolar que, quem sabe, possa transformar a sociedade. Desse modo, a partir da escola, algo da ordem do acontecimento pode ocorrer. Este é um imperativo do nosso tempo, tendo em vista este cenário catastrófico em curso. Catástrofe que amplia a miséria, impulsiona o aumento da violência e escancara o ideal de mundo gestado nos esgotos do pensamento neoliberal, fechando as portas da esperança. Todavia, como diria o poeta, se uma porta se fecha, que abramos janelas e, através delas olhemos o horizonte, para pensar o novo.

Olhares que apontam para um projeto de utopia

Quando escrevemos para a apresentação na ANPEd e falávamos do lugar da arte na nossa formação, o cenário já nos fazia entender que as nossas reflexões reveladoras da angústia daqueles dias, se coadunava com a filosofia de Nietzsche (1990), para quem a arte leva à transfiguração da realidade. Ao mesmo tempo, fizemos acenos para o filósofo Nuccio Ordine (2016), que argumenta acerca da inutilidade das ciências das humanidades e artes nesse paradigma utilitário que caracteriza o mundo contemporâneo. Era certo, não obstante, que nossa resistência começa na afirmação inversa: argumentar, desde a experiência, que tais saberes considerados “inúteis” para o mercado ordenador dos ritos de uma sociedade de economia de paradigma neoliberal, se constituem como fundamentais à vida dos seres humanos. Encontramos afinidade em Ordine, por causa da radicalidade, em especial, com que ele defende a ideia de que a universidade não tem como objetivo formar jovens para o mercado, mas sim para que neles alimente seu gosto pelo aprender, pelo conhecer, pelo pensar, que é um processo libertador e transformador.

Desde esta experiência, que ainda consideramos em andamento, tanto para a iniciação à docência, quanto para o processo de ensino aprendizagem escolar e, em especial, para o estudo, queremos afirmar a beleza do educar na filosofia, na poesia e na literatura. Conforme anteriormente mencionado, experiências anteriores já nos permitiam observar que a combinação entre filosofia, literatura e poesia na escola produz sentidos de beleza na educação e na formação dos estudantes. Como enfatiza Georges Jean citando Éluard, ao se referir ao papel do professor que usa a poesia no processo pedagógico (professor que ler um poema para si e para os outros), frente aos alunos, "o papel do educador é [...] abrir-lhe 'os caminhos e as estradas da poesia', concebida, deste modo, como 'voz interior'" (JEAN, 1996, p. 160).

É desde a prática, portanto, que constatamos o quanto o investimento em ações de natureza poética na formação universitária entre professores e estudantes, assim como entre crianças e professores da escola pública, instiga olhares, atitudes, ações que, de modo sensível e profundo, explicitam formas de resistência à nossa própria coisificação no mundo. Neste sentido, fazer poesia na escola é fazer fluir um processo de transformação mútua, porque professores e alunos resistem juntos e, assim, universidade e escola pública se alimentam numa *práxis* inédita, que é a de respirar a beleza que só os olhos dos poetas permitem captar.

Sobre o nosso caminhar: trajetos, ancoragens e companhias

Evidentemente, nossa caminhada ao longo do desenvolvimento desta experiência, foi ancorada nas teorias de autores com quem aprendemos e dos quais tomamos emprestadas as palavras que nos contemplam e contribuem para as nossas formulações. Também não é por acaso que delas nos aproximamos, considerando nossas histórias de vida e afinidades outras muitas vezes difíceis de se categorizar. Apontaremos, assim, uma reflexão à luz de nossos autores convidados

Edgar Morin (1999) nos ampara na crítica ao conhecimento ocidental, que considera portador de uma separação entre os saberes que nos dariam possibilidades de conhecer melhor a nós mesmos e o mundo. Morin afirma que essa disjunção se faz presente na relação entre a ciência e a filosofia, repercutindo na separação entre o espírito e o cérebro, assim

como entre a metafísica e as ciências da natureza e na fragmentação das disciplinas a partir da divisão entre ciências exatas, ciências biológicas e ciências humanas e na separação entre cultura científica e cultura humanística.

Neste sentido, para dar conta dos problemas com os quais temos que lidar na contemporaneidade, se faz necessária uma comunicação entre áreas aparentemente distintas do saber para que o esforço coletivo da criação do pensamento contemple a complexidade do mundo. Portanto, encontramos nas ciências da complexidade, que tem Morin como um de seus mestres fundamentais, alguns princípios que permitem entender o "complexus" entre filosofia, literatura e poesia, para fazer da escola um ambiente de aprendizagem atraente e eficaz, onde a sensibilidade e o exercício de uma postura dialógica também têm lugar garantido. Desde o exercício do olhar vigilante sobre os aspectos biológicos, antropológicos, psicológicos e culturais e sem a premissa de um fundamento definido, "a priori" é que analisamos a experiência com o Pibid, cujas atividades tinham como proposta concretizar uma experiência educativa e um tipo de aprendizagem que partisse das descobertas feitas pelas próprias crianças.

Na nossa prática a filosofia é entendida como exercício do pensamento, mas um pensar que se vincula a uma disposição para escutar o próprio pensar, que não está dissociado do sentir, posto que este é um processo desencadeado no interior de nossas interações que nos afetam no mundo e, ao mesmo tempo, oferecem a possibilidade de lutar pela amplificação e pela intensidade e profundidade do que desejamos alcançar. Ou seja, um pensar envolto de sensibilidade, engajamento e humanidade. Entendemos assim que esse exercício do pensamento encontra na poesia sua inspiração intuitiva.

Para os que não estão familiarizados com a poesia, senão como leitura de gozo para aliviar estresse, adiantamos que a poesia está para além desse entendimento, embora isso não seja errado. A poesia, é na verdade uma existência em nós, no estado de natureza humana. Todavia, a rigidez do mundo, com seus valores, nem sempre definidos para nos educar no sentido da paz, como diria Maria Montessori, apaga em nós a permissão para a valorização do nosso lado poeta. Essa constatação já se fazia presente na filosofia dos antigos. Por essa razão, os gregos

chamavam todas as artes de músicas, pois percebiam que a arte, em geral, provinha de uma sorte de inspiração que atribuíam às musas (músicas).

Talvez apenas a poesia (e o poeta) nos ensinem a aceitar, com o devido acolhimento, o absurdo da vida quando temos dificuldade de racionalizar e objetivar a lógica que o dinheiro deu ao mundo e à nossa existência em sociedade. Neste sentido, sugerimos que musa deveria ser traduzida como poesia, que entendemos ser a fonte de nossas inspirações lúdicas, portanto, a mãe das artes. Todo artista, portanto, é um poeta na sua arte, pois o artista é o ser que não perdeu a sensibilidade e a expressa de forma bela e capaz de tocar a alma. No entanto, o artista sabe que neste mundo, só é possível evocá-la no recôndito de sua privacidade. Todavia, ele teima porque não se desfez desta porção poética do estado humano original.

Por essa razão, Albert Camus nos leva a pensar neste caminho que faz da poesia, da filosofia e da literatura uma coisa só, acerca de como é possível abstrair do absurdo da vida, ao qual nos referimos, a produção de sentidos, ou do absurdo produzir vida. Não é por outra razão que Camus (1957) afirma que

> [...] o artista se forja no perpétuo retorno ao outro, a meio caminho da beleza, da qual não pode abster-se, e da comunidade, da qual não pode fugir. É por isto que os verdadeiros artistas não menosprezam nada: eles se obrigam a entender em vez de julgar. E se eles têm um partido a tomar neste mundo, que possa ser aquele cuja sociedade, nas palavras de Nietzsche, não seja mais governada por um juiz, mas por um criador, seja ele um operário ou um intelectual (CAMUS, em Discurso no Prêmio Nobel, 1957).

Então, nos permitamos falar um pouco mais acerca do valor da paixão em nossas vidas, porque se é verdade que "as ideias que possuímos nos possuem", como diz Morin (1999), é também verdadeiro afirmar que as ideias movidas por muita paixão são fundamentais para a criação de novas realidades. As ideias, bem o sabemos, se vinculam aos valores que transportam emoção, por isso nos ligam àquilo que pesa e pelo que vale a pena lutar, isto é, pelo que se oferece como sentidos, razão de viver. Esse processo se constitui em conhecimento que se constrói coletivamente numa dialética constante entre práticas e teorias. Nessas *práxis*, as consciências se encontram, dialetizam, criam alternativas de resistência e

luta e transformam a história e a realidade, indicando um novo horizonte para o *devir*.

Albert Camus, como grande pensador, se atentou ao valor da paixão e apostou na não separação entre a filosofia e a literatura. Ele o afirma tanto na sua compreensão de que a experiência sensível do escritor é uma maneira de pensar como na própria efetivação dessa junção em seus escritos. Suas reflexões acerca do suicídio (2018) o conduzem a pensar na absurdidade da vida – a consciência (humana) acerca da falta de sentido, de uma explicação plausível sobre o porquê há vida. Camus não se interessa pela busca de uma razão que seja metafísica, romântica, mística e/ou religiosa. Ele identificava na radicalidade do gesto suicida o móvel para pensar que esse é resultante de um desejo de fuga e de liberação de alguém que se deparou com a consciência do absurdo. A vida, dizia Camus, não pode ser compreendida pela via da racionalidade lógica, mas, substancialmente, pela contradição humana forjada pela experiência do tempo que se esvai e que um dia lhe acomete pela ruptura – a morte. Valemo-nos de Camus, para, desde a consciência do absurdo da vida, dar a ela um sentido, através da resistência. E que a resistência seja também um aquilombar para o nascimento de ideias sobre como reagir às tentativas de nos calarem.

E, ao citar Camus, inevitavelmente recorremos ao *amor fati* de Nietzsche (1995), traduzido numa atitude de aceitação da vida como algo necessário e que não implica em sua negação, mas em possibilidade de transfiguração da realidade pela arte, pela música, pelo exercício da virtude que nos coloca em contato com a experiência da tragicidade da condição humana, sem esperar compensações futuras, no entanto aceitando o risco da criação de sentidos, apostas, escolhas.

Escolhas! E nós escolhemos os saberes inúteis que nos oferecem a poesia

A opção pela poesia como dispositivo, ainda não nos tinha sido revelada como uma adesão ao amor no sentido de Paulo Freire. Essa percepção se nos ofereceu em nossas reflexões a posteriori. Reflexões sobre a nossa experiência docente, incitadas pelos nossos projetos nestes tempos de pandemia e de afundamento na tragédia bolsonaro. Neste

momento é claro, para nós, que a pedagogia que praticamos é uma pedagogia que se ancora no amor.

O mesmo amor presente na Pedagogia de Paulo Freire e que antes dele encontramos em Epicuro e mesmo em Comenius. A libertação de que fala Freire, desde a pedagogia do oprimido, como fim maior da educação, tem afinidade com a ideia da didática de Comenius, pensada como meio para livrar as almas do inferno, ao libertá-las da ignorância. Também é esse amor que fundamenta, ao nosso ver, o ideal de felicidade da pedagogia de Epicuro, conforme sua carta para a felicidade a Meneceu.

O Pibid, portanto, nos ajudou na revelação de que nossa prática de professoras se ancora neste amor pouco afirmado, no entanto nem tão escondido. Ainda que não fosse objetivada, esta pedagogia do amor já estava presente nas nossas práticas ancoradas na arte, nas suas mais diversas linguagens, em nossos projetos. A arte como ancoragem não acontecia por acaso, mas porque a arte dispara estados de sensibilidade que expandem a criatividade e o questionamento. Seja na leitura de um poema, na escuta de uma canção e/ou na leitura de um texto literário, nós nos percebemos ali inscritas em nossa condição humana, o que nos une e nos coloca numa relação de encontro mediada por vínculos afetivos e intelectuais.

Se a complexidade nos adverte da necessidade de ver os detalhes e os sentidos do mundo em rede ou conexões indivisíveis sob pena de uma autodestruição; ou se, para salvar a nossa existência, faz-se mister entender os acontecimentos numa sucessão de encadeamentos ou numa teia sem fios descartáveis e sem possibilidade de cisões sem danos, reivindicamos que a escola contemporânea não ceda à satisfação do mercado.

Com esse propósito, recorremos a Gramsci que nos ensina sobre a escola que chamamos revolucionária. Na escola de Gramsci a poesia e a filosofia deixam de ser apenas conteúdos para se tornarem experiências vividas como sentidos da escola e, portanto, da vida. A poesia, pela beleza que é matéria do ser, se torna, por natureza, um potente dispositivo capaz de revolucionar o conhecimento escolar. Portanto, como a concepção de escola que nos orienta não se limita a proporcionar conhecimentos, práticos, reivindicamos a poesia como elemento transformador porque, pela natureza do texto, para além de fazer brotar o hábito de leitura nas

crianças, oferece aos licenciandos um encontro com um dos gêneros mais encantadores da literatura, com o qual, a maioria não teve contato anterior.

A poesia, especialmente por ser apresentada às crianças da escola pública, torna-se também um instrumento inspirador da criação sem deixar de produzir o efeito próprio de sua essência: impulsionar o ânimo diante da vida, o afeto entre as pessoas, a emoção do sentido das coisas, a descoberta da beleza de ser, bem como faz nascer poetas, a exemplo de Samara, uma menina de onze anos que cursava o terceiro ano pela terceira vez quando desenvolvemos o projeto em sua turma. Samara ficou duas vezes retida porque não conseguia aprender a ler e escrever. Entretanto, quando a poesia entrou em sua vida através do projeto, bastaram alguns encontros para que ela descobrisse o sentido da leitura e da escrita. Até para nós foi uma surpresa, quando num intervalo tão curto de tempo, ela nos entregou, escrito de seu próprio punho, um poema que já havia ensaiado na oralidade, ao qual ela deu o título "A emoção de um poeta". Ei-lo conforme a escrita da autora:

A emoção de um poeta
A emoção do poeta é mais forte que a do mundo!
O mundo precisa de um poeta
Um poeta precisa de um poema
Que venha do coração
E que a emoção venha da alegria e da poesia
Que do coração se cria.
(Samara, 11 anos)

Para finalizar com ousadia

Vimos sustentando nesse texto algumas ideias que nutrem o nosso cotidiano profissional e percurso de docência. Nossa pretensão é oferecer uma formação aos alunos que lhes instigue e fortaleça a consciência da necessidade de um propósito na vida, alinhado com a defesa da justiça social, liberdade, respeito à diversidade cultural, étnico-racial, de gênero e geracional, inclusão social, educação, valorização do patrimônio natural e cultural do país e a afirmação dos direitos humanos que compreendem os direitos políticos, civis e sociais.

Naturalmente, nosso horizonte é um projeto formativo imerso na valorização das culturas, povos e civilizações que nos antecederam e com profundo e inegociável respeito pelo conhecimento e reconhecimento também da memória dos nossos antepassados muitos dos quais foram, historicamente, formando a grande massa de excluídos dos seus direitos nesse país. Assim, para nós, a formação em Humanidades e a valorização da Filosofia, Literatura e Arte ganha um estatuto da maior importância porque se trata de saberes que cultivam os espíritos, humanizam as existências, fortalecem a importância de se conhecer as diversas narrativas que constituem o nosso passado sem, sequer terem merecido um lugar na história, posto que a versão que conta os fatos é orientada pela ótica dos vencedores. Nesse sentido, e porque admitimos, conforme frisado, a ideia do absurdo da vida, Benjamin oferece a possibilidade de pensar o *devir* sob a ideia de novidade histórica. Ao assumirmos a crítica que Benjamin faz ao progresso como uma catástrofe, estamos diante da necessidade premente da proposição de possibilidade de mudanças.

Eis o desafio: impulsionar a experiência do pensamento que mobilize a criação de ideias e escuta das teorias que, dialetizadas na concretude da vida, operem rupturas e mudanças. O que captamos dos autores que orientam esse pensar é que propor o novo implica em admitir que a força da rebeldia, que ousa crer nasce e, ao mesmo tempo, permeia as mentes e corações; sentimentos e pensamentos; ideias e ações numa perene corrente de retroalimentação.

Estamos de acordo com Ordine (2016), ao afirmar que apenas o saber pode desafiar as leis do mercado. E o caminho que defendemos sinaliza que é necessário valorizar com primazia a arte, a filosofia e a literatura na formação. Insistimos que a presença da arte nas diversas derivações promove rupturas e vai na contracorrente da lógica mercantilizada e desumanizadora.

É nessa direção que entendemos a ironia dos saberes inúteis, no dizer de Ordine (1016). Esta ironia é um realce necessário para que prestemos mais atenção nesses saberes e possamos gritar com mais potência a nossa utopia de um mundo novo e melhor. Como afirma Galeano numa fala de fácil acesso em vídeos *na internet*, no ventre desse mundo velho está gestando outro, que para nascer precisa de forças para romper o útero. Para nós, os saberes que nascem das “inutilidades” talvez

tenham esta força. Força que, segundo Freire (1987), são a nossa "vocação ontológica e histórica". Ou, como afirma Ordine, "é nas dobras daquelas atividades consideradas supérfluas que, de fato, podemos encontrar o estímulo para pensar um mundo melhor, para cultivar a utopia de poder atenuar, se não eliminar, as injustiças que se propagam" (ORDINE, 2016, p. 19).

Não é por acaso que em momentos de crise acontecem movimentos culturais que revolucionam valores numa sociedade, pois sua desobediência às regras e convenções, sua rebeldia, seu entusiasmo, sua paixão, sua liberdade, seus ideais transgridem a ordem rígida do que já está instituído. Hoje, diante da *banalização do mal*, nessa barbárie generalizada que gera a perda do sentido do enraizamento histórico e da desvalorização do passado como memória, nada mais essencial que resistir investindo em espaços educativos, culturais, formativos e, entre os quais, a universidade e a escola pública se alocam. O que queremos essencialmente afirmar é que a arte, pela possibilidade criadora e transgressora que ela encerra, é imprescindível para a construção de narrativas que restituam o sentido da vida humana e do seu lugar nesse planeta.

Esses saberes inúteis seriam, entre outras coisas, desdém aos tantos "nãos" dirigidos aos dominados que constituem a maioria da população brasileira, de onde vêm nossos alunos. Os saberes inúteis são imprescindíveis àqueles que em gerações anteriores não sonhavam com a formação superior, visto que a universidade, porque originada numa concepção elitista, não os acolhia. É preciso entre eles e com eles dizer o "sim" para si mesmos, com ainda mais força de resistência argumentativa, criativa, imaginativa, criativa e sensível.

É também preciso dizer que precisamos da poesia para sermos professoras e professores, porque estamos necessitando ver de novo as coisas. Contudo, ver de novo como se fosse a primeira vez. A poesia, ao nos tocar, nos ensina a, desse modo, ver. Esse olhar para o velho como se fosse novo atiça os sonhos, nutre a criatividade e faz brotar a fortaleza que encoraja para o enfrentamento. Não obstante, para esta proeza é preciso antes "desver", desfazer a visão cristalizada. Apenas os poetas têm esta prerrogativa. Então invoquemos aquele poeta que morava na nossa infância e nos desfaçamos das lupas.

E para concluirmos com Moisés (2007), deixemos a poesia afirmar sua função social e, que nesta afirmação ela se encarregue de nos ensinar a ver como se o já conhecido como se ainda não tivéssemos visto. Permitamos que a poesia nos ensine seu modo de ver, para que, assim, aprendamos a negar, pelo menos provisoriamente, o conhecimento como resultado. Deixemos que o ato de conhecer se manifeste, em sua disponibilidade, como ato de reconexão com as coisas, com o óbvio. Se formos capazes de aprender desde a lição da poesia, descobriremos que não haverá mais objetos definitivamente conhecidos, porque tudo será uma eterna novidade em busca de um lugar na árvore do saber.

Referências

BENJAMIN, W. **Teses sobre o conceito de história**. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/3957253/mod_resource/content/1/Teses%20sobre%20o%20conceito%20de%20hist%C3%B3ria%20%281%29.pdf>. Acesso em: 5 abr. 2019.

CAMUS, A. **O mito de sísifo**. Rio de Janeiro: Editora Record, 2018.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere**: Os intelectuais. O princípio educativo. Jornalismo. Vol 2. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 2006.

JEAN, G. **Na escola da poesia.** Lisboa: Instituto Piaget, 1996.

MEC, Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP nº 2/2019** - MEC - Ministério da Educação. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>. Acesso em: 20 jul. 2021.

MOISÉS, C. F. **Poesia e utopia:** sobre a função social da poesia e do poeta. São Paulo: Escrituras, 2007.

MORIN, E. **O Método 3:** o conhecimento do conhecimento. Tradução de Juremir Machado da Silva. 2ª edição. Porto Alegre: Sulina, 1999.

NIETZSCHE, F. **A origem da tragédia**. Tradução de Joaquim José de Faria. São Paulo: Editora Moraes, 1990. Edição original: 1872.

NIETZSCHE, F. **Ecce Homo:** como alguém se torna o que é. Tradução, notas e posfácio de Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 1995. Edição original: 1888.

ORDINE, N. **A utilidade do inútil:** um manifesto**.** Tradução de Luiz Carlos Bombassaro. Rio de Janeiro: Zahar, 2016.

TRIP, D. **Pesquisa-ação:** uma introdução metodológica. Trad. Lólio Lourenço de Oliveira. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/3DkbXnqBQqyq5bV4TCL9NSH/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 18 jul. 2021.

LITERATURA INFANTIL: O DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA E SUA INTERAÇÃO COM O MUNDO

Rejany dos Santos Dominick[83]
Marisa Cardoso De Luca Fonseca[84]
Ana Cristina Garuba de Almeida Carvalho[85]
Camilla Oliveira Marinho[86]
Fernanda Machado Gama Coelho[87]
Gabriela Gomes Silva[88]
Mariana Villaça Pereira[89]

Resumo: O projeto PIBID que aqui analisamos teve como base nossas experiências em uma escola municipal, em Niterói, com os alunos e a professora do segundo ano do ensino fundamental, no ano de 2019. O objetivo era averiguar como a literatura infantil poderia contribuir para melhorar as relações entre as crianças e delas com o mundo. A metodologia do projeto dialogou com os princípios da pesquisa-ação, propostos por Thiollent. Buscou-se trabalhar em sala de aula temas que foram identificados a partir do contato com a escola, como a diversidade, as relações sociais e os sentimentos com auxílio da literatura infantil. Para embasar teoricamente nossas práticas pedagógicas buscamos apoio em Abramovich, Bakhtin, Freinet, Warschauer e Freire. Durante o desenvolvimento do projeto, percebemos que os alunos acolheram bem a proposta. A literatura infantil possibilitou a comunicação entre os interlocutores. Nossa experiência no PIBID proporcionou muitos aprendizados e provocações suscitadas pela realidade e pela literatura. A literatura faz-se essencial para que as crianças desenvolvam o gosto pelos livros e se tornem indivíduos críticos.
Palavras-chave: Formação Docente. Pesquisa. Ensino Fundamental. PIBID.

Introdução

O presente artigo tem como objetivo apresentar alguns aspectos mais significativos da inserção da literatura infantil no primeiro segmento do ensino fundamental e seu impacto nas noções de diversidade e no gosto pela leitura. Tomamos como referência nossas experiências como estudantes-pesquisadoras bolsistas, professora de referência voluntária, supervisora e coordenadora do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) de Pedagogia da Universidade Federal

[83] Coordenadora de área.
[84] Supervisora.
[85] Supervisora voluntária.
[86] Bolsista de Iniciação à Docência.
[87] Bolsista de Iniciação à Docência.
[88] Bolsista de Iniciação à Docência.
[89] Bolsista de Iniciação à Docência.

Fluminense (UFF), na Escola Municipal de Horário Integral Anísio Teixeira, em Niterói, Rio de Janeiro, numa turma do 2º ano do fundamental (Ciclo de Alfabetização), no período de 2018-2020.

O projeto *Literatura Infantil: o desenvolvimento da criança e sua interação com o mundo* foi elaborado com objetivos de ensino (o legado que gostaria de deixar para a escola) e de pesquisa (as contribuições para a formação do grupo e para a educação como um todo). Foram nossos objetivos de ensino: promover a aproximação entre os alunos e a leitura como uma atividade prazerosa, contribuindo para a construção de um pensamento crítico; auxiliar no desenvolvimento escolar e nas relações aluno-professor, criança-criança e criança-mundo; utilizar a literatura infantil como ponto de partida para trabalhar as diversidades étnico-raciais e culturais. Os objetivos de pesquisa foram: averiguar como a literatura influencia as relações entre as crianças e entre elas e o mundo; expandir nossa formação acadêmica como pesquisadoras e leitoras por meio de referenciais teóricos e do cotidiano escolar; observar como as histórias dos livros impactam as atitudes das crianças no contexto da sala de aula.

Para embasar teoricamente nossas práticas pedagógicas, dialogamos com conceitos de Abramovich (1997), Bakhtin (1986, 2011), Freinet (1998a, 1998b), Warschauer (2002), Freire (1989, 1996) e Thiollent (1987), pois avaliamos ser de suma importância articulá-los para a produção do projeto e a reflexão sobre a nossa atuação na proposta que foi apresentada.

Pensar criticamente por meio da literatura

Partimos do princípio de que os educandos não são objetos do conhecimento, assim como nós, educadores, não somos transferidores do mesmo, somos sujeitos no processo e na relação ensino-aprendizagem. De acordo com essa perspectiva, buscamos criar um ambiente que possibilitasse uma participação ativa dos alunos nas atividades propostas.

Sendo um de nossos objetivos contribuir para a construção do pensamento crítico, baseadas na reflexão de Freire (1996), acreditamos que aprender criticamente é possível quando o educando percebe que o educador não se coloca como proprietário do conhecimento. O autor

entende que ambos estão em constante transformação e construção, caminhando em direção aos conhecimentos que interagem e se transformam. Buscamos, a partir da leitura sugerida, provocar os estudantes a pensarem sobre suas realidades e em como a história podia dialogar com suas vidas, suas experiências. Estas podem e devem ser trazidas para o ambiente escolar para potencializarem movimentos de reflexão crítica sobre o mundo que possam gerar conhecimento e intervenções transformadoras, como aponta Freire (1996).

A literatura desempenha um papel fundamental no desenvolvimento do ser humano, pois estimula o pensamento crítico, a criatividade e a imaginação de todos, em especial de jovens e crianças. Contribui para despertar o olhar para o que está acontecendo ao redor, mas pode ir além e, assim, iniciar um processo de reflexão sobre o ontem, o hoje e o amanhã a partir do mundo da fantasia.

Pensando sobre o mundo das crianças, é importante compreender que as histórias infantis não possuem apenas o papel de proporcionar uma experiência lúdica, mas também o de potencializar o desenvolvimento de sua percepção do mundo e das interações sociais.

Abramovich afirma que o ato de ler um livro para uma criança é essencial para o surgimento de futuros leitores - cheios de dúvidas, curiosidades e imaginação -, pois para estimular o gosto pela leitura: "[...] é importante para a formação de qualquer criança ouvir muitas histórias... escutar é o início da aprendizagem para ser um leitor e ter um caminho de descobertas e de compreensão do mundo, absolutamente infinito" (ABRAMOVICH, 1997, p. 16).

Uma história tem o poder de teletransportar a mente do leitor a outros lugares, mundos e agregar diversos conhecimentos e realidades. Um dos prazeres que a literatura oferece é a possibilidade de constantes viagens.

> É através de uma história que se pode descobrir outros lugares, outros tempos, outros jeitos de agir e de ser, outras regras, outra ética, outra ótica… É ficar sabendo história, geografia, filosofia, direito, política, sociologia, antropologia, etc... sem precisar saber o nome disso tudo e muito menos achar que tem cara de aula (ABRAMOVICH, 1997, p. 17).

Além do melhor desenvolvimento cognitivo e crítico da criança, o ato de ler deve ser estimulado como atividade de prazer e de lazer. Não pode ser algo restrito à sala de aula e a obrigações como tarefa para se obter uma nota. Afinal, a leitura é uma etapa importante para o desenvolvimento crítico, lúdico e sensorial do ser humano.

Portanto, no percurso do nosso projeto, buscamos ser educadoras desafiadoras, estimulando a curiosidade e a capacidade crítica dos alunos por meio de textos associados ao contexto, ou seja, conectando a literatura à realidade do aluno. Tal conexão permite a compreensão e leitura crítica do mundo imediato/particular do educando, mas estimula pensar olhar para além do limite espaço-temporal, uma vez que "a leitura do mundo precede a leitura da palavra" (FREIRE, 1989, p. 9).

Os sujeitos do ato de ler

Faz-se necessário que o leitor seja capaz de relacionar o conteúdo com suas vivências e com os fatos sociais que o cercam pois, "[p]ara observar o fenômeno da linguagem, é preciso situar os sujeitos - emissor e receptor do som -, bem como o próprio som, no meio social" (BAKHTIN, 1986, p. 70), construindo, a partir dessa interação entre texto e realidade, conexões. No caso da nossa pesquisa, os educandos expressaram na sala de aula seus conflitos, a violência, as questões étnico raciais e a dificuldade de respeitar a diversidade. Buscamos ler para eles textos que expressassem carga semântica dialógica com tais temas, provocando um olhar reflexivo e crítico sobre essas questões, mas a partir do entendimento trazido pelos estudantes.

A função da palavra é muito importante, pois ela é responsável por criar uma ligação entre o autor e o leitor do texto, provocando a interação dos indivíduos. Segundo Bakhtin, a "palavra é uma ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apoia sobre mim numa extremidade, na outra apoia-se sobre o meu interlocutor. A palavra é o território comum do locutor e do interlocutor" (BAKHTIN, 1986, p.113). Assim, identificamos que a literatura infantil pode ser um mediador fundamental para a construção do diálogo entre os alunos leitores, os autores, os docentes e o mundo.

Não existe neutralidade na palavra, pelo contrário, ela traz consigo uma força que se encontra com a realidade do leitor e pode tanto levar a mudanças como reforçar exclusões. Quando alinhada com o cotidiano e as reflexões dos interlocutores, essa força se cruza e pode construir um discurso ainda mais excludente ou inclusivo. Nesse sentido, um texto que se comunica com o leitor, é aquele que não separa a língua do seu caráter político e filosófico. No processo de aprender a ler e escrever, professores são importantes mediadores para a construção dessa força das ideias presentes nos livros de literatura infantil por meio da seleção de livros que dialoguem com o que identifica como sendo edificante para os estudantes. Assim, fizemos durante o projeto, pois, para provocar reflexões sobre a própria realidade dos educandos, fomos buscar em histórias instigantes estimular o raciocínio para produzirmos com as crianças uma mudança no discurso e transformá-lo em expressão includente das diferenças de maneira forte e potente.

O uso da linguagem é responsável por ligar todos os âmbitos da atividade humana e, "os estilos de linguagem ou funcionais não são outra coisa senão estilos de gênero de determinadas esferas da atividade humana e de comunicação" (BAKHTIN, 2011, p. 266). Deste modo, a aplicação da língua se dá em forma de enunciados (orais e escritos) usados pelos componentes dessa ou daquela área da atividade humana. Durante nossas experiências dentro e fora da sala de aula, procuramos trabalhar com diversos gêneros discursivos para gerar no processo de ensino-aprendizagem caminhos que possibilitassem as diversas formas de discurso. Os gêneros discursivos são elos de transmissão que conectam a história da sociedade e, a partir dessa concepção, tivemos a preocupação de olhar com atenção a realidade dos nossos alunos, sendo possível construir um elo entre os temas trazidos pela literatura infantil e as questões sociais que os estava afetando.

As práticas discursivas são realizadas por meio dos interlocutores e para que haja comunicação é necessário que o texto escrito e o lido estabeleçam uma relação dialógica entre os sujeitos. A comunicação é essencialmente marcada pelas questões sociais e econômicas que atravessam as vivências das pessoas envolvidas no processo. Dessa maneira, "[c]ada signo ideológico é não apenas um reflexo, uma sombra da realidade, mas também o fragmento material dessa realidade"

(BAKHTIN, 1986, p.33). Com base nesse pensamento, procuramos significar e ressignificar elementos presentes na literatura infantil para colocá-los em interação com o dia a dia dos educandos envolvidos no nosso projeto.

Observem que os objetos do cotidiano podem assumir significados diferentes e estes são construídos ideologicamente. Os alunos-leitores são seres históricos, culturais e sociais que ocupam o ambiente escolar. Tomando estes dois princípios como orientadores, procuramos em nossas práticas pedagógicas dialogar com as experiências dos educandos, pois a compreensão de um texto não se resume a um processo de identificação, não é apenas um instrumento técnico.

Metodologia

Trabalhamos a partir dos princípios propostos por Thiollent (1987) da "pesquisa-ação" que se caracteriza pela interação do pesquisador com os sujeitos locais, estruturando um cenário de estudo dialógico, enriquecedor e de aprendizado para todos os envolvidos. Esta abordagem pressupõe a intervenção participativa e criativa na realidade, com vista a resolver um problema de forma que as coletas de dados, análises e reflexões gerem um aprimoramento de conhecimento de cada participante e de todos sobre a realidade.

Podemos destacar desse caminho o aspecto da colaboração entre sujeitos pesquisadores e sujeitos pesquisados. Em texto escrito por Picheth, Cassandre e Thiollent (2016, p. 4) os autores destacam que:

> A pesquisa-ação, por sua vez, pressupõe uma participação não apenas dos pesquisadores, mas também dos pesquisados em torno de uma ação, ação planejada, na forma de uma intervenção com mudanças na situação investigada (THIOLLENT, 1987). Dessa forma, esta metodologia é vista como um tipo de investigação-ação, processo que segue um ciclo em que a prática é aprimorada pela oscilação sistemática entre o agir por meio dela e o investigar a respeito (TRIPP, 2005).

Consideramos de extrema relevância a utilização da roda de conversa (WARSCHAUER, 2002) como uma estratégia. Manter um diálogo aberto entre nós e as crianças ajudaria tanto a elas, na perspectiva

do desenvolvimento de criticidade e do conhecimento delas mesmas e de suas vozes, quanto para nós, estudantes-pesquisadoras, no desenvolvimento de nossas habilidades como futuras professoras, da nossa percepção da práxis docente e para aprimorar as práticas a partir das reflexões no diálogo com as docentes da escola e da Universidade.

Além disso, trabalhamos como estratégia a ideia de diálogo abordada por Freire, quando consideramos as vivências dos alunos e entendemos que nossa experiência ganhou maior relevância a partir dessa troca de saberes entre pesquisadoras e alunos.

Realizamos, também, uma aula-passeio, pois consideramos necessário que as crianças não somente conhecessem os livros, mas que tivessem a oportunidade de se verem verdadeiramente imersas no universo literário, cercadas por livros e pelas histórias. Destacamos que durante uma aula passeio há uma gama de estímulos que podem ser explorados pelos professores, como os que são explicitados por Freinet (1998 apud MURBACH DE BARROS; VIEIRA, 2019, p. 80):

> [...] a *experimentação*, sempre que isso for possível, que pode ser tanto observação, comparação, controle, quanto prova, pelo material escolar, dos problemas que a mente se formula e das leis que ela supõe ou imagina. A *criação*, que, partindo do real, dos conhecimentos instintivos ou formais gerados pela experimentação consciente ou inconsciente, se alça, com a ajuda da imaginação, a uma concepção ideal do devir a que ela serve. Enfim, completando-as, apoiando-as e reforçando-as, a *documentação* – a busca da informação desejada em diferentes fontes – que é como uma tomada de consciência da experiência realizada, no tempo no espaço, por outros homens, outras raças, outras gerações.

Outras estratégias, como a projeção de filme e vídeo, a escuta interativa de músicas, o desenho e a leitura de histórias com projeção do livro na parede da sala, foram fundamentais tanto para a sala de aula, intrinsecamente ligados às nossas práticas pedagógicas, quanto para que pudéssemos coletar informações que ajudassem na estruturação das reflexões que fomos construindo e entrelaçando à teoria, que estudamos, tanto em sala de aula do curso de Pedagogia, quanto especificamente para a elaboração e execução do projeto.

Resultados

Após o desenvolvimento das atividades propostas, verificamos mudanças nos hábitos das crianças. Uma das primeiras atividades realizadas foi uma aula-passeio, na qual levamos a turma à biblioteca de uma escola pública estadual ao lado da escola municipal, para que conhecessem o espaço, pois não havia uma na própria escola[90]. Além disso, utilizamos estratégias como leitura em voz alta, leitura livre e recursos midiáticos para mediar a aproximação das crianças com os livros. A partir disso, notamos um considerável aumento na leitura e, como consequência, a implantação de uma estante de livros na sala de aula, por iniciativa da professora, de acesso livre para as crianças. Desde então, estudantes passaram a pegar os livros por conta própria, sem a necessidade de um estímulo direto por parte de adultos.

Durante as nossas primeiras experiências com os alunos, percebemos que a diversidade era entendida como um problema, algo que os dividia e os separava de acordo com as suas diferenças físicas e socioculturais. Levamos o livro *Família de todo jeito* (BASTOS, 2018) que abordava os diversos tipos de família, o que desencadeou um debate sobre seus formatos e sobre como os papéis familiares são idealizados pela sociedade, provocando reflexão e debate com as crianças sobre a temática. Em muitos momentos utilizamos a linguagem musical como ferramenta de trabalho. Para abordar esse assunto, lhes apresentamos a música infantil *Normal é ser diferente*[91], que acabou se tornando o hino da turma.

As diferentes formas discursivas apresentadas por nós possibilitaram não apenas a reflexão sobre o outro, mas também o autoconhecimento, tão fundamental para uma plena vivência do indivíduo, reconhecendo não somente o que há ao seu redor, mas também o que há dentro de si, que é uma construção gerada pelo meio. Os sentimentos, as experiências e a maneira como lida com a realidade, além de outros pontos pertencentes à individualidade, configuram-se como uma forma singular de observar o mundo e de se relacionar com as outras pessoas na sociedade.

[90] A Escola foi municipalizada e desmembrada da escola estadual. Não foi criada uma biblioteca própria, embora tivesse uma sala de leitura precária.
[91] Disponível em https://youtu.be/oueAfq_XJrg. Acesso em: 27 jul. 2021.

Freire (1989) destaca como a leitura de mundo é e deve ser anterior à leitura da palavra escrita, pois não é somente o texto que importa, pois o contexto dá origem à *palavramundo*. Nesse sentido, a autorreflexão possibilita não apenas o conhecer-se, mas o conhecimento de si em diálogo com uma leitura crítica do mundo, da cultura na qual estamos todos imersos.

A partir disso, podemos relacionar a importância da *palavramundo* para a temática do autoconhecimento, tendo como ponto de partida o conceito de *lugar social*, amplamente trabalhado por Djamila Ribeiro. A autora o esclarece da seguinte forma:

> O lugar social não determina uma consciência discursiva sobre esse lugar. Porém, o lugar que ocupamos socialmente nos faz ter experiências distintas e outras perspectivas. A teoria do ponto de vista feminista e lugar de fala nos faz refutar uma visão universal de mulher e de negritude, e outras identidades, assim como faz com que homens brancos, que se pensam universais, se racializem, entendam o que significa ser branco como metáfora do poder [...]. Com isso, pretende-se também refutar uma pretensa universalidade. Ao promover uma multiplicidade de vozes o que se quer, acima de tudo, é quebrar com o discurso autorizado e único, que se pretende universal (RIBEIRO, 2017, p. 39).

Sendo assim, nossa leitura de mundo está diretamente ligada ao lugar social que ocupamos, por isso, para compreendermos essas questões que nos formam como seres humanos, precisamos nos conhecer e nos reconhecer no lugar do qual falamos, precisamos nos identificar com o grupo pelo qual falamos. Partindo desse princípio, e interagindo com os debates sobre os temas étnico-raciais e culturais, observamos que as crianças, principalmente as meninas, tinham, em sua maioria, dificuldade para se identificarem como negras.

Percebemos, ao trabalhar o livro Menina bonita do laço de fita, escrito por Ana Maria Machado (1986) que houve uma certa mudança de comportamento, principalmente por parte das meninas. Estas começaram a reconhecer e valorizar seus cabelos naturais que anteriormente eram vistos por elas mesmas como feios e inadequados. Propusemos uma atividade sobre identidade na qual as crianças deveriam fazer seus autorretratos. Depois de refletirmos sobre a falta de representatividade

étnico-racial que se apresentava na turma, levamos outras atividades que abordavam as questões de negritude. Mais tarde, repetimos a proposta do autorretrato, trabalhando o livro *E pele tem cor?*, escrito por Fabiana Barboza (1976) e pudemos perceber a mudança entre os primeiros e os últimos autorretratos.

Figura 1: Autorretrato

Fonte: Arquivo do Projeto PIBID

Algumas crianças que, no começo, se retrataram como brancas, de cabelos lisos, loiros e de olhos claros, na segunda atividade já se colocaram com pele negra e com cabelos cacheados e crespos. Percebemos também que o fato de três das bolsistas se valorizarem como mulheres negras, auxiliou no processo de identificação da turma com sua cor de pele e cabelos.

Inspirados na visita de Hugo Virgílio (2013), um autor que escreveu seu livro A fábrica de Mundos na infância, promovida pelas bolsistas, os alunos prepararam um livro autoral da turma. A história foi criada pelos estudantes e cada criança ficou responsável, tanto pela escrita quanto pelas ilustrações, de cada uma das páginas. Conversamos com elas sobre como funcionava a criação de um livro e sobre os seus elementos: os personagens, a narrativa e os cenários. Tudo foi decidido coletivamente e, a partir disso, iniciou-se a confecção do livro. No final do processo, as páginas passaram por uma edição feita pelas pibidianas e o livro foi

impresso[92]. Posteriormente, realizou-se uma tarde de autógrafos com os autores e uma confraternização encerrou o projeto daquele ano.

Considerações finais

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência de Pedagogia na Universidade Federal Fluminense em Niterói-RJ foi fundamental para a nossa formação enquanto docentes-pesquisadoras, visto que possibilitou a nossa primeira experiência docente em sala de aula. Trabalhamos com diversos autores relevantes para o campo da educação, o que contribuiu para o aprimoramento de nossa prática docente, viabilizando uma postura de docente reflexiva que não separa a teoria da prática.

A realização da nossa pesquisa ocorreu de forma compartilhada, pois, a partir das demandas das crianças, da escola e das pesquisadoras, construímos novos caminhos estratégicos e saberes pedagógicos para alcançar os objetivos iniciais do projeto e também aqueles que as demandas faziam emergir em nosso caminhar.

Por meio da pesquisa-ação concluímos que a literatura infantil possibilita a comunicação entre os interlocutores, que, no nosso caso, foram as crianças, a professora de referência e as comunidades escolar e acadêmica. Vale ressaltar que a literatura não foi utilizada como um pretexto, uma ferramenta. As temáticas foram desenvolvidas a partir dos livros para serem aprofundadas e expandidas depois das provocações que estes suscitavam em nós, pesquisadoras, e nas crianças. A literatura se apresentou como uma ponte que ligou a sala de aula às realidades culturais e sociais que, tantas vezes, ficam distanciadas e se estranham, pois, segundo Abramovich (1997), o ato de ler abre um novo mundo sociocultural além de despertar um potencial crítico, esses pontos foram essenciais para a construção desse trabalho.

Ao longo do projeto, por diversas vezes, enxergamos a necessidade de deixar o nosso planejamento inicial um pouco de lado, para tratar de assuntos latentes no momento, como a violência, as fortes chuvas, as questões raciais... Nesses dias tivemos enormes ganhos para a nossa

[92] Disponível em: https://drive.google.com/file/d/1QXKsAij7GS1XdexTdp90JjwhYVPZnRvO/view?usp=sharing. Acesso em: 27 jul. 2021.

pesquisa. Entendemos que os processos de ensino não devem ser engessados para que esse gere aprendizagens, pois a todo instante precisamos estar atentos às demandas que os alunos nos trazem. O educador precisa ter respeito pelo conhecimento de seus alunos implementando práticas dialógicas em sua sala de aula.

Consideramos que as essas vivências possibilitadas pelo projeto foram extremamente relevantes para a nossa construção como professoras e futuras professoras pesquisadoras, despertando em nós um olhar pedagógico sensível e crítico.

Referências

ABRAMOVICH, F. **Literatura infantil gostosuras e bobices.** São Paulo: Spicione Ltda, 1997.

BAKHTIN, M. V. **Marxismo e filosofia da linguagem:** problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Tradução: Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira, com a colaboração de Lucia Teixeira Wisnik e Carlos Henrique D. Chagas Cruz. 3 ed. São Paulo: Hucitec, 1986.

BAKHTIN, M. V. **Estética da criação verbal.** São Paulo: Martins Fontes, 2011.

BARBOZA, F. **E pele tem cor?** Recife: Prazer de ler, 2012.

BASTOS, A. C. **Família de todo jeito**. Zit Editora, nov. 2018.

MACHADO, A. M. **Menina bonita do laço de fita**. Editora Ática**,** 1986.

MURBACH DE BARROS, F. C. O.; VIEIRA, A. M. de S. A aula-passeio como experiência vivida: Freinet no ensino superior. **Revista Internacional de Formação de Professores**, [S.l.], v. 4, n. 4, p. 79-91, set. 2019. ISSN 2447-8288. Disponível em: <https://periodicos.itp.ifsp.edu.br/index.php/RIFP/article/view/1498>. Acesso em: 28 ago. 2018.

FREINET, C. **Educação pelo trabalho**. São Paulo: Martins Fontes, 1998a.

FREINET, C. **Ensaio de psicologia sensível**. São Paulo: Martins Fontes, 1998b.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler**: três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 1989.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 25.ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

PICHETH, S. F.; CASSANDRE, M. P.; THIOLLENT, M. Analisando a pesquisa-ação à luz dos princípios intervencionistas: um olhar comparativo. **Revista Educação** (PUCRS. Online), v. 39, p. s3-s13, 2016. Disponível: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/24263>. Acesso em: 10 ago. 2018.

RIBEIRO, D. **O que é lugar de fala?** Belo Horizonte: Letramento, 2017. (Feminismos Plurais).

WARSCHAUER, C. **A roda e o registro:** uma parceria entre professor, aluno e conhecimento. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

THIOLLENT, M. Notas para o debate sobre pesquisa ação. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues (Org.). **Repensando a pesquisa participante.** 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1987. p. 82-103.

TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e pesquisa**, v. 31, n. 3, p. 443-466, 2005.

VIRGÍLIO, H. **A fábrica de mundos.** Publicação independente, 2013. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1QXKsAij7GS1XdexTdp90JjwhYVPZnRvO/view?usp=sharing>. Acesso em: 10 ago. 2018.

A POESIA E A ESCOLA: SOBRE UMA EXPERIÊNCIA E SEUS FRUTOS

Lucca Freires da Costa[93]
Maria Onete Lopes Ferreira[94]
Silmara Lídia Marton[95]

Resumo: Este trabalho versa sobre os estudos, práticas e resultados das vivências nos encontros do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência - PIBID, com as crianças do terceiro ano do ensino fundamental, numa escola municipal da rede pública de Angra dos Reis. Além dos objetivos inerentes ao PIBID enquanto programa de governos, visamos fazer da leitura um estímulo para a criação e fonte de prazer. Neste sentido, para uma formação de caráter mais humano, ou seja, uma formação desinteressada. Foi uma experiência muito potente na minha formação acadêmica, pois me permitiu desenvolver ainda mais minha concepção de educação como mecanismo para a transformação tanto dos indivíduos em si mesmos como na participação coletiva. As descobertas de possibilidades com a poesia na educação, sobretudo na formação inicial das crianças, vêm me proporcionado reflexões necessárias sobre a educação, bem como sobre o papel do professor.

Palavras-chave: Poesia. Leitura. Aprendizagem. Espontaneidade.

Introdução

A poesia visa proporcionar uma quebra da rigidez e do tradicionalismo da educação que, além de outros problemas, é, predominantemente, focada na formação profissional utilitária e, atualmente, ainda de maneira mais ostensiva. Os poemas explorados nas atividades, em sua maioria, da literatura clássica, expressam críticas de cunho social, direcionando as discussões para o contexto social de cada turma. Segundo Ferreira e Massagardi (2021) reivindicar um lugar para a poesia nas instituições de ensino é insistir numa prática que transcende a sala de aula e habita toda a existência. É nesta direção que aprendemos a ler e a amar poetas como Manoel de Barros, Mário Quintana ou Cecília Meireles com os quais trabalhamos no projeto. Ver a realidade através da poesia é de algum modo deixar que o imaginário das crianças encontre um lugar de protagonismo na aprendizagem que estão construindo.

[93] Voluntário de Iniciação à Docência.
[94] Coordenadora de área.
[95] Voluntária da coordenação de área.

Esse viés com apelo para a própria realidade das crianças, almeja que se sintam parte do projeto e, assim, mais à vontade para participar. Desse modo, acreditamos que tornamos a escola um espaço mais acolhedor e agregador, além de auxiliar na formação de pensamento crítico e, pela via da poesia, filosofia e literatura, associar a criticidade, por sua dimensão política, ao caráter estético da vida.

A poesia cumpre, no nosso entender, um papel especial na escolarização porque na educação ela cumpre bem o papel que remete ao aspecto lúdico presente na infância de modo vigoroso, vivo, latente e necessário. Esse entendimento ficou bem cristalizado ao meu olhar, ao descobrir na leitura de Jean (1986) que a poesia deve ser entendida como uma linguagem de natureza peculiar, própria. Isto é, a poesia não é apenas um gênero literário como aprendemos nos estudos sobre literatura enquanto campo do conhecimento. A poesia, ensinou-me Georges Jean, é a própria linguagem dos sonhos. Não por acaso este autor, em seu livro na "Escola da Poesia" (1986), me fez acreditar numa escola, realmente mais encantadora, capaz de cumprir um papel importante na transformação social. Então, também acredito na função social da poesia, como encontrei defendida em Moisés (2007). Moisés ao afirmar esta possibilidade "útil" para a poesia se refere ao descrédito que a sociedade que classifica as coisas, de acordo com o que é útil ao mercado, atribui ao poeta e sua solidão no mundo do dinheiro. Hoje, mais do que imaginamos, é necessário refletirmos sobre as coisas inúteis, pois é nelas que encontramos a nossa essência, deixada de fora pelos padrões e valores que o capitalismo vende como vitória êxito.

Assim sendo, importa apresentar, ainda que brevemente, o caminho que venho percorrendo como itinerário de um professor em formação. Professor que já compreendeu a importância do compromisso docente com uma sociedade melhor, ou seja, mais humanista e menos desigual.

A leitura e seu papel imprescindível na formação das crianças

Quando eu observava a alegria e o prazer das crianças, envolvidas no projeto diante dos livros na sala de leitura, pelo simples fato de que eram elas que retiravam, espontaneamente os livros da estante e

escolhiam um texto ou poema para ler em voz alta, para os colegas e para nós do PIBID, comecei a me questionar sobre as razões daquele prazer tão visível. Era muito curioso e perturbador vê-las levantando a mão para ler o texto. Às vezes reivindicavam ler uma segunda vez. Do mesmo modo, causava estranheza ver a tristeza indisfarçável no semblante daquelas que ainda não sabiam ler. Nós realizamos o projeto em turmas de terceiro ano, portanto nem todos dominavam a leitura e escrita ainda. O que me inquietava era o fato das crianças, além de se comportarem conforme as regras necessárias ao ambiente coletivo, demonstrarem tanta vontade de ler e de conversar sobre os textos ou poemas. Hoje percebo que a rigidez e a disciplina, talvez excessiva, da escola, explicam porque, via de regra, as crianças se sentem pouco confortáveis nas salas de aula. Elas são obrigadas a se enquadrarem em formatos que as tolhem.

De acordo com Silva (2021), a criança por natureza é espontânea, são os adultos que as perseguem até encaixá-las num padrão idealizado a partir de um modelo ajustável ao tipo de sociedade e de escola que predomina na sociedade capitalista.

> Por desconhecer o processo espontâneo da leitura e da escrita, os professores alfabetizadores obrigam as crianças a esquecerem tudo que já aprenderam, e partem do zero. Ou seja, ignoram toda a leitura de compreensão que faziam de forma prazerosa e os obriga a ler frases sem sentido, porque é composta pelas palavras do vocabulário, que muitas das vezes, não partem do interesse da criança (SILVA, 2021, p. 42).

Percebemos que a poesia estimula não apenas o gosto pela leitura, mas também o prazer pelos livros. Esta constatação se dá, inclusive, na melhoria destas habilidades dentre as crianças reincidentes na turma. Há também maior interesse das crianças pela escola.

Cabe ressaltar que a leitura, na direção do pensamento de Paulo Freire (1996), ganha uma significação outra de grande relevância, pois compreendida não de forma reduzida à codificação das letras e domínio da gramática, mas ampliada e redefinida como possibilidade de, pelo acesso à palavra, abrir-se ao mundo próprio da vida e como escuta do próprio contexto. Palavra, pois, intrinsecamente associada, de modo orgânico, à dimensão da existência humana.

Segundo Paulo Freire (1988), “a leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra”.

> O ato de ler se veio dando na sua experiência existencial. Primeiro, a “leitura” do mundo do pequeno mundo em que se movia; depois, a leitura da palavra que nem sempre, ao longo da sua escolarização, foi a leitura da “palavra mundo”. Na verdade, aquele mundo especial se dava a ele como o mundo de sua atividade perceptiva, por isso, mesmo como o mundo de suas primeiras leituras. Os “textos”, as “palavras”, as “letras” daquele contexto em cuja percepção experimentava e, quanto mais o fazia, mais aumentava a capacidade de perceber se encarnavam numa série de coisas, de objetos, de sinais, cuja compreensão ia aprendendo no seu trato com eles, na sua relação com seus irmãos mais velhos e com seus pais (FREIRE, 1988, p. 80).

Ainda na direção do que Paulo Freire sustentava como leitura da “palavra mundo”, há, desse modo então, um mundo que se oferece como texto a ser lido, escrito, reescrito e transformado. Uma vez que, enquanto sujeitos históricos, tomamos a própria palavra a partir desse sentido da leitura, releitura, escrita e reescrita, nossa consciência se atualiza mediante elaboração crítica na direção de um processo emancipatório e libertador.

Vê-se também a importância de explorar outros ambientes dentro da escola, não se atendo somente as quatro paredes da sala de aula. Buscando assim, fomentar a ida à biblioteca da unidade, pois segundo Freire, "A biblioteca popular como centro cultural e não como um depósito silencioso de livros, é vista como um fator fundamental para o aperfeiçoamento e a intensificação de uma forma correta de ler o texto em relação com o contexto” (FREIRE, 1988, p. 38).

A construção do conhecimento é proporcionada quando compartilhamos com outras pessoas que carregam uma perspectiva singular de sua visão de mundo. Deste modo, podemos dialogar com o intuito de fortalecer o aprendizado de uma forma mais plena, com a finalidade de vermos as múltiplas faces do “quadrado educacional”. Desse modo é exemplificado a importância dos bolsistas PIBID no ambiente escolar e as trocas entre si, com o objetivo de tornar o ambiente escolar mais agradável, assim como fazer da poesia um estímulo para a criação e fonte de prazer.

O prazer do conhecer, quando compartilhado e incentivado pela leitura, cria uma alegria especial. “Por isso não há porque inibir a espontaneidade da criança; cabe ao educador proporcionar um vasto acervo de materiais que ela tenha contato a fim de que se acelere o desenvolvimento de sua escrita e leitura” (SILVA, 2021. p. 45).

Sobre a educação como direito, através de um olhar com o crivo de um pibidiano

Um princípio inerente ao direito constitucional é assegurar nossos direitos e deveres, e esses fatores nos proporcionam dignidade (ser digno, ser tratado de forma digna e tratar ao outro de forma digna). A educação encontra fulcro no artigo 205 da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 (BRASIL, 1988), se configurando num dos pilares basilares de nossa sociedade pois proporciona a formação de um cidadão crítico e reflexivo, confirmando assim a dignidade intrínseca ao nosso direito.

A educação é direito fundamental (imprescindível para o desenvolvimento de qualquer país), não é apenas algo que deva interessar a atividade do Estado na área social. Este direito deve ser preceituado com seriedade, para que seja efetivamente implementado.

A educação que acontece na rede pública pode representar um entrave para um ensino amplo e completo:

> Finalmente percebemos o quanto é real a importância de uma prática diferenciada no ensino fundamental e de modo especial, nas escolas públicas que são as mais prejudicadas quanto ao acesso às formas de leitura, cabendo então à escola, um trabalho que irá reduzir a distância do ponto de partida existente entre as classes sociais de nosso país (SILVA, 2021, p. 46).

Necessitamos ultrapassar essa ideia de promessa, de diretrizes e precisamos concretizar aquilo que já é previsto na legislação vigente. Devemos transpor os novos modos e conteúdos de pensar, sentir, querer, agir e viver, que cada vez mais se impõem como únicos e verdadeiros. O conhecimento é grande aliado na caminhada para a compreensão de nosso

ser e do mundo, pois elucida as razões pelas quais tomamos decisões que nos impactam diariamente no contexto educacional vivenciado.

> Precisamos enquanto educadores, chegar ao nível da criança, para deixarmos de ser tão prepotentes e ao mesmo tempo perceber que o ato de educar pode ser bem mais prazeroso se permitirmos às crianças, continuarem a ser crianças, a ter espontaneidade, a ser criativas, a aguçar sua criatividade. Dando sequência ao processo de alfabetização e não introdução (SILVA, 2021, p. 43-44).

Cenários adversos podem representar empecilhos para a execução de um trabalho pré-moldado tecnicista, ao mesmo passo, que representa oportunidade para aqueles que desejam fazer a diferença, pois importa alterar como se pensa a educação. Permite-nos um questionamento com vistas de repensar os saberes pedagógicos e a mim mesmo (enquanto futuro educador), pois como evidencia Arendt (2005, p. 235) "quem educa não assume responsabilidade apenas pelo "desenvolvimento da criança", mas também pela própria "continuidade do mundo".

Hannah Arendt, em seu texto intitulado *Crise na Educação*, que foi publicado em 1957, argumentava que todos nós, ao nascer, renovamos o mundo. Porém, é pela educação que mostramos o nosso verdadeiro amor nos responsabilizando pelo mesmo, o qual somente não pode ruir graças às novas gerações. Também é esse mesmo amor, quando autêntico, capaz de não deixar que os mais novos sejam entregues à própria sorte. Cabe-nos preparar esses jovens e crianças para "a renovação de um mundo comum" (ARENDT, 2011, p. 274).

Considerações finais

Tenho buscado absorver ao máximo das experiências que tenho vivido dentro da universidade, seja dos momentos em sala de aula, grupo de estudos ou a oportunidade de realizar pesquisa científica. "Buscamos outro caminho sem, no entanto, olvidarmos que ele só pode ser desbravado através do próprio caminhar" (FERREIRA; MASSAGARDI, 2021, p.3, no prelo). A graduação é uma forma de poder realizar essa mudança seguindo a carreira acadêmica na área da educação.

Poder participar do PIBID, é de extrema importância para a minha formação e aprofundamento em futuras pesquisas. A partir destas atividades de pesquisa e aprendizados acadêmicos que se torna possível capacitar da melhor forma um educador. Ratifico que este período tem me proporcionado, além de um momento de enriquecimento acadêmico, uma visualização e análise para uma formação mais crítica.

Acredito muito na importância do educador para a construção de uma sociedade mais justa, sensível e igualitária (contribuindo assim para uma formação mais humana e consciente). Ainda que individualmente se possa fazer pouco, espero poder converter todos os aprendizados dessa experiência em melhorias para meu trabalho dentro e fora da sala de aula, compartilhando os frutos dessa vivência com a minha comunidade.

"É tempo de ousar e pensar em projetos que transladem o ensino para uma direção contributiva, de forma que as novas gerações descubram e construam um caminho de superação do atual estado de opressão" (FERREIRA; MASSAGARDI, 2021, p.3, no prelo). A partir do exposto e focando no atual momento que vivenciamos, é impositivo responder ao mundo com conhecimento, isso significa estar em constante aperfeiçoamento de nossa prática pedagógica.

Que o fenômeno atemporal da poesia possa inundar o nosso ser, transpassando nossos sentidos tácitos, se transformando em ação explícita. Que não nos falte a visão sensível e crítica para com o mundo, não nos falte afeto no qual enxergo o valor *sine qua non* para a condição humana. Que lírios cresçam de lugares escuros, possam se erguer e alcançar a luz do sol. As finas pétalas que os revestem exibem beleza de valor sem igual.

Referências

ARENDT, H. **Entre o passado e o futuro**. Tradução Mauro W. Barbosa. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 2005.

ARENDT, H. A crise na educação. In: ARENDT, H. **Entre o passado e o futuro**. São Paulo: Perspectiva, 2011.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Brasília: Presidência da República, [2021]. Disponível

em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 13 ago. 2021.

FERREIRA, M. O. L.; MASSAGARDI, F. M. M. **Poesia e educação**: Ideias Para Sonhar, 2021. No prelo.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 22 ed. São Paulo: Cortez, 1988. p.80.

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

JEAN, G. **Na escola da poesia**. Lisboa: Instituto Piaget, 1986.

MOISÉS, C. F. **Poesia não é difícil**: introdução à análise de texto poético. Porto Alegre: Artes e Ofício, 1996.

SILVA, E. da. A escrita espontânea na alfabetização e o papel do professor como mediador. **International Integralize Scientific**, Florianópolis, n. 1, ed. 1, p. 40-48, jul. 2021. Disponível em: <https://www.integralize.online/wp-content/uploads/2021/08/REVISTA-LINGUISTICA-LETRAS-E-ARTE.pdf>. Acesso em: 13 ago. 2021.

A EXPERIÊNCIA PIBIDIANA E SEUS SENTIDOS PARA A VIDA

Vânia Márcia da Costa Abreu[96]
Maria Onete Lopes Ferreira[97]
Silmara Lídia Marton[98]

Resumo: Através deste relato apresento uma reflexão envolvendo minhas experiências anteriores ao meu ingresso na Universidade Federal Fluminense (UFF) como aluna do curso de Pedagogia do Instituto de Educação de Angra dos Reis. Destaco, em especial, a participação como bolsista no Programa de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID. Trata-se, sobretudo de um olhar sobre uma vivência singularmente importante que se configura como experiência formativa, desde a escola e que concebe a formação integral da criança como prioridade. As atividades no projeto foram pensadas visando a construção do pensamento crítico, voltando-se ao sentido coletivo e relacionando-as ao reconhecimento dos espaços geográficos, numa fusão do lúdico com o real. Visamos também que as crianças pensem na escola como um lugar de desenvolvimento humano prazeroso. Por se tratar de um relato das minhas experiências, considerei fundamental inserir aspectos de minha vida pessoal, os quais se conectam com a real significação do PIBID na formação humana e acadêmica dos bolsistas.
Palavras-chave: Experiência pessoal. PIBID. Criança. Leitura. Poesia.

Universitária, ainda que tardiamente

Entrei na Universidade em 2018 e este acontecimento se ofertou como uma experiência de um sentido muito singular para mim. Sentia-me, até então, despida de informações acerca das muitas mudanças que as leis, de modo geral e, especialmente, as educacionais impuseram aos rumos do ensino, através das diversas décadas em que estive afastada do convívio escolar e, ao mesmo tempo, coberta de expectativas no sentido de como iria me recompor dentro dessa nova realidade.

Despida, porque o curso da vida vai nos subtraindo a poesia, os sonhos vivos daquela leitura de mundo inicial que vivenciamos a partir do nosso nascimento. Leitura tão necessária e tão nossa, mas que passa a ter um caráter de sobrevivência para quem nasce desprovida de condições

[96] Bolsista de Iniciação à Docência.
[97] Coordenadora de área.
[98] Voluntária da coordenação de área.

privilegiadas e que precisa lutar para ultrapassar as barreiras impostas por uma história de opressões e exclusões. Nessas condições, a poesia dá lugar aos conflitos.

Despida, porque meu curso no ensino médio foi voltado para a formação técnica, que impõe competitividade exacerbada e, desse modo, não tive a oportunidade de seguir nos estudos. Precisava trabalhar. Precisava sustentar meu filho, que nasceu com uma deformidade no coração. Precisava dedicar minha atenção total ao meu pequenino. Porém, pensava: quando seu tratamento terminar, talvez eu possa seguir em frente para enfrentar as outras batalhas.

E foram tantas as lutas, que mal as sobras do tempo me reservaram o direito de sonhar. A sobrevivência agora tinha duplo sentido. Éramos eu e ele lutando contra o tempo e em prol da vida ou da sobrevivência.

Entre todos os desafios, vez por outra pensava em continuar meus estudos, mas a vida me jogava para outros rumos. Quando consegui realizar parte dos conflitos da minha existência, e principalmente, ver meu filho crescido, independente e curado, os anos pretéritos eram muitos. O tempo ia passando rápido demais...

Num momento de merecido descanso emocional, caí na armadilha do destino e me envolvi com uma pessoa, que por vias tortas, veio a ser o impulso principal para que eu, finalmente, conseguisse adentrar na Universidade.

Esse relacionamento conflituoso e marcado por muita violência doméstica, certo dia, desencadeou uma discussão crucial, na qual ouvi a frase que me levou para a Universidade. Ele me disse: “Você é muito inteligente, mas essa sua inteligência não serve para nada! Mal consegue se sustentar com sua dança e não vai conseguir ser nada sem mim!”.

Eu o conheci através da dança, a arte que nunca se afastou de mim e que me mantinha. Eu organizava eventos e também dava aulas de postura e de dança de salão, além de alguns outros “bicos” para sobreviver.

Esse relacionamento quase me tira a vida. Por diversas vezes, nas horas da violência mais explícita, pensei que daria o meu último sopro ali, mas sobrevivia. Foram quase seis anos, ao longo dos quais eu vivia cercada pelo medo sob todas as suas formas horrendas.

Muitas mulheres são vítimas de violência doméstica, desde que o mundo é mundo dito civilizado. A concepção de homem macho e mulher submissa se estende numa ideia hierarquizada, que infelizmente, ainda se sustenta nos dias atuais. É primazia do patriarcado. A impunidade é um dos fatores principais que sustentam essa hierarquia de conceitos sórdidos em que o macho protagoniza o terror, muitas vezes ignorando os próprios filhos, e assim, vai estendendo seu péssimo exemplo aos inocentes, que acabam crescendo com uma visão distorcida e sobrecarregados de traumas e, consequentemente, arrastando essa cultura machista, fortemente presente na ideologia burguesa, ainda hoje. E, desse modo, vitimizados, acabam por perder muito da infância e se perderem nela!

A mulher evoluiu nesse contexto, e segue se conscientizando e se apropriando de uma posição de ocupação do seu lugar nos mais variados espaços da sociedade, que é onde ela quiser. Todavia, ainda existem muitas barreiras a serem superadas. A posição não é igualitária. O machismo ainda mantém sua raiz fincada, apesar da Lei Maria da Penha n. 11.340 e promulgada em 2006, que muito contribuiu para uma redução de casos de violência doméstica e de feminicídio.

Com 59 anos e uma vida difícil e cheia de obstáculos, já com parte deles ultrapassados e vencidos, de acordo com as possibilidades, estava a conversar com o meu sobrinho e ele me perguntou por que eu não fazia o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Ele me incentivou nessa direção e então pedi que fizesse minha inscrição. Fiz a prova e sequer imaginava que iria passar. Todavia, quem nada tem a perder, arrisca voos também. Totalmente despida de autoestima e sem esperançar, mal me interessei em acompanhar o resultado. Até que no início de 2018, fui surpreendida por uma mensagem do meu sobrinho Thiago, que é professor de Educação Física, me dando os parabéns, orgulhoso e feliz, porque eu havia passado no exame. Ele acompanhou o resultado, já que eu não tinha facilidade para lidar com ferramentas tecnológicas. Ele também me disse tudo que eu precisava fazer quanto à organização dos documentos, me deu uma quantia em dinheiro e "ordenou" que eu realizasse minha matrícula na universidade e no curso escolhido.

E foi assim que eu fui parar no Instituto de Educação de Angra dos Reis - IEAR/UFF, instituição que escolhi para cursar Pedagogia e que é a minha "Morada da Luz". Luz que ilumina as mentes e possibilita a busca

do saber e do conhecimento científico, conhecimento esse tão desejado por mim lá atrás, na juventude e do qual tive que abdicar, involuntariamente.

Eu parti para o IEAR "sem lenço e sem documento", despida, inclusive da noção de como seria abrir essa nova porta e do que eu encontraria nessa nova morada.

Saí da Zona Oeste do Rio de Janeiro para a Costa Verde, com uma mochila, muita expectativa e um desejo maior que eu, de que nada me atravessasse o caminho. Terminei o relacionamento abusivo e rumei para o novo desafio.

Foram seis meses iniciais que só superei por conta do acolhimento afetuoso que obtive, através de um anjo de luz radiante. Uma outra caloura, sendo de outro curso do IEAR - Políticas Públicas -, mas no tempo certo e com um pouco mais de condições financeiras. Esta moça, que hoje considero como filha, acolheu-me e me abriu a porta da sua residência até que eu conseguisse a minha primeira bolsa de acolhimento, já no segundo período de 2018.

Em agosto de 2018 surge o PIBID na minha vida acadêmica, para iniciar minha construção docente, dando substância ao desenvolvimento da formação discente. Foi também mais um estímulo para que eu continuasse. O maior deles! Não só por conta da bolsa que eu necessitava tanto para me manter longe de casa e os meus estudos, mas pela possibilidade de sentir o gosto por uma formação que eu buscava, ainda cheia de desafios a transpor.

As reuniões com as professoras Maria Onete, na coordenação do subprojeto e Silmara Marton, como sua colaboradora, sempre motivadas por ótimas leituras prévias e por ferramentas que iam além dos conteúdos, nos davam o aparato humanístico de um planejamento voltado a importância de levar "Filosofia, Literatura e Poesia na escola", tão ignorada ultimamente pelo poder público. Revelou-se desafiador levar para as crianças a oportunidade de conhecer novos lugares, culturas, formas e expressões artísticas, filosóficas, poéticas e literárias, e viajar com os autores para aguçar suas curiosidades e partilhar conhecimentos através deles.

Nesse trem, reservava as cabines de honra para Wallon (2015), Vygotsky (2007), Montessori (2017), Moisés (2007) e Manoel de Barros

(1996), grandes amigos durante essa viagem! Eles dizem, cada um a seu modo, que, na escola, como na vida, a ludicidade quer brincar com as crianças e com o empírico, sem saber de nada. Ensinam que criança brinca e gargalha, conversa e dá vida à palha.

Sábios que fizeram dessa viagem um grande cardápio. Uma sopa de letras. A "unha do dedão do pé do fim do mundo", que pescava estrelas com uma longa escada! Que "carrega água na peneira" e "toca o coração das formigas" com facilidade.

Ah esse Manoel! E o seu *Livro sobre nada*? O nada que se transforma em companheiro da viagem do imaginário da criançada, que enfia o parafuso de veludo na terra, para abrir a porta para a minhoca, que precisa sair para conversar com as abóboras.

As crianças que têm a oportunidade de fantasiar seus espaços reais são mais felizes! Criativas! E é exatamente isso que esse projeto edificador para a minha formação possibilita nas escolas. Pretendo seguir sempre amparada nessas teorias maravilhosas desses guias do conhecimento científico, assim como do conhecimento da filosofia, da poesia, da literatura. Aprendi que a ciência sem a poesia perde a essência.

Uma experiência rica se configura quando nos envolvemos e interagimos, podendo vivenciar juntos as transformações que acontecem nos dois lados. A troca é a construção perfeita. E as crianças também ensinam.

Nos meus encontros na escola no percurso deste projeto, a cada dia de trocas com as crianças, eu experimentava uma sensação nova e muito prazerosa. Tentávamos criar um mundo onde pudéssemos ler juntos e com as crianças. Eu me sentia como se tivesse a mesma idade que elas, tentando entender suas leituras de mundo e me incluir nelas. Vivenciava na prática o que me era aplicado nos conteúdos científicos das disciplinas, principalmente em Educação Infantil. Vygotsky (2007), Wallon (2015) e Montessori (2017) cabiam perfeitamente naquelas práticas, nas quais entendi a importância do lúdico no processo de ensino-aprendizagem.

Todos esses sábios iam, cada vez mais, me oferecendo uma proposta diferente também de pensar o processo de ensinar e aprender de modo que se fundiam entre si e nos levavam ao brincar e explorar a ludicidade e o movimento, que é a proposta coletiva desses sábios.

Deixo de ser refém da violência e passo (deliciosamente) a ser refém da leitura

E vieram os poetas, e dentre eles, Manoel de Barros, trazendo a miudeza do olhar, a simplicidade dos versos e a singularidade da abordagem que ensina, sem teorias, o valor da poesia. E vem também o *Cordel*, essa história revivida em poesia de uma cultura tão nossa e ainda pouco incrementada nas escolas. É tão importante disseminar esses conhecimentos, trazidos de outras regiões! É especialmente necessário, porque nossas escolas, principalmente as das grandes capitais, recebem alunos de diversas regiões do país e, muitas vezes, essas crianças saíram tão pequenas de seus Estados natais, que sequer tiveram a possibilidade de conhecer suas próprias histórias, as histórias de seu povo regional, de suas ancestralidades.

O *Cordel* que me apaixona e que resgatou também a minha poesia, esquecida lá atrás. E foi aí, ao resgatar esse lado poético, que eu percebi que estava realmente me construindo, e reconstruindo.

Foram três semestres envolvida nesse projeto maravilhoso e dessa participação começa a renascer a nova mulher, alguém que deixa para trás todas as suas dores e que se permite uma nova possibilidade, um novo olhar, uma nova leitura, cheia de poesia!

A leitura passa a ser coletiva e, assim muda o foco da visão, amplia o horizonte: os outros existem e são diferentes, mas parecidos. O olhar em volta de nós mesmos, nos leva a pensar que só nós temos problemas, e, de forma inconsciente, nos torna egoístas dentro do nosso próprio dilema. Quando somos tocados no convívio coletivo, o sentido das coisas se altera e nos transforma.

Percebi que estava realmente me reconstruindo como pessoa durante essa nova vivência escolar. Aquelas crianças me mostravam, a cada dia, a importância de me despir de alguns conceitos, determinadas ideologias que eu ainda carregava, na tão despreparada inconsciência humana que ainda vestia meu intelecto. Eu, agora, conseguia ver o quanto esses conceitos, melhor dizendo, pré-conceitos, visões distorcidas e pouco refletidas, podem nos tornar reféns do nosso próprio discernimento, porque muitas vezes aceitamos essa imposição sem

questionar. Acatamos e, como doutrinados, encaixamos o outro nesse recorte.

Quando ouvia uma criança dizer “não posso dançar, minha igreja não permite”, ainda que a dança fosse uma quadrilha junina, eu percebia o quanto a formação no âmbito familiar influencia na vida das pessoas. A escola fica refém de sentidos cristalizados, oriundo da religião. Também me entristecia, quando percebia a rejeição da parceria, por um ou outro coleguinha, por discriminação e preferência. Estas coisas aconteciam quando nós, bolsistas, propúnhamos alguma atividade simples como uma modelagem (brincadeira interativa da arte cênica, que a maioria adorava). Eu me constrangia porque infelizmente, não avançamos na educação, quando não conseguimos unir à nossa atuação pedagógica a importância dos valores que nos socializam de verdade, para uma sobrevivência coletiva harmoniosa, com respeito e empatia. Ao mesmo tempo em que me surpreendia, pensava como professora sobre os limites da nossa ação.

Tive a oportunidade de conversar com a criança, desse relato sobre a dança, acerca de conceitos e valores que reproduzimos. Naturalmente respeitando a sua forma de pensar e seus conceitos familiares, mas também tentando fazer com que buscasse respostas para suas angústias. Lembro-me de ter perguntado como ela se sentia com relação a essa proibição da Igreja e da família, bem como sobre o modo como ela via a dança junina. Como essa forma de expressão da arte lhe impactava? Sugeri que pensasse a respeito. Mas, logo ela me disse que achava bonito e que gostava. Então, sugeri que conversasse mais com seus pais sobre o assunto.

Vivenciando essa prática presencial na escola eu ia também percebendo a importância das outras disciplinas e de como seus conteúdos se aplicavam naquela ação pibidiana.

Ali naqueles momentos com as crianças, eu me experimentava como sujeito social e sempre pensava em, de que maneira eu poderia realizar uma ação conjunta, onde a poesia pudesse realmente absorver o seu mais amplo significado. Eu ainda estava buscando formas de interação. Eu ainda não era dotada de segurança, como as professoras daquelas turmas, mas eu sempre acreditava que esse era o melhor caminho, pois tinha em mãos os melhores conteúdos para crianças, a

brincadeira, o sonho, as histórias, a poesia. Fiz uso desses ensinamentos nos estágios também.

A moça de pele sexagenária, que se atreveu a trocar sua roupagem, já não era mais a mesma ao fim desse projeto. Seu olhar havia se ampliado e seu passado de dor já nem existia, ou estava despercebido.

Percebi que a relação com a universidade me causou uma transformação substancial, a partir do momento em que já não me satisfazia com o cardápio oferecido e queria sempre experimentar algo novo. Isso ficou visível pelas pessoas do meu convívio e também pelos meus professores. E ando assim. Venho me acostumando a ser a pessoa que estou me tornando. Esquecendo, assim aquela que deixei de ser sem querer. Quando dei por mim, já era diferente da Vânia dos tempos idos.

Hoje venho buscando não só absorver os conceitos, assim como teorias, noções e ideias oriundas do mundo acadêmico, mas experimentá-los numa fusão com os conceitos sociais que nos estruturam desde o nascimento, esses que reúnem uma polifonia de interpretações e visões de mundo. Conceitos que precisam ser reinterpretados, com a finalidade de dispor de respostas mais coerentes. É preciso o ato intencional de colocá-los em confronto para uma desconstrução e uma reconstrução, de mãos dadas com a leveza própria da poética, a qual emerge igualmente da atenção à tragicidade da existência, mas incitando o pensamento crítico que nos torna cada vez mais adaptados à nossa realidade na vida universitária. O saber acadêmico se constrói quando lemos a realidade, colocando-a em discussão e também buscando soluções coletivas, amparadas em teorias. Hoje, eu vou me percebendo e me apropriando de um ser político-social. Com muita poesia!

Temos a oportunidade de nos reconhecermos melhor, aprimorarmos o que já temos de bom e nos desfazermos da insatisfação pessoal, quando juntamos e confrontamos nossos conceitos com a realidade. E fazemos melhor quando a poesia nos envolve, de dentro para fora. Nossos autores de formação que compuseram esse projeto, nos deram essas coordenadas. Retirei a compreensão de que poesia é outra linguagem quando li em Jean (1986). Linguagem dos sonhos, por certo, como ele sugere. É assim que penso e como concluo que se sucedem as transformações humanas, que não se solidificam, não cristalizam como as

rochas. Por isso as fases sempre se desconstroem e se reconstroem num processo contínuo por toda a vida.

Universidade e renascimento com poesia

Focada na minha construção acadêmica, não me vejo mais tão despida. Eu venho me vestindo de diversos conceitos novos e esses, sempre voltados à coletividade e para transformação da realidade. Isso também me ajudou a deixar para trás pensamentos que não me edificam. E essa troca de roupagem é um meio para novos caminhos onde nascem as energias novas. E a nossa inspiração quando a poesia brota da linguagem dos sonhos e aponta horizontes, produz utopias. Abrem-se as portas do pensamento e as janelas da alma.

A porta que se abriu para mim a partir do ingresso na universidade, ficará entreaberta, para que os ventos circulem e seus ares possam sempre arejar minha mente. A vontade é cada vez maior de seguir em frente, apesar da idade, ou talvez por causa dela. Tendo pressa. Ora, mas o que é a idade se o que vale é o agora? Tanto é assim, que a convivência com os jovens em sala de aula e com as crianças no PIBID e nos estágios, fez renascer a menina que havia se perdido na infância, na juventude, mas que agora tem a oportunidade de resgatar sua autoestima, seus sonhos e quem sabe, vivenciar junto com as crianças e jovens, uma construção coletiva de experiência escolar inovadora capaz de prolongar a existência e dotar de sentido esta estrada maior por aqui.

Esse projeto de bolsa de iniciação à docência se faz muito necessário porque, dentre outras coisas, possibilita ao discente contribuir também para iniciar nele seu processo de autonomia. No meu caso foi uma experiência fantástica, que me levou a voltar a escrever, mas não como antigamente, num diário que trazia registros de momentos de angústia e que se perdeu com as idas e vindas, para lá e para cá, pelas voltas que a vida dá. Eu agora, especialmente nesses tempos reclusos, em casa, por conta da pandemia de covid-19, revivo o passado com a ajuda da poesia. Poesia que sai da alma sem sofrimento ou dor. Sinto orgulho por ter me permitido esse voo. Retiro de cada convivência, principalmente com as crianças no PIBID e nos estágios, a inspiração que tem me

motivado a escrever, enquanto aguardo a volta da vida sem o isolamento social.

Dias atrás, senti saudades desses momentos presenciais com as crianças porque a pandemia nos encarcerou. E pensando nesses pequenos, inspirada neles e na infância de uma maneira geral e abrangente, escrevi o poema que ouso dividir com todos os leitores desse relato, escrito para este livro, que me honra e orgulha participar.

Inocência
O pássaro se arrisca
Sem pensar no predador
Não sabe onde vai chegar
Só quer saber de voar
Mas sempre chega na flor
E voa, e canta
Semeia a planta
Cuida do ninho
Busca o horizonte
Bebe água na fonte
Não gosta de voar sozinho
Se irmana em longos voos
Enfrenta a tempestade
Pousa no fio de alta tensão
Ignora o perigo
Vai pra outra dimensão
E quando cansa, descansa
No galho seco, vida mansa
À sombra de uma palmeira
Canta e chama a companheira
E dançam pra lua cheia
Um pia, o outro gorjeia
Amanhã é outro dia
Para desafiar o tempo
O pássaro é um bom exemplo

Entre as aulas síncronas e assíncronas, as atividades e todo esse novo processo de adaptação que tive que experimentar, principalmente porque as ferramentas tecnológicas são mais uma novidade para mim, sempre encontro um tempinho para escrever algo e assim, dar um pouco de alento para o aspecto emocional. Creio que a pandemia, assim como a catástrofe política que esse governo vem produzindo de muitos modos, abalou a todos nós. A poesia também é um remédio para ajudar a

atravessar o revés dessa realidade de sobrevivência angustiante, da qual o vírus e o presidente nos colocam reféns.

Considero importante ressaltar que tenho trabalhado a poesia em praticamente todas as minhas atividades discentes, e mesmo fora delas. E, a partir do Cordel, tema trabalhado durante o PIBID e, que desde então, me despertou esse olhar poeta, já não consigo me ver atuando sem a presença da leitura e da poesia, como forma de trocar conhecimentos, na relação com a Pedagogia sob todos os aspectos.

Aqui me recordo da leitura de Moisés (2007), com quem aprendi que a poesia tem uma função social. Ele afirma que esta função tem um sentido especial, que é nos fazer ver como se fosse a primeira vez. A poesia sempre me faz renascer para um novo ciclo.

Considerações finais

Para finalizar, é muito importante frisar outra experiência importante propiciada pelo Projeto "Filosofia, Literatura e Poesia na Escola": foi a relação com os colegas. O trabalho em grupo é muito necessário na nossa formação, porque nos leva à conscientização sobre a importância de uma atuação coletiva, que não se completa sem essa troca. Cada um trazendo sua peculiaridade e dispondo, para a junção das ideias, para assim, definirmos melhor, e em conjunto, nossa atuação com as crianças. Foi assim no PIBID: os discentes bolsistas e voluntários se juntavam em grupos de três para fazer encontros com as turmas das crianças na escola. E dessas parcerias surgem também aquelas que a gente se afine tanto, que guarda no coração e abraça, construindo uma parceria de alma. Foi assim com Lucca Costa, um dos parceiros de PIBID, que se tornou mais um amigo para a vida. Esse homem-menino, tão focado na sua formação e tão carregado de empatia e espírito de cooperação, se destacou como um amigo que quero sempre ter por perto. Ele é aquela pessoa que muito auxilia nas minhas dificuldades com as ferramentas tecnológicas, sempre com paciência, como deve ser um verdadeiro professor.

As reuniões de estudos, planejamento e avaliação me davam, não apenas noções sobre o conteúdo e de como aplicá-los de maneira a despertar o pensamento crítico e sensível, mas levantando sempre a

bandeira da igualdade e do respeito à diversidade de conceitos e valores, sob todas as suas formas, especialmente contra o preconceito. A prática nos permite um desenvolvimento do aprendizado, ao mesmo tempo em que nos torna mais seguros e conscientes da realidade dentro das escolas.

Sinto-me privilegiada por ter conseguido chegar até aqui e sei que agora falta pouco para completar a minha graduação. Contudo, a felicidade não é total, há muito dissabor, quando tomo conhecimento da evasão escolar, por conta do desestímulo, da falta de competência e de políticas públicas, por parte do governo, para adaptação ao momento tão difícil, vivido pelas escolas. Um descaso que vem afetando de forma cruel a educação no nosso país e afastando cada vez mais as crianças e os jovens do convívio escolar e do direito ao aprendizado de qualidade e com segurança. Essa inconformação também é fruto do meu desenvolvimento acadêmico e de toda a visão que se amplia a cada período.

Conforme afirmei no início desse relato, o percurso da vida e a necessidade de adaptação à sobrevivência, com todas as dificuldades que cada realidade temporal nos impõe, vai nos subtraindo a poesia. E a poesia é tudo que precisamos para equilibrar nossas emoções e fortalecer nosso desenvolvimento pessoal e coletivo. A poesia é um estado em nós. E voltando mais uma vez a Moisés (1996), cito, porque acho verdadeiro, o título de um de uns seus livros: *Poesia não é difícil*. Difícil é viver sem poesia, eu afirmo. Ademais, de acordo com Moisés (1996, p. 21), "a poesia é de modo geral uma forma de autoconhecimento" Sinto que é mesmo.

Ler o mundo dentro de cada momento com um olhar poético, ainda que na dor, suaviza o nosso caminhar. Os conflitos existenciais sempre se farão presentes. Não só no sentido de relação do indivíduo com a sociedade, mas também no sentido de relação do indivíduo com seu habitat. Todas essas transformações, tanto nos grupos sociais, quanto no espaço geográfico como um todo, estarão sempre nos obrigando a encontrar a melhor forma de adaptação e relação. Cabe a nós nos desprendermos do olhar individualista e abraçarmos a ideia de que somos um todo. A solidão é necessária, mas somente para nos encontrarmos com nós mesmos e a partir daí nos enxergarmos como seres político-sociais.

Já dizia um poeta… "Uma andorinha só não faz verão!"... Não faz não!

Referências

BARROS, M. **Livro sobre nada**. Rio de Janeiro: Record, 1996.

JEAN, G. **Na escola da poesia**. Lisboa: Instituto Piaget, 1986.

MOISÉS, C. F. **Poesia não é difícil**: introdução à análise de texto poético. Porto Alegre: Artes e Ofício, 1996.

MOISÉS, C. F. **Poesia e utopia**: sobre a função social da poesia e do poeta. São Paulo: Escrituras, 2007.

WALLON, H. **Do ato ao pensamento:** ensaio de psicologia comparada. Petrópolis: Vozes, 2015.

VIGOTSKY, L. S. **A formação social da mente***:* o desenvolvimento social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

MUITO ALÉM DO ENCONTRO NA HISTÓRIA DOS POVOS ORIGINÁRIOS DA AMÉRICA: A EXPERIÊNCIA DO PIBID E O ROMPIMENTO DOS SILÊNCIOS NO CURRÍCULO

Ana Clara de Sousa Lobo[99]
Ludmila Gama Pereira[100]

Resumo: Este texto tem o objetivo de analisar uma experiência, através do Programa Institucional de Iniciação à Docência (PIBID), de trabalho com a história dos povos originários para além dos recortes cronológicos tradicionais. A metodologia utilizada neste caso foi a apresentação do tema pelos licenciandos do PIBID e a construção de uma peça de teatro, pelos estudantes do Liceu Nilo Peçanha, narrando a história dos povos originários do continente americano no século XIX. Os principais resultados desta experiência foram que alguns trabalhos evidenciaram as diferenças dos povos indígenas, caracterizando-os a partir de suas especificidades. Outros, demonstraram dificuldades em romper com alguns estereótipos construídos historicamente. E no final, algumas peças de teatro construídas pelos alunos foram performadas na Faculdade de Educação da UFF, concretizando ainda mais o contato entre escola e Universidade.
Palavras-chave: História Indígena. Currículo. Ensino de História. PIBID.

Enquanto o Brasil não assumir sua dívida histórica para com os povos originários, trabalhando ativamente para repará-la, construiremos um falso futuro, mascarando nossas memórias e oprimindo os corpos presentes (Sônia Guajajara, 2019).

Introdução

O presente texto tem como objetivo analisar a experiência no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) em História na Universidade Federal Fluminense (PIBID/UFF), coordenado pela professora Nívea Andrade, com enfoque no debate sobre a ausência da História Indígena no currículo escolar.

O PIBID é um programa da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) que fomenta a participação de estudantes de Cursos de Licenciatura das Universidades Públicas nas escolas de educação básica com a coordenação de um professor da Universidade e com a participação de um professor supervisor na escola. Desta forma, os licenciandos acompanham um

[99] Voluntária de Iniciação à Docência.
[100] Supervisora.

professor da educação básica semanalmente e participam das atividades realizadas no ambiente escolar, ao realizar projetos, ministrar aulas ou acompanhar os alunos em suas atividades escolares.

A nossa experiência no PIBID começou em agosto de 2018, no Liceu Nilo Peçanha. O Colégio está situado em um prédio histórico construído em 1918, carregado de características do período em que foi fundado. Situa-se na avenida Amaral Peixoto pertencendo à Praça da República junto dos prédios da Biblioteca Pública Estadual, da Câmara Municipal de Niterói (antiga Assembleia Legislativa do Estado do Rio de Janeiro), da sede regional da Polícia Civil e do Fórum de Niterói, antigo Palácio da Justiça. Ou seja, a escola está inserida em um local de controle de poder do Estado e recebe estudantes da cidade de Niterói, mas também de outras regiões da zona metropolitana, como São Gonçalo, Maricá e Paquetá.

Dentre as diferentes atividades realizadas pelo PIBID, destacamos ainda, a participação na V Mostra de Cultura Negra ocorrida em 2019, na Oficina sobre Ditadura e História oral de 2018, no auxílio a trabalhos dos alunos e em algumas aulas ministradas sobre temas específicos. Trabalharemos nesse artigo uma dessas aulas coletivas realizadas pelo PIBID, partindo de uma análise da prática docente e a construção do saber escolar. Importante destacar que o artigo não é um relato de experiência, mas uma reflexão a partir do que Tardif (2002) chamaria de uma epistemologia da prática. Propomos, portanto, que o conjunto dessas vivências na escola se materialize textualmente em uma construção teórica sobre a prática, reconhecendo ser a experiência um elemento fundamental na construção dos saberes.

Voltando ao tema específico deste artigo, no segundo ano do ensino médio, um dos conteúdos prescritos no currículo em 2019 era o processo de independência nas Américas e o estabelecimento desses novos países no século XIX, mas geralmente esse conteúdo se limitava a aspectos de disputas de poder entre a elite colonial e as metrópoles, e posteriormente, à consolidação das fronteiras, o estabelecimento das estruturas de Estado e a economia. Normalmente os indígenas não aparecem nesses processos, ou quando aparecem, são apartados dos ditos “processos políticos mais gerais”, como se os povos originários não fossem sujeitos históricos partícipes dessa conjuntura e de muitas outras, antes e depois da invasão

dos europeus ao continente americano. A própria percepção dos alunos sobre os povos originários normalmente circunscrevia o século XVI, sempre os caracterizando como os tupinambás ou tapuias (no território onde hoje é o Brasil), ou como os incas, astecas e maias (nos países andinos e da América Central), os consolidando assim, em um tipo de cultura imutável e com a mesma organização social e cultural do começo da colonização. Retomaremos esse tema nas páginas seguintes.

Após o assunto sobre os diferentes processos de independência que ocorreram na América, os licenciandos ficaram responsáveis por dar uma aula sobre os povos indígenas no século XIX, trabalhando como foi estabelecida a política para os indígenas nesses novos países que surgiram ao longo dos séculos XVIII e XIX.

Os licenciandos se dividiram em grupos de quatro pessoas, onde cada um tratou da questão indígena de localizações geográficas diferentes: Brasil, Estados Unidos, México e Patagônia. Em nosso planejamento, o objetivo era que os alunos compreendessem onde estavam os indígenas no processo de construção das repúblicas e como as tentativas de extermínios, confinamentos e remoções dessas populações se tornaram política desses novos Estados, assim como as ações de resistência dos mesmos. Além disso, problematizamos como os estereótipos formados historicamente sobre as mais diversas etnias foram utilizados para justificar massacres, genocídios, etnocídios e ecocídios no passado e no presente.

Nas aulas sobre os indígenas no século XIX no Brasil foi abordado o massacre dos Aymorés (chamados pejorativamente pelos portugueses de botocudos) que ocorreu com o aval do Dom João VI com a justificativa de que eram considerados indígenas "selvagens" e "rebeldes", logo, deveriam ser exterminados. O nome dado a essa invasão era "Guerra Justa", porque foi regulamentada pela Coroa Portuguesa no começo do século XIX, com o terrível argumento de que o aprisionamento e massacre eram justos quando um determinado povo se negava a seguir a doutrinação católica ou resistia a qualquer dominação.

Relacionando o tema debatidos com as questões socialmente vivas, discutimos também a existência dos Krenak, etnia que sobreviveu ao massacre dos Aymorés e vive hoje na região de Minas Gerais na beira do Rio Doce. A intenção foi tentar despertar nos alunos a consciência de que

povos indígenas atravessam a nossa história e o presente enquanto sujeitos que lutam, existem, agem e resistem aos conflitos sociais de seu próprio tempo e espaço. Os Krenak foram as maiores vítimas do desastre do rompimento da barragem de Mariana em 2015, que acabou com toda a vida pertencente ao Rio Doce. Para Ailton Krenak (2016),

> Não foi um acidente. Quando eu ouço perguntarem sobre 'o acidente' de Mariana, eu reajo dizendo que não foi um acidente. Foi um incidente, no sentido da omissão e da negligência do sistema de licenciamento, supervisão, controle, renovação das licenças, autorização de exploração. O Estado e as corporações constituíram um ambiente promíscuo e delinquente, em que ninguém controla ninguém e no qual os engenheiros e os chefes de segurança, que informam os relatórios, também sabem que não tem consequência nenhuma se eles matarem um patrimônio inteiro, uma vila inteira ou, eventualmente, se matarem uma comunidade inteira (KRENAK, 2016).

O Rio Doce era para os Krenak, além de uma fonte de subsistência de onde eles retiravam a base de sua alimentação, uma figura sagrada chamada *Watu*. E após o desastre de 2015 até hoje, em 2019, não houve nenhuma punição à Samarco, ou seja, a morte do Rio Doce, que é enquadrada no conceito de etnocídio dos povos Krenak, também aconteceu com aval do Estado. A queda da barragem e a morte do Rio Doce se enquadra também no conceito e ecocídio, quando se materializa um crime contra toda a vida natural na terra.

Esse debate foi realizado em turmas de segundo ano do Ensino Médio com objetivo de também romper com estereótipos sobre as populações indígenas. Que muitas vezes são consequências de uma ausência da História Indígena no currículo escolar para além do processo de colonização.

Após duas semanas seguintes às aulas, a proposta era que os alunos fizessem um trabalho criativo, seja peça de teatro, exposições, maquetes ou vídeos sobre as populações indígenas discutidas em sala. O resultado desses trabalhos será melhor desenvolvido mais a frente.

Currículo e populações indígenas

A questão dos indígenas da América Latina no século XIX não é um tema presente no currículo prescrito do ensino médio da rede pública estadual do Rio de Janeiro (SEEDUC/RJ), também não é um tema comum à maioria dos livros didáticos e, finalmente, no Enem ele também não aparece. Esse último acaba por ter forte influência nas escolhas curriculares no cotidiano dessa fase da vida escolar por conta dos concursos de acesso às universidades.

Propomos debater esse tema justamente para pensarmos com os alunos os silenciamentos do currículo, porque acreditamos que para que preconceitos e estereótipos associados aos povos originários sejam desconstruídos do imaginário dos estudantes, precisamos refletir a existência dessas populações para além do encontro com os colonizadores. Logo, são necessárias reflexões como "Onde estavam os indígenas antes e depois do século XVI?", "Como vivem os povos originários hoje?" e "Quais são as lutas, existências e resistências que propõem para o presente e futuro?

Segundo Martins (2009), as sociedades indígenas só aparecem nos materiais didáticos junto do tema de "Expansão marítima, comercial e colonial europeia". Ou seja, estas sociedades são inseridas em uma narrativa histórica que segue princípios de uma suposta "história geral", onde as especificidades não europeias devem sempre se adaptar. Quando analisamos as ausências do currículo, é fundamental a princípio enxergá-lo não como uma coleção de conhecimentos universais, mas uma construção situada a partir de relações de classe, conflitos políticos e dominações culturais. A partir desse pressuposto, o professor não é somente um reprodutor de um saber anterior, mas um criador de saberes que são necessariamente coletivos, relacionais, situados e históricos.

Com o objetivo de proporcionar estas reflexões através das aulas, realizamos a leitura do texto de José Ribamar Bessa Freire (2002), *Cinco ideias equivocadas sobre os índios,* onde o autor afirma que se não conhecermos corretamente a História dos povos Indígenas, não poderemos entender o Brasil Contemporâneo. E por isso, o autor faz também uma crítica a ausência da História Indígena nos currículos dos cursos de História nas universidades. E esse é um primeiro aspecto que

gostaríamos de trazer para a reflexão. Mas antes disso, é necessário pontuar que apesar do texto de Freire (2002) ter sido utilizado por nós durante o processo de construção da aula, reconhecemos que o mesmo possui algumas limitações em relação ao debate da historiografia atual. Uma das questões que consideramos mais grave é o uso do termo "índio" não só no título, como em todo resto do texto. Termos como "tribo" ou "índio" vêm sendo criticados por diversos pesquisadores e lideranças indígenas pois estes afirmam que tais categorias foram criadas com o objetivo de reduzir a pluralidade dos diversos povos indígenas existentes no Brasil[101]. O termo "indígena" significa "natural do lugar que se habita" e tem sido mais utilizado para se referir aos povos originários, pois é um termo que contempla sua diversidade. Ou seja, apesar de Freire (2002) desenvolver um debate que foi muito importante para o nosso trabalho, este acaba por reproduzir alguns estereótipos que ele mesmo pontua em seu texto, como o do "índio genérico".

Ao nos depararmos com o desafio de dar uma aula sobre populações indígenas no século XIX para alunos de ensino médio, o primeiro material que usaríamos para pensar o plano de aula seria a bibliografia discutida na Universidade, para depois refletirmos de qual forma construiríamos a sua mediação didática. Porém, a ausência da história indígena antes e além do processo de colonização também era uma realidade no currículo do curso de História da Universidade Federal Fluminense. O que já se apresenta como um silenciamento, já que não se cria, aprende e ensina algo que não se conhece.

Medeiros afirma que a escola historicamente abordou a temática apresentando os indígenas de forma genérica e estereotipada, ou mesmo, silenciou sobre o tema. Por isso a autora defende em seu artigo, a existência de uma lei que oriente o estudo da história e da cultura indígena na escola.

Em sua análise, Medeiros aponta alguns avanços e limites acerca da temática indígena dentro da escola. Entre os avanços, está a existência da Lei n. 11.645 (inclui no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática história e cultura afro-brasileira e indígena nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio) e a abordagem de

[101] Leia mais sobre em: <https://almapreta.com/sessao/cotidiano/resistencia-indigena-entenda-porque-o-termo-indio-e-considerado-pejorativo>.

alguns aspectos das temáticas indígenas nos livros didáticos. Entretanto, esses mesmos avanços nos oferecem limites como por exemplo, segundo ela, "quando o Brasil deixa de ser colônia, os índios deixam de existir- ou assim se parece, pois, eles desaparecem da narrativa histórica". Ou até mesmo a forma que esses povos são retratados nos livros didáticos, pois são marcados por estereótipos ou de maneira genérica, resumindo as inúmeras populações indígenas a uma categoria única de "Índio". Ou seja, mesmo que a temática indígena tenha sido inserida no currículo, o que não pode deixar de ser considerado uma vitória, ainda existem limites nessa abordagem.

O primeiro é o eixo temporal em que os indígenas "aparecem" na história, que tem como consequência a sensação de que eles desaparecem em algum momento e segundo, a forma como eles são retratados nos materiais didáticos. Para Medeiros,

> A falta de estudos sobre os indígenas nos séculos XIX e XX reflete-se na escola, período em que, de fato, eles não aparecem por lá. Essa invisibilidade na história do Brasil Imperial e Brasil Republicano também contribui para uma visão fossilizada dos índios, pretéritos ou extintos (MEDEIROS, 2012, p. 54).

Bessa Freire, narra em seu texto 5 equívocos sobre os indígenas que muito se relacionam com essa ausência curricular na universidade e na educação básica. O primeiro está ligado à ideia de um "Índio Genérico" (FREIRE; JOSÉ, 2002, p. 4). Pois a primeira ideia que a maioria dos brasileiros têm sobre os indígenas é a de que eles constituem um grupo único, com uma cultura homogênea, compartilhando as mesmas crenças e a mesma língua. Enquanto, na realidade, existem no Brasil, segundo o autor, mais de 200 etnias, falando 188 línguas diferentes, cada uma com sua religião, sua arte, sua ciência, sua dinâmica histórica própria, que são diferentes de um povo para outro (FREIRE, 2002, p. 5).

Outro equívoco importante para nossa discussão é a ideia de "culturas congeladas" (FREIRE, 2002, p. 12) onde foi reforçado de tantas formas o estereótipo do índio nu ou de tanga, no meio da floresta, de arco e flecha, tal como foi descrito por Pero Vaz de Caminha, que a transformação cultural desses povos foi ignorada. Ou seja, os povos originários que estão presentes no contexto urbano, com outras formas de

vestimentas e frequentam espaços que eram destinados anteriormente apenas para não indígenas, não são identificados como manifestações culturais contemporâneas dos povos originários.

Ademais, Bessa (2002) também discute um pouco sobre o equívoco de que no imaginário social o indígena pertence ao passado, se relacionando com o debate de Juliana Medeiros (2012) acerca da ausência da história indígena para além do momento de colonização.

De acordo com Martins (2009) algumas perspectivas historiográficas das décadas de 1970-1980 acabaram contribuindo com a ideia de que os povos da América teriam desaparecido com a colonização. Esses trabalhos utilizavam relatos da época e dados sobre a diminuição demográfica das populações indígenas causadas pela escravidão, violência, e doenças trazidas pelos colonizadores. Ao denunciar a violência da colonização, essa produção acabou por caracterizar os povos originários como aqueles que tiveram sua vida e cultura destruídas, e que faziam parte, assim, do passado. Além disso, contribuiu com uma percepção idílica dos indígenas, que por conta de sua inocência, seriam incapazes de resistir à dominação europeia. De acordo com Martins (2009), foi a ideia de culturas evanescentes (*vanishing people*), entendidas como aquelas que cedo ou tarde desapareceriam, que acabou por apagar a percepção de indígenas enquanto sujeitos históricos nos diversos contextos sociais e políticos após o primeiro século da colonização. Foi na tentativa de rompimento com esses equívocos, estereótipos e preconceitos acerca das populações indígenas que escolhemos abordar a questão quando estávamos trabalhando o século XIX.

Nosso primeiro esforço foi tentar desconstruir a ideia de "Índio genérico" apresentada por José Ribamar Bessa Freire (2002). Dessa forma, ao discutir as políticas de Estado para os povos indígenas nas Américas no século XIX, trabalhamos especificamente a política de "Guerra Justa" implementada contra os Aymorés no Brasil; as políticas de extermínio do Estado contra os Mapuches e Tehuelches na Patagônia chilena e argentina; as políticas de remoção dos Yaquis no México e os projetos de confinamento contra os Sioux nos Estados Unidos.

Um segundo esforço que tivemos como objetivo foi propor uma relação dessas políticas de Estado com a situação indígena atual,

principalmente no caso do Brasil, para romper com a ideia de que esses povos fazem parte do passado. Dessa forma, apresentamos um pouco sobre a realidade dos Krenak, descendentes da etnia dos Aymorés que vivem na região de Minas Gerais. Os Krenak foram as principais vítimas do rompimento da barragem de Mariana controlada pela empresa Samarco SA e que resultou na morte do Rio Doce, sua principal base de subsistência. O rio Doce, o maior rio do estado de Minas Gerais, através da lama tóxica que se espalhou com o rompimento da barragem, foi contaminado por dezenas de metais pesados, tornando- se tornando impróprio para qualquer consumo de humanos, animais ou atividades de irrigação. Ademais, citamos também a forma como os incêndios ocorridos na Amazônia no ano de 2019, com um apoio parcial da figura do presidente, são responsáveis pela morte de populações indígenas localizadas na região e também da fauna e flora local que muitas das vezes são as fontes de alimentação e sobrevivência desses povos.

Porém, como trabalhamos no começo desse artigo, esse momento da História da América não está prescrito no currículo do Ensino Médio. E é importante fazermos também uma reflexão acerca da escolha dos professores sobre o conteúdo programático e da produção do currículo vivido na escola. Paulo Freire em *A pedagogia do oprimido*, afirma que a organização do conteúdo programático tem que levar em conta "os homens em situação a quem dirige o seu programa" (FREIRE, 1987, p. 54).

Ou seja, o currículo escolar é uma produção realizada pelo professor e pelos estudantes. Por isso, é importante pensar também o currículo vivido e não apenas o Currículo que é prescrito pelos órgãos educacionais do governo. Elizabeth Macedo (2006) propõe que o currículo seja pensado como arena de produção cultural. E pensar nessa produção cultural dentro da sala de aula é preciso entender a cultura como algo híbrido, reconhecer as diferenças e estar sempre em uma posição de negociação com os agentes ali envolvidos. Por isso, para Freire, "nosso papel não é falar ao povo sobre a nossa visão do mundo, ou tentar impô-la a ele, mas dialogar com ele sobre a sua e a nossa" (FREIRE, 1987, p. 55).

Os estudantes

Como mencionado anteriormente, após as aulas, os estudantes deveriam realizar um trabalho criativo em grupo, seja peça de teatro, exposições, maquetes, vídeos etc sobre as populações indígenas debatidas em sala. Então, em cada turma, eles se dividiram em quatro grupos onde cada um deles ficaria com um tema diferente; Brasil, México, Patagônia ou Estados Unidos.

Ambos os grupos tiveram duas semanas para a realização dos trabalhos e a disponibilidade de consultar e pedir ajuda aos bolsistas e voluntários do PIBID. Entretanto, as apresentações foram um pouco diferentes das expectativas que criamos e um pouco diferente dos objetivos que tínhamos.

Primeiro que muitos dos grupos não entenderam que a proposta era pensar as populações indígenas no século XIX e fizeram apresentações sobre o momento da colonização. Segundo que alguns grupos se prenderam a estereótipos e não se preocuparam em diferenciar as vestimentas e os costumes dos indígenas de outras regiões que não o Brasil. E terceiro que diferente do que foi debatido aqui, muitos grupos utilizaram a categoria "índio" como algo homogêneo sem se preocupar em pesquisar sobre as etnias que apresentariam. O que nos possibilita refletir que a luta contra mais de 500 anos de preconceito, opressão e apagamento não podem se resumir em apenas uma aula.

Entretanto, alguns grupos exploraram melhor a questão da criatividade e cumpriram os objetivos do trabalho. Um tratou sobre o massacre dos indígenas no México através de uma exposição com elementos das populações originárias e dos colonizadores daquele local em específico. Outro realizou uma peça teatral sobre os Aymorés, onde incluíram elementos de acordo com a etnia, como por exemplo, os botoques na boca e nas orelhas. A peça também contou com um roteiro ficcional que não estereotipou aquele grupo e nem fugiu do recorte temporal do século XIX.

Outrossim, não é nosso objetivo aqui analisar os trabalhos que supostamente "deram certo" e sim pensar por que muitos outros "deram errado". Ludmila Martins Ligório (2012) analisa uma atividade que propôs aos seus alunos com o objetivo de desconstruir a noção de que o

povo brasileiro é composto por representantes de três etnias (o branco, o negro e o índio) e mostrar as diferenças existentes dentro de cada um desses grupos.

O primeiro passo dessa professora ao iniciar seu projeto foi investigar as representações que os alunos já possuíam sobre os indígenas. E em seguida, valorizar e problematizar aquilo que os alunos já sabiam. Ou seja, realiza-se perguntas sobre as informações que os alunos levaram. Pois desta forma, os alunos já estariam inseridos no debate e seria possível desconstruir equívocos que já são construídos socialmente.

Nossa autocrítica em relação à aula sobre populações indígenas no século XIX foi não ter feito esse movimento. Nós não dialogamos antes com esses alunos e nem buscamos entender qual a concepção de indígena que eles possuíam. Dessa forma, não houve uma desconstrução ocorrida a partir de um diálogo onde nós também entendêssemos qual a representação de indígena aquelas turmas possuíam.

Segundo Freire (1987), para o educador-educando dialógico, problematizador, o conteúdo programático da educação não é uma imposição ou doação, ou conjunto de coisas a serem depositadas nos alunos e sim uma revolução organizada, sistematizada e acrescentada ao povo. Pois a educação autêntica, não se faz de “A” para “B” ou de “A” sobre “B”, mas de “A” com “B”, mediatizados pelo mundo. Acabamos amarrados por um currículo que entende a história dos povos originários do século XIX como um apêndice dos processos históricos ditos “mais gerais”, pensando a aula expositiva como uma expressão única e suficiente para os processos de ensino-aprendizagem que pretendíamos construir.

No V Encontro Anual do PIBID-UFF, ocorrido em outubro de 2019, parte dos estudantes das turmas acompanhadas pelo PIBID no Liceu apresentaram dois trabalhos no auditório Florestan Fernandes, da Faculdade de Educação da UFF. Um grupo levou a peça teatral sobre a política de confinamento contra os Sioux nos EUA do século XIX, e o outro, encenou a guerra implementada pela coroa portuguesa contra os Aymorés no mesmo século. Os estudantes experimentaram a vida universitária ao visitarem os prédios do campus, almoçaram no bandejão da UFF e receberam com entusiasmo os certificados de participação do evento.

Essa experiência materializou um dos objetivos fundantes do PIBID, como sendo um programa que aproxima os saberes construídos na escola com a universidade, mas que também vai além. Trouxe a escola não como expectadora dos saberes construídos na academia, mas como aquela que apresenta sua criação e ensina, tornando estudantes da educação básica protagonistas dos espaços fora do ambiente escolar.

Conclusão: as agências históricas, as lutas do presente e o futuro

Como destacamos anteriormente, ao longo dos séculos XIX e XX, as teorias eugenistas entendiam que os povos originários das Américas iriam desaparecer, tanto pela dominação de culturas hegemônicas, quanto por conta das políticas implementadas contra os indígenas desde os tempos da invasão (XV-XVIII), até o estabelecimento de governos independentes no continente americano (XIX-XX). De acordo com Martins (2009), os pensamentos de Varnhagen e Von Martius caracterizavam os povos originários como não históricos, com uma "natureza" que tendia ao desaparecimento. Ainda de acordo com Martins, na época do Império brasileiro, a ideia tão propagada de uma pretensa "origem do povo brasileiro" estabeleceu que os tupinambás eram as bases da formação social brasileira, sempre caracterizando esses indígenas como aqueles que faziam parte do passado, sempre aquele da época da invasão. E foi nessa mesma conjuntura de romantização dos tupis, retratados, por exemplo, nas obras do escravocrata e escritor José de Alencar, que Dom João implementava uma guerra para a extinção dos Aymorés.

Apesar de todas as políticas implementadas na tentativa desse silenciamento, os povos originários combinaram de não desaparecer, com alusão à frase de Conceição Evaristo.[102] Por todo o continente americano vimos e vemos os indígenas encampando lutas históricas: em defesa da manutenção da demarcação de terras dos povos da floresta (nas mais recentes resistências contra o marco temporal [103] no Brasil), na luta contra

[102] "Eles combinaram de nos matar. E nós combinamos de não morrer."

[103] O chamado "marco temporal" pressupõe que as terras indígenas só seriam consideradas demarcadas se os povos que as habitam conseguissem provar a sua ocupação antes da promulgação da constituição de 1988. No entanto, o marco temporal desconsidera a luta pela manutenção das terras de dezenas de povos indígenas, como foi o caso dos Krenak, submetidos há quase dois séculos de exílio e lutas constantes para se

a privatização de recursos naturais (como na Guerra da Água [104] na Bolívia), nas lutas no avanço pelos direitos sociais e políticos (com o protagonismo dos Mapuche na nova assembleia constituinte no Chile[105]) e nas reivindicações por reparações históricas (como nos processos de denúncias dos casos das crianças indígenas confinadas em internatos religiosos no Canadá[106]). Não faltam exemplos de luta e resistência nos séculos XX e XXI protagonizados pelos povos indígenas de toda a América.

Além dessas lutas, em contexto de crise climática, desmatamento e lutas pela preservação da vida na terra, são os povos originários considerados os principais protetores da natureza e biodiversidade na América e Caribe. Ailton Krenak (2019) nos explica que para os povos originários não existe a separação entre o humano e a natureza:

> Devíamos admitir a natureza como uma imensa multidão de formas, incluindo cada pedaço de nós, que somos parte de tudo: 70% de água e um monte de outros materiais que nos compõem. E nós criamos essa abstração de unidade, o homem como medida das coisas, e saímos por aí atropelando tudo, num convencimento geral até que todos aceitem que existe uma humanidade com a qual se identificam, agindo no mundo à nossa disposição, pegando o que a gente quiser.

manterem no Rio Doce. Para saber mais sobre esse processo de luta e resistência, veja a quinta parte do documentário "Nós, os Krenak", disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=yyjaZbnLHTo&t=206s>.

[104] Na cidade boliviana de Cochabamba, no ano 2000, ocorreu uma revolta popular contra o aumento da tarifa da água por conta da privatização da empresa responsável pelo fornecimento na cidade. Os povos originários, lideranças no processo, conseguiram reverter a privatização depois de muitas greves, prisão de pessoas e repressão generalizada. Para saber mais: Pfrimer (2009).

[105] O processo de construção de uma nova assembleia constituinte no Chile busca por um final completo à constituição aprovada em 1980 em meio à ditadura de Pinochet. A constituinte implementada em 2021 elegeu como presidente da assembleia a indígena mapuche *Elisa Loncón*, professora da Universidade de La Frontera. A comissão que escreverá o texto da nova constituição será presidida por 77 mulheres e 78 homens, entre eles, 17 representantes das populações indígenas do Chile.

[106] Em 2021 o governo canadense admitiu ser cúmplice de um genocídio racial cometido contra os povos originários ao longo de sua história. O relatório de 1200 páginas que baseou as denúncias relatou às diversas manifestações de violações aos direitos humanos cometida contra os indígenas e as posteriores recomenda de ações de reparação histórica e garantia de direitos sociais, econômicos e políticos. Ainda em 2021 foram descobertos restos mortais de crianças indígenas enterrados em antigos internatos religiosos mantidos pela Igreja Católica nos séculos XIX e XX. As manifestações de denúncia contra o genocídio implementado pelo Estado tomaram as ruas de diversas cidades canadenses em julho de 2021.

> Esse contato com outra possibilidade implica escutar, sentir, cheirar, inspirar, expirar aquelas camadas do que ficou fora da gente como “natureza”, mas que por alguma razão ainda se confunde com ela. Tem alguma coisa dessas camadas que é quase-humana: uma camada identificada por nós que está sumindo, que está. Se pudermos fazer isso, estaremos adiando o fim. É importante viver a experiência da nossa própria circulação pelo mundo, não como uma metáfora, mas como fricção, poder contar uns com os outros (KRENAK, 2019).

A experiência escolar nos educa e sinaliza que os silenciamentos do currículo perpetuam a noção de mundo que nos aparta da natureza e, ao longo do tempo, solidifica aquilo que deve ser lembrado e esquecido nas relações de classe e nas disputas de poder. Trazer outras possibilidades, mesmo nas incertezas, é um apontar para as reparações históricas e para o entendimento de que o conhecimento é uma arena atravessada pelas desigualdades. Ainda assim, uma arena.

Figura 1: Estudantes do Liceu Nilo Peçanha que apresentaram as peças de teatro no V Encontro Anual do PIBID-UFF, em outubro de 2019.

Figura 2: Estudantes do Liceu Nilo Peçanha visitando a Biblioteca Central do Gragoatá, em outubro de 2019.

Figura 3: Maquete criada pelos estudantes do Liceu caracterizando o interesse na exploração das minas de ouro na Califórnia, localizadas onde eram as terras dos Sioux. Os estudantes colocaram moedas de chocolate na maquete.

Figura 4: Maquetes e cartazes caracterizando a cultura, a culinárias e a cosmologia dos Yaqui, no México. Os estudantes mostraram como as máscaras dos Yaqui inspiraram a forma como hoje são as vestimentas da tradicional luta livre no México.

Referências

BRASIL. Lei nº 11.645 de 10 de março de 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm>. Acessada em 20 de julho de 2021.

FAO y FILAC. **Los pueblos indígenas y tribales y la gobernanza de los bosques.** Una oportunidad para la acción climática en América Latina y el Caribe. Santiago: FAO, 2021.

FREIRE, J. R. B. Cinco ideias equivocadas sobre os índios, Manaus, 2002. **Revista do Centro de Estudos do Comportamento Humano** (CENESCH), n. 1, p. 17-33, set. 2000.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**, 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

KRENAK, A. **Ideias para adiar o fim do mundo.** São Paulo: Editora Companhia das Letras, 2019.

KRENAK, A. 2016. Disponível em: <https://www.socioambiental.org/pt-br/noticias-socioambientais/nao-foi-um-acidente-diz-ailton-krenak-sobre-a-tragedia-de-mariana>. Acesso em: 15 out. 2022.

KURROSCHI, A.; SOUSA, F.; VENZON, R. Povos indígenas, história, memória e educação. In: BERGAMASCHI, M.; XAVIER, M.; ZEN, M. (Org). **Povos indígenas e educação**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2012.

LIGÓRIO, L. M. Problematizando Representações acerca dos Povos Indígenas: uma experiência fundamental. In: BERGAMASCHI, M.; XAVIER, M.; ZEN, M. (Org). **Povos indígenas e educação.** Porto Alegre: Editora Mediação, 2012.

MACEDO, E. Currículo: política, cultura e poder. **Currículo sem Fronteiras**, v. 6, n. 2, p. 98-113, jul./dez. 2006. Disponível em: <www.curriculosemfronteiras.org/envio.htm>. Acesso em: 20 jul. 2021.

MARTINS, M. C. B. **Revista Antíteses**, v. 2, n. 3, jan.-jun. p. 153-167, 2009. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/antiteses>. Acesso em: 20 jul. 2021.

MEDEIROS, J. S. Povos indígenas e a Lei nº 11645: (in)visibilidades no ensino da História do Brasil. In: BERGAMASCHI, M.; XAVIER, M.; ZEN, M. (Org). **Povos indígenas e educação.** Porto Alegre: Editora Mediação, 2012.

PFRIMER, M. H. **A guerra da água em Cochabamba, Bolívia:** desmistificando os conflitos por água à luz da geopolítica. 2009. Tese (Doutorado em Geografia Humana) - Universidade de São Paulo, 2009.

SENLLE, M.; BRUNORO, M.; TANNUS, R. M.; KLEIN, T**. "Não foi um acidente**": diz Ailton Krenak sobre a tragédia de Mariana. Instituto Socioambiental. São Paulo, 9 nov. 2016. Disponível em: <https://www.socioambiental.org/pt-br/noticias-socioambientais/nao-foi-um-acidente-diz-ailton-krenak-sobre-a-tragedia-de-mariana>. Acesso em: 27 nov. 2019.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis: Vozes, 2002.

ENSINO DE ÁFRICA E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO CEJA MARÉ

Daniel Conceição de Avellar[107]
Nívea Andrade[108]

Resumo: O presente texto, escrito a partir de experiências ocorridas durante o período de estágio promovido pelo PIBID no Centro de Educação de Jovens e Adultos da Maré, tem por objetivo demonstrar o aproveitamento de oportunidades para discutir as relações raciais brasileiras através de estratégias adotadas pelo docente não apenas em relação ao conteúdo preestabelecido das aulas, mas também por meio das conversas cotidianas e das demandas espontâneas dos alunos. O que foi possível alcançar por meio das experiências relatadas é que, apesar do longo caminho a percorrer até a plena execução das leis 10639/03 e 11645/08, o trabalho constante de referência ao continente africano e à cultura afro-brasileira através de estratégias como as adotadas ao longo do texto possibilita um relevante avanço frente aos desafios que se colocam em relação à superação das desigualdades raciais no Brasil.
Palavras-chave: Educação étnico-racial. História da África. EJA. Maré

Introdução

Nas últimas décadas, o racismo adquiriu certa centralidade nos debates sociais no Brasil. Graças principalmente a um esforço de longa duração do movimento negro o tema é abordado na mídia, academia e na educação escolar, além de outros meios. A discussão sobre possíveis soluções para o problema, bem como um número cada vez maior de produções relacionadas à constituição do racismo brasileiro, tem colocado em xeque as teorias do século passado, que embasaram ideias como a de que o Brasil se construiu sob bases de uma democracia racial. Dentro desse movimento a escola possui uma importância imensurável, sendo um dos pilares fundamentais na formação dos indivíduos. A educação é uma das principais ferramentas disponíveis no combate ao racismo quando é possível e se está disposto a realizar tal movimento.

Diante disso, o que propomos a seguir é uma reflexão sobre como a educação pode ser posta em prática a partir da aproximação da cultura africana e afro-brasileira com os alunos, sendo isso realizado de forma planejada em uma aula ou mesmo diante de fatos inusitados e cotidianos

[107] Bolsista de Iniciação à docência.
[108] Coordenadora de área

frequentes nas escolas. A vivência escolar em que se pauta esse artigo ocorreu o Centro de Educação de Jovens e Adultos (CEJA) da Maré, a partir do acompanhamento das aulas da professora Andreza Prevot e sua realização só foi possível devido à implementação do subprojeto de História vinculado ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID/CAPES).

Cultura negra na EJA

O Centro de Educação de Jovens e Adultos (CEJA) da Maré se encontra em um dos maiores complexos de favelas da periferia do Rio de Janeiro. Como consequência disso, seus alunos refletem uma maioria de pretos e pretas – população que é predominante na região - historicamente submetida a uma série de injustiças, arbitrariedades e subjugação decorrentes do racismo estrutural que permeia a sociedade brasileira. A realidade que se apresenta não difere das condições de vida precárias oferecida pelo estado em outras favelas do Brasil: constante violência policial e poucas ações do poder público no que diz respeito ao bem-estar social. Segundo dados de uma pesquisa disponível no site *redes da maré*[109] somente no primeiro semestre de 2019 chegou-se à marca de 21 operações policiais, com um total de 15 mortes e 24 feridos por armas de fogo.

Diante das violências constantes que a população da Maré sofre e da intrínseca relação que isso tem com a composição racial da população, é fundamental pensarmos - dentro das disputas que o ensino na escola imprime - a busca desta escola, nas aulas de história, por narrativas que, na contramão do que é hegemônico, exaltam o papel do negro e do africano na formação do Brasil, assim como demonstra que sua contribuição para o desenvolvimento humano é central.

Entretanto, nem sempre essa temática se estabeleceu de maneira proeminente nos currículos e nas práticas de ensino das escolas brasileiras. Pelo contrário, as questões raciais sempre foram suprimidas dos principais debates, em um movimento que converge com as formulações teóricas estabelecidas no século XX por intelectuais como

[109] Disponível em: <http://redesdamare.org.br/media/downloads/arquivos/BoletimSegPublica_EdicaoEspeci.pdf>. Acesso em: 30 nov. 2019.

Gilberto Freyre no livro *Casa Grande Senzala* e a tese da "democracia racial" que supostamente se estabeleceu no Brasil (FREIRE, 2000). Por muito tempo essa barreira dificilmente foi superada, no entanto, de modo cada vez mais intenso, mais agentes sociais como o movimento negro pressionaram para que se colocasse a problemática em questão. Dessa forma, um dos principais passos em direção ao debate se deu através da Lei Federal 10.639 de 2003, que tornou obrigatório o ensino da cultura afro-brasileira nas escolas de todo Brasil. A despeito disso, algumas dificuldades ainda se apresentam quanto a sua implantação integral, como por exemplo a questão dos livros didáticos, apontada por Benjamin Xavier de Paula, que afirma que estes ainda reproduzem uma educação predominantemente eurocêntrica e com pouco conteúdo que ajudem o professor a desenvolver um ensino antirracista (PAULA, 2009, p. 181). De qualquer maneira, é um fato que neste milênio a questão das relações étnico-raciais assim como os debates acerca da cultura afro-brasileira e do racismo ganharam centralidade inédita na educação do país.

Diante disso, foi possível perceber que as discussões sobre a temática emergem sempre que possível nas aulas de História e de Geografia realizadas pela professora Andreza Prevot no CEJA Maré. As atividades são diversas e envolvem desde uma única turma até momentos que mobilizam toda a escola, além disso, é interessante notar que a história do povo negro não é apresentada de modo transversal ou como uma realidade desconectada dos outros temas da disciplina, sendo essa uma das principais reivindicações dos que defendem uma educação antirracista. O objetivo é suscitar nos alunos o interesse e o reconhecimento da importância do assunto que - apesar de ter ganho maior relevância no cenário nacional através das leis como a 10.639/03 (BRASIL, 2003), das ações afirmativas que aumentou a possibilidade de negros acessarem o ensino superior, de debates nos principais meios de comunicação, da luta dos movimentos sociais e da difusão do acesso à informação com a internet - ainda possui um longo caminho a percorrer até a supressão das desigualdades raciais que permeiam nossa sociedade.

Dentro desse debate, serão narrados aqui três situações, escolhidas entre várias ações que pude presenciar no tempo de estágio, em que se teve a oportunidade de pensar sobre a cultura africana, a situação das pessoas negras no período pós escravidão com a persistência do racismo

e, por último, uma experiência do âmbito pessoal que servirá para contribuir com a reflexão de como a questão da raça pode ser debatida a partir de situações corriqueiras da vida escolar.

Os símbolos Adinkras

Os símbolos adinkras são figuras africanas que representam um traço da cultura dos povos Akan da África do Oeste. Esses desenhos, de forma geral, possuem significações associadas com algumas concepções filosóficas africanas e formas de enxergar o mundo a partir da perspectiva desses povos. As adinkras aparecem na maioria das vezes nas estampas das vestimentas africanas e podem ser relacionados com linhagens e com signos de realeza. Talvez o mais famoso desses símbolos seja a chamada *Sankofa*, representada por um pássaro que olha para trás e que significa "*Não é tabu voltar para trás e recuperar o que você perdeu*".

A atividade da aula se resumiu na seguinte proposta: os alunos deveriam escolher, de um quadro previamente disponibilizado, o símbolo adinkra com que mais se identificasse, desenhá-lo em uma folha de papel, pintar e escrever o significado associado àquela figura. O engajamento dos educandos foi grande.

Cada um deles fazia caprichosamente seus desenhos, recriando os traços ancestrais, a cada vez que olhava a adinkra escolhida e a reproduzia com cuidado. Nesse momento, sem perceber, aqueles alunos, aquela sala, aquela escola se conectavam com um distante lugar localizado do outro lado do atlântico, o lugar de origem de muitos ali, um lugar que talvez nem conhecessem tão bem, mas que representa a sua ancestralidade e que transborda na pele dos alunos negros ali presentes.

Figura 2: Adinkras expostas pela escola

Falar dos símbolos adinkras naquele momento, mais que despertar nos alunos suas habilidades artísticas - muito boas, aliás - serviu para redescobrir o continente africano, percebendo-o como criador de cultura e apresentando aos alunos uma outra face da África que não simplesmente as ideias de "lugar de onde viam os escravos" ou como um lugar primitivo tão difundidas na nossa cultura. Essa visão pode ser atribuída a construção histórica Ocidental da ideia de África, concepção essa que reforçou os estereótipos que afirmavam uma suposta inferioridade do continente africano e seu povo. Segundo Leila Hernandez, na perspectiva europeia,

> [...] os africanos são identificados com designações apresentadas como inerentes às características fisiológicas baseadas em certa noção de raça negra. Assim sendo, o termo *africano* ganha um significado preciso: negro, ao qual se atribui um amplo espectro de significações negativas tais como frouxo, fleumático, indolente e incapaz, todas elas convergindo para uma imagem de inferioridade e primitivismo (HERNANDES, 2005. p.18)

Por conseguinte, essas ideias permearam o imaginário da sociedade brasileira ao longo de séculos, as concepções de África com lugar de barbárie e de selvagens ainda permanecem em nosso pensamento social. Entretanto, como já vimos, esses preconceitos vêm sendo fortemente combatidos nas últimas décadas. Tendo isso em vista, essa atividade foi de grande valia no que diz respeito ao reconhecimento da cultura africana. O interesse dos educandos demonstra que esse tipo de abordagem é válido e muito enriquecedor, tornando possível a exploração da temática africana e afro-brasileira a partir do aspecto artístico e cultural.

Tarsila e os negros do quadro *operários*

Operários é um dos quadros mais famosos da renomada pintora brasileira Tarsila do Amaral. Nessa pintura de 1933 um grande número de trabalhadores industriais é representado com semblantes tristes tendo como plano de fundo uma fábrica. Além disso, as pessoas ali presentes são indivíduos que pertencem a vários grupos culturais, diversidade essa que busca ilustrar o contexto multiétnico deste período decorrido pelos processos históricos que envolviam o Brasil nesse momento.

Usado para discutir a industrialização e as consequências para o Brasil, o quadro suscitou um novo debate na sala de aula. Após a professora Andreza perguntar à turma o que mais chamava a atenção na pintura, um dos alunos aponta para o que, no seu ponto de vista, considera o pequeno número ser personagens negros retratados. A aula tomou um interessante caminho, nesse momento a oportunidade de discutir a situação dos negros - que pouco antes ainda viviam sob regime escravista - no início do século XX no Brasil. Se abriu, então, uma brecha para apresentar aos alunos como se deu o processo de libertação e (não) inserção social do povo negro no período da primeira república. *Qual o motivo de poucos negros estarem ali representados como trabalhadores industriais? Como seria o quadro se representasse os trabalhadores predominantes meio século antes?* Essas e outras questões despertaram nos alunos processos de reflexão que ajudaram a enxergar o papel histórico do negro na sociedade brasileira.

O episódio ocorrido na aula nos permite refletir sobre como as questões da raça e do racismo no Brasil podem ser abordadas, sem que sejam postas em modo paralelo ou deslocadas do restante da matéria, mesmo quando não sejam inicialmente o assunto principal da aula. O tema do racismo transitando por diversos elementos do currículo escolar e fazer essa ponte com o debate racial parece uma alternativa indispensável aos docentes que pretendem estabelecer uma educação antirracista.

O corpo e a cultura ligada ao negro

Na busca por uma educação que se dedique ao ensino da cultura afro-brasileira e das relações étnico raciais, diversas ferramentas se apresentam para auxiliar o professor.

Azoilda Loretto da Trindade (2005) nos apresenta uma série de possibilidades nesse âmbito destacando a questão da corporeidade. A autora descreve a importância do corpo no ensino em relação à cultura afro-brasileira da seguinte forma:

> O corpo é muito importante, na medida em que com ele vivemos, existimos, somos no mundo. Um povo que foi arrancado da África e trazido para o Brasil só com seu corpo,

> aprendeu a valorizá-lo como um patrimônio muito importante. Neste sentido, como educadores e educadoras de Educação Infantil, precisamos valorizar nossos corpos e os corpos dos nossos alunos, não como algo narcísico, mas como possibilidade de trocas, encontros. Valorizar os nossos corpos e os de nossas crianças como possibilidades de construções, produções de saberes e conhecimentos coletivizados, compartilhados (TRINDADE, 2005, p.34).

Sendo assim, a experiência relatada a seguir busca recuperar mais uma situação vivenciada no espaço escolar que põe em discussão as oportunidades que surgem durante momentos na relação educador-educando de fortalecer e ampliar o debate racial na escola.

A chance de estabelecer o diálogo sobre a temática surgiu da seguinte maneira: já na sala de aula, um pouco depois de um certo silêncio ocasionado devido ao fato de os alunos estarem copiando o texto do quadro, foi possível perceber um incipiente murmurinho que, gradualmente, foi aumentando de volume. Nesse momento já era impossível ignorar o debate que se estabelece em sala de aula. O tema de tanta conversa logo veio à luz e eram nada menos que... meus dreads, um tipo de cabelo que no Brasil é associado à cultura negra e que, de mesmo modo, carrega uma série de preconceitos.

Não tardou até que os alunos se direcionassem a mim com uma série de perguntas*:* “É seu cabelo mesmo?”, “Você lava?”, “Como que faz?”, além de questionamentos mais problemáticos que demandaram explicações mais complexas como “Também é possível fazer isso em cabelo bom?”.

Busquei seguir explicando tudo que vinha em minha cabeça quanto à história e às características dos dreads e dos povos negros que tinha marca cultural a utilização desse estilo de penteado. O interesse só ia aumentando a cada momento. Como afirmado certa vez por Nívea Andrade e Érika Arantes

> Senhores do momento oportuno (kairós), os docentes se utilizam das oportunidades criadas pelas circunstâncias cotidianas. Uma questão, uma imagem, uma reportagem no jornal, uma cena de novela, tudo pode ser um mote para uma conversa, tudo pode ser um fio para tecer redes de conhecimentos e significações. Professores em seus cotidianos criam permanentemente suas táticas para

> tomarem partido da ocasião. (ARANTES; ANDRADE, 2014, p. 382)

As questões demonstravam como ainda é lacunar o saber geral sobre a cultura afro-brasileira - ou até mesmo como ainda se tem uma visão problemática e preconceituosa sobre essa - entretanto, a situação deu a oportunidade para se apresentar aos alunos aspectos antes desconhecidos. Uma curiosidade corriqueira se tornou o solo fértil acerca dos negros tanto do Brasil quanto os da África.

Considerações finais

O desenvolvimento do debate racial no Brasil avança de forma inédita, entretanto muitas barreiras ainda devem ser quebradas para que o racismo e suas consequências sejam finalmente superados. Reflexo de uma abolição incompleta em que foram abandonados à própria sorte no seio da nova república, as desigualdades, discriminações e as violências que os negros e as negras - assim como os povos indígenas - enfrentam no Brasil é um problema emergencial, pois acarretam consequências latentes todos os dias nesse país que já se enxergou como um suposto paraíso onde a mestiçagem dava tons harmônicos aos ares da "democracia racial". A despeito disso, o que é possível diagnosticar é que o Brasil ainda se encontra estruturado sob as bases do racismo, que permeia todos os âmbitos sociais e que transformou a ideia de "paraíso" racial em uma realidade draconiana que diariamente assassina negros nas favelas e índios em disputas agrárias.

Os registros acima apontam para um caminho que busca desvelar o racismo e toda a ideia de inferioridade construída em relação ao povo negro no Brasil. A educação, sem nenhuma dúvida, é um dos caminhos para o enfrentamento dessas mazelas que assolam a vida social brasileira.

Portanto, a corporeidade e a relação entre docente-discente, o uso da oportunidade para aprofundar as questões sobre racismo e a valorização da riqueza histórica, cultural e econômica africana, como visto, são fundamentais para uma educação antirracista. Suscitar questões, apresentar traços da cultura afro-brasileira e exaltar o negro e seus feitos em relação ao desenvolvimento humano é importantíssimo para demonstrar a riqueza cultural e material que esse povo possui e,

dessa forma, gradualmente alcançar um patamar em que as históricas desigualdades aqui presentes diminuam.

Referências

ANDRADE, N.; ARANTES, E. Diana e os orixás: imagens da questão racial em escolas. **Revista de Estudos Universitários - REU**, *[S. l.]*, v. 39, n. 2, 2014.

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-brasileira", e dá outras providências. Disponível em: Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm>. Acesso em: 14 jan. 2022.

FREYRE, G. **Casa-grande e senzala**. Rio de Janeiro: Record, 2000.

HERNANDEZ, L. M. G. L. **África em sala de aula**: visita à história contemporânea. São Paulo: Selo Negro, 2005.

PAULA, B. X. de. O ensino de história e cultura da África e afro-brasileira: da experiência e reflexão. In: GUIMARÃES Selva (Org.). **Ensinar e aprender História formação**: saberes e práticas educativas. Campinas/SP: Átomo & Alínea, 2009, v. 1.

REDES DA MARÉ. Disponível em: <http://redesdamare.org.br>. Acesso em 26 set. 2022.

TRINDADE, A. L da. **Valores civilizatórios afro-brasileiros na educação infantil**. São Paulo: Futuro, 2005.

O FUTEBOL NO MEIO ESCOLAR

Fellipe Martins Pereira[110]
Giovanna de Abreu Antonaci[111]

Resumo: O presente trabalho objetiva questionar o papel muitas vezes secundário ao qual as ciências humanas usualmente relegam o futebol. Pensando não só no esporte em si, mas em todo o alcance e influência social e cultural que o futebol exerce ao redor do mundo, – e especialmente no Brasil – este projeto buscou refletir sobre como este tema poderia ser abordado em sala de aula, aproveitando-se das experiências prévias do cotidiano dos alunos, para trabalhar conteúdos do currículo escolar da disciplina de História. Ao longo do projeto buscou-se elaborar atividades lúdicas que fugissem ao máximo de aulas meramente expositivas e que proporcionassem aos alunos a experiência de participar mais ativamente do processo de aprendizagem. Os resultados variaram sendo insatisfatórios em alguns pontos, mas alcançando lugares também bastante gratificantes que não haviam sido pensados no planejamento inicial.
Palavras-chave: Futebol. Ensino de História. História cultural.

O futebol e sua importância sociocultural

Minha relação com o futebol sempre foi das mais intensas. Cresci vivendo ávida e apaixonadamente o esporte, seja como torcedor ou como praticante, tanto institucionalmente, nas chamadas "escolinhas de futebol", como informalmente em momentos de lazer nos mais diversos campinhos, ruas ou estradas de terra. Nunca soube explicar uma relação tão íntima com o futebol, sempre resumindo à famosa máxima de que estou no "país do futebol", mal sabia que havia pessoas empenhadas em estudar tal paixão - sequer sonhava ser possível estudar futebol. Mas o que explica um jovem tão encantado por futebol passar por todo o período escolar sem descobrir a possibilidade de usá-lo como objeto de estudo?

Academicamente, o futebol é mais comumente tratado como objeto de estudos na Educação Física e na Antropologia, mas não são poucas as evidências que o esporte nos entrega – e entregou ao longo da história – provando que poderia e deveria ser muito mais explorado por áreas como a História, as Ciências Sociais e até mesmo a Geografia.

110 Voluntário de Iniciação à Docência.
111 Supervisora.

O futebol é uma prática cultural como diversas outras, porém nenhuma delas tem uma capacidade de mobilização tão grande quanto uma partida desse. Segundo a FIFA, mais de 3,5 bilhões de pessoas assistiram a Copa do Mundo de Futebol da Rússia em 2018, somente o jogo decisivo da final contou com 1,12 bilhão de telespectadores (JORNAL EXTRA, 2018). Sim, esses números impressionantes são considerando apenas os espectadores via televisão. Como podemos, portanto, ignorar tamanha influência cultural ao redor de todo o mundo? Tal negação se torna ainda mais crítica em um país como o Brasil, onde quatro em cada cinco brasileiros se declaram torcedores de algum clube de futebol, segundo o Datafolha (2019). Além disso, diversos aspectos de uma sociedade podem ser entendidos através do futebol e suas torcidas. O professor da UFF, Renato Coutinho, diz que "o torcedor de futebol não se identifica necessariamente com a agremiação que mais vence, e sim com aquela que representa seus valores socialmente construídos" (COUTINHO, 2014, p.54) para explicar como um clube de uma zona nobre do Rio de Janeiro se torna o maior representante popular do esporte no Brasil, com 1 em cada 5 brasileiros torcendo por ele, inclusive 39% da torcida da região Norte, no lado oposto do país à sede (DATA FOLHA, 2019).

Tal ideia de identificação com os valores sociais também nos ajuda a compreender tensões sociais e políticas nos mais diversos países do mundo, podendo citar aqui grandes clássicos como Celtic e Rangers, na Escócia, marcado pelo embate entre os católicos do Celtic e os protestantes do Rangers. Podemos olhar para clubes mais conhecidos ao redor do mundo e falar do clássico espanhol entre Real Madrid e Barcelona, que traz consigo a histórica disputa entre a capital Madri e os separatistas catalães. Análises dessa espécie podem ser reproduzidas em praticamente todos os países que praticam o futebol.

> Uma área que tem tanta presença e influência na sociedade, que mexe com os mais diversos valores (muitos até bastante complicados), que está tão presente na vida dos alunos, por que seria responsabilidade de uma só disciplina de ensino? (MELO, 2000, p.26)

Dessa forma, reforço a ideia do professor da UFRJ, Victor Andrade de Melo, de que "o futebol não é uma exclusividade do professor de

Educação Física" (2000, p.26). Se não só os números são expressivos, como também o vasto campo de análises socioculturais e políticas possíveis de serem compreendidos através do futebol, como ainda pode a escola - e as ciências humanas, no geral – renegá-lo a um papel tão secundário?

Uma turma futebolística

O Colégio Universitário Geraldo Reis – conhecido como Coluni – é uma escola excepcional. Com a estrutura herdada do projeto de Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs) de Leonel Brizola e Darcy Ribeiro – antes de se tornar o colégio universitário da Universidade Federal Fluminense, era o CIEP 60 –, a escola conta com um enorme pátio para realização de atividades diversas, não só pedagógicas, mas também sociais, resgatando também um pouco do objetivo original dos CIEPs. Apesar de boa parte ter se perdido com o fim do projeto, a estrutura física do CIEP se manteve – ainda que com algumas reformas – e, com a adesão do espaço à UFF, algumas características vêm sendo resgatadas. A escola funciona em tempo integral, proporcionando aos estudantes – que vão do Ensino Fundamental 1 até o Ensino Médio – almoço e dois lanches, os conteúdos curriculares da maioria das escolas são lecionados até 15h, a partir deste momento, eles escolhem se matricular em alguma atividade extracurricular, que vai desde a prática de esportes – como futsal, vôlei ou artes marciais – até estudos de idiomas – como mandarim e alemão.

Ao entrar no Coluni, como integrante do PIBID de História, cerca de um ano atrás, comecei a acompanhar duas turmas, as então 601 e 901 de 2018 (atualmente 701 e 1001), com um foco maior na 601. Ambas eram turmas bem agitadas, porém participativas nas atividades propostas – salvo algumas exceções. Ao iniciar o ano letivo de 2019, tentei de todas as formas dar prosseguimento com as turmas, entretanto, o horário das aulas da – agora – 1001 não era compatível com meus horários disponíveis, de modo que passei a acompanhar a turma do 9º ano, 901. Apesar do meu pesar em me distanciar da 1001, com a qual já possuía certa amizade com os alunos, encontrei rapidamente um denominador comum com a 901: o futebol.

Mas antes de entrar no tema acho importante relatar as primeiras impressões que tive com a turma de modo geral. Até então, estava acostumado com turmas muito agitadas, mas participativas nas aulas e nas atividades, e lá na turma 901 me deparei com o exato oposto. Se sairmos dos 6 ou 7 alunos que se sentavam em frente à mesa da professora e participavam de tudo, quase todo o restante da turma era bem indiferente ao que acontece na sala de aula, preferindo passar a maior parte do tempo dormindo, ouvindo música no fone ou jogando no celular.

Não foi nem um pouco difícil, entretanto, descobrir o que atraía a atenção deles. O futebol se mostrava um tema recorrente em sala de aula, seja em comentários e provocações, seja com uma bola rolando nas populares "altinhas" – muitas vezes fora de hora e local. Todos sabemos como o meio futebolístico é predominantemente machista, mas ele encontra nessa turma um forte e belo foco de resistência feminina. Já me chamou atenção logo de início uma das alunas que está sempre com seu casaco grená e um enorme símbolo do Fluminense Football Club na frente. Somado a isso, vim a descobrir mais tarde que boa parte das meninas da 901 integram o time de futsal feminino do colégio.

Ao perceber o elevado interesse pelo futebol, verificar que ele superava os limites do tradicional machismo presente no meio e que – como talvez já fosse esperado – abarcava a maioria dos alunos que demonstravam pouco interesse nas atividades escolares, juntei meu antigo amor e desejo com a igual identificação da turma com o esporte e comecei, juntamente com a professora da turma, Giovanna, a coordenadora do PIBID, Nívea, e o meu companheiro de PIBID, Marcos, a buscar um meio de utilizar o futebol pedagogicamente.

Um primeiro grande desafio foi pensar como trabalhar com o futebol sem que fosse uma mera aula expositiva. A alternativa que encontramos para essa questão virou o projeto que será posteriormente descrito aqui. Um segundo problema encontrado foi como fazer com que os demais alunos, aqueles que não tem qualquer tipo de ligação ou interesse pelo futebol – apesar de minoria na turma, não podíamos ignorá-los ou fazer com que se sentissem prejudicados com a escolha do tema. Como solução para isso, decidimos ampliar um pouco a perspectiva e trabalhar com aspectos socioculturais diversos e de forma mais geral. Os estudantes foram então, divididos de acordo com temas de seu interesse

de modo que aqueles que gostavam de futebol pudessem se dedicar ao tema e os demais tivessem a liberdade de escolher um tema que também gostariam de estudar.

Sem mais devaneios, vamos à proposta de projeto cujo conteúdo faz parte do currículo de História do 9º ano do Ensino Fundamental e é igualmente de alta relevância também para a história do futebol no Brasil: a Primeira República. Pensamos inicialmente em fazer uma linha do tempo do futebol durante a Primeira República utilizando o *power point*, mas, como já foi dito anteriormente, decidimos ampliar essa ideia para outros temas socioculturais, como música, literatura e artes plásticas. Porém, começamos a pensar em como um *power point* poderia ser, para os alunos, apenas mais uma simples apresentação, nada muito diferente de uma aula expositiva comum e decidimos alterar para o *Prezi*[112], de modo a criar um conteúdo mais dinâmico, menos linear e que também surpreendesse os estudantes durante a exibição. Decidimos montar uma apresentação bem simples sem tema exato definido, apenas para exemplificar para os alunos como seria o resultado final. Como esperado, eles ficaram bem surpresos com os efeitos do *Prezi* e se entusiasmaram.

Entrando em prática

Elegemos, então, seis temas – futebol, artes plásticas, literatura, música, movimentos negros e movimentos femininos – e deixamos que os próprios alunos se dividissem entre eles como achassem melhor, desde que não houvesse grandes discrepâncias no tamanho dos grupos. Após cerca de 15 minutos, eles haviam se dividido sozinhos e estavam prontos para começar. Pedimos então que cada grupo pesquisasse – poderia ser na escola ou em casa. Disponibilizamos também 1 *pen drive* e um cartão de memória para o caso de os alunos não terem como armazenar o conteúdo sobre o seu tema. O objetivo era que trouxessem o máximo de conteúdos referentes ao seu tema durante a Primeira República, podendo ser desde música até vídeos e imagens. Foi solicitado ainda que, junto do conteúdo, eles entregassem uma legenda para cada material, contendo a data e uma pequena explicação escrita nas palavras dos próprios alunos. Além disso, a entrega era feita diretamente a mim e ao Marcos nos seus

112 Prezi é um aplicativo de apresentação de trabalhos.

horários de aula de História, tendo eles a possibilidade também de nos explicarem diretamente aquilo que estavam trazendo e, para nós, essa explicação contava tanto quanto qualquer conteúdo, pois era ali que eles demonstravam o quanto estavam aprendendo durante essa pesquisa.

Ao longo das semanas seguintes fomos recebendo, aos poucos, os resultados das pesquisas e algumas dúvidas iam surgindo e sendo tiradas. Percebe-se aqui, claramente, o quanto o sistema escolar é restritivo com os alunos e os molda de acordo com uma espécie de forma única. Apesar de incentivarmos que nos levassem apenas imagens, vídeos e áudios, sendo necessário apenas pequenas legendas, o mais comum era que eles chegassem com grandes textos apenas. Ou, o que mais se aproximava do que pedimos, mas ainda não o ideal, era quando entregavam um trabalho em *power point* montado, geralmente contando ainda com mais tópicos e trechos escritos do que materiais com linguagens diversas para além dos textos verbais – incluso aqui grupos como música e artes plásticas, que exibiram mais textos do que músicas e imagens. Mas, com algumas orientações eles foram entendendo o objetivo e adequando seu conteúdo para o desejado. Também aos poucos foram entendendo que não haveria nenhum tipo de apresentação, por parte deles, na frente de toda a turma, mesmo que em momento nenhum tenhamos falado sobre apresentar para a turma, pelo contrário, afirmamos que não seria necessário quando fomos questionados sobre no primeiro dia. Vejo isso como mais um claro resultado de anos sendo podados para se encaixarem no formato escolar desejado pela sociedade.

O resultado final, em minha opinião pessoal, não foi exatamente o esperado. Se o objetivo inicial era explorar mais o subestimado tema do futebol no espaço escolar e utilizá-lo para atrair mais alguns alunos que são usualmente dispersos por não se enxergarem no modelo tradicional de escola, mas que reconhecem no futebol uma questão identitária que os atrai, o resultado final se mostrou um pouco distante do planejado. Em primeiro lugar porque a ideia de espalhar em seis diferentes temas fez com que o futebol ficasse um pouco de lado, impossibilitando o objetivo de explorar mais esse objeto de estudo em particular. Segundo porque a proposta feita, apesar de um interessante efeito inicial neles, não pareceu cativá-los o suficiente para manter o desejo de realizar a atividade com o passar do tempo, ocasionando que os alunos já ativos em outras atividades

realizassem suas pesquisas, como costumam fazer, e os mais distantes disso continuassem na zona de conforto. Ou seja, não fomos capazes de alcançar aqueles que seriam os "principais alvos" do projeto. Reconheço que o calendário apertado de novembro em Niterói com feriados que, algumas vezes, parecem infindáveis, atrapalhou bastante, visto que a data de entrega final dos alunos ficou muito distante de quando a atividade foi proposta e isso prejudicou consequentemente a nossa elaboração do resultado final.

Entretanto, se podemos afirmar que nem tudo culminou no resultado positivo esperado, tampouco podemos considerar a experiência como um fracasso. Muito pelo contrário! O grupo responsável pelo tema futebol ficou justamente sob responsabilidade das meninas que, como já citei anteriormente, formavam uma bela resistência ao machismo que é quase inerente ao meio futebolístico - à toda sociedade, afinal sabemos bem que infelizmente essa não é uma característica específica do futebol, mas sim um reflexo de uma estrutura social mais ampla. Não é difícil imaginar os incontáveis obstáculos que elas enfrentaram – e provavelmente ainda enfrentam e enfrentarão – para simplesmente poder ter o direito básico de praticar o esporte que tanto amam. Zoações e provocações machistas por parte dos meninos das mais diversas idades não eram incomuns na escola, mas ainda assim elas persistiam e reafirmavam sempre que podiam que aquele jogo também era delas. Não foi diferente quando o tema foi proposto e a divisão dos alunos nos grupos foi aberta aos próprios alunos, imediatamente elas reivindicaram sua vontade de poder trabalhar com o futebol. E, de fato, deu para observar durante o processo como elas estavam empenhadas nas pesquisas. Recolheram datas e fotos dos primeiros clubes do Brasil, como o Fluminense, no Rio de Janeiro, e São Paulo. Saíram da obviedade do Sudeste e trouxeram clubes como o Vitória, de Salvador, e com um pouco de auxílio buscaram também relatos que fugissem do elitismo desses clubes anteriormente citados, reconhecendo no futebol um campo de disputa também de classe – uma vez que a disputa de gênero já era, para elas, mais do que evidente.

Levo o presente projeto como importante experiência de situações e de ações que podem funcionar e outras que seriam melhor evitar. Levo também fortes reflexões sobre as dificuldades de se trabalhar o meu

objeto central de estudo, o futebol e sua história sociocultural, de maneira menos expositiva, com materiais variados e baseada na pesquisa dos alunos. Desta forma, considero que a atividade foi útil de diversas formas – tanto como avaliação para os alunos, que demonstraram adquirir muito conhecimento sobre movimentos culturais e revoltosos da Primeira República, quanto como geradora de grandes reflexões futuras para minha formação enquanto professor –, talvez não tenha sido capaz de atingir plenamente os principais objetivos propostos inicialmente, mas alçou alguns resultados bastante satisfatórios. Por fim, fica para mim a reflexão sobre como trabalhar mais especificamente o futebol pedagogicamente de forma a abranger uma maior parte da turma e não só um pequeno grupo. Talvez uma tentativa de abordagem que mostre como o futebol não é opressor por si só, mas sim uma amostragem daquilo que também vemos no restante da sociedade gere um debate interessante e abarque também aqueles que não tem apego ao esporte. Pensar com a turma como esses preconceitos presentes no futebol foram sendo construídos em comunhão com os mesmos preconceitos já existentes nos meios em que o esporte foi se inserindo desde sua origem elitista, mas principalmente como, assim como tudo na vida, o futebol é um campo de disputa e também resistência.

Referências

COUTINHO, R. S. Cinco anos eternos: a gestão José Bastos Padilha (1933-1937). In: **Um Flamengo grande, um Brasil maior:** o Clube de Regatas do Flamengo e a construção do imaginário político nacionalista popular (1933-1955). Rio de Janeiro: Sete Letras, 2014.

MELO, V. A. de. Futebol: que história é essa?. In: CARRANO, P. C. R. (Orgs.). **Futebol:** paixão e política. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

PEREIRA, L. A. de M. **Footballmania:** uma história social do futebol no Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2000.

PEREIRA, L. A. de M. Identidades em jogo. Brasileiros e argentinos nos campos de futebol (1908-1922). In. CAMPOS, F. de.; ALFONSI, D. (Org). **Futebol objeto das ciências humanas**. São Paulo: LEYA, 2014.

“MELHOR Copa do Mundo da História” teve audiência recorde em 2018. **Jornal Extra**. 21 dez 2018. Disponível em: <https://extra.globo.com/esporte/melhor-copa-do-mundo-da-

historiateve-audiencia-recorde-em-2018-diz-fifa-23321043.html>. Acessado em: 18 set. 2019.

FLAMENGO é time mais popular do Brasil. **Data Folha**. 17 set 2019. Disponível em: <http://datafolha.folha.uol.com.br/opiniaopublica/2019/09/1988413-flamengo-e-time-maispopular-do-brasil.shtml>. Acessado em: 18 set. 2019.

EXTRA, EXTRA, A ABOLIÇÃO É NEGRA!

Gustavo Henrique Simões Felipe[113]
Giovanna de Abreu Antonaci[114]

Resumo: O presente trabalho tem por objetivo analisar uma experiência de educação antirracista e descolonizadora realizada junto ao oitavo ano do Colégio Universitário Geraldo Reis da Universidade Federal Fluminense, a partir de uma demanda percebida no âmbito do Programa de Iniciação à Docência do curso de História (PIBID – História UFF). A metodologia envolveu a realização de leitura de fontes históricas sobre a resistência negra e movimentos abolicionistas, além de uma exposição crítica do papel dos ingleses e dos portugueses na abolição da escravidão, tendo por base os pensamentos de Nascimento (1978), Gomes (2012) e Lima (2017), dentre outros. Após, seguiu-se uma avaliação que possibilitou aos alunos redigirem uma notícia de jornal sobre a abolição, a partir da nova perspectiva apresentada. Foram produzidos, como resultado, relatos denotadores de um sentimento de pertencimento e construção de identidade, além da valorização do papel da luta negra, reforçando a essencialidade de uma educação antirracista.
Palavras-chave: Educação antirracista. Abolição. Protagonismo negro.

Numa sociedade racista, não basta não ser racista, é necessário ser antirracista.
(Angela Davis)

Reconstruindo o protagonismo negro em sala de aula

O ensino brasileiro, conquanto tenha avançado nas últimas décadas, ainda é, por diversas vezes, *locus* de reprodução e perpetuação de desigualdades raciais, promovendo um verdadeiro embranquecimento cultural (NASCIMENTO, 1978). De há muito a historiografia ignorou o papel das culturas africanas na formação social brasileira, o que foi repetido no ambiente escolar, permitindo a formação de uma autoimagem e identidade distorcidas por parte da população negra (LIMA, 2003). Mesmo conteúdos de temática negra nas aulas de história, como o tráfico atlântico, a escravidão e sua abolição, são ensinados através de uma ótica branca e eurocêntrica, afastando a agência e o protagonismo negro. Cavalleiro (1998) explicita que o cotidiano escolar é marcado, portanto, por práticas discriminatórias que condicionam a formação de indivíduos

[113] Bolsista de Iniciação à Docência.
[114] Supervisora.

com ideias e comportamentos hierarquicamente racializados, sejam elas ou eles brancos ou negros.

Essa reflexão reiteradamente nos envolveu no âmbito do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), realizado entre agosto de 2018 e janeiro de 2020, junto ao curso de graduação em História da Universidade Federal Fluminense (UFF). Durante esse período, coordenados pela professora Nivea Andrade, acompanhamos as turmas do ensino básico do Colégio Universitário Geraldo Reis (COLUNI-UFF), sob a supervisão dos professores de História Charleston Assis e Giovanna Antonaci.

Tendo em seu corpo discente pessoas de diferentes classes sociais e perfis étnicos em razão do ingresso por meio de sorteio, e sendo frequentado por um expressivo grupo de alunos negros, o COLUNI invariavelmente foi e é palco de disputas e questões de fundo racial, espécies de lutas multiculturais (ANDRADE, 2009). Durante o Programa, presenciamos demandas por um ambiente escolar que abrisse espaço para a cultura afro-brasileira. Um exemplo foi a iniciativa das alunas do primeiro ano do ensino médio de performarem uma dança sobre os orixás em meio às comemorações escolares das festas juninas, sob o argumento de que tais festividades mantinham uma hegemonia de saberes advindos do cristianismo, excluindo costumes das religiões de matriz africana. Outro momento importante foi o último sábado letivo do ano de 2019, ocorrido em 30 de novembro, que ficou reservado inteiramente às comemorações e intervenções em favor da consciência negra, dada a proximidade com a data de 20 de novembro.

Notando-se tais demandas, surgiu a seguinte questão: como trabalhar a história escolar de forma a atender as necessidades do alunado do COLUNI na construção de uma memória e identidade negra não subalternizadas, afastadas de uma hierarquia racial? Como atender as necessidades expressas rotineiramente no ambiente escolar por um currículo que subverta interpretações tradicionais e realmente dialogue com a realidade sociocultural brasileira, um currículo descolonizado (GOMES, 2012)?

Esse questionamento culminou na realização, a convite e sob supervisão da professora Giovanna Antonaci, de uma atividade sobre

movimentos abolicionistas no oitavo ano, em preparação ao sábado letivo da consciência negra. Importa ressaltar que, embora a escola esteja promovendo esta atividade específica, compreendemos que uma educação antirracista precisa ocupar todos os dias do ano letivo. Aproveitando a oportunidade, de forma a pôr em prática essa educação antirracista, realizamos uma aula temática no dia 6 de novembro de 2019, seguida da elaboração de uma pergunta inserta na prova do terceiro trimestre, aplicada no dia 25 do mesmo mês. Este texto objetiva, assim, apresentar um relato da experiência sobredita em todas as suas etapas, desde a apresentação do assunto em sala de aula até a correção da questão da prova, avaliando a introdução de uma nova ótica sobre o processo histórico da abolição da escravidão no Brasil e como os alunos reagiram a essa nova perspectiva, qual seja, de protagonismo do povo negro.

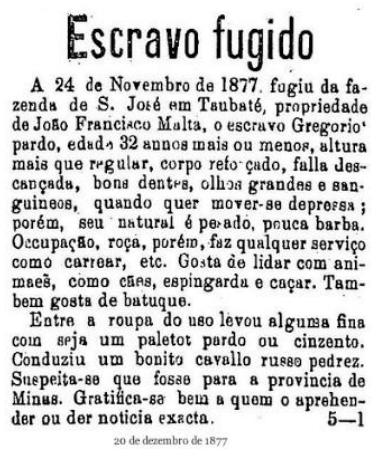
A atividade teve por inspiração e base teórica, além dos autores citados acima, precipuamente o texto de Lima (2017), intitulado *Negra é a raiz da liberdade: narrativas sobre a abolição da escravidão no Brasil em livros didáticos de História*. A autora aponta que a abolição em regra é abordada como resultado, dentre vários fatores, de uma preponderante pressão inglesa sobre o Brasil. Embora movimentos abolicionistas sejam mencionados nos livros didáticos, são pouco explorados em suas diversas matizes. Ademais, há uma construção narrativa que privilegia a assinatura da Lei Áurea, subvalorizando o contexto social que impulsionou o fenômeno legislativo.

Logo, o objetivo da atividade foi apresentar o tema para o oitavo ano do COLUNI por uma perspectiva distinta, tendo o movimento abolicionista e a luta negra como protagonistas. Nesse sentido, o trabalho desenvolvido guarda similaridades com o proposto por Godoy e Lucena (2016) em dois colégios da rede pública de ensino da cidade do Rio de Janeiro, do qual tomamos conhecimento quando da elaboração deste relato, já tendo sido realizada a aula. As experiências compartilham do mesmo objetivo e objeto, diferindo nos documentos analisados e nos exercícios propostos.

Utilizamos como método para o oitavo ano a análise de fontes históricas distintas do livro didático, a saber, trechos de notícias e classificados de jornais do período do segundo reinado brasileiro. Os classificados buscavam escravizados fugidos, mostrando a resistência

negra à opressão do sistema escravista, também como fator importante no processo que culminou na abolição. As notícias de jornal versavam principalmente sobre eventos de movimentos abolicionistas, como festas e reuniões, além de editoriais de jornais abolicionistas contra o regime escravista. A título de exemplo, seguem dois excertos apresentados:

Figura 1: Anúncio publicado no jornal Estado de São Paulo, edição de 20/12/1877.



Escravo fugido

A 24 de Novembro de 1877, fugiu da fazenda de S. José em Taubaté, propriedade de João Francisco Malta, o escravo Gregorio pardo, edade 32 annos mais ou menos, altura mais que regular, corpo reforçado, falla descançada, bons dentes, olhos grandes e sanguineos, quando quer mover-se depressa; porém, seu natural é pausado, pouca barba. Occupação, roça, porém, faz qualquer serviço como carrear, etc. Gosta de lidar com animaes, como cães, espingarda e caçar. Tambem gosta de batuque.

Entre a roupa do uso levou alguma fina com seja um paletot pardo ou cinzento. Conduziu um bonito cavallo russo pedrez. Suspeita-se que fosse para a provincia de Minas. Gratifica-se bem a quem o aprehender ou der noticia exacta. 5—1

20 de dezembro de 1877

Fonte: <https://www.propagandashistoricas.com.br/2013/01/escravo-fugido-1877.html>. Acesso em: 4 nov. 2019.

Figura 2: Anúncio de matinê abolicionista publicado no jornal Gazeta da Tarde, edição de 28/12/1883.

POLYTHEAMA FLUMINENSE

DOMINGO 30 DE DEZEMBRO DOMINGO

A's 11 1/2 HORAS DA MANHÃ EM PONTO

GRANDE MATINÉE

PROMOVIDA PELO

CENTRO ABOLICIONISTA FERREIRA DE MENEZES

SOB A DIRECÇÃO DA CONFEDERAÇÃO ABOLICIONISTA

PRIMEIRA PARTE

Discurso official pelo illustre jornalista italiano SR. CAV. FERNANDO TURCHI

2ª parte

SYMPHONIA DA CARMEN, por uma excellente banda de musica.
DUETTO da opera IL GIURAMENTO de Mercadante, pelas Srs. Eugenia Leone (soprano) e Dyomira Zani (mezzo soprano).
NON TORNO, romanza de Tito Matei, pelo barytono Sr. Sofietti, acompanhado ao piano pela Sra. Amelia Leone.
SCHIAVITU', poesia do Sr. Cav. Michele Napoli, recitada pelo auctor.
CAVATINA da opera CONDESSA D'AMALFI, do maestro Petrella, pela Srs. Ida Gielioni (soprano leggero).
LA MÈRE ET L'ENFANT, de Donizetti, pela Srs. Berio (contralto).

3ª parte

MARCHA DO FAUSTO, pela banda.
SERENATA de G. Braga, pela Srs. Dyomira Zani, com acompanhamento de violoncello e piano pelo Sr. Consigli e a Srs. Beatriz Danielli.
DON CARLO, romanza para baixo, da opera do maestro Verdi, cantada pelo Sr. Dal-Negro.
NON TI VOGLIO AMARE, romanza de Rotoli, pela Srs. E. Leone.
CAPRICCIO, para violoncello, pelo professor Consigli, acompanhado ao piano pelo maestro Francesello.
IL FRATE IN TENTAZIONE, de Gallieri, pelo Sr. Sansoni (baixo).
ARIA DA FOSCARI, de Verdi, pelo Sr. Arrighi (tenor).

A maior parte das peças serão acompanhadas ao piano pelo maestro LUIGI FRANCESCOLO

A entrada fica á generosidade do publico que concorrerá com qualquer donativo para a causa da abolição.

A's 11 1/2 HORAS. A's 11 1/2 HORAS.

Acervo Fundação Biblioteca Nacional – Brasil. Publicada em Alonso, Angela. Flores, votos e balas: o movimento abolicionista brasileiro (1868-88). São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

Distribuímos diferentes trechos a grupos de alunos e solicitamos que cada grupo apresentasse a notícia ou anúncio que recebeu, lendo o conteúdo. A recepção foi curiosa e questionadora. De início, alguns discentes chegaram a duvidar da veracidade das fontes, questionando se os anúncios eram reais, mas restaram ao final convencidos do tratamento desumano recebidos por escravizados, bem como da realidade da luta e resistência negra. A leitura em sala foi fundamental para isso, desenvolvendo o senso crítico e balanceando possíveis desentendimentos a partir de uma leitura socializada dos textos, conforme destacam Figueiredo P. e Figueiredo T. (2018). Foi interessante também notar o impacto que o contato com os documentos produziu, bem como o processo interpretativo advindo da leitura coletiva.

A atividade prosseguiu com a apresentação, oral e através do quadro, de eventos históricos ao longo do século XIX que teriam culminado com a assinatura da Lei Áurea. A abordagem, conquanto tenha indicado os fatos tradicionalmente mencionados nos livros didáticos, quais sejam, o conjunto legislativo progressivamente promulgado (Lei Feijó, *Bill Aberdeen*, Lei Eusébio de Queiroz, Lei do Ventre Livre e Lei dos Sexagenários) e a figura da Princesa Isabel, conferiu protagonismo aos fatores sociais de iniciativa e participação negra na busca pela libertação. Assim, discorremos sobre as fugas e revoltas negras individuais e coletivas, com destaque para a Revolta dos Malês, além dos movimentos abolicionistas e posicionamentos favoráveis à liberdade, a exemplo dos jangadeiros do Ceará. Ademais, criticamos a crença numa suposta força legislativa sem atenção à pressão social que a originou. Também trouxemos para o debate os diversos interesses colidentes e associados quanto ao fim da escravidão. Por fim, apresentamos figuras negras de destaque na resistência ao regime escravista, desde Zumbi e Dandara até Luís Gama, André Rebouças, Maria Firmina dos Reis e José do Patrocínio.

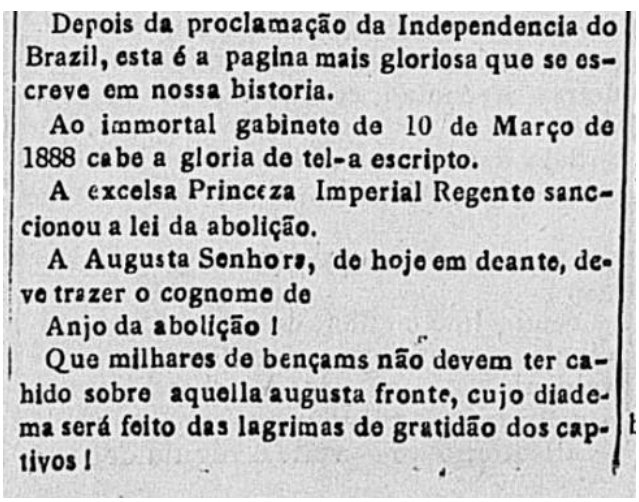
As impressões foram de que a turma desenvolveu importantes reflexões, além de construir sua própria crítica. O interesse pelas fontes e a atenção dispensada aos personagens históricos tornou a aula participativa. Um momento de destaque consistiu na manifestação de uma aluna ao final da atividade: “Então a Princesa Isabel não assinou a Lei Áurea porque era boazinha, né?”, perguntou. Esclarecemos que não se

tratava de uma personalidade boa ou má, mas que a crítica foi certeira ao questionar o senso comum de que a Princesa era uma heroína.

Após a atividade, fomos convidados a elaborar uma das questões para a prova do terceiro trimestre, tendo os movimentos abolicionistas e o fim da escravidão como assunto. Poderíamos, assim, aferir (ainda que de forma mínima, dada toda a problemática dos métodos avaliativos) a percepção dos alunos quanto à atividade; se houve, de fato, a construção de um conhecimento histórico a partir de uma perspectiva antirracista.

Tendo em vista que a atividade em sala de aula envolvera a utilização de matérias de jornal, obtendo relativo sucesso em angariar a atenção dos alunos, optamos por seguir método semelhante com a questão. Assim, o enunciado apresentou fontes históricas nos dias seguintes à abolição, exaltando a figura da Princesa Isabel. De forma a permitir ao aluno uma liberdade criativa, bem como externar uma reconfiguração narrativa dos fatos históricos, propusemos a elaboração de uma manchete ou notícia alternativa aos jornais da época, que exaltasse a luta negra no processo de liberdade dos escravizados, abordando algum personagem negro de destaque. O discente poderia, então, demonstrar uma interpretação distinta sobre o processo histórico, convergente com a atividade ministrada. Segue o enunciado, incluindo as imagens utilizadas:

Figura 3: Nota de exaltação à Princesa Isabel no jornal Correio Paulistano, edição de 15 de maio de 1888.



Depois da proclamação da Independencia do Brazil, esta é a pagina mais gloriosa que se escreve em nossa historia.

Ao immortal gabinete de 10 de Março de 1888 cabe a gloria de tel-a escripto.

A excelsa Princeza Imperial Regente sanccionou a lei da abolição.

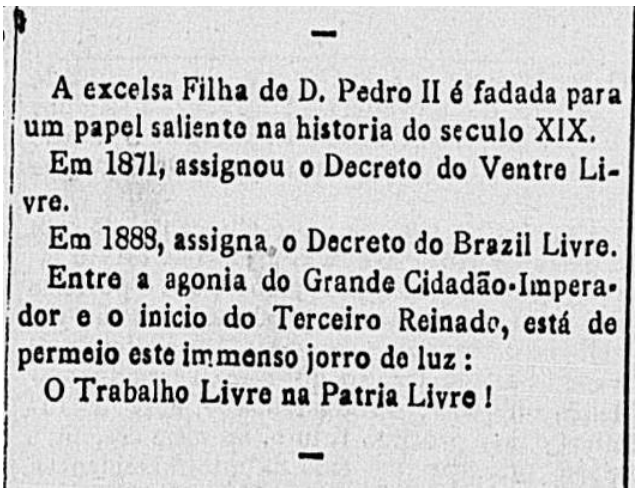
A Augusta Senhora, de hoje em deante, deve trazer o cognome de

Anjo da abolição !

Que milhares de bençams não devem ter cahido sobre aquella augusta fronte, cujo diadema será feito das lagrimas de gratidão dos captivos !

Disponível em: <http://saopauloantiga.com.br/13-de-maio-em-sao-paulo/>. Acesso em: 4 nov. 2019.

Figura 4: Nota de exaltação à Princesa Isabel no jornal Correio Paulistano, edição de 15 de maio de 1888.



A excelsa Filha de D. Pedro II é fadada para um papel saliente na historia do seculo XIX.

Em 1871, assignou o Decreto do Ventre Livre.

Em 1888, assigna o Decreto do Brazil Livre.

Entre a agonia do Grande Cidadão-Imperador e o inicio do Terceiro Reinado, está de permeio este immenso jorro de luz:

O Trabalho Livre na Patria Livre!

Disponível em: <http://saopauloantiga.com.br/13-de-maio-em-sao-paulo/>. Acesso em: 4 nov. 2019.

As imagens acima são notas de jornal de época tratando da abolição da escravatura no Brasil. Nelas, a figura da Princesa Isabel é colocada como heroína responsável por libertar os escravizados, mas nada vemos sobre a luta dos negros pela própria liberdade. O papel destes somente tem sido realçado recentemente pela História. Com base nessa reflexão e na aula sobre movimentos abolicionistas:

a) Produza uma notícia de jornal sobre a abolição da escravidão, abordando o papel dos negros na luta por sua liberdade, e mencionando alguma figura negra importante no período (Luís Gama, André Rebouças, Maria Firmina dos Reis ou outra pessoa à sua escolha).

Ficamos envolvidos, afinal, na correção das provas. Essas trouxeram gratas surpresas nas respostas. Embora parte da turma não tenha se envolvido no convite de elaborar um texto jornalístico, limitando-se a redigir uma sentença que abrangesse os elementos pedidos, outra parte engajou-se, de forma criativa, em criar manchetes. Um dos discentes inclusive utilizou a clássica expressão “Extra, extra!”, conferindo um sentido de “furo” de reportagem à resposta.

Pareceu-nos principalmente que foi cumprido o objetivo de construir saberes antirracistas, reconhecendo-se o papel ativo do negro na sua libertação. Notamos boa parte dos estudantes com um nítido desejo de criar outra narrativa, recusando a centralidade tradicionalmente dada aos brancos. Trazemos aqui alguns exemplos de respostas que denotam

essa perspectiva (não identificaremos os autores, de forma a preservá-los):

Figura 5: Resposta à questão nº 8, letra "a" da avaliação de História do terceiro trimestre do oitavo ano do COLUNI – UFF.

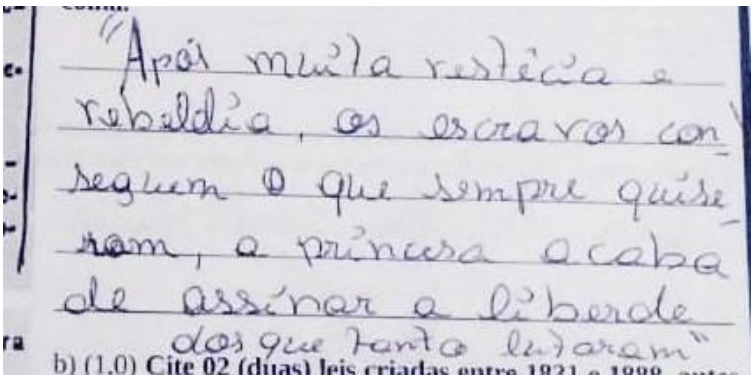
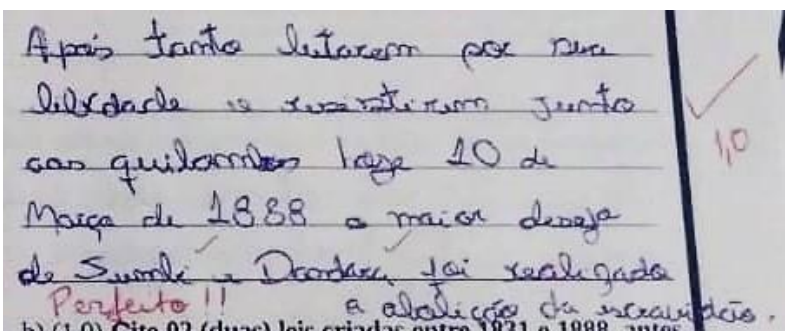


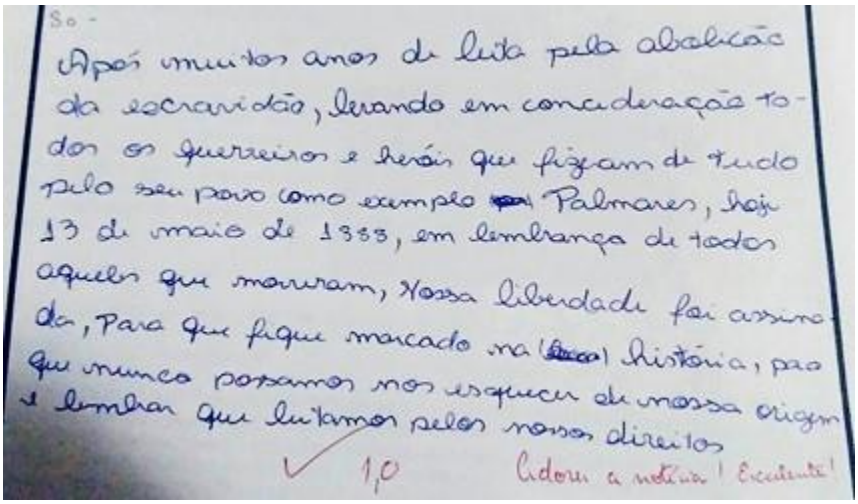
Figura 6: Resposta à questão nº 8, letra "a" da avaliação de História do terceiro trimestre do oitavo ano do COLUNI – UFF.



Os escritos (Figuras 5 e 6) enaltecem os atos de luta e resistência dos escravizados, tanto pelo uso dos verbos "lutar" e "resistir", como pelos advérbios "tanto" e "muito". Zumbi e Dandara ganham destaque, e a Princesa Isabel, embora mencionada, é colocada num papel de reação ao movimento abolicionista, protagonizado pelo povo negro.

Contudo, o que nos despertou maior satisfação em todo o processo foi perceber alunos que, mais do que apresentar uma nova narrativa, enxergaram-se como parte da trajetória negra que exaltaram, ou por ela diretamente influenciados. A resposta abaixo parece demonstrar essa postura:

Figura 7: Resposta à questão nº 8, letra "a" da avaliação de História do terceiro trimestre do oitavo ano do COLUNI – UFF.



Esboçou-se na resposta acima um possível sentimento de pertencimento, revelado principalmente pela conjugação de verbos na primeira pessoa do plural. A notícia de jornal foi redigida, assim, como se fosse uma vitória própria, utilizando-se do passado para significar o presente e construir a identidade e seu próprio lugar no tempo. Cabível aqui o conceito de Pollak (1992), de acontecimentos "vividos por tabela", a saber, fatos históricos de identificação tão marcante que se aproximam de uma memória herdada.

Finalizamos os exemplos com a imagem da prova da aluna mencionada anteriormente, que questionou a personalidade e/ou moralidade da Princesa Isabel. O texto por ela elaborado utiliza exatamente a palavra que negamos à Princesa quando da exposição em sala: "heroína". A aluna, embora ainda ofereça destaque à herdeira ao trono, confere o papel heroico agora ao povo negro:

Figura 8: Resposta à questão nº 8, letra "a" da avaliação de História do terceiro trimestre do oitavo ano do COLUNI – UFF.

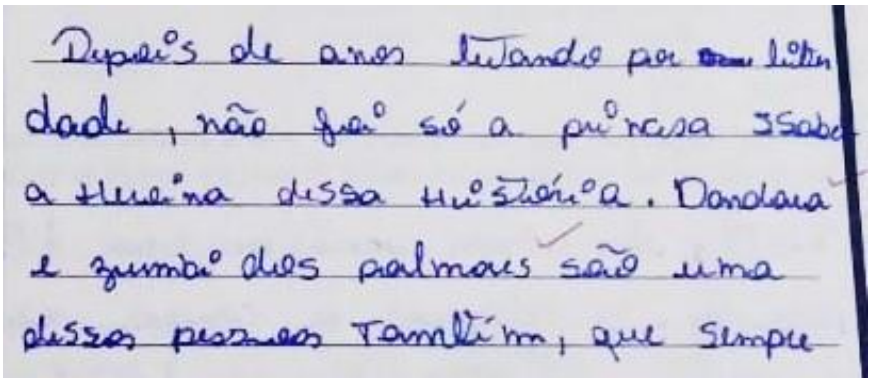
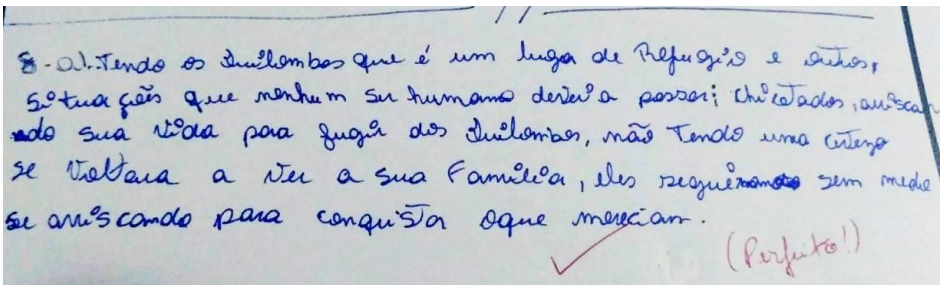


Figura 9: Continuação da resposta à questão nº 8, letra "a" da avaliação de História do terceiro trimestre do oitavo ano do COLUNI – UFF.



Podemos afirmar com satisfação que as respostas dos discentes, com destaque para as que trouxemos neste relato, nos ofertaram os resultados concretos de uma educação descolonizadora e antirracista. Concluímos, a partir da experiência realizada, que uma postura crítica e atenta ao currículo é fundamental para a construção de uma identidade e uma imagem da negra e do negro não hierarquizada ou subalternizada. Acabamos por relembrar os ensinamentos de Freire (2000), para quem a tarefa primeira do educador afeito a uma pedagogia crítica, libertadora e radical, mais do que transmitir conhecimentos, é a de legitimar sonhos (esperanças) ético-políticos de superação de uma realidade injusta.

Uma educação antirracista é, assim, não somente possível, mas necessária e urgente, sendo o PIBID, por excelência, um espaço para o debate, planejamento e execução daquela. Uma suposta neutralidade não afasta o embranquecimento dos saberes escolares, sendo essencial uma postura ativa e assertiva do docente para uma formação cidadã livre de preconceito por parte do alunado. Lima (2017) intitulou seu trabalho:

Negra é a raiz da liberdade. Cremos que negra há de ser também, como de fato é, a raiz de uma educação transformadora.

Referências

ALONSO, A. **Flores, votos e balas**: o movimento abolicionista brasileiro (1868-88). São Paulo: Companhia das Letras, 2015;

ANDRADE, M. A diferença que desafia a escola: apontamentos iniciais sobre a prática pedagógica e a perspectiva intercultural. In: ____ (org.) **A diferença que desafia a escola**: a prática pedagógica e a perspectiva intercultural. Rio de Janeiro: Quartet Ed./FAPERJ, 2009.

AZEVEDO, P. B. de. A produção de sentido na história ensinada e sua relação constitutiva com o tempo-espaço. In: MONTEIRO, A. M.; GABRIEL, C. T.; ARAÚJO, C. M.; COSTA, W. (org.). **Pesquisa em ensino de história**: entre desafios epistemológicos e apostas políticas. Rio de Janeiro: Mauad X/FAPERJ, 2014;

CAIMI, F. E. O livro didático de história e suas imperfeições: repercussões do PNLD após 20 anos. In: ROCHA, H.; REZNIK, L.; MAGALHÃES, M.S (org.). **Livros didáticos de história**: entre políticas e narrativas. Rio de Janeiro: FGV, 2017;

CAVALLEIRO, E. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar:** racismo, preconceito e discriminação na educação infantil. 1998. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo: 1998;

FIGUEIREDO, P. da S.; FIGUEIREDO, T. da S. Literatura antirracista: prática em ensino fundamental. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 5, 2018. **Anais**... Olinda: v. 1, 2018;

FREIRE, P. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Editora UNESP, 2000;

GODOY, C.; LUCENA, E. B. Abolição muito além da princesa: os negros tomam a frente desta luta. In: XAVIER, G. (Org.). **Histórias da escravidão e do pós-abolição para as escolas**. v. 7. Cachoeira: UFRB, 2016.

GOMES, N. L. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. In: **Currículo Sem Fronteiras**. Lisboa: v. 12, n. 1, jan./abr. 2012;

LIMA, M. **Fazendo soar os tambores**: o ensino de história da África e dos africanos no Brasil. Comunicação apresentada na II Jornada África-Brasil promovida pela Câmara dos Deputados entre 17 e 27 de novembro de 2003;

LIMA, M. Negra é a raiz da liberdade: narrativas sobre a abolição da escravidão no Brasil em livros didáticos de história. In: ROCHA, H. *et al* (org.) **Livros didáticos de história entre políticas e narrativas**. Rio de Janeiro: FGV, 2017;

NASCIMENTO, A. do. O embranquecimento cultural: outra estratégia de genocídio. In: ____. **Genocídio do negro brasileiro**: processo de um racismo mascarado. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978;

POLLAK, M. Memória, esquecimento e silêncio. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro: v. 2, n. 3, 1992.

O PROBLEMA INDÍGENA NA EDUCAÇÃO

Yuri Leite Maciel[115]
Nívea Andrade[116]

Resumo: O preconceito histórico, por diversas vezes, cria simplificações no ensino de história, e a temática dos povos indígenas é um dos principais assuntos a sofrer disto. Esse problema acontece nos espaços escolares, por meio de uma educação que não leva o assunto com a importância e a complexidade necessária, e que acaba criando uma imagem distorcida desses povos para os alunos, cheio dos antigos estereótipos repetidos por décadas. No entanto, através da intervenção de um professor, esse tópico pode ser melhor discutido. Assim, apresento a experiência de aula vivenciada por mim, como bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), no Colégio Universitário Geraldo Reis da UFF, onde busquei desenvolver uma forma de apresentar essas comunidades considerando suas diversidades e a importância que carregam para o país, tentando se preocupar com os interesses dos estudantes do Ensino Fundamental sobre o tema.
Palavras-chave: Educação. Indígenas. Cultura. Música.

Introdução

Existe no Brasil muitas vezes uma ideia de que as populações indígenas estão na periferia ou às margens da história do país, prejudicando o entendimento da História destes povos para o conjunto da sociedade. Essa visão, tem como um dos seus primeiros espaços de construção as escolas, gerando visões limitadas sobre esses grupos que devem ser transformadas.

As autoras Maria Aparecida Bergamaschi e Luana Barth Gomes (2012) escrevem que é recorrente na educação uma imagem dos indígenas associada à história da chegada dos portugueses à América e aos modos de vida desses povos na época. Fazendo o indígena nu, "selvagem" e preso na floresta preencher esse tema durante as aulas, ajudando a formar uma visão estereotipada dessas comunidades. Para as autoras, seria a formação desatualizada dos professores sobre essas comunidades, uma das principais causas para a permanência do problema.

Para Bergamaschi e Gomes (2012), nas escolas, há uma falta de clareza para os alunos sobre a própria diversidade presente na cultura dos

[115] Bolsista de Iniciação à Docência.
[116] Coordenadora de área.

indígenas, que carregam culturas e formas de organização diferentes, e são pouco trabalhadas nas aulas, em função de uma explicação rasa e generalista. Na verdade, o que se vê durante o ano letivo é os indígenas serem lembrados nas escolas somente em datas específicas, como o dia do índio, dificultando um debate mais profundo sobre suas realidades. Para elas, se bem trabalhados, esses povos podem servir para a educação e a sociedade como fontes de ensinamento sobre respeito e diferença em função da interculturalidade que envolve a vida desses sujeitos. Como pelo domínio de uma língua regional e nacional, e de outros elementos culturais, que fazem parte da forma de vida que caracteriza muitos desses povos.

Percebemos, assim, que a discussão sobre esse tema na educação brasileira é algo atravessado por diversas limitações, que exigem a necessidade de mudanças na formação dos professores, para uma melhor discussão crítica da história e realidade dessas populações.

É nesse sentido que busco falar sobre uma aula que ajudei a desenvolver no Colégio Universitário Geraldo Reis (COLUNI), como bolsista, por meio do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) da UFF. Nessa ocasião, tentamos buscar fugir dos estereótipos e generalizações, tentando mostrar as histórias, os dilemas e as questões que perpassam os povos indígenas.

Preparação da aula

A minha primeira experiência de aula foi como bolsista do Pibid, em uma disciplina eletiva com alunos do 6o e 7o ano, que aconteceu em 29 de outubro de 2018. A aula fazia parte de uma das matérias eletivas disponíveis na escola e que eram dadas durante o turno da tarde para os alunos que se inscreviam.

O seu tema tinha relação com a própria proposta dessa matéria, que trazia a história dos indígenas durante o período da colonização portuguesa no Brasil, sendo realizada em parceria com outro colega de Pibid e com a supervisão do professor de história e estágio, Charleston Assis, responsável por sugerir sua produção em um dos encontros semanais com a turma.

Durante a preparação da aula decidimos apresentar o conteúdo por meio do slide, pois queríamos trazer imagens e pequenos textos para ajudar os alunos a refletirem sobre o tema. Achamos que essa ferramenta visual facilitaria nisso, tendo algo para os alunos prestarem atenção além de nossas vozes.

No decorrer desse planejamento encaramos uma das grandes dificuldades que tocam a atividade docente, que é lidar com o tempo limitado de aula. A nossa vontade era de apresentar vários tópicos sobre o tema, mas no final acabou sendo necessário limitar o conteúdo. Contudo, mantivemos a preocupação de selecionar o que era mais relevante para a discussão.

Para estudar sobre o tema, além de artigos, procuramos assistir alguns vídeos, já que a intenção era apresentar os povos nativos da chegada do que seria o Brasil até a nossa atualidade. Pensamos em mostrar dados, exemplos e um pouco de música, para tentar apresentar materiais e recursos pedagógicos diversos à aula, prendendo a atenção dos alunos e buscando garantir a melhor compreensão possível.

Além disso, tentamos encontrar boas imagens que conseguissem representar essas comunidades durante o período da colonização, e que pudessem ser usadas no slide. Por isso buscamos algumas pinturas que conseguissem mostrar os traços, ferramentas e a interação desses povos com os colonizadores.

Como queríamos falar não só desse passado colonial, mas também da situação desses povos no presente, procuramos também por imagens desses povos hoje. Pensamos que seria mais importante dar prioridade a fotos que mostrassem eles em ambiente de luta, em busca de seus direitos. Assim, pegamos cenas das manifestações contra retrocessos políticos em Brasília, com indígenas de arco e flecha na mão contra as forças do Estado em frente ao Planalto, além de imagens desses povos organizados contra grupos civis que buscam tomar seus territórios por meio da violência. Tudo isso para mostrar aos alunos que essas populações não estão paradas, mas sim em constante busca por uma vida melhor, apesar do desinteresse geral da sociedade sobre eles.

Aula indígena

Iniciamos a aula falando um pouco sobre a situação desses povos antes da presença portuguesa. Fizemos isso pela tendência que existe hoje de se esquecer da história desses povos antes do contato com os europeus. Fomos atrás de sites que pudessem dar algumas características das principais comunidades que existiam antes e durante a colonização. Através dessas informações, mostramos aos alunos a grande população que existia no Brasil, em torno de cinco milhões de nativos, que ocupavam áreas do litoral e do interior.

Também discutimos a divisão entre os grupos de troncos linguísticos Tupi e Macro-jê, expondo por meio de mapas as áreas que essas populações ocupavam antes da chegada dos europeus. Uma maneira de superar a visão genérica que os alunos costumam ter sobre os indígenas, como se fossem povos donos de uma mesma língua, religião, arte e ciência, desconsiderando totalmente suas diferenças culturais.

Com a ideia de trazer um contato dos alunos com um documento histórico, pegamos um trecho da famosa carta de Pero Vaz de Caminha, destinada ao rei de Portugal, onde o escrivão apresenta suas primeiras impressões sobre os nativos. Fizemos isso pela importância histórica do documento e a facilidade que ele tem para alunos de 10 a 12 anos entenderem. E com ajuda dela discutimos as interpretações etnocêntricas dos portugueses sobre as populações nativas da época, olhando para eles como se fossem integrantes de culturas atrasadas e primitivas, lembrando aos alunos que muitas dessas ideias, mesmo depois de tanto tempo, ainda estão vivas na nossa sociedade.

Para não focar só o período colonial, tentamos expor a atualidade desses povos, dando destaque aos problemas que a nossa sociedade gera sobre eles no presente. Assim, corremos atrás de notícias dos conflitos entre essas populações e grupos políticos, que a partir do congresso nacional, buscam passar projetos que atacam os direitos dessas populações. Também procuramos notícias sobre os embates contra grupos de fazendeiros e mineradores, para falar sobre o projeto em trânsito de expansão do agronegócio e da mineração sobre as reservas indígenas. Depois da apresentação desses problemas, mostramos a

importância dos nativos para a preservação da natureza, esclarecendo os impactos que a ausência deles causam sobre a fauna e flora do Brasil.

Tentando apresentar uma imagem dessas populações que não ficasse presa apenas as suas formas de vida relacionadas à natureza, fomos atrás de exemplos de indígenas que hoje desempenham diversas funções dentro da sociedade, como Joenia Wapichana, a primeira indígena formada em direito e primeira eleita como deputada federal, Zahy Guajajara, atriz e modelo indígena, Silvia Waiãpi, militar, atriz e atleta responsável por hastear a bandeira do Brasil nos Jogos Mundiais Militares e Naine Terena, doutora em educação pela USP e pós-doutoranda pela Universidade Federal de Mato Grosso, que mostram formas de vida que vão muito além do que o resto da sociedade espera para eles. A apresentação dessas personagens, causaram expressões de surpresa nos rostos dos estudantes, que não tinham conhecimento de mulheres de origem indígena que tinham chegado tão longe na sociedade.

Na parte final da aula decidimos trabalhar com música, para isso procuramos canções que trouxessem letras de conteúdo histórico sobre esses povos junto com suas lutas. Escolhemos a composição do rapper Fabio Brazza ‘’Aiyra Ibi Abá’’, que abordava a violência contra os povos nativos, as visões de mundo diferentes deles em relação à sociedade branca, além da luta e resistência dessas comunidades diante das opressões vindas de pessoas que se acham mais ‘’evoluídas’’, como no trecho ‘’Quanto custa essa terra Só falar que eu te dou Mas eu não entendi Índio não entende Minha terra é minha mãe E a mãe não se vende’’ (BRAZZA, 2016).

No primeiro momento pensamos só em tocar a música através das caixas de som da sala, mas o professor Charleston nos deu a sugestão de colocarmos a letra do rap no slide faltando palavras, para que fossem completadas por eles. Em cada uma dessas lacunas da letra preenchidas, a ideia foi discutir o sentido da palavra dentro da ideia da canção, que no final se mostrou uma ótima forma de fazer os estudantes entenderem os problemas levantados, só que de maneira divertida, por meio de um gênero musical popular entre eles.

No geral, a participação dos alunos a essa aula teve altos e baixos, pois, através dela confirmei o que já percebia no estágio de observação, alguns alunos apresentam uma dificuldade maior de concentração diante

de aulas expositivas, o que de fato aconteceu durante a nossa apresentação do slide, com algumas conversas paralelas entre eles, o que de pode atrapalhar o andamento da aula. Com a música, no entanto, deu para ver o maior envolvimento com o que está sendo falado, criando um ambiente de discussões, risadas e perguntas sobre o tema, demonstrando como ferramentas pedagógicas diferentes como essa podem ser ótimas formas para se dar uma aula.

Para desenvolver uma melhor aula sobre o tema dos indígenas, acredito que alguns dos caminhos escolhidos aqui possam ser considerados para diminuir os velhos mitos e estereótipos presentes sobre esses povos nas salas de aulas. Podendo servir como uma chave para a formação de alunos mais preocupados e conscientes sobre o país e os sujeitos que os formam. A possibilidade de desenvolver esse trabalho durante minha graduação foi proporcionada pelo Pibid, programa que sempre me preparou e incentivou a buscar experiências pedagógicas críticas, e que serve como exemplo de como investimento sério em educação pode impactar a atividade de diversos sujeitos presentes na área, como bolsistas, professores, alunos e as escolas que sediam esses programas, devendo por isso ser defendid e ampliado dentro dos cursos de educação pelo país.

Referências

APARECIDA, M. B.; BARTH, L. G. A temática indígena na escola: ensaios de educação intercultural. Rio Grande do Sul, **Currículo sem fronteiras**, 2012. Disponível em: <www.currículosemfronteiras.org>. Acesso em: 14 out. 2022.

BESSA FREIRE, J. R. Cinco ideias equivocadas sobre os índios. Rio de Janeiro, **Revista Ensaios e Pesquisa em Educação**, p. 23, 2016.

PIBID TECE REDES

Nivea Andrade[117]

Resumo: Este artigo, ao compreender a narrativa como um movimento que traz em si a indissociabilidade *práticateoria* (escrito de forma aglutinada para marcar esta relação), narra algumas das experiências vividas no núcleo de História do Subprojeto multidisciplinar de Filosofia, Geografia, História e Sociologia do PIBID UFF de 2018-2020. Refletindo com estas experiências, o texto aposta na compreensão do PIBID como um provocador de uma expressiva rede de conhecimentos e de significações do mundo, complexificando os currículos escolares e fortalecendo as relações entre a escola básica e a comunidade universitária.
Palavras-chave: Redes de conhecimentos e significações. PIBID. Literaturizar.

Redes de conhecimentos e significações

- Não serei interrompida!

A frase dela ecoava e silenciava qualquer possível burburinho. De pé, cabeça erguida e um olhar certeiro, apoiava as mãos no púlpito e afirmava:

- Não serei interrompida! - E continuava seu discurso enquanto na lateral, vários jovens curiosos colocavam a cabeça para fora para ver a reação de quem a ouvia.

Nós, do outro lado, procurávamos algum lenço em nossas bolsas para disfarçar as lágrimas insistentes. O espaço estava lotado. Cadeiras extras não foram suficientes para a multidão que uma hora antes já fazia fila na entrada do Auditório Florestan Fernandes, da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense (FEUFF). Estudantes de diferentes graduações queriam assistir à peça de teatro que contava a vida de Marielle Franco, vereadora eleita com 46.502 votos nas eleições de 2016 no Rio de Janeiro. A história narrada na peça teatral contava a sua trajetória de mulher negra, nascida na favela da Maré e militante da luta pelos direitos humanos. Narrava a sua história de amor, por outra mulher, companheira de vida e de luta, Mônica Benício. Narrava também seu assassinato por quem sabia que aquela vereadora tinha condições de liderar mudanças radicais na vida de

[117] Coordenadora de área.

mulheres, de moradore(a)s de favelas, de pessoas negras e da comunidade LGBTQI+[118]

As atrizes e atores da peça eram estudantes do ensino médio do Liceu Nilo Peçanha, escola participante do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), núcleo de História da UFF de Niterói[119]. Muito(a)s daquele(a)s estudantes nunca tinham entrado em uma universidade. Não sabiam que aquele espaço era público e poucos acreditavam que aquele espaço era para eles e elas.

Naquele dia, porém, não apenas entraram na universidade e almoçaram no *bandejão*[120], como ocuparam o palco do auditório para ensinar à comunidade universitária sobre temas que muitos dos que estavam na plateia pouco sabiam. Como cena final, cada estudante/artista subia ao palco com uma placa de rua, fazendo alusão a placa com o nome de Marielle Franco, quebrada por um deputado. Desta vez, empunhavam não apenas a placa com o nome da vereadora homenageada, como também outras placas, cada uma com possíveis nomes de ruas homenageando pessoas negras assassinadas ou que viveram o assassinato de algum dos seus familiares. Enquanto levantavam as placas, diziam:

> - Sou Fabiana Aparecida. Tinha 30 anos quando fui morta em um ataque ao Complexo do Alemão em julho de 2012.
> - Meu nome é Alda. Eu tinha 27 anos quando fui alvejada por um tiroteio, na Vila Cruzeiro, na Zona Norte, em fevereiro de 2014. A bala me atingiu na barriga. Fui levada ao hospital, mas não resisti.
> - Meu nome é Anderson, tinha 39 anos. Eu era casado e meu filho tinha apenas um ano. Eu era o motorista da Marielle Franco. Levei três tiros.
> -Sou Bruna da Silva. Sou a mãe do Marcos Vinicius. Não tinha troca de tiros na comunidade. Mataram meu filho e ele só tinha 14 anos.

[118] Uso aqui o termo LGBTQI+ entendendo a mobilidade e tensões existentes na sigla como expressão das lutas travadas no campo dos direitos de quem não vivencia e não se submete ao binarismo homem/mulher.

[119] Agradecemos à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pelo apoio e a manutenção do programa de bolsas.

[120] Nome dado ao restaurante universitário.

Figura 1: Cena Final da Peça “Marielle, presente!” no Auditório Florestan Fernandes, na Faculdade de Educação. Acervo PIBID-História 2018

Aquelas placas e aquela(e)s jovens do ensino médio nos afirmavam insistentemente que embora brutalmente assassinada, Marielle não foi interrompida. E por isso estava ali na voz da jovem estudante que encenava a sua vida (figura 1). Estava também em cada uma daquelas placas, como também estava na formação daqueles estudantes (figura 2). Marielle tornou-se nosso currículo que se constitui em aprendizados que vão muito além de supostos conteúdos disciplinares, pois, é tecido através de complexa rede. Ela passou a fazer parte das redes de conhecimentos até de quem não a conheceu pessoalmente. E a sua frase continua a ecoar e a nos provocar de cabeça erguida e olhar certeiro: “não serei interrompida”.

Adriana Lopes, Adriana Facina e Daniel Silva nos ensinam, “com Derrida que a sobrevivência, esse intervalo entre vida/morte, é um espaçamento onde a escrita/rastro faz viver, criativamente, aquilo que poderia estar morto” (2019, p. 27). Penso que por tal motivo, o título escolhido pelo(a)s estudantes do Liceu para nomear a peça foi “Marielle, presente!”.

Existem várias formas de narrar e refletir sobre experiências do PIBID, mas optei por começar por esta história como um convite a pensar sobre as diferentes dimensões que a frase “Não serei interrompida” ganha quando estamos falando de uma experiência educacional como o PIBID. E quero usar esta frase para pensar este programa como a tessitura de uma rede, onde e

quando conhecimentos diferentes e suas formas de significar o mundo compõem a prática de aprender e ensinar.

Coordenei o núcleo de História do Subprojeto multidisciplinar de Filosofia, Geografia, História e Sociologia do PIBID UFF de Niterói, de agosto de 2018 a janeiro de 2020 com trinta licenciando(a)s atuando em três escolas: o Colégio Universitário Geraldo Reis (COLUNI), em Niterói; o Liceu Nilo Peçanha, também em Niterói; e o Centro de Educação de Jovens e Adultos (CEJA), da Maré, Rio de Janeiro. Três escolas com características muito diferentes e trajetórias históricas diversas, mas que em comum, tinham naquele momento, o projeto de não deixarem as opressões interromperem a luta política dos/das excluído(a)s e marginalizado(a)s por nossa sociedade.

Não foi por acaso. O processo de seleção dos/das professore(a)s supervisor(a)s levou em consideração as trajetórias militantes do(a)s três professore(a)s (posteriormente quatro, pois, recebemos o apoio de uma professora voluntária), fato que ficou explícito na nossa primeira reunião com o grupo, quando cada professor(a) contou sua história: Charleston de Assis, professor do COLUNI, narrou sua luta cotidiana para se manter na universidade quando licenciando, trabalhando como ajudante de pedreiro e vendedor ambulante; Ludmila Gama, na época professora do Liceu Nilo Peçanha, contou seus estudos e pesquisas sobre memória da resistência à ditadura civil-militar brasileira pós golpe de 64; Andreza Prevot, professora do CEJA Maré, nos contou sobre sua militância e estudos no Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra e seu trabalho como doula com um grupo de apoio às mães da Maré. Narrando suas trajetórias de formação e atuação, estas supervisoras (e aqui flexiono no feminino porque são duas mulheres e um homem) dispararam o nosso projeto de PIBID para aquele núcleo, acionando posturas que envolviam sonhos, esperanças e militâncias que atravessavam a cada futuro(a) professor(a).

Michel de Certeau (1994) nos ensinou que narrativa é uma prática sobre uma prática, arte de caminhar entre palavras criando um percurso próprio, que traz em si conhecimentos e formas de significar o mundo. Traz em si suas lógicas e sua teoria inseparável da prática a que se refere. Por isso, é prática sobre uma prática.

Um pouco antes, Walter Benjamin (1987) nos ensinou que a narrativa traz a experiência de quem conta e isso me lembra que contar

uma história é ser tomado em conta, ao mesmo tempo que se dá conta de si. E assim, aquelas professoras começaram aquela edição do PIBID, narrando suas histórias, suas experiências, suas *práticasteoriaspráticas*[121]. E compartilhando as narrativas, práticas sobre as práticas, convidavam os/as licenciando(a)s a traçarem as suas próprias práticas em cruzamentos com as tensões, embates e opressões existentes na vida escolar, pois, todas e todos iam compreendendo que as narrativas não são histórias isoladas, mas fazem parte de redes que nos fazem viver experiências comuns, que por diversas vezes são experiências de opressão e cerceamento do trabalho docente. A narrativa então ganhava a dimensão de reflexão, de provocação, de denúncia e questionamento, ao mesmo tempo que trazia afeto, acolhida e sonhos possíveis.

Não me refiro aos sonhos que romantizam ou idealizam a escola, mas aos sonhos sonhados por Paulo Freire quanto este dizia que "o sonho de um mundo melhor nasce das entranhas do seu contrário" (2000, p.133). Com o convite dos sonhos e narrativas, aquelas docentes, supervisoras do PIBID nos provocaram a um movimento que chamamos de literaturizar a ciência.

> Literaturizar a ciência se constitui, portanto, em um movimento de romper tanto com um sujeito anônimo de uma linguagem supostamente neutra, como de autorizações dadas para o falar ou escrever por alguém colocado em uma única posição. Nas pesquisas com os cotidianos reconhecemos que todos somos autores *praticantespensantes* de múltiplos e diversos cotidianos que surgem nas tantas redes educativas que formamos e nas quais nos formamos (ALVES; ANDRADE; CALDAS, 2019. p.33).

Neste literaturizar, ainda em 2018, os/as licenciando(a)s do Liceu Nilo Peçanha se envolveram na organização da Mostra de Cultura Negra desta escola, evento que ocorria há 6 anos e que foi criado pela professora Supervisora Ludmila Gama, em parceria com um ex-licenciando de História da UFF, Jonatha Agra, que na época, era estagiário de Pesquisa e Prática de Ensino, componente curricular da licenciatura. A mostra envolvia toda a escola e reunia arte e educação para pensar a questão racial. O(a)s licenciando(a)s do PIBID participaram auxiliando o(a)s

[121] Nos estudos com os cotidianos, usamos algumas palavras aglutinadas buscando romper com as dicotomias e binarismos.

aluno(a)s do Liceu na produção de peças teatrais, colagens, fotografias, cartazes, poesias, músicas entre outras manifestações. Uma destas expressões artísticas foi justamente a peça *Marielle, presente!*, escrita e encenada por aluno(a)s do Liceu. O trabalho destes estudantes tanto emocionou os/as licenciandos/as do PIBID que estes acabaram por convidar a turma e a professora Ludmila para apresentarem a peça na UFF no ano seguinte.

O auditório estava há muito tempo fechado, sem ar-condicionado e com mofo, fruto do intenso corte de verbas que as universidades públicas vêm sofrendo em um transparente movimento de precarização. E por este motivo, tivemos que organizar um mutirão que envolveu toda a faculdade (professores, técnicos-administrativos, terceirizada(o)s e aluna(o)s de várias licenciaturas) para a limpeza do auditório. O mutirão que foi bastante divulgado e contribuiu para um olhar mais cuidadoso em relação à Universidade, foi coordenado pela funcionária terceirizada Cláudia Nogueira que aproveitou o momento para ensinar vários professores universitários a varrer corretamente. Ela brincava, com um toque de crítica: este povo nunca pegou em uma vassoura, não?

Após o mutirão, reinauguramos o auditório, pendurando uma foto do importante pensador que dá nome ao espaço: Florestan Fernandes. Ao ser convidada para descerrar a foto durante a cerimônia, Cláudia Nogueira, fazendo alusão a biografia de Florestan Fernandes comentou: "Ah! Este é que era o filho da empregada? Muito Prazer!"

No dia da peça, esta nossa coordenadora do mutirão reservou uma cadeira na primeira fileira para aprender um pouco mais sobre a vida daquela outra mulher negra que ainda nos ensina que nunca será interrompida. Cláudia não foi mantida no quadro de trabalhadores da universidade, vítima do corte de verbas. Mas foi trabalhar em uma escola básica, talvez por tomar gosto por estes espaços de aprender e ensinar.

Estávamos ali através do PIBID vivenciando um fluxo de troca de conhecimentos e ações colaborativas que entrelaçavam na mesma rede, a escola básica e a universidade, estudantes, professora(e)s, técnicos-administrativos, terceirizada(o)s e futura(o)s professora(e)s. Entendo como redes de conhecimentos e significações este movimento de fluxos que nos compõem ao mesmo tempo que são tecidos por nós. As histórias de vida de cada professor(a), da(o)s demais funcionária(o)s, de cada

estudante, de cada licenciando(a), seus conhecimentos e suas formas de significar o mundo, compunham ali aquilo que nos formava. Um fluxo para não ser interrompido e este se apresentou como a maior potencialidade do PIBID, a produção de uma rede de trocas, diálogos e tensionamentos (pertencentes aos diálogos) onde e quando a prática e a teoria são elementos indissociáveis. Não pode haver interrupção.[122]

Esta troca. porém, não significa ausência de tensão e de embates. Pelo contrário, são estes embates e dissensos que além de expressarem a busca por um projeto democrático de educação, entendido aqui como um movimento que busca "partilhar com qualquer um o poder igual da inteligência" (RANCIERE, 2014.p.122), permite o reconhecimento da incompletude de cada um/uma e, por consequência, a sua capacidade de aprender com aquela tensão. Como nos lembra Paulo Freire, as raízes da educação estão "na inconclusão dos homens e na consciência que dela têm. Daí que seja a educação um quefazer permanente. Permanentemente, na razão da inconclusão dos homens e do devenir na realidade" (FREIRE, 2014, p. 102).

Experenciando os embates e o reconhecimento da inconclusão docente frente aos processos permanentes de aprender com o/a outro(a), os/as licenciando(a)s de outra escola do núcleo de História-Niterói, do PIBID 2018, o CEJA Maré e a professora supervisora Andreza Prevot perceberam conflitos e preconceitos em diferentes discursos do(a)s estudantes da escola. Para discutir o respeito às diferenças, licenciando(a)s e supervisora realizaram um jogo intitulado Gênero e Arte, onde foi debatido o tema das identidades e performatividades de gênero que não podem ser fixadas e isoladas em rótulos que gestam opressões.

Rompendo com as identidades fixas, com rótulos e engessamentos, aquele grupo buscava também visibilizar a história da escola e as histórias de vidas dos seus/suas estudantes e de pessoas que vivem em favelas e

[122] Nesta perspectiva de ampliar as nossas redes de conhecimentos, experimentando novos saberes e novas ideias, os licenciandos e licenciandas do PIBID História Niterói participaram de atividades educativas/culturais fora da UFF. Entre as atividades estavam a ida ao Musical Elza, à peça Agosto, e ao musical Contos Negreiros, todos no Teatro Imperator, no Meier, Rio de Janeiro; além das visitas ao Museu de Arte do Rio e ao Museu Histórico Nacional. Participaram também como plateia no palco de gravação do Programa Universidade das Ideias, série Educadores Debatem Educação, da Uni TV, com o tema A importância da Escola.

regiões periféricas[123]. Como resultado deste investimento contra a invisibilidade, foi realizado o Chá Literário Carolina Maria de Jesus, onde foram apresentadas atividades artísticas inspiradas na obra da escritora que narrou a vida na favela.

Figura 2: Chá Literário Maria Carolina de Jesus, na CEJA- Maré.
Acervo PIBID História 2018

Na experiência dos chás literários, várias estudantes do CEJA se reconheceram como escritores e escritoras. Destes, três foram selecionadas pela supervisora para lerem suas poesias no Sarau de Poesia criado pelos próprios licenciandos do PIBID para a Mostra de Iniciação à Docência em 2019, agora no auditório da Faculdade de Letras da UFF. Novamente a escola básica ocupava a universidade.

[123] Estes licenciandos e licenciandas já tinham realizado com a professora Andreza Prevot, o chá literário Paulo Freire, quando os/as estudantes do CEJA foram convidados a degustarem o chá e a obra de Paulo Freire. Para divulgarem a experiência, os/as licenciandos do PIBID História Niterói 2018 produziram um curta-metragem, valorizando este espaço como espaço de alegria e conhecimento, ressaltando a importância da Educação de Jovens e Adultos como modalidade de Ensino. O curta-metragem recebeu o nome de "Chá Literário Paulo Freire- CEJA Maré" e está disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=kHoFP79SqSA&feature=youtu.be>.

Figura 3: Cartaz do sarau realizado pelo PIBID

No sarau realizado no auditório da faculdade de letras, uma estudante da EJA, Mauriceia Soares, subverteu a lógica do sarau de poesia e nos trouxe um conto escrito por ela.

> - Tu tens olhos de Capitu! Minha linda!
> - Obrigado tio. - virei a cabeça para onde a voz vinha. - Mas quem é Capitu?
> - É uma personagem famosa. Uma das mais famosas do Brasil.
> - Hummmm. - enquanto ele falava eu balançava a vassoura de um lado para o outro, batendo pelos cantos da casa. De pés descalços eu arrastava a palma da sola do pé pelo chão para sentir se não tinha ficado algum grão de sujeira sobre o assoalho. - Não está na hora de você voltar para o trabalho?
> - Hoje não. Hoje tem operação.
> "Operação" é a palavra que define tiros e helicópteros voando por todo lado. Enquanto eu lavo a louça, à quinze passos do sofá, eu escuto as matérias passando no jornal da tarde.
> - Cidadãos se ajoelham e se escondem atrás da mureta na avenida para se protegerem de balas perdidas. - é uma voz masculina, grossa, calma e bonita falando.
> - Esta é a vigésima sexta operação deste ano. - completa a voz doce e feminina.
> - Sabia que passaram atirando sem medo. Eles passaram sobre a rua abrindo fogo. Crivelando o chão de balas. Sem se importar se iriam atingir alguém. Da última vez mataram um menino que estava indo para a escola. Confundiram o uniforme escolar dele. A mãe ficou chorando com ele nos braços.

> - Que triste. - eu pego o detergente na mão e aperto sob a esponja no lado áspero.
> - É pra isso que os políticos se elegem. Pra fazer nada. Só roubam nosso dinheiro. Os policiais já entram matando. Alguns dias atrás entraram furiosos na comunidade e já mataram os muleques que estavam jogando bola. Eles mentem depois, dizendo que eram ligados ao tráfico. E quem vai dizer que não eram? É difícil ser pobre.
> Eu apenas escuto ele desabafar. Não há muito o que dizer. Minha mãe apenas diz "Não saia de casa!" nesses dias.

Com a voz embargada de quem misturava o nervosismo de estar e falar pela primeira vez em uma universidade com o desabafo de quem conta a história cotidiana de uma Maré, que ao contrário de ser um lugar violento, é um lugar violentado, Mauriceia Soares lia o seu conto para aquele público atento aos gestos daquela personagem que tinha olhos de Capitu. O conto seguia nos envolvendo na trama, quando a personagem, após o cuidado com a casa, saiu para comprar pão, mais um gesto cotidiano, e que por ser cotidiano, é repleto de tensões:

> O sol está rachando. Respiro fundo e começo a caminhar. Não há calçamento como no centro da cidade aqui. Lá tem até trilho no meio. Semáforos com sinais sonoros. Fomos duas vezes lá. Ainda me lembro até hoje.
> Tropeço numa pedra. O pé vira, mas eu não caio. Dói um pouco, mas logo a dor passará.
> Agora é só lembrar do caminho. É alguns metros para a frente. Onde tem uma árvore gigante, à esquerda.
> Vou me apoiando nas paredes das casas, nos muros, e nas janelas. Às vezes uns galhos batem na minha cara. Mas me acostumo. Parece muito longe agora que ninguém segura a minha mão.
> - Vrrééééééééé! - uma moto passa do lado me assustando. Eu tropeço e caio no chão. Bato com a cabeça em algo.
> Fico de joelhos, limpo o rosto com a mão e sinto o sangue escorrendo pela testa. Dói tocar no corte. Mas eu não vou desistir. Poderia voltar para casa, mas quero mostrar que eu sou "independente". Minha mãe vai ficar muito feliz quando ver que eu posso ir na bodega sozinha. [...]
> O dinheiro. Onde está o dinheiro? Eu passo a mão sobre o chão com o coração batendo forte. Para todos os lados eu sinto a sujeira do chão até que sinto as notas de papel amassadas.
> Pego elas, aperto-as contra o peito e limpo o suor da cara. O sol está muito quente. Tão quente que já me sinto toda suada.

> - Pá! Pá! Pá! Pá! Pá! Pá! Pá! Pá! Pá! Pá - o som ensurdecedor e ritmado me apavora. É muito pior que na televisão. Estão atirando. Não sei de onde. Vão me matar, é só o que penso. Não posso morrer sem pegar o pão para minha mãe. É a hora do dia em que ela mais fica feliz. Quando chega perto de madrugada em casa e se senta para comer pão prensado na torradeira com a xícara de café com leite dela. Não posso deixar ela sem. E então a ideia vem como uma luz no fundo do túnel. "Corra! Corra! Quanto mais rápido você chegar na bodega, mais cedo estará em casa [...]."
> E eu corro, no começo devagar. Me adaptando ao chão. Mas depois me acostumando. Corro cada vez mais rápido. Tenho medo de esbarrar em alguém. Mas lá no fundo eu sinto que estou perto da árvore. Eu posso me esconder atrás dela.
> - Pare! - alguém grita. - Pare!
> Eu acelero mais. Estou quase perto. Sinto isto.
> - Pow! - o estouro seco me acerta. Sinto algo estranho. Não consigo respirar. Algo queima dentro de mim. Estou fraca. Caio no chão. Dói muito. Me sinto molhada. Será que está chovendo ou alguém jogou um balde de água em mim? Dói muito. Dói de mais. Não consigo respirar. Só escuto o som de pessoas correndo até mim. Na mão, seguro os dedos apertados com toda força nas cédulas de dinheiro. O santo dinheiro. Deus do universo.
> - Alguém ajuda! - uma voz desgastada que parece com um chiado chega até mim.
> Dói. Dói muito. E então não dói mais.

Ali, no auditório da Faculdade de Letras, Mauriceia Soares, estudante da Educação de Jovens e Adultos, nos deixava sem ar, com aperto no peito, ao trazer sua escrita tão densa que nos trazia a consciência daquela realidade a partir da experiência tátil da jovem com os olhos de Capitu.

Novamente a experiência do PIBID nos permitia subverter a lógica hierárquica de uma universidade que ensina e de uma escola básica que aprende. Mauriceia ali nos dava uma aula sobre inclusão e exclusão neste país onde apenas alguns corpos são passíveis de luto (BUTLER. 2015) e estes corpos não habitam as periferias.

Mais uma vez a temática da violência se fazia presente. Mas não se tratava de um discurso raso da escola, do aluno ou da favela violenta. Tanto no conto de Mauriceia Soares, quanto no roteiro da peça produzido pelo(a)s estudantes do Liceu, a violência era expressa em sua versão objetiva e subjetiva como nos ensina Zizek. Subjetiva quando se refere à

ação direta de um sujeito ao outro, objetiva, quando se refere à situação por diversas vezes invisível aos olhos de muitos, fruto de um sistema desigual (2014).

A experiência do PIBID neste momento, nos provocava profundas reflexões sobre estas violências sistêmicas e/ou diretas, mas acima de tudo, estabelecia uma relação de enfrentamento destas questões, onde os/as estudantes das escolas e os/as moradore(a) das favelas não eram mais entendidos como objetos de estudo desta violência. Ali, aquele(a)s estudante(a)s se apresentavam como sujeitos pensantes deste processo, aquele(a)s que nos ensinavam. Estavam ali narrando suas experiências, sendo tomados em conta ao mesmo tempo que davam conta de si. E assim, deixavam de ser apenas uma conta nas estatísticas de quem analisa a vida do(a)s jovens das periferias.

Neste movimento contínuo de luta contra invisibilidades, na prática de narrar a si e de ter seus conhecimentos tomados em conta, estudantes das escolas básicas, licenciando(a)s do PIBID, professoras e demais trabalhadoras da comunidade educacional fazem do PIBID esta experiência de tessitura de uma rede de conhecimentos, de formas de significar o mundo e fortalecimentos contra as tentativas de interrupção destas vidas e epistemes. Em movimentos de trocas, tensões, dissensos e desafios, escola e universidade se encontram, licenciando(a)s se descobrem professore(a)s, professoras de descobrem estudantes e o fluxo de aprendizado acontece. O recado está dado: não serão interrompidas.

Referências

ALVES, N.; ANDRADE, N.; CALDAS, A. Os movimentos necessários às pesquisas com os cotidianos- após muitas conversas acerca deles. In: OLIVEIRA; PEREIRA; SUSSEKIND. (Org.). **Estudos do cotidiano, currículo e formação docente:** questões metodológicas, políticas e epistemológicas. Curitiba: CRV Editora, 2019.

BENJAMIN, W. **Magia e técnica, arte e política:** ensaio sobre literatura e história da cultura. Obras escolhidas. V. 1. São Paulo: Brasiliense, 1987.

BUTLER, J. **Quadros de guerra:** quando a vida é passível de luto? Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2015.

CERTEAU, M. de. **A invenção do cotidiano**: 1. Artes de fazer. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

FREIRE, P. **Pedagogia da indignação:** carta pedagógica e outros escritos. São Paulo: UNESP, 2000.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

LOPES, A.; FACINA, A.; SILVA, D. Sobrevivência, linguagem e diferença: política no tempo de agora. In: LOPES, A.; FACINA, A.; SILVA, D. (Orgs). **Nó em pingo d´água:** sobrevivência, cultura e linguagem. Rio de Janeiro: Mórula; Florianópolis: Insular. 2019.

RANCIERE, J. **O ódio à democracia**. São Paulo: Boitempo, 2014.

ZIZEK, S. **Violência:** seis reflexões laterais. São Paulo: Boitempo, 2014.

EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO ENSINO DE QUÍMICA COM ENFOQUE CTSA: IMPLEMENTAÇÃO DE UM BIODIGESTOR NO ENSINO MÉDIO

Andréa Aparecida Ribeiro Alves[124]
Lígia Maria Mendonça Vieira[125]
Monique Capobiango Martins[126]
Camila Santos Gomes[127]
Clarissa Lisboa Bento da Silva[128]
Thayane Siqueira Félix[129]

Resumo: Diante aos problemas ambientais torna-se necessário o desenvolvimento de ações que promovam reflexões quanto ao relacionamento da sociedade com o meio ambiente e como tais práticas influenciarão nossas vidas no futuro. Logo, uma proposta de intervenção imediata é a conscientização da comunidade escolar, através de projetos e oficinas que promovam reflexões críticas quanto às ações humanas no meio ambiente. Assim, desenvolveu-se na disciplina de Química, com alunos do 3° ano do Ensino Médio, ações envolvendo a implementação de um biodigestor para a produção de biogás, trazendo a tona assuntos de Educação Ambiental, com enfoque CTSA - Ciência, Tecnologia, Sociedade e Ambiente. Após explicação, montagem e execução, observaram-se resultados satisfatórios tanto na participação dos alunos, quanto na produção do biogás, despertando o interesse dos participantes e o pensamento crítico-reflexivo quanto aos problemas ambientais, culminando na apresentação do trabalho à comunidade escolar na forma de Feira de Ciências.
Palavras-chave: CTSA. Educação Ambiental. Ensino de Química. Biodigestor.

Introdução

A Educação Ambiental constitui-se em um processo educacional que visa desenvolver nos alunos pensamentos conscientes quanto às questões ambientais (MEDEIROS *et al*, 2011). As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental, em seu Art. 3° salienta que

> A Educação Ambiental visa à construção de conhecimentos, ao desenvolvimento de habilidades, atitudes e valores sociais, ao cuidado com a comunidade de vida, a justiça e a

[124] Coordenadora de área.
[125] Colaboradora de área.
[126] Supervisora.
[127] Bolsista de Iniciação à Docência.
[128] Bolsista de Iniciação à Docência.
[129] Bolsista de Iniciação à Docência.

> equidade socioambiental, e a proteção do meio ambiente natural e construído (BRASIL, 2012, p. 2).

Na Conferência das Nações Unidas para o Meio Ambiente Humano, realizada em Estocolmo em 1972, definiu-se pela primeira vez, a importância das ações educativas nas questões ambientais, originando o primeiro "Programa Internacional de Educação Ambiental", o qual foi consolidado em 1975 pela Conferência de Belgrado (RUA; SOUZA, 2010). Desde então, a Educação Ambiental vem se intensificando por meio de conferências, palestras e, principalmente, nas salas de aula.

Segundo Dias (2004), a Educação Ambiental consiste em um processo permanente no qual indivíduos tomam consciência do ambiente em que vivem e adquirem conhecimentos tornando-os aptos a agir e resolver problemas ambientais presentes e futuros. Como estes problemas ambientais interferem em diversos âmbitos, para tratá-los devem-se considerar todas as dimensões, sendo estas as sociais, políticas, econômicas, culturais, ecológicas e éticas. Desse modo a Educação Ambiental vai muito além de algo a ser tratado apenas pelos profissionais de uma área específica, atingindo toda a sociedade (DIAS, 1998).

Alguns autores (DIAS, 1998, RUA; SOUZA, 2010) relatam que apesar de a Educação Ambiental estar presente nas escolas, pode-se observar que a sua prática encontra-se esquecida, sendo necessárias intervenções para que este assunto tenha seu destaque. Trabalhar esta abordagem dentro da sala de aula permite despertar e desenvolver nos alunos reflexões, assim como formar cidadãos críticos e conscientes quanto às questões ambientais, sendo de suma importância para o presente e o futuro. E quando a Educação Ambiental é trabalhada com o enfoque CTSA - Ciência, Tecnologia, Sociedade e Ambiente, há correlações entre o conteúdo científico, trabalhado em sala de aula, as tecnologias que estão envolvidas no desenvolvimento do processo, as questões que permeiam a sociedade e as questões ambientais em plena era de globalização.

Segundo Auler *et al* (2009), o enfoque CTSA:

> deve ter como ponto de partida "situações-problemas" aplicados a contextos reais. Neste mesmo entendimento, a integração entre CTSA no ensino de ciências representa uma tentativa de formar cidadãos científica e tecnologicamente

> alfabetizados, capazes de tomar decisões informadas e desenvolver ações responsáveis (AULER *et al*, 2009, p. 4).

Dessa forma, o enfoque CTSA está presente no Ensino de Ciências, se estendendo também ao Ensino de Química, proporcionando a abordagem de diferentes conceitos, como é o caso da Educação Ambiental, que possui grande importância na formação dos alunos, pois possibilita espaços para repensar práticas sociais e compreender a importância da responsabilidade de cada um, a fim de construir uma sociedade, em nível de planeta, mais equitativa e ambientalmente sustentável.

Visando ao desenvolvimento sustentável, a implementação de um biodigestor nas escolas pode promover espaços para reflexões no viés das questões ambientais, permitindo debates, envolvendo a Educação Ambiental por meio do enfoque CTSA, contribuindo assim para a conscientização e o desenvolvimento de alunos cidadãos. O biodigestor é um método de decomposição de resíduos orgânicos, os quais são por vezes descartados em lixo doméstico, como é o caso de restos de alimentos, e que tem como destino final a produção de biogás e biofertilizantes, que podem ser utilizados, respectivamente, como fonte alternativa de combustível e em hortas (VG RESÍDUOS, 2021).

Assim, esse trabalho buscou promover a explicação, a construção e a execução de um biodigestor no ambiente escolar. Ressaltou-se a importância destas informações na consciência ambiental, como na redução da quantidade do lixo orgânico descartado, na confecção do biodigestor com materiais de baixo custo, além da produção do biogás e do biofertilizante como agentes menos poluentes.

Objetivo

Desenvolver um projeto de Educação Ambiental no Ensino de Química com enfoque CTSA, despertando nos alunos do Ensino Médio um pensamento crítico, reflexivo e social, quanto aos problemas ambientais que influenciam direta e indiretamente suas vidas. Além de realizar ações que contribuam no desenvolvimento do projeto, como aulas expositivas, questionários e implementação do biodigestor para a produção de biogás.

Metodologia

Este trabalho constitui-se em uma abordagem qualitativa, apresentando descrições no que concerne às ações desenvolvidas e a participação dos alunos envolvidos (GIL, 2019), durante um período de agosto de 2018 a dezembro de 2019. Visando alcançar o objetivo proposto, desenvolveram-se ações em uma das turmas de 3º ano, do CIEP 053 Doutor Nelson dos Santos Gonçalves, localizado no bairro Volta Grande IV, no município de Volta Redonda/RJ.

Para a construção do conhecimento, parte-se do conhecimento prévio dos alunos, que é de suma importância para que o professor saiba o grau de instrução que os alunos possuem sobre o conteúdo e assim desenvolva novos conceitos que serão trabalhados no desenvolvimento do trabalho. A compreensão do conteúdo traz à tona os problemas ambientais observados no cotidiano e a busca de soluções, como o reaproveitamento de alimentos e a reciclagem de materiais como garrafas plásticas.

Para a estruturação destas etapas utilizou-se uma sequência didática baseada no enfoque CTSA, composta por aulas expositivas sobre os temas "Educação Ambiental e Biocombustíveis", questionários avaliativos, a confecção do biodigestor, além da participação em uma Feira de Ciências do colégio.

Aula expositiva com a temática *Educação ambiental: biocombustíveis*

Para a realização desta aula, utilizou-se um tempo de aula com 50 minutos e uma sala com televisão para a projeção de uma apresentação de slides com imagens e questões relevantes para a compreensão do assunto, aula essa dividida em dois momentos: a apresentação do assunto e a aplicação do questionário.

No primeiro momento apresentou-se a temática Educação Ambiental, tratando mais especificamente sobre os biocombustíveis, valorizando-se os conhecimentos prévios dos alunos acerca do que seriam a Educação Ambiental e as práticas sustentáveis fundamentais para um bom desenvolvimento do meio ambiente. Houve questionamentos a

respeito da Educação Ambiental, os tipos de biocombustíveis utilizados, suas origens e os impactos ambientais, sociais e econômicos provocados por eles, sendo, neste momento, também abordado sobre o biogás.

No segundo momento, após a aula expositiva, aplicou-se um questionário com intuito de analisar os conhecimentos construídos ao longo da aula, havendo cerca de 5 questões envolvendo as práticas sustentáveis, os biocombustíveis, suas matérias primas, além dos impactos relacionados ao aquecimento global. Para a resolução do mesmo, os alunos formaram grupos para debater e discutir as questões e sempre que necessário solicitaram auxílio das bolsistas.

Aula expositiva com a temática *Biodigestor: explicação, montagem e implementação*

Esta aula foi realizada após as férias de julho. Com a volta dos alunos à escola, houve a necessidade de recordar os conteúdos envolvendo os biocombustíveis dando continuidade ao tema central "Biodigestor", assim como a realização de sua montagem e implementação. Enquanto a revisão foi realizada de forma interativa por meio de questionamentos, o assunto biodigestor foi trabalhado utilizando-se o quadro para esquematizar o seu funcionamento assim como as etapas envolvidas no processo de formação do biogás.

Em seguida, foi realizada a montagem do biodigestor pelos os alunos, a partir dos materiais fornecidos e com o auxílio das bolsistas PIBID. Para a montagem da estrutura do biodigestor, utilizaram-se duas garrafas pet de 2 litros graduadas a cada 100 mL, três galões de 5 litros, sendo dois deles cortados e sem tampa, duas mangueiras de silicone, uma bacia para suporte, durepox, fio de nylon, barbante, saco plástico preto e dois registros de PVC.

Inicialmente, os três galões de 5 litros, sendo o central com tampa e os dois de suporte, foram fixados na bacia com durepox, fio de nylon e barbante. Em seguida, com as garrafas de 2 litros já fixadas com os registros previamente para a contenção do gás, foram conectadas com as mangueiras de silicone. Estas mangueiras conectam as extremidades das garrafas até o galão de 5 litros central com tampa. A estrutura do biodigestor pode ser observada na Figura 1.

Figura 1. Montagem do biodigestor.

Fonte: Autores.

Após a montagem do biodigestor, sucedeu-se a implementação, utilizando resíduos orgânicos provenientes de frutas, legumes e cascas de ovos, além da cal virgem (óxido de cálcio - CaO), carbonato de cálcio ($CaCO_3$) e hidróxido de cálcio ($Ca(OH)_2$), substâncias importantes para o processo de decomposição da matéria orgânica e para a ocorrência das reações para formação do biogás e do biofertilizante. Juntamente com a turma, foi colocado ao galão de 5 litros central e com tampa, todos os resíduos orgânicos coletados pelos alunos e posteriormente vedou-se o galão, envolvendo-o com saco plástico preto. Em seguida, um dos alunos preencheu os dois galões de suporte com água, enquanto um dos suportes permaneceu apenas com água, no outro foi acrescentado os reagentes cal virgem (CaO), carbonato de cálcio ($CaCO_3$), hidróxido de cálcio $Ca(OH)_2$. Logo após, com a utilização do papel indicador universal, mediu-se o pH de ambos os suportes, para verificar a basicidade no meio, como observa-se na Figura 2.

O mesmo procedimento foi realizado com cada garrafa pet de 2 litros (Figura 2) e então as mangueiras foram conectadas respectivamente em cada garrafa e ambas foram colocadas em seus suportes, sendo

respectivamente a garrafa com água no suporte de água e a garrafa contendo a solução saturada no suporte contendo a mesma solução. Com a implementação do biodigestor este foi reservado no laboratório de ciências do colégio e monitorado toda semana, com a verificação do pH e observações quanto à formação do biogás.

Após a implementação do biodigestor, aplicou-se um questionário avaliativo aos alunos, relacionando a temática biodigestor/biogás com o conteúdo de Química Orgânica, matéria que estava sendo trabalhada com os alunos.

Figura 2: Medida de pH e implementação do biodigestor pelos alunos.

Fonte: Autores.

Feira de Ciências

Utilizou-se dois tempos de aula, com 50 minutos cada, para a organização da turma para apresentação na Feira de Ciências. A turma foi dividida em três grupos, que receberam um tema específico para ser abordado na apresentação: Educação Ambiental, Biocombustível e Biodigestor. Em seguida, cada grupo se reuniu para organizar a apresentação e a confecção de cartazes que seriam expostos na Feira de Ciência.

A Feira de Ciências foi realizada no pátio do próprio CIEP e cada grupo foi organizado em um espaço delimitado. Após um determinado tempo de apresentação efetuou-se o rodízio dos integrantes de cada grupo

para que todos os alunos da turma pudessem participar das apresentações (Figura 3). Durante a Feira de Ciências os alunos apresentaram para as outras turmas e professores do CIEP. Cada um dos grupos apresentou o seu respectivo tema de forma clara, objetiva, explicando a relevância desses temas para a sociedade e meio ambiente, fazendo referência aos cartazes confeccionados, desenhos, esquemas e ao próprio biodigestor.

Figuras 3: Apresentação na Feira de Ciências.

Fonte: Autores.

Resultados e discussão

Aula expositiva com a temática *Educação ambiental*

Através da aula e da aplicação do questionário, foi possível obter resultados qualitativos sobre todo o envolvimento dos alunos com o assunto. Observou-se que despertou nos alunos o interesse e a vontade de aprender mais sobre as questões ambientais e os métodos que podem ser adotados para a redução dos problemas.

Segundo Dias (2002), trabalhar com o enfoque CTSA contribui para desenvolver habilidades e competências nos alunos, que dificilmente seriam exploradas em modelos tradicionais de ensino.

Ao aplicar o questionário avaliativo, observou-se a participação e dedicação dos estudantes. Notou-se que houve compreensão a respeito do conteúdo apresentado, pautando-se nas respostas obtidas nas questões. Notou-se que os alunos estavam empenhados em colocar no papel tudo que haviam entendido, pois formavam grupos, discutiam sobre as respostas e quando tinham dúvidas, solicitavam o auxílio dos pibidianos.

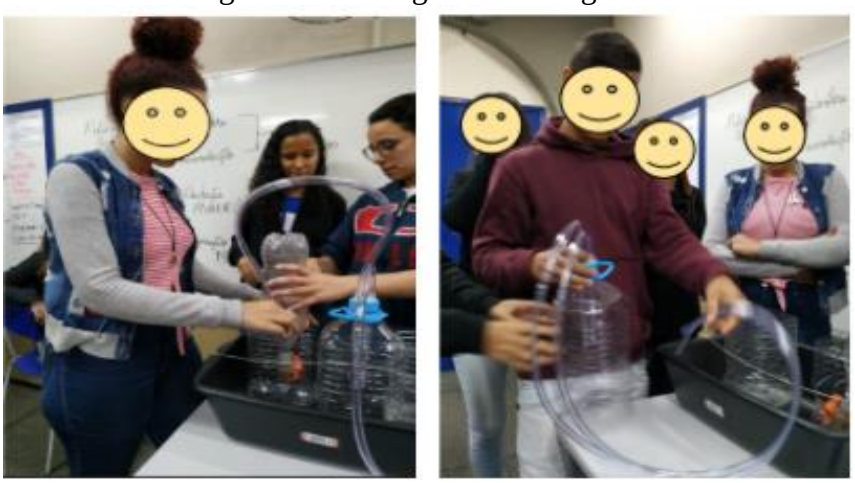
Aula Expositiva com a *Temática Biodigestor: explicação, montagem e implementação*

Através da aula expositiva sobre o biodigestor, percebeu-se que os alunos estavam mais conscientes quanto aos problemas ambientais, além de participativos e interessados na confecção do biodigestor. Notou-se que a revisão realizada foi importante tanto para recordar o assunto quanto para despertar ainda mais o interesse. Os alunos faziam perguntas e discutiam entre si sobre conceitos relacionados a revisão, tornando assim o processo de ensino mais eficaz e dinâmico.

Segundo Petraglia (2012), a educação hoje acerca dos problemas ambientais deve envolver professores e alunos em ações práticas e que tenham a participação ativa dos estudantes.

Devido a grande participação de toda a turma, envolvendo os alunos inclusivos, a confecção do biodigestor foi realizada de forma efetiva e satisfatória. Os estudantes estavam empenhados e ansiosos para saber qual seria o resultado do biodigestor após sua implementação. O processo de montagem pode ser observado nas Figuras 4 e 5.

Figuras 4. Montagem do biodigestor.



Fonte: Autores.

Figuras 5. Montagem do biodigestor com os alunos inclusivos.

Fonte: Autores.

Ademais, todos os alunos buscaram participar de alguma forma no processo de montagem de forma direta ou indireta. Ajudaram na confecção, deram ideias, opinaram sobre a montagem e também procuraram ajudar e auxiliar uns aos outros tornando o trabalho mais colaborativo, exercitando dessa forma o trabalho em grupo e a cooperação.

Na aula posterior a montagem, ocorreu a implementação do biodigestor. Ao realizar esta atividade, foi possível perceber que a turma estava totalmente envolvida no projeto, pois todos demonstraram interesse e curiosidade em ajudar em todas as etapas do biodigestor, ocorrendo a implementação efetiva do biodigestor (Figura 6).

Figura 6. Implementação efetiva do biodigestor.

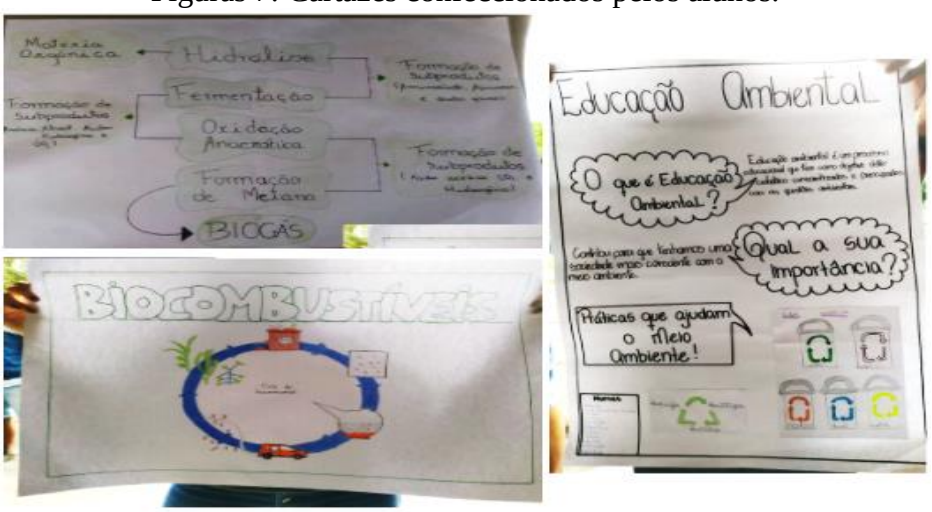
Fonte: Autores.

Auler e Bazzo (2001) comentam que integração entre CTSA e o Ensino de Ciências, representam uma forma de desenvolver cidadãos conscientes e envolvidos em tomadas de decisões responsáveis. Assim, é muito importante momentos em que possam professores e alunos possam refletir, criar e desenvolver propostas educativas, para romper com um ensino conteudista e trabalhar o senso crítico e de responsabilidade da CTSA.

Feira de Ciências

Todos os grupos se empenharam durante a confecção dos cartazes, com muita criatividade, utilizando canetas coloridas e lápis de cor, fizeram esquemas sobre o ciclo do biocombustível, o fluxograma a respeito da produção do biogás no biodigestor (Figura 7).

Figuras 7: Cartazes confeccionados pelos alunos.



Fonte: Autores.

Trabalhar de forma multidisciplinar é uma forma de integração do aluno ao ambiente escolar e em todas as áreas do conhecimento.

> O trabalho multidisciplinar pode ser uma possibilidade, tendo em vista que o aprendizado ocorre por intermédio de atividades que envolvem a descontração, ao mesmo tempo em que integra conhecimentos e habilidades, com participação efetiva do aluno (aprender fazendo), aumento da motivação, além dos aspectos: físico, intelectual, afetivo, social, artístico, espiritual e ético (DOHME, 2008, p. 116).

Com a realização da Feira de Ciências observou-se a dedicação dos alunos, o interesse a respeito dos temas abordados e a preocupação deles com o meio ambiente. Dessa forma, a Feira de Ciências foi prazerosa e de grande experiência para todos os envolvidos, pois através dela os alunos mostraram o resultado da elaboração e implementação do biodigestor, assim como a produção do biogás.

Considerações finais

Nesse trabalho notou-se o desenvolvimento de uma visão mais reflexiva e crítica por parte dos alunos no que diz respeito às questões ambientais levantadas ao longo do trabalho desenvolvido, a importância de serem cidadãos atuantes na sociedade. Observa-se que a Escola desempenha um papel importante na construção e evolução do indivíduo. Logo, abordar temas que envolvam o meio ambiente, suas questões e a sua preservação tem grande relevância social, assim como despertar o interesse pelo trabalho coletivo, uma vez que os alunos colaboraram uns com os outros para a construção e apresentação do biodigestor.

A implementação do biodigestor como ação com as atividades diversas focadas na Educação Ambiental e no enfoque CTSA contribuiu para que o indivíduo e o coletivo construíssem valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências voltadas para a conservação do próprio meio ambiente que é essencial à saúde, qualidade de vida e sustentabilidade. Ademais, o desenvolvimento deste trabalho contribuiu para a formação das futuras professoras (pibidianas), em específico quanto a importância em trabalhar sobre a Educação Ambiental em sala de aula.

Referências

AULER, D. *et al*. Abordagem temática: natureza dos temas em Freire e no enfoque CTS. **Alexandria Revista de Educação em Ciências e Tecnologia**, v.2, n.1., 2009.

AULER, D.; BAZZO, W.A. Reflexões para a implementação do movimento CTS no contexto educacional brasileiro. **Ciência & Educação**, v.7, n.1, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 2, de 15 de junho de 2012. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 18 jun. 2012.

VG RESÍDUOS. **Biodigestor:** para que serve, tipos, vantagens e desvantagens. Disponível em: <https://www.vgresiduos.com.br/blog/biodigestor/>. Acesso em: maio de 2021.

DIAS, G.F. **Educação ambiental, princípios e práticas**. 9. ed. São Paulo: Gaia, 2004.

DIAS, G.F. **Iniciação a temática ambiental**. São Paulo: Gaia, 2002.

DIAS, G.F. **Educação ambiental:** princípios e práticas. 5. ed. São Paulo: Gaia, 1998.

DOHME, V. **Atividades lúdicas na educação:** o caminho de tijolos amarelos do aprendizado. 4 ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 7. ed. São Paulo-SP: Atlas, 2019.

MEDEIROS, A. B. *et al*. A Importância da educação ambiental na escola nas séries iniciais. **Revista Faculdade Montes Belos**, v. 4, n. 1, 2011.

PETRAGLIA, I. Educação e complexidade: os sete saberes na prática pedagógica. In: MORÃES, M. C.; ALMEIDA, M. C. **Os sete saberes necessários à educação do presente**. Rio de Janeiro: Wak, 2012.

RUA, E. R.; SOUZA, P. S. A. Educação ambiental em uma abordagem interdisciplinar e contextualizada. **Química Nova na Escola**, v. 32, n. 2, 2010.

SEÇÃO 2 -
PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA (PIRP)

A RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA EM CIÊNCIAS SOCIAIS NO CONTEXTO DA PANDEMIA DO COVID 19 E SEU OLHAR SOBRE O ENSINO DE SOCIOLOGIA

Raquel Brum Fernandes[130]
Beatriz Mateus Pereira[131]

Resumo: O presente trabalho traz uma análise da experiência de iniciação à docência no programa Residência Pedagógica, desenvolvido na licenciatura em Ciências Sociais da Universidade Federal Fluminense em Campos dos Goytacazes desde outubro de 2020. As discussões sobre o fazer profissional dos licenciandos têm ocorrido em um cenário atípico, marcado pela pandemia do COVID-19 e por mudanças no Ensino Médio. Dessa forma, o principal objetivo desta análise é demonstrar a relevância da oferta da Residência Pedagógica, mesmo em meio a um contexto de incertezas, indefinições metodológicas e intenso abalo psicológico. O cronograma de trabalho, assim como as dinâmicas de observação e regência foram sistematizados coletivamente, adaptando-se às possibilidades do momento. Passada mais da metade do período de execução do projeto, podemos perceber que em meio a desafios e adaptações, os alunos residentes têm conseguido refletir sobre a prática docente e desenvolver habilidades e recursos fundamentais para sua futura inserção no magistério.
Palavras-chave: Residência pedagógica. Pandemia. Docência.

Introdução

Iniciado em 2018, através do Edital Capes 06/2018, o Programa Residência Pedagógica (PIRP) tem por objetivo, segundo a publicação, aperfeiçoar a formação dos licenciandos ao exercitar de forma ativa a relação entre teoria e prática profissional. Sua execução procura qualificar e aprofundar o estágio supervisionado, além de habituar os residentes à aplicação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) nas unidades escolares. O programa traz a especificidade da oferta de bolsas em âmbito nacional, assemelhando-se ao já conhecido Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). Na Universidade Federal Fluminense, em Campos dos Goytacazes, o programa foi executado pela primeira vez a partir do edital de 2018. Atualmente, se encontra em sua segunda edição (iniciada em outubro de 2020), sendo este trabalho baseado em suas discussões e atividades. O projeto já proporciona

130 Orientadora.
131 Preceptora.

reflexões relevantes e traz a especificidade de ser desenvolvido em um contexto marcado por incertezas e que tem repercutido e impactado a educação, em especial nas escolas públicas.

O COVID-2019, que surgiu na China em dezembro de 2019, matou mais de quatro milhões de pessoas até agosto de 2021, mais de quinhentas mil apenas no Brasil. A crise sanitária fez com que diversos países adotassem práticas de educação remota, mediada por tecnologias de informação e comunicação, visto que em abril de 2020, chegou-se à proporção inédita de 90% dos estudantes do planeta terem suas escolas fechadas como medida de contenção do vírus. Nas escolas da rede estadual do Rio de Janeiro, o início das aulas remotas ocorreu em abril de 2020, através da plataforma *Google*. Na UFF, o ano letivo foi retomado em agosto, de forma exclusivamente remota para a maioria dos cursos. Dessa forma, enfrentamos os desafios de executar de modo remoto um programa voltado para a experiência prática, ao que se acrescenta a instabilidade das definições governamentais e institucionais no período. Nossos objetivos se adequaram à problematização das práticas de sala de aula em tempos de ensino remoto (e posteriormente híbrido), seus limites e possibilidades. Assim, a partir da premissa de discutir os temas que atravessam o ensino de sociologia na escola pública e o fazer profissional do docente secundarista, sistematizamos como objetivo do projeto a compreensão das seguintes questões: “O que se ensina? O que se aprende? Como se ensina? Como se aprende? Como se sente ao ensinar? Como se sente ao aprender?”.

Dessa forma, apresentaremos neste artigo o processo de planejamento e execução (até agora) do programa na busca pelo cumprimento das metas de análise descritas acima. Destacaremos as bases teóricas do projeto, nossas escolhas metodológicas e o desenvolvimento da parte prática, de observação e participação na escola-campo. Procuramosdemonstrar a relevância da oferta da Residência Pedagógica no curso de Ciências Sociais mesmo em meio às incertezas, indefinições metodológicas e intenso abalo psicológico. Buscamos também avaliar a repercussão das atividades sobre a formação do licenciando, ou seja, quais desafios se colocaram aos estudantes, à preceptora e à orientadora no decurso do projeto, e como o grupo enfrentou esses reveses na mediação com o campo. Assim, organizamos o texto que segue intencionando

apresentar o aporte teórico-metodológico que fundamentou a proposta do Programa Residência Pedagógica e os limites e possibilidades nela contidos; o contexto no qual o programa se desenvolve, marcado pela pandemia provocada pelo novo coronavírus (SARS-COV-2) e pela reforma do Ensino Médio; as bases de construção do projeto que estamos executando; e os resultados e reflexões produzidos até esse momento.

O Programa Residência Pedagógica

O Programa Residência Pedagógica (PIRP) teve origem com o Edital Capes 06/2018 que promoveu a seleção de Instituições de Ensino Superior (IES) para implementar projetos em parceria com as redes públicas de educação básica, embora a noção de uma residência para professores em formação já tenha sido apresentada por projetos de lei e experiências institucionais específicas (FARIA; DINIZ-PEREIRA, 2019; SILVA; CRUZ, 2018)[132]. Segundo o edital, a "residência pedagógica é uma atividade de formação realizada por um discente regularmente matriculado em curso de licenciatura e desenvolvida numa escola pública, denominada escola-campo" (CAPES, 2018, p.1). A seleção obteve, de acordo com o resultado disponibilizado no site, 242 instituições habilitadas em seus projetos, sendo 24 na região Centro-Oeste, 56 no Nordeste, 25 na região Norte, 88 no Sudeste e 49 na região Sul. Em 2020, foi lançada a segunda edição do programa, com a publicação do Edital Capes 01/2020. O documento trouxe uma proposta semelhante à anterior, tendo algumas alterações na redação, especialmente no que diz respeito à carga horária total do projeto e sua organização. Enquanto em 2018 a residência teria um total de 440 horas – divididas entre 60 horas de ambientação e 320 horas de inserção dos licenciandos na escola-campo (com 100 horas de "regência"), além de 60 horas para elaboração do relatório final – em 2020 a carga horária foi reduzida para 414 horas divididas em 3 módulos de 138 horas cada. Os módulos devem ter 86 horas destinadas à preparação do grupo, com estudos direcionados, ambientação e observação na escola; 12 horas para elaboração de planos de aula; e 40 horas de regência por parte dos residentes. Em relação aos

132Os autores mencionam, entre outras experiências, o Programa Residência Docente do Colégio Pedro II e o Projeto Residência Docente do Centro Pedagógico da Universidade Federal de Minas Gerais.

objetivos da residência, os editais trazem textos parecidos, com poucas alterações. A edição de 2020 lista como objetivos:

> I - Incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica, conduzindo o licenciando a exercitar de forma ativa a relação entre teoria e prática profissional docente;
> II - Promover a adequação dos currículos e propostas pedagógicas dos cursos de licenciatura às orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC);
> III - fortalecer e ampliar a relação entre as Intuições de Ensino Superior (IES) e as escolas públicas de educação básica para a formação inicial de professores da educação básica;
> IV - Fortalecer o papel das redes de ensino na formação de futuros professores (CAPES, 2020, p. 1-2).

A recepção do programa pela comunidade universitária levantou algumas críticas, especialmente em relação ao objetivo de "promover a adequação dos currículos" dos cursos de licenciatura à Base Nacional Comum Curricular (AGUIAR; DOURADO, 2018; FARIA; DINIZ-PEREIRA, 2019; SILVA; CRUZ, 2018). A BNCC, que começou a ser discutida no Ministério da Educação (MEC) e no Conselho Nacional de Educação (CNE) ainda em 2014, foi instituída pela Resolução CNE/CP N° 2 de 2017 para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, e pela Resolução CNE/CP N°4 de 2018 para o Ensino Médio. Sua publicação, entretanto, foi considerada intempestiva e verticalizada, carecendo de diálogo com membros do CNE e outros setores da sociedade (AGUIAR; DOURADO, 2018). Dessa forma, a associação direta entre a residência e a BNCC transferiu ao programa algumas das críticas direcionadas à versão publicada da Base Nacional. O trecho a seguir foi retirado da nota de posicionamento de algumas entidades, como a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) em relação ao PIRP. A nota destaca que:

> a vinculação do Programa de Residência Pedagógica à BNCC fere a autonomia universitária, ao induzir nas IES projetos institucionais de formação que destoam das concepções de formação docente presentes nos seus próprios projetos pedagógicos, violando o preconizado no Parecer e na Resolução CNE/CP n. 2/2015, que definem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada

> de Professores no Brasil. A vinculação dos programas de formação inicial das IES à Base é uma tentativa de ampliar o escopo de controle da BNCC, que de referencial curricular da educação básica passa também a ditar as ações e articulações institucionais das IES no âmbito da formação docente, que já são objeto das Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial e continuada (2015). Na prática, isso representa a transferência do controle das ações de formação docente das IES diretamente para o MEC/Capes, a substituição das Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Licenciatura por um programa de distribuição de bolsas controlado externamente às IES (ANPEd, 2018, p. 1).

Dessa forma, as críticas à imposição dos conteúdos da BNCC na formação docente também alertam para a valorização do pragmatismo profissional em detrimento do conhecimento teórico e político, além da ameaça à autonomia universitária na medida em que as orientações interferem diretamente na proposta de formação dos licenciandos (FARIA; DINIZ-PEREIRA, 2019; SILVA; CRUZ, 2018). Na Universidade Federal Fluminense, apesar de haver concordância com diversas das críticas feitas à versão aprovada da BNCC e sua associação com o PIRP, a participação neste programa foi compreendida também como uma oportunidade de análise, reflexão e discussão sobre os caminhos da formação e da prática docente. Valorizando a premissa da aproximação entre universidade e escola, a oportunidade de formação continuada remunerada para professores da rede de ensino básico (preceptores) e de vivência escolar subsidiada para os licenciandos, a UFF participou e foi habilitada nas duas edições do programa até agora. Na execução atual, iniciada em outubro de 2020, a universidade conta com 12 núcleos do projeto, envolvendo 14 cursos de licenciatura de 4 campi (Niterói, Campos dos Goytacazes, Santo Antônio de Pádua e Angra dos Reis), e em torno de 300 alunos residentes. Na Licenciatura em Ciências Sociais de Campos dos Goytacazes, que compõe o Subprojeto Interdisciplinar História, Sociologia e Filosofia, contamos atualmente com uma orientadora, uma preceptora e dez alunos – sendo oito bolsistas e dois não-bolsistas.

A execução da Residência Pedagógica no contexto da pandemia

Ao final do primeiro semestre de 2020, quando foram realizados os processos seletivos de preceptores e residentes para o projeto, o mundo já vivenciava um cenário de apreensão e excepcionalidade. A pandemia do COVID-2019, surgida em dezembro de 2019 na China, causou em torno de três milhões de mortes até maio de 2021, quinhentas mil já confirmadas no período de organização da Residência Pedagógica. No Brasil, no momento em que escrevemos este trabalho, já são mais de quinhentas mil mortes causadas pelo vírus, apesar do avanço da vacinação contra a doença desde janeiro deste ano. Para evitar a propagação do vírus, diversos países adotaram o isolamento social, levando milhões de profissionais a trabalhar remotamente (BRIDI; BOHLER; ZANONI, 2020; XIAO, 2021). Dados do IBGE (PNAD COVID19) demonstram que em setembro de 2020, 7.9 milhões de trabalhadores brasileiros se encontravam em atividade remota. Dessa forma, a construção do projeto da Residência Pedagógica foi determinada pelas especificidades sanitárias, sociais e institucionais desse contexto. A Universidade Federal Fluminense encontrava-se desde agosto de 2020 desenvolvendo um semestre letivo exclusivamente remoto para a maioria dos cursos. Assim, segundo as orientações da universidade (e as condições epidemiológicas do momento), o desenvolvimento do PIRP deveria ocorrer também nesse formato. Pesquisas já realizadas sobre o tema (ARRUDA, 2020; BRIDI; BOHLER; ZANONI, 2020; CIGALES; SOUZA, 2021; XIAO, 2021) indicam que as percepções sobre o trabalho remoto, ou em *home-office*, incluem noções positivas como uma maior flexibilidade de horário e a inexistência da necessidade de deslocamento entre a residência e o local de emprego. Os dados indicam, entretanto, que a maior parte dos grupos se sente sobrecarregada ao trabalhar remotamente, devido, principalmente, à fusão entre os espaços e tempos profissionais e pessoais. Além disso, os autores também apontam os elevados custos de trabalhar em casa, além dos impactos psicológicos provocados pela ausência do contato físico com os colegas de trabalho.

A partir das recomendações de isolamento social, diversos países adotaram práticas deeducação remota, mediada por tecnologias de informação e comunicação, especialmente a internet, já que, em abril de

2020, 90% dos estudantes estavam com suas escolas fechadas (ARRUDA, 2020). No Brasil, o decreto legislativo nº 6 de 20 de março de 2020 reconheceu a ocorrência do estado de calamidade pública, e a lei nº 14.040 de 18 de agosto de 2020 estabeleceu as normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade. Nessa lei, foi dispensada a obrigatoriedade da observância do mínimo de dias letivos na educação básica e no ensino superior. A lei também estabeleceu a autorização para o desenvolvimento de atividades pedagógicas não presenciais, a critério de cada sistema de ensino. Sobre a adoção do ensino remoto na pandemia, algumas pesquisas destacam que entre os principais problemas enfrentados pelas comunidades escolares está a desigualdade na conexão à internet, visto que, em algumas regiões e camadas sociais não existe acesso (ou acesso qualificado) aos equipamentos e programas necessários para as aulas online (ARRUDA, 2020; CIGALES; SOUZA, 2021; XIAO, 2021). Os autores apontam também a desmotivação de crianças e jovens ao realizarem as atividades escolares de forma remota e a dificuldade de concentração sem o estímulo da presença física dos professores e colegas. Em relação aos docentes, nota-se a complexidade da mudança brusca nos métodos de ensino e avaliação, agravada pela ausência de planejamento e orientação por parte dos órgãos reguladores da educação.

Dentro de todo esse contexto, e levando em consideração as inúmeras dificuldades que se colocavam a todos os envolvidos, os processos seletivos de preceptores e residentes foram feitos exclusivamente de forma virtual, e os resultados foram publicados em julho de 2020. Com a formação do grupo, tivemos alguns meses de organização e planejamento até o início das atividades (determinado pela Capes) em outubro do mesmo ano. Assim, o cronograma das atividades do projeto, que seguirá até março de 2022, foi construído considerando diversas possibilidades de execução do trabalho, visto que não era possível prever qual seria a evolução da crise sanitária e, assim, quando a rotina presencial seria retomada. De forma resumida, podemos dizer que, entre outubro de 2020 e fevereiro de 2021, ocorreu a estruturação do projeto, sendo realizado o cadastramento, a organização, o processo de imersão bibliográfica e a definição dos objetivos de análise, além da própria validação do cronograma. Entre março e abril, foi feita a inserção

dos residentes na escola-campo, com a participação nas atividades remotas, observação a partir de roteiro pré-definido, discussão referente ao planejamento das aulas e as estratégias adotadas. Durante o restante do primeiro semestre, teve continuidade a observação, articulada à pesquisa documental e revisão de literatura, para buscar respostas às questões apontadas como objetivos do projeto. Ao final dessa etapa, estava prevista uma revisão do programa para se avaliar as possibilidades de atividades presenciais. Entretanto, atualmente, não há expectativa de retorno presencial nos próximos meses. O calendário letivo da UFF permanece majoritariamente remoto e só deve ser alterado com o avanço consistente da vacinação contra o COVID-19. Dessa forma, a observação na escola-campo seguirá de forma virtual. Neste mês de agosto, teve início a organização de oficinas ou eventos por parte dos residentes, de forma a configurar o período de "regência" determinado no edital do programa. A execução dessas atividades ocorrerá entre setembro e dezembro de 2021. É importante ressaltar que a coleta e análise de dados têm ocorrido durante todo o período de desenvolvimento das atividades aqui descritas e, em janeiro, será destinado um tempo especial para compilações e avaliações dos resultados, sendo realizada a elaboração dos relatórios e produção do texto final da pesquisa. Quanto aos objetivos do projeto, foram combinadas as metas determinadas no Edital da Capes, as especificidades do subprojeto institucional *História, Sociologia e Filosofia* e alguns interesses específicos da orientadora, da preceptora e dos alunos residentes. Dessa forma, durante o ciclo inicial do cronograma, quando foram realizadas reuniões virtuais de imersão e discussão bibliográfica, destacamos algumas questões fundamentais para direcionar a observação e a análise do grupo.

Inicialmente, faz-se necessário refletir sobre o lugar do ensino de sociologia na educação básica, seu histórico de intermitência (BODART, 2019) e as especificidades da prática docente da disciplina. Tendo em consideração a BNCC publicada e a proposta de reformulação do Ensino Médio[133], faz-se importante observar como a sociologia é compreendida, quais currículos são defendidos e qual é a noção de professor acionada nessas diretrizes, construindo uma postura crítica em relação a elas; dentro do contexto de educação remota, analisar como tem ocorrido o

133 Conforme Lei 13.415, de 16 de fevereiro de 2017.

cotidiano escolar, valorizando os métodos de ensino utilizados, os conteúdos privilegiados e, principalmente, as percepções da comunidade escolar sobre essa experiência. Como já mencionamos, o cenário da pandemia implicou diversas incertezas no que diz respeito à saúde, ao trabalho, aos relacionamentos e atividades de lazer, entre outras práticas. As consequências emocionais da crise sanitária e do isolamento social têm sido apontadas por diversas pesquisas (ARRUDA, 2020; CIGALES; SOUZA, 2021). Em relação ao comportamento docente, já há algumas décadas, autores demonstram que em poucas profissões se exige tanto em qualidades morais e afetivas, o que causaria um extremo desgaste emocional e elevados índices de estresse entre os professores (CEIA, 2002; MASLACH; LEITER, 1997; FERENHOF; FERENHOF, 2002). Em relação aos docentes de sociologia, pesquisas recentes têm demonstrado que esses profissionais frequentemente absorvem uma necessidade de estabelecer vínculos pessoais e emocionais com os alunos a fim de estimular neles o desenvolvimento de comportamentos éticos e morais (SILVA, 2009; OLIVEIRA, 2013; ANTUNES; OLIVEIRA, 2017). Dessa forma, sendo o magistério uma profissão já caracterizada por uma grande demanda de comportamentos e vínculos emocionais, e os professores de sociologia especialmente afetados por essa expectativa de construção moral nos alunos, como se acrescentaria o contexto pandêmico a esse cenário? De modo semelhante, como se sentiriam os alunos em relação à disciplina no período remoto? Como têm ocorrido as aulas no que diz respeito aos conteúdos e métodos planejados em um meio de incerteza e abalo emocional?

Essas perguntas direcionaram a sistematização dos objetivos específicos do nosso projeto de Residência Pedagógica da seguinte maneira: Observar e analisar “O que se ensina? O que se aprende? Como se ensina? Como se aprende? Como se sente ao ensinar? Como se sente ao aprender?”. A definição desses objetivos ocorreu a partir da perspectiva de que perceber o componente emocional na prática de ensino se torna ainda mais importante dentro de um contexto de crise sanitária e excepcionalidade. Da mesma forma, buscou-se levar em consideração as diferentes experiências vividas pela orientadora, pela preceptora e pelos residentes durante a pandemia. As atividades planejadas foram elaboradas em diálogo com todo o grupo, apresentando sempre alternativas de

flexibilização conforme a necessidade. O desafio de desenvolver um projeto voltado para a prática de modo remoto, e em meio às milhares de mortes e incertezas, produziu a necessidade de reflexão sobre o próprio sentido de "prática", ampliando-o e demandando a compreensão dos tempos e dinâmicas do ensino virtual (CIGALES; SOUZA, 2021).

O olhar forjado na interação com a escola-campo

Como mencionado anteriormente, a partir de março os residentes tiveram acesso à saulas remotas e aqui é importante esclarecer a configuração da oferta do ensino remoto pela rede Seeduc- RJ, e situar essa oferta no Colégio Estadual João Pessoa, localizado no município de Campos dos Goytacazes – o colégio se constitui efetivamente como escola-campo. No ano de 2020, logo que o Brasil foi atingido de modo mais direto, o governo do estado do Rio de Janeiro agiu com celeridade fazendo intervenções que resultaram no fechamento completo das escolas a partir do dia 16 de março de 2020, com anúncio feito em 13 de março, apenas dois dias após a transmissão comunitária do vírus ter sido identificada no estado. A partir do dia 16 de março de 2020, as aulas presenciais foram suspensas e foi decretada a antecipação do recesso escolar de julho, com término previsto para 30 de março de 2020. Nesse mesmo dia 30 e de forma bastante ágil, a Seeduc iniciou um processo de ambientação dos docentes e discentes no ambiente virtual de aprendizagem da *Google* (o *Google* Sala de Aula), com uma interface robusta e disponibilidade de excelentes recursos para mediar a aprendizagem. Embora com atitudes que demonstraram uma rápida capacidade de reação da Seeduc ao cenário que se impunha a ela, o ritmo para a criação de soluções não acompanhou a evolução dos problemas. Muito rapidamente, começaram a surgir as inúmeras perguntas que ficaram carentes de resposta no que diz respeito às condições de trabalho na plataforma, o suporte aos docentes e discentes que não possuem acesso a recursos e equipamentos tecnológicos, entre outras questões. Os docentes e discentes que deram conta de fazer um esforço hercúleo para se "reinventarem", sobreviverem às intempéries e manterem acesso regular à plataforma conseguiram minimamente preservar os vínculos com a escola e, em certa medida, ampliar sua concepção de escola para

além dos edifícios, mesmo esse modelo ficando longe da capacidade de substituir o anterior – que a bem da verdade também era marcado por lacunas profundas.

Neste cenário profundamente desigual e com tendência ao agravamento dessas desigualdades educacionais, tem ocorrido o fazer docente acompanhado pelos residentes, os quais passam a também ser impactados por essa realidade. A interlocução do Programa Residência Pedagógica com o Colégio Estadual João Pessoa se dá desde o início por meio do Curso Normal, no qual é docente a preceptora do programa. Em 2020, no primeiro mês do ensino remoto, o Curso Normal[134] chegou a alcançar uma adesão de 80% dos discentes ao *Google* Sala de Aula. Naquele momento, a principal inquietação eram os 20% restantes, ou seja, os sem acesso. Contudo, ao longo do ano letivo, outros fatores relacionados às condições de manutenção do acesso tornaram-se a maior preocupação. Alguns resultados do ano de 2020 nos ajudam a demonstrá-los: dos 206 discentes que se mantiveram matriculados no Curso Normal, apenas 56% conseguiram manter o vínculo através da plataforma virtual e concluíram o ano com status de promovido ou aprovado. Dentre os 115 promovidos ou aprovados, apenas 99 tiveram avaliação de desempenho na média ou acima dela. Outros 10% conseguiram concluir o ano letivo com promoção ou aprovação, mesmo sem conseguir acesso às plataformas. Foram considerados aprovados apenas os discentes das turmas concluintes, ou seja, das duas turmas de terceiro ano. Os demais foram promovidos, pois para estes o ano letivo de 2020 foi continuado em 2021. Os que concluíram sem acesso à plataforma não tiveram nenhum tipo de mediação pedagógica para fazê-lo e receberam ao longo do ano duas apostilas: a primeira, remetida diretamente pela Seeduc, via correio, com base em atividades autorreguladas que estavam disponíveis no Sistema Conexão desde 2013; a segunda, elaborada pelos docentes e distribuída por cada unidade escolar. Nesse caso, o único critério para promoção e/ou aprovação foi a entrega das apostilas devidamente preenchidas, sem ocorrer, inclusive, nenhum tipo de correção por parte do docente.

134 O Curso Normal possui seis turmas, a saber: 1001 CN, 1002 CN, 2001 CN, 2002 CN, 3001 CN e 3002 CN.

Conforme tem ocorrido desde o início da pandemia e da suspensão das aulas presenciais, os docentes vêm sendo informados a respeito dos procedimentos a serem adotados com pouca antecedência e sem possibilidade de construção de processos coletivos. As definições chegam prontas para serem implementadas, cabendo alguma "criatividade" ao docente para solucionar as questões locais para as quais não foram oferecidas respostas. Para o ano letivo de 2021, que teve início em 8 de fevereiro, houve uma novidade em relação ao ano anterior: a disponibilização de um aplicativo nomeado Applique-se, o qual permite acesso quase sem internet. Para baixá-lo, é necessário acesso à rede, contudo, é possível utilizá-lo sem consumo do pacote de dados. Novamente o acesso dos docentes ao Applique-se se deu concomitantemente ao acesso dos discentes, não propiciando um tempo de apropriação do dispositivo ao professor. Inicialmente, a utilização do Applique-se foi proposta em concomitância com a plataforma *Google* Sala de Aula e o *Meet*. Nesse novo cenário, uma ampliação do acesso parecia despontar no horizonte, embora a essa altura todos tivéssemos elementos para compreender que a dificuldade de se manter com algum êxito no processo de aprendizagem no ambiente virtual estava longe de se restringir a um problema de acesso à internet. Faltam equipamentos (computadores e/ou celulares), há necessidade de compartilhamento de dispositivos com outros membros da família (mães que trabalham e precisam do celular, por exemplo), há muita dificuldade na compreensão de conteúdos postados e uma carência muito expressiva da mediação mais direta feita pelo professor, dentre outras.

Para os discentes promovidos em continuidade, o 1º bimestre de 2021 foi dedicado à revisão dos conteúdos do ano letivo de 2020, distribuídos da seguinte forma: março – revisão do 1º e 2º bimestre de 2020; abril – revisão do 3º e 4º bimestres de 2020. Já o conteúdo de 2021 foi ajustado para caber em três bimestres, iniciando-se em 13/05 e concluindo-se em 21/12. Para instrumentalizar esse desenho pedagógico a Seeduc selecionou um grupo de professores por disciplina que se responsabilizou por produzir o material de revisão composto por: Orientações Educacionais em formato PDF e textos, indicações de vídeos, atividades dissertativas e questões objetivas do ENEM – cada OE reunia cinco aulas e vinte e duas páginas cada uma; videoaulas de

aproximadamente 15 minutos; e *Podcasts*. A partir dessas OEs deveria ser organizado pelo docente das disciplinas o processo de avaliação para checagem do aprendizado. Nesse primeiro momento a mediação do professor da disciplina se reduziu basicamente à gestão da avaliação e ao esclarecimento de dúvidas sobre as OEs. A exceção a esse esquema foram as turmas de primeiro ano do Curso Normal, mais especificamente na disciplina de Sociologia. Essas turmas não dispunham dessa disciplina no 9º ano do ensino fundamental e, por essa razão, a ministração do conteúdo do curso se deu de forma integralmente compatível com o previsto para o corrente ano letivo, iniciado em março de 2021. Considerando que das turmas de terceiro ano foram aprovados 40 discentes em 2020, o grupo do Curso Normal teria uma baixa de 206 discentes para 166. Contudo, tivemos 50 ingressantes no primeiro ano e uma movimentação que envolveu transferência de escola ou remanejamento de modalidade envolvendo 17 estudantes, o que nos leva no ano letivo de 2021 a acompanhar um quantitativo de 199 discentes. Desse conjunto, como já dissemos, somente os primeiros anos não deram continuidade ao ano letivo de 2020 – os demais, ou seja, 149 estudantes o fizeram. Concluídas as avaliações do 1º bimestre, 23,5% dos discentes não lograram êxito na revisão e ficaram com notas abaixo da média, o que não implicará nenhuma forma de retenção.

Os residentes puderam iniciar a participação nas atividades escolares remotas a partir de março, distribuídos em duplas por turmas. Aqui é importante ressaltar que não houve autorização da Seeduc para inclusão oficial dos residentes na plataforma *Google* Sala de Aula e, tão pouco, no Applique-se, sendo possível a participação nas aulas ao vivo realizadas pelo *Meet* e acesso ao material disponibilizado pela preceptora. Também criamos um grupo de *WhatsApp* da Residência Pedagógica para trocas e compartilhamentos de informações, discussão de estratégias para promoção de maior integração do grupo de residentes às turmas. É notável como cada interação gera inquietude nos residentes que desejam compreender melhor o modo como farão parte do processo, de que forma deverão interagir com os discentes, e os desafios docentes no processo de formulação das estratégias, mais do que simplesmente na preparação de aulas. Os residentes têm acompanhado com bastante empenho todo o processo. Acessaram sob todos os meios que lhes foram disponibilizados

os conteúdos abordados, as interações ao vivo, o processo de avaliação, bem como demonstram interesse em compreender melhor a perspectiva do discentes nesse processo, ou seja, se mobilizam por entender a aprendizagem virtual e os limites impostos por ela desde a perspectiva e o olhar discente, como mostra o depoimento da residente Ana Luísa:

> A Residência Pedagógica em um momento de pandemia e, consequentemente, de ensino remoto, está sendo uma experiência nova, desafiadora e ao mesmo interessante. Diferente do PIBID e dos Estágios, que foram realizados de forma presencial, o ensino remoto instiga o entendimento e compreensão de vários fatores, como por exemplo, o que muda na relação entre o aluno e o professor, a estrutura disponível para que os alunos tenham acesso às aulas e aos materiais de estudos, a reinvenção dos professores, pensar em recursos pedagógicos e como utilizá-los, a importância do espaço escolar e as interações que lá existem, além disso, buscar entender os fatores que cercam processo de ensino-aprendizagem durante a pandemia e o ensino remoto (Ana Luísa Pereira dos Santos Pessanha, 7º Período, Depoimento cedido às autoras, 2021).[135]

Em meio a tantas adversidades experimentadas nesse momento pela escola, ainda ocorre o processo de implantação do Novo Ensino Médio, articulado à BNCC, também sem uma perspectiva de participação coletiva. Este é um tema caro para nós, abordado inicialmente ao tratar do escopo do Programa Residência Pedagógica e o modo como ele próprio se articula com essas mudanças. Essas alterações, que desde sua origem, com a Medida Provisória nº746/2016, e posteriormente a Lei nº13.415/2017, têm sido marcadas pela falta de diálogo com as bases e por profundas contradições de uma reforma que amplia carga horária e estrutura do Ensino Médio, ao mesmo passo que se reduzem os investimentos em educação de forma significativa. No âmbito do estado do Rio de Janeiro, após a promulgação da Lei nº13.415/2017, somente em junho de 2019 foi formada uma Equipe Pró-BNCC, com a finalidade de produzir a discussão e a escrita do Documento Orientador da Implementação do Novo Ensino Médio, na rede Seeduc. Somente em

135 Solicitamos um depoimento aos residentes que se interessassem em compartilhar suas experiências. O objetivo foi compreender a perspectiva do discente sobre esse processo. O envio do conteúdo se deu por meio de um aplicativo de comunicação digital.

dezembro de 2020 foi criado um Comitê de Implementação BNCC/EM que remeteu em janeiro de 2021 o documento anteriormente mencionado, para apreciação do Conselho Estadual de Educação. Apenas em maio de 2021, a discussão do Novo Ensino Médio/BNCC chegou às unidades escolares, e aqui é importante destacar a forma como tem se dado esse processo. Foi formalizado em 3 de maio de 2021 o início do processo de participação das unidades escolares e a solicitação de constituição de um Comitê na escola. Contudo, a *live* com orientações a respeito seria realizada em 6 de maio de 2021. Vale ressaltar que, nesse período, professores e coordenação pedagógica estavam inteiramente dedicados à conclusão do processo avaliativo do ano letivo de 2020 (1º bimestre de 2021). No município de Campos dos Goytacazes, esboçava-se a saída da Fase Vermelha, o que, de acordo com a classificação sanitária, é a fase mais grave da pandemia. Ademais, os discentes sem acesso à plataforma sequer haviam recebido material impresso para estudar e, portanto, encerrariam o 1º bimestre sem avaliação e/ou mediação pedagógica.

O prazo considerado pela Seeduc como suficiente para garantir um intenso e profundo debate sobre a implementação do Novo Ensino Médio encerrou-se em 11 de junho de 2021. Ou seja, na prática, após a conclusão do 1º bimestre, foram menos de 30 dias corridos para dar conta de informar, sensibilizar, mobilizar, assegurar apropriação do processo e participação e produzir posicionamentos em relação ao processo, em cada unidade escolar. A escola constituiu o Comitê e realizou sua primeira reunião em 25 de maio de 2021. O Comitê, por sua vez, organizou as discussões por áreas de conhecimento e foi possível incorporar o grupo de residentes às discussões da área de ciências humanas previstas para acontecerem em dois blocos: o primeiro, de acesso à informação, esclarecimento de dúvidas, apresentação da proposta, disponibilização de materiais para leitura; e o segundo momento, de apreciação e contribuições possíveis ao texto do documento orientador produzido pelo estado, que omite informações fundamentais, como, por exemplo, o número de aulas para cada disciplina, os posicionamentos da Seeduc em relação à oferta dos itinerários formativos, e a própria estrutura curricular – que, embora tenha sido disponibilizada à escola, não consta do documento orientador. Atualmente, a escola permanece aguardando novas orientações sobre a implementação do Novo Ensino Médio.

Considerações finais

Ao dispor das considerações finais é preciso iniciar por três apontamentos. O primeiro diz respeito ao seu eixo norteador, ou seja, vamos estabelecer a análise a partir dos objetivos do programa e desenvolvimento do projeto. O segundo se refere a evidenciar que a reflexão deve sempre estar situada territorial e temporalmente, levando em conta o contexto de inserção dos residentes, as possibilidades experimentadas pela orientadora e pela preceptora e as soluções encontradas nesse processo. O terceiro trata do seu caráter preliminar, tendo em vista a previsão de término do projeto apenas em março de 2022. Compreendemos que a adesão, o compromisso e a inquietação dos residentes falam muito sobre o modo como se sentem motivados a exercitar de forma ativa a relação entre teoria e prática do profissional docente. De um modo especial, merecem destaque o esforço de escuta aos discentes, o interesse com que tratam o processo, e a forma como sentem desafiados a aprender. Dentro das metas estabelecidas de observar e analisar "O que se ensina? O que se aprende? Como se ensina? Como se aprende? Como se sente ao ensinar? Como se sente ao aprender?" é possível que o maior desafio apresentado aos residentes até esse momento tenha sido, de fato, a participação no processo de discussão da implementação do Novo Ensino Médio/BNCC, sobretudo por se tratar de um contexto de pouco espaço para um diálogo mais amplo, o que força, sem dúvida alguma, a uma posição mais estratégica dos professores na articulação da sua fala e do seu posicionamento.

Esse movimento de imbricação e diálogo permanente é essencial para fortalecer e ampliar a relação entre as Instituições de Ensino Superior (IES) e as escolas públicas de educação básica, o que concorre beneficamente para a formação inicial de professores da educação básica, ao mesmo tempo que contribui para a formação continuada dos professores da escola-campo implicados nesse processo. Possuímos uma preocupação manifesta de que no curso do desenvolvimento do programa sejamos capazes de fortalecer o papel das redes de ensino na formação de futuros professores, naquilo que nos cabe, e tomando esse como um caminho de mão dupla. Dessa forma, procuramos demonstrar a relevância

da realização do Programa Residência Pedagógica, mesmo de forma remota, visto que ele tem cumprido seus objetivos de reflexão sobre prática docente e aproximação dos licenciandos à realidade escolar, a qual, neste momento, é composta por um contexto de incerteza e carência de orientação e suporte governamental.

Referências

AGUIAR, M. A. S.; DOURADO, L. F. (org.). **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024**: avaliação e perspectivas. Recife: ANPAE, 2018.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO- ANPED *et al*. **Entidades se posicionam contrárias à padronização e controle impostos pelo Programa de Residência Pedagógica**! Não à BNCC! Manifesto contrário ao novo Programa de Residência Pedagógica (PRP) da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). Rio de Janeiro: ANPED, 2018.

ANTUNES, K. C. V.; OLIVEIRA, R. R. A. de. A sociologia no Ensino Médio: com a palavra
os estudantes. **Teoria e Cultura**, Juiz de Fora, v. 12, n. 1, p. 163-173, 2017.

ARRUDA, E. P. Educação remota emergencial: elementos para políticas públicas na educação brasileira em tempos de Covid-19. **EmRede** - Revista de Educação a Distância, v. 7, n. 1, p. 257-275, mai. 2020.

BODART, C. das N. (org.). **Diálogos sobre o ensino de Sociologia**. 1. ed. Maceió: Editora Café com Sociologia, 2019.

BRASIL. Lei n. 14.040, de 18 de agosto de 2020. Estabelece as normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 4 – 19 ago. 2020.

BRASIL. Lei 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 1 – 17 fev. 2017.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR - CAPES. **Edital nº 06/2018**. Programa de Residência Pedagógica. Brasília: MEC, 2018.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR - CAPES. **Edital nº 01/202**0. Programa de Residência Pedagógica. Brasília: MEC, 2020.

CEIA, C. **A identidade do professor na perspectiva social**. Lisboa: Universidade Nova de Lisboa, 2002.

CIGALES, M. P.; SOUZA, R. D. de. O Estágio Curricular Supervisionado em tempos de pandemia: um debate em construção. **Latitude**, Maceió, v.15, edição especial, p. 286-310, jan. 2021.

FARIA, J. B.; DINIZ-PEREIRA, J. E. Residência Pedagógica: afinal, o que é isso? **Revista de Educação Pública**, [S. l.], v. 28, n. 68, p. 333-356, 2019.

FERENHOF, I. A; FERENHOF, E. A. Burnout em Professores. **Revista Científica Avaliação e Mudanças**, Centro Universitário Nove de Julho, v.4, n. 1, p. 131-151, 2002.

LI, Y.; XIAO, C. Analysis on the Influence of Epidemic on Education in China. In: DAS, V.; KHAN, N. (ed.). **Covid-19 and Student Focused Concerns**: Threats and Possibilities, American Ethnologist website. Disponível em: <https://americanethnologist.org/features/collections/covid-19-and-student-focused-concerns-threats-and-possibilities/analysis-on-the-influence-of-epidemic-on-education-in-china>. Acesso em: 6 abr. 2021.

MASLACH, C.; LEITER, M. P. **The truth about burnout**: How organizations cause personal stress and what to do about it. San Francisco, CA: Jossey-Bass, 1997.

OLIVEIRA, A. Revisitando a História do Ensino de Sociologia na Educação Básica. **Acta Scientiarum. Education**, Paraná, v. 35, n 2, 2013.

SILVA, I. L. F. A Sociologia no Ensino Médio: os desafios institucionais e epistemológicos para a consolidação da disciplina. **Cronos**, Natal, v. 8, p. 403-427, 2007.

SILVA, I. O papel da Sociologia no currículo do Ensino Médio. In: SIMPÓSIO ESTADUAL SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE SOCIOLOGIA, 2. **Anais**... Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2009.

A RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA COMO RITUAIS DE PASSAGEM: BREVES NOTAS SOBRE A FORMAÇÃO DOCENTE DE SOCIOLOGIA EM CAMPOS DOS GOYTACAZES

Andréa Lúcia da Silva de Paiva[136]

Resumo: O objetivo deste texto é analisar a experiência da Residência Pedagógica como um ritual de passagem. A partir de relatos de experiência e da observação participante procuramos pensar e contribuir para a construção teórica e prática sobre a formação docente e o ensino de Sociologia na contemporaneidade. O programa foi realizado no período de agosto de 2018 a janeiro de 2020, em duas escolas-campo, localizadas no município de Campos dos Goytacazes. O trabalho visa mostrar a heterogeneidade e dinamismo na construção da identidade docente a partir dos rituais de passagem sobre os quais os residentes se submeteram ao longo deste tempo. Partindo da Antropologia da Educação descrevemos como foi realizado o desenvolvimento das atividades e como contribuiu para a transformação individual e coletivas dos residentes na Sociologia escolar.
Palavras-chave: Residência Pedagógica. Rituais de passagem. Ensino de Sociologia.

Introdução

O objetivo deste trabalho é analisar o Programa Residência Pedagógica do núcleo de Sociologia realizado no Município de Campos Goytacazes. Procuramos, com base no conceito de ritual de passagem do antropólogo franco-holandês Arnold Van Gennep (1977), comparar a formação docente como uma cerimônia de construção do indivíduo na sociedade, atravessada por diversos rituais que contribuem para a ressignificação de um ofício.

Pensar a Antropologia e a Educação é trazer uma observação importante aos estudos da Sociologia escolar. Inicialmente, para reconhecermos esta inserção, é preciso compreender que embora o nome da disciplina seja Sociologia a formação dos estudantes de licenciatura se dá no curso de Ciências Sociais onde se tem três áreas centrais de formação: a Antropologia, a Sociologia e a Ciência Política. Um segundo ponto, adentrando na relação antropológica, está em perceber seus estudos "como uma forma de viver a vida com os outros", como destaca

[136] Orientadora.

Ingold (2020, p. 9). Segundo o autor, é preciso "derrubar a visão tradicional da pedagogia" onde a educação é vista como mera transferência de conhecimento. Ao apostar no conhecimento intelectual percebe a Antropologia como uma atividade educacional exercida de uma prática no mundo. Ela deve ser vista na ação de libertar e, para demonstrar a respeito traz como reivindicação e afirmativa de que "os princípios da antropologia são também os princípios da educação" (INGOLD, 2000, p. 9). É neste sentido que buscamos trazer como foi desenvolvido e pensando o Programa da Residência Pedagógica em seus diferentes sentidos e significados.

Em algumas reflexões e escrita acerca do programa apresentamos o emprego da memória enquanto metodologia de pesquisa; a descrição sobre as escolas-campo; os conflitos frente à religiosidade, política e educação; e a interdisciplinaridade. Neste trabalho, pensamos o programa pela abordagem ritualista. Como pensar a formação docente através da abordagem cultural? Como a Antropologia pode ser capaz de contribuir para os estudos sobre educação na Sociologia escolar? As reflexões e dinâmicas nas escritas descreve o quanto foi intenso a vivência do programa e vem permitindo o amadurecimento das análises sobre educação, licenciatura e Sociologia.

Para iniciarmos a discussão é preciso descrevermos sobre o programa, objeto de relato. A experiência de 18 meses à frente da Residência Pedagógica trouxe o desafio de experimentar metodologia, levantar formas de teorizar o ensino das Ciências Sociais na prática docente (PAIVA, 2020, 2021). Mas, há outra questão a ser analisada: a de pensar a transformação presenciada das identidades individuais e coletivas pelos rituais que a Residência Pedagógica ocasionava nos licenciandos mediante o contato com o espaço escolar.

Neste sentido, procuraremos, através de relatos de experiências e da observação participante, abordar dois pontos: procuraremos trazer o perfil da equipe bem como as escolas-campo onde foram realizadas as atividades. Na segunda parte, procuramos trazer estas experiências como rituais de passagem com o intuito de trazer algumas perspectivas, desafios e contribuições para a formação docente. Apontaremos a importância das abordagens sobre a Antropologia e Educação assim como a contribuição desta área junto ao ensino de Sociologia na educação básica.

A Residência Pedagógica na construção da formação docente

Em agosto de 2018 teve início a Residência Pedagógica conduzida pelo núcleo da Sociologia em Campos dos Goytacazes. Com uma população estimada de 511.168[137], o município traz em sua geografia o reflexo de uma desigualdade social presente no espaço físico dos 4.032,487km² de extensão territorial[138]. A divisão social e econômica local mais acentuada é limitada pelo Rio Paraíba do Sul que traz a classificação feita pela população entre "Campos", espaço de concentração da classe alta e média e onde se encontram os maiores centros empresariais e comerciais, e "Guarus", onde há ausência de serviços necessários como saneamento básico e há maior número de comunidades. Embora esta última região, em algumas partes, esteja em crescimento, há um estigma conceituado pela elite e moradores locais. O município traz um divisor a partir de uma forte presença da religião católica e sobretudo neopentecostal (PAIVA, 2020, 2021).

A Residência Pedagógica, em sua estrutura, traz aproximações com o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). Contudo, visando diferenciação conforme Edital CAPES nº 06/2018[139], o programa coube aos discentes – que se encontravam no quinto período (marco do início do estágio supervisionado obrigatório) e aqueles que tenham cursado mais de 50% da carga horária curricular - cumprir 440 horas das quais o mínimo de 100 horas era dedicado à regência. A seleção ocorreu por meio do Coeficiente de Rendimento (CR) e da escrita de uma carta sobre as lembranças da memória discente. O objetivo era utilizar as cartas com os alunos, posteriormente, visando reflexões sobre a formação docente: como percebiam a escola, a sala de aula, quais memórias (discentes e sobre os docentes) se encontravam registradas. Os registros das lembranças na escola eram de grande relevância para a formação dos

[137]Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), Censo de 2020. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rj/campos-dos-goytacazes/panorama>. Acesso em: 22 maio 2021.
[138] Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/rj/campos-dos-goytacazes.html?>. Acesso em: 22 maio 2021.
[139] Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/01032018-edital-6-2018-residencia-pedagogica-pdf>. Acesso em: 8 ago. 2018.

licenciandos e traziam alguns acontecimentos e estigmas que buscavam "esquecer".

O Núcleo de Sociologia foi constituído por uma Professora Orientadora, dois professores da Rede Estadual de Educação denominados de Preceptores e por 16 licenciandos. O perfil da Residência se apresentou de forma heterogêneo o que contribuiu para trocas frente à diversidade cultural e identitária. Inicialmente, para o desenvolvimento desta questão, é preciso pensar que os residentes selecionados são estudantes do curso de Ciências Sociais da Universidade Federal Fluminense (UFF) de Campos dos Goytacazes, porém grande parte não são da região, mas de outros Estados. Assim, temos 10 residentes do Estado do Rio de Janeiro sendo que 2 moram em municípios mais próximos da capital carioca, 6 em regiões distintas do Norte Fluminense, 1 da região de Costa Verde e 1 da região Serrana. Somamos ainda 3 de São Paulo, 1 de Minas Gerais, 1 do Espírito Santo e 1 de Belém do Pará. Quanto ao sexo biológico somam 4 homens e 12 mulheres. Os preceptores (uma professora e um professor que apresentavam, na época, a faixa etária entre os 26 a 27 anos) são ex-alunos do curso e oriundos de outros municípios do Rio, se encontram como docentes concursados da Secretaria Estadual de Educação (SEEDUC) e residem em Campos dos Goytacazes. A professora orientadora é doutora em Antropologia, carioca, e se encontra ministrando disciplinas optativas, de práticas educativas e de ensino desde 2013. Vem se dedicando aos estudos sobre memória, festividades, cultura popular, religiosidade e educação no curso de Ciências Sociais, na Universidade Federal Fluminense (UFF) em Campos dos Goytacazes.

A atuação da Residência ocorreu em duas escolas-campo cujo estudantes foram separados em 2 grupos (cada um com 8 residentes) acompanhado por um preceptor. As escolas se encontram localizadas no centro urbano e no espaço rural. A primeira instituição foi categorizada como "escola da pista" (PAIVA, 2020, 2021) e traz como destaque uma juventude negra. Conceituada por toda equipe e pelos estudantes locais como uma "escola grande" pela dimensão territorial, sua localização fica próximo ao maior shopping da região e de uma das maiores comunidades locais, a Baleeira. Por sua vez, a segunda escola está localizada na região costeira de Campos. Nesta "escola do interior" (PAIVA, 2020, 2021) que

se encontra em um bairro rural da cidade de Campos, a maioria dos estudantes é oriunda de famílias de pescadores seguido de filhos de comerciantes locais e de alunos vindos de outros bairros próximos. Para chegar ao local a equipe se dirigia à rodoviária municipal. O ônibus saía em torno de 5h da manhã o que fazia com que as 4h o grupo de *WhatsApp* já se movimentava. O deslocamento durava em torno de 1h a 1h 30m. Muito das vezes, pelo atraso ou não aparecimento da condução, chegávamos atrasados no primeiro turno da escola que começava às 7h. Este fator fazia com que, em alguns momentos, pagássemos uma van no valor de 5 reais para chegar mais rápido na escola. Mas, esta não era uma ação contínua por não representar a realidade econômica dos bolsistas, pois o gasto semanal sairia em torno de 30 reais. Algumas vezes, torna-se necessário pegar um ônibus municipal até o ponto de vans para dar continuidade ao trajeto.

Ao longo da viagem se avistava grande extensão territorial. Cercamentos, fazendas e mangues compunham grande parte do trajeto que, em alguns momentos, era interrompido por comércios de venda de madeira e demais objetos para construção de imóveis além de pequenos comércios locais como padarias e mercearias. A distância entre os pontos de ônibus, cavalos, bois, cachorros, pequenas casas de diferentes construções e igrejas iam compondo o cenário. Os residentes, em muitos momentos, cochilavam ou conversavam sobre as atividades, o deslocamento, os planejamentos, algum acontecimentos momentâneos entre a entrada e saída de passageiros. Também se aproveitava o momento para estabelecerem trocas com o Preceptor, a Professora Orientadora ou entre eles. No retorno que levava em torno de 1h30m a 2h, o sono predominava e muito das vezes os residentes chegavam próximo ao horário das aulas na universidade.

Por sua vez, para o deslocamento da “escola da pista”, alguns residentes utilizavam bicicletas, transporte muito usual no município, ou ônibus. A duração ficava em torno de 30 a 40 minutos. Localizada em um bairro periférico, mas próximo ao centro da cidade de Campos, o espaço institucional mesclava como um bairro residencial, com muitos comércios e serviços locais: escolas, padarias, lanchonetes, sorveterias, xerox, academias, oficinas e igrejas. A escola fica próxima do maior shopping do município e de uma das maiores favelas da região. Contudo,

atrás da quadra e perto da horta da escola, encontra-se o Departamento Geral de Ações Socioeducativas (DEGASE), cedida pelo Estado para uma das instalações do regime socioeducativo de funcionamento do Centro de Recursos Integrados de Atendimento ao Adolescente (CRIAAD).

Contudo, o momento que a Residência Pedagógica chega na instituição escolar pudemos vivenciar o conflito desta questão. Muitos profissionais da educação, familiares e alunos discordavam da presença de internos. Havia o estigma de que estes "jovens de fora" poderiam "corromper" os "jovens de dentro". Os conflitos e a tensão a respeito eram muito intensos e resultaram, por parte de uma residente, em uma pesquisa intitulada "Entre muros físicos e morais: análise das dinâmicas conflituosas entre uma escola estadual campista e seu novo vizinho CRIAAD", Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) defendido em 2019. Segundo a autora[140]:

> O que saliento aqui é que essas questões podem levar a debates profundos sobre segregação, estigmas e direitos, como também, nos levam a questionar o modelo e a qualidade educacional existentes no Brasil. Obviamente muitas dessas características perpassam não apenas sobre as questões de acesso à escola, mas sim, toda uma discussão mais ampla sobre cidadania no país. Ao que parece, a categoria coletivamente construída sobre violência urbana é acionada como um repertório moral difundido ao lidar com a problematização da realocação do CRIAAD e seus impactos nos acessos aos diretos tanto da "comunidade escolar" quanto dos jovens que cumprem medidas socioeducativas no DEGASE (MOURA, 2019, p. 89).

Do ponto de vista didático, nas duas escolas-campo, os residentes transitavam junto ao preceptor e entre professores de outras áreas. Foi direcionado como regência as aulas e as intervenções (esta última quando solicitadas), direcionamentos de dúvidas, aulas e rodas de conversas, inciativas dos residentes, preparatório para o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), organização e avaliação de seminários dos estudantes do Ensino Médio, pesquisas, reuniões contínuas acerca de planejamentos,

[140] Vale destacar que em decorrência da Residência Pedagógica o curso de Ciências Sociais apresentou seis Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC) direcionadas às pesquisas e observações, direta e indiretamente, nas escolas-campo, defendidos.

didáticas e atividades extraclasse realizada na praia com os estudantes, feira cultural. Soma ao desenvolvimento da formação docente outras atividades realizadas no espaço universitário como: rodas de conversas sobre temáticas transversais presentes no currículo, a organização e apresentação do seminário "A Arte de Pesquisar: seminário de memória e educação", a constituição e elaboração de uma oficina de cartas que foi aplicada ao término do ano de 2019 visando saber dos discentes da escola a memória sobre as aulas de ensino de Sociologia quanto à conceitos, teorias e temáticas abordadas. Contudo, a oficina de cartas revelou a escrita dos estudantes sobre a importância da Residência Pedagógica.

Algumas cartas eram direcionadas à equipe e outras aos residentes de forma individual parabenizando pelas trocas. Embora houvesse momentos de muitas descobertas, incentivos, receios e realização nas regências, tensões e desafios também se faziam presentes. Houve momentos de tensão, dentre eles, quando um dos estudantes escreveu uma música que foi classificado pelo residente destinatário como "Rap homofóbico". Em uma das aulas, uma residente negra percebeu o deboche por parte de duas alunas brancas e loiras. Interrompeu a explicação e demonstrou autoridade ao chamar atenção das discentes sobre o ato racial que se desenhava. Permaneceu a regência com a presença das estudantes em sala de aula que passaram a anotar o conteúdo ensinado.

Os deslocamentos até às escolas-campo eram trabalhadas nos residentes como parte da formação docente no sentido de vivenciar o ritual cotidiano de muitos professores e a influência na prática didática. Os residentes tiveram a experiência de "chegar nas escolas" com a obrigação de "entrar na turma" para regência ou para realização de atividades que, em alguns momentos, precisavam ser readaptadas por eles devido ao atraso. Quando isso ocorria, os residentes se dirigiam aos Preceptores e aos estudantes da escola para justificativas dando início à regência, este processo conduzia para o amadurecimento e para a responsabilidade fundamentais para a formação docente.

O conjunto destas atividades e ações em diferentes tempos e espaços aproximaram os residentes da dinâmica escolar no contexto do ensino de Sociologia vivenciando rituais de passagem como veremos a seguir.

A Residência Pedagógica como um ritual de passagem

A partir da Antropologia e Educação pensamos a formação docente tomada como arcabouço de símbolos e significados que podem ser capazes de explicar a totalidade dos agentes envolvidos no cotidiano das suas experiências no espaço escolar. A formação passa a ser vista como um campo de investigação simbólica. As relações entre os agentes da residência com os demais presentes no campo percorrem também um contexto cultural e descrevem os desafios e perspectivas de saberes e conhecimentos docentes em cada etapa deste ritual.

Para contribuir para esta análise, trazemos as contribuições de Van Gennep. O autor traz os ritos de passagens em três grandes categorias: 1- os "ritos de separação"; 2- os "ritos de margem"; e 3- os "ritos de agregação". Segundo ele, todos os ritos de passagem apresentam três fases e permeiam a vida social dos indivíduos. Exemplificando, se os ritos de nascimentos como o batismo, enfatizam a agregação, por sua vez, os rituais funerários denotam a separação. Contudo, o autor adverte para existência de um espaço intermediário entre estas fases, constituído por uma etapa mais autônoma e liminar que centram entre os mundos sagrado e profano onde ambas as categorias se colocam não mais como oposição, mas como posições dinâmicas:

> Dada a importância dessas passagens, acredito ser legítimo distinguir uma categoria especial de Ritos de passagem, que se decompõem, quando submetidos à análise, em *Ritos de separação*, *Ritos de margem* e *Ritos de agregação*. [...] Se, por conseguinte, o esquema completo dos ritos de passagem admite em teoria ritos preliminares (separação), liminares (margem) e pós-liminares (agregação), na prática estamos longe de encontrar a equivalência dos três grupos, quer no que diz respeito à importância deles, quer no grau de elaboração que apresentam (VAN GENNEP, 2013, p. 29-30).

Se os rituais, assim, expressam finalidades e significados específicos e fazem parte do cotidiano humano, por que a formação docente não poderia ser analisada pela ótica ritualística de suas diferentes passagens dado a importância de cada uma delas?

A formação docente pensada como rituais de passagem nos permite pensar o licenciando em sua trajetória individual e coletiva. Em sua passagem para licenciando-residente há marcas dos deslocamentos direto na escola. Ele assim se separa da condição de que ainda não se encontrava, o não contato cotidiano com os estudantes do ensino médio. A partir do momento que ele percorre a margem, está frente a diferentes condições e momentos constitutiva de sua formação: a autonomia em saber lidar com os planejamentos de aula, a relação conduzida com os estudantes do ensino médio em si, os contatos mais próximos, os conflitos e tensões surgidas a cada conceito, teoria e tema abordados. Após, vem o momento de agregar as experiências junto aos conhecimentos vivenciados.

Em muitos momentos das reuniões os residentes traziam pontos de interrogações sobre suas identidades. A busca por definições e comparações entre residentes e estagiários, muito das vezes, tomavam conta de suas reflexões. Não se tratava apenas de definir pontos positivos e negativos a cada um destes papéis sociais, mas de compreendê-los como passagens de saberes e conhecimentos que iam compondo, ressignificando e dando sentido à identidade docente.

Em algumas aulas sobre violência ao exemplificar o aumento da taxa de feminicídio, os residentes se colocaram frente a alguns desafios. Alguns jovens estudantes da escola justificavam a violência contra mulher pela religiosidade afirmando “merecerem” por desejarem ser melhores que os homens e não seguirem a religiosidade cristã. Os desafios não se encontravam apenas na questão da didática e no conhecimento, mas no conjunto que compõem o sujeito de sua ação: estilos, vestes, sotaques, crença, gênero, identidade e orientação sexual frente aos olhares dos estudantes da escola. O conjunto destes fatores traz os residentes à margem: o receio de não serem aceitos sofrendo estigmas e preconceitos. Por sua vez, os estudantes das escolas os classificavam como “legais”, “divertidos”, “inteligentes”, “bonitos”, mas havia aqueles, em minoria, que não aprovavam o “diferente” desafiando a prática da alteridade.

Os residentes, durante o ritual de iniciação nas escolas-campo, passaram por aquilo que Bourdieu (1998) conceituou por “excluídos do interior”, os estudantes que são segregados dentro do espaço escolar pela própria escola. Neste sentido, os residentes vistos como os *de fora*, atuaram frente ao espaço escolar não apenas na sala de aula, mas entre os

demais espaços e agentes na escola. Se os *de* dentro classificam *os de fora*, muito das vezes de forma estereotipada, em muitos momentos foi preciso interferência da professora orientadora e dos preceptores visando, assim, reflexões e desafios frente à formação docente. Van Gennep (2013, p. 42) já analisava a "contraofensiva" como ação de reforço para uma "coesão social local" diante dos desafios. Os residentes, nesta lógica, pareciam se associarem à noção de estrangeiro:

> Por outro lado (salvo os casos de exceção, de ordem política, por exemplo), os estrangeiros não podem penetrar imediatamente no território da tribo ou na aldeia. Devem comprovar de longe suas intenções e sofrer um estágio, cuja forma conhecida é a enfadonha lenga-lenga africana. É a fase preliminar, que dura um tempo mais ou menos longo. Vem em seguida o período de margem, com a troca de presentes, o oferecimento, feito pelos habitantes, de vitualhas, estabelecimento em um alojamento, etc. Finalmente, a cerimônia termina por ritos de agregação, entrada solene, refeição em comum, apertos de mão, etc. (VAN GENNEP, 2013, p. 42-43).

Para Van Gennep, a vida social é formada por rituais cotidianos. Eles são tomados por decisões coletivas, questões étnico-raciais e de gênero, por exemplos. Assim, como os rituais de passagens, os residentes deslocam-se no tempo e no espaço. Se os rituais são dotados de autonomia como requer Van Gennep frente aos domínios sociais, onde todas as partes desempenham papeis importantes, é preciso sinalizar o momento anterior ao rito, o momento dele em si e suas sequências finais.

É na margem que os residentes aprendem modelos básicos de como se tornarem professores. Após a passagem da margem ocorre no ritual da agregação, os residentes eram motivados por alunos e professores e demais profissionais os aceitando fazendo com que eles se vissem pertencentes a uma identidade institucional e profissional.

A Residência Pedagógica traz mudanças observadas acerca das experiências da formação docente. Enquanto no estágio ritual da margem os residentes vão descobrindo formas de alternativa de viver socialmente em um mundo longe de suas famílias e de suas fases anteriores, por sua vez, na margem, encaram os conflitos cotidianos, experimentam novos valores, reprimem e expressam sentimentos e comportamentos.

Estas passagens contribuem para afirmação de suas identidades. Em cada uma delas deve ser considerado as relações entre indivíduos e grupos diante de uma realidade. Nas cartas do processo seletivo, por exemplo, alguns residentes relataram de como os traumas causados pela escola, em sua época de estudante do ensino básico, geraram receio na retomada desse ambiente. Contudo, a experiência no Programa Residência Pedagógica fez com que muitos se descobrirem professores ao experimentarem a vivência da sala de aula.

Podemos analisar que a formação docente tem sequências internas que não ocorrem de forma isolada. Neste sentido, assim como os estudos dos rituais para Van Gennep, a formação docente também não segue um modelo hegemônico e universal. Os rituais de passagens seguem fases de separação, liminaridade e incorporação. Podemos pensar analogia da estrutura do ritual como uma casa, como descreve o autor, para pensarmos o espaço escolar. É neste espaço que os residentes iniciam as diversas formas de saudação, em um ritual de agregação:

> Toda sociedade geral pode ser considerada como uma espécie de casa dividida em quartos e corredores, com paredes tanto menos espessas e portas de comunicação tanto mais largas e menos fechadas quanto mais esta sociedade se aproxima das nossas pela forma de sua civilização. Entre os semicivilizados, ao contrário, estes compartilhamentos são cuidadosamente isolados uns dos outros e, para passar de um ao outro são necessárias formalidades e cerimônias que apresentam a maior analogia com os ritos de passagem material de que acabamos de falar (VAN GENNEP, 2013, p. 41).

Nestes deslocamentos, a formação do docente deve ser compreendida como um ritual de iniciação. Cada um dos residentes trazia o receio da rejeição e o medo de não serem aceitos.

Le Breton (2019, 2013), ao refletir acerca do homem e os seus sentimentos diante de valores e comportamentos, afirma ser o homem criador de significados uma vez que ele é uma consequência das condições sociais e culturais. Sendo assim, a dor não é meramente biológica, como uma espécie de estímulo sensorial para defesa. Ela traz um significado afetivo capaz de introduzir no indivíduo o valor de sua

existência. Embora penosa, a dor possibilita alcançar uma dimensão simbólica na construção do homem.

Os rituais de passagens dos residentes auxiliam nas construções identitárias individuais e coletivas. Eles são contínuos e proporcionado pela dimensão da Residência Pedagógica ao permitir ao licenciando maior autonomia no campo escolar. Esta ação permite com que eles possam ressignificar suas histórias, conhecer estruturas das regras, merecimento, a dor, o medo e conquistas no processo de construção de suas identidades como futuros docentes. É o processo em si sendo reconstruído em análise e reflexão do indivíduo e do outro. O medo ou receio à rejeição e o desrespeito são processo que fazem parte dos rituais de passagem. Na margem, é possível interrogar e problematizar a condição juvenil ressignificando não apenas os discentes da escola em seu simbolismo, mas os próprios jovens residentes, alguns oriundos também de escolas públicas. Como analisa Dayrell (2007, p. 1107), "O jovem que chega às escolas públicas, na sua diversidade, apresenta características, práticas sociais e um universo simbólico próprio que o diferenciam e muito das gerações anteriores. Mas, quem é ele? Quais as dimensões constitutivas dessa condição juvenil?".

Neste sentido, os alunos (os residentes e os da escola) trazem experiências sociais que demandas necessidades próprias. O espaço escolar configura como espaço e tempo capaz de proporcionar dimensões de criatividade destes jovens no seu cotidiano, encontros, diversão, receios, alegrias e tristezas. Os rituais de formação docente não se dão por si só, mas necessitam da troca com o outro. Podemos, assim, vir ao encontro da definição do cotidiano escolar como "um espaço complexo de interações" com demarcação de identidades, onde é notável a tensão entre o ser jovem e o ser aluno como analisa Dayrell (2007, p. 1121). Ampliando a discussão, Novaes (2018, p. 366) traz o conceito de tempo experimentado que contribui para pensar a relação entre jovens e as religiões:

> Os jovens contemporâneos vivem um tempo em que as religiões não são mais as principais fontes distribuidoras de sentido e imagens estáveis da vida entregues de geração a geração pelas autoridades religiosas, reconhecidas como tal. Ao mesmo tempo, hoje não há como falar de juventude sem falar de incertezas (NOVAES, 2018, p. 366).

O Programa da Residência Pedagógica atuou com base em diferentes atividades intensa estabelecendo um circuito de trocas entre o ensino superior e a educação básica. Eram jovens estudantes do ensino superior estabelecendo trocas com jovens estudantes do Ensino Médio. Ele trouxe relevantes contribuições e novas tentativas como pensar a memória como uma prática importante na didática. Ao fazer com que os alunos (da educação básica e os residentes das instituições federais) pudessem descrever suas narrativas centrada nas experiências de vida, aplicávamos as práticas educativas em sua formação. As didáticas educacionais e de pesquisas eram apresentadas conforme o debate sobre temas, teorias e conceitos das Orientações Curriculares Nacionais de Sociologia (BRASIL, 2006) ministrados ou suscitados em sala como elemento central para a formação docente. Elas contribuíam para que os discentes fossem postos diante das realidades sociais vivenciadas. Buscava também a ressignificação de linguagem e técnicas diferenciadas de avaliação acessíveis aos estudantes da Educação Básica.

Tais atividades acima, em conjunto com as demais aqui citadas, aproximavam os residentes dos professores e dos alunos do colégio. Estimulou a cooperação e troca entre diversos saberes, visões de mundo, gerações e áreas de conhecimento. Demandou o trabalho interdisciplinar entre todos os atores. E, por fim, ensinou como as práticas docentes podem funcionar dentro e fora da sala de aula.

A partir dos relatos dos residentes acerca das suas observações participantes, podemos perceber as relações deles com as escolas, inclusive, buscando diferenciações da Residência Pedagógica com o estágio pelo fato de haver um incentivo diante dos seguintes fatores: a obtenção da bolsa de estudo; maior autonomia na circulação das escolas-campo, com os docentes (não apenas com os profissionais de Sociologia) permitindo a descoberta e vivência com a interdisciplinaridade; maior proximidade com as turmas; com os preceptores e demais profissionais da educação.

Como analisam Pimenta e Lima (2012) o estágio supervisionado deve ser inserido como uma atividade prática, esta não deve ser apenas de verificações durante as aulas de Sociologia quanto à procedimentos didáticos, planejamento e formas de conduzir uma turma. A própria

observação não deve estar isenta de questionamento, reflexões e pesquisa em todo espaço escolar, pois cabe ao estagiário a tarefa de:

> [...] pesquisar a pessoa do professor e suas raízes, seu ingresso na profissão, sua inserção no coletivo docente, como conquistou seus espaços e como vem construindo sua identidade profissional ao longo dos anos. A identidade pode ser analisada na perspectiva individual e coletiva (PIMENTA; LIMA, 2012, p. 112).

Esta função é atribuída ao estagiário, mas também ao residente, com algumas diferenças e pontos comuns observadas entre os alunos. Um dos pontos similares identificados está no fato de tanto no estágio supervisionado quanto na Residência Pedagógica haver a consciência de se tornar um professor, compreender procedimentos teóricos e metodológicos na prática de planejamento e didática na aula como também ter uma visão macro sobre o espaço escolar e seus agentes considerando o contexto histórico, social e cultural. Nos parece, com base nas observações, que a Residência Pedagógica facilita maior aprofundamento por permitir maior autonomia individual e coletiva. Segundo os residentes, o contato e apoio semanais com a Professora Orientadora e os Preceptores iam permitindo a sensação de "proteção", "confiança" e de maior "troca" frente aos rituais de passagem vivenciados. A partir desta noção é possível perceber aquilo que Freire já apontava em sua obra: o ensinar como uma especificidade humana. E, para esta ação, a autonomia permiti o ensinar com responsabilidade ao preencher com liberdade espaços antes preenchidos pela dependência (FREIRE, 1996). Neste sentido, podemos dizer que a Residência Pedagógica permitiu a ressignificação do saber coletivo e das práticas educativas (ZABALA, 1998; CHARLOT, 2005; GIROUX, 1997).

Enfim, o que trazemos para reflexões é a importância de pensar e refletir o simbólico no contexto escolar contribuindo para a formação docente. Este fato nos leva a pensar que não existe educação dissociada da cultura uma vez que "viver socialmente é passar, passar é ritualizar" (DAMATTA, 2013, p. 20).

Considerações finais

O Programa Residência Pedagógica foi capaz de contribuir, de maneira significativa, para a formação inicial dos licenciandos residentes e para a formação continuada de professores preceptores.

O programa permitiu a prática de diferentes métodos avaliativos que se renovavam à medida que os residentes do curso possuíam mais oportunidade e autonomia em suas ações, fornecendo uma ampla discussão sobre o Estágio Obrigatório Supervisionado: os limites, a identidade e as comparações, buscando, assim, rever identidades e traçar pontos para inserção e mudanças durante os processos de passagens.

A presença dos residentes nas escolas dinamizou o ensino de Sociologia. Estas afirmativas instigavam desafios aos residentes no campo trazendo momentos de passagens fundamentais à construção e formação docente em um contexto social.

Pensar o Programa Residência Pedagógica pelos rituais de passagem nos permite somar contribuições da Antropologia da educação na Sociologia escolar. Como descreve DaMatta (2013, p.9): “Assim, se os ritos não resolvem a vida social, sabemos que sem eles a sociedade humana não existiria como algo consciente, uma dimensão a ser vivenciada e não simplesmente vivida, como ocorre com os gestos mais pesados da rotina cotidiana”.

Referências

BOURDIEU, P. Escritos em Educação. In: NOGUEIRA, M. A. N.; CATANI, A. (Orgs.) **Escritos em Educação**. Petrópolis: Vozes, 1998.

BRASIL. MEC/Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio**. 2006. v. 3. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_03_internet.pdf>. Acesso em: 30 nov. 2006.

CHARLOT, B. **Relação com o saber, formação de professores e globalização:** questões para a educação hoje. Porto Alegre: Artmed, 2005.

DAMATTA, R. Apresentação. In: **Os ritos de passagem:** estudo sistemático dos ritos da porta e da soleira, da hospitalidade, da adoção,

gravidez e parto, nascimento, infância, puberdade, iniciação, ordenação, coroação, noivado, casamento, funerais, estações, etc. Petrópolis/RJ: Vozes, 1977. p. 9-20

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

GIROUX, H. **Os professores como intelectuais**: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

LE BRETON, D. **Antropologia das emoções**. Rio de Janeiro: Vozes, 2019.

LE BRETON, D. **Antropologia da dor**. São Paulo: Editora FAP-UNIFESP, 2013.

MOURA, J. da S. **Entre muros físicos e morais:** análise das dinâmicas conflituosas entre uma escola estadual campista e seu novo vizinho CRIAAD. 2019. 98f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Ciências Sociais) – Curso de Ciências Sociais, Universidade Federal Fluminense, Campos dos Goytacazes, 2019.

NOVAES, R. Juventude e religião, sinais do tempo experimentado. **Interseções**, Rio de Janeiro, v. 20, nº 2, p.351-368, dez. 2018.

PAIVA, A. L. da S. de. Entre a "pista" e o "interior", os circuitos da Residência Pedagógica: olhar antropológico sobre memória, religião e educação. In*:* PAIVA, A; SANTOS, J. (Orgs). **A arte de pesquisar:** seminário de memória e educação. v. 2, 2021. p. 203-227

PAIVA, A. L. da S. de. Uma relação sensível: pensando ciência e religião no ensino de Sociologia. In: PAIVA, A.; SANTOS, J. (Orgs). **A arte de pesquisar:** seminário de memória e educação. V. 1, 2020. p.149-174

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. Estágio: diferentes concepções. In: **Estágio e docência,** coleção docência em formação. São Paulo, SP: Cortez, 2004.

VAN GENNEP, A. **Os ritos de passagem:** estudo sistemático dos ritos da porta e da soleira, da hospitalidade, da adoção, gravidez e parto, nascimento, infância, puberdade, iniciação, ordenação, coroação, noivado, casamento, funerais, estações, etc. Petrópolis/RJ: Vozes, 1977.

ZABALA, A. **A prática educativa:** como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998.

A UTILIZAÇÃO DO *WORDWALL* COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA PARA O ENSINO DE TABELA PERIÓDICA E LIGAÇÕES QUÍMICAS DURANTE O PERÍODO REMOTO

Marcelo Monteiro Marques[141]
André Soares Serrano da Silva[142]
Emanuelle Estevão Viana Ribeiro[143]
Juliana Pereira da Costa[144]
Rayanne Cristina da Silva Santos[145]

Resumo: Este artigo mostra as atividades desenvolvidas durante o Programa de Residência Pedagógica (PIRP) da Universidade Federal Fluminense no início do ano letivo de 2021. Os projetos elaborados nos moldes do Ensino Remoto objetivavam ensinar os conteúdos de Tabela Periódica e Ligações Químicas. Participaram das atividades aproximadamente 60 adolescentes de ambos os sexos, com idades entre 15 e 18 anos, de duas turmas da 2ª série do Ensino Médio de um colégio universitário localizado no município de Niterói, Rio de Janeiro. Primeiramente foram realizadas quatro aulas para o tema Tabela Periódica e, posteriormente, quatro aulas para a explicação do conteúdo de Ligações Químicas. O percurso metodológico deste trabalho apoia-se nas Metodologias Ativas, mais precisamente na Sala de Aula Invertida e Gamificação. Em ambos os casos, foi priorizada a abertura do diálogo, levantamento de dúvidas e feedbacks com os alunos a respeito das tarefas que foram aplicadas. As atividades permitiram conhecer e pontuar os recursos educativos que os alunos mais gostaram e formas mais adequadas de encaminhar as aulas virtuais.
Palavras-chave: Tabela Periódica. Ligações Químicas. Gamificação. Ensino Remoto.

Introdução

No curso de licenciatura, entende-se que um dos maiores desafios enfrentados pelo docente é a capacidade do mesmo em conseguir, diariamente, conquistar a atenção dos discentes para as suas aulas. Esta realidade é enfrentada por diversos professores de diferentes áreas e, por muito tempo, vêm sendo estudado quais seriam estes obstáculos que dificultam a aproximação do aluno pela disciplina e, consequentemente, que afetam o desenvolvimento do seu aprendizado.

[141] Preceptor.
[142] Residente.
[143] Residente.
[144] Residente.
[145] Residente.

Sabe-se que para cada disciplina há particularidades que levam a não compreensão de determinados assuntos, contudo, a forma na qual o ensino é abordado em grande parte das escolas é uma característica em comum a todos e que vêm sendo debatida por educadores ou enfatizadas em documentos elaborados pelo Governo Federal, como os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM) ao afirmarem que "Na escola, de modo geral, o indivíduo interage com um conhecimento essencialmente acadêmico, principalmente através da transmissão de informações, supondo que o estudante, memorizando-as passivamente, adquira o 'conhecimento acumulado'" (BRASIL, 2000, p. 30).

Em outras palavras, um método tradicional que se sustenta exclusivamente: na sobrecarga de conteúdo, compartimentalização dos conceitos, ministrado de forma monótona e sem que o poder de criticidade seja estimulado, culminam em sujeitos desinteressados e desmotivados a aprender (GERHARD; ROCHA FILHO, 2012).

Tal problemática torna-se mais evidente ao trabalhar com o ensino na metodologia tradicional durante o Ensino Remoto pois, a situação em questão, exige não só do aluno em "resistir às tentações" das redes sociais, dos jogos online, ou de qualquer outra Plataforma Digital que venha a distraí-lo(a), como também se espera do professor a vitória frente à competição com as tecnologias existentes (LUNARDI; NASCIMENTO *et al*, 2021).

No entanto, uma vez que se modifica a perspectiva de que a evolução no mundo digital é vista como uma ameaça para a educação e, o trata como sendo um recurso educativo importante a ser inserido nas práticas pedagógicas, é possível assim tornar as aulas remotas um ambiente mais atrativo, divertido e interessante tanto para os estudantes, como para o docente (OTTO, 2016).

Vale destacar que o ponto deste artigo não é o de romper definitivamente com a abordagem tradicional de ensino, e sim destacar outras metodologias – intituladas de metodologias ativas – que contribuem e acompanham de resultados satisfatórios no processo de geração de conhecimento do sujeito.

O termo metodologia ativa tem por objetivo principal a ação ativa do educando no desenvolvimento do seu aprendizado, das suas habilidades cognitivas e socioemocionais, enquanto que ao docente é

conferido o papel de mediador. Por meio dessa prática, o aluno ganha autonomia para explorar os mais diversos campos do saber, isto é, a metodologia ativa provoca o despertar da curiosidade, da investigação, do debate e, da tomada de decisões (BORGES; ALENCAR, 2014).

Atualmente, existem tipos variados de metodologias ativas que inserem o estudante como protagonista do aprendizado, tais como a Sala de Aula Invertida e a Gamificação. A Sala de Aula Invertida ("*flipped classroom*") é um método de ensino invertido no qual o aluno estuda o conhecimento por conta própria – através de palestras, vídeos, livros, apostilas, entre outros recursos educativos – e, em aula, ocorre a troca dos conhecimentos adquiridos com outros alunos, bem como o aprofundamento do conteúdo e esclarecimento de dúvidas pelo professor (VALENTE, 2014).

Além disso, esta metodologia foi primeiramente desenvolvida e, posteriormente aplicada nos moldes do Ensino Híbrido – formato que combina o Ensino Presencial e o Ensino a Distância – e, por isso, é comum se deparar com projetos que envolvam a perspectiva da Sala de Aula Invertida utilizando ferramentas que vão desde a criação de blogs e redes sociais para interação, até a elaboração de vídeos com demonstrações de experimentos ou aplicação de jogos digitais e *quizzes* (SCHMITZ; REIS, 2018).

Por outro lado, a Gamificação é o nome dado ao fenômeno que inclui elementos dos jogos digitais (*games*) para facilitar e potencializar a aprendizagem por meios lúdicos que permitem resgatar o interesse dos alunos nas aulas. Ademais, promove o suporte para tornar os conteúdos mais atrativos, uma vez que propõe a participação ativa de todos os alunos, partindo de recursos que geralmente fazem parte do cotidiano deles – os jogos.

Com relação aos elementos que caracterizam um sistema gamificado, Young Digital Planet (2016) afirma que:

> [...] um sistema gamificado deve apresentar elementos que trabalharão em três esferas. A primeira é a dinâmica, ou seja, a percepção e a experiência do jogo que inclui elementos como enredo, estilo de narrativa, escala, alvo e objetivos. A segunda esfera é a mecânica, isto é, um conjunto de regras, o motor de todo o sistema que dá ação ao jogo e o faz avançar. A última esfera inclui elementos de premiação, os

> já bem conhecidos pontos, níveis, medalhas e itens virtuais (YOUNG Digital Planet, 2016, p. 80).

Em vista disso, o processo de ensino torna-se flexível e motivador, uma vez que os discentes recebem estímulos para que completem suas tarefas, *feedbacks* rápidos e recompensas por sua dedicação. Também aguçam seu espírito competitivo e a colaboração, que são dois atributos importantes nas próximas etapas de suas vidas. Com relação à competição, vale ressaltar que não necessariamente é algo negativo, porque o fato de o jogador buscar a vitória, leva-o a um esforço prazeroso e uma motivação para superar dificuldades. A competição durante o jogo precisa ser sadia e natural, no âmbito pedagógico (LOPES, 2005).

Ainda, essa metodologia de ensino tem por objetivo oferecer oportunidades para auxiliar escolas a minimizar problemas de motivação e engajamento dos alunos (LEE; HAMMER, 2011). Nesta direção, Young Digital Planet (2016) diz que:

> Em geral, a gamificação se refere à utilização de técnicas, dinâmicas, fundamentos e mecanismos de jogos a fim de promover certos comportamentos em outras áreas, como a educação, onde podem servir como solução para a falta de interesse ou para lidar com o tédio vivenciado pelos estudantes (YOUNG Digital Planet, 2016, p. 80).

Nesse contexto, foi utilizada a plataforma *Wordwall*, que é uma plataforma online projetada para a elaboração de diferentes atividades interativas, em formato gamificado, que podem ser impressas ou executadas em aparelhos tecnológicos e facilmente personalizadas de acordo com o interesse do professor. Ela tem a versão gratuita e a paga que conta com mais funcionalidades. Além disso, é versátil e a multiplicidade de táticas educativas que podem ser criadas permite o uso em diversas áreas do conhecimento seja para introduzir um determinado assunto, reforçar um conceito e/ou para retomar ou avaliar um conteúdo. Ainda, ao final da atividade é disponibilizado um relatório, constando os erros e acertos de cada aluno, o que o docente pode usar para direcionar as suas aulas.

Por esse motivo, este trabalho evidencia as possíveis contribuições pedagógicas das atividades, em formato de jogos, desenvolvidas na

plataforma *Wordwall* para o ensino de Tabela Periódica e Ligações Químicas nas turmas de 2ª série do Ensino Médio de um colégio universitário, por meio da atuação de residentes do Programa de Residência Pedagógica (PIRP) da Universidade Federal Fluminense, município de Niterói-RJ.

Objetivos

Objetivo geral

Este trabalho tem por objetivo geral contribuir para a expansão de pesquisas que visam adaptar e/ou criar novos recursos pedagógicos digitais voltados para o Ensino de Química, despertar o interesse dos alunos pela disciplina durante o período remoto ao mesmo tempo em que ampliam suas visões sobre a importância dos conhecimentos científicos e, facilitar o processo de ensino-aprendizagem acerca dos temas Tabela Periódica e Ligações Químicas.

Objetivos específicos

Com base nos aspectos gerais descritos acima, este projeto objetiva:

- Mostrar a possibilidade de ensinar os conteúdos de Tabela Periódica e Ligações Químicas aos alunos do Ensino Médio utilizando metodologias ativas;
- Reforçar o aprendizado por meio de exercícios apresentados no formato de jogos e questionários;
- Evidenciar a importância do uso de plataformas digitais gratuitas ao confeccionar as atividades para os discentes;
- Desenvolver um percurso metodológico para auxiliar professores em suas aulas;
- Contribuir para participação ativa dos alunos durante as aulas síncronas e, a aproximação na relação entre aluno-aluno/aluno-professor;
- Discutir a contribuição pedagógica e a percepção dos alunos com relação aos recursos didáticos desenvolvidos na plataforma *Wordwall* por meio dos resultados coletados no questionário avaliativo aplicado.

Metodologia

O presente projeto foi desenvolvido para os 60 alunos de duas turmas da 2ª série do Ensino Médio do Colégio Universitário Geraldo Reis, o Coluni-UFF, localizado em Niterói, no Rio de Janeiro. A escola nasceu de um convênio da Universidade Federal Fluminense (UFF), assinado em 2006, com o Governo do Estado do Rio de Janeiro, que garantiu a permanência da equipe de professores, funcionários da rede estadual lotados no colégio e dos alunos do CIEP Geraldo Reis, onde funciona atualmente.

A proposta para execução do projeto foi utilizar uma metodologia alternativa para ensinar os conteúdos de Tabela Periódica e Ligações Químicas para os discentes, fugindo do método tradicional comumente presente nas escolas. Vale aqui reforçar que o presente trabalho ocorreu durante a pandemia da COVID-19, com os alunos tendo aula somente de maneira remota, com o conteúdo sendo ensinado em encontros síncronos e assíncronos. Assim, diante do que fora exposto anteriormente, a escolha se encaminhou na direção da Sala de Aula Invertida e da Gamificação, no qual o tempo da aula síncrona foi destinado para dúvidas que poderiam surgir a partir do estudo autônomo e/ou aprofundar os conteúdos disponibilizados e os tempos de aula assíncronas foram destinados para o discente assistir videoaula sobre o conteúdo que seria trabalhado nas aulas.

Para suprir as necessidades dos alunos, diferentes materiais didáticos foram produzidos: videoaulas, listas de exercícios pelo Google Forms©, atividades e explicação dos conteúdos pelas plataformas *WordWall* e *Jamboard*, além de uma Tabela Periódica Interativa no Excel.

Tabela periódica

Primeiramente, foram gravadas duas videoaulas de duração em torno de 15 minutos sobre o tema Tabela Periódica. O conteúdo desenvolvido foi exposto através de slides confeccionados no *PowerPoint* de acordo com os seguintes assuntos: “Histórico e Desenvolvimento da Tabela Periódica”, “Classificação da Tabela Periódica”, “Organização da Tabela Periódica” e “Revisão e Exercícios”.

Após os alunos terem acesso ao material, o professor orientador elaborou um formulário na plataforma do *Google Forms*© para ser respondido pelos alunos no início da aula seguinte. No questionário, as perguntas foram elaboradas com a finalidade de verificar se os alunos de fato assistiram as videoaulas. No final desta aula síncrona, o tempo foi dedicado a esclarecimentos de dúvidas que surgiram sobre o tema Tabela Periódica.

As atividades avaliativas foram divididas entre listas de exercícios no *Google Forms*© e jogos online na plataforma *Wordwall*. As listas de exercícios foram criadas inicialmente em um documento *Word Online* para que todos os colaboradores pudessem fazer suas contribuições e, em seguida, foram adaptadas para o Google Forms©. Já as atividades na plataforma *Wordwall* foram planejadas e pensadas na estrutura de jogos didáticos.

Em relação ao *Wordwall* foram criados três jogos. O primeiro jogo tinha o formato de um *quiz* de programa de televisão e foi utilizado para revisar alguns dos conceitos mais importantes já vistos sobre a Tabela Periódica e, consequentemente, verificar quais partes os alunos lembravam do tema. Já o segundo e o terceiro jogo foram apresentados após aulas expositivas sobre o conteúdo. O segundo jogo consistia em conseguir correlacionar 15 elementos químicos a suas respectivas características, abordando conceitos como a localização do elemento na tabela periódica, camadas eletrônicas, elétrons de valência, além de curiosidades e aplicabilidades do elemento químico. Enquanto o terceiro e último jogo foi confeccionado no formato de um caça-palavras para reforçar o aprendizado dos conceitos vistos durante as quatro aulas.

Por fim, a aula em que foi apresentada a Tabela Periódica Interativa ocorreu ao final das aulas de explicação sobre tal conteúdo. A Tabela foi extraída do *site* "bit.a.bit planilhas." e adaptada no Excel, para posterior disponibilização aos alunos. Ela incluía não só características referentes ao número atômico, eletronegatividade e outros conceitos que tradicionalmente constituem uma tabela periódica, como também informações e curiosidades sobre os elementos químicos vistos durante toda a exposição do conteúdo de Tabela Periódica. Ademais, a aula ministrada contou com um tutorial para que os alunos aprendessem a mexer na ferramenta sozinhos quando precisassem.

Ligações químicas

A metodologia envolveu: (a) Elaboração e apresentação de slides sobre o tema Ligações Químicas; (b) Gravação de videoaulas cujo conteúdo foi exposto através de slides previamente confeccionados no *PowerPoint*; (c) Escolha dos tipos de atividades e pesquisa sobre plataformas para o desenvolvimento de atividades lúdicas para aplicação remota; (d) Elaboração de lista de exercícios no formulário na plataforma do Google Forms©, dos quizzes, das palavras cruzadas relacionadas às Ligações Químicas e do questionário avaliativo referente ao uso da plataforma digital utilizada; (e) Aplicação das atividades; (f) Aplicação do questionário para análise quali-quantitativa da eficácia do recurso pedagógico utilizado; (g) Análise dos resultados.

Inicialmente, três videoaulas com exposição de slides foram gravadas com duração entre 6 e 11 minutos sobre o conteúdo Ligações Químicas. Os assuntos abordados em cada uma das três videoaulas foram respectivamente os seguintes: “Regra do Octeto e Ligação Iônica”, “Ligação Covalente” e “Ligação Metálica”.

Após os alunos terem acesso às videoaulas, o preceptor aplicou um dos jogos desenvolvidos durante o início da aula seguinte, com a finalidade de verificar se eles de fato assistiram os vídeos. No final desta aula síncrona, o tempo foi dedicado ao esclarecimento de dúvidas que surgiram sobre o tema Ligações Químicas.

Os quatro jogos aplicados foram desenvolvidos na plataforma *Wordwall* nos modelos questionário interativo e palavras cruzadas. Três deles foram questionários, os quais foram criados respectivamente com 5, 5 e 10 perguntas de múltipla escolha, para serem respondidos em 10 minutos, em que o estudante marcava a(s) resposta(s) correta(s). E uma palavra cruzada, a qual foi criada com 10 dicas, o mesmo tempo de duração, e os alunos escolhiam uma opção contendo uma dica que determinaria a palavra correta. Ao finalizar as respostas, ficavam disponíveis a pontuação e a classificação, tornando mais dinâmico e desafiador o aprendizado da disciplina.

O primeiro e segundo jogo foram apresentados depois de aulas expositivas sobre o conteúdo. Após os alunos assistirem à primeira videoaula referente ao conteúdo, elaborou-se um quiz de introdução às

ligações químicas (primeiro jogo), onde foram abordados assuntos como regra do octeto e camada de valência. O segundo jogo foi aplicado no início da aula seguinte, a fim de verificar se os alunos estavam assistindo as videoaulas. Ele consistiu em 5 perguntas sobre as ligações covalentes como por exemplo, "Quando um elemento da família dos halogênios (VIIA ou 17) se liga ao hidrogênio, o que acontece?". Com relação ao terceiro e quarto jogo, eles foram confeccionados nos formatos de questionário e palavras cruzadas com o intuito de revisar e reforçar o aprendizado dos conceitos já vistos durante as quatro aulas.

Com relação às atividades avaliativas das Ligações Químicas, elas seguiram o mesmo padrão daquelas para o tema Tabela Periódica, isto é, também foram divididas entre uma lista de exercícios criada no formulário eletrônico do *Google Forms*© e jogos online na plataforma *Wordwall*, com o objetivo de motivar e promover a aprendizagem significativa baseada na diversão e no prazer de aprender de forma espontânea. Os jogos foram explicados, os conteúdos relembrados e todas as questões, relativas aos conceitos trabalhados e elucidadas.

No último momento, aplicou-se o questionário criado no Google Forms©, e discutiu-se a proposta metodológica adotada com os discentes, de modo a planejar melhorias futuras para o desenvolvimento de novas atividades.

Resultados e discussões

Em ambos os projetos os residentes atentaram-se a pontuar não só os aspectos quantitativos conferidos aos questionários como também uma análise qualitativa, do que fora observado desde o primeiro dia de aula até a aplicação da última atividade. Logo, ainda que as abordagens sejam complementares, o tópico em questão foi dividido para apresentar em detalhes as ponderações feitas e, com isso, facilitar o entendimento do leitor.

Análise qualitativa

Este tópico apresenta uma breve análise qualitativa, a qual "não se preocupa com a representatividade numérica, mas sim com o

aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização, etc" (GOLDENBERG, 1997, p. 34).

De um modo geral, o uso de metodologias ativas como a Sala de Aula Invertida e a Gamificação foram bem recebidas e abraçadas pelos discentes. Com isso, o cronograma proposto para o início do ano letivo foi efetuado sem grandes contratempos, tanto das atividades síncronas quanto das assíncronas. E, se porventura, o(a) aluno(a) estivesse com problemas de conexão para acessar a aula ou terminar alguma das tarefas, o professor responsável, por sua vez, ampliava o prazo das atividades, evidenciando-se assim para a importância da flexibilidade durante o período remoto e o cuidado para não prejudicar nenhum estudante.

A atribuição das notas foi determinada ora pela pontuação obtida no *Wordwall* e/ou na lista de exercícios disponível no formulário *Google Forms*©, ora pela participação dos alunos na realização da atividade, isto é, sem levar em conta o número de acertos/erros. Ao final do ciclo referente as aulas de Tabela Periódica e Ligações Químicas, foi constatado que a presença dos discentes foi bastante satisfatória tanto nas tarefas avaliativas como na participação das aulas síncronas com dúvidas a respeito do conteúdo abordado.

Contudo, cabe ressaltar também neste artigo os impasses encontrados e reflexões acerca dessa problemática. Ainda que seja uma parcela pouco expressiva, alguns alunos demonstraram certo desinteresse e/ou dificuldade de adaptação ao novo modo de ensino. Assim como relatado anteriormente, é de pleno conhecimento das residentes e do professor orientador sobre os problemas que englobam o Ensino Remoto, no entanto, em raros momentos, foi notado que o obstáculo em questão não se referia a falhas na conexão, mas sim, de "desculpas" para o não cumprimento das tarefas propostas, mesmo após ser sugerido pelo docente outras alternativas para a realização da atividade.

Outra situação similar foi evidenciada durante a utilização da plataforma *Wordwall* da qual o tempo de resposta gasto por alguns educandos mantinha-se na faixa de poucos segundos, o que, sob a visão dos estagiários e do professor responsável é visto como "pouco provável", dado que mesmo com o gabarito, levava-se mais tempo para responder às questões. Logo, por meio de conversas entre os residentes com o docente, foi levantada a hipótese de que estes poucos alunos teriam feito uso de

“artimanhas” em seus dispositivos eletrônicos para conseguir terminar o jogo em um prazo tão curto.

Todavia, ainda que estas complicações tenham sido descritas no artigo a fim de alertar o docente sobre as possíveis adversidades na utilização de ferramentas digitais em suas aulas, retomasse a frisar que o percurso metodológico elaborado e os recursos pedagógicos utilizados na elucidação dos temas Tabela Periódica e Ligações Químicas foram bem aceitas e até, por vezes, elogiadas pelos alunos de ambas as turmas no questionário avaliativo sobre as atividades aplicadas nos encontros síncronos.

Análise quantitativa

Com relação à pesquisa quantitativa, ela é objetiva e caracterizada pelo uso da quantificação, tanto na coleta quanto no tratamento das informações, utilizando-se de técnicas estatísticas (RICHARDSON, 1999). De modo geral, a pesquisa quantitativa é passível de ser medida em escala numérica (ROSENTAL; FRÉMONTIER-MURPHY, 2001). Portanto, este subtópico expõe uma breve análise quantitativa da contribuição pedagógica dos recursos didáticos elaborados no *Wordwall* para os alunos, por meio da interpretação das respostas dadas por eles a um questionário criado e formatado utilizando-se o formulário eletrônico do *Google Forms*©.

O questionário foi aplicado nas duas turmas do 2º ano do Ensino Médio, sendo respondido por 55 alunos. Ele era composto por 14 questões, sendo 12 questões de múltipla escolha, uma questão discursiva e uma aberta para contribuições e críticas à metodologia utilizada. Através dessas respostas foram fornecidos automaticamente, pelo sistema do formulário, as estatísticas das respostas pelos alunos e por meio destas analisou-se e discutiu-se quantitativamente o uso dessa metodologia.

Nos resultados, observou-se que mais de 92% dos alunos consideraram que as atividades foram divertidas e fáceis de jogar, e, também, que as atividades desencadearam o sentimento motivacional de participar e fazer as atividades propostas. É evidente que o uso dessas metodologias promove uma participação ativa e um maior interesse por parte dos alunos.

No que se refere a facilidade de compreensão das atividades, 92,8% dos discentes consideraram como boa/ótima. Esse resultado condiz com o esperado, pois foi explicado o funcionamento da plataforma antes da aplicação do mesmo, além da plataforma ser intuitiva quanto ao seu uso.

A respeito da complexidade das questões propostas, 76,3% consideraram o nível das questões regular/boa. Apesar do índice não ter sido tão satisfatório é relevante destacar que os alunos tiveram um ano de 2020 atípico socialmente e educacionalmente, devido a pandemia, tendo aulas de forma remota com a preocupação extra na saúde pública, experiência nunca vivida anteriormente. Não obstante, o índice de acertos dos alunos foi acima da média, demonstrando que foram capazes de assimilar o conteúdo proposto.

O maior empecilho para os alunos foi o tempo disponibilizado para a realização das atividades no *Wordwall*. Das respostas, 58,2% dos alunos alegaram que as vezes o tempo não era suficiente. Esse aspecto pode ser analisado e justificado por conta da diminuição da carga horária por aula durante o ensino remoto e, também, da acessibilidade a bandas de internet de qualidade para a realização adequada da atividade. Após esse relato dos alunos foi definido pelo docente responsável e pelos bolsistas que a quantidade de questões por atividade seria reduzida, com a finalidade do tempo disponibilizado ser suficiente e coerente para o cumprimento da atividade.

No que diz respeito à periodicidade da aplicação dessas atividades, 60% dos discentes preferiram que seja feita uma alternância entre o uso e o não uso da ferramenta durante as aulas.

No que tange a análise do aprendizado dos conhecimentos abordados, 56,4% consideraram como bom o aprendizado. Atrelado a essa informação, é relevante destacar que 100% dos alunos disseram que a aprendizagem foi favorecida com o uso dessa metodologia, proporcionando a revisão, a complementação e o aprofundamento de conceitos, além de testar seus conhecimentos.

Referente à pergunta discursiva, foi perguntado aos alunos quais as vantagens do uso de atividades produzidas no *Wordwall*. Algumas das respostas a essa pergunta encontram-se a seguir:

> *"Eu acho bom o uso do Wordwall porque a gente faz as atividades, rever a matéria, testa o conhecimento e não fica algo chato ou entediante"*;
> *"As vantagens é igual no comercial de curso de inglês, se aprende melhor brincando"*;
> *"As vantagens são: Como é um jogo a pressão é menos ou seja eu erro menos e aprendo muito mais."*;
> *"Uma das principais, seria ser motivado a participar por ser uma atividade que se aparenta muito com jogos online, já que nossa era adolescente gosta mais de atividades coloridas e múltipla escolha."*;
> *"não ser o que estamos acostumados, tirando um pouco da seriedade e deixando uma situação mais descontraída"*;
> *"Tornar as atividades mais dinâmicas e divertidas de serem feitas, tornando a aprendizagem mais leve e espontânea."*;
> *"A maior versatilidade em resolver as questões. É divertido fazer as atividades por lá. Atiça muito a vontade de querer aprender mais."*;
> *"por ser uma das poucas ferramentas que podemos usar, o Wordwall é umas das melhores ferramentas pra nos ajudar com as dificuldades do EAD".*

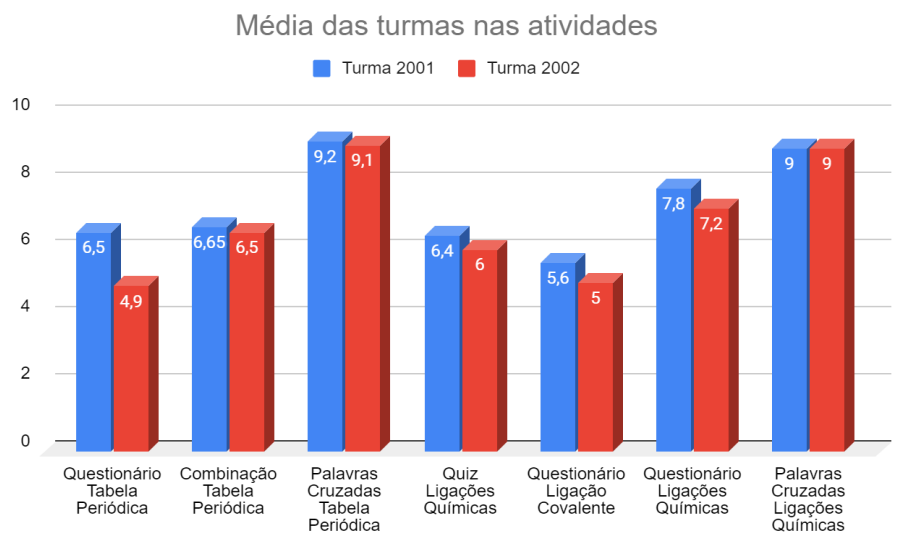
Sob esse viés, é observado que o jogo foi utilizado como um instrumento avaliativo, porém, não com o intuito meramente de verificar se a resposta está correta ou errada. Segundo Hoffmann (2011), o propósito da utilização de jogos como instrumento avaliador mediador é o de permitir ao professor detectar as dificuldades e necessidades dos alunos, estando desvinculado ao simples fato de analisar respostas erradas ou certas dos discentes.

Desse modo, é possível inferir que a utilização de atividades lúdicas, como os jogos, difere, extremamente, do modelo de ensino tradicional, que, segundo Freire (2018) baseia-se na transferência do conhecimento por uma pessoa que detém esse conhecimento, o docente, para um espectador que somente ouve e aceita o conteúdo abordado, o discente. O uso de atividades lúdicas é uma estratégia de facilitar a compreensão de conceitos complexos e abstratos, transformando esses conceitos possíveis de serem compreendidos aos olhos dos estudantes. Isso promove uma maior motivação e participação dos estudantes frente aos conteúdos abordados.

Além da análise das respostas dos alunos ao formulário, pôde-se também observar e analisar o rendimento dos alunos através do índice de acertos nas atividades propostas e realizadas no *Wordwall*, ao transformar

o número de acertos em uma nota de 0 a 10, com a finalidade da mesma compor a média final dos alunos. No Gráfico 1 encontra-se a média das notas das turmas:

Gráfico 1: Média das turmas nas atividades realizadas



Fonte: Autores

Ao observar o Gráfico 1, percebeu-se que a média das turmas na quinta atividade intitulada “Questionário Ligação Covalente” foi consideravelmente abaixo das médias das demais. Isso pode ser atribuído ao fato de ter sido logo no início da aula, onde o docente esperava que os alunos já tivessem assistido a videoaula referente ao conteúdo em momento assíncrono, e diante do resultado, provavelmente nem todos os estudantes fizeram isso. Ainda, ao continuar analisando o Gráfico 1, notou-se que a atividade intitulada “Questionário Tabela Periódica”, também foi abaixo das médias das demais. Isso pode ter acontecido, porque foi a primeira atividade realizada no ano letivo de 2021. Ademais, foi o momento de retomada do contato dos alunos com a disciplina de Química, especificamente com o conteúdo de Química, que eles não tinham há mais de um ano. Complementarmente a isso, a plataforma escolhida para a elaboração das atividades pode ter gerado certa dificuldade no manuseio, bem como ansiedade e nervosismo que refletiram diretamente no índice de acertos.

Entretanto, após o primeiro contato com a plataforma e a atividade não sendo aplicada no início da aula síncrona, o rendimento dos alunos aumentou significativamente, o que demonstra que houve prazer lúdico em conjunto com a construção do conhecimento acerca do conteúdo lecionado, melhorando a compreensão dos alunos no estudo da Química.

Considerações finais

De acordo com os motivos expostos anteriormente, os autores consideram que o jogo foi um sucesso, visto que a maioria dos alunos apoia a utilização de metodologias ativas que colaborem para a construção de um conhecimento mais sólido. No contexto educacional, o uso de jogos digitais tem sido percebido como uma forma de aprendizado mais descontraída, de fixação de conteúdos e de avaliações eficazes extremamente úteis para alcançar o objetivo de uma aprendizagem mais ativa e divertida, resgatando assim, o interesse dos alunos nas aulas. Além disso, pode-se observar a preferência por essas metodologias, as quais visam à interação entre os alunos, possibilitando-os o acesso à educação libertadora (FREIRE, 2018).

É evidente que no município de Niterói localizado no Rio de Janeiro, da mesma forma que a maioria dos locais no Brasil, a educação, principalmente a básica, enfrenta diversos problemas, sendo um deles o econômico. Mesmo diante do escasso acompanhamento do ensino brasileiro ao avanço tecnológico mundial, os discentes são a favor do uso de diversos recursos eletrônicos e digitais para o favorecimento do aprendizado dentro e fora de sala de aula. Tendo em vista o panorama da educação brasileira, os docentes são levados a pensar que não é necessário e/ou possível a aplicação dessas metodologias, porém, é notória a opinião dos discentes frente ao uso dessas metodologias. No entanto, é de suma importância que os docentes considerem o acesso dos seus alunos a esses recursos eletrônicos e digitais, para que não ocorra um processo de distinção que afete o acesso ao conhecimento e o processo de aprendizagem entre os discentes, acarretando a desestimulação ou a evasão escolar.

Ao ponderar acerca do cenário da educação brasileira e da formação profissional do docente dentro das universidades, é relevante a análise da

necessidade de disciplinas obrigatórias que preparem os estudantes de Licenciatura em formação inicial para a utilização das diversas ferramentas digitais e tecnológicas no processo de metodologia ativa na aprendizagem. É importante ressaltar que o objetivo não é exigir que os professores sejam especialistas na área de tecnologia da informação, mas permitir que criem e apliquem jogos na sala de aula, além de utilizar as diversas plataformas interativas em busca de facilitar e melhorar o caminho para tornar o aprendizado mais significativo.

Referências

BORGES, T. S.; ALENCAR, G. Metodologias Ativas na promoção da formação crítica do estudante: O uso das Metodologias Ativas como recurso didático na formação crítica do estudante do Ensino Superior. **Cairu em Revista**, Salvador, v. 3, n. 4, p. 119-143, 2014. ISSN 2237-7719.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais (Ensino Médio)**. Parte I – Bases Legais. Brasília: MEC/SEMTEC, 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>. Acesso em: 28 jul. 2021.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2018.

GERHARD, A. C.; ROCHA FILHO, J. B. A Fragmentação dos Saberes na Educação Científica Escolar na Percepção de Professores de uma Escola de Ensino Médio. **Revista Investigações em Ensino de Ciências (IENCI)**, v. 17, n. 1, p. 125-145, 2012. ISSN 1518-8795.

GOLDENBERG, M. **A arte de pesquisar:** como fazer pesquisa qualitativa em ciências sociais. Rio de Janeiro: Record, 1997. 112p.

LEE, J. J.; HAMMER, J. **Gamification in Education:** What, How, Why Bother? Academic Exchange Quarterly, 2011.

LOPES, M. G. **Jogos na Educação:** criar, fazer e jogar. São Paulo: Cortez, 2005.

LUNARDI, N. M. S. S; *et al*. Aulas Remotas Durante a Pandemia: dificuldades e estratégias utilizadas por pais. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 46, n. 2, p. 1-12, 2021. DOI 10.1590/2175-6236106662.

OTTO, P. A. **A importância do uso das tecnologias nas salas de aula nas séries iniciais do ensino fundamental I**. Trabalho de Conclusão de Curso. 18 p. (Programa de Pós-graduação em Educação na Cultura Digital) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2016.

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa social:** métodos e técnicas. São Paulo: Atlas, 1999.

ROSENTAL, C.; FRÉMONTIER-MURPHY, C. **Introdução aos métodos quantitativos em ciências humanas e sociais**. Porto Alegre: Instituto Piaget, 2001.

SCHMITZ, E. X. da S.; REIS, S. C. dos. Sala de aula invertida: investigação sobre o grau de familiaridade conceitual teórico-prático dos docentes da universidade. **ETD - Educação Temática Digital**, Campinas, SP, v. 20, n. 1, p. 153–175, 2018. DOI: 10.20396/etd.v20i1.8648110.

VALENTE, J. A. Blended learning e as mudanças no ensino superior: a proposta da sala de aula invertida. **Educar em Revista** [online], v. 00, p. 79-97, 2014.

YOUNG Digital Planet. **Educação no Século 21:** tendências, ferramentas e projetos para inspirar. São Paulo: Fundação Santillana, 2016.

RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA REMOTA EM TEMPOS DE PANDEMIA DO CURSO DE PEDAGOGIA DO INFES/UFF DE SANTO ANTÔNIO DE PÁDUA/RJ

Amanda Oliveira Rabelo[146]
Jhennyffer Leite Agnes Cabo[147]
Jozi do Santos Peixoto[148]
Vanessa Faria[149]
Marcos Paulo Neves Reis[150]
Leonardo Nascimento Bassi[151]
Leidiane Gomes Machado[152]
Larissa Silva Alves De Jesus[153]
Mayara Marmelo Da Cunha[154]
Kíssila Moreira Fernandes[155]
Guilherme Ferreira Gonçalves[156]
Tainan Miranda Marinho[157]
Pamela Moraes Nicolau do Espírito Santo[158]
Veronica Cosendey Da Silva Pancote[159]
Waldila Maria Da Silva Liano[160]

Resumo: O presente artigo visa discorrer sobre as atividades desenvolvidas através do Programa Residência Pedagógica do curso de Pedagogia da UFF (Universidade Federal Fluminense) do INFES (Instituto do Noroestes Fluminense de Educação Superior) localizado em Santo Antônio de Pádua, que em virtude da Pandemia da COVID-19 passou a ser efetuado de forma remota, em contexto virtual, utilizando as tecnologias digitais. Descreveremos o contexto e as atividades que foram realizadas dentro desta nova realidade.
Palavras-chave: Programa Residência Pedagógica. Prática Pedagógica. Pandemia.

[146] Orientadora.
[147] Preceptora.
[148] Preceptora.
[149] Preceptora.
[150] Residente.
[151] Residente.
[152] Residente.
[153] Residente.
[154] Residente.
[155] Residente.
[156] Residente.
[157] Residente.
[158] Residente.
[159] Residente.
[160] Residente.

Introdução

Em outubro de 2020 iniciamos o Programa Residência Pedagógica de forma remota após alguns adiamentos devido a pandemia da Covid-19, sabíamos que os desafios que teríamos pela frente não seriam poucos, pois tudo teria que ser adaptado para esse novo cenário.

O Programa Residência Pedagógica do curso de Pedagogia do INFES/UFF de Santo Antônio de Pádua/RJ, coordenado pela professora Amanda Rabelo, conta com 24 bolsistas e 6 voluntários, além de 3 preceptoras que são professoras atuantes em escolas públicas cadastradas no programa. O edital em questão destacava que os trabalhos a serem desenvolvidos seriam na área de alfabetização, logo as professoras deveriam ser atuantes na área.

Foram divididos 3 grupos de 10 alunos para cada professora, um grupo ficou sob supervisão da professora Jhennyffer, que leciona na EMDAMDA (E. M. Dep. Armindo Marcílio Doutel de Andrade) conhecida também como CIEP 266, outro grupo sob a supervisão da professora Vanessa que leciona na E.M. Sarah Faria Braz e o outro sob a supervisão da professora Jozi que leciona na E.M. João Jazbik, ambas escolas da rede de ensino municipal de Santo Antônio de Pádua/RJ.

A dinâmica do programa ficou organizada da seguinte forma: semanalmente o grupo se encontra de forma online, através da ferramenta *Google Meet*. Nesses encontros são discutidos textos e vídeos relacionados à alfabetização de uma forma geral, bem como estudando detalhadamente sobre os diferentes tipos de métodos de alfabetização a serem trabalhados sob a visão de diferentes autores como: Paulo Freire (1974, 1997), Emília Ferreiro (2008), Carvalho (2005), entre outros.

Este debate teórico e metodológico sobre a alfabetização visa contribuir para a reflexão com o objetivo de elaboração das atividades propostas nas escolas, visto que nos encontros a teoria é debatida frente à prática presente na escola e a realidade de cada comunidade representada pelas professoras.

Atividades realizadas nas escolas

A partir das reuniões realizadas do programa da residência pedagógica, dos textos lidos e dos vídeos assistidos, demos início ao processo de elaborar atividades para os alunos das respectivas escolas de atuação no programa, sob orientação da professora responsável pela turma, considerando o contexto do ensino remoto e os recursos disponíveis. Descreveremos a seguir algumas atividades realizadas em cada escola.

Atividades realizadas no CIEP 266 sob a supervisão da Professora Jhennyffer

As atividades realizadas buscavam a alfabetização na língua portuguesa inicialmente com base no alfabeto, e na alfabetização matemática, com base nos números, ambas foram produzidas pensando na realidade do aluno e no seu processo de autonomia, com a proposta de ir além dos trabalhos em folha, conforme debatemos com base em Carvalho (2005).

Assim, notamos a necessidade da elaboração de atividades concretas que facilitassem a aprendizagem e que envolvessem a criança e a família. Conjuntamente elaboramos jogos com materiais que as famílias possuíam em casa, assim cada residente ficou responsável pela elaboração de um jogo, que foram aplicados posteriormente. Junto com cada jogo encaminhamos uma atividade de fixação elaborada em formato de folha, para que a criança trabalhe na ludicidade, mas também tivesse atividades impressas que poderiam ser disponibilizadas pela escola.

Um dos jogos consistia em uma "caixinha de formação de palavras" por meio das sílabas. Para a montagem utilizamos: caixa de sapato, tampinhas, boca da garrafa e papéis para encapar e enfeitar. O resultado foi muito positivo, pois foi possível ver, por meio de vídeos enviados pelo Whatsapp, o envolvimento das famílias e a alegria das crianças ao realizar a atividade. Essa atividade será aproveitada durante todo o ano, enviando mais palavras e imagens para atualizar a caixinha, junto com uma atividade escrita como forma de registro escrito.

Figura 1: Caixa sílaba pet, produzida pela residente Pamela e atividades realizadas pelos alunos.

Para suprir a necessidade de trabalhar a consciência fonológica das crianças (com base em FERREIRO; TEBEROSKY, 1999), decidimos trabalhar as rimas por meio de um dominó. As imagens foram enviadas para casa para que o dominó fosse colado em papelão, para a maior durabilidade do jogo. Juntamente com o jogo, também enviamos uma atividade de fixação impressa.

Figura 2: Dominó de rimas, produzido pela residente Verônica e atividades realizadas por alguns alunos.

Assim, os jogos vão sendo utilizados com a turma a partir das necessidades apontadas. Vale ressaltar que é preciso dar tempo entre os jogos, pois a confecção dos mesmos é feita pelos pais que precisam de tempo para a organização e envolvimento de cada família.

O contexto de pandemia proporcionou para as professoras um contato muito mais próximo com as famílias por meio do aplicativo Whatsapp e consequentemente um olhar individualizado para cada criança. Para as residentes tem sido muito enriquecedor, pois é possível pensar a prática voltada para as necessidades do aluno e que estejam de acordo com a realidade das famílias. Há todo o tempo somos desafiadas a pensar em como as famílias vão realizar as atividades propostas.

Todo esse questionamento nos permite crescer, elaborar atividades mais lúdicas, mais simples ao entendimento e ao mesmo tempo mais completas, isto porque concordamos com Ferreiro (2008, p. 13) que “ler e escrever são construções sociais. Cada época e cada circunstância histórica dão novos sentidos a esses verbos.” Assim, compreendemos que as noções acerca das concepções de alfabetização e linguagem não são neutras, mas situadas no tempo e no espaço e nas concepções sociais que estão presentes nesse tempo/espaço. Tempo/espaço que nos permite hoje

questionar até mesmo de que leitura e escrita estamos tratando em tempos de escrita falada, teclada, em imagens? Tempo que nos provocou e permitiu pensar em atividades remotas para a alfabetização.

Atividades realizadas na E.M. Sarah Faria Braz sob a supervisão da Professora Vanessa

A professora Vanessa Faria atua no contexto alfabetizador em uma sala de recursos de uma escola da rede municipal de Santo Antônio de Pádua - RJ. Pensando na sala de recursos como um ambiente especializado que busca estabelecer uma ponte com as salas regulares, a temática da alfabetização é predominante, visto que os alunos ali inseridos possuem singularidades próprias e precisam desse apoio nessa etapa tão importante do processo de aprendizado.

A educadora tem como perspectiva que cada aluno de sua sala possui uma determinada demanda específica, assim as atividades que são desenvolvidas não podem ser iguais para todos. Pensando no respeito às subjetividades e ao tempo de aprendizagem de cada aluno (FREIRE, 1997). Assim, cada dupla fica encarregada de planejar atividades para um aluno específico.

Por exemplo, as residentes Larissa e Mayara, ficaram responsáveis pelo aluno Lucas[161], um aluno que possui diagnóstico de deficiência intelectual, e que de acordo com os relatos da professora estava muito atrasado em relação ao seu ano letivo, apesar de no ano passado estar no 3° ano, ainda não sabia ler, formar palavras e nem fazer contas. Dessa forma, precisa ser trabalhado em nível de alfabetização, com planejamento de atividades que estimulem esse processo de forma mais significativa e prazerosa possível.

A seguir serão apresentados dois recursos confeccionados para esse aluno, pensando em suas demandas e dificuldades. O primeiro recurso tem por objetivo estimular a leitura através das sílabas expostas e incentivar a formar palavras, através das diferentes possibilidades de combinações silábicas, a fim de aprimorar a leitura e a escrita. Vale ressaltar que a aparência estética do recurso, simbolizando um carrinho de picolé, pode contribuir para a motivação do aluno na aprendizagem.

[161] Nome fictício.

Figura 3: Sorveteria Silábica, confeccionado pela residente Larissa

Figura 4: Quebra-cabeça de palito, confeccionado pela residente Mayara

O segundo recurso foi pensado para trabalhar com as sequências numéricas. Por meio da numeração existente em cada palito, o aluno é incentivado a colocá-los na sequência correta, formando uma imagem no final. Houve a preocupação em colocar imagens que fazem parte do contexto do aluno (conforme defende FREIRE, 1974), como o gato e a arara, assim a aprendizagem se torna significativa e não fica distante da realidade do discente.

Aprender por meio dos jogos ou brincadeiras é mais eficiente e possibilita a melhor compreensão dos conteúdos propostos, pois a aula lúdica desperta o interesse do aluno, onde ele passa a ser um sujeito ativo do processo de aprendizagem. Assim possibilita criar estratégias para resolver problemas impostos pelas brincadeiras, auxiliando na tomada de decisões, na cooperação e na criatividade, promovendo assim o pleno desenvolvimento do aluno (KISHIMOTO, 1993).

É importante destacar que os trabalhos não são realizados somente com recursos como jogos e atividades lúdicas, mas também possuem atividades teóricas impressas em folhas para complementar a

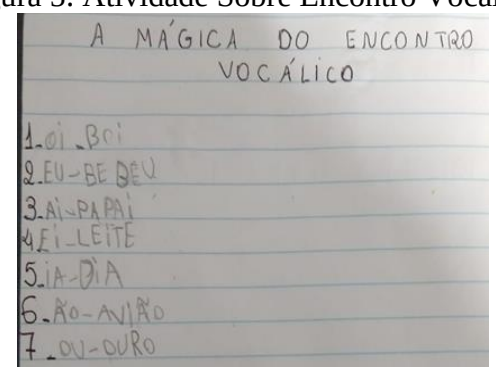
aprendizagem do aluno. Sendo que todos os recursos e atividades são voltados para a formação de palavras, sílabas, letras do alfabeto, gêneros textuais, interpretações de textos, entre outros conteúdos. Buscando ao máximo encaixar as atividades com a realidade do aluno, propondo uma escrita sobre ele, sua família, coisas que goste de fazer, para que o estimule nesse processo e o faça ter gosto pela leitura e a escrita, de forma que aprender não seja uma obrigação, mas um desejo!

Atividades realizadas na E.M. João Jazbik sob a supervisão da Professora Jozi

No grupo orientado pela professora Jozi dos Santos, o Programa Residência Pedagógica está sendo desenvolvido na E. M. João Jazbik, que conta com a participação de 9 alunos/bolsistas. No ano de 2020 as atividades foram desenvolvidas com a turma de 3º ano do Ensino Fundamental, já em 2021, as atividades estão sendo desenvolvidas com a turma de 2º ano. Para as atividades desenvolvidas em 2020, os bolsistas se dividiram em duplas, ficando responsável por um tema, sugerido pela professora residente. Cada dupla desenvolveu seu plano de aula e as atividades foram todas aplicadas com êxito.

Algumas atividades desenvolvidas em 2020 com a turma de 3º ano foram as seguintes: 1) Adjetivos - Jogo da Memória com os Residentes Tainan e Waldila; 2) Frações - parte e todo, com os Residentes Mariana e Victoria; 3) Sílaba Tônica, com os Residentes Marcos Paulo e Leonardo; 4: Lateralidade, com os Residentes Guilherme e Celita[162].

Figura 5: Atividade Sobre Encontro Vocálico.



[162] *In memoriam* da nossa excelente residente que nos deixou tão jovem para esta doença inexplicada, o que nos faz manifestar os sentimentos de todos pelas mais de 600.000 vítimas da covid-19 no Brasil.

Figura 6: Atividade Envolvendo Ordem Alfabética.

Tendo em vista o contexto atual da pandemia do covid-19, as atividades foram preparadas de forma lúdica e acompanhadas de uma folhinha impressa para fixação do conteúdo, com objetivos específicos, de modo que os pais pudessem desenvolver em casa com as crianças. Em todas as atividades, primeiro foi apresentado o tema, a explicação do conteúdo expondo exemplos e instigando os conhecimentos prévios dos alunos, com o objetivo de estimular o interesse da criança em aprender de forma simples e fácil (FREIRE, 1974, 1997), construir estratégias de cálculo mental, saber separar partes do inteiro. Além de poderem aproveitar o momento e interagir com a família.

No ano de 2021 optamos por atividades mais lúdicas, evitando o uso de folhinhas impressas. Os alunos/bolsistas foram divididos em 2 grupos. O grupo 1 desenvolveu atividades com o tema Ordem Alfabética, onde a atividade teve como referência um quadro de um programa chamado: Gugu na sua casa. A partir disto surgiu a atividade nomeada de "o Alfabeto mandou". Foi gravado um vídeo pela professora da turma, onde no vídeo é realizado o sorteio de algumas letras do alfabeto, a cada letra sorteada a criança deveria pausar o vídeo e procurar em sua casa um objeto que iniciasse com a letra sorteada (Figura 7). Após todos os objetos serem encontrados, a criança com a ajuda de um adulto, deveria colocar esses objetos na ordem alfabética, transcrever os nomes dos mesmos para o caderno e enviar uma foto para o grupo da escola no aplicativo Whatsapp. A atividade visa propor um momento com a família, no qual a atividade pode ser feita com todos os indivíduos da casa.

O grupo 2, abordou o conteúdo sobre encontros vocálicos. O objetivo Geral da atividade é reconhecer como se formam os encontros vocálicos, diferenciando um encontro do outro, bem como as situações em que são usados no cotidiano escolar, familiar e social. Para conhecer os encontros vocálicos de forma divertida, utilizamos um prato, um copo d'água, guardanapo e caneta. A professora da turma fez um vídeo, e nessa atividade foi escrita uma vogal na frente do guardanapo e a outra vogal nas costas do guardanapo, em seguida esse guardanapo foi mergulhado no recipiente com água e "magicamente" apareceu um encontro vocálico no papel. Após, a criança foi estimulada a pensar uma palavra que possuía o encontro vocálico que apareceu no guardanapo, a criança então deveria escrever em seu caderno a palavra.

Conclusões: contribuições do programa para a formação dos residentes e preceptores

O programa Residência Pedagógica tem sido muito enriquecedor na prática docente do grupo que inclui a coordenadora, as preceptoras e os/as residentes, pois através das reuniões semanais e discussões de textos foi possível olhar o processo de alfabetização como algo que precisa ser prazeroso e estimulado desde cedo com os alunos, temos aprendido nas conversas a repensar algumas atitudes ultrapassadas, principalmente as relacionadas com métodos que costumam trabalhar só com memorização e repetição de conteúdos (sobre os métodos ver MORTATTI, 2006).

O programa ajuda semanalmente a um engrandecimento como profissionais da educação, a ter mais sensibilidade e um olhar diferenciado para cada aluno, respeitando sua singularidade e tempo para aprender, pois muitas vezes aquilo que foi planejado com um determinado aluno poderá não servir para uma outra criança e é exatamente assim que a barreira de ensinar tudo a todos de uma única forma vai sendo quebrada.

Assim, o programa residência pedagógica tem sido de suma importância para a formação das/os futuros docentes pedagogos, trazendo a possibilidade de estudar e pesquisar a fundo sobre alfabetização e maneiras diversas de trabalhar atividades que sejam significativas e criativas para as crianças. Trazendo reflexões sobre como construir uma prática pedagógica inovadora onde a criança seja atuante, bem como a

construir pontes entre alfabetização e a inclusão escolar, pensando propostas de alfabetização em consonância com a realidade do aluno.

Destacamos a importância do Programa de Residência Pedagógica para um aprofundamento teórico relacionado com a prática, em uma verdadeira práxis pedagógica (FREIRE, 1997), entrelaçando o diálogo com textos de diversos autores, mediados pela coordenadora, com os relatos das preceptoras e residentes sobre as vivências em sala de aula, trazendo frequentemente questionamentos dos residentes significativos para a compreensão e o aprofundamento no conhecimento das diversas teorias, métodos e práticas pedagógicas, bem como refletindo para que a alfabetização que seja significativa para cada aluno, pois alfabetizar vai muito além de apresentar letras, palavras soltas ou frases e textos que não fazem sentido para o aluno, sendo possível uma alfabetização onde a criança é a protagonista de seu aprendizado (com base nos ensinamentos de CARVALHO, 2005).

É possível afirmar que o programa residência pedagógica contribui muito com a formação do futuro docente, mas não só, pois as preceptoras destacam que os textos trabalhados têm agregado bastante à sua formação contínua como professoras, auxiliando a repensar a prática de sala de aula em busca de uma aprendizagem de qualidade. Ressaltam que e não é fácil a realidade da sala de aula, que cada criança possui seu tempo de aprendizagem, que nenhum método é 100% eficaz com todos os alunos, que o professor precisa estar se renovando, se reinventando, de modo a alcançar seus objetivos, pois alfabetizar nunca foi e não será uma tarefa fácil, mas os resultados alcançados futuramente serão compensatórios, ao ver seu aluno começar a caminhar, a descobrir o mundo da leitura e escrita, possibilita crer que estamos a cada dia no caminho e na profissão certa, apesar das diversas frustrações que podem ocorrer no percurso (como as do ensino remoto). Ainda assim, persistimos!

Referências

CARVALHO, M. A. de O. **Alfabetizar e letrar**: um diálogo entre a teoria e a prática. Petrópolis: Vozes, 2005.

CARVALHO, M. A. de O. **Passado e presente dos verbos ler e escrever**. São Paulo: Cortez, 2009.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita.** Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários a prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1974.

KISHIMOTO, T. M. (Org.) **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 3 ed. São Paulo: Cortez 1993.

MORTATTI, M.R. **História dos métodos de alfabetização no Brasil**. Conferência proferida durante o Seminário "Alfabetização e letramento em debate", realizado em Brasília, em 27 abr. 2006. Disponível em: <https://fbnovas.edu.br/site/wp-content/uploads/2019/02/Acervo%20em%20PDF/Histórias%20dos%20Métodos%20de%20Alfabetização%20no%20Brasil.pdf>. Acesso em: 6 jul. 2021.

TECNOLOGIAS DIGITAIS NO ENSINO DE GEOGRAFIA NO CONTEXTO DA PANDEMIA

Ives da Silva Duque Pereira[163]
Reginaldo Firmo Júnior[164]
Edimilson Antonio Mota[165]

Resumo: O presente trabalho tem por objetivo o compartilhamento de experiência de professores preceptores e orientador, do Programa de Residência Pedagógica (PIRP), que propuseram a construção e aplicação de um curso on-line, baseados nos preceitos do Design Instrucional, para residentes de Licenciatura em Geografia, produzirem objetos de aprendizagem no formato de podcast e vídeo. O tema selecionado foi urbanização brasileira com base no conceito feminismo negro. O podcast e vídeo serão aplicados no Colégio Estadual Doutor Thiers Cardoso e Colégio Estadual Manoel Pereira Gonçalves, onde os residentes estão alocados. Amparados por um norte teórico-metodológico da educação crítica, antirracista e mediada pelas tecnologias digitais de informação e comunicação, foi contextualizado o ensino remoto emergencial na Rede Estadual de Educação do Rio de Janeiro, juntamente com o processo formativo dos residentes dentro do curso de licenciatura em Geografia, na Universidade Federal Fluminense, campus Campos. Como resultado, conclui-se que é desafiador para preceptores e orientador do PIRP, utilizar tecnologias digitais e produzir conteúdo digital para o ensino de Geografia, considerando os desafios técnicos e a escassez de recursos, e com o agravamento da pandemia o que impossibilitou os encontros presenciais.
Palavras-chave: Feminismo negro. Raça. Design Instrucional.

Introdução

Ao ingressarmos no Programa de Residência Pedagógica (PIRP), penso que, assim como todos, não esperávamos que a educação sofresse uma mudança tão significativa com o avanço da pandemia da COVID-19. Escolas fechadas e uma corrida sem precedentes, por parte de professores e gestores, de apreender o uso de tecnologias digitais em larga escala para a implementação de um ensino remoto emergencial.

O debate acerca do uso de tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) na educação não é recente, mas encontrou no contexto do ensino remoto uma aceleração das experiências e reflexões de seus usos. Podemos perceber que todo um vocabulário conceitual e

[163] Preceptor.
[164] Preceptor.
[165] Orientador.

instrumental da área, como plataformas digitais, ensino híbrido, ambiente virtual de aprendizagem, metodologias ativas, podcasts, redes sociais etc., começou a fazer parte desse fazer educativo.

No Estado do Rio de Janeiro, toda a Rede de Ensino precisou se adaptar a essa nova realidade que durou todo ano de 2020 e primeiro semestre de 2021[166]. Tanto no Colégio Estadual Doutor Thiers Cardoso, quanto no Colégio Estadual Manoel Pereira Gonçalves, não foi diferente, passamos pelas incertezas e inabilidades do início para o aprimoramento de ações assertivas e a busca constante de estratégias e diversificação de modelos que melhor se ajustassem à realidade dos nossos educandos. Destaca-se, dentre outros, o uso extensivo do aplicativo de mensagens *WhatsApp* e com menos adesão, mas ainda com grande importância, o Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) *Google Classroom*, além de uma plataforma virtual de repositório dos conteúdos chamada *Applique-se*, juntamente com apostilas impressas para alunos sem acesso à internet.

O *Applique-se*, implementado pela Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro (SEEDUC/RJ), funcionou como repositório de apostilas, videoaulas e podcast. Além disso, possibilitava o acesso por *link* patrocinado ao *Google Classroom*, sem o uso dos dados de internet de alunos e professores. O informe da SEEDUC/RJ era que o conteúdo, baseado no currículo estadual, deveria ser seguido, mas com o professor tendo autonomia pedagógica para o uso dos materiais oferecidos. Contudo, o uso desse aplicativo levantou suspeita pelo roubo e uso indevido de dados pessoais dos professores[167] e muitas vezes o conteúdo oferecido gerou suspeitas de intervenção ideológica[168].

Além desses fatores, muitos alunos não conseguiam ter acesso ao *Applique-se* devido a erros relacionados ao *login* e senha que eram gerados automaticamente por suas matrículas. Assim, o *WhatsApp* se

[166] A partir de outubro de 2021 os alunos da Rede Estadual de Educação do Rio de Janeiro voltaram as aulas presenciais, cumprindo todos os protocolos de segurança para evitar a disseminação da COVID-19.

[167] Segundo reportagem de Cardoso (2021) professores levantam suspeita de vazamento de dados pelo aplicativo *Applique-se*. Para além disso, a empresa é cercada de obscurantismos em sua administração, conforme relato da reportagem de Audi e Zambarda (2020), tendo como único produto anterior de sucesso o aplicativo "Mano" que vincula a TV Bolsonaro. Ainda de acordo com a reportagem, os termos de uso do *Applique-se* são abusivos e podem violar política de privacidade.

[168] Em uma videoaula, do componente curricular de Geografia, o professor questiona a existência do racismo no Brasil. Depois de diversas manifestações a Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro remove o vídeo da plataforma (EDUCAÇÃO, 2021).

tornou o principal meio de comunicação entre professores e alunos. Como muitos educandos só tinham dados para uso da internet nesse mensageiro, foi necessário a construção de aulas exclusivas para esse ambiente. O *Google Classroom* funcionou como suporte de um ensino mais diversificado e enriquecido pelas múltiplas possibilidades que a plataforma oferecia, requisitando do professor um outro planejamento específico para esse ambiente. Um terceiro planejamento foi necessário para construção de um material de avaliação impresso que foi entregue aos alunos sem nenhum acesso à internet.

É nesse contexto que as atividades referentes ao Programa de Residência Pedagógica (PIRP) são inseridas. Diante da impossibilidade da presença dos residentes no espaço físico escolar, foi preciso pensar em mecanismos para que os objetivos do programa pudessem ser cumpridos por meio de adaptações necessárias as circunstâncias vivenciadas.

O presente curso foi orientado pelo Núcleo de Ensino e Pesquisa sobre Espaço e Currículo de Geografia, Imagem e Multiculturalismo (NEPCGIM), através do PIRP, com a coordenação do Prof. Edimilson Antônio Mota, e com o apoio técnico e pedagógico do preceptor, Ives da Silva Duque Pereira, do Colégio Estadual Thieres Cardoso, e do preceptor Reginaldo Firmo Júnior, do Colégio Estadual Manoel Pereira Gonçalves, para os residentes do PIRP do curso de Licenciatura em Geografia da Universidade Federal Fluminense (UFF), campus Campos dos Goytacazes. O curso se dividiu em duas fases: na primeira fase considerou a propostas pedagógicas do Núcleo de Geografia do PIRP do curso de licenciatura de Campos, o que inclui estudos sobre relações étnico-raciais na formação do residente, com leituras e debates semanais por meio de encontros virtuais sobre os conceitos e temas: 1. A Lei n. 10.639/2003 e o seu Parecer n. 03/2004, das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História Afro-Brasileira e Africana, 2. *Mulheres negras e feminismo*, por Bell Hooks; *Lugar de fala*, por Djamila Ribeiro; *Interseccionalidade*, segundo Carla Akotirene; *Favela*, na visão de Carolina de Jesus, em *Quarto de Despejo*.

Já na segunda fase, foi feito um curso on-line para a produção de podcast/vídeo, oferecido dentro do AVA *Google Classroom*, que objetivou: compreender o que são podcast/vídeo; reconhecer diversos gêneros possíveis de podcast/vídeo; aprender a técnica de produção

podcast/vídeo; selecionar temas geográficos para a criação do podcast/vídeo.

Entendemos a importância da reflexão teórica que se articula com uma prática, para que a formação dos licenciandos se torne significativa. Dessa forma, trataremos a seguir do percurso teórico metodológico do trabalho com os residentes e em seguida explicitaremos a estrutura do curso planejado e executado para construção dos objetos.

Percurso teórico-metodológico

O PIRP em Geografia, na UFF Campos, possibilita a inserção de dois professores preceptores e dezesseis residentes com bolsa e quatro residentes voluntários. Dessa forma, duas escolas estaduais são contempladas pelo programa sob a coordenação do professor orientador ligado à Universidade. A carga horária de trabalho semanal com os residentes foi distribuída de maneira a permitir dois encontros, um entre preceptor e seus respectivos residentes e outro geral com os dois grupos e o professor orientador.

Assim como consideramos que a prática dos futuros professores deve estar calcada na reflexão teórica, formá-los também parte desse mesmo princípio. Dessa maneira, foi de extrema importância o conhecimento de teorias e estratégias para a elaboração de um conjunto de ações com os licenciandos. A articulação e seleção desses elementos partiu das experiências prévias dos professores preceptores e orientador, acompanhadas de discussões e compartilhadas nos encontros virtuais.

A raça no ensino de Geografia na perspectiva do feminismo negro

Apontamos a importância da Lei 10.639/2003, que estabelece a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Educação Básica, que através do Parecer do CNE/CP nº 003/2004 norteia a questão racial, excluem a luta dos negros de forma romantizada ou minimizada à exaltação à datas comemorativas,e, ele coloca perspectivas epistemológicas para a realidade brasileira no que diz respeito ao ensino de Geografia, repensar conceitos e tema numa com base em autores e pensadores do pós-colonial, como Frantz Fanon,

Abdias do Nascimento, Lélia Gonzales e outros (BRASIL, 2004). O Parcecer 03/2004 aponta também possibilidade para abordagem do ensino acerca de "raça" vista como "construção social forjada nas tensas relações entre brancos e negros, muitas vezes simuladas como harmoniosas, nada tendo a ver com o conceito biológico de raça cunhado no século XVIII e hoje sobejamente superado" (BRASIL, 2004).

Para a produção de uma nova interpretação acerca da questão étnico-racial para o ensino de Geografia, destacamos a importância de se resgatar outras epistemologias como o feminismo negro e sua pluralidade. Ao tratar de movimento negro, a tendência é homogeneizar o discurso, transformando-o em um produto universal, porém homens e mulheres partem de locais diferentes de experimentação da realidade. Segundo Ribeiro (2020) o discurso, conceito esse focaultiano ligado às relações de poder, historicamente construído é a voz do homem branco dominante, logo o racismo passa por uma construção patriarcal heteronormativa. A sociedade é racista e os privilégios foram construídos a partir da discriminação de um grupo. Mesmo quando se trata da narrativa do movimento negro ou das questões feministas, as mulheres são invisibilizadas na produção do discurso.

Reconhecer os privilégios é a grande problemática, pois passa pela desconstrução e consequentemente pela perda de poder de um discurso universal e hegemônico. Então, a mulher acaba sendo concebida hierarquicamente como *O Outro*, o mundo não é pensado para as mulheres com as mesmas possibilidades que o homem (RIBEIRO, 2020). Chega-se então ao movimento feminista, é impossível compreender que tal movimento é homogêneo, muito pelo contrário, é diverso e plural. A luta pelos direitos deve respeitar o ponto de partida de cada mulher, ao mesmo tempo reconhecendo que grupos ainda possuem mais privilégios que outros. Uma mulher branca que exige direitos iguais, inserção no mercado de trabalho, questões salários, de que condições e de que homem e de mulher se está falando? Além da relação de diferença homem/mulher, a questão da raça é fundamental para esta análise.

Não se deve esquecer a perversidade da escravidão, imposta à mulher negra uma vida de trabalho, sem qualquer direito. Então o que o movimento feminista reivindica, não é a condição sempre existente de trabalho de uma mulher negra, e sim, os ditos privilégios do homem

branco. Segundo Ribeiro (2020) essa condição, faz de a mulher negra ser reconhecida como *O Outro do Outro,* como se fosse uma carência dupla, não é homem e nem é branca, ocupando assim um lugar hierarquicamente muito difícil na sociedade.

A autora aponta para a importância do conceito de lugar de fala. Para ela, o lugar social legitima um discurso que já é excludente, assim, como o não reconhecimento que homens brancos, homens negros, mulheres brancas e mulheres negras, partem de lugares diferentes. O lugar social ocupado por certos grupos restringe a oportunidades a outros, gerando hierarquia (RIBEIRO 2020). O feminismo negro não é uma oposição ao feminismo e sim, uma linha de pensamento que exige seu reconhecimento, caso contrário o feminismo branco se hierarquiza acima das questões das mulheres negras.

Sobre o feminismo negro, Akotinere (2019) aponta para o conceito de interseccionalidade à questão da mulher negra. A autora diz que o conceito visa dar instrumentalidade teórico-metodológica a inseparabilidade estrutural do racismo, capitalismo, o cisheteropatriarcado, dentre outros aspectos hegemônicos, permite enxergar a colisão das estruturas a interação simultânea das avenidas identitárias. Ela diz que o feminismo reproduz racismo, igualmente o movimento negro falha em reproduzir o caráter machista.

Segundo Akotirene (2019), a interseccionalidade supri as várias carências impostas à mulher negra, por exemplo, como se separa a luta de uma mulher negra e lésbica? O movimento negro silencia a questão da mulher, já o movimento feminista invisibiliza a mulher negra. Então a questão de gênero e raça, nesse caso, são atravessados pelo conceito de interseccionalidade, ou seja, essas várias identidades se encontram em um único conceito e a partir daí que se pode direcionar políticas públicas.

Para falar sobre raça na perspectiva do feminismo negro, temos na literatura o reconhecimento do lugar social de Carolina Maria de Jesus, escritora, mulher, preta, e da favela que registrava em diários [cadernos reciclados] sua realidade de privações básicas, como almoçar e jantar. A fome tinha cor – a fome é amarela. Comparada com a cidade de alvenaria, para ela, a favela era o quarto de despejo, nome este dado ao seu primeiro livro publicado. Carolina Maria Jesus (2007) relatava em seu diário a vivência e as experiências próprias de sua vida na favela Canindé às

margens do rio Tietê em São Paulo, em um recorte de 1955 a 1960. À época, com o êxodo rural o Brasil passava pela constante redução do número de moradores do campo, e o aumento da população das cidades marco da urbanização brasileira.

Uma das consequências da urbanização brasileira foi a reorganização socioespacial e o crescimento desordenado, sem qualquer tipo de planejamento para área distante da central, como na cidade de São Paulo, e isto contribuiu diretamente para a formação das favelas. A então escritora, Maria Carolina de Jesus, mulher, preta, catadora de papel, mãe, narradora e protagonista de sua própria obra, de forma efetiva relata o contexto da favela na qual morava. Assim como ela, outras pessoas com pouca ou nenhuma escolaridade, sobreviventes de trabalhos de muito esforço físico e pouco retorno financeiro, desempregados, coabitavam esses espaços sem saneamento básico, conviviam com a fome e com as incertezas da violência combinadas no lugar da favela o quarto de desejo da cidade grande.

Dentre os prédios de luxo que circundavam a cidade, Carolina Maria de Jesus (2007) acreditava que a favela era o quarto de despejo de tudo que não servia ou que não combinavam com a beleza dos espaços da cidade, dos empregos gerados pela indústria, das ruas asfaltadas, das praças bonitas, isso incluindo as pessoas que por muitas vezes não vivenciavam a transição entre a infância e a fase adulta, pois, matar a fome de seus filhos era o seu maior objetivo, logo seu relato mesmo sendo sobre o recorte de época, é bastante atual e retrata o realismo das favelas brasileiras o que torna uma obra vital para um referencial teórico da condição da mulher negra no espaço urbano.

Com base neste referencial de literatura do feminismo negro (RIBEIRO, 2020; AKOTIRENE, 2019; JESUS, 2007) abriu-se uma oportunidade para abordar conceitos tradicionais da urbanização brasileira, com conteúdo do livro didático do segundo ano do Ensino Médio, em interface com a visão da mulher negra sobre o que ela pensa a respeito de classe, raça, gênero e economia.

Multiletramento de professor para o uso das tecnologias digitais

A intensão de se pensar o uso das tecnologias digitais, na formação dos residentes, está diretamente relacionada como os professores se comportam em sala de aula nos seus primeiros anos. Segundo Michael Huberman (2000), ao descrever o ciclo de vida da carreira docente, são nos anos iniciais que a identidade profissional será formada por estágios de "sobrevivência" e "descoberta". Esses anos, na fase da entrada na carreira, são determinantes na formação do perfil dos professores. Assim, se esses profissionais não são munidos de ferramentas em sua formação inicial para o uso das TDIC, no começo da carreira há uma solidificação de um saber pedagógico que será muito mais difícil de ser remoldado em formações posteriores, tendo em vista a grande dificuldade dos professores já atuantes de se inserirem no contexto tecnológico para efetivação do ensino remoto emergencial.

Também percebendo que a inserção dos professores no ensino remoto acabou reproduzindo o paradigma de ensino que está baseado na centralidade da fala do professor em uma postura de transmissor do conhecimento e passividade do aluno ao receber as informações, em modelo comunicacional situado no conceito de emissor-receptor, em que não se abre um diálogo inerente a complexidade e articulação advinda do uso das tecnologias, entendemos a necessidade de propiciar uma formação que o aluno não seja visto como receptor, um vaso a ser preenchido passivamente com informações oferecidas pelo emissor-professor.

Dessa forma, a partir da proposição de Valente (2014) da necessidade da abertura de espaço para a proliferação de uma teoria crítica a este modelo posto e busca em promover a comunicação estruturada na interação, pensamos na diversificação do uso das tecnologias digitais em uma perspectivava multiletrada junto aos residentes.

O multiletramento dos professores é entendido como forma de mudar a maneira de pensar o ensino e aprendizagem diante de um mundo que se comunica por textos multisemióticos. As diferentes modalidades de textos (fotos, vídeos, sons, linguagem oral ou escrita etc.), exigem uma capacidade por parte dos professores de compreensão e prática –

multiletramento – para produzir significados em diferentes suportes. A prática multiletrada está inserida dentro de uma intencionalidade educativa em que há o entendimento da multiplicidade de culturas e semiologias na construção de textos por meio dos quais os alunos se informam e se comunicam (ROJO; MOURA, 2012, p. 8).

Portanto, o multiletramento se refere a habilidades e competências desenvolvidas no sentido de trabalhar as culturas de referência do aluno a partir dos gêneros, linguagens e mídias por eles conhecidos e presentes em diferentes suportes. Não há uma obrigatoriedade de utilização das TDIC, embora, no contexto do ensino remoto, seja uma determinante circunstancial.

Para Orlando e Ferreira (2013), uma prática pedagógica crítico reflexiva de ordem colaborativa requer do professor habilidades linguístico comunicacional para trabalhar com significados produzidos e compartilhados no contexto das TDIC. O multiletramento, portanto, é o reconhecimento que o uso intenso de tecnologias digitais produz complexos usos da linguagem que ao ser entendida e trabalhada pelo professor implica que os alunos se envolvam nas discussões de forma crítica.

> Em consonância com o pensamento bakhtiniano de que a palavra é ideológica por natureza e que nenhum significado é fixo, a pedagogia dos multiletramentos destaca o 'reconhecimento da diversidade étnica, linguística, identitária e cultural, assim como das múltiplas maneiras de se (re)construir sentidos pelas igualmente diversas formas e meios de comunicação' (ROCHA, 2010, p. 67), refutando qualquer tipo de relação autoritária e monolítica (ORLANDO; FERREIRA, 2013, p. 15).

Nesse sentido, abre-se infindáveis campos de análise de textos e sentidos produzidos por uma sociedade que se expressa de maneira cada vez mais veloz ao produzir um crescente volume de informações pelos meios eletrônicos que permitem acesso ao ciberespaço. A conjuntura que se apresenta traz grandes desafios para a educação no período remoto. A diversidade de culturas, intercâmbios e associações de elementos textuais, virtuais e, em alguns casos, presenciais, na produção de sentidos se apresentam para os profissionais da educação como desafios no processo

de entendimento do "mundo" do educando e seus meios de se comunicar, interagir e obter/produzir informações.

Baseados nesse entendimento que surge a proposta, dentro da residência, de uma formação na prática pedagógica de criação dos objetos digitais de aprendizagem. Para compreender melhor esse percurso, precisamos entender o que são objetivos de aprendizagem.

Para o *IEEE Learning Object Meta data* (2002), objeto de aprendizagem (OA) é qualquer recurso, digital ou não, que pode ser usado, reusado e referenciado durante o processo de aprendizagem apoiada em tecnologia. Entende-se por tecnologia de apoio os sistemas de treinamento baseados em computador, ambientes de aprendizagem interativos, sistemas de educação a distância, assim por diante. Já os OA incluem conteúdo multimídia, conteúdo instrucional, softwares instrucionais e ferramentas de softwares e até mesmo pessoas, organizações e eventos referenciados durante a aprendizagem baseada em tecnologia.

É importante deixar claro que o conceito de Objeto de Aprendizagem não é consensual e a partir do que já foi exposto, trabalharemos com o entendimento de Wiley (2001), se referindo ao OA como recurso digital carregado de intencionalidade na sua produção com objetivo de apoiar a aprendizagem podendo ser reutilizado, reformulado ou readequado enquanto microunidade de ensino.

Neste sentido, preceptores e orientador criaram um curso on-line com a tecnologia de apoio AVA *Google* Sala de Aula (*Classroom*), cujo interior foi composto por objetos de aprendizagem, baseados no princípio do multiletramento, possibilitando que os residentes percorressem uma trilha formativa que permitissem a criação de novos objetos de aprendizagem, na forma de podcast e vídeo, para uso pedagógico com alunos das escolas preceptoras.

O curso online provocou o que Pastrè, Maye e Vergnaud (2006) chamam de "situação didática", ou seja, condições específicas reunidas por preceptores e orientador para confrontar os residentes com novos objetos ou propriedades novas de objetos já conhecidos, como podcast e o vídeo. Para isso, foi necessária uma transposição didática na modalidade de aprendizagem mediada por obras. Entende-se por obra o resultado final

da trilha formativa, portanto, o próprio objeto de aprendizagem construído.

Esse tipo de aprendizagem, proporcionada aos residentes, está baseado na abordagem sociointeracionsita de Vygotsky (1987), que considera a importância da interação do sujeito com o meio em que vive, e neste caso o conhecimento científico e o cotidiano dos residentes foram postos em articulação para o desenvolvimento de linguagens específicas do contexto digital cujo objetivo foi instrumentalizar o ensino, na educação básica, por meio dos OA, fruto de uma *práxis* que é ao mesmo tempo de ensino e aprendizagem, em que a conceituação foi realizada na ação.

Assim, diante do contexto da pandemia devido as aulas remotas, a iniciativa foi a criar um podcast e um vídeo, com tema da urbanização brasileira, para o segundo ano do Ensino Médio, e disponibilizar o aceso para o aluno através de *WhatsApp*. Para isto foi necessário formar os residentes na produção de conteúdo digital através do uso das tecnologias digitais, como aborda o próximo tópico.

Design instrucional do curso preparatório para podcast e vídeo

O planejamento sempre esteve presente no cotidiano dos professores. Entretanto, o conceito de Design Instrucional (DI) se coloca com potente na hora de se planejar ações educativas que utilizam as TDIC. Segundo Filatro (2018), podemos entender o DI como processo, mas também com produto e teoria.

Enquanto processo, se refere a identificação de um problema ou necessidade educacional e a partir disso há a criação de um projeto, sua implementação e avaliação para solução desse problema. Também podemos nos referir ao Design Instrucional a partir do produto desse processo, como um curso, programa, material didático, tutorial, evento etc. E no campo do conhecimento, o DI como teoria abrange áreas da educação, comunicação, tecnologia e administração que irão direcionar o design (projeto) de soluções educacionais.

O modelo de Design Instrucional de Filatro (2007) foi a base para a trilha formativa, no formato de curso online, que os residentes percorreram para produzir os objetos de aprendizagem. Esse modelo é

composto pelas seguintes etapas: análise, *design*, desenvolvimento, implementação e avaliação.

Na fase da análise, procuramos identificar as necessidades de aprendizagem. Verificamos que o grupo era composto por licenciandos de diferentes períodos e com experiências distintas tanto em relação ao saber teórico-metodológico da prática educativa quanto no contato com a produção e até mesmo consumo de vídeo/podcast. Nesse primeiro momento, a preocupação foi que todos estivessem saindo de um mesmo ponto de partida para aquisição de novos conhecimentos. Sabemos que a prática da interação social gera conhecimento, mas sentimos ser necessária a sensibilização de todos os envolvidos, principalmente aqueles de períodos mais avançados, no sentido se adequar ao ritmo daqueles que estavam em períodos anteriores.

A época contávamos com um grupo de dez residentes, sendo dois voluntários. Por entender as especificidades de cada um dos objetos (*podcast* e vídeo) e o ideal de trabalho com grupos menores, decidimos dividir o grupo em dois, cada um responsável pela criação de um objeto que tratasse do mesmo tema do componente curricular de geografia escolhido. Assim, os cursos tiveram os mesmos princípios normativos, isso inclui os objetivos de aprendizagem, sendo que conteúdos diferentes por um tratar sobre podcast e o outro sobre vídeo.

A partir disso, definimos como objetivos de aprendizagem dos residentes, compreender o que são e qual é a relação entre podcast/vídeo e a educação, reconhecer diversos gêneros possíveis de podcast/vídeo, aprender a técnica de produção podcast/vídeo, identificar as habilidades e competências, relacionadas a Geografia, na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), realizar a escolha conjunta do conteúdo a ser trabalhado nos objetos de aprendizagem, elaborar roteiros e prototipar um podcast e um vídeo e,a partir desse protótipo, diferenciar, comparar e explicar, fechando uma avaliação que ajuste o objeto (protótipo) na produção de uma versão final.

Para que esses objetivos de aprendizagem fossem alcançados por meio do curso, optamos por uma divisão em unidades de estudos. Essa fase, de design e desenvolvimento, foi pensada seguindo o modelo de Filatro (2018), que consiste em uma unidade de estudos que contenha, em

seu planejamento, objetivos de aprendizagem, papeis, atividades, duração, conteúdos, ferramentas e avaliação.

O curso foi estruturado em quatro unidades de estudo, a partir da seleção conteúdos de licença aberta (artigos científicos e livros) de posse dos preceptores e outros acessíveis na internet, como vídeo tutoriais, postagens em blogs, podcasts, assim por diante.

A primeira unidade leva o residente a entender conceitualmente o que é um podcast e um vídeo. Em seguida, apresenta esses dois objetos em relação com a educação, ou seja, ferramenta para o ensino e aprendizagem de conteúdo. A segunda unidade é técnica, uma série de tutoriais que ensinam na prática com produzir, falando de aplicativos, programas, ensinando detalhes de edição, assim por diante. A terceira unidade já se debruça sobre a BNCC, apresentando-a como marco normativo e inferindo sobre sua relação com o componente curricular de Geografia e os estudos realizados sobre educação antirracista. É nesse momento que os dois grupos se reúnem para decidir em conjunto um conteúdo a ser trabalhado tanto no podcast quanto no vídeo, tendo a condicionante articular com os textos estudados no NEPECGIM. A quarta e última unidade são proposições de pequenas atividades que tem por objetivo produzir efetivamente o objeto (*podcast* e vídeo), como a produção de um roteiro, escolha de programa/aplicativo, chegando à postagem do protótipo.

Para criar podcast e vídeo para conteúdos de ensino de Geografia, foi ofertado aos residentes um curso na modalidade on-line estruturado em quadro unidades de estudos com seus respectivos objetivos de aprendizagem, a saber: Unidade de Estudos 1: compreender o que são e qual é a relação entre podcast/vídeo e a educação; reconhecer diversos gêneros possíveis de podcast/vídeo. Unidade de Estudos 2: aprender a técnica de produção podcast/vídeo. Unidade de Estudos 3: identificar as habilidades e competências, relacionadas a Geografia, na Base Nacional Comum Curricular (BNCC); Realizar a escolha conjunta do conteúdo a ser trabalhado nos objetos de aprendizagem. Unidade de Estudos 4: elaborar roteiros de produção e prototipar um podcast e um vídeo; diferenciar, comparar e explicar, fechando uma avaliação que ajuste o objeto (protótipo) na produção de uma versão final.

A implementação foi feita a partir de uma capacitação dos residentes para o uso da plataforma *Google Classroom*, realizada em uma reunião online. Os cursos foram apresentados em uma visão geral, na sua estrutura e objetivos e foi realizado um momento de treinamento para acesso e uso das ferramentas dessa AVA. Esse foi um processo sem muitos problemas devido ao uso contínuo dessa plataforma pelos residentes como repositório de conteúdos e trocas de informações, como lista de presença, relatórios de reuniões, entregas de fichamentos, promovidos pelo professor preceptor no contexto das reuniões semanas de estudo no NEPECGIM.

A avaliação ocorreu em duas frentes, sendo uma avaliação do curso em si (estrutura) outra relacionada diretamente a aprendizagem. Na primeira unidade, a avaliação se deu por formulários em que os residentes precisavam responder questões de múltipla escolha sobre o conteúdo disponibilizado. Na segunda unidade, já foi pedido que houvesse a escolha das melhores ferramentas (aplicativos, programas etc.) para produção do objeto. Na terceira unidade, foi produzido um debate, em uma reunião online, sobre a BNCC e a Geografia. Na quarta unidade, realizar a entrega de pequenas tarefas que compõe o processo de criação de um podcast e vídeo, como roteiro/escaletas e publicação do protótipo.

Quanto ao curso, encontramos alguns problemas na relação entre tempo disponibilizado – um mês, tendo duas reuniões semanais de quatro horas cada, ou seja, 8 horas por módulo – e o material disponível para estudos. Percebemos, pelo *feedback* dos residentes, um volume maior de conteúdos do que o tempo disponibilizado para realização da aprendizagem. Algo que precisa ser repensado para um novo *design* que faça a divisão clara entre conteúdo fundamental (obrigatório) e secundário (opcional).

Por mais que o curso tivesse sido construído de maneira autoinstrutiva, as reuniões semanais foram mantidas e passaram a ter dupla função. Primeiro, mediar dúvidas, introduzir temas das unidades dentro do curso que não eram familiares aos residentes e realizar um acompanhamento avaliativo. A segunda função das reuniões era de evitar uma possível dispersão daqueles residentes que ainda não tinham uma autonomia e senso de responsabilidade no cumprimento dos prazos

plenamente desenvolvidos, ao estabelecer aquele horário como sendo o de realização do curso.

Para isso, após uma explicação inicial por parte do preceptor, os residentes deveriam permanecer logados na reunião online enquanto realizavam as tarefas. Notamos um desconforto por conta dos residentes em precisar estar na reunião online, mesmo de câmera e áudio fechados, enquanto realizavam as atividades no horário estabelecido.

Os objetos de aprendizagem podcast e vídeo, depois de prototipados, foram reproduzidos em conjunto numa reunião geral em que todos opinaram, sobre pontos fortes e fracos, em uma avaliação horizontal por pares que valorizava a experiência e criando uma situação de aprendizagem por obras. Como resultado dessa grande avaliação em conjunto, os grupos voltaram ao projeto para realizar ajustes e criar a versão final de cada objeto de aprendizagem.

Considerações finais

Concluímos que é possível atingir os objetivos do Programa de Residência Pedagógica mesmo em condições tão adversas como o ensino remoto emergencial no meio de uma pandemia. Assim, o trabalho realizado dentro da residência teve como norte os objetivos do programa apresentados pela Portaria de nº 259 do MEC/CAPES de 17 de dezembro de 2019.

O PIRP tem como um de seus objetivos a formação dos discentes de cursos de licenciatura, induzindo a formação prática, fortalecendo a e relação entre IES e a escola. Através do PIRP foi possível ressignificar o estudo de raça e utilizar tecnologias digitais para criar podcast e vídeo com conteúdo, que buscou resgatar o tema, urbanização brasileira, na perspectiva do feminismo negro. Vimos o quão é importante se criar um currículo antirracista que contraponha à narrativa exclusiva hegemônica, branca, cisheteropatriarcal entranhado na estrutura de ensino. O currículo deve desconstruir narrativas que silenciam e por muitas vezes romantizam a dura história vivida pela população negra desde a colonização.

Para não concluir: o incentivo à formação dos residentes futuros docentes foi desenvolvido pelo exercício ativo da articulação entre teoria e prática dentro do NEPECGIM. A prática profissional docente, limitada

pela ausência do convívio escolar, foi repensada de maneira a inserir os residentes no contexto do ensino remoto com a produção de objetos de aprendizagem.

Mediante a criação dos objetos de aprendizagem, *podcast* e vídeo[169], podemos afirmar que a fase seguinte, de aplicação junto as escolas preceptoras, será o cumprimento do objetivo do Programa que é fortalecer e ampliar a relação entre escolas públicas e instituições de ensino superior na formação inicial dos professores.

Notamos a importância de uma instrumentalização técnica, entendida aqui como capacidade qualificada de intervir no mundo, em que os futuros profissionais da educação têm necessidade de dominar para o ensino que é mediado, cada vez mais, por tecnologias digitais de informação e comunicação. Dessa maneira, desenvolvemos uma comunidade de prática remota dentro da residência em que todos podemos experenciar uma educação mediada pela tecnologia por diferentes perspectivas.

Referências

AKOTINERE, C. **Interseccionalidade.** São Paulo: Pólen, 2019.

AUDI, A.; ZAMBARDA, P. Escola com partido: aulas online obrigam milhões de alunos a usar app de empresa obscura que criou tv bolsonaro. **The Intercept.** [S.L.], p. 1-1. 15 jun. 2020. Disponível em: <https://theintercept.com/2020/06/15/app-empresa-tv-bolsonaro-aulas-online-pandemia/>. Acesso em: 24 jun. 2021.

BRASIL. Lei Federal nº 10.639, de 09 de janeiro de 2003. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm>. Acesso em: 30 mar. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer nº CNE/CP 003/2004. Brasília: Ministério da Educação, 10 mar. 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cnecp_003.pdf>. Acesso em: 30 mar. 2021.

FNDE - Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Ministério da Educação. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/component/k2/item/518-hist%C3%B3rico>. Acesso em: 20 de maio de 2021.

[169] <https://www.youtube.com/watch?v=f_C1Iu-J49g>.

CARDOSO, L. Professores suspeitam que aplicativos de ensino do Estado e do município vazam dados. **Extra.** [S.L.], 11 abr. 2021. p. 1-1. Disponível em: <https://extra.globo.com/economia/emprego/servidor-publico/professores-suspeitam-que-aplicativos-de-ensino-do-estado-do-municipio-vazam-dados-24964381.html>. Acesso em: 24 jun. 2021.

EDUCAÇÃO, Uol. **RJ:** Seeduc remove videoaula em que professor questiona racismo no Brasil**.** Disponível em: <https://educacao.uol.com.br/noticias/2021/04/08/rj-seeduc-remove-videoaula-em-que-professor-questiona-racismo-no-brasil.htm>. Acesso em: 15 jun. 2021.

FILATRO, A. ***Design* instrucional na prática.** São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2008.

FILATRO, A. **Como preparar conteúdos para EAD**. Salvador, BA: Saraiva, 2018.

HACK, J. R.; NEGRI, F. Escola e tecnologia: a capacitação docente como referencial para a mudança. **Ciências & Cognição**, v. 15, n. 1, p. 89-99, 2010.

HODGES, C. *et al*. As diferenças entre o aprendizado online e o ensino remoto de emergência. **Revista da escola, professor, educação e tecnologia**, v. 2, 2020.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, António. (Org). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto, 2000.

IEEE LTSC, 2002. Learning ObjectMetadata. **IEEE Learning Technology StandarsCommittee**. (LTSC). Disponível em: <http://lstsc.ieee.org>. Acesso em: 17 de jun de 2021.

JESUS, C. M. de. **Quarto de despejo:** diário de uma favelada. 9. ed. São Paulo: Ática, 2007.

MEC/CAPES. Portaria nº 259, de 17 de dezembro de 2019. Portaria nº 259, de 17 dezembro de 2019. [S.l.], Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-259-de-17-dezembro-de-2019-234332362>. Acesso em: 15 jun. 2021.

ORLANDO, A.; FERREIRA, A. Do letralemento aos multiletramentos: contribuições à formação de professores com vista a questão identitária. **Revista Travessia**, n. 7, v. 1, 2013.

RIBEIRO, D. **Lugar de fala**. São Paulo: Jandaíra, 2020.

ROJO, R.; MOURO, E. (Org.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola, 2012.

VALENTE, J. A. A comunicação e a Educação baseada no uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação. **Revista UNIFESO – Humanas e Sociais**, v. 1, n. 1, p. 141-166, 2014.

VIGOTSKI. L. S. **A construção do pensamento e da linguagem.** São Paulo: Editora Martins Fontes, 1987.

WILEY, D. **Conectando objetos de aprendizagem com a teoria de projeto instrucional**: Uma definição, uma metáfora, e uma taxonomia. 2001. Disponível em: <http://penta3.ufrgs.br/midiasedu/modulo11/wiley/index.htm>. Acesso em: 27 fev. 2018.

RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA EM GEOGRAFIA (UFF/NITERÓI): UM RELATO SOBRE A FORMAÇÃO DOCENTE NO COLÉGIO ESTADUAL AURELINO LEAL (SEEDUC/RJ) DURANTE O ENSINO REMOTO EMERGENCIAL (OUTUBRO DE 2020 A JULHO DE 2021)

Bruno Bernardes Rodrigues Pucci[170]
Eduardo Lago Maciel[171]
Iohan Corrêa Cavalcanti[172]
Letícia Espíndola Moussa[173]
Letícia de Souza Blanco[174]
Pedro Magalhães Ferreira[175]
Tiago Carbone do Nascimento[176]
Tiago Martins da Fonseca Silva[177]
Vinícius Sameiro Crespo[178]
Angelo Fernando Pereira[179]
Saulo Farias[180]
Denizart Fortuna[181]

Resumo: A pandemia de COVID-19 apresenta desafios educacionais para todos os níveis e modalidades por conta do ensino remoto emergencial. O mote deste relato de experiência contado pelos Residentes do Curso de Geografia (Niterói) da Universidade Federal Fluminense é narrar possibilidades de formação docente diante de uma forma de ensino não previamente planejada pelo Subprojeto de Geografia submetido ao Programa de Residência Pedagógica (Capes). Nesse contexto, os objetivos específicos são (i) descrever as atividades pedagógicas; (ii) documentar os aspectos da profissionalização empreendidas e (iii) refletir sobre as dificuldades de aprendizado da profissão com o inesperado ensino remoto. A reflexão se deu pelos relatórios dos Preceptores, compartilhamento dos relatos de experiência dos Residentes e diálogo promovido em reuniões semanais. Enquanto resultados, o atravessamento da *crise sanitário-social* implica em desafios didático-pedagógicos pelo manuseio e acessibilidade às tecnologias digitais, embora a experiência no Programa favoreça a aproximação com alguns dos aspectos formativos da docência.

[170] Residente.
[171] Residente.
[172] Residente.
[173] Residente.
[174] Residente voluntária.
[175] Residente.
[176] Residente voluntário.
[177] Residente.
[178] Residente.
[179] Preceptor.
[180] Preceptor.
[181] Orientador.

Palavras-chave: Ensino Remoto Emergencial. Programa de Residência Pedagógica. Formação de Professores de Geografia**.**

Introdução

O Programa de Residência Pedagógica (Pirp) é uma das ações de política pública relacionadas à profissionalização docente, fazendo parte do Programa de Formação Nacional de Professores ainda em vigor (BRASIL, 2009)[182]. A Residência Pedagógica (RP) é dedicada à formação inicial *dXs licenciandXs*[183] de diferentes cursos de Instituições de Ensino Superior (IES) públicas, além das privadas sem e com fins lucrativos, desde que ofereçam curso de licenciatura pertencente ao Programa Universidade para Todos (ProUni), do Ministério de Educação (MEC). À semelhança do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid), o apoio também é do MEC e da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), além da finalidade de indução de maior articulação entre as escolas públicas e as IES. Apesar dos seus aspectos comuns, os objetivos e a configuração operacional são diferenciados.

Enquanto Pibid previa (1) maior articulação entre teoria e prática durante a primeira parte dos cursos formativos de docentes e (2) promoção de oportunidades para coparticipação em práticas metodológicas diferenciadas a fim de melhorar as dificuldades de aprendizagem dos alunos da educação básica sob orientação dos seus professores (Supervisores) (BRASIL, 2013; COCK *et al*., 2018), a RP visa ao aperfeiçoamento do estágio curricular supervisionado através da imersão dos graduandos no cotidiano escolar sob a condição da regência

[182] O amparo legal do Programa encontra-se no Plano Nacional de Educação, especialmente quando das ações "executivas" apresentadas no item 18.2 da Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014 (BRASIL, 2014). Vale mencionar que essa política educacional tem origem ainda em 2007, cuja autoria coube ao Senador Marco Maciel (PFL), na forma do Projeto de Lei nº 227, protocolado em 4 de maio desse último ano (CÂMARA DOS DEPUTADOS, 2007), mas, posteriormente, arquivado em 2011.

[183] A partir de agora, os leitores poderão observar que, nesta produção, nós passaremos a adotar o gênero masculino nas desinências de gênero (pronomes, vocativos, adjetivos) quando tratarmos do público amplo e irrestrito. Tal emprego em nome da fluidez da leitura não significa que nós, autores, não reconheçamos ou estejamos insensíveis às problemáticas do emprego que envolvem o uso do gênero masculino em nossa língua, em nossos discursos ou enunciamentos, cujos intentos possam ser a invisibilização de outras identidades de gênero.

de classe e realização de intervenções pedagógicas sob a orientação dos professores escolares (Preceptores). Assim, salta aos olhos, por exemplo, que o programa em tela presume um certo "acúmulo" de conhecimentos daqueles que passam a ser denominados como Residentes, por isso justificando a sua realização a partir da segunda metade dos cursos de formação.

O projeto institucional de RP da Universidade Federal Fluminense (UFF) do qual fazem parte os subprojetos de ensino vinculados aos cursos de licenciatura e aos de Pedagogia oferecidos em seus *campi* foi condicionado ao Edital nº 1/2020, da Capes[184]. Submetido dentro do prazo estipulado, a sua aprovação por essa fundação ainda no primeiro semestre de 2020 renderam-lhe o devido aval para a implementação de suas propostas, além de bolsas para os licenciandos e professores escolares e do ensino superior participantes e do seu início para outubro desse mesmo ano. Contudo, não é menos importante afirmar que os próprios subprojetos precisaram se adequar às exigências do Edital já citado no que diz respeito à proporção de no mínimo 60% do total de vagas com bolsas para assim denominadas "áreas prioritárias"[185] (CAPES, 2020).

Considerada como área geral, o Subprojeto de Geografia da atual edição passa a abrigar três núcleos de diferentes cursos de licenciatura oferecidos pela mesma IES em três municípios fluminenses, a saber: Angra dos Reis, Niterói e de Campos dos Goytacazes. Tal subprojeto foi contemplado com 48 cotas dedicadas aos Residentes (R) bolsistas, além das 12 vagas para Residentes Voluntários (Rv), todavia, 10 efetivamente ocupadas até julho de 2021, 6 cotas para Preceptores (P) e 2 cotas a serem divididas entre os docentes universitários proponentes (Docentes Orientadores - DO), a saber e em ordem alfabética: Daniel Luiz Roberti Poio, do Instituto de Educação de Angra dos Reis (IEAR/UFF), Denizart Fortuna, da Faculdade de Educação (FEUFF) e Edimilson Antônio Mota,

[184] A implementação da Residência Pedagógica ocorre com a Portaria CAPES nº 38, em 28 de fevereiro de 2018 (CAPES, 2018). O Projeto Institucional de Residência Pedagógica desta Universidade está condicionado à chamada pública via Edital 01/2020, publicado em 6 de janeiro de 2020 (CAPES, 2020).

[185] Como área prioritária, pode-se entender a subordinação dos projetos institucionais, principalmente aos objetivos de profissionalização de cunho prático-teórico dos campos da Alfabetização, Física, Biologia, Química, Matemática, Ciências e Língua Portuguesa (CAPES, 2020).

do Departamento de Geografia do Polo Universitário de Campos dos Goytacazes (CGG/PUCG/UFF).

Importa, portanto, explicitar que o relato da experiência ora apresentado se refere à configuração de trabalho e às reflexões comuns e pertinentes ao nosso empreendimento, no sentido das mediações pedagógicas-formativas para a docência da geografia escolar promovidas e possíveis entre as modalidades DO, P, R(v) matriculados no Curso de Licenciatura em Geografia do Instituto de Geociências (CGG/EGG), situado em Niterói[186]. Ademais, embora nem previsto em nossas intenções iniciais, enfatiza-se que a comunicação entre os integrantes, as reuniões de estudo, de planejamento e a realização das atividades pedagógicas passaram a ser exclusivamente de maneira remota por causa da pandemia provocada pelo novo coronavírus.

É válido justificar os seus motivos. No início do ano de 2020, com o espraiamento em ritmo acelerado do novo coronavírus (SARS-CoV-2), agente causador dos sintomas da COVID-19 e quando não levando as pessoas acometidas a óbito, o MEC deliberou pela autorização e substituição das aulas presenciais por outras configurações de ensino para todos os tipos e modalidades assim entendidos pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) em vigor desde os anos noventas (BRASIL, 1996). Com esse intuito de evitar a intensidade do contágio nos espaços educacionais em território nacional, o Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPEX) da UFF seguiu a deliberação desse Ministério e decidiu, dentre outras atribuições, pela organização do ensino baseada nas tecnologias de comunicação virtual a partir de junho de 2020[187] (UFF, 2020).

Com os desdobramentos dos efeitos da pandemia na saúde pública e no campo socioeconômico, os docentes e alunos passaram a experimentar situações um tanto singulares. É nesse contexto que esta produção tem a intenção em descrever, analisar e sistematizar os esforços até aqui desenvolvidos, pois, acreditamos que a reflexão em um momento como o atual é de grande importância para o registro das possibilidades e

[186] Respeitando as três modalidades atribuídas pelo Programa, ao todo, o nosso núcleo de Niterói é constituído por 16 licenciandos com bolsas e mais 4 voluntários, além de uma bolsa para cada um dos dois professores escolares.
[187] UFF, Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPEX), Decisão nº 11 de 2020, de 22 de julho de 2020. Por meio de decisões posteriores, o CEPEX vem mantendo períodos letivos remotos pelo menos até o momento da publicação desta obra.

dos desafios da formação profissional em jogo, sobretudo com o envolvimento de recursos públicos.

Residência Pedagógica no ensino remoto (emergencial): o planejamento pedagógico em questão

Primeiramente, é necessário definirmos o significado de ensino remoto de caráter emergencial. A configuração assumida pela IES em destaque não compartilha do mesmo sentido de Educação a Distância (EAD), porque aquela é temporária em função das circunstâncias de crise (conflitos bélicos, epidemia, intempéries, pandemia). Ou seja: ensino remoto emergencial não é prover um "ecossistema" educacional potente e duradouro, mas sim prover acesso temporário às tecnologias de comunicação virtual compreendidas como suporte ao ensino remoto de maneira confiável e veloz durante um determinado período de tempo crítico[188] (HODGES *et al*, 2020).

Ao contrário das práticas educativas em EAD nas quais o caráter assíncrono é a tônica, o ensino remoto pode ser caracterizado com a expressiva presença da sincronicidade, conquanto não exclusivamente. Daí, a expressão educação *on-line* com base em abordagens dialógicas e centradas na aprendizagem do aluno mediadas por comunicação interativa e hipertextual e a exigência de colaboração de todos os conectados em um determinado ambiente de aprendizagem e num dado período de tempo (SANTOS, 2009; VALENTE, 2021).

Levando em conta as regulamentações oficiais e institucionais, a inesperada emergência sanitária impinge a novas formas de entendimento e reformulações das estratégias pedagógicas anteriormente planejadas, conforme inscritas em nosso "projeto de ensino" para a formação inicial de professores (de Geografia). Com essa situação posta, o planejamento pedagógico vem sofrendo com reconfigurações incessantes por causa

[188] "*Emergency remote teaching (ERT) is a temporary shift of instructional delivery to an alternate delivery mode due to crisis circumstances. It involves the use of fully remote teaching solutions for instruction or education that would otherwise be deliberate face-to-face or as blended or hybrid courses, and that will return to that format once the crisis or emergency has abated. The primary objective in these circumstances is […] provide temporary access to instruction and instructional supports in a manner that is quick to set up and is reliably available during an emergency*" (HODGES et al., 2020, *on-line*).

também da falta de experiência prévia por parte considerável dos integrantes deste núcleo com o ensino *on-line*.

Com a exigência de pesquisa em relação ao significado e os modos do fazer pedagógico remoto, o conceito *desenho didático* passou a ser relevante a se estudar para pensar a formação de professores ao longo do tempo de vigência do Programa e um novo planejamento das atividades de aprendizagem dedicadas aos discentes escolares por meio de ambientes virtuais de aprendizagem. Por desenho didático, compreende-se o conjunto de conteúdos e de circunstâncias de ensino reconhecidos e planejados de forma estratégica a serem utilizados pelos professores e pelos discentes a fim de construírem coletivamente o conhecimento, a prática docente e a aprendizagem, a interação comunicativa e as avaliações por meio da sala de aula *on-line* (SANTOS; SILVA, 2009).

Todavia, o levantamento de dados secundários através da SEEDUC/RJ e dos primários na "escola-campo" fornecidos pela Direção escolar ainda estão sendo realizados e nem todas as informações puderam sofrer o apropriado tratamento analítico por causa de algumas imprecisões que precisam ser investigadas, demandando mais tempo para as respectivas conferências e análises. Logo, não é possível para este trabalho apresentar resultados concretos que dizem respeito à correlação entre o conceito *desenho didático* e as condições de construção coletiva do conhecimento geográfico escolar.

Neste "estágio" de formação e pesquisa proporcionados pela RP, adianta-se que todo cuidado é pouco em afirmar que tal ensino remoto implementado pela rede pública de ensino ligada à Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro (SEEDUC/RJ) e pela própria UFF contemple as ações de desenho instrucional. Seja como for, pode-se sustentar que o modelo constituído não pode ser compreendido fora da cibercultura. Se entendermos a interatividade como paradigma comunicacional com uso e função na mediação da aprendizagem seja em cursos *on-line* ou remoto emergencial, formular e avaliar o planejamento das ações formativas voltadas à formação docente é imprescindível, pois consiste em problematizar as interfaces da dinâmica hipertextual entre os seus integrantes (SÁ; SILVA, 2013).

Com os encontros semanais síncronos (reuniões "gerais") deste núcleo realizados por meio do Google Sala de Aula nas tardes de quinta-

feira, indagações e questionamentos dos seus membros vêm nos forçando a refletir sobre o fazer didático possível entre estes autores e o público escolar: como arquitetar e operacionalizar as ações formativas anteriormente previstas na nova situação comunicacional quando não livre de constrangimentos à conectividade e que durante a *crise sanitário-social* que assola o país acomete não só licenciandos, mas principalmente os estudantes das redes escolares oficiais?

Residência Pedagógica e a formação de professores: relatos de experiência no Colégio Estadual Aurelino Leal (Ceal)

Relato de experiência ou relato de caso tem como objetivo a descrição sistemática de um aprendizado a qual venha a contribuir com pesquisas e estudos de uma ou de algumas áreas do conhecimento. A avaliação e a reflexão a se promoverem mediante a implementação de ações, no caso, pedagógicas igualmente enriquecem a produção, além da contextualização e a objetividade consideradas características básicas dessa abordagem. Nesta oportunidade, não custa esclarecer que os olhares evidenciados estão "em processo" e sob o viés das experimentações que envolvem a profissionalização de professores. Não custa enfatizar que as apreensões estão condicionadas em grande parte às formas de ingresso na participação do Programa dos R, Rv, P e DO, o que é justificado pela existência de distintos editais de seleção.

O desafio para essa expressão na forma de um texto não é tarefa fácil com tantos coautores envolvidos, porém, não é menos potente. Assim, a tentativa é reunir os principais significados dos seus integrantes R e Rv através dos seus próprios relatos entregues e compartilhados. A tessitura está baseada nos diálogos e debates feitos neste processo de escrita autoral. Vale ainda dizer que, nos três primeiros meses de trabalho, a apresentação dos pressupostos e objetivos não só desta política de formação profissional, como também dos objetivos e da operacionalização do Subprojeto foram tão importantes quanto o estudo que cerca a formação docente e a prática pedagógica[189]. A propósito, essa

[189] No período mencionado, priorizou-se os seguintes artigos: "O triângulo da formação docente: seus jogadores e configurações", de Flávia Sarti (2012) e "Residência ou estágio supervisionado? O professor pagando o 'pato' pela incompreensão", de Ademar Santos (2019).

promoção se deu com aquelas reuniões semanais citadas alhures, quando se (ainda) discute novos planejamentos e as adequações possíveis ao ensino remoto frente às demandas do próprio Programa (CAPES, 2020).

A unidade escolar niteroiense Colégio Estadual Aurelino Leal, situada na Rua Presidente Pedreira, nº 79, no Ingá, é vinculada à SEEDUC/RJ e oferece aulas ao seu público estudantil em três turnos. No todo, a escola oferta turmas de ensino médio regular, técnico em empreendedorismo e em administração, sendo algumas em caráter parcial ou integral a depender do ano e da formação escolhida pelo discente escolar. Outrossim, há oferta de turmas de ensino fundamental e de ensino médio na modalidade educação de jovens e adultos, porém, à noite.

A esses escolares, ofereceu-se o ensino remoto até o mês de maio do ano letivo de 2021, mas, desde então, em torno de 20% já recebem o que vem sendo denominado de ensino "híbrido" ou, em outras palavras, entendido como alternância entre aulas presenciais e remotas em diferentes dias da semana. Ainda conforme os dados obtidos com a Direção escolar, é possível afirmar que as aulas de geografia desse Colégio atreladas à RP acabam por alcançar 40,3% do total de alunos matriculados no ensino médio ofertado.

O relato das atividades desenvolvidas e as experiências promovidas foram divididas entre dois grupos de atuação com referência aos P: grupo do Prof. Angelo Pereira (P1), atuante em duas turmas de primeiro e quatro de segundo ano do ensino médio dedicadas ao empreendedorismo e à administração, e o grupo do Prof. Saulo Farias (P2), com duas turmas de segundo e três turmas de terceiro ano de ensino médio regular, além de uma turma de terceiro pertencente à formação empreendedora. Com isso, as frentes de atuação dos grupos constituídos pelos P e R/Rv de maneira virtual teve início em fevereiro quando da abertura do ano letivo escolar de 2021.

O grupo P1 inaugurou o acompanhamento das turmas escolares com o (re)planejamento didático condicionado à criação de contas na mídia social Instagram. Sendo assim, a intenção tomou forma prática e teórica com a produção de materiais de cunho geográfico baseada no plano da disciplina para cada ano escolar e com a apresentação das mudanças legislativas no âmbito curricular brasileiro desde o Estado Novo, dando destaque à disciplina escolar de Geografia, apresentada com

propriedade pelo Prof. Angelo. Vale citar que as semanas letivas compreendidas como primeiro bimestre escolar tiveram como destaque curricular a excepcionalidade da "revisão" dos conteúdos do ano escolar anterior.

Uma das maiores preocupações tem sido a problematização dos conteúdos geográficos com a cidadania e a sua necessária ampliação e consolidação para a constituição do Estado de Direito. Com base em estudos de Gonçalves Júnior e Aguiar (2019), a relação daquele conceito político com a educação geográfica pode ser promissora no sentido defendido por estes autores visto que se reconhece as redes sociais com significativo potencial pedagógico e como parte de um conjunto maior de estratégias pedagógicas. Mesmo cientes dos limites impostos pelo caráter remoto, solicitou-se a captura de objetos geográficos pelos espaços de vivência dos próprios alunos sobre os quais pudessem manifestar a presença e a qualidade, por exemplo, dos serviços públicos oferecidos aos cidadãos.

A escolha dessa mídia tem a ver com a praticidade e a gratuidade de seu uso. O procedimento se deu, primeiramente, com a escolha das denominações dos referidos perfis sociais via consulta aos próprios estudantes. Eis os perfis: Geo Saber *(@geosaber*), escolhido pela maioria das turmas do primeiro ano e Insta Geo (*@instageo*), pelas turmas do segundo ano. O material a ser compartilhado na rede social teve o caráter extraclasse e registros variados por vídeos, textos, imagens e mapas. Em seguida, para a sua produção, inevitável foi a organização do grupo P1 para a implementação da atividade por meio do *plano de ações*, conforme possível verificar na Quadro 1: conteúdo justificativa, objetivo geral, objetivos específicos, habilidades, envolvidas, métodos; recursos pedagógicos e, finalmente, referências bibliográficas.

Quadro 1: Plano de Ações concebido para o 2º ano do ensino médio para uso da mídia social Instagram.

Plano de Ações - Instagram (2º ano do ensino médio)	
Conteúdo	• Abordagens da Cartografia
Justificativa	• Com a necessidade do ensino remoto de caráter emergencial, a gratuita mídia social Instagram foi a opção mais bem considerada para o desenvolvimento curricular dos conteúdos de cartografia do ponto de vista geográfico.
Objetivo geral	• Compreender o envolvimento dos alunos escolares com as atividades de construção e manutenção de perfis sociais ligados à produção autoral dos seus conteúdos geográficos por via das mídias virtuais.
Objetivos específicos	• Demonstrar os saberes cartográfico e geográfico como "filtros" possíveis para o entendimento da realidade social. • Estimular o desenvolvimento de diferentes linguagens e de maneira autoral dos alunos do ensino médio por meio da ludicidade. • Incentivar a interação com os alunos em um ambiente virtual de aprendizagem (Google Sala de Aula ou *Google Classroom*).
Habilidades e conteúdos específicos	• Conhecer a história da cartografia e sua evolução; • Localizar pontos no mapa através das coordenadas geográficas; • Apresentar as projeções cartográficas; • Trabalhar com diferentes tipos de representação (mapa, carta, planta) e as respectivas escalas.
Métodos	• Postagens (*Posts*) digitais • Enquetes
Recursos	• Mapa • Texto • Fotografia •Vídeo
Referências bibliográficas	GONÇALVES JÚNIOR, A. F.; DE AGUIAR, B. R. A cidadania, o ciberespaço e o ensino de geografia: a rede social Instagram como possibilidade na prática pedagógica. 14º Encontro Nacional de Prática de Ensino de Geografia, Campinas/SP, 2019. In: **Anais do 14° Encontro Nacional de Prática de Ensino de Geografia**: políticas, linguagens e trajetórias, ... Campinas p.2638-2649, 2019. FITZ, P. R. Cartografia Básica. São Paulo: Oficina de Textos, 2008.

Fonte: Elaborado pelos autores, 2021.

As páginas virtuais criadas não eram só abastecidas por fotos e a respectiva identificação do tipo de serviço ofertado, do local/município ou quando da presença e ausência: a mediação didática exigia adequação entre as linguagens cartográfica, imagética, escrita e a responsabilidade com a gestão de cada perfil social criado. No sentido avaliativo dos seus integrantes, concorda-se que a atividade formativa foi positiva porque pode ser justificada pela qualidade do material produzido, pela apropriação dos conceitos cartográficos e geográficos mencionados e pela adesão significativa do público-alvo ao longo do bimestre citado.

Na medida em que o segundo módulo do Programa vem sendo incrementado e, ao mesmo tempo, com a apresentação do significado e estrutura dos planejamentos de aula por parte do DO, P1 assim como P2 desenvolvem planos de aula desde que vinculados aos conteúdos da disciplina dispostos pela SEEDUC/RJ. A continuidade desse fazer pedagógico, um dos fundamentos mais importantes da profissionalização docente a cargo dos P, vem tendo como momento áureo a apresentação do plano e da aula propriamente dita ao restante dos integrantes do Núcleo. Esse fazer é a preparação para a regência de classe a começar no último período do Programa também denominado de terceiro módulo (CAPES, 2020) porque visa atentar para a mediação didática a fim de apresentar os conceitos e as noções dos conteúdos geográficos, aos recursos pedagógicos quanto à execução e à adequação ao ensino remoto e à coerência entre as habilidades e objetivos pretendidos (Quadro 2).

Quadro 2: Plano de aula elaborado por Vinícius Crespo, residente do Núcleo Geografia/Niterói, 2021.

Plano de aula					
Residência Pedagógica		Prof. Vinícius Sameiro Crespo			
Assunto		Tema			
Fenômenos Atmosféricos		Como as populações humanas afetam os Fenômenos Atmosféricos			
Disciplina	Conteúdo	Ano de Ensino	Data		
Geografia	Climatologia	1° ano EM	08/07/2021		
Estrutura					
Competências (Ciências Humanas – BNCC)	Habilidades (BNCC)	Recursos	Tempo de aula	*Avaliação*	*Referência*
Competência 3 *Analisar e avaliar criticamente* as relações de diferentes grupos, povos e sociedades com a natureza (produção, distribuição e consumo) e seus *impactos* econômicos e *socioambientais*, com vistas à *proposição de alternativas que respeitem e promovam a consciência*, a ética *socioambiental e o consumo responsável* em âmbito local, regional, nacional e global.	(EM13CHS304) *Analisar os impactos socioambientais* decorrentes de práticas de instituições governamentais, de empresas e de indivíduos, *discutindo as origens dessas práticas*, selecionando, incorporando e promovendo aquelas que favoreçam a consciência e a ética socioambiental e o consumo responsável. (EM13CHS302) *Analisar e avaliar criticamente os impactos* econômicos e socioambientais *de cadeias produtivas ligadas à exploração* de recursos naturais e às atividades agropecuárias *em diferentes ambientes e escalas de análise*	Imagem Mapas Fotos Vídeo de ficção climática	5 min: Compreender o elemento chave que excita maior parte dos fenômenos. 5 min: Indagação do tema 20 min: Trecho de vídeo e citação de alguns fenômenos. 15 min: Pulo escalar: Dinâmica atmosférica global – corremos perigo?	Avaliação continuada, compreendendo a participação efetiva na aula através de intervenções, falas e debates induzidos pelo tema da aula. Construção do pensamento para formas de combate ao Aquecimento Global, seja ações individuais, coletivas e/ou estatais.	Evidence | Facts – Climate Change: Vital Signs of the Planet (nasa.gov) Professor Ricardo Marcílio - YouTube Correio Braziliense - Seu canal de últimas notícias do DF e Brasil TEIXEIRA, Wilson et al. Decifrando a terra. Oficina Textos, 2001.

Na sequência, o grupo P1 retorna à reflexão com as assertivas de Libâneo no tocante à importância do planejamento para o trabalho dedicado à aprendizagem estudantil. Esse autor sobreleva o termo ao relacioná-lo às situações didáticas concretas haja vista a dependência necessária das demandas sociais e das experiências de vida do alunado. Nesse sentido, ele define planejamento como "uma tarefa docente que inclui tanto a previsão das atividades didáticas em termos da sua organização e coordenação em face dos objetivos propostos, quanto a sua revisão e adequação no decorrer do processo de ensino [...]" (LIBÂNEO, 1994, p. 221). Dessa maneira, conclui-se que o ato de planejar é além da ação verbal; é processual porque corresponde à rotina docente que independe dos contextos escolares.

Com o grupo P2, outra frente de trabalho pedagógico vem sendo desenvolvida com a atuação dos R sob os auspícios do docente Saulo Farias. A partir do início do Programa em outubro de 2020, o grupo iniciou as primeiras aproximações com a plataforma de interatividade oferecida pela empresa de tecnologia e de serviços *on-line* estadunidense Google LLC em virtude da sua parceria com a SEEDUC/RJ. Para os nossos licenciandos, o manuseio das ferramentas digitais disponíveis pelo Google Sala de Aula (*Google Classroom*, em inglês) tem sido válido para a efetivação do ensino remoto emergencial nas turmas escolares, principalmente com aquelas do último ano do ensino médio.

Apesar do seu uso não ser desconhecido pelos R, pois a mesma plataforma é empregada pelos cursos de graduação da própria Universidade, o exercício passa a ser efetuado sob outra condição: a de criadores de materiais pedagógicos. A princípio, essas criações buscavam revisar os conteúdos do ano escolar do qual foram promovidos, isto é, tanto os do primeiro como os do segundo anos. Sem embargo, ao atendimento da demanda da realidade escolar baseada nos conhecimentos curriculares, profissionais e experienciais (TARDIF, 2002), o grupo concentrou esforços na criação de um "manual" de orientação acadêmica e profissional inspirado em parte pela atividade "Universidade: por que não? Um caminho possível!" desenvolvida no âmbito do Pibid pela Professora Juliana Cock, lotada no Colégio Estadual Manoel de Abreu pertencente à mesma rede de ensino, em 2016 (COCK *et al*, 2018).

O manual foi idealizado para fornecer informações importantes na orientação das diversas escolhas formativas e profissionais dos concluintes

do ensino médio. Testes vocacionais, projetos interdisciplinares e interinstitucional de ensino possuem muitas dificuldades para serem desenvolvidos nas unidades escolares (SILVA, 2021) e, por sinal, mesmo quando da existência de programas tal como o de Residência Pedagógica no Ceal. Isso se deve em parte a falta de técnicos especializados em seu quadro de funcionários, principalmente a de orientadores educacionais (concursados) ocasionando mais uma sobrecarga de trabalhos aos docentes escolares quando decidem por ações pedagógicas nesse sentido.

Na escola, espera-se que desde os primeiros anos da vida escolar sejam dados os primeiros passos na formação social dos indivíduos e que, com acesso às informações, esses indivíduos consigam ter independência crítica e poder de participação nas decisões dos seus destinos, das transformações das suas vidas e comunidades. Por isso, as orientações produzidas e sistematizadas por meio do *Guia de Orientação Acadêmica/Profissional* incluindo concursos públicos cuja exigência seja o nível médio e das possibilidades de continuarem com os seus estudos para formação mais qualificada em um mercado de trabalho cada vez mais competitivo e desigual. Igualmente, os integrantes do grupo P2 realizaram levantamentos acerca das datas de realização de processos seletivos públicos, a exemplo do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM); do calendário de inscrição de concurso para instituições militares e para cursos de nível técnico, além dos programas de acesso e de permanência no ensino superior em instituições públicas e privadas (Figura 1).

Figura 1: Guia de Orientação Acadêmica/Profissional – 3º ano do ensino médio

Fonte: Material confeccionado pelos Residentes e Prof. Saulo Farias (abr./maio 2021).

Bordenave (1994) comenta que, em uma sociedade democrática, para que haja uma verdadeira participação popular nas tomadas de decisão que afetam o cotidiano das localidades, a informação é necessária. Sem informação, a participação não consegue se transformar em um instrumento de mudança social, isto é, torna-se potente nos tensionamentos das relações de poder e exclusão. Em suma, a participação significa “fazer parte”, “tomar parte”, “ser parte” da realização da cidadania, onde o cidadão se reconhece como homem participante (DEMO, 2001). Vale destacar que a avaliação desta atividade ainda não foi finalizada já que o ano letivo segue o seu curso.

Um novo levantamento está previsto para o segundo semestre deste ano de 2021 e a se decidir um acompanhamento para os anos seguintes, independente da continuidade deste subprojeto nos moldes da Residência Pedagógica.

Considerações finais

A persistência de um contexto pandêmico com desdobramentos sociais desde o ano de 2020 têm provocado, de modo geral, diferentes respostas dos serviços das instituições educativas no Brasil. Frente à pandemia em tela, o ensinar tem tomado práticas um tanto inusitadas, aliás, que precisam ser ainda mais investigadas como, a título de exemplo, os processos formativos engendrados pelas IES, escolas técnicas ou aquelas pertencentes às redes oficiais de ensino ao longo deste período.

No que se refere à realidade escolar com a qual estamos trabalhando no contexto já mencionado, as formas de trabalho promovidas remetem ao menos a duas observações: (1) urge a criação de políticas públicas específicas que versem sobre as condições de saúde da comunidade escolar e de segurança do trabalho dos profissionais da educação frente ao novo coronavírus e (2) o que se aprende em um tipo de ensino que se convencionou chamar de "remoto emergencial", diante da situação financeira dificultosa de muitas famílias e das condições de apoio inevitavelmente necessárias das instituições educativas. Diga-se de passagem, as mesmas preocupações são colocadas no que tange à UFF, instituição responsável pela formação docente.

Com essas observações, apesar do levantamento de acesso aos dispositivos eletrônicos e à *internet* por parte dos alunos escolares neste ano letivo de 2021 ainda seguir inconclusivo, pode-se afirmar que mais de 2/5 do total matriculado no ensino médio estão sendo contemplados pelas ações promovidas pelos integrantes do Núcleo/Subprojeto de Geografia de RP. Por um lado, se esse dado exige maior demanda de tempo, orientação e estudo de todos para planejamento, execução e avaliação das atividades pedagógicas, por outro, a conclusão aponta quão importante passa a ser a customização do processo de aprendizagem e da flexibilidade da atualização de conteúdos quando se trata de ensino remoto. Por isso, a regularidade

semanal dos encontros entre os P, R e RV é de fundamental importância para essas realizações.

Do exposto até o momento, a experiência como significado da formação profissional inicial e continuada empreendida pelos envolvidos no Programa é que o aparato digital em si não implica em aprendizado. Mesmo assim, do planejamento didático incessante e o atendimento das demandas escolares apresentadas pelos próprios P às ações formativas desenvolvidas para o fazer docente, o maior aprofundamento e abrangência de políticas voltadas à inclusão digital e cibercultural (e de suas linguagens) talvez viessem a se constituir em um ponto de inflexão que favoreça melhor expressão do aprendizado dos envolvidos.

Referências

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), nº 9.394/96 - 24 de dez. 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial,** Brasília, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/9394.htm>. Acesso em: 11 jun. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, e dá outras providências. **Diário Oficial,** Brasília, 2009. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6755.htm>. Acesso em: 12 jun. 2021.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário Oficial,** Brasília, DF, 2014. Disponível em <http://br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/13005,htm>. Acesso em: 5 dez. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria MEC nº 343, de 17 de março de 2020. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19. **Diário Oficial,** Brasília, DF, 2020a. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376> Acesso em 05 jun. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria MEC nº 544**,** de 16 de junho de 2020. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios

digitais, enquanto durar a situação de pandemia do novo coronavírus - Covid-19, e revoga as Portarias MEC no 343, de 17 de março de 2020, no 345, de 19 de março de 2020, e no 473, de 12 de maio de 2020. **Diário Oficial,** Brasília, DF, 2020c. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-544-de-16-de-junho-de-2020-261924872> Acesso em 05 jun. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria MEC nº 1.038**, de 7 de dezembro de 2020. Altera a Portaria MEC nº 544, de 16 de junho de 2020, que dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meio digitais, enquanto durar a situação de pandemia do novo coronavírus - Covid-19, e a Portaria MEC nº 1.030, de 1º de dezembro de 2020, que dispõe sobre o retorno às aulas presenciais e sobre caráter excepcional de utilização de recursos educacionais digitais para integralização da carga horária das atividades pedagógicas, enquanto durar a situação de pandemia do novo coronavírus - Covid-19. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-mec-n-1.038-de-7-de-dezembro-de-2020-292694534> Acesso em 05 jun. 2021.

BORDENAVE, J. E. D. **O que é participação?** São Paulo: Brasiliense, 1994.

CÂMARA DOS DEPUTADOS. **Projeto de Lei nº 227**, de 04 de maio de 2007. Acrescenta dispositivos à Lei nº 9.394, de 20 dezembro de 1996, para instituir a residência educacional a professores da educação básica. Brasília, 2007. Disponível em: <https://www.25.senado.leg.br/web/atividade/materiais/-/materia/80855>. Acesso em: 5 dez. 2020.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR (CAPES). **Chamada Pública Edital do Programa de Residência Pedagógica - RP**. Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Capes. Diretoria de Educação Básica Presencial - DEB. Programa de Residência Pedagógica EDITAL CAPES/DEB Nº 01/2020 - RP. Brasília, 06 de janeiro de 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/06012020-edital-1-2020-resid-c3-aancia-pedag-c3-b3gica-pdf>. Acesso em: 13 jan. 2020.

COCK, J. C. A. N.; FORTUNA, D. S.; SILVA, B. B. C.; OLIVEIRA, T. M.; MORAIS, E. U. G. O Acesso ao ensino superior como tema gerador de atividades de iniciação à docência no Pibid. In: CHINELLI, M. V.; GOMES, A. M. D.; SILVA, D. M.; TERRA, D. V.; YAMASAKI, A. A. (Org.). **Didática e formação de professores no encontro com universidade-escola**. Curitiba: CRV, 2018. p. 153-162.

DEMO, P. **Participação é conquista**: noções de política social. São Paulo: Cortez, 2001.

GONÇALVES JÚNIOR, A. F.; DE AGUIAR, B. R. A cidadania, o ciberespaço e o ensino de geografia: a rede social Instagram como possibilidade na prática pedagógica. In: ENCONTRO NACIONAL DE PRÁTICA DE ENSINO DE GEOGRAFIA: políticas, linguagens e trajetórias, 14, 2019. **Anais...** Universidade Estadual de Campinas, Campinas, Brasil, 2019, p.2638-2649.

HODGES, C.; MOORE, S; LOCKEE, B.; TRUST, T.; BOND, A. The Difference Between Emergency Remote Teaching and Online Learning. **Educause Review**, March 27, 2020. Disponível em: <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>. Acesso em: 15 mai. 2021.

SÁ, H.; SILVA, M. Mediação docente e desenho didático: uma articulação complexa na educação online. **Revista Diálogos Educacionais**, v. 13, nº 38, p. 139-160, jan/abr 2013. Curitiba. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.7213/dialogo.educ.7635>. Acesso em: 21 jun. 2021.

SANTOS, E.; SILVA, M. O desenho didático interativo na educação *online*. **Revista Ibero-Americana de Educação**, v. 49, p. 267-287, 1º jan. 2009. Disponível em: <https://doi.org/10.35362/rie490683>. Acesso em: 10 mai. 2021.

SANTOS, E. Educação *online* para além da EAD: um fenômeno da cibercultura. In: CONGRESSO INTERNACIONAL GALEGO-PORTUGUÊS DE PSICOPEGAGOGIA, 2009, Portugal. **Anais...** Universidade do Minho, Braga, Portugal, 2009, p. 5658-5671.

SILVA, L. Estudo sobre a orientação vocacional e profissional: escolhas. **Psicologia Escolar e Educacional** [online], v. 20, n. 2. p. 239-244, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2175-353920150202957> Acesso em 9 ago. 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE (UFF). Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão. **Resolução nº 160/2020**. Regulamenta o ensino remoto emergencial, em caráter excepcional e temporário, nos cursos de graduação presencial da Universidade Federal Fluminense e dá outras providências. Niterói, 2020. Disponível em: <http://uff.br/sites/default/files/paginas-internas-orgaos/bs_-150-20_resolução_cepex_160-2020_ensino_remoto.pdf>. Acesso em: 26 maio 2021.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

VALENTE, L. C. M. **Vivências do ensino remoto emergencial**. 2021. 56f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Ciências Sociais) - Instituto de Ciências Humanas e Filosofia, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2021.

DOCÊNCIA VIRTUAL: A EXPERIÊNCIA NO PIRP EM MEIO A PANDEMIA DA COVID-19

Paula Ramos Mendonça[190]
Reginaldo Firmo Junior[191]
Edimilson Antonio Mota [192]

Resumo: O relato visa apresentar as experiências da Residente Pedagógica em Geografia, Paula Ramos Mendonça, vivenciadas por meio do Núcleo de Ensino e Pesquisa sobre Espaço e Currículo de Geografia e Imagem e Multiculturalismo (NEPECGIM), tendo o seu desenvolvimento sido promovido por meio do Programa Instituição de Residência Pedagógica - PIRP. De acordo com Tardif (2004), a docência é uma profissão de interação, entretanto, a Pandemia da Covid-19 inviabilizou a troca pedagógica entre professores e alunos nas salas de aulas. Diante da desterritorialização da sala de aula, o PIRP foi repensado para assegurar a imersão profissional dos bolsistas. Dessa forma, discussões sobre currículo, educação, multiculturalismo e raça foram desenvolvidas ao longo dos encontros semanais realizados de forma remota, devido a pandemia do covid. A metodologia utilizada foi a pesquisa bibliográfica nos termos de Gil (2008), e a discussão teórica baseou-se em autoras e pesquisadoras negras. Diante disso, a experiência constituiu-se como essencial porque promoveu o debate e a construção de produto pedagógico étnico-racial com residentes que contribui qualitativamente para a formação docente.
Palavras-chave: Feminismo negro. A Lei 10.639/03. *Podcast*/vídeo.

Introdução

O Programa de Residência Pedagógica (PIRP) tem como premissa aprimorar a formação inicial dos estudantes em licenciatura. A proposta do programa é promover a "indução profissional", quer seja a inserção de jovens professores na profissão docente. Isto é, assim como a formação dos médicos se faz dentro dos hospitais e faculdades, a formação dos professores deve-se fazer dentro das universidades e das escolas de educação básica (NÓVOA; VIEIRA, 2017). Logo, o PIRP objetiva a melhoria da qualidade de ensino apresentando ao lincenciando a realidade da comunidade escolar desde a regência até a construção de propostas pedagógicas que culminam em novas formas de conceber às aulas.

190 Residente.
191 Preceptor.
192 Orientador.

A inserção no ambiente escolar oferece aos jovens professores o contato orgânico com a dinâmica escolar e com a estrutura organizacional da escola (administrativa, social e física), em circunstâncias reais de ensino e aprendizagem. Portanto, o PIRP tem um potencial para viabilizar o diálogo entre universidades e escolas e promover uma ligação de caráter híbrido que vincule diferentes realidades.

A escola constitui-se como o espaço de formação de identidades profissionais e de (re)produção de saberes. Isto é, pode ser considerada como um espaço fértil de construção de conhecimentos e identidades, na qual alunos e professores encontram sentidos comuns para as suas experiências. Entretanto, diante da Pandemia da Covid-19, as salas de aulas remotas transformaram essa lógica, ou seja, o espaço escolar foi desterritorializado (LUIGI; MOTA; FRIGÉRIO, 2020).

Diante disso, o planejamento do PIRP 20-22 teve que ser repensado. Os encontros nos corredores da escola agora se limitaram a uma tela de computador. No caso do núcleo de Geografia-Campos, apesar das limitações promovidas pela Pandemia, a experiência contou com ricos debates teóricos e proporcionou a elaboração de materiais pedagógicos antirracista. Tais encontros ocorreram de forma digital com a utilização do aplicativo *Google Meet*, onde semanalmente o coordenador, os preceptores e os bolsistas planejavam e/ou executavam as atividades propostas.

Com isso, a discussão teórica promovida ao longo dos encontros é resultado da pesquisa bibliográfica realizada pelo coordenador, cujo objetivo foi promover discussões como raça, multiculturalismo, currículo e educação. Gil (2008) pontua que a pesquisa bibliográfica é realizada por meio de materiais já elaborados. Ou seja, tendo o recorte da pesquisa delimitado, é possível encontrar referências teóricas em artigos, livros, leis, periódicos, entre outros. A partir da pesquisa, foram selecionadas para compor a bibliografia do programa, autoras como Djamila Ribeiro (2017), Carla Akotirene (2019), Bell Hooks (1981) e a Lei nº 10.639, cuja proposta estabelece a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Educação Básica.

Já a produção de materiais pedagógicos antirracista promoveu a articulação entre teoria e prática, tendo em vista que a partir das leituras indicadas e incluindo pesquisas complementares, os bolsistas construíram materiais informativos sobre a questão étnico-racial. Tendo o Ensino Médio

como público-alvo, os materiais foram elaborados a fim de compartilhar com os estudantes das escolas básicas recursos didáticos que promovessem a discussão racial concomitantemente com a discussão de conceitos e tema da Geografia.

Inicialmente, o planejamento foi construído tendo como premissa o contato entre os bolsistas e a educação básica por meio dos preceptores regentes de turmas em colégios estaduais de Campos-RJ. Entretanto, a Pandemia prejudicou a imersão profissional dos residentes. Apesar de a experiência estar sendo vivenciada através da tela de um computador, ainda assim se promove a formação inicial dos residentes ao magistério, fortalece-se o diálogo entre universidade e escola e contribui-se para a articulação entre teoria e prática.

Fundamentos para uma educação antirracista na perspectiva do feminismo negro

Diante da Pandemia da Covid-19, o PIRP está sendo desenvolvido na modalidade on-line (via *Google Meet*). Por isso, o primeiro encontro síncrono foi realizado no dia 27 de agosto de 2020 e teve como proposta: 1) estabelecer os dias fixos para as reuniões; 2) fazer a divisão de bolsistas/preceptores. Dessa forma, o programa foi organizado por meio de duas reuniões semanais, a primeira reunião ocorrendo às terças-feiras com o Preceptor (9h-12h), já a segunda reunião acontecendo às quintas-feiras com o Coordenador do Programa (9h-12h).

Após a organização dos encontros, o Coordenador sorteou os bolsistas, a fim de organizar os grupos, sendo eles coordenados pelos professores Ives Duque, do Colégio Estadual Dr Thieres Cardoso, e Reginaldo Firmo do Colégio Estadual Manoel Pereira Gonçalves. A partir do sorteio, o Prof. Reginaldo Firmo ficou responsável pelos residentes: Arthur Cordeiro, Bruno Morais, Gisele Caetano, Giulia Barbirato, Jheimmys Douglas, João Marcos, Saimo Almeida e Paula Ramos. Portanto, o presente relato foi escrito com base na experiência construída entre a residente Paula Ramos Mendonça e o preceptor Prof. Reginaldo Firmo.

Diante das leituras propostas semanalmente, os residentes formaram duplas para apresentar os textos. A apresentação ocorria nas quintas-feiras, posteriormente às reuniões de terça-feira com o preceptor, momento em que

o texto era discutido e as apresentações orientadas. Dito isto, a apresentação que se segue tem como premissa relatar com base nas leituras e nos encontros os conhecimentos construídos, assim como apresentar os materiais didáticos produzidos a partir da presente experiência.

A proposta inicial dos encontros destinou-se à discussão sobre educação e sobre como o currículo veiculado nas escolas é colonial (GOMES, 2012). A colonização do currículo tem contribuído para silenciar e desautorizar, epistemicamente, identidades e saberes considerados subalternos. Ao passo que esses saberes são excluídos, outros são fortalecidos e entendidos como hegemônicos. Essa hegemonia não promove a divulgação de conhecimento e de posturas que visam uma sociedade que reconheça a diferença na diferença. Essa distinção entre saberes hegemônicos e excluídos é discutida por Santos (2014). De acordo com o autor, existe um sistema de linhas visíveis e invisíveis que separa o mundo em duas partes, o Norte e o Sul (SANTOS, 2014). O Norte é caracterizado como o lado hegemônico, cujos conhecimentos são incontestáveis, ao passo que no Sul, tudo o que é produzido é considerado como inexistente: os saberes ancestrais, a magia, as opiniões e as crenças.

Nesse cenário, Ribeiro (2017) pontua a necessidade de uma descolonização do conhecimento, a fim de evidenciar os saberes e identidades subalternizados. A proposta de uma descolonização epistemológica perpassa pela superação de uma epistemologia universal, porque esta desconsidera os povos originários, os movimentos sociais, as cosmologias de religiões de matriz africana, entre outros. Diante da subalternização dessas identidades, principalmente a dos negros, é fundamental promover uma reeducação das relações étnicos-raciais no Brasil.

Com base na Lei 10.639/03, documento que estabelece a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Educação Básica, se entende a importância de fazer a reparação, o reconhecimento e a valorização da identidade, da cultura e da história dos negros brasileiros. Dessa forma, a Lei tem como premissa:

> [...] divulgar diversos tipos de conhecimento e atitudes que eduquem o cidadão quanto à questão étnico-racial, garantindo educação e respeito aos direitos legais e a valorização da identidade cultural brasileira e africana, que tanto contribuiu e ainda contribui para a formação social (MOTA, 2016, p. 223).

Essa reeducação é fundamental para reparar os danos causados à população negra ao longo de cinco séculos, assim como romper com o foco etnocêntrico e colonial dos currículos. Portanto, é fundamental compreender que a história contada sobre os negros é a partir de uma perspectiva europeia, em que o africano é sinônimo de escravizado. Esse olhar subalternizado sobre os negros é retratado nos livros didáticos, e manutenção desta estética é o que promove a reprodução de uma ótica racista.

Segundo Rua (1998) o livro didático precisa partir da realidade vivida pelos alunos, e não somente em discussões generalizantes e distorcidas. Portanto, é fundamental considerar a realidade e/ou cotidiano dos alunos, principalmente com destaques para as aulas de Geografia, no que diz respeito a conceitos como: paisagem, território, lugar, entre outros. Esses conceitos são suportes das narrativas do livro didático, narrativas estas que promovem a caracterização do negro enquanto um indivíduo político e ativo, ou não, vai depender da visão do narrador. Mas toda e qualquer narrativa precisa de um lugar, de um território e até mesmo de uma paisagem para se narrar sobre pessoas e coisas.

Diante de possibilidade de outros tipos de narrativa no que diz respeito à história do negro, a Lei 10.639/03 é indispensável no processo de construção de um outro olhar sobre a cultura afro-brasileira, assim como de seus costumes, danças, religião, arte, culinária, entre outros (MOTA, 2016). A urgência de se pensar e discutir a cultura afro-brasileira exige um esforço de sensibilização de todos, que não restringe o assunto a somente afro-brasileiros, africanos e Movimento Negro. Só deveriam falar sobre a temática afro-brasileira aqueles a quem pertence esse lugar de fala?

Sobre isto, atualmente Djamila Ribeiro introduziu o debate sobre o conceito lugar de fala, de quem deve falar. No livro O que é lugar de fala (RIBEIRO, 2017), a autora aponta como os negros, sobretudo as mulheres negras, são grupos historicamente marginalizados e silenciados, não sendo considerados sujeitos políticos e ativos, ou seja, não ocupando por direito o seu lugar de fala. Ao discutir sobre a mulher negra, a autora aprofunda a questão do feminismo negro, porque é a partir dele que será possível romper com a cisão criada na sociedade, por meio de projetos e marcos civilizatórios que contribuam para a mudança do lugar subalternizado da mulher negra. Na medida em que existe uma deslegitimação da produção intelectual de

mulheres negras, o feminismo negro contribui para que essas mulheres se entendam como sujeitos políticos e produtores de discursos contra-hegemônicos.

Os discursos hegemônicos são produzidos por mulheres brancas ao longo dos séculos, fazendo com que os saberes e existências das mulheres negras sejam silenciados. O silenciamento vivido pelas mulheres negras é resultado de um feminismo branco hegemônico, cujo movimento não contempla as mulheres negras. Essa exclusão é promovida a partir do discurso da mulher universal, cujo propósito é homogeneizar as mulheres. Entretanto, a autora pontua que não existe uma mulher universal, porque cada mulher, quer seja negra ou branca, é um sujeito singular, construído por meio de experiências e vivências únicas (RIBEIRO, 2017).

Para a autora, "Uma mulher negra terá experiências distintas de uma mulher branca por conta de sua localização social, vai experienciar gênero de outra forma" (RIBEIRO, 2017, p. 36). O lugar social que as mulheres negras ocupam restringe oportunidades e é marcado por relações de poder hierárquicas. Com isso, as mulheres negras não conseguem acessar certos espaços como, por exemplo, as universidades. Diante disso, o seu lugar de fala e, consequentemente, a construção de epistemologias em tais espaços não são devidamente realizadas, o que promove a constante invisibilização das mulheres negras.

O lugar social experienciado por mulheres e homens negros é de matriz de dominação, silenciamento e subalternização. Diante disso, indivíduos negros compartilham das mesmas experiências por pertencerem ao grupo negro (lócus social). Entretanto, apesar de ocuparem um lugar comum, isso não assegura que eles terão as mesmas experiências, tendo em vista que são indivíduos singulares. A partir do lugar social em que a mulher negra está, ela não terá lugar de fala, tendo em vista que o subalterno não pode falar e que não há valor atribuído à mulher negra e pobre. Ao pensar sobre o lugar de fala, a autora aponta que o conceito é fundamental para romper com o silêncio instituído aos subalternizados, rompendo com o regime discursivo dos grupos dominantes.

Portanto, a discussão proposta por Ribeiro (2017) tem como premissa romper com o regime de autorização discursiva hierárquica, promover a superação do silenciamento dos subalternizados. Apesar dos conceitos de lugar de fala e lugar social serem intrínsecos ao feminismo negro, também

ajudam a pensar sobre o silenciamento de alguns saberes em detrimento de outros, como explica Santos (2014). Diante disso, a discussão é fundamental para superar o olhar colonizador sobre os corpos negros, as suas produções e os seus saberes.

Ao tratar sobre lugar, é imprescindível pontuar sua articulação com a Geografia. O conceito de lugar é uma categoria chave na análise geográfica, porque "remete-se à dimensão do espaço vivido, em sua cotidianidade, em sua complexidade, em seus diferentes componentes - históricos, psicológicos, culturais, econômicos, afetivos - espaços vividos, representados, imaginados" (CAVALCANTI, 2009, p. 138). De acordo com a Geografia Humanística, o conceito de lugar é o espaço familiar ao indivíduo, dotado de afetividade e marcado por experiências vivenciadas.

Posto isto, a discussão proposta por Ribeiro (2017) muito se assemelha ao conceito geográfico de lugar, tendo em vista que é a partir do espaço vivido e experienciado que os indivíduos negros constroem suas resistências e reexistências em meio a inúmeras opressões, principalmente com destaques àquelas vividas pela mulher negra.

As inúmeras opressões vivenciadas pelas mulheres negras é a discussão proposta por Hooks (1981), que esclarece que a mulher negra está inserida em um sistema de opressão sexo-raça desde a escravatura. Esse sistema condicionou a mulher negra a assumir vários papéis: cozinheira, ama de leite, costureira, lavadeira, criada e objeto sexual.

A natureza da mulher negra foi odiada e temida ao longo dos séculos, tendo em vista que eram constantemente desumanizadas e inferiorizadas por homens brancos, mulheres brancas e homens negros. Diante disso, a mulher negra assumiu um papel passivo e subserviente na sociedade, sendo subalternizada enquanto um sujeito político e ativo. Isto é, no feminismo encabeçado por mulheres brancas de classe média, a opressão sexo-raça vivida por mulheres negras não era discutida, tampouco existiu um protagonismo e/ou voz ativa no Movimento Negro (HOOKS, 1981).

Durante mais de cinco séculos, as mulheres negras foram assoladas por diversas opressões, além de sofrerem com o silenciamento oriundo dos discursos hegemônicos. Dessa forma, as vivências, experiências e reivindicações das mulheres negras foram ignoradas. Portanto, segundo Hooks (1981), a libertação e luta das mulheres negras não pode ser separada

da luta sexo-raça, tendo em vista que segundo a autora, não é possível divorciar as opressões.

Diante disso, pensar a mulher negra e sobre o seu lugar, evoca gênero, classe e raça. Neste sentido, o conceito de interseccionalidade é fundamental na luta das mulheres negras, porque pressupõe uma instrumentalidade teórica-metodológica à inseparabilidade estrutural das opressões (AKOTIRENE, 2019). Em outros termos, a interseccionalidade é um instrumento prático, metodológico e teórico que tem como líderes as intelectuais negras, cuja pauta são os múltiplos sistemas de opressões sofridos por mulheres negras: raça, gênero e classe.

Segundo Akotirene (2019), essas opressões se encontram em avenidas identitárias, cruzamentos. Apesar de se cruzarem, a autora assegura que isso não implica uma hierarquia de opressões, porque todas são vividas simultaneamente pelas mulheres negras. Portanto, com esse aporte teórico-metodológico e prático, a mulher negra pode desmistificar os mitos construídos sobre ela, saindo do lugar de Outro, e do papel de subalterna.

Diante disso, as discussões teóricas propostas pelo Coordenador do PIRP foram fundamentais para compreender alguns aspectos da discussão étnico-racial. Como assegurado por Mota (2016), discutir sobre a questão da educação das relações étnicos-raciais na Geografia é imprescindível, tendo em vista que contribui para o reconhecimento do aluno, além de promover a compreensão do lugar que ocupa, situando-o como cidadão do mundo. Para além da teoria, o Coordenador mobilizou preceptores e bolsistas a produzirem materiais didáticos a partir dos conhecimentos construídos. Diante disso, alguns materiais foram construídos, sendo eles: *podcasts*, ensaios e vídeos, como será relatado a seguir.

Usina pedagógica antirracista uma experiência no PIRP

Segundo Kenski (2012, p. 128), o modelo escolar que conhecemos é conservador, porque tem como premissa ser “seriada, disciplinar; com turmas razoavelmente grandes; professores e alunos integrando em um mesmo ambiente físico - a sala de aula - com o objetivo de ensinar e aprender”. Canário (2005) pontua que essa instituição tem uma forma baseada em três pilares: revelação, cumulatividade e exterioridade. Ou seja, o professor ensina ao aluno ignorante, a aprendizagem é entendida como um

acúmulo de informações e o conhecimento é externo ao aluno, não sendo levadas em consideração as suas experiências.

Um dos recursos didáticos mais utilizados nesse contexto é o livro didático. Segundo Zabala (1998, p. 174), os livros "reproduzem os valores, as idéias e os preconceitos das instâncias intermediárias, baseadas em proposições veiculadas a determinadas correntes ideológicas e culturais". A reboque, Rua (1998, p. 89) pontua que, no Brasil, o uso do livro didático está sendo supervalorizado enquanto um instrumento de trabalho. Por isso, "vem se tornando quase um substituto do professor e uma verdadeira 'Bíblia' para o aluno".

A sala de aula tradicional ainda é uma realidade nas escolas. A escola não mudou culturalmente, porque ainda perpetua o professor como a única fonte do saber. Entretanto, a autora diz que não é mais na sala de aula que os alunos aprendem. Com isso, assegura que os alunos aprendem em diversos contextos, isto é, "através dos sons, das cores; através das imagens fixas das fotografias, ou em movimento, nos filmes e programas televisivos" (KENSHI, 2012, p.133). Portanto, é fundamental compreender que as novas gerações têm um relacionamento favorável ao uso das tecnologias de informação.

Serres (2013) também pontua sobre essa mudança ao falar que antes o conhecimento era encontrado em um lugar, sendo ele na sala de aula, na escola, em livros, entre outros. Entretanto, o autor afirma que essa sala de antigamente morreu, porque "agora distribuído por todo lugar, o saber se espalha em um espaço homogêneo, descentrado, de movimentação livre" (SERRES, 2013, p. 49). Com isso, Serres (2013) conclui que, o porta-voz do saber, quer seja o professor, é cada vez mais desinteressante para os alunos. Isso porque o saber, agora, está à disposição, na mão.

Com isso, fica evidente que os meios de comunicação estão interferindo na formação e/ou deformação das pessoas (CALDAS, 2006). Apesar do uso de recursos tecnológicos na sala de aula ainda ser um tabu para alguns professores, é necessário reconhecer tais recursos como ferramentas auxiliares na prática docente.

Diante disso, a proposta do PIRP teve como premissa construir recursos pedagógicos que promovessem uma educação antirracista, tendo como base as tecnologias de informação. A proposta de produzir materiais fundamenta-se no objetivo do programa, cuja intenção é discutir currículo,

raça, educação e multiculturalismo. Com isso, os materiais foram orientados por meio da Lei nº 10.639, cuja proposta estabelece a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Educação Básica.

O uso da Lei n. 10.639 é fundamental na produção de recursos pedagógicos antirracistas, porque promove uma ruptura epistemológica e cultural em relação à questão racial. Sobre isso, Gomes (2012) pontua que a introdução da lei enquanto uma mudança cultural e política no currículo poderá romper com o silêncio estrutural contra os negros, assim como revelar práticas pedagógicas de combate a discriminação racial.

Entretanto, é importante pontuar que a introdução da questão racial no currículo não deve ser vista apenas como uma disciplina, mas sim como "uma mudança estrutural, conceitual, epistemológica e política" (GOMES, 2012, p. 106). Com isso, a inclusão da Lei n. 10.639 deve (re)construir uma história da África que não aquela veiculada hegemonicamente pelos cânones eurocentrados.

Diante disso, a proposta para a produção dos recursos pedagógicos antirracistas foi construir materiais que não retratassem o negro enquanto um sujeito marginalizado e silenciado, e sim um sujeito político e produtor de narrativas contra hegemônicas. Por isso, os bolsistas residentes ficaram responsáveis, juntamente com a supervisão do coordenador e do preceptor, por construir um *podcast* e um vídeo que abordassem a questão racial. É importante destacar que cada preceptor conjuntamente com os seus respectivos alunos construíram tanto um *podcast*, como um vídeo.

De início, através do NEPECGIM foi disponibilizado um curso cujo objetivo era introduzir a discussão sobre materiais audiovisuais. Com isso, os residentes puderam compreender o passo a passo na elaboração de um *podcast* e um vídeo, desde como surgimento, até aplicativos para editar, sites para compartilhar, entre outros, como mostra a seguir.

Percurso metodológico e resultado na elaboração de *podcast* e vídeo antirracistas

O *podcast* pode ser entendido como um arquivo de áudio - em formato digital - que é veiculado pela internet. Há 15 anos no mercado, o *podcast* ganhou notoriedade agora, isso por causa da popularização dos celulares e das plataformas de *streaming*. Como pontuado por Serres (2013), essa nova

geração tem o saber na mão. Por isso, esse recurso no contexto escolar pode ser um aliado para os professores.

De acordo com Caldas (2012, p. 129), "utilizar a mídia na escola é o primeiro passo para a leitura do mundo". Com isso, os alunos podem ser protagonistas das suas próprias narrativas, ao mesmo tempo em que desenvolvem habilidades cognitivas promovidas por meio das tecnologias de informação.

A partir do estudo acerca da construção de um *podcast*, o grupo do Prof. Reginaldo colocou a "mão na massa". Por isso, o *podcast* foi elaborado com base no livro *Quarto de despejo* de 1960, da autora Carolina Maria de Jesus, sendo intitulado *Geografias no quarto de despejo*. A elaboração do recurso pedagógico teve como premissa analisar os conceitos geográficos presentes no livro, assim como dar voz às vivências de Carolina Maria de Jesus.

Após a leitura do livro, os residentes escolheram os conceitos geográficos retratados no diário da autora (urbanização brasileira, espaço, lugar, território, paisagem, Estado, políticas públicas, trabalho, cidade, desigualdade e favela). A escolha dos conceitos ajudaria os residentes a contarem as histórias de Carolina Maria de Jesus por meio do olhar geográfico.

Cada residente montou um roteiro mediante o conceito escolhido, a fim de (re)contar a história da autora. Ou seja, mostrar, por meio do olhar geográfico, as narrativas contra hegemônicas de uma mulher negra dos anos de 1960, quando fome e pobreza assolavam os negros, mas, com tudo isso ela se tornou uma crítica da democracia e dos políticos e expressou sua opinião através de um diário, onde relatou o cotidiano de negros favelados.

A construção do *podcast* foi fundamental para que os residentes compreendessem como as mulheres negras sofrem opressões simultâneas. Isso porque, ao longo das suas narrativas, Carolina Maria de Jesus sofreu por ser pobre, mulher e negra. Vivenciar essas inúmeras opressões simultâneas desbanca o mito da democracia racial, porque existe "uma história de dominação, exploração e colonização que deu origem a um processo de hierarquização de conhecimentos, culturas e povos" (GOMES, 2012, p. 102).

Sabe-se que os negros tiveram os seus conhecimentos e culturas silenciados e marginalizados devido à hegemonia europeia que garantiu o

privilégio branca. É fundamental construir narrativas contra hegemônicas e reconhecer a voz daqueles que resistem com as suas epistemologias do sul (SANTOS, 2014).

Com a leitura do *Quarto de despejo*, de Carolina Maria de Jesus, foi possível elaborar conteúdo cuja premissa era (re)pensar o lugar da mulher negra na sociedade, ao passo que essa discussão era construída pelos residentes em seus respectivos projetos de construção do *podcast* e do vídeo.

A elaboração do vídeo não foi diferente em questão procedimental. Entretanto, ao passo que, para a elaboração do *podcast*, o livro *Quarto do despejo* foi o único referencial teórico, na elaboração do vídeo, os residentes realizaram uma pesquisa bibliográfica (GIL, 2008).

De início, os residentes estudaram brevemente sobre a história do audiovisual. No material disponibilizado pelo NEPECGIM, foi possível aprender a gravar videoaulas em aplicativos, quais aplicativos usar para edição, dicas para gravar com o celular, qual tipo de enquadramento usar quando estiver gravando, entre outros.

Após a parte teórica do estudo, os bolsistas tiveram que escolher um tema para elaborar o vídeo. Por isso, o Prof. Reginaldo (preceptor) disponibilizou dois documentos, sendo eles a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Currículo Mínimo do Estado de Geografia. Com a leitura dos documentos, os bolsistas selecionaram conteúdo do 2º ano do Ensino Médio, e o tema abordado foi "Urbanização mundial e brasileira", e sobre o qual objetivou relacionar o processo de urbanização com o processo de industrialização.

Ainda na perspectiva de uma educação antirracista, e ancorada nos pressupostos da Lei n. 10.639, a proposta do vídeo foi articular o tema com a discussão racial. Os residentes tiveram um mês para pesquisarem materiais complementares que estivessem vinculados com a proposta. Ao longo do período de pesquisa, foram realizadas reuniões com o Prof. Reginaldo para a discussão das propostas teóricas e métodos de produção audiovisual.

Depois de elaborar o roteiro do vídeo, escolher os equipamentos de gravação e edição, e estabelecer o veículo de divulgação, os residentes colocaram a "mão na massa". Com isso, o vídeo intitulado O racismo estrutural nas cidades: o retrato da favelização foi desenvolvido pelos residentes e teve como premissa apresentar o racismo estrutural vivido nas cidades a partir dos processos de industrialização e urbanização brasileira.

A proposta de construir recursos pedagógicos antirracistas por meio de ferramentas audiovisuais é fundamental, porque instiga o debate sobre o uso das mídias na escola, uma vez que estão presentes no cotidiano de jovens e adultos. De acordo com Caldas (2006), o uso das mídias nas escolas é essencial na promoção do pensamento crítico e do protagonismo dos estudantes, porque promove o desenvolvimento de um olhar crítico sobre os diversos usos da linguagem.

Considerações finais

Apesar das dificuldades impostas pela Covid-19, quer sejam elas estruturais, quer sejam técnicas, os recursos pedagógicos foram elaborados e divulgados para os alunos da escola básica. Diante de todas as dificuldades impostas pelo cenário da sociedade brasileira, a parceria foi um fator crucial nesta jornada empreendida. Nos termos de Fazenda (1994, p. 84), a parceria é "mania de compartilhar falas, compartilhar espaços, compartilhar presenças". E completa dizendo que "a parceria consiste numa tentativa de incitar o diálogo com outras formas de conhecimento a que não estamos habituados, e nessa tentativa a possibilidade de interpretação delas".

Mesmo neste contexto pandêmico que inviabilizou a inserção dos residentes na escola, a experiência promoveu a troca de conhecimentos entre os bolsistas, os preceptores e o coordenador. As dificuldades técnicas enfrentadas no decorrer da elaboração dos recursos pedagógicos foram superadas por meio da parceria. Com isso, as dificuldades também nos ensinaram a agir, pensar e ver como professor. Afinal, a sala de aula é desafiadora.

A docência é uma profissão de interação (TARDIF, 2004), uma vez que identidades e conhecimentos são construídos a partir da troca entre professores e alunos. Entretanto, essa interação foi inviabilizada pela Pandemia da Covid-19. Diante disso, o Programa de Residência Pedagógico teve que ser (re)pensado para promover a imersão dos bolsistas na docência, mesmo que de maneira virtual. Apesar dos contratempos, a experiência foi fundamental para a construção da prática docente, porque promoveu o diálogo orgânico entre a Universidade e a Escola, articulação tão importante em tempos em que essas duas esferas não se articulam (NÓVOA; VIEIRA, 2017).

A imersão dos residentes foi promovida por meio de encontros cujo propósito era discutir sobre currículo, educação, raça e multiculturalismo. Diante disso, as discussões foram orientadas por autoras negras e pela Lei n. 10.369, tendo como premissa debater sobre a importância de descolonizar os currículos, bem como compreender os papéis imbuídos aos negros ao longo dos séculos. Como pontuado por Gomes (2012), a Lei n. 10.639 não deve ser compreendida como uma disciplina e/ou um novo conteúdo nas escolas, e sim como mudança cultural e política nos currículos. Por isso, as discussões e materiais produzidos foram concebidos tendo como orientação essa ruptura epistemológica e curricular.

As discussões e materiais produzidos foram orientados levando em consideração a diversidade cultural e étnico-racial nas salas de aula. Dessa forma, com base nos referenciais teórico, foi possível entender que o lugar social de homens e mulheres negros é instituído como um lugar silenciado e subalternizado. Ou seja, seus saberes, culturas e epistemologias são constantemente silenciados e invisibilizados. Por isso, é preciso promover uma ruptura a fim de (re)construir uma história alternativa à história dos negros e concretize uma reeducação da questão étnico-racial contada pelas narrativas eurocêntricas. A possibilidade de agir, sentir, pensar e ver como um professor nesse contexto foi essencial para que os jovens residentes em formação consigam construir uma docência crítica, democrática e emancipatória, tendo como premissa (re)pensar as hierarquias entre conhecimentos, culturas e saberes dentro da escola.

Referências

AKOTIRENE, C. **Interseccionalidade.** São Paulo: Pólen, 2019.

BRASIL. Lei n. 10.639, 9 de janeiro de 2003. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm>. Acesso em: 13 maio 2021.

CALDAS, G. Mídia, escola e leitura crítica do mundo. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 94., p. 117-130, jan./abr. 2006.

CANÁRIO, R. **O que é a escola?** Um “olhar” sociológico. Porto: Porto, 2005.

CAVALCANTI, L. A educação geográfica e a formação de conceitos: a importância do Lugar no ensino de Geografia. In: Marcelo Garrigo Pereira. **La espesura del lugar:** reflexiones sobre el espacio en el mundo educativo. 1d. Santiago Chile. Universidad Academia de Humanismo Cristiano, 2009. p. 135-151.

FAZENDA, I. C. A. **Interdisciplinaridade:** história, teoria e pesquisa. Campinas: Papirus, 1994.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOMES, N. L. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. **Currículo sem fronteiras**, v. 12, n. 1, p. 98-109, 2012.

HOOKS, B. Não sou eu uma mulher. **Mulheres negras e feminismo**, v. 1, 1981.

KENSKI, V. M. O ensino e os recursos didáticos em uma sociedade cheia de tecnologias. In. Ilma Passos Alencastro Veiga (Org). **Didática:** o ensino e suas relações. 18ª ed. Campinas: Papirus, 2012. p. 128.

MOURA, R.; MOTA, E. Afrobetizando no ensino de geografia: a prática da lei 10.639/03 e o processo de implementação na sala de aula. In: ENCONTRO REGIONAL DE ENSINO DE GEOGRAFIA: as políticas curriculares e o Ensino de Geografia, 5, 2016. **Anais...** Campinas, 2016. p. 222-232.

NÓVOA, A.; VIEIRA, P. Um alfabeto da formação de professores. Sorocaba, **Crítica Educativa**, v. 3, n. 2, p. 21-49, jan./jun. 2017.

SANTOS, B. de S. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In: SANTOS, B. de S. S; MENESES, M. P. (Orgs). **Epistemologias do sul.** Coimbra: Cortez Editora, 2014. p.31-83.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2004.

RIBEIRO, D. **Lugar de fala**. Belo Horizonte: Letramento, 2017.

RUA, J. O professor, o livro didático e a realidade vivida pelo aluno como recursos para o ensino da geografia. **Boletim Gaúcho de Geografia**, n. 24, p. 87-96, 1998.

SERRES, M. **Polegarzinha:** uma nova forma de viver em harmonia, de pensar as instituições, de ser e de saber. Rio de Janeiro: Bertrand, 2013.

"HISTÓRIAS EM MOVIMENTO": A EXPERIÊNCIA DA AULA EXTRACLASSE E O PIRP

Leandro Manhães Silveira[193]
Bruna Lamego[194]

Resumo: O projeto de educação em História "Histórias em movimento" foi pensado durante o Programa de Residência Pedagógica (PIRP), entre 2018 e 2020, para alunos da 1ª e 3ª série do Ensino Médio, no Liceu Nilo Peçanha, localizado na área central da cidade de Niterói-RJ. Nosso objetivo, como grupo de residentes, era propor iniciativas pedagógicas que estimulassem a consciência, individual e coletiva, de agência histórica, aproximando a História oficial contada nas aulas com a história local. Uma de nossas estratégias foi caminhar pela cidade com os alunos, analisando, juntamente com eles, as camadas do tempo presentes no espaço urbano: as formas arquitetônicas que o compõe, os usos feitos destas e a coexistência de diferentes tempos que estruturam nossa realidade. Como resultado, acreditamos ter enriquecido a paisagem histórica e conhecimentos desenvolvidos pelos alunos sobre os temas que eram trabalhados concomitantemente em sala.
Palavras-chave: História local. Espaço urbano. Agência histórica.

Introdução

O presente texto está organizado em seções: a primeira, com o subtítulo a "rua" como experiências de saberes, baseada nas experiências e reflexões do primeiro autor e a segunda seção com o subtítulo: Diálogos entre Geografia e História e as territorialidades do ensino através do PIRP, escrita a partir das reflexões e análises da segunda autora. No final apresentamos as considerações finais, em escrita coletiva.

A "rua" como experiências de saberes

Em setembro de 2018 iniciei a experiência como preceptor do PIRP UFF Liceu, versão 2018-2020. Naquele momento, já me questionava sobre ensinos de História e o papel da minha disciplina enquanto promotora de novas didáticas que rompessem os paradigmas que durante muito tempo prenderam e ainda prendem o fazer, a escrita e a própria escrita da História -amarras limitadoras que ainda nos convidam a contar histórias e fatos oficiais, esquecendo outras possibilidades de se contar escrever,

[193] Preceptor.
[194] Residente.

experimentar as histórias esquecidas pelos escritos oficiais. A historiadora Déa Fenelon já enfatizava nos anos 1980 sobre esse desafio importante, fazer emergir outras histórias e memórias e ser capaz de proporcionar aos nossos estudantes o papel de protagonismo não apenas na escrita das histórias, mas também apontar o caminho para que eles se tornem protagonistas também de suas histórias e que possam igualmente fazer emergir as histórias que os discursos oficiais tentam tornar ausente (FENELON; DÉA, 1992).

Essa reflexão teórica e metodológica é de extrema importância nesse contexto histórico de hoje, no qual os retrocessos conservadores são colocados nas vitrines do cotidiano como verdades insuspeitas. Em 2018 para 2019, a Estação Primeira de Mangueira, lançava seu samba de enredo *História para ninar gente grande* e trazia à tona esse tema: Afinal que Histórias elegemos como prioritárias nos nossos planos de aulas, no nosso cotidiano escolar? Formar só para o Enem ou formar para a consciência de ser um cidadão crítico, conhecedor das diferentes Histórias de um Brasil plural e diverso? Essa segunda possibilidade sempre foi meu norte e a partir das trocas de conhecimentos, saberes, aprendizados compartilhados entre nós pirpianos e a Escola elaboramos uma alternativa: Estudar História para além da sala de aula. O "extramuros" escolar como oportunidade de troca de conhecimentos e construção de saberes, aulas-passeios, as Histórias da e nas ruas. Assim pensamos e construímos! De início, não imaginávamos o impacto de aulas como as que fizemos, tanto para nós que exercíamos o lugar de professor e professores em formação, quanto para os estudantes que experimentaram as aulas. Nas próximas linhas e parágrafos vamos trilhar por algumas dessas práticas: Aula passeio na "Pequena África" no Rio de Janeiro, aula sobre as Histórias do Samba na UERJ, aula passeio na área central sobre História de Niterói e visita ao Museu Janete Costa para explorar outras memórias e histórias sobre o nordeste e o Ceará.

A aula na "Pequena África" no Rio de Janeiro em 2018 foi reveladora tanto para os estudantes quanto para o professor da turma, assim como para a pirpiana Ana Paula. A mais reveladora das ações promovidas pela aula foi a capacidade de transformar o convívio interpessoal dos estudantes daquela turma que pela primeira vez em quase um ano de convivência se uniu para um objetivo comum: atravessar a baía de Guanabara com seu professor e pirpiana para caminhar por lugares de memórias e Histórias que não conheciam, que tomaram ciência apenas quando duas semanas antes

abordamos o tema para a Mostra de Cultura Negra que realizamos em novembro daquele ano. Isso denuncia o pouco espaço que as Histórias da África e de seus descendentes ocupam nas nossas Escolas de Ensino Básico, mesmo com a obrigatoriedade de seu ensino, a Lei n. 10.639/03 é, na maioria das vezes, esquecida nas gavetas do esquecimento. Ana Paula trouxe a ideia da Aula na "Pequena África" e buscamos realizá-la. Uma tarde agradável de trocas de conhecimentos, de descobertas para muitos da existência de Ciata, Perciliana, de outras tias baianas que ajudaram a tecer as histórias e a vida da população negra na região do cais do porto carioca. Pequena África? Não! Uma grande África fincada e durante muito tempo escondida na cidade do Rio de Janeiro, essa foi a descoberta coletiva que através de nosso roteiro descobrimos e estudamos, no território das ruas. Interessante pois foi usando os territórios das ruas que os descendentes de pessoas escravizadas teceram suas experiências de viver, morar, seus laços de solidariedade, sociabilidades na cidade do Rio de Janeiro do final do século XIX e início do século XX e ao percorrer esses caminhos, estávamos ali a tecer uma aula de História, diferente, dialógica, em múltiplos espaços da cidade, onde todos os envolvidos estavam convidados a se tornar sujeitos ativos do saber-poder, aprender. E as temáticas sobre preconceito, racismo, empoderamento feminino negro no passado e no presente foram trazidos durante as conversas e no trilhar de becos e vielas por onde passamos naquela tarde de uma terça ensolarada. Ao final, a certeza de que atingimos, na prática, o desafio de levar os estudantes a terem contato com histórias que ainda não tinham experimentado ou sequer tinha ouvido falar. Lembro-me das palavras de dois estudantes que nunca tinham atravessado a Baía de Guanabara e que ao final, agradecidos, na Praça Mauá, disseram que pela TV, acompanhando, os Jogos Olímpicos, dois anos antes, tinham uma outra ideia sobre aqueles territórios e que a aula tinha sido muito enriquecedora. Como professor, essa experiência foi uma vitória frente aos desafios atuais, uma vez que cada vez menos as Ciências Humanas têm espaço nos currículos.

Ainda em 2018, realizamos uma aula-passeio, dessa vez à Universidade Estadual do Rio de Janeiro, onde as turmas da III série foram convidadas para um debate sobre Histórias do Samba com a presença de sambistas como: Geiza Ketti, Onésio Meirelles e Tiãozinho da Mocidade. Aqui também uma oportunidade ímpar de trocas de conhecimentos e de saberes, acompanhada de perto e construída em conjunto com a então

pirpiana Bruna Lamego. Para além de uma exposição acerca das Histórias do samba conseguimos aproximar gerações e diferentes formas de fazer e conceber música: O Partido-alto seria primo do *freestyle*? O exercício da escuta, do que é chamado tradicional, assim como aquilo que é novo, se fez e faz fundamental. Naquela tarde de 25 de setembro de 2018 construímos muito mais do que uma narrativa de trocas de experiências. Colocamos em prática essa vivência! Contamos com a participação da Professora Glória Alves, então coordenadora de turno do Liceu que nos acompanhou e contribuiu com poesias e experiências acerca da Biblioterapia. Um encontro multitemático, alimentado pelo exemplo histórico da figura de tia Ciata.

No ano seguinte, priorizamos o outro lado da Baía e seus territórios. Niterói, cidade sorriso, "terra de Arariboia". Tecemos estratégias pedagógicas para trabalharmos a História Fluminense, que há muito tempo está desaparecida dos livros didáticos e das salas de aula. Os estudantes do Liceu Nilo Peçanha, das turmas de III ano, sabiam quem foi o Nilo Peçanha? Conheciam o contexto histórico local da "República-Velha" em Niterói e em seu entorno? Em uma das aulas expositivas ficou claro que não! Em conversa com a Bruna decidimos trilhar um percurso pedagógico pelas ruas de Niterói. Sim, como escreveu Emmanuel de Macedo Soares, os nomes das ruas respiram História, e as ruas de Niterói tem muitas histórias não só por trás de seus nomes, mas também e principalmente nos seus territórios, construídos e vividos. Em uma terça-feira do mês de março de 2019, na parte da tarde, levamos os estudantes da 3002 para a aula passeio pelas ruas do centro de Niterói até o bairro de Portugal Pequeno e Ponta da Areia, passando pelo antigo Porto e chegando até a Vila Pereira Carneiro.

Desconstruindo o viés cronológico tradicional do ensino de história, tivemos a oportunidade de pensar Niterói e suas histórias em diferentes tempos, através dos diferentes referenciais arquitetônicos de épocas diferentes e que convivem no tempo presente na área central de Niterói. Ao percorrer esses territórios observamos os prédios da Prefeitura, Tribunal de Justiça, Biblioteca Parque, Praças, monumentos... Questionamos, quem são esses, que História eles contam? Quem eles representam? Passamos por períodos históricos como a Era Mauá, a chegada de imigrantes a Niterói, a construção do Porto, do Mercado Municipal, a chegada das ferrovias, a tragédia do Gran Circus Norte Americanus em Niterói e tivemos a oportunidade de exercitar a dinâmica da escuta sobre memórias cristalizadas

pela repercussão popular, que nem sempre condiz com o fato ocorrido. Interessante foi observar que assim como gerações mais velhas, também os mais jovens, através do "ouvi dizer" localizam o local da tragédia do circo, por exemplo, quilômetros de distância de onde o fato realmente ocorreu em 17 de dezembro de 1961. Em geral, a "memória da cidade" desloca o acontecimento para a Avenida Rio Branco, perto do Mercado de peixe, quando de fato, ocorreu nas proximidades do antigo Mercado Municipal, nas cercanias do bairro de São Lourenço. De todas as experiências dessa aula ficou para nós o quanto nossa cidade é composta arquitetonicamente e territorialmente por retalhos de diferentes tempos, espaços, histórias e memórias. E o quanto um "novo contexto" busca apagar da cidade as memórias de um contexto anterior. Um exercício de investigação didática e metodológica pode fazer emergir outras memórias e histórias da cidade e de pessoas e suas histórias que ao longo do tempo são esquecidas, apagadas ou distorcidas.

Já para o fim de 2019 realizamos um importante passeio-aula para o Solar do Jambeiro e para o museu Janete Costa com as turmas 1014 e 1022, da tarde do Liceu Nilo Peçanha. Esse desafio rico em aprendizado foi partido por mim, a turma e a pirpiana Anna Clara junto com a professora de Português da turma, a Cristina. Fomos ao Museu e lá tivemos a oportunidade de ter contato com um outro Ceará, através de exposição Ceará, terra que ilumina. Também fomos ao Solar do Jambeiro e tivemos contato com a importância de sua História e seu papel para a cultura niteroiense. Debater e encontrar outras formas de contar e cantar o nordeste do Brasil, em especial, o Ceará foi também excelente oportunidade de romper paradigmas e trazer à tona outras Histórias e memórias sobre os quais os registros são exíguos ou se perdem nos meandros de um fazer histórico oficializado. Por mais experiências como essas. A seguir apresentaremos as experiências da Bruna Lamego, residente do PIRP entre 2018 e 2020.

> Brasil, meu dengo
> A Mangueira chegou
> Com versos que o livro apagou
> Desde 1500 tem mais invasão do que descobrimento
> Tem sangue retinto pisado
> Atrás do herói emoldurado
> Mulheres, tamoios, mulatos
> Eu quero um país que não está no retrato.
> (Versos de História pra Ninar Gente Grande-Mangueira, 2019).

Diálogos entre geografia e história e as territorialidades do ensino através do PIRP

Como residente, estive presente em sala de aula para observar, propor e testar conhecimentos que estudei na universidade. Não ocupei o lugar do preceptor, professor Leandro Silveira, nas aulas semanais, que seguiram conforme o cronograma pedagógico dos temas obrigatórios, mas me dispus a desenvolver propostas, juntamente com os outros residentes, de apoio a essas temáticas. Em uma de nossas reuniões, entre os residentes e Leandro, conversamos sobre as aulas que tratariam, em específico, do tema "Primeira República", comentando também sobre Nilo Peçanha, personalidade que dá nome ao Liceu. Dessa reunião, pensamos que poderíamos aproveitar a riqueza presente na história local, percebida a partir do espaço, para desenvolver um projeto em consonância como tema da aula, que tratava da história nacional. Com a ajuda do pensamento de Milton Santos, planejamos desenvolver com os alunos um olhar histórico do espaço no qual fossem capazes de reconhecer as camadas de tempo na paisagem cotidiana. Segundo o geógrafo:

> A história é uma totalidade em movimento. O movimento da sociedade é sempre totalizado, mas a mudança ocorre a diferentes níveis e em diferentes tempos: a economia, a política, as relações sociais, a paisagem e a cultura mudam constantemente, cada qual segundo uma velocidade e direção próprias - sempre, inexoravelmente vinculadas umas às outras (SANTOS, 1985).

Nesse sentido, demos o nome ao projeto de *Histórias em Movimento*, e elaboramos, a princípio, dois trajetos: um no Rio de Janeiro e outro em Niterói. A partir do tema das reformas urbanísticas feitas por Pereira Passos, também conhecido como Bota-abaixo, no início da República, idealizamos e realizamos as seguintes dinâmicas:

A primeira trata sobre a modernização do porto da cidade do Rio de Janeiro, entrada da então capital do país, que reestruturou a paisagem e a organização social local. Planejamos então uma visita ao porto carioca que fica do outro lado da Baía de Guanabara. Do terminal das barcas (localizada perto da escola), que liga o centro de Niterói ao centro do Rio, chegaríamos

na Praça XV, passaríamos pela Candelária, depois pelo Museu do Amanhã, e por fim iríamos à Pedra do Sal, lugar de resistência quilombola, que fica na chamada Pequena África.

Ao chegar na Praça XV, nos deparamos com referências espaciais de um tempo colonial, anterior à modernização do início do século XX como: o Paço Imperial, o Chafariz do Mestre Valentim, e a Estátua Equestre de Dom João VI. Todos os marcos destacados compõem a paisagem juntamente com construções modernas, altos prédios burocráticos e comerciais. No trajeto para o Museu do Amanhã, passamos pela Candelária e pela Casa França Brasil, ambos de arquitetura neoclássica, datando do século XVIII-XIX, ao mesmo tempo em que reparamos nas modernizações atuais do espaço, como no piso recém-colocado, painéis de arte em grafite, bancos e parquinhos novos, demonstrando uma revitalização recente, ficando ainda mais claro, quando chegamos no Museu do Amanhã, que representa um projeto de futuro da cidade, construído no século XXI.

Figura 1: Centro do Rio de Janeiro

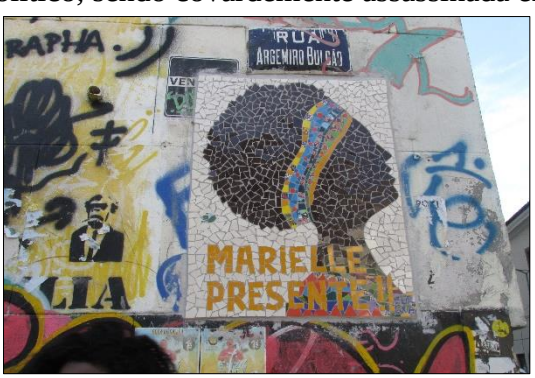
Figura 2: Museu do Amanhã e alunas do Liceu Nilo Peçanha.

Nesse aspecto pudemos criar a relação entre a modernização feita por Pereira Passos, conhecido como Bota-abaixo, o qual mobilizou uma série de despejos e desmontes com a finalidade de limpar a cidade, e a modernização feita por Eduardo Paes para os Jogos Olímpicos de 2016, ocorrido um pouco antes do nosso trabalho. Ainda estavam frescas as discussões sobre o que significaria para os moradores pobres da Zona Portuária toda essa grande reforma, e a atração de investimentos para a área, como hotéis e pontos comerciais, comentando sobre o processo de gentrificação.

Finalizamos o trabalho na Pedra do Sal, lugar no qual chegaram milhares de escravizados trazidos da África e que guarda no espaço a memória desse tempo, sendo considerado um lugar de resistência, um quilombo moderno reconhecido. Visitamos as pedras que marcam o lugar de chegada dos cativos pelo mar, mas que hoje é aterrada, e que é lugar de festa e música. Nas paredes ao seu redor, há diversos murais que homenageiam a história dos escravizados e de personalidades negras.

Figura 3: Mural em homenagem aos escravizados trazidos da África no marco geográfico de sua chegada.

Figura 4 Mosaico em homenagem à vereadora Marielle Franco, vítima de um atentado político, sendo covardemente assassinada em 2018.



A segunda trata sobre a relação entre o projeto de modernização do porto do Rio de Janeiro no início do século XX com o projeto de modernização do porto de Niterói na mesma época, idealizado entre a Ponta d'Areia e o Porto do Méier, na região da Enseada de São Lourenço (ou Mangue de São Lourenço), outrora ocupada por manguezais e que, a partir dos séculos XVIII e XIX, começou a sofrer progressivo processo de assoreamento, tornando-se o vazadouro de lixo da cidade. (OLIVEIRA; VASQUES, 2006). As obras de "saneamento/aterro" da enseada começaram em aproximadamente 1917 e 1918, prolongando-se por dez anos. Paralelamente às obras do aterro, ocorreu o desmonte do Morro do Campo do Sujo e de pequena parte do Morro São Sebastião. Nesse lugar, emergiu o atual centro político da cidade, organizado em volta da Praça da República que comporta o Liceu Nilo Peçanha. O período de reformas ficou conhecido como "Renascença Fluminense" e tinha como meta ligar o centro comercial ao centro político da cidade.

A partir dessa relação, propomos outro trabalho de campo. Nosso trajeto partiu do Liceu, situando-o na composição dos prédios burocráticos da Praça da República, depois seguimos pelo Centro até a Ponta d'Areia, passando pelo porto de Niterói. Ao sair da escola, comentamos a construção da Praça da República relacionando-a ao tema da Primeira República apontando para seu prolongamento, a Avenida Amaral Peixoto, construída durante o Estado Novo. Sua construção foi concomitante à construção da Avenida Presidente Vargas no Rio, demonstrando novamente que a transformação e o uso do espaço acontecem a partir de ações socioeconômicas que estão sempre em movimento, marcando o espaço no qual se manifestam.

No caminho para a Ponta d'Areia, no Centro, comentamos sobre a arquitetura artdéco das construções que remontam dos anos 30 e 40 do século passado, coincidindo com a construção da Amaral Peixoto, e o uso que ganharam no presente. Hoje a área concentra inúmeras lojas de mecânica dando ao lugar um ar de passagem de carros que desembocam na Avenida Feliciano Sodré, nomeada em homenagem ao prefeito da cidade responsável pelas reformas do início do século XX. Nela pudemos observar a estrutura, hoje abandonada, do edifício que comportou a renovação do porto de Niterói. Seu abandono simboliza o que a Praça do Expedicionário e seus arredores,

antes parte do projeto de modernização, representa hoje, anos depois do grande desastre do Gran Circus Norte Americanus: um lugar de passagem.

Figura 5 Caminho para Ponta d' Areia onde os usos dados para as construções em sua maioria se destinam à mecânica de carros.

Figura 6 Avenida Feliciano Sodré que leva à Praça do Expedicionário, foco dos investimentos de modernização no início do século XX.

Ao chegarmos na Ponta d'Areia, vimos diversas construções também em art déco, algumas aparentando ser de um período anterior, sendo em sua maioria casas residenciais. O bairro que mantém a memória dos diversos colonos portugueses que para lá imigraram e se estabeleceram, é também conhecido como Portugal Pequeno.

Figura 7 Construção que traz título "Portugal Pequeno", hoje é escola pública.

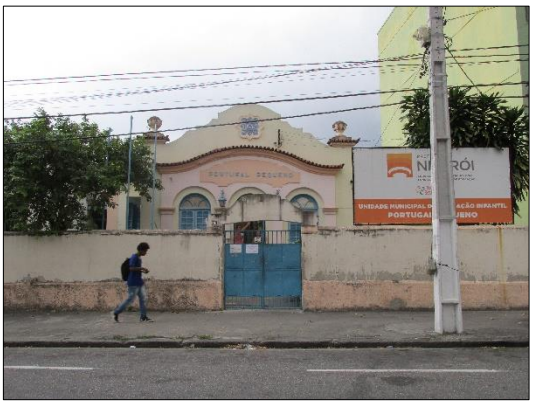


Figura 8 Casas residenciais que aparentam ser do tempo colonial.

A experiência foi de extrema importância para a minha formação pessoal, pedagógica e acadêmica. Com o projeto, pude compreender os limites da escola, em que diversas forças se mostraram a favor e contra, isso entre os próprios residentes, a direção da escola e os alunos, mostrando-se um lugar de disputa e conflitos, e não de consenso, como antes eu acreditava que fosse. O planejamento das atividades é de grande importância, mas, para além dele, se encontram tais dinâmicas para a execução, que passam pelo diálogo constante. A partir do debate conseguimos executar a proposta com os alunos, a qual intentou a educação do olhar para a construção da realidade, chamando a atenção para o espaço que está próximo dos estudantes e que é recheado de História. Uma História que é feita por ações do Estado no espaço juntamente com as comunidades locais, como na Pedra do Sal e na Ponta d'Areia, estabelecidas em distintas temporalidades, mas que guardam as memórias e os sentidos de sua formação.

Considerações finais

Ao concluirmos nossos escritos sobre as experiências trocadas, vivenciadas através do projeto Histórias em Movimento" reforçamos a importância de sempre estarmos dispostos e abertos para novas descobertas e novos aprendizados no decorrer do nosso fazer docente cotidiano. Estarmos abertos às escutas, às trocas e termos sempre como horizontes as possibilidades de materializarmos outras escritas da história fazendo emergir outras possibilidades que não estão aparentes nos manuais de História e de Geografia. Entendemos que essa tarefa é, ao um só tempo, trabalhosa e ao mesmo tempo cheia de agradáveis descobertas. Por estarmos atentos, disponíveis e em movimento, conseguimos trilhar por esse viés de pesquisa histórica e didática. Aprendemos e ensinamos, ensinamos e aprendemos. Um duplo movimento necessário para professores que se dispõem sempre a serem aprendizes no universo educativo.

Referências

CERTEAU, M. de. **A escrita da história**. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1982.

FONSECA, M. S. da. Expansão urbana. In: **Niterói:** perfil de uma cidade. Niterói, RJ; Secretaria Municipal de Ciência e Tecnologia, 1999.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Ed. Paz e Terra, 1996.

HAESBAERT, R. **O mito da desterritorialização**: do "fim dos territórios" à multiterritorialidade. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.

MACEDO SOARES, E. de. **A prefeitura e os prefeitos de Niterói**. Niterói: Editora Êxito e Distribuidora Êxito, 1992.

MACEDO SOARES, E. de. **As ruas contam seus nomes**. Niterói: Secretaria Municipal de Cultura, 1993.

OLIVEIRA, R.; VASQUES, M. **Memória dos bairros de Niterói**. São Lourenço. Niterói, RJ: Fundação de Arte de Niterói, 2006.

RIBEIRO FENELON, D. A formação do profissional de história e a realidade do ensino. **Projeto História: Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados de História**, 2, 2012. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/revph/article/view/12423/9004>. Acesso em: 14 out. 2022.

SANTOS, M. **Espaço e método**. São Paulo. Edusp; 1985.

Samba do GRES Estação Primeira de Mangueira- 2019- "História pra Ninar Gente Grande", samba de: David Domenico- tomaz Miranda- Mama- Márcio Bota-Ronie Oliveira- Danilo Firmino.

SILVA, M. (Org.). **História:** que ensino é esse? Campinas: Papirus, 2013

ESCOLA DA PONTE, MUSEU NACIONAL E ENSINO DE HISTÓRIA: EXPERIÊNCIAS DO NÚCLEO DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA DE HISTÓRIA DA UFF NA E.E.M. BARÃO DE SÃO GONÇALO

Rodrigo Dias Teixeira[195]
Andrya Araujo Ramos[196]
João Pedro Pereira Correa[197]
João Pedro Nasser[198]
Laura Nogueira da Gama[199]
Lucas dos Santos Mendonça[200]
Rafael Collares Pereira[201]

Resumo: Este relato de experiência tem como objetivo apresentar reflexões sobre as práticas da Residência Pedagógica em História da Universidade Federal Fluminense que ocorreram na Escola Estadual Municipalizada Barão de São Gonçalo entre setembro de 2018 e janeiro de 2020, mais especificamente sobre projetos realizados sobre a influência da metodologia da "Escola da Ponte". Durante o ano e meio de vigência da residência, os residentes acompanharam as turmas de História do Ensino Fundamental II sob supervisão do professor preceptor Rodrigo Dias Teixeira. Neste período de dezoito meses do PIRP foram desenvolvidos dois projetos que serão apresentados neste texto por meio de um relato de experiência. Por fim, para análise dos resultados, tivemos como foco as experiências narradas pelos residentes em seus memoriais de formação, os quais explicitaram os desafios de sua iniciação docente e as especificidades da implementação de métodos inovadores no ensino de História.
Palavras-chave: Residência Pedagógica. Escola da Ponte. Ensino de História.

Introdução

Este relato de experiência tem como objetivo apresentar reflexões sobre as práticas realizadas pela Residência Pedagógica em História da Universidade Federal Fluminense, que ocorreram na Escola Estadual Municipalizada Barão de São Gonçalo entre setembro de 2018 e janeiro de 2020, tendo como recorte mais específico a influência da metodologia da "Escola da Ponte" nessa práxis. Durante o ano e meio de vigência da residência, os residentes acompanharam as turmas de História do Ensino

[195] Preceptor.
[196] Residente.
[197] Residente.
[198] Residente.
[199] Residente.
[200] Residente.
[201] Residente.

Fundamental II sob supervisão do professor preceptor Rodrigo Dias Teixeira. O Programa de Residência Pedagógica (PIRP) tem como objetivo, desde a proposta vinda da CAPES[202], inserir os graduandos na sala de aula e transformar, de forma orientada pelos professores preceptores, os saberes acadêmicos adquiridos durante os anos de formação em intervenções pedagógicas. Neste período de dezoito meses do PIRP, para além das atividades já previstas do Programa, na escola foram desenvolvidos dois projetos, o primeiro no segundo semestre de 2018 e o segundo ao longo do ano de 2019.

A E.E.M. Barão de São Gonçalo está localizada no bairro de Maria Paula, um bairro bi-municipal, dividido entre São Gonçalo e Niterói, cidades do Rio de Janeiro, e contemplava o Ensino Fundamental II, além de parte do Ensino Fundamental I. Entretanto, pode-se considerar que atuamos especificamente em São Gonçalo. A escola, pertencente a esse município, atendia aos estudantes oriundos de diversas localidades próximas ao bairro onde se localizava, como Tribobó, Arsenal e Rio do Ouro. Por esse fator, e mesmo devido a sua dimensão espacial, podemos afirmar que se trata de uma escola de bairro, ou seja, comunitária.

A escola é pequena. Possui quatro salas de aula, uma sala de vídeo, uma biblioteca, um refeitório, uma sala para os professores, um depósito e um espaço para a coordenação. A disposição em "L" da área construída reserva um grande espaço gramado no meio do prédio, seguido por uma quadra poliesportiva desativada e uma horta. Os alunos aproveitavam bem essa área de convivência ao ar livre que se constituía como uma importante área de socialização da comunidade escolar. Os portões eram abertos pontualmente às 7h15min da manhã enquanto os alunos aguardavam ao lado de fora. Quase todos tomavam café da manhã e almoçavam ali - fato que aumentava a expectativa da hora do sinal, quando todos saíam correndo.

[202] Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/acesso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-basica/programa-residencia-pedagogica>. Acesso em: 15 set. 2022.

Figura 1: Pátio da escola

Fonte: Foto autoral do pátio da E E Municipalizada Barão de São Gonçalo

Recentemente municipalizada, a escola funcionava nos dois turnos, manhã e tarde, dividindo, respectivamente, ensino fundamental II e I. Observamos, então, a existência da possibilidade de uma formação continuada dos alunos desde os anos iniciais do ensino fundamental até o último. Importante também que, como pudemos verificar, irmãos, primos, amigos e vizinhos estudavam ali. Além disso, com exceção de professores e coordenadores, apenas quatro funcionários trabalhavam na escola, sendo duas cozinheiras, um inspetor e um auxiliar de serviços gerais. Uma vez que esses funcionários moravam nas mesmas localidades que os alunos, eles possuíam relações estreitas e, muitas vezes, estavam cientes de seu dia a dia. Dessa forma, havia uma melhor aproximação dos funcionários com os alunos por compartilharem com eles uma experiência que ultrapassa os muros da escola.

Metodologia

Nesse contexto, o grupo de licenciandos coordenados pelo professor preceptor Rodrigo Teixeira chegou à escola Barão de São Gonçalo em outubro de 2018. Para além das atividades cotidianas já previstas no

Programa de Residência Pedagógica, realizamos dois projetos: o primeiro, realizado ainda naquele ano, foi nomeado *Memórias e Patrimônios do Nosso Lugar*. O segundo, desenvolvido para o ano de 2019, refere-se ao *Projeto Compondo Elos*.

O objetivo deste primeiro projeto constituiu na apresentação de um minimuseu na intenção de que os alunos entendessem a si próprios enquanto sujeitos históricos. Tivemos como referência os apontamentos de Dayrell (1996), compreendendo que os alunos carregam em si uma historicidade individual, fruto de suas experiências cotidianas. Portanto, tidos como sujeitos socioculturais que possuem um saber, uma cultura e também um projeto de vida, produzido na interação com seu grupo de sociabilidade (DAYRELL, 1996, p. 136-162). Já a segunda parte, *Projeto Compondo Elos*, teve como inspiração a metodologia veiculada pela Escola da Ponte localizada em São Tomé de Negrelos, Portugal. Sendo assim, se apoiou sobre o paradigma da racionalidade emancipatória e se trabalhou a partir da lógica de projeto e de equipe. Nos inspiramos também no projeto realizado pelo Núcleo de Aprendizagem Colaborativa (NAC) no Colégio Estadual Professora Alcina Rodrigues Lima, localizado no bairro de Itaipu, em Niterói, entre os anos de 2013 e 2014. Esse projeto, do mesmo modo, se baseou em aspectos fundamentais do projeto educativo e da metodologia da Escola da Ponte.

Em nossa primeira atividade na escola, com a finalidade de inserir os residentes no ambiente escolar e impulsionar uma aproximação com os alunos, fizemos uma entrevista coletiva, da qual ambos participaram. Baseando-se na metodologia de coleta de dados, observação e entrevista indicadas por Lüdke e André (2011), elaboramos uma série de perguntas com a intenção de conhecer nossos interlocutores, suas histórias de vida, histórias de família, gostos musicais, onde moravam, sonhos, profissão dos responsáveis e outras (LUDKE; ANDRÉ, 2011).

De acordo com Escabaroto (2007), a aproximação entre professores e alunos atua enquanto aspecto fundamental para o rompimento de relações de poder impostas pelo ensino tradicional dentro de sala de aula. O estreitamento de relações interpessoais permite que o aluno, uma vez entrevistado, tenha mais confiança em compartilhar suas questões de maneira que barreiras de aprendizado podem ser quebradas (ESCARABOTO, 2007, p. 133-146). Segundo a autora, essa aproximação

favorece a prática docente na medida em que, conhecendo os alunos, o professor tem mais instrumentos para preparar as aulas de acordo com as necessidades apresentadas. Logo, pode-se afirmar que esse questionário ajudou na promoção rápida de interação entre as crianças da escola e o grupo da residência pedagógica. A partir das dinâmicas promovidas pelas entrevistas coletivas, buscamos uma forma de atingir nosso principal objetivo daquele ano: aproximar o ensino de história da realidade dos alunos, tornando nossa disciplina dotada de sentido para aquela localidade.

Assim, vê-se que foi por meio dessa atividade que começamos a desenvolver o projeto *Memórias e Patrimônios do Nosso Lugar*. Depois que as entrevistas foram sistematizadas, analisadas e discutidas, pudemos conhecer melhor o universo temático de nossos alunos. Feito esse levantamento, foi possível definir diretrizes para o *Memórias e Patrimônios do Nosso Lugar*. Já para o *Projeto Compondo Elos*, utilizamos uma série de dispositivos pedagógicos e práticas de aprendizagens presentes na Escola da Ponte, localizada em Portugal, no distrito do Porto, e referências gerais compartilhadas pelo educador José Pacheco, indicadas de forma específica no decorrer deste trabalho.

Projeto *Memórias e Patrimônios do Nosso Lugar*: um museu na escola

Depois de diversos encontros e debates, o grupo desenvolveu o projeto que foi apresentado no último dia letivo do ano de 2018 para toda a comunidade escolar. Com a destruição do Museu Nacional que havia se passado recentemente, pensamos em um projeto que reproduzisse um museu sobre a vida daqueles alunos. Em teoria, a função social de um museu reside na preservação da cultura material humana e conhecimento científico de uma dada sociedade. Por conseguinte, a ideia de nosso museu se constituiu na ressignificação do espaço escolar e da História enquanto disciplina, tendo em vista, ao contar a história da localidade e da vida daquelas pessoas, que tanto o espaço material da instituição de ensino quanto a reflexão histórica fossem repletos de sentido. Desta maneira, a problemática do projeto foi trazer o ensino de História por meio da realidade cotidiana dos estudantes, rompendo com o distanciamento causado pelos conteúdos ditos “clássicos” e incentivando os alunos a se colocarem enquanto protagonistas da história.

Feitas as entrevistas e depois de algumas observações no dia a dia em sala de aula, dividimos o projeto em quatro temas, responsabilizando um para cada turma acompanhada de dois residentes, a saber: história das profissões (6º ano, orientados pelas residentes Laura e Andrya), história local (7º ano, orientados pelos residentes Rafael e Lucas), discussão e ampliação do debate a respeito do conceito patrimônio (8º ano, orientados por João Pedro Corrêa e João Pedro Nasser) e discussão e ampliação do debate em torno da memória (9º ano, orientados por Antônio e Jéssica). Por fim, decidimos expor nas quatro salas de aula o material produzido pelos alunos. Cada turma organizou com seus orientadores um método próprio para a organização da exposição dos materiais por eles produzidos em conjunto. De acordo com o residente Rafael Collares:

> Da minha parte, responsável pelo tema de história local junto com o residente Lucas, decidimos relacionar uma pesquisa histórica sobre a cidade de São Gonçalo e os bairros em que os alunos moravam (Maria Paula, Tribobó, Rio do Ouro e Arsenal) com suas vivências e percepções de mundo. Dividimos as tarefas entre nós e os alunos. Com a finalidade de que os estudantes produzissem desenhos, poesias, textos e críticas abordando aspectos positivos e negativos sobre o lugar em que moravam, Lucas preparou uma pequena aula sobre o conceito de lugar e apresentou-lhes o clipe e a letra da música *Um Bom Lugar*, do rapper Sabotage, a fim de motivá-los. Depois da aula, Lucas ainda ofereceu uma "oficina de versos" para auxiliar na confecção de um produto final para ser exposto no dia da culminância (Rafael Collares. Memorial Residência Pedagógica História-UFF, 2018-2019).

Evidentemente que as especificidades já citadas da escola Barão de São Gonçalo atuaram como facilitadoras na construção dessa proposta educativa. Com a finalidade de promover o protagonismo estudantil na vida social e escolar, ressignificar o espaço escolar e o ensino de história, refletir sobre conceitos como 'memória' e 'patrimônio' e aproximar teoria e prática, o projeto Memórias e Patrimônios do nosso lugar teve como objetivos específicos facilitar o conhecimento dos estudantes sobre sua própria história, do seu bairro, escola e das profissões dos responsáveis. Também foi importante para nós, residentes e professor preceptor, que os alunos desenvolvessem a escrita e a leitura, aprimorassem a oralidade,

potencializassem habilidades artísticas e valorizassem trajetórias e memórias pessoais.

O dia da culminância, 19 de dezembro, nos surpreendeu. Todos estávamos um tanto inseguros com a mobilização dos alunos para esse último dia letivo. As aulas já estavam encerradas e pairava uma preocupação com o esvaziamento da atividade. Os residentes ficaram responsáveis pela arrumação da escola no dia anterior. Fizemos um lanche compartilhado e passamos o dia inteiro arrumando as salas na perspectiva de acolher os alunos e suas famílias, apesar do medo de ninguém aparecer. Entretanto, quando chegamos na escola, às 8h da manhã daquela quarta feira, nos deparamos com uma grande quantidade de pais e alunos ansiosos para o início da exposição. Aos poucos a escola foi enchendo e tivemos a chance de conhecer a família de vários estudantes.

Foi gratificante observar o entra e sai de pais e alunos das salas do nosso "museu". Vimos estudantes e responsáveis se identificando com aquelas histórias, se sentindo parte do trabalho e percebendo como são agentes históricos. O interesse e o reconhecimento daquelas pessoas pelas histórias expostas foram incríveis. De acordo com os residentes, além do impacto local, o projeto foi fundamental para se inserirem e ganharem legitimidade frente à comunidade escolar e para o êxito da experiência do PIRP nesta instituição de ensino. Segundo o residente Lucas Mendonça:

> Se os primeiros meses da Residência Pedagógica no Barão de São Gonçalo foram especiais, isso se deu, em grande parte, graças ao projeto "Memórias e patrimônios do nosso lugar". Seu desenvolvimento nos possibilitou construir relações afetuosas com toda a comunidade escolar. Além das lições e experiências tiradas do desafio de executar um projeto tão ambicioso em tão pouco tempo, nosso esforço e dedicação foi premiado com o dia 19 de dezembro de 2018. Ganhamos o respeito de pais, alunos e funcionários. A partir de então começamos a ser vistos como parte dessa comunidade escolar e estávamos prontos para alçar voos cada vez mais altos (Lucas Mendonça. Memorial Residência Pedagógica História-UFF, 2018-2019).

Apesar de o projeto ter se limitado à disciplina de História, o que diminuiu suas possibilidades temáticas e impossibilitou sua realização de forma interdisciplinar, o saldo final foi positivo. Além do engajamento, foi possível criar uma interação maior entre residentes, alunos e responsáveis,

possibilitando uma troca de saberes e experiências. Nesse sentido, pode-se concluir que a socialização na comunidade escolar é importante não apenas para os alunos, mas também para que ganhem confiança os professores em formação.

Projeto *Compondo Elos*: uma experiência didática baseada na Escola da Ponte

Tendo como inspiração a metodologia veiculada pela Escola da Ponte, os objetivos originais do projeto giram em torno de certos princípios como: expansão da participação ativa de toda comunidade escolar; promoção do pensamento crítico entre os estudantes, não apenas frente à assuntos curriculares mas também relacionados ao seu contexto; criação de laços entre educadores e educandos através do fomento à partilha de tarefas; e a criação de dispositivos de avaliação que potencialize diferentes aspectos da formação do estudante, não apenas a sua aptidão acadêmica. Porém, diferente da aplicação original em Portugal, nós não tínhamos o ambiente adequado às nossas intenções, tampouco tivemos o apoio da estrutura escolar na qual estávamos inseridos. Assim, a necessidade de improvisar era constante e a capacidade de adaptação crucial (CA, p.5-6).

Nas palavras originais do contrato português que criou o programa em 2015, homologado pelo Secretário de Estado do Ensino João Casanova:

> O Projeto Fazer a Ponte defende, desde sempre, a promoção da autonomia e da consciência cívica dos alunos, privilegiando o seu progressivo envolvimento nas tarefas e na responsabilidade de gestão da escola. O estreito envolvimento da comunidade educativa na tomada de decisões, nomeadamente, na organização da escola e nos processos de aprendizagem, reforça a ideia de que a democraticidade e o respeito pelos interesses dos alunos sobre os demais intervenientes da ação educativa são princípios fulcrais deste projeto (CA, p.1).

A partir da leitura dos documentos que organizam esse funcionamento da Escola da Ponte desenvolvemos uma metodologia própria para a atuação da Residência Pedagógica na E.E.M. Barão de São Gonçalo.[203] Por meio

[203] Para saber mais, nosso projeto está descrito na íntegra neste link: <https://compondoelos.blogspot.com/2021/07/projeto-compondo-elos_27.html>.

dessa metodologia, os residentes integraram parte ativa no processo de ensino-aprendizagem e, para além da observação e da regência, se tornaram educadores-mediadores responsáveis pela construção do conhecimento histórico escolar e, por conseguinte, de sua avaliação. Nosso principal desafio foi, por um lado, modificar nossas metodologias e princípios norteadores ainda condicionados por uma estrutura escolar tradicional, e, por outro, ao adaptar e refazer nossas ações pedagógicas, buscar sintetizar uma proposta de metodologia para a Residência Pedagógica de História.

> Como base do *Compondo Elos*, utilizamos uma metodologia de círculos de estudos. Nela os residentes ocuparam a posição de tutores-mediadores, escolhidos por um grupo de estudos, sendo responsáveis pelo desenvolvimento do grupo pelo qual foi escolhido. Nesses grupos tentamos mesclar dificuldades e habilidades, para que os estudantes pudessem se ajudar mutuamente. No método pedagógico proposto pela Escola da Ponte, entende-se que o desenvolvimento educacional do aluno deve ser tutelado por um orientador pedagógico, e afirma-se que "a singularidade do percurso educativo de cada aluno supõe a apropriação individual (subjetiva) do currículo, tutelada e avaliada pelos orientadores educativos" (PROJETO EDUCATIVO, p. 3). O sistema de tutela e orientação educativa foi a inspiração para a criação da *tutoria* e do *grupo de estudos*. Mas, diferente do princípio de apropriação individual, entendemos que existe um processo de aprendizagem coletiva. Dessa forma, afirmamos no projeto *Compondo Elos* que os "residentes ocupam a posição de tutores, escolhidos pelo grupo, sendo responsáveis pela atenção ao desenvolvimento do grupo que lhe foi designado"[204].

Para o desenvolvimento dos grupos utilizamos diversos dispositivos pedagógicos como as *rodas de conversa*, realizadas no início de cada bimestre. Nelas, os alunos opinavam sobre o trabalho realizado e reivindicavam demandas para o professor e residentes, surgindo até mesmo algumas sugestões para a gestão da escola. Nas rodas abríamos também as *caixinhas de segredos*, outro dispositivo criado para que os alunos mais

[204] Disponível em: <https://compondoelos.blogspot.com/2021/07/projeto-compondo-elos_27.html>.

introspectivos pudessem participar da discussão colocando anonimamente as suas opiniões e anseios. Por meio dessa caixa abordamos temas caros àqueles jovens como depressão e ansiedade. O estabelecimento desse diálogo levou ao aumento da interação e participação nas atividades, ao fortalecimento de relações interpessoais e ao desenvolvimento da comunicação oral. Além desses dispositivos, havia os *direitos e deveres*, estabelecidos coletivamente na primeira roda de conversa e que deviam ser seguidos durante as aulas de história; o *cartaz preciso de ajuda/posso ajudar*, construído com os alunos no primeiro dia de aula para que eles, ao se aproximar da prova, colocassem seus nomes para que professor abrisse espaço para a formação de *núcleos de estudo* para a revisão dos conteúdos e, por último, as *perguntas geradoras,* que guiaram as aulas, sendo respondidas pelos grupos de estudo e apresentadas coletivamente para a turma. Uma vez respondidas, o professor-coordenador iniciava uma exposição dialógica aproveitando os conhecimentos prévios demonstrados pelos estudantes.

Assim sendo, nossas aulas procuraram partir de problemas que eram diretamente postos pelas turmas. Diferente da lógica "bancária" da educação, nossa perspectiva entende que os alunos possuem um conjunto de valores e percepção do mundo que se constituem como uma "filosofia" não sistematizada, um "senso comum". De acordo com Teixeira (2017):

> Para Gramsci, se buscamos formar o aluno culturalmente, nós professores deveríamos, ao invés de nos basearmos no conhecimento prévio que o estudante tem da ciência de referência, partir do 'senso comum', em primeiro lugar, da religião, em segundo, para só então trabalhar diretamente com os conhecimentos sistematizados pelas ciências de referência (TEIXEIRA, 2017, p. 10).

Nesse sentido, Paulo Freire, em *Pedagogia do oprimido* (1987), defende que uma educação dialógica parte da busca, da investigação, do universo temático de um povo. Segundo Freire:

> O momento deste buscar é o que inaugura o diálogo da educação como prática da liberdade. É o momento em que se realiza a investigação do que chamamos de *universo temático* do povo ou do conjunto de seus *temas geradores.* (FREIRE, 1987, p. 50)

Partir do "senso comum" dos alunos é fundamental tanto para alcançar os temas da ciência de referência, no nosso caso a História, quanto para estabelecer uma educação dialógica. Outra ferramenta interessante no mesmo caminho foi a introdução de *música* na sala de aula. Este dispositivo pedagógico esteve presente nos intervalos da oralidade em sala. Quando os alunos copiavam o conteúdo do quadro, ou estavam resolvendo algum exercício, o professor sempre colocava uma música escolhida pelos alunos.

A estrutura das aulas e a experiência das regências no contexto do *Projeto Compondo Elos*

Em fevereiro, antes do início do ano letivo, nos reunimos para discutir e refletir sobre as possibilidades de implementação de uma pedagogia dialógica e emancipadora. Sobre esse momento do planejamento, a residente Andrya relatou:

> O projeto *Compondo Elos*, de forma específica, tem como raiz a autonomia de seus participantes, sendo eles alunos ou residentes. Durante todo o processo os residentes participaram de forma ativa das aulas, atuando como tutores, sempre incentivando o pensamento histórico crítico. Tivemos a liberdade de nos debruçar sobre o currículo mínimo e o calendário da escola para pensá-los criticamente. Nosso objetivo foi, sempre que possível, pensar os conteúdos do currículo dentro das realidades dos estudantes. Surgiu daí um planejamento mais plural, com questões socialmente vivas (Andrya. Memorial Residência Pedagógica História-UFF, 2018-2019).

De acordo com Gil e Mesquita (2020) se constituem enquanto questões sensíveis, ou em outras palavras, questões socialmente vivas "aquelas questões que problematizam as representações sociais e valores estabelecidos; [...] que se expressam por meio de conflitos étnico religiosos, de raça, de gênero, de relações racistas e xenófobas" (GIL; MESQUITA, 2020). Seguindo essa perspectiva, nós e, em especial, o professor Rodrigo, buscamos trazer para a aula temas históricos capazes de romper com a história única e/ou oficial e de denunciar as desigualdades e precariedades da sociedade.

Durante o *Compondo Elos*, cada residente teve a oportunidade de reger duas aulas. O tema delas foi definido no planejamento do início do ano. A primeira regência foi compartilhada com o preceptor. Os residentes foram orientados na construção do plano de aula, com a proposta de trabalhar o conteúdo, mas sempre com o olhar crítico e pensando como integrá-lo à nossa metodologia e à realidade dos estudantes. Já a segunda regência foi solo, sem a intervenção do preceptor. A regência precisava seguir o plano de aula, construído previamente, cumprir sua proposta e, por fim, promover uma avaliação do aprendizado dos estudantes naquela aula. A residente Andrya comenta a sua experiência com a regência:

> Foi um grande aprendizado, passar por todo o processo de construção de uma aula, executá-la e contar com a ajuda e a avaliação de um professor experiente. Acredito que seja uma oportunidade importante que todo licenciando deveria passar antes de seguir carreira solo na sala de aula. Na minha segunda regência trabalhei o tema da Revolução Industrial usando metodologias mais lúdicas. Fizemos um pássaro de origami, formamos quatro filas com os estudantes, e cada um ficou responsável por uma dobradura específica, enquanto os demais estavam vendados. No final, o origami estava pronto, mas cada aluno só sabia fazer sua parte. Toda essa dinâmica serviu para explicar a alienação do trabalho e os malefícios desse processo para a classe trabalhadora que ficou expropriada do processo produtivo e, por consequência, do valor agregado ao bem a partir do seu trabalho. Todos nos divertimos e, para mim, ficou o aprendizado de uma aula bem-sucedida (Andrya. Memorial Residência Pedagógica História-UFF, 2018-2019).

Considerações finais: desafios e limitações na prática

Durante nossa atuação, levamos em consideração o desenvolvimento afetivo e emocional dos estudantes. Estes, como seres que se desenvolvem em interação com os outros por meio da escolarização, tiveram suas identidades pessoais preservadas e valorizadas a partir dos seus saberes prévios, sua iniciativa, criatividade e responsabilidade. Sendo assim, como cada estudante apresentou-se de forma única, consideramos dois tipos de currículo: o objetivo e o subjetivo. O objetivo representava nosso horizonte de realização enquanto professores, e o subjetivo era o próprio percurso único de aprendizagem do aluno observado por nós. Nesse sentido, o currículo “subjetivo” validava a relevância do “objetivo”.

O currículo formal, mesmo sendo o ponto central da prática pedagógica, não se encerrou em sua dimensão prescritiva. O papel dos residentes como tutores-mediadores foi de, por meio de um distanciamento entre o que era prescrito e o que era executado, considerar a dimensão implícita no processo educativo: os ensinamentos/conhecimentos que não foram planejados, mas que surgiram devido à interação entre as pessoas participantes do processo. Coube a nós, professor preceptor e residentes, em conjunto, favorecer a aprendizagem crítica a partir de situações e saberes que emergiram da interação social entre discentes e docentes. Afinal, além do despertar de interesse de alunos dispersos houve a descoberta de novos temas e afinidades, possibilitada pela nova disposição da turma.

Como historiadores e professores de História em formação, lidamos com o passado ao revivê-lo e tentar conferir-lhe significado a partir das demandas do presente. Dessa forma, a incorporação da experiência daqueles alunos foi fundamental à ideia de interpretação do movimento dinâmico do ensino de história, pois só se produziu sentido a partir do diálogo por ela mediado. Então, percebemos que em sala de aula a história era ressignificada no momento de sua leitura, com o passado evocado por meio de uma performance realizada por professor e discente (CAPEL, 2013).

Sendo assim, enquanto núcleo residente na Escola Estadual Municipalizada Barão de São Gonçalo, desenvolvemos ambos os projetos, *Memórias e Patrimônios do nosso lugar* e *Compondo Elos*, visando transformar o espaço performático hierarquizado e autoritário muitas vezes determinado pela cultura escolar bancária. Como estratégia, foi utilizada a cultura da partilha, tutoria, práticas de ajuda e ensino mútuo por meio dos círculos de estudo. A partir de nossa atuação, foi possível perceber que, apesar de valorizarmos a identidade pessoal dos alunos e seus saberes prévios por meio da utilização de dispositivos pedagógicos que potencializaram a autonomia em sala de aula, este é um processo complexo e contraditório, já que diversos fatores condicionam a relação dos sujeitos com o ambiente escolar.

Uma vez que a cultura escolar bancária-autoritária desvaloriza o corpo e a voz desses alunos como elemento educativo, ela promove a alienação desse corpo e dessa voz. É como se o aluno então se transformasse num elemento contido que reage à normatividade e previsibilidade da escola. Isso denota uma dificuldade limitadora na implementação dos projetos. Além

disso, uma vez que a residência pedagógica nesta escola só esteve presente para as aulas de história, faltou interdisciplinaridade. Como a escola, apesar de pequena, não representava unidade, apareceram demandas na caixa de conversa dizendo respeito a outros setores e que, infelizmente, estávamos de "mãos atadas" para atender. Com isso, tiramos uma conclusão e chave de mudança para o porvir do projeto: a autonomia do aluno, para além de valorizada, precisa ser construída coletivamente com toda comunidade escolar.

Pode-se dizer que de todas as experiências vividas por ambos alunos e residentes participantes do PIRP, as mais marcantes orbitavam a questão fundamental da autonomia e autodeterminação. Os desafios que enfrentamos, sejam estes internos ou externos à escola, podem entregar pistas para identificar os agentes causadores de nossas frustrações e assim nos dar ferramentas para corrigi-los; seja atacando problemas intrínsecos à metodologia ou abordando questões intrínsecas ao meio. Por exemplo, em relação às rodas de conversa, onde nossos alunos poderiam expressar livremente seus receios, críticas e ideias de aprimoramento e atividades, as dificuldades foram muitas e em especial, relacionadas a falta de estrutura para realizar as necessidades e os desejos dos alunos e a falta de uma cultura democrática-estudantil prévia para controlar algumas expectativas dos alunos.

Todos esses exemplos nos mostram um cenário complexo. Em linhas gerais, nossa experiência foi um sucesso, mas devido à falta de recursos e apoio da própria estrutura escolar, acabamos por recorrer múltiplas vezes ao sistema que buscávamos criticar. Por um lado, os dispositivos que tinham o propósito de funcionar por meio da iniciativa dos alunos não geraram o nível de engajamento esperado. Os alunos, na maioria das vezes, utilizavam os dispositivos pedagógicos em função da demanda do professor ou dos tutores, mas raramente impulsionado por iniciativas próprias. Entretanto, podemos considerar que os dispositivos serviram aos seus propósitos já que por meio deles pudemos ampliar a comunicação e entender melhor as necessidades das turmas.

Por outro lado, os limites da estrutura escolar influenciaram a atividade da tutoria. Em algumas ocasiões os grupos de estudos funcionavam como esquema de "miniaulas" e, em vez de caminharmos para uma educação dialógica, caminhávamos para reprodução do ensino bancário. Isso nos

alertou para duas questões. Em primeiro lugar, na medida em que muitos de nós tivemos a educação bancária como experiência educativa, é preciso ficar atento para não reproduzir os esquemas formais de aula; em segundo lugar, a educação bancária, reprodutora da dominação, só pode ser superada com a transformação total da escola, o que inclui a transformação da sociedade. Dessa forma, os problemas da educação estão referidos a algo que lhe ultrapassa e constitui: a sociedade.

Referências

ALVES, R. **A escola com que sempre sonhei sem imaginar que pudesse existir**. Campinas: Papirus, 2001.

CAPEL, H. S. F. Performance no ensino de história. In: SILVA, M. (org.) **História** – que ensino é esse? Campinas: Papirus, p. 193-206, 2013.

DAYRELL, J. **A escola como espaço sociocultural:** múltiplos olhares sobre educação e cultura. Belo Horizonte: UFMG, v. 194, p. 136-162, 1996.

ESCARABOTO, K. M. Sobre a importância de conhecer e ensinar. **Psicologia USP**, v. 18, p. 133-146, 2007.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GIL, C. Z. de V.; MESQUITA, I. M. de. Ensino de história com questões sensíveis. **Pensar a Educação em Revista**, UFMG, Belo Horizonte, v. 6, n. 2, jul./ago. 2020.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. **Em Aberto**, v. 5, n. 31, 2011.

PACHECO, J. **Escola da ponte** - formação e transformação da educação. Petrópolis: Vozes, 2008.

PORTUGAL. Educação. **Escola Básica da Ponte**: regulamento interno. Disponível em: <https://www.escoladaponte.pt/wp-content/uploads/2021/04/Regulamento-Interno-.pdf>. Acesso em: 9 jul. 2021.

PORTUGAL. Ministério da Educação e Ciência. **Escola da Ponte**: contrato de autonomia. Disponível em: <https://www.escoladaponte.pt/wp-content/uploads/2021/04/CONTRATO-AUTONOMIA-ESCOLA-PONTE.pdf>. Acesso em: 9 jul. 2021.

PORTUGAL. Ministério da Educação e Ciência. **Escola da Ponte**: projeto educativo. Disponível em: <https://www.escoladaponte.pt/wp-content/uploads/2021/04/Projeto-Educativo.pdf>. Acesso em: 9 jul. 2021.

TEIXEIRA, R. D. Escolarização, hegemonia curricular e ensino de História: decifrando disputas de um lugar de fronteira. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA DA ANPUH: Contra os preconceitos: História e democracia, 29, 2017. **Anais...**, Brasília, 7 jul. 2017. Disponível em: <https://www.snh2017.anpuh.org/resources/anais/54/1502825099_ARQUIVO_Trabalho-Anpuh-final2.pdf>. Acesso em: 9 jul. 2021.

MODELO DE FICHA DE PRODUÇÃO DE ROTEIRO DE *GAMES* COM TEMAS HISTÓRICOS E OBJETOS MUSEAIS PARA O ENSINO DE HISTÓRIA

Christiano Britto Monteiro dos Santos[205]

Resumo: Este artigo tem por objetivo, em forma de ensaio, expor a apresentação de um modelo de produção de roteiro de *videogames* a partir do levantamento e análise de *games* em dissertação e tese de minha autoria. Esse modelo foi proposto e apresentado para aplicação em produções de roteiros com uso de acervos e peças de museus na primeira fase do projeto de Residência Pedagógica do subprojeto de História da UFF Campos. A metodologia é apoiada na apresentação de um quadro de produção de roteiros contendo: instituições, biografias, linha do tempo, eventos, dentre outros que possuíssem signos e significados de acervos que façam sentido para o desenvolvimento de uma educação cidadã. Os resultados principais foram oficinas com a atuação de alunos de graduação que se relacionaram (no modo *on-line*) com pesquisadores de museus e estudantes de escolas públicas e/ou privadas para uma testagem da pertinência desses roteiros junto a estudantes do ensino fundamental e médio e como os conceitos de monumento, patrimônio e memória refletem na percepção do passado.
Palavras chaves: Roteiros. *Videogames*. Museus. Educação básica.

O início de nosso uso de *games* no Ensino de História

A origem desse projeto está no idos de 1999, em Nilópolis, na Baixada Fluminense do Rio de Janeiro, quando tive a felicidade de iniciar minha docência em sala de aula na área de História, para turmas do Pré-Vestibular para negros e carentes da Educafro, projeto sob a liderança do Frei David que lutava pela inclusão de jovens com condições sociais desfavoráveis pela via das ações afirmativas, via cotas de vagas em vestibulares, e para tanto organizava núcleos preparatórios para esses jovens buscaram um melhor preparo para o desafio do vestibular. Ali, aos sábados e domingos estávamos envolvidos com essa demanda e ao pensar que estava indo ensinar, na verdade, fui aprender, pois a temática central de minha carreira começou a partir de dicas de alunos e alunas aficionados em *videogames*. O fato é que, em 2003, graças às interações sobre *games* em sala de aula com esses jovens, lá estava eu, na belíssima Paraíba, na UFPB, em João Pessoa, apresentando meu primeiro texto acadêmico sobre *videogames* no XXII Simpósio Nacional de História: História, acontecimento, e narrativa, sob o título *II*

[205] Orientador.

Guerra Mundial, a construção da memória através dos jogos eletrônicos. Ou seja, não houve um saber acadêmico levado para a sala de aula, mas um saber de alunas e alunos debatendo em sala de aula levado para a academia, de tal forma que desenvolvi um conjunto de reelaborações com reflexões combinadas com conceitos acadêmicos, que veremos a seguir até chegarmos ao modelo de roteiro aplicado por nós nas oficinas.

Vale destacar que o perfil desses alunos é de uma composição social de IDH baixo e frequentemente oriundos de comunidades dos arredores da região da Chatuba, mesmo com falta de recursos para equipamentos digitais, tais jovens puderam acrescentar com suas reelaborações temáticas sobre conteúdos de *videogames*. Diante de tais contribuições dos estudantes, buscamos compreender as possibilidades de interferência positiva dos historiadores e professores nesse processo, de tal forma que possamos produzir elementos de ampliação de interesse dos jovens sobre diversos temas históricos tratados nos currículos escolares de maneira problematizadora e que atente para questões como os impactos da guerra sobre as populações de distintas regiões, como o exemplo da Segunda Guerra Mundial.

Os jogos eletrônicos compõem um fenômeno econômico e comportamental relativamente recente. Surgiram comercialmente, em 1971, com o lançamento do videogame Computer Space, por Nolan Bushnell e Ted Dabney. Desenvolvidos por ocasião da aplicação de novos paradigmas técnico-científicos, daquilo que o sociólogo Manuel Castells chama de *Era da Informação*, com a revolução da tecnologia da informação e a reestruturação do capitalismo que deram origem à *sociedade em rede* e introduziram a *globalização*, assim como uma *virtualidade real*. A popularização dos computadores domésticos representou a base para a incorporação de novas tecnologias capazes de garantir uma crescente interatividade entre jogador e a interface dos jogos, de forma que se construísse um ambiente de virtualidade cada vez mais realista (CASTELLS, 2020).

Os jogos em primeira pessoa (*games first-person*), com o plano de ação dos personagens deslocado para o ponto de vista do jogador, trouxeram uma relação que está para além de comandar um personagem, o jogador é deslocado para a realidade virtual, assumindo a identidade do personagem, num processo intenso de catarse individual, em um processo de sinestesia no

qual ocorre um cruzamento de sensações com associação de cenários que combinam experiências diferentes numa jogabilidade personificada/encarnada. Este ambiente virtual tornou-se elemento propulsor da aplicação de valores culturais e políticos em setores do entretenimento. Considerando a origem dos *games* nas instituições e mercados americanos, após análise profunda, detectamos características da mitificação nacional americana. Ou seja, os jogos interferem na percepção de eventos históricos, traçando assim linhas de pensamentos ligadas às visões, memórias e valores históricos derivados dos desenvolvedores de tais *games* dos EUA.

Desenvolvendo um apanhado sobre as principais referências teóricas que se relacionam com as temáticas de estudos de comunicação de massa e cultura política, política internacional e tópicos de defesa do hemisfério ocidental, traçamos um quadro geral, ainda que resumido, das referências bibliográficas com as quais dialogamos.

O conceito de *cultura da mídia*, de Douglas Kellner contribui com uma análise da cultura da mídia americana como uma tentativa de entender os comportamentos, medos e anseios da sociedade contemporânea, sob um método chamado por ele de *diagnóstico crítico*. A análise que Kellner faz de como a indústria cinematográfica assimila e responde à temática da guerra, durante a Era Reagan (1981-1989), por meio de filmes como Rambo e Top Gun. O autor destaca que o cinema de Hollywood não é um entretenimento vazio de interesses e motivações e que se manifesta como uma arma letal a serviço das forças socioeconômicas dominantes. O individualismo, a valorização da disputa e virilidade masculina são temas recorrentes nestas produções cinematográficas e desempenham o papel também de atribuir desejos a signos militares cuja função é matar (KELLNER, 2001).

No momento em que os *games* exercem abordagens sem evidências reais de temas históricos, desenvolvemos a busca pela desconstrução de mitificações e uma abordagem que use elementos do conhecimento histórico e seja ao mesmo tempo lúdico. A produção de roteiros com a participação de professores de diversas áreas é fundamental para uma série de embasamentos mais pertinentes. Defendemos como uma área que devemos nos envolver também profissionalmente, principalmente em uma era da pós-verdade.

Justificando a entrada dos historiadores nos roteiros e game design

A filósofa Sissela Bok, a partir de 2001, em audiência pública da UNESCO, dá destaque na relação entre violência e a utilização dos jogos de guerra, assim como filmes sobre esta temática. Segundo a autora, a violência pública se torna parte da formação das crianças (BOK, 1999). Os estudos da filósofa são importantes no sentido de indicar a atenção dada aos jogos. Entretanto, nosso olhar é norteado pela historicidade e o que mais nos chama atenção é a identificação de jovens com personagens como Rambo, em 23 países, segundo a autora, há uma identificação na escala de 93%. Rambo é um personagem do cinema marcado pela identidade de um militar perturbado, veterano da Guerra do Vietnã, que passa a andar à margem da sociedade, rejeitando e desestabilizando as instituições e sua postura como aquele que nega o sistema não é integradora.

Para nosso trabalho, discordamos da visão de que jovens se tornem violentos com uso de *games*, mas percebemos identificações de viés conservador em alguns nichos de consumo de *games*. Para nós, a violência na identidade de jovens é derivada de diversas variáveis no campo da psicologia e assistência social como: abandono e/ou abuso na infância, ausência de cuidados no desenvolvimento da infância, lares marcados pelas agressões à mãe, etc, e no caso de a historiografia ser orientada por toda uma vida com mitificações nacionais do passado histórico com exaltações de raças superiores, independente de você ser protagonista ou submetido nessa relação.

A economia dos *games* tem um nicho gigantesco no mercado, que já superou outros setores da economia mundial, de maneira que quando uma ideia é lançada neste mercado ocorre uma associação entre formação de opinião e alta lucratividade, essas narrativas revelam-se como uma caixa de ressonância amplificada das mitificações sobre o passado histórico americano, com destaque para a II Guerra Mundial e das construções de memórias sobre o papel da nação estadunidense contidas nestes artefatos culturais virtuais. O passado é lido com os olhos do presente e os *games* exercem uma função de *mestra da vida*, como o orador e Cônsul Romano Marco Túlio Cícero (106 – 43 a.C.) defendia, que a história ensina aos homens do presente a agirem de forma melhor e com mais prudência.

Michael Pollak nos diz que a memória é um fenômeno individual, todavia submetido à construções coletivas. Sendo composta por pontos variáveis e pontos invariáveis, tomando solidez por meio dessas construções coletivas. A memória é constituída por elementos vividos pessoalmente (conhecidos diretamente) e aqueles vividos por tabela (conhecidos indiretamente). Identificamos, então, que os jogos eletrônicos são aqui concebidos como um artefato cultural que contribui para a produção de uma *vivência indireta*, nos termos de Pollak, dos processos históricos da jogabilidade (POLLAK, 1989).

Compreender as representações produzidas e difundidas por esses jogos é essencial para nosso modelo de roteiro de *videogames* com artefatos históricos. O aporte teórico do linguista Roman Jakobson, na sua teoria sobre os fatores e as funções do processo de comunicação, o autor define dois pólos, o da recepção e o da emissão, que se situam entre a mensagem (o conteúdo gamificado). O discurso individual supõe uma troca, não há emissor sem receptor. Este projeto está circunscrito ao pólo da emissão e a mensagem, as cenas, quadros, depoimentos e estrutura dos jogos (JAKOBSON, 1969).

Esses jogos propiciam, em termos mnemônicos uma *vivência indireta*, e há uma série de disputas e incessantes obras para rever o passado em função dos combates do presente e dos projetos para o futuro que cada ator delineia. O uso da categoria imaginário em nosso trabalho está em consonância com a perspectiva dada pelas pesquisadoras Maria Helena Capelato e Eliana Dutra, que o definem como uma rede comum de significações, na qual símbolos(significantes) e significados(representações) são criações reconhecidas e apreendidas em circuitos que dão sentido e são utilizados por um coletivo como dispositivos orientadores/transformadores de práticas, valores e normas, com capacidade de mobilização social de afetos, emoções e desejos (CAPELATO; DUTRA, 2000, p. 227-267).

Nação é outro conceito que contribui para a compreensão e produção de nossa ficha de roteiros. Consideramos as abordagens feitas por Stuart Hall. É complementar aos elementos de apreensão desenvolvidos anteriormente, pois a noção de *comunidade imaginada* define um conjunto de crenças coletivas, nas quais seus sentidos estão contidos nas histórias que são contadas sobre aquela nação, com memórias, que conectam o presente com seu passado e possibilita que imagens dela sejam construídas. Tais

elementos narrativos da nação, como são contadas e recontadas na mídia, fornecem uma série de histórias, imagens, cenários e eventos históricos que simbolizam ou representam as experiências partilhadas, como os triunfos e as perdas, temáticas recorrentes nas histórias de guerra, que dão sentido à nação (HALL, 2006).

Com tais considerações propomos um modelo de produção de roteiros com elementos museais e historiográficos. Com reflexões acerca dos elementos materiais e imateriais do passado, de tal maneira que nossos estudantes tenham acesso a materiais que considerem suas linguagens no processo de elaboração de materiais didáticos e historiográficos.

Estrutura e objetivos da produção de roteiros para *games* de história

Os modelos de fichas para roteiros apresentados nas oficinas apresentam relações com elementos que permitem a catalogação de ambientação dos roteiros de jogos históricos com nos acervos de museus, observando a ligação entre objetos museais e a temática escolhida pelo grupo de alunos. Tais fichas permitem registros de mediações de elementos desses jogos a construção de uma narrativa que se contraponha à memória mítica nacional tradicionalmente exposta em jogos do mercado, problematizando suas vertentes e comparando-as aos elementos historiográficos presentes em pesquisas atualizadas sobre as temáticas.

Foi possível elaborar um conjunto de ferramentas teórico-metodológicas para a utilização dos acervos como elementos de construção de roteiros em textos para jogos eletrônicos que dialoguem com fontes históricas, que leve em conta a natureza este tipo de fonte, incorporando elementos como análise de sua estrutura narrativa, jogabilidade, confecção gráfica, escala de consumo.

Inicialmente, iríamos diretamente ao acervo e reserva técnica do fazer levantamento do acervo do Museu Histórico Nacional - MHN, com o qual desenvolvemos parceria, todavia ficamos com materiais digitais deste e outros museus que podemos encontrar digitalizados. Recorremos também a materiais de livros didáticos que possuam relação com as temáticas escolhidas, buscamos a problematização e utilização desse acervo em roteiros de histórias jogáveis e gamificáveis.

No campo acadêmico, destacamos o uso dos referenciais da dissertação de mestrado: *Medal of Honor e a construção da memória da Segunda Guerra Mundial*, na qual analisamos a postura das produtoras de *games* dos EUA de utilizarem várias fontes históricas (SANTOS, 2009). Para tanto, contamos com referenciais historiográficos desenvolvidos por mediações da análise imagética de *games*. Recorremos a referenciais teóricos metodológicos que contribuem para a percepção da análise dos *games* para além dos aspectos técnicos (gráficos, jogabilidade, inteligência artificial, entre outros), de forma que nossa compreensão nos remete a realização de analogias entre o conteúdo dos jogos e motivações mais profundas relacionadas com aspectos culturais da formação histórica social e política.

Desenvolvemos, portanto, um modelo de roteiro que apresenta uma sequência dividida em instituições, ambientes, biografias e eventos. A forma que esses elementos narrativos são apresentados foi analisada por um modelo de *sequência da narrativa*, baseado em Tzvetan Todorov (TODOROV, 1970), expondo a presença de momentos distintos na apresentação do enredo do jogo:

1. Situação inicial;
2. Perturbação da situação inicial;
3. Desequilíbrio ou crise;
4. Intervenção na crise;
5. Novo equilíbrio.

Essa estrutura auxiliou na identificação de elementos constituintes dos jogos que são consensualmente do campo da história, pois todos os jogos das franquias analisadas, que nos serviram de referência para o desenvolvimento do modelo de produção de roteiro, foram divididos claramente e de forma objetiva em:

1. Eventos (expostos no jogo);
2. Biografias (personagens e citações);
3. Instituições (ligadas aos personagens e eventos);
4. Cronologia (contexto do evento em maior ou menor escala);
5. Narrativas (que conectam personagens e instituições);
6. Conceitos: analíticos e/ou nativos (termos usados no decorrer dos acontecimentos do jogo).

O resultado prático dessas referências conceituais foi a elaboração de uma *ficha de produção de roteiro de games* com uma possibilidade de uma espécie de inventário do passado e das sociedades analisadas, como vemos a seguir:

Exemplo:

Desenvolvedora: Residência Pedagógica História UFF Campos/Liceu/Thiers

Participação especial:

Distribuidora:

Gênero: Plataformas: PC/Android/IOS

Biografias Fictícias: espião William “B.J.” Blazkowicz; Hans Grosse; Dr. Schaab.

Biografias Reais:Adolf Hitler.

Instituições: Reais: Waffen-SS.

Ambientes e eventos: Segunda Guerra Mundial. Operações especiais fictícias na Segunda Guerra Mundial.

Modelo de Estrutura de sequência da narrativa (Todorov):

1 – Situação inicial;
2 – Perturbação da situação inicial;
3 – Desequilíbrio ou crise;
4 – Intervenção na crise;
5 – Novo equilíbrio.

Título:
Resumo executivo:
Backstory
Universo Ficcional
Resumo do Macro Universo:

Física:
Sociedade:
Política:

Economia:
Religião:
Tecnologia do universo principal:
Resumo do MicroUniverso 1:

Personagens	
Características Intrínsecas	
Personalidade	
História do personagem	
Caráter	
Pontos Fortes	
Pontos Fracos	
Nível de Inteligência	
Emoção vs Racionalidade	
Aspectos Físicos	
Gênero	
Idade	
Tipo	
Massa Muscular	
Formato de Corpo	
Proporções do Corpo	
Composição Visual	

Postura Corporal	
Expressão Facial	
Cores	
Vestimentas	
Objetos	
Acessórios	
Armas	

Essas tabelas foram apresentadas e entregues na primeira fase da Residência Pedagógica do Departamento de História da UFF Campos, sob a bibliografia proposta às pessoas envolvidas no projeto: bolsistas e voluntários da graduação, bolsistas preceptoras e alunos das escolas estaduais citadas anteriormente. Tais debates e usos dessas ferramentas resultaram em diversos roteiros produzidos e que geraram culminâncias apresentadas em outros textos produzidos coletivamente. O modelo de produção de roteiros com temas históricos foi apresentado para as colegas professoras de História Carolina Muniz Soares Rangel Pereira, do Colégio Estadual Dr. Thiers Cardoso Campos dos Goytacazes e Cláudia Márcia Genásio de Souza, do Liceu de Humanidades de Campos, na função de bolsistas preceptoras. Também contamos com a presença de diversos alunos graduandos bolsistas e voluntários do Departamento de História da UFF Campos - CHT. Sendo os bolsistas: Victória de Aquino, Shaynara Zampiris, Raynara Escala Torres, Marina Bueno, Fillip da Silva, João Mateus Silva, Caroline Capdeville, Ellen de Almeida, Lauane Dias de Assis, Ykaiara Rodrigues, Fabricia Batista, Danilo Dinunci, Ana Carolina Pessoa, André Cerqueira, Belarmindo Souza, Jeane Machado. E os voluntários: Igor Gonçalves Pereira, Letícia Fonseca Almeida, Lucas Ferreira Oliveira, Matheus Siqueira.

Referências

ANPUH. Universidade Federal da Paraíba - UFPB. **Livro de Resumo** - XXII Simpósio Nacional de História - História, acontecimento e narrativa I Margarida Maria Dias de Oliveira, Coordenação Geral. João Pessoa ANPUH; João Pessoa: UFPB, 2003. XXII, 320 p. I. História - Catálogos 11. Oliveira, Margarida M. Dias de, 1966-, coord. 94 (048.3) C.D.U. 94 (048.3)

ALEKSIÉVITCH, S. **A guerra não tem rosto de mulher**. São Paulo: Editora Companhia das Letras, 2016.

BOK, S. *et al*. **Mayhem:** violence as public entertainment. Reading, MA: Addison-Wesley, 1998.

CAPELATO, M. H. R.; DUTRA, E. **Representação política**: o reconhecimento de um conceito na historiografia brasileira.

CARDOSO, C. F.; MALERBA, J. (orgs). **Representações:** contribuição a um debate transdisciplinar. Campinas: Papirus, 2000.

CASTELLS, M. **Fim de milênio** – a era da informação. 3º volume. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CHAPLIN, H.; RUBY, A. **Smartbomb:** the quest for art, entertainment, and big bucks in the videogame revolution. Algonquin Books, November, 2006.

CHOAY, F. **A alegoria do patrimônio**. São Paulo, SP: Editora Unesp/Estação Liberdade, 2001.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

HALTER, E. **From Sun Tzu to XBox:** war and video games. New York, NY: Thunder`s Mouth Press, 2006.

HUYSSEN, A. **Passados presentes:** mídia, política, amnésia, In: Seduzidos pela memória: arquitetura, monumentos, mídia. Rio de Janeiro: Aeroplano, 2000.

JAKOBSON, R. Linguística e comunicação. São Paulo, SP: Editora Cultrix; Universidade de São Paulo, 1969.

KELLNER, D. **A cultura da mídia, estudos culturais:** identidades e política entre o moderno e o pós-moderno. Bauru: Edusc, 2001.

MAUAD, A. M. Através da imagem: fotografia e história, interfaces. **Tempo, Revista do Departamento de História da UFF**, Niterói, Relume-Dumará, ano 1, n. 2.

POLLAK, M. "Memória e identidade social". **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 10, p. 200-212, 1992.

SANTOS, C. B. M. **Medal of Honor e a construção da memória da Segunda Guerra Mundial**. Dissertação (Mestrado em História) - Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2009.

SANTOS, C. B. M. **Medal of Honor e Call of Duty:** uma comparação entre missões do videogame e eventos históricos/ Christiano Britto Monteiro dos Santos – 2014.

TODOROV, T. **As estruturas narrativas**. São Paulo: Perspectiva, 2006.

O ANTICOLONIALISMO NO ENSINO DE HISTÓRIA: A RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA E NOVAS PERSPECTIVAS PARA A LEI N.º 11.645

Jane Lobo da Silva[206]
José Gabriel Gomes Pinto Maffei[207]

Resumo: O presente trabalho visa tratar da importância da perspectiva educacional anticolonial através de reflexões teóricas e metodológicas para a sua prática no contexto brasileiro. A partir da teorização acerca do pensamento colonial e sua influência com a formação da sociedade contemporânea, surge o projeto "Raul Vidal convida...", dentro do Programa de Residência Pedagógica, que objetivou a promoção de reflexões críticas pelos educandos sobre assuntos do currículo de História, especialmente os que envolvem historicamente agentes sociais marginalizados. A partir de comunicadores interligados com a respectiva temática selecionada, parte-se da metodologia com a organização de um encontro com o comunicador convidado, educandos, professores e estagiários. O encontro, de caráter dialógico, propõe a concepção de trabalhos escritos, pelos alunos, com intuito de materializar e desenvolver suas reflexões sobre o assunto contemplado no encontro e, assim, de transgredir os conteúdos da disciplina para além do livro didático e como superação do pensamento colonial-moderno.
Palavras-chave: Antirracista. Residência Pedagógica. Educação Básica. Ensino Médio. Educação dialógica.

Introdução

Atualmente nos defrontamos com inúmeros debates acerca do racismo nas diversas mídias que integram o cotidiano nacional nos diferentes centros urbanos do país. Tanto pela programação televisiva como por postagens nas redes sociais, vimos relatos que denunciam as expressividades carregadas de preconceitos, bem como, em contrapartida, tentativas de diversas maneiras de confrontá-las.

No âmbito da educação, principalmente no que concerne ao ensino de história no ensino médio da educação básica, esse cenário configura-se de uma maneira singular. Apesar das temáticas como escravidão de indígenas nas colônias portuguesas na América e a diáspora africana estarem consolidadas em inúmeros livros didáticos, compondo um dos temas integrantes da grade curricular instituída oficialmente pelos órgãos de

[206] Preceptora.
[207] Residente.

ensino, suas abordagens e os espaços que ocupam nos planejamentos pedagógicos ainda são passíveis de importantes ponderações.

O livro didático, por exemplo, muitas vezes se torna o principal material de apoio usado pelo professor da rede pública de ensino, quando não o único, como também única fonte de leitura para os alunos das classes sociais menos favorecidas economicamente, tornando, dessa forma, este recurso didático um meio precursor de valores, ideologias, culturas e narrativas históricas, legitimando interesses de uma parcela privilegiada da sociedade, à qual sua escolha de posicionamento está atrelada. Para além dos objetivos pedagógicos, o livro didático está vinculado a um mercado editorial, estando também à mercê dos interesses capitalistas.

Nesse sentido, quando a sua abordagem Historiográfica trabalha tais temáticas sociais sensíveis e invisibilizadas de forma universal e superficial, negligenciando as singularidades dos diversos processos que constituíram a formação da sociedade brasileira, como também silenciando as especificidades e contribuições de determinadas classes sociais e culturais nesses processos de formação, reproduz estereótipos preconceituosos de classe e de gênero. Essa reprodução contribui para a manutenção de práticas excludentes, conforme aponta Ana Célia da Silva: "É enquanto cidadão abstrato que o negro está presente na representação, em currículos, materiais pedagógicos e, especificamente no livro didático, que exclui o cidadão concreto, com suas diferenças e contradições" (2010. p. 139). Em sua pesquisa acadêmica sobre as abordagens discriminatórias dentro do livro didático, a autora cita que:

> Identifiquei a ideologia do embranquecimento, característica do Estado e de suas instituições, que expande através dos materiais pedagógicos uma imagem estereotipada negativa do negro e uma imagem estereotipada positiva do branco, tendendo a fazer com que o negro se rejeite, não se estime e procure aproximar-se em tudo do branco e dos seus valores, tidos como bons e perfeitos, estabelecendo dessa forma um processo de fuga de si próprio, dos seus valores e dos seus assemelhados étnicos (SILVA, 2010, p. 16).

Sobre a representação do indígena nos materiais didáticos, nota-se que também são abordados de forma rasa, aparentando terem vivido em um tempo e em um lugar geográfico distante do nosso. Quanto às suas diversas culturas, igualmente negligenciadas como as negras, são trabalhadas também

de forma universal e preconceituosa, dando-lhe um estigma inoperante dentro dos contornos sociais atuais, retirando seu direito de ser. Ao discorrer sobre a ação política e ideológica de roubar o direito de ser de determinados grupos sociais frente ao favorecimento de outros, concordamos com o posicionamento de Ailton Krenak:

> Como justificar que somos uma humanidade se mais de 70% estão totalmente alienados do mínimo exercício de ser? A modernização jogou essa gente do campo e da floresta para viver em favelas e em periferias, para virar mão de obra em centros urbanos. Essas pessoas foram arrancadas de seus coletivos, de seus lugares de origem, e jogadas nesse liquidificador chamado humanidade. Se as pessoas não tiverem vínculos profundos com sua memória ancestral, com as referências que dão sustentação a uma identidade, vão ficar loucas neste mundo maluco que compartilhamos (KRENAK, 2019, p. 9).

Em janeiro de 2003 foi sancionada a Lei n.º 10.639 que alterava o regulamento federal das "diretrizes e bases da educação nacional"[208] e tornava obrigatório "o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil".

Após cinco anos, a Lei n. 11.645 de 10 de março de 2008 foi promulgada e acrescentou a obrigatoriedade de abordagens de temáticas como "luta dos povos indígenas no Brasil", "a cultura indígena brasileira" e "o índio na formação da sociedade nacional". Apesar de inúmeras críticas cabíveis ao texto final, como o uso do singular em "cultura indígena", em desacordo com a multiplicidade étnica e cultural dos povos originários, consideramos as duas alterações como importantes transformações para o contexto social e educacional do Brasil.

Para Bittencourt (2004), um dos objetivos da lei é ultrapassar a limitação de uma disciplina historicamente consolidada com base nos "feitos heroicos" e dos "grandes personagens", ampliando a análise da cultura e História de grupos étnicos que constituem a formação do Brasil. Porém

[208] BRASIL. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394compilado.htm>. Acesso em: 20 jul 2021.

sabemos que, mesmo sendo um avanço significativo, muitas mudanças ainda são necessárias para superar o racismo impregnado nas estruturas sociais.

As diretrizes conservadoras e preconceituosas enraizadas de nosso passado persistem em determinar, rotular e sustentar a desigualdade social, sendo exercida pela colonialidade do poder, do saber e do ser.[209] No que se refere às análises de Anibal Quijano (2009, p. 101), a partir formação do capitalismos mundial colonial passou-se a compreender as relações de dominação e exploração principalmente por marcadores de raça, gênero e trabalho, os quais irão conduzir a colonialidade do poder, do saber e do ser. Consequentemente, o poder manifestado indissociavelmente do conhecimento nega a alteridade do outro, gerando a violência epistêmica, levando à "invenção do outro através de uma perspectiva geopolítica" (CASTRO-GÓMEZ, 2005, p. 81) e à perseguição de diferentes subjetividades.

Assim sendo, segundo Castro-Gómes (2005), a matriz prática que concebe as ciências sociais necessita de "ajustes" para a adaptação na vida dos homens e do sistema de produção. Todas as políticas e as instituições estatais (a escolaridade, a burocracia, a legislação, sistemas de saúde e prisional etc.) serão definidas pelo imperativo jurídico da "modernização", ou seja, pela necessidade de disciplinar as "paixões" e orientá-las ao benefício da coletividade através do trabalho. A questão era ligar todos os cidadãos ao processo de produção mediante a submissão de seu tempo e de seu corpo a uma série de normas que eram definidas e legitimadas pelo conhecimento. As ciências sociais ensinam quais são as "leis" que governam a economia, a sociedade, a política e a história. O Estado, então, define suas políticas governamentais a partir desta normatividade cientificamente legitimada.

[209] "A colonialidade é resultado de uma imposição de do poder e da dominação colonial que consegue atingir as estruturas subjetivas de um povo, penetrando em sua concepção de sujeito e se estendendo para a sociedade de tal maneira que, mesmo após o término do domínio colonial, as suas amarras persistem. (GOMES, 2020, p. 227) A Colonialidade, portanto estabelece uma dominação que vai além das esferas bélicas, econômicas e jurídicas estabelecendo uma dominação que determinará a centralidade do "poder-ser-saber", colocando todos os que não encaixam em seus padrões universais como sujeitos condenados, fora do espaço e do tempo humano. "Os condenados não podem assumir a posição de doutores do conhecimento...os condenados são representados em formas que os fazem se rejeitar...A colonialidade do poder, ser e saber manter os condenados em seus lugares, fixos, como se eles tivessem no inferno" (MALDONADO-TORRES, 2020. p. 44).

A mentalidade colonialista reorganiza-se dentro das estruturas modernas atuais trazendo uma releitura de mundo a partir de perspectivas preconceituosas e opressoras, imersa em uma violência estrutural baseada nas diferenças raciais. Essa realidade passa a comportar-se como justificativa para que parcelas sociais existam em diferentes status, com supostos marcadores universais, reconhecidos por Enrique Dussel como "violência sacrificadora".[210] O funcionamento atual da violência opressora e o poder manifestado de forma subliminar e "obscuro",[211] é incorporado ao imaginário comum, consensual em todos os espaços do cotidiano humanos, como os de âmbito jurídico, cultural, educacional, profissional, religioso, ou seja, onde há relacionamentos e formação de pensamento e condutas.

> A colonialidade é um dos elementos constitutivos e específicos do padrão mundial de poder capitalista. Se funda na imposição de uma classificação racial/étnica da população do mundo como pedra angular do dito padrão de poder e opera em cada um dos planos, âmbitos e dimensões materiais e subjetivas, da existência social cotidiana e da escala social. Origina-se e mundializa-se a partir da América (QUIJANO, 2009, p. 68).

Incididos por essa perspectiva, pontuamos como exemplo o caso de indígenas em que a "obscuridade" surge principalmente a partir da instituição trabalhista e territorial no Brasil. Muitos indígenas, ao se declararem como "brasileiros", como uma forma de inserção no mercado de trabalho formal, deixavam de lado sua identidade de povo originário e, portanto, um provável direito à terra. Esse tipo de furto da existência, tanto pelas esferas sociais como burocráticas e econômicas, demonstra como o

[210] Segundo Enrique Dussel, o lado racional da modernidade desenvolve um mito, onde a civilização moderna se autodescreve como a mais desenvolvida e superior, obrigando às demais "primitivas" a seguir um processo educativo de desenvolvimento traçado pela Europa. Se há oposição dos vistos como "bárbaros", o processo civilizador pode ser efetivado de forma violenta, produzindo vítimas sacrificiais ao processo inevitável. Para o mesmo autor como forma reparadora e libertadora dessa dominação seria necessária a trans-modernidade, onde se pretende a superação da "Modernidade". Ver mais em: DUSSEL, Henrique. Europa, modernidade e eurocentrismo. In: *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais*. Perspectivas latino-americanas. Edgardo Lander (org). Colección Sur Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. setembro 2005, p. 24-32.

[211] Denominamos a atual engrenagem do poder de "obscura", devido atuação exercida para camuflar os interesses políticos vigentes, atrás de falsas afirmativas generalizadas que são disseminadas e repetidas no senso comum até se façam evidenciar como verdades, no tempo presente as mídias tecnológicas exercem um papel fundamental nesse percurso de manipulação ideológica de massa.

preconceito e a exclusão tornam-se uma violência maior, pois encerram a capacidade de discernimento real das ações e articulações sociais frente a manobras políticas e econômicas executadas a favor da manutenção do poder jurídico de uma elite, que assim se faz privilegiada, e, também favorecida ideologicamente pelos processos de escolarização.

Mesmo após a vigência das legislações educacionais que visam a superação dessa realidade para o Brasil, como a Lei n. 11.645, muitos materiais didáticos ainda não estão adaptados conforme as exigências determinadas em lei. Outro obstáculo, proveniente do contexto político histórica atual, são as falas negacionistas de determinados fatos e narrativas, fomentados tanto pelos diversos meios midiáticos quanto por embates travados entre os movimentos sociais de organizações retrógradas como a campanha "Escola sem partido"[212], incutindo fatos inverossímeis como verdades absolutas, além da tentativa de limitar e criminalizar o trabalho docente.

Dentro desse contexto ainda se fazem necessárias inúmeras discussões e ações, para além da implementação de leis, acerca das possíveis metodologias a serem adotadas para não só valorizarem as temáticas obrigatórias, mas incorporarem os educandos e educadores em um processo de construção coletiva do conhecimento e busca de seus plenos direitos cidadãos.

Execução do projeto "Raul Vida Convida..."

Frente a esse cenário, se faz necessário incentivar novas práticas educacionais, de fomentar a pesquisa dentro do âmbito cultural escolar e aprofundar o diálogo entre universidade e escola. Assim se dá a implementação de programas de formação inicial e continuada dos profissionais de educação nas diversas licenciaturas, como o Programa

[212] Em um contexto político brasileiro, após o golpe jurídico-parlamentar- midiático que depôs a presidente legitimamente eleita pelo povo, Dilma Rousseff, "Supostamente em benefício da família, da moral e dos bons costumes, o Escola sem Partido (EsP) tornou-se lema organizador de um movimento, que sistematizou um programa e deu conteúdo a projetos de lei (PLs). Escolheram como síntese de suas antíteses o termo "doutrinação" e o que denominaram como "ideologias" de esquerda e de gênero" (RAMOS, 2018, p. 7).

Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), Programa de Residência Pedagógica (PIRP) e o Mestrado profissional (ProfHistória).[213]

Em 2018, constituímos parte integrante de um desses programas, o PIRP, ofertado pela Universidade Federal Fluminense - UFF, e executado no Colégio Estadual Raul Vidal (CERV) localizado na região central da cidade de Niterói, município integrante da região metropolitana do Rio de Janeiro. O Programa referido tem como principais objetivos: a formação continuada que contribua para o desenvolvimento da qualidade do exercício da docência na educação básica, a busca de novas práticas pedagógicas, que devem ser disseminadas, analisadas e utilizadas a posteriori por outros profissionais através da proposição de atividades e, por fim, otimizar o ensino e aprendizado a partir de perspectivas que superam os cenários preconceituosos da educação.[214]

Buscando a execução de um projeto que visasse o distanciamento da forma tradicional de ensino, caracterizada pela unilateralidade de perspectivas preconceituosas, impregnadas pela mentalidade colonial conservadora e concepções das escolas historiográficas e filosóficas da Europa, foi sugerido a realização de um projeto que trabalhasse outros saberes e outros olhares sobre os conceitos e processos históricos. Projeto esse que interagisse com o cotidiano do aluno e que diluísse o racismo ainda impregnado dentro da cultura social, que trouxesse para além do material pedagógico instituído de forma oficial, outras fontes de debate e que propiciasse a construção coletivamente do conhecimento.

Ministrado pela professora preceptora Jane Lobo da Silva juntamente aos bolsistas residentes de seu respectivo núcleo[215] foi realizada,

[213] Os Programas citados são ações que integram a Política Nacional de Formação Inicial e continuada de Professores, juntamente com a instituição de programas e pesquisas em educação. Realizado em regime de colaboração entre a União, por intermédio da Capes, os estados, o Distrito Federal e os municípios, por intermédio das secretarias de educação ou órgão equivalente, e as Instituições de Ensino Superior (IES). Disponível em <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/01032018-edital-6-2018-residencia-pedagogica-pdf>. Acesso em: 11 jul 2021.

[214] Disponível em: <https://profhistoria.ufrj.br/uploads/regulamentos_formularios/60db2a60d449d_REGIMENTO%20GERAL%20DO%20PROFHISTORIA.pdf> Acesso em: 11 jul 2021.

[215] O grupo envolvido no PIRP, do núcleo Raul Vidal, era composto por nove residentes divididos em dois subgrupos: cinco atuando em turmas do terceiro ano da educação básica regular no período da manhã e quatro atuando em turmas do terceiro ano da educação básica- EJA, no período da noite. Embora tivesse essa divisão estrutural para melhor organização, todos estavam envolvidos nas atividades pedagógicas realizadas devido as reuniões regulares da equipe.

no ano letivo de 2019, a execução de atividades, compreendidas nesse projeto, com a denominação de "Raul Vidal convida...". As atividades foram realizadas nas próprias instalações do Colégio Estadual Raul Vidal. O grupo de alunos participantes do projeto era composto por três turmas do 3º ano do Ensino Médio, com uma faixa etária entre 16 e 19 anos, e uma turma do terceiro ano do Ensino Médio- EJA, com faixa etária entre 18 a 42 anos.

A realização do "Raul Vidal convida..." foi concebida através dos diálogos e da participação coletiva de uma nova abordagem metodológica para trabalhar a construção do aprendizado dos temas referentes à grade curricular do ensino de História. Uma das preocupações centrais que envolveram a idealização desse modelo de atividade foi a elucidação de visões críticas, por parte dos educandos, de múltiplos processos históricos a partir da maior aproximação possível com os agentes interligados à respectiva historicidade.

A metodologia desenvolvida foi organizada para que todos os assuntos tratados durante as atividades, previamente decididos pela professora regente e os residentes, fossem simultâneos às abordagens do cronograma da disciplina História para as turmas de 3º do Ensino Médio durante o ano em que ocorreu. Consistiam em palestras ministradas por diferentes pessoas, externas ao corpo docente da escola, que duravam o tempo integral destinado à disciplina de História (1h 40min) respeitando a organização da escola, da distribuição da grade de disciplinas.

Pautando-nos principalmente na transversalidade proposta por José Alves de Freitas Neto, concebemos a atividade como parte do processo de "transformação pedagógica onde o papel do professor supere a compreensão e prática sobre sua disciplina, abrangendo uma reflexão sobre os conteúdos e valores" (2015, p. 62). Superando, então, a atuação do professor frente à disciplina pela atividade voltada para um caráter mais dialógico, defendemos que "o aluno deve aprender mais do que conteúdos e incorporar a reflexão crítica e a aquisição de valores, por intermédio dos temas apresentados pelos professores, para que a compreensão da realidade seja mais abrangente e menos preconceituosa" (NETO, 2015, p. 63).

A partir das falas evocadas durante a palestra, tanto por parte dos palestrantes como dos educandos, a professora Jane e os alunos residentes, presentes nas atividades, transformavam as temáticas propostas em inúmeras reflexões. O debate realizado explorava não só o conteúdo intrinsecamente

programado, como o expresso no currículo oficial, mas colocações que envolviam desdobramentos sociais, políticos e econômicos da realidade contemporânea do respectivo tema. Ao final do tempo da atividade, os alunos deveriam elaborar atividades, individuais ou em grupo, para exteriorizar seus apontamentos acerca do que fora apresentado e levar a possibilidade da exposição aos outros alunos da escola, não integrantes ao projeto, de forma que, a dinâmica escolar executada pudesse envolver toda a comunidade escolar na busca de estimular novas ideias e interações.

O projeto "Raul Vidal convida..." se deu em torno de um eixo temático trabalhando as diferentes formas de violência e preconceitos vividos pela parcela desfavorecida da sociedade, e contou com a parceria de professores de outras disciplinas, trazendo um caráter multidisciplinar para as discussões dos temas.[216] Seu desenvolvimento ocorreu em 5 etapas: 1) Escolha do tema a ser trabalhado; 2) Convite ao agente externo para uma roda de debate; 3) A escuta das diferentes concepções, saberes, narrativas e memórias; 4) a construção crítica do conhecimento través do debate coletivo e 5) Confecções de trabalhos, realizados pelos alunos, para exposição na escola. Ao longo da execução do projeto foram promovidos sete encontros dialógicos.

Um memorável exemplo que remonta essa prática pedagógica durante o trabalho realizado pelo PIRP no CERV, foi na primeira edição do "Raul Vidal convida..." que tratou das resistências indígenas e negras na contemporaneidade brasileira. O encontro foi marcado pela comunicação de três integrantes do povo Fulni-ô, do município de Águas Belas, Pernambuco e uma ativista do movimento antirracista do Rio de Janeiro, participante da campanha que promove "21 Dias de Ativismo Contra o Racismo".

As comunicações foram propostas a partir da temática "Resistências de povos marginalizados na história do Brasil". As discussões provocadas no decorrer das duas comunicações, ocorridas no mesmo dia, partiram das

[216] Apesar dos temas históricos abordados nos encontros estarem geográfica e temporalmente em momentos distintos, todos foram vinculados a um eixo temático central norteador, que foi a discussão das estruturas de dominação existentes ao longo dos processos históricos. Eles não foram escolhidos de forma alheia ao conteúdo programático contido no currículo mínimo oficial do terceiro ano do ensino básico, mas visavam promover a análise sob diferentes olhares, diferentes abordagens de outros agentes sociais. Dessa forma, a abordagem escolhida visou sempre problematizar e valorizar outras formas de redigir e narrar os fatos históricos a partir da escuta de grupos sociais e memórias de processos históricos não valorizados dentro da abordagem oficial curricular.

realidades de cada palestrante e foram conduzidas pelas indagações, estranhamentos e curiosidades dos educandos.

É importante pontuar que não foi um objetivo dessa edição abarcar uma totalidade das inúmeras e diversas questões que envolvem tanto o passado dos grupos indígenas ou dos negros no Brasil, mas sim propor reflexões críticas que partiram de agentes integrantes das temáticas. Essa aproximação provocou no encontro, tanto entre os educandos quanto entre os demais presentes na atividade, colocações que certamente transgrediram as possibilidades de explicação da professora, com o material didático.

Nessa atividade, um dos tópicos que elencamos para esse trabalho, foi sobre o significado da saída dos indígenas da aldeia para viverem nos centros urbanos brasileiros. Não só pelas diferenças culturais existentes, mas pelo distanciamento das raízes culturais e religiosas que muitos povos originários têm estabelecido pelo território comum de seus antepassados, como a aldeia e a mata. Outro ponto dentro da luta pela resistência de sua cultura, é o fato de o Indígena procurar integrar e compreender a cultura branca dominante e a partir desse ponto tentar levar dentro dos possíveis debates que participam a compreensão e o respeito a suas origens e o direito de resistência de sua cultura.

Já a ativista de um dos movimentos negros cariocas abordou a questão da continuidade e a importância de afirmarmos a luta antirracista nos múltiplos espaços sociais de nossa convivência. Tanto pelo ativismo político, como pela representatividade corporal, como a valorização do penteado e os traços faciais, como pela arte, tendo como exemplos a literatura e música produzidas por pessoas negras, esquecidas nas historiografias tradicionais.

Como adendo à experiência brevemente relatada anteriormente, pontuamos que houve um enriquecimento das reflexões por todos compreendidos neste momento de aprendizado conduzido pela troca de visões e saberes devido à pluralidade dos agentes envolvidos na promoção do diálogo. Concordamos que:

> Estudar o passado significa fazer referência às múltiplas experiências dos seres humanos no tempo, que são, antes de tudo, permeadas por um conjunto de conhecimentos e aspectos que não podem ser reduzidos a um recorte disciplinar (CATELLI JR., 2019, p. 182).

Ou seja, ficou constatado que o diálogo, para além dos discursos historiográficos ou pré-estabelecidos nos livros didáticos, envolvendo memórias e relatos pessoais, puderam enfatizar perspectivas mais humanas da própria história enquanto ciência. É a partir de uma maior integração dos diferentes componentes curriculares que ultrapassarmos a fragmentação dos conteúdos e das disciplinas, pensando em um trabalho onde o conhecimento pode ser construído em função dos temas em uma proposta de compreensão da realidade de todos os agentes envolvidos que pretendeu romper uma visão limitada do mundo.

> Integração e engajamento de educadores num trabalho conjunto, de interação das disciplinas do currículo escolar entre si e com a realidade de modo a superar a fragmentação do ensino, objetivando a formação integral dos alunos, a fim de que possam exercer criticamente a cidadania mediante uma visão global de mundo e serem capazes de enfrentar os problemas complexos, amplos e globais da realidade atual (LÜCK, 1995, p. 64).

Conclusão

Apesar de encontrarmos muitas dificuldades e limitações nos espaços das escolas públicas do Estado brasileiro, tanto pelo material didático imposto como as condições estruturais das salas e corredores, dos espaços físicos como um todo, devido a anos de ausência de investimentos públicos substanciais nesse setor, suas superações e resistências continuam pelo trabalho dos envolvidos no processo de aprendizagem.

Diante disso, concluímos que o projeto “Raul Vidal convida...” pode ser uma atividade proposta para turmas que compreendem todas as séries do ensino fundamental e médio e, juntamente ao enriquecimento curricular da disciplina de História, pretende abordar a discursão a respeito da emancipação dos educandos e educadores de paradigmas incrustados nos materiais pedagógicos pré-definidos.

A mentalidade colonialista é muitas vezes reforçada pelas séries do ensino básico. Porém, assim como proposto pelo Programa de Residência Pedagógica realizado no Colégio Estadual Raul Vidal, a decolonialidade[217]

[217] Termo utilizado pelos principais estudiosos latino-americanos da decolonialidade, especialmente o Grupo Modernidade/Colonialidade, para dar um sentido geopolítico e cultural de dominação a formação do imaginário moderno colonial constituído pela

surge a partir da construção dialógica entre a comunidade escolar envolvida na resistência ao "tradicionalismo opressor" que historicamente marcou a escolaridade no Brasil.

Não só os educandos se tornaram agentes de seu processo de escolarização, seja a partir de suas intervenções e indagações como da sua interação com outro agente social, mas a experiência tornou-se importante também aos educadores. Para Paulo Freire (2004), o caráter renovador da educação é intrinsicamente ligado ao caráter renovador das relações sociais, ou seja, está conforme a capacidade que o educador tem de propor novas experiências ao educando e a ele mesmo.

> [...] O fundamental é que professor e alunos saibam que a postura deles, do professor e dos alunos, é dialógica, aberta, curiosa, indagadora e não apassivada, enquanto fala ou enquanto ouve. O que importa é que professor e alunos se assumam epistemologicamente curiosos.
> O bom professor é o que consegue, enquanto fala trazer o aluno até a intimidade do movimento do seu pensamento. Sua aula é assim um desafio e não uma cantiga de ninar. Seus alunos cansam, não dormem. Cansam porque acompanham as idas e vindas de seu pensamento, surpreendem suas pausas, suas dúvidas, suas incertezas (FREIRE, 2004, p. 96).

Por último, ressaltamos a importância do vínculo entre a Universidade e a Educação Básica para o aprimoramento dos atuais profissionais e dos futuros professores. A oportunidade de conviver com a realidade escolar desconstrói a diferença entre teoria e prática, capacitando de forma mais veemente a atuação dos educandos como futuros educadores.

Referências

BRASIL. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acessado em 21 jul. 2021.

BRASIL. Lei n.º 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação

implementação da dinâmica capitalista moderna e deslocamento do eixo comercial para o Atlântico no século XVI, colocando a Europa como centro hegemônico do mundo.

nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2003/L10.639.htm>. Acesso em: 20 jul 2021.

BITTENCOURT, C. M. F. **Ensino de História:** fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2004.

CASTRO-GÓMEZ, S. Ciências sociais, violência epistêmica e o problema da invenção do outro. In: **A colonialidade do saber:** eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Edgardo Lander (org). Colección Sur Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina, 2005, p. 80-88.

CATELLI JR., R. BNCC e a história na educação básica: um pouco mais do mesmo. In: CÁSSIO, F.; CATELLI JR., F. (org.). **Educação é a base?** 23 educadores discutem a BNCC. São Paulo: Ação Educativa, 2019. p. 181 – 194.

DUSSEL, H. Europa, modernidade e eurocentrismo. In: **A colonialidade do saber:** eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Edgardo Lander (org). Colección Sur Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. setembro 2005, p. 24-32.

DUSSEL, H. Meditações anti-cartesianas sobre a origem do anti-discurso filosófico da modernidade. In: SANTOS, B. de S.; MENESES, M. P. **Epistemologias do Sul**. Coimbra, 2009. p. 283-336.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2004.

GOMES, N. L. O Movimento Negro e a intelectualidade negra descolonizando os currículos. In: BERNARDINO-COSTA, J.; MALDONADO-TORRES, N.; GROSFOGUEL, R. (org.). **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. Belo Horizonte: Autêntica, 2020. p. 223-247.

KRENAK, A. **Ideias para adiar o fim do mundo.** São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

LÜCK, H. **Pedagogia interdisciplinar**: fundamentos teórico-metodológicos. Petrópolis: Vozes, 1995.

MALDONADO-TORRES, N. Analítica da colonialidade e da decolonialidade: algumas dimensões básicas. In: BERNARDINO-COSTA,

J.; MALDONADO-TORRES, N.; GROSFOGUEL, R. (org.). **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. Belo Horizonte: Autêntica, 2020. p. 27-55.

NETO, J. A. de F. A transversalidade e a renovação no ensino de História. In: KARNAL, L. (org.). **História na sala de aula**: conceitos, práticas e propostas. São Paulo: Contexto, 2015, p. 57-74.

QUIJANO, A. Dom Quixote e os moinhos de vento da América Latina. Libros Y Artes: **Revista de Cultura de La Biblioteca Nacional del Perú**, Lima, n. 10, p. 14-16, 2005.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: **A colonialidade do saber:** eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Edgardo Lander (org). Colección Sur Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: 2005, p. 107-130.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder e a classificação social In: **Epistemologias do sul**. Coimbra, 2009. p. 73-119.

RAMOS, M. N. Introdução. In: PENNA, F.; QUEIROZ, F.; FRIGOTTO, G. (org). **Educação democrática:** antídoto ao Escola sem Partido. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2018.

SILVA, A. C. da. **A representação social do negro no livro didático:** o que mudou? por que mudou? Salvador: EDUFBA, 2011.

SEÇÃO 3 -
PROGRAMA LICENCIATURAS

TRILHA PEDAGÓGICA DE LETRAMENTOS ACADÊMICOS: UMA PROPOSTA DE INTERAÇÃO, DIÁLOGO E INCLUSÃO

Daniele da Silva Gonçalves[218]
Luana Lins de Oliveira[219]
Pâmela de Sena Reis Thompson[220]
Thaissa Miranda de Souza Araujo[221]
Fabiana Esteves Neves[222]
Jéssica do Nascimento Rodrigues[223]
Danuse Pereira Vieira[224]
Camilla Ferreira[225]

Resumo: A elaboração deste relato tem como objetivo compartilhar a experiência vivenciada em nossa trajetória formativa no período de realização do projeto A educação básica em interação com a leitura-escrita acadêmica: diálogo e inclusão, vinculado ao Programa Licenciaturas de 2021. O projeto, como gênero sempre em construção, foi sendo tecido nas reuniões semanais entre as estudantes (bolsistas) e nos encontros quinzenais com as orientadoras. Durante esse período, lemos e estudamos obras situadas nos campos dos Estudos do Letramento e dos letramentos acadêmicos, remetendo sempre aos diversos gêneros textuais presentes na universidade e no cotidiano de estudantes da educação básica. Entretanto, por estarmos em um período de pandemia, nossa comunicação direta com tais estudantes foi dificultada por conta da situação precária em que as escolas estaduais se encontram. Precarização das escolas, do trabalho de professores e da vida de todos, em especial dos alunos de escolas públicas, além da inacessibilidade a tecnologias educacionais e a internet são alguns dos principais problemas das escolas durante este processo pandêmico. Por isso, realizamos um encontro com a professora responsável por uma das turmas do Ensino Médio existentes no Colégio Estadual Raul Vidal, para que pudéssemos entender os cenários vivenciados pelos estudantes. Dada a impossibilidade de desenvolvimento do projeto no colégio, elaboramos um material didático de forma remota, visando a sua aplicação em um curso de extensão voltado para alunos do primeiro período da graduação. A partir disso, iniciamos a elaboração da nossa Trilha Pedagógica, que intenciona a aproximação dos estudantes com os gêneros textuais mais utilizados no ensino superior, enfatizando em um primeiro momento o estudo do gênero fichamento.
Palavras-chaves: Letramentos acadêmicos. Gêneros textuais. Leitura e escrita. Trilha pedagógica.

[218] Bolsista.
[219] Bolsista.
[220] Bolsista.
[221] Bolsista.
[222] Orientadora.
[223] Orientadora.
[224] Orientadora.
[225] Orientadora.

Introdução

O conceito de letramentos acadêmicos torna-se um marco referencial para pensarmos as práticas sociais que os estudantes da educação básica pouco vivenciam com gêneros predominantemente acadêmicos. Segundo Baltar, Cerutti-Rizzatti e Zadomenego (2011), o letramento é situado de acordo com contexto social, sendo condicionado por aspectos socioeconômicos, históricos, culturais, políticos e educacionais. Consequentemente, o processo de aquisição do letramento leva a um empoderamento social, à medida que conscientiza o falante do contexto social. Como afirmam Fisher e Dionísio (2011, p. 11), "[...] e sem deixar de estar consciente de que ler e escrever é, em qualquer contexto, também uma questão de poder e autoridade.

Dito isso, o projeto de ensino *A educação básica em interação com a leitura-escrita acadêmica: diálogo e inclusão,* vinculado ao Programa Licenciaturas de 2020, buscou proporcionar uma experiência mais dialógica e inclusiva, mediante apresentação de gêneros selecionados próprios da esfera discursiva acadêmica. Com esse intuito, criamos a Trilha Pedagógica - material didático elaborado em contexto de pandemia, visando à aplicação remota para a experimentação de práticas pedagógicas como forma de interlocução entre os estudantes do Colégio Estadual Raul Vidal e as práticas letradas próprias de nossa Universidade Federal Fluminense.

Buscamos contato com a docente Fabiana Rodrigues, que trabalha no Colégio Estadual Raul Vidal, para entendermos um pouco melhor o contexto em que esses alunos estão inseridos. Segundo a professora, os alunos possuem dificuldades em seus processos de leitura e escrita, como, por exemplo, distanciamento da leitura, ausência de prática de produção de texto, precariedade no sistema educacional e, até mesmo, necessidade de uma melhor formação dos docentes. Essas afirmações vão ao encontro do que Freire (1993) nos aponta na *Carta de Paulo Freire aos Professores: ensinar, aprender: leitura do mundo, leitura da palavra,* um dos textos presentes no livro *Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar:*

> Se nossas escolas, desde a mais tenra idade de seus alunos se entregassem ao trabalho de estimular neles o gosto da leitura e o da escrita, gosto que continuasse a ser estimulado durante todo o tempo de sua escolaridade, haveria possivelmente um número

> bastante menor de pós-graduandos falando de sua insegurança ou de sua incapacidade de escrever (FREIRE, 1993, p.267).

A partir disso, buscamos proporcionar experiências de letramento acadêmico por meio do contato com gêneros típicos da esfera universitária e do trabalho com estratégias de autogerenciamento da leitura e da escrita. Desse modo, intencionamos apresentar a esses estudantes da educação básica alguns gêneros acadêmicos e debater as práticas de letramento nas quais se inserem.

Partindo desse contexto, a primeira seção da Trilha Pedagógica aborda algumas estratégias de leitura e escrita, objetivando, assim, a utilização dessas ferramentas para que os estudantes iniciem seu contato com diferentes gêneros textuais. A partir disso, iniciamos o projeto tendo como base o gênero fichamento, pois acreditamos em seu potencial para desenvolver nos estudantes atitudes de reflexão, compreensão, coerência na leitura dos textos e também como importante ferramenta de estudo.

Dito isso, os objetivos de ensino dessa proposta foram: introduzir o gênero fichamento como estratégia de leitura e escrita; auxiliar os alunos a produzir sínteses e organizar os estudos, mediante o uso desse material; estimular o exercício da leitura crítica, atenta e produtiva de textos acadêmicos; e promover o contato dos estudantes com conteúdos e temáticas que ampliem seu repertório acadêmico e cultural. Para Silva e Bessa (2019, p. 4), "o fichamento compreende um modo de documentação do conhecimento adquirido, pois, durante as leituras, o aluno registra nas fichas as ideias principais do texto lido, podendo manuseá-las com facilidade e utilizá-las quando necessário".

Para complementar essa ideia, o gênero textual fichamento não somente é uma ferramenta de estudos, como também é fundamental para contribuir com o aprofundamento da compreensão e produção textual. Nesse sentido, o seu exercício não se resume a uma mera transcrição do texto original, mas é sim uma nova produção, cujo autor dialoga com as ideias antes apresentadas. Assim, esse gênero, além de contribuir com o aprimoramento da capacidade de síntese, também estimula o processo de tradução das principais ideias do autor do texto que o leitor considera primordiais para seu estudo.

Dessa forma, com o intuito de alcançar nossos objetivos de ensino, elaboramos um material didático interativo dividido em quatro tópicos: o

primeiro, *A importância do ato de ler*; o segundo, *Introdução ao gênero fichamento*; o terceiro, *Estratégias de pesquisa de textos acadêmicos*; e o último, *Estratégias para aprimorar a leitura e escrita*. Nesse material, busca-se promover práticas acadêmicas de leitura e escrita aos estudantes do Ensino Médio, possibilitando uma relação mais próxima com a produção científica e incentivando o interesse pelo ingresso no ensino superior.

Por fim, ressaltamos a relevância e as contribuições que os estudos e atividades realizadas podem oferecer a discentes, docentes e ao trabalho pedagógico compromissado com a dialogicidade, criticidade e formação por meio de de uma prática educativo-crítica que reconhece, assim como Freire (2018), que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua produção, visto que, ao construir uma linguagem dinâmica de aprendizagem, os educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção e reconstrução do saber ensinado, atuando criticamente e para a transformação da sociedade. Com base nessas afirmações, buscamos estabelecer sobretudo uma relação com o saber dos educandos, inclusive com os saberes de suas experiências sociais com a leitura e a escrita.

Metodologia

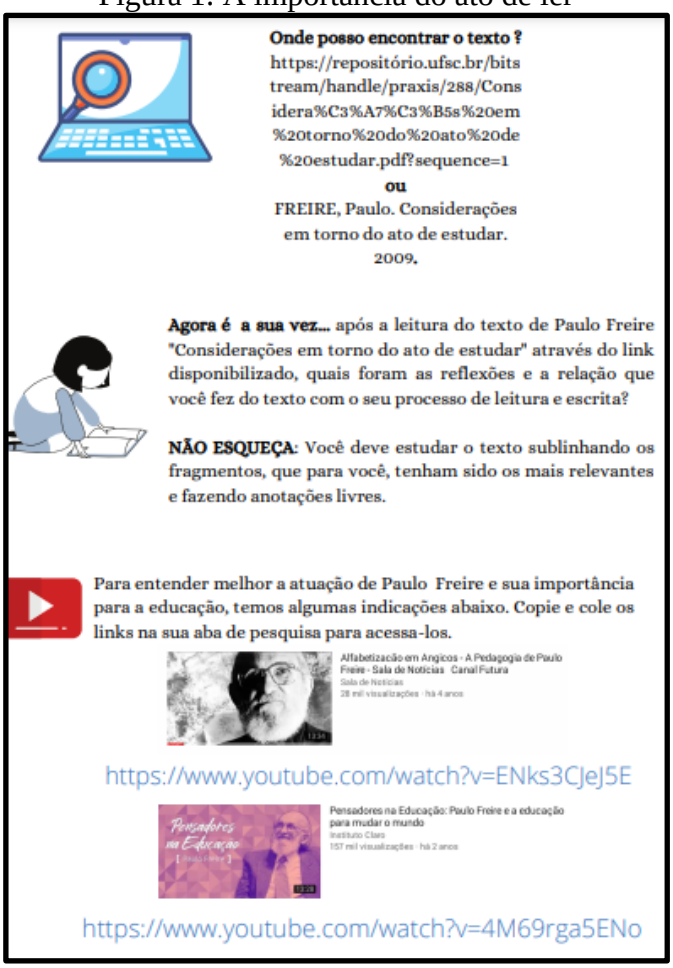
Utilizamos a proposta da Trilha Pedagógica para a introdução do gênero fichamento, abordando quatro tópicos: *A importância do ato de ler*, *Estratégias de pesquisa de textos acadêmicos*, *Estratégias de leitura e escrita de textos acadêmicos* e *Introdução ao gênero fichamento*.

Primeira etapa: a importância do ato de ler

Como evidencia a Figura 1, iniciamos a trilha pedagógica utilizando o texto *A importância do ato de ler*, do educador Paulo Freire (1981), como referência e ponto de partida para a reflexão sobre as contribuições dessa obra para a prática da leitura, a fim de problematizar a percepção do texto como memorização mecanizada. Nesse sentido, “[...] não foram poucas as vezes em que jovens estudantes me falaram de sua luta às voltas com extensas bibliografias a serem muito mais ‘devoradas’ do que realmente lidas ou estudadas.” (FREIRE, 1981, p. 12).

Tendo em vista essas questões, buscamos identificar as dificuldades encontradas pelos estudantes na leitura e na escrita de textos que mantêm semelhanças com os textos acadêmicos. Finalizamos o tópico com a proposta de leitura a partir do texto trabalhado como forma de reflexão quanto à experiência do estudante com o seu processo de leitura e escrita. Concluímos, assim, uma percepção que valide o conhecimento de mundo apresentado pelo aluno, ampliando suas percepções ao entrar em contato com gêneros textuais do meio acadêmico.

Figura 1: A importância do ato de ler



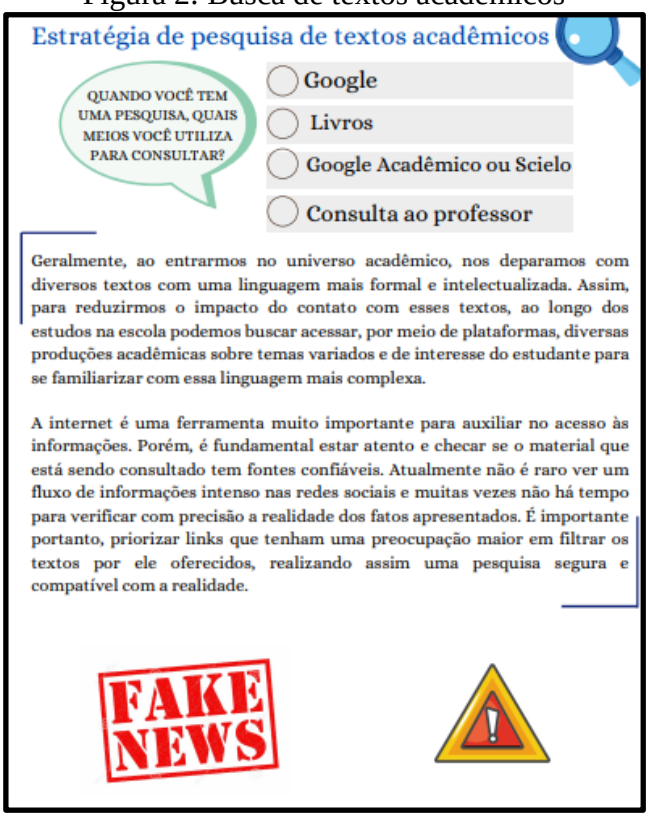
Fonte: Elaboração própria

Segunda etapa: estratégias de busca de textos acadêmicos

Essa etapa tem como objetivo estimular o uso de plataformas de busca de textos acadêmicos, que podem, ou não, já serem conhecidas pelos alunos,

como apresentamos na Figura 2. Após demonstrar o uso tanto do Google Acadêmico como do Scielo, coletamos temas sugeridos pelos próprios alunos. Assim, teremos uma atuação prática sobre a pesquisa e a utilização de ferramentas como palavras-chave, juntamente com a leitura de resumos, para possibilitar o desenvolvimento dos processos de leitura e escrita em práticas cotidianas da vida acadêmica, por meio do aprimoramento da argumentação textual, do incentivo à leitura de textos teóricos, da exemplificação da habilidade de síntese por meio da leitura dos resumos e da ação de pesquisar em si.

Figura 2: Busca de textos acadêmicos



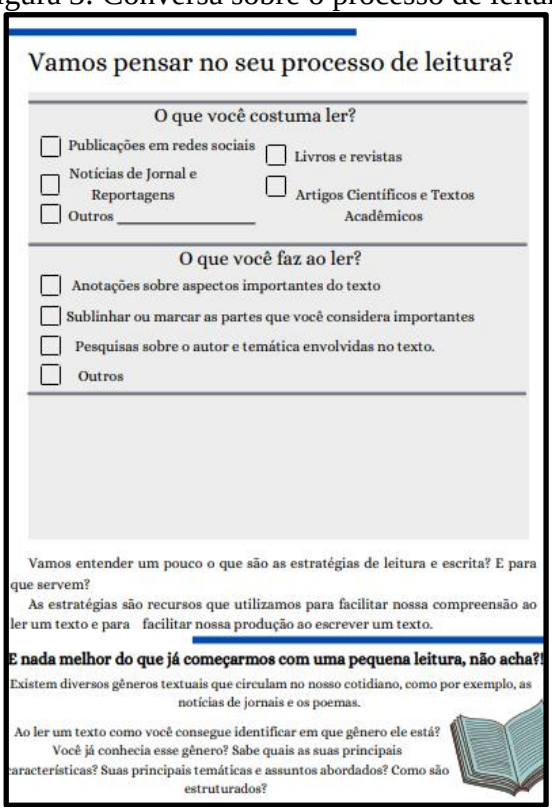
Fonte: Elaboração própria

Terceira etapa: estratégias de leitura e escrita de textos acadêmicos

Nesta etapa da trilha pedagógica, explicamos o que são as estratégias de leitura, a partir das considerações do livro *Estratégias de Leitura* (SOLÉ, 1998). Além disso, explicamos o que são as estratégias de escrita através da leitura da tese de Doutorado do professor Marcus Almeida, intitulada: *O*

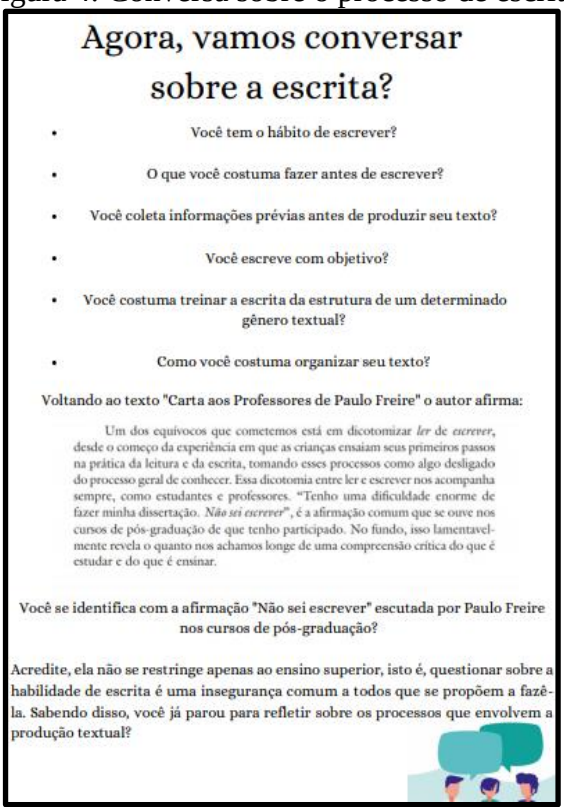
redator estrategista: uma proposta metacognitiva para o ensino da organização tópica do parágrafo argumentativo (Figura 3) e, ao mesmo tempo, deixamos alguns espaços livres para conversa e reflexão sobre as questões que envolvem a escrita e a leitura (Figura 4), possibilitando de certa forma uma interação e aproximação com o aluno que terá contato com este material. Esses espaços têm como objetivo dialogar sobre as próprias estratégias, mas de uma maneira que os conhecimentos prévios dos alunos estejam envolvidos no processo. Em seguida, propomos atividades práticas de leitura e escrita, visando a uma melhor compreensão dos alunos sobre cada um dos processos estudados. Por fim, apresentamos detalhadamente cada uma das estratégias de leitura e escrita, com o objetivo de auxiliar e facilitar ambos os processos para os alunos.

Figura 3: Conversa sobre o processo de leitura



Fonte: Elaboração própria

Figura 4: Conversa sobre o processo de escrita



Fonte: Elaboração própria

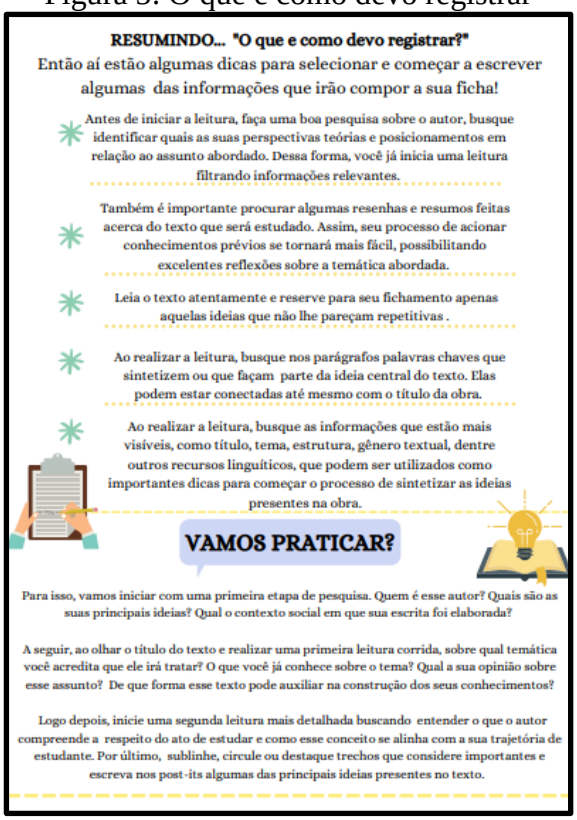
Quarta etapa: introdução ao gênero fichamento

Essa etapa visa fornecer aos estudantes recursos necessários para iniciar o processo de elaboração do fichamento. Para isso, ela se inicia com uma breve introdução sobre o tema, especificando seu significado, sua utilização e importância no universo acadêmico. A seguir, traçamos algumas estratégias que facilitem a compreensão dos discentes na elaboração de seus fichamentos. A primeira utiliza um texto das mídias sociais e alguns *post-its*, para que os alunos leiam o texto e anotem em cada folha dos *post-its* o que consideraram mais importante no decorrer das leituras.

No momento seguinte, disponibilizamos um conjunto de materiais que especificam as características dos diferentes tipos de fichamento, para que os alunos escolham qual se adapta melhor a suas futuras propostas. Por último, antes de iniciar o fichamento acadêmico, é proposta uma segunda atividade, na qual os estudantes escolhem um dos três gêneros textuais disponibilizados, para fazer uma leitura e posteriormente completar a Tabela

de Introdução ao Fichamento, que serve de guia na elaboração desse gênero. Como forma de culminância desta etapa, os estudantes resgatam todos os aprendizados sobre o fichamento e escolhem, a partir das estratégias de pesquisa de textos acadêmicos, um artigo para que possam produzir seus próprios fichamentos.

Figura 5: O que e como devo registrar



Fonte: Elaboração própria

Contudo, levando em conta o cenário pandêmico e a precariedade das ferramentas online dos colégios públicos em geral, a utilização desse material pelos alunos do Colégio Estadual Raul Vidal nesse momento ficou impossibilitada. Assim, entendendo que a problemática levantada se estende para alunos de primeiro período da graduação de variadas áreas, elaboramos um curso de extensão visando acolher os desafios apresentados pelos graduandos para com os textos do universo acadêmico. Dessa forma, contribuiremos para uma experiência mais dialógica e contextualizada dos gêneros acadêmicos no primeiro semestre de 2021.

Considerações finais

Participar ativamente do Programa Licenciaturas intercalando o olhar discente e o olhar docente é um desafio e, ao mesmo tempo, um privilégio, pois é percorrendo as duas posições que acreditamos ser possível construir um trabalho que atenda a todos de forma igualitária. Partindo para o campo específico do estudante das Licenciaturas, o projeto nos proporciona uma visão geral do impacto do trabalho do docente na vida escolar e acadêmica do estudante. As experiências com as leituras sugeridas para a elaboração da pesquisa, as formações organizadas pelas orientadoras, a autonomia na execução das pesquisas e da trilha, entre outras oportunidades, contribuíram positivamente tanto para a nossa formação como estudantes quanto para a nossa formação docente.

No entanto, o contexto pandêmico nos colocou obstáculos no que tange ao exercício de aplicação do material didático junto aos alunos, apresentando assim a necessidade de repensar o público-alvo a que o material é destinado. Junto a isso, foi necessário elaborar um novo método pensado em um contexto virtual que atenda às demandas dos estudantes de graduação. Assim, foi elaborado um Curso de Iniciação ao Letramento Acadêmico, vinculado ao programa de ensino e extensão Laboratório de Letramentos Acadêmicos (LabLA-UFF), com aplicação prevista para o primeiro semestre de 2021, tendo duração de cinco aulas, abrangendo todas as etapas da Trilha Pedagógica.

As atividades desenvolvidas sobre leitura e escrita, assim como a possibilidade de aplicação prática do material, nos colocam numa posição de reflexão: como nós, enquanto alunas, estamos nos dedicando - de forma consciente - ao processo de leitura e escrita? Como nós, enquanto educadoras, estamos ensinando nossos alunos sobre a importância de seus conhecimentos quanto a seus próprios processos de leitura e escrita? O processo de elaboração de material didático nos proporcionou uma bagagem significativa para a vida enquanto docentes, pois esta elaboração é uma tarefa importante e diária na vida dos professores e professoras. Dessa forma, é relevante ressaltar que todas as atividades ocorridas durante este projeto foram essenciais para a nossa vivência dentro e até mesmo fora das salas de aula.

Referências

ALMEIDA, M. V. B. **O redator estrategista**: uma proposta metacognitiva para o ensino da organização tópica do parágrafo argumentativo. Tese (Doutorado em Letras Vernáculas) - Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.

BALTAR, M. A. R. **Leitura e produção textual acadêmica I**. Florianópolis: LLE/CCE/UFSC, 2011. 148p.

BALTAR, M. A. R.; CERUTTI-RIZZATTI, M.E; ZANDOMENEGO, D. **Livro de leitura e produção textual acadêmica 1**. Florianópolis: LLV/CCE/UFSC, 2011.

DIONISIO, M.L; FISCHER, A. Perspectivas sobre letramentos no ensino superior: objetos de estudo em pesquisas acadêmicas. **Atos de Pesquisa em Educação** - PPGE/ME FURB, v.6, n.1, p.79-93), jan/abr., 2011.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo. Editora Cortez, 1989.

FREIRE, P. **Professora, sim; tia, não**: cartas a quem ousa ensinar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

SILVA, A.; BESSA, J. Produção de textos na universidade: uma proposta de trabalho com sequências didáticas com o gênero fichamento. **Revista Gatilho - Revista discente do Programa de Pós-Graduação em Linguística da UFJF**, Juiz de Fora - Minas Gerais, 2019.

SOLÉ, I. **Estratégias de leitura**. Porto Alegre: Editora Artmed,1998.

ENTRE O LER E O FAZER: CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE EM UMA PERSPECTIVA INTERDISCIPLINAR

Letycia Canhete de Araujo[226]
Tayze Amanda de Souza Quirino[227]
Victor Hugo Guerra dos Santos[228]
Ana Lucia Mendez[229]
Monica dos Santos Toledo[230]

Resumo: O presente trabalho tem como objetivo apresentar o relato de experiência de três bolsistas do Programa Licenciaturas da Universidade Federal Fluminense (UFF), vinculados ao projeto "Entre o ler e o fazer: construção da identidade docente em uma perspectiva interdisciplinar", orientado pelas professoras do Colégio Universitário Geraldo Reis (Coluni-UFF), Ana Lucia Mendez e Monica dos Santos Toledo. O projeto teve como finalidade a contribuição para a formação de licenciandos em perspectiva colaborativa e interdisciplinar, a partir de um diálogo estabelecido entre professores em formação inicial e professores mais experientes, no contexto da Educação Básica. As informações e resultados apresentados foram registrados e sistematizados pelos bolsistas no percurso de sua participação no referido projeto.
Palavras-chave: Formação de professores. Identidade docente. Educação Básica. Espaço escolar.

Introdução

O projeto *Entre o ler e o fazer: construção da identidade docente em uma perspectiva interdisciplinar* faz parte do Programa Licenciaturas, uma iniciativa da Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD) da Universidade Federal Fluminense (UFF) que visa a iniciação de licenciandos à docência. O projeto foi elaborado pelas professoras Ana Lúcia Mendez (atuando no 5º ano do Ensino Fundamental) e Mônica dos Santos Toledo (atuando na coordenação pedagógica do Ensino Fundamental I), ambas do Colégio Universitário Geraldo Reis (Coluni-UFF). O Coluni, enquanto escola de Educação Básica, oferece Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, sendo o principal local de ação do Programa Licenciaturas.

[226] Bolsista.
[227] Bolsista.
[228] Bolsista.
[229] Orientadora.
[230] Orientadora.

O projeto *Entre o ler e o fazer* permitiu que os bolsistas vivenciassem os aspectos teóricos e práticos da profissão, ampliando e aprofundando o desenvolvimento formativo de futuros docentes. Teve como finalidade a contribuição para a formação de licenciandos em perspectiva colaborativa e interdisciplinar (FAZENDA, 2008; HERNÁNDEZ, 1998), a partir de um diálogo estabelecido entre professores em formação inicial e professores mais experientes, no contexto da Educação Básica. Foram oferecidas 3 bolsas para alunos dos cursos de licenciatura da UFF, sendo escolhidos após processo seletivo Letycia Canhete De Araujo, Tayze Amanda De Souza Quirino e Victor Hugo Guerra Dos Santos, todos do curso de Pedagogia. O projeto, iniciado em setembro de 2020 e finalizado em fevereiro de 2021, teve a duração de seis meses e foi realizado com uma turma do quinto ano do Colégio Universitário, sendo Ana Lúcia Mendez (orientadora do projeto) uma das professoras da turma.

Trilhas percorridas: a interdisciplinaridade mobilizando aprendizagens

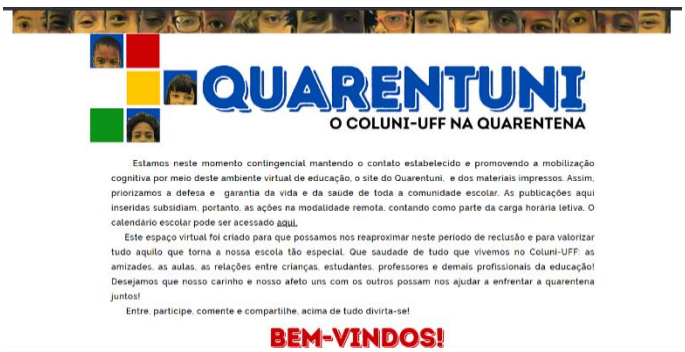
O Programa Licenciaturas é muito difundido na Faculdade de Educação da UFF (FEUFF); então, nós já havíamos ouvido falar sobre ele e sobre as oportunidades de bolsas para a participação em projetos. Foram divulgados alguns processos seletivos para os projetos no início de setembro e, embora disputadas as bolsas pelo curso de Pedagogia, nos candidatamos. O resultado foi divulgado e no dia 24 de setembro ocorreu a primeira reunião com nossas orientadoras. Para todos os alunos do projeto as expectativas eram grandes, tendo em vista que o Colégio Universitário é conhecido pelas suas práticas educacionais de ensino, pesquisa e extensão e muito valorizado pela UFF.

Assim, é indispensável destacar a qualidade do trabalho pedagógico realizado com os alunos durante o período remoto. Devido à pandemia de Covid 19, ocorrida ao longo do ano letivo de 2020, o Coluni-UFF, buscando manter o contato com os estudantes e suas famílias e promover a mobilização cognitiva por meio de Ambiente Virtual de Educação, inaugurou o site *Quarentuni*, e, ainda, produziu materiais impressos de orientação e apoio à comunidade escolar.

Neste espaço virtual - o *Quarentuni* - elaborado e gerenciado pela equipe docente do Colégio, foram criadas as “Trilhas de aprendizagem”;

cada trilha tinha a duração de 1 ou 2 meses e tratava de determinado tema; eram formadas por "casas" (itens), abordando conteúdos com atividades para os alunos. As "casas" eram planejadas a partir de uma perspectiva interdisciplinar, em que as disciplinas do currículo escolar se interligavam, fazendo com que as aulas fossem interessantíssimas. Esse era o material disponibilizado na plataforma do *Quarentuni*[231] e/ou em formato impresso na escola e entregue aos responsáveis dos estudantes.

Figura 1: Quarentuni



A primeira trilha com que tivemos contato foi a do mês de agosto e o que mais impressionou foi o modo como os assuntos e as atividades propostas se relacionavam com o dia a dia das crianças, sendo relevantes e significativos para o aprendizado. Temáticas como organização da rotina, protocolos de segurança contra a Covid-19, cultura africana, agricultura, queimadas, *fake news*, entre outros, foram abordados durante todo esse período de modo lúdico, possibilitando sempre aos alunos serem agentes do próprio aprendizado. Pudemos participar da elaboração das trilhas junto aos professores do 2º ciclo e de reuniões de planejamento pedagógico com a equipe dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. A cada reunião, eles enfatizavam como era importante nossa opinião dentro do projeto e nos oportunizavam ver de perto a construção do material, o modo como os temas eram abordados e como isso seria trabalhado com os estudantes, ajudando-os, inclusive, na sua construção como pessoa. Foi uma experiência que muito contribuiu para nosso entendimento sobre o que é ser um educador, uma vez que era notória a preocupação em trazer conteúdos importantes que

[231] Conforme ilustrado na Figura 1.

conversassem com o cotidiano das famílias e que colocassem o aluno como protagonista.

Contudo, percebemos também as dificuldades e desafios provocados pelo ensino remoto. Dentre elas, a quantidade limitada de encontros virtuais tornou mais difícil acompanhar com maior cuidado o desenvolvimento individual dos estudantes. Além disso, nem todos os integrantes da turma conseguiam estar presentes nos encontros síncronos, o que prejudicou, de certa forma, o relacionamento dos docentes com a turma. Mas vale ressaltar também que as medidas pedagógicas adotadas visaram contemplar os alunos, e também as famílias; considerando-se as dificuldades e limitações que os alunos e familiares pudessem ter, fossem elas de cunho estrutural – como o acesso à internet – ou emocional. Tendo isso em vista, as Trilhas de Aprendizagem foram um recurso excepcional, podendo-se observar o envolvimento dos alunos e o impacto positivo nas aprendizagens, através das postagens no *Quarentuni* e das reuniões semanais, onde o protagonismo dos estudantes era muito evidenciado.

Dessa forma, não podemos deixar de mencionar o privilégio que foi participar dos encontros com a turma 501. Embora o projeto não tenha ocorrido de modo presencial – o que foi uma grande perda, uma vez que não pudemos vivenciar o espaço físico da escola nem ter um maior contato com os docentes e nem com os alunos, experimentando menos profundamente a coletividade escolar – tivemos uma verdadeira alegria em conhecer os alunos da 501 e as professoras, sendo necessário mencionar a excelente atuação da professora de referência da turma e o quanto aprendemos com ela durantes esses meses. Gostaríamos de enaltecer como ela se colocava no lugar de escuta aos estudantes e como dava liberdade aos alunos, encorajando-os a trazer suas próprias questões e sempre valorizando as falas deles, permitindo que construíssem o próprio aprendizado. Isso é um exemplo que o próprio Paulo Freire fala em seu livro *Pedagogia da autonomia*, onde ele enfatiza a necessidade de saber escutar e respeitar a escuta do aluno dentro de sala de aula, pois “respeitar a leitura de mundo do educando significa tomá-la como ponto de partida para a compreensão do papel da *curiosidade*, de modo geral, e da humana, de modo especial, como um dos impulsos fundantes da produção do conhecimento” (2020, p.120, grifo do autor).

Além disso, a professora incentivava a participação deles nos projetos da escola, como o jornal *O Colunist@*, feito pelos alunos e para os alunos do

colégio, e o *Memórias em construção Coluni-UFF*. Essa prática de escuta ao aluno é um conceito fundamental para o "ser professor" e poder testemunhá-la foi extremamente enriquecedor.

Nós, os bolsistas, tomamos a iniciativa de criar um grupo no *WhatsApp* para nos organizarmos e nos ajudarmos mutuamente na elaboração das atividades, incentivadas pelas professoras, com os alunos. Destacamos as duas principais.

Aula sobre animais extintos

Nossas coordenadoras sugeriram que escolhêssemos uma temática e a expuséssemos no formato que quiséssemos no encontro que ocorreu no dia 12 de novembro. Observamos durante os momentos síncronos que a turma se interessava muito por temas sobre natureza; então, decidimos falar sobre a extinção de animais (Figura 2), que também se relacionava com a temática da trilha de novembro.

Figura 2: Animais em extinção

Primeiro, apresentamos animais da era glacial relacionados com o filme *A era do gelo*; explicamos como ocorrem as eras glaciais e os fatores

que implicaram na extinção desses animais. Depois, mencionamos os animais que estão em processo de extinção no Brasil, com uma discussão ao final sobre o que podemos fazer para impedir que isso ocorra.

Os alunos trouxeram diversas contribuições e também nos ensinaram a respeito do tema. Na semana seguinte, um dos alunos apresentou uma proposta que ele mesmo pesquisou, elaborou e postou no *Quarentuni*, criando sua própria trilha para que os colegas pudessem fazer. Por ter gostado da apresentação que fizemos na semana anterior, o tema que ele escolheu tratava da extinção de animais. Isso foi muito significativo e emocionante para nós três, os bolsistas.

Construção de um mural

A segunda atividade do projeto foi realizada no último encontro de 2020, dia 17 de dezembro, e teve como proposta a construção de um mural de fim de ano. Nós solicitamos aos alunos que criassem um pequeno cartaz com uma palavra positiva sobre o ano de 2020 ou sobre o Coluni-UFF, tirassem uma foto segurando o cartaz e nos enviassem por e-mail. Então, no dia 17, montamos o mural com as fotos e com outras palavras que as crianças sugeriram (Figura 3). O mural ficou como uma bela lembrança dos bons e difíceis momentos vividos durante o período remoto.

Figura 3: Cartazes

Além dessas duas atividades, foi solicitado que acompanhássemos as postagens feitas no *Quarentuni* e as registrássemos em uma planilha, o que foi um ponto positivo, tendo em vista que pudemos ter um maior contato

com as crianças e acompanhar a realização das atividades propostas nas trilhas.

Figura 4: Planilha

TRILHA DE APRENDIZAGEM	ANÁLISE SOBRE PARTICIPAÇÃO DOS ALUNOS NO QUARENTUNI												
	DATA:	01/08 ATÉ 31/08											
ALUNOS	AGOSTO												
	PASSO 1	PASSO 2	PASSO 3	PASSO 4	PASSO 5	PASSO 6	PASSO 7	PASSO 8	PASSO 9	PASSO 10	PASSO 11	PASSO 12	PASSO 13
1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
2	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
3	V	V	-	-	-	-	-	V	V	V	V	V	V
4	V	V	V	V	-	V	V	V	V	V	V	V	V
5	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
6	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
7	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
8	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
9	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
10	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
11	-	-	-	V	-	-	-	-	-	-	-	-	-
12	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
13	-	-	-	-	-	V	-	-	-	-	-	-	-
14	-	-	-	V	-	-	-	-	-	-	-	-	-
15	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
16	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
17	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
18	V	V	-	V	-	V	V	-	V	V	V	V	-
19	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
20	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
21	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
22	V	V	V	-	-	V	V	-	V	V	V	-	-
23	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
24	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
25	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
26	-	-	-	V	-	-	-	-	V	-	-	-	V

Aspectos em destaque

Nas atividades em que estivemos presentes na sala de aula virtual da plataforma *Google Meet*, foi importante observar os alunos, identificando os mais e os menos participativos. Chamou-nos a atenção nesse grupo de estudantes a presença de uma menina com faixa etária bem menor que a dos demais colegas. Após algum tempo, soubemos que era uma estudante com Altas Habilidades; suas potencialidades eram perceptíveis apesar da pouca idade.

Em uma das aulas, outra aluna que é muito engajada em alguns projetos da escola, inclusive no *Colunist@* (jornal escolar que acabara de voltar às atividades), explicou com perfeição o que era racismo estrutural e como afetava a vida dos que sofrem com isso. Além disso, foi citado Silvio Luiz de Almeida, que é um grande filósofo brasileiro, merecendo todo o destaque por sua pesquisa nessa área.

Um dos projetos mais interessantes que pudemos conhecer foi um vídeo coletivo feito por alguns alunos da turma mostrando a importância da escola, do espaço e de como a escola os ajuda. Foi muito impressionante observar o respeito e carinho que eles têm pelos professores e o ambiente escolar, e isso é apenas um exemplo do papel docente na interação com os alunos. O Coluni-UFF nos mostrou com detalhes que “a prática educativa é

tudo isso: afetividade, alegria, capacidade científica, domínio técnico a serviço da mudança ou, lamentavelmente, da permanência do hoje" (FREIRE, 2020, p.143).

Ao longo das semanas, participávamos de encontros com a turma completa ou, por vezes, a turma era dividida em dois grupos para facilitar o acompanhamento dos alunos. Os profissionais envolvidos (professores e mediadores da turma), mantiveram a condução respeitosa da conversa com os alunos. Liberdade para a participação é algo que tivemos a oportunidade de aprender dentro desse projeto.

Percebemos que todas as aulas pareciam uma celebração. Especificamente, na última aula do mês de outubro, de fato os alunos, professores e bolsistas compareceram fantasiados para a aula. Foi uma tarde especial e cheia de alegria, cada um à sua maneira, com sua fantasia e jeito de ser.

Porém nos outros dias, além das apresentações em slides dos temas que iriam ser debatidos com os alunos no dia, os alunos também apresentavam seus trabalhos para nós, as atividades de outras trilhas do *Quarentuni*. Todos os trabalhos eram caprichados e com o toque pessoal de cada aluno.

Considerações finais

O investimento em projetos de iniciação à docência é imprescindível para os cursos de licenciatura, tendo em vista as oportunidades que eles proporcionam de inserção no espaço escolar e no contexto de prática docente, o que é fundamental para a formação dos profissionais da área de educação. Entretanto, ainda são insuficientes os investimentos financeiros no Programa Licenciaturas da UFF, o que limita o processo formativo dos licenciandos. O projeto foi de suma importância para a formação docente e para formação pessoal de cada um dos bolsistas.

Finalmente, gostaríamos de agradecer pela oportunidade que foi dada. Aprendemos muito com todos os professores e alunos do Coluni; uma experiência que marcou positivamente cada um de nós e da sua maneira.

Nesse sentido, foi muito gratificante para nós, bolsistas, a oportunidade de participação no projeto. O aprendizado e a troca com professores e alunos do Coluni constituíram uma experiência ímpar para a

nossa formação pessoal e profissional, fazendo-nos ainda mais apaixonados pela educação, pela escola e pelos alunos que um dia passarão por nossos caminhos.

Referências

COLUNI - UFF. Fórum: trilhas de aprendizagem. **Quarentuni**, 2020. Disponível em: <https://quarentuniuff.wixsite.com/coluniuff/forum/ef1-ciclo-2>. Acesso em: 26 abr. 2021.

FAZENDA, I. (Org). **O que é interdisciplinaridade?** São Paulo: Cortez, 2008.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários para a prática educativa. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2020.

HERNÁNDEZ, F. **A organização do currículo por projetos de trabalho:** o conhecimento é um caleidoscópio. Porto Alegre: Artmed, 1998.

UFF/PROGRAD/DPD. Programa Licenciaturas. **Divisão de Prática Discente**, 2021. Disponível em: <http://divisaopraticadiscente.uff.br/programa-licenciaturas/>. Acesso em: 26 abr. 2021.

A HISTÓRIA DA CIÊNCIA EM VÍDEOS PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA

Beatriz Da Silva Florenzano Barbosa[232]
Ludmila Da Silva Lima Bahia[233]
Maina Bertagna[234]

Resumo: O presente relato tem como finalidade compartilhar e refletir sobre o desenvolvimento do projeto de Iniciação à Docência denominado: *"Entrou por uma porta e saiu pela outra, quem quiser que conte outra: a História da Ciência no ensino de Ciências dos anos iniciais do Ensino Fundamental*", como parte do Programa Licenciaturas 2020 (Divisão de Prática Docente- UFF). O projeto foi realizado por Beatriz Florenzano e Ludmilla Bahia, graduandas em Pedagogia da UFF-Angra dos Reis (IEAR) e coordenado pela Profª Maína Bertagna. O objetivo do projeto foi desenvolver material didático para o ensino remoto de alunos da Educação Básica, utilizando a abordagem da História da Ciência. O material produzido foi vídeos informativos e animados produzidos nas plataformas Powtoon e Movavi. O planejamento e o desenvolvimento dos vídeos se deram a partir do levantamento de informações sobre os temas escolhidos em artigos científicos e textos de referência. Os temas desenvolvidos foram: "História da vacina", "História da astronomia" e "Mulheres na Ciência". Após o levantamento, foram construídos roteiros para cada tema e, então, os vídeos foram produzidos. De forma geral, a experiência no projeto e no desenvolvimento dos vídeos nos fez refletir sobre: a) a importância da História da Ciência como abordagem de ensino na Educação Básica; b) a importância do conhecimento de ferramentas como a edição de vídeos para construção de materiais didáticos alternativos na formação docente; c) a importância da História da Ciência para valorização do saber científico como construção humana e sócio-histórica; d) a importância da participação dos licenciandos em projetos de iniciação à docência para a formação inicial docente.
Palavras-chave: Ensino de Ciência. História da Ciência. Material didático. Vídeo.

Introdução

O presente texto relata sobre a utilização da abordagem da História da Ciência como abordagem de ensino-aprendizagem, com o intuito de desmistificar algumas concepções sobre a Ciência comuns na sociedade. Nos últimos anos, o conhecimento científico vem enfrentando uma crise de legitimidade. Conceitos científicos, já estabelecidos, estão sendo questionados por diferentes setores da sociedade, tais como: a eficácia da vacina, a esfericidade da terra, a intensificação do aquecimento global, entre

[232] Bolsista.
[233] Bolsista.
[234] Orientadora.

outros. Esses questionamentos possibilitam visões equivocadas sobre a Ciência e a/o cientista, distanciando assim, a população da Ciência.

Na educação escolar pode ser encontrada também essa visão equivocada, já que os materiais didáticos estimulam o interesse pela prática do conhecimento científico, por tratar a Ciência como algo pronto, estabelecido e neutro. A utilização da abordagem de História da Ciência permite então, que o estudante aprenda: a) o processo não linear que a Ciência percorre para construir seus conhecimentos; b) a provisoriedade do conhecimento científico; c) o rigor da metodologia científica que inclui observação, hipóteses, testes, além da avaliação, replicação e divulgação entre os pares da comunidade científica e d) o/a cientista como ser humano e profissional que tem uma trajetória longa, dependente de financiamento e muitas vezes desvalorizada em nossa sociedade. A nosso ver, essa abordagem possibilita que o professor trabalhe com uma perspectiva crítica da Ciência para a formação de alunos críticos.

A finalidade do projeto foi a produção de material didático para alunos da Educação Básica, com a abordagem da História da Ciência. Com este material esperava-se que os alunos compreendessem "a natureza da Ciência e dos fatores éticos e políticos que circundam a sua prática" (SASSERON; CARVALHO, 2011, p.75) Ou seja, compreendessem a Ciência como um corpo de conhecimentos acumulados sócio-historicamente e legitimados pela investigação científica.

No vídeo sobre a História da vacina, por exemplo, foi mostrado o desenvolvimento inicial da vacina, em 1796, por Edward Jenner. Mostrou-se também que as tecnologias atuais utilizadas na produção de vacinas foram baseadas em conhecimentos científicos e tecnológicos anteriores, contando com a avaliação e a aprovação da comunidade científica. Os estudos de Edward Jenner foram usados como base para o desenvolvimento de uma técnica de vacinação mais segura. Além disso, o vídeo mostrou as influências sociais e políticas na produção da Ciência, indicando como pessoas influentes poderiam interferir negativamente nas decisões individuais, coletivas e de saúde pública, se forem divulgadas informações que deslegitimam o conhecimento científico consolidado.

No vídeo da História da Astronomia, por exemplo, buscou-se abordar a construção do conhecimento científico sobre a esfericidade da Terra, iniciado com Pitágoras há mais de 500 anos a.C. O vídeo, por meio de uma

linha do tempo, revelou contribuições científicas importantes para a consolidação da Astronomia como Ciência e, na segunda parte do vídeo, foi dado um foco na Astronomia brasileira e na Astronomia cultural, uma área pouco conhecida mas importante para a compreensão de como as diferentes culturas se guiam por meio dos astros.

Já no vídeo sobre Cientistas brasileiras, é apresentado um conjunto de cientistas brasileiras que fizeram e fazem parte da comunidade científica nacional e quais foram suas contribuições para essa produção. Sabe-se que as cientistas mulheres enfrentaram e ainda enfrentam desafios sociais, pessoais e profissionais para terem um espaço na Ciência. No vídeo foi mostrado também o quanto a carreira científica não foi pensada para as mulheres, fazendo com que os homens estivessem à frente na profissão cientista, pelo privilégio apenas de ser do gênero masculino.

Desenvolvimento

Em nossas reuniões do projeto, tivemos a oportunidade de estudar a abordagem da História da Ciência em referenciais teóricos importantes da área da Educação em Ciências. Após estes estudos, conseguimos compreender a importância dessa abordagem no como finalidade e metodologia de ensino e definir nossos temas para o desenvolvimento dos materiais didáticos.

Na Astronomia, um material sobre os meteoros foi, inicialmente, a escolha de uma das bolsistas (Ludmila). Mas, ao estudar e a partir das discussões feitas nas reuniões do projeto, a abordagem da História da Ciência fez com que ela pudesse expandir seu olhar para o todo, ou seja, para a área da Astronomia. Se ela começasse a falar dos meteoros, sem partir de uma premissa da existência do campo de estudos da história dos cientistas, métodos e do desenvolvimento da Ciência, sem mostrar seu caráter incerto, sistemático, passível de erros e com necessidade da troca entre pares, estaria apenas reproduzindo a concepção equivocada sobre a construção do conhecimento científico: a de um conhecimento neutro, sem "referir-se às frequentes confrontações entre teorias rivais, às controvérsias científicas, nem aos complexos processos de mudança" (GIL-PÉREZ *et al*, 2001, p.132). Dessa forma, a abordagem da História da Ciência faz com que, professores e futuros professores, tenham a possibilidade de apresentar a

Ciência para os alunos como uma construção sócio-histórica, uma atividade humana e bastante temporal.

Na História da vacina, escolha da outra bolsista do projeto (Beatriz), o objetivo foi traçar uma linha do tempo do primeiro procedimento de vacinação até a vacinação subcutânea e segura que conhecemos hoje, podendo assim observar as nuances, os desafios e embates ao longo da história para a produção de um conhecimento científico. Espera-se que com o vídeo se desconstrua uma visão rígida e infalível da Ciência, mas que ao mesmo tempo, podemos acreditar nela, pois o trabalho científico se baseia em metodologias que podem assegurar a validade das construções científicas. Assim, o que se pretendeu com o material foi dar clareza e informação em relação à vacinação para se combater o medo e a desinformação.

O desenvolvimento desses dois vídeos nos incentivou a produzir mais um vídeo e para desconstruir a imagem equivocada de cientista do gênero masculino, decidimos fazer um vídeo com exemplos de cientistas mulheres e brasileiras para aproximar os alunos que irão assistir ao vídeo, da Ciência nacional e feminina, como parte de nossa vontade de incentivar e valorizar o lado feminino da Ciência brasileira.

Os temas escolhidos

O primeiro tema escolhido no projeto foi a História da Astronomia e a História da Astronomia no Brasil, contando com as contribuições de cientistas da Grécia antiga e contribuições mais recentes da área que buscam demonstrar que o campo continua em desenvolvimento, que é necessário divulgação e financiamento para que cada vez mais ele se desenvolva. Além disso, a Astronomia do Brasil é um tema importante para se trabalhar a Astronomia Cultural, uma área que investiga o desenvolvimento da Astronomia a partir de diferentes culturas e valoriza diversos saberes (Figura 1).

Figura 1: Parte do vídeo "História da Astronomia".

Fonte: <https://youtu.be/ABRyqfIfmN4>

Na história da vacina (Figura 2), vídeo criado pela bolsista Beatriz, ficaram evidentes as diversas partes do processo do fazer Ciência e, principalmente, do seu caráter coletivo, das etapas na produção de ciência e das necessidades advindas da sociedade. Segundo Pontes e Pôrto (2003, p.729): "É preciso compreender que a vacinação é um objeto de difícil apreensão, constituindo-se, na realidade, em um fenômeno de grande complexidade onde se associam e se entrechocam crenças e concepções políticas, científicas e culturais as mais variadas.".

Figura 2: Parte do vídeo sobre a História da Vacina

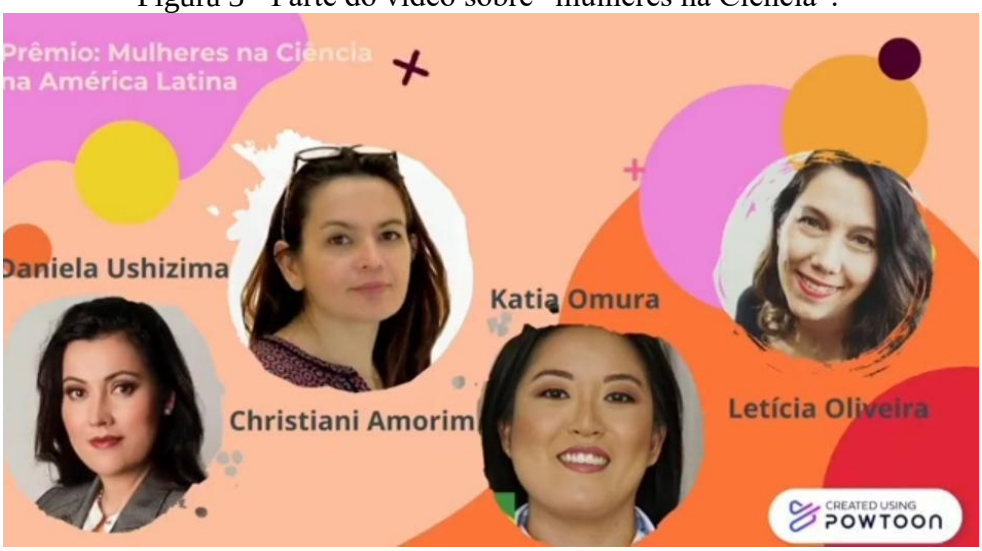
Fonte: <https://youtu.be/yjkHYnaRAys>

Conseguimos criar mais um material com um tema importante para trabalhar a História da Ciência, em sala de aula: “As mulheres cientistas brasileiras” (Figuras 3 e 4). Uma das características que fazem parte do estereótipo do cientista é a invisibilidade das mulheres na produção científica, como se mulheres não produzissem saberes científicos ou que não estivessem na academia produzindo esses saberes. O que não é verdade. Por questões sociais, a mulher cientista foi sendo desmerecida e apartada do reconhecimento de seus feitos científicos. Sabemos também, que existem muitas dificuldades para as mulheres nas carreiras científicas que são criadas pela própria cultura científica, como afirmam Silva e Ribeiro (2014):

A trajetória das mulheres na ciência é constituída numa cultura baseada no “modelo masculino de carreira” (VELHO, 2006) que envolve compromissos de tempo integral para o trabalho, produtividade em pesquisa, relações academicamente competitivas e a valorização de características masculinas que, em certa medida, dificultam, restringem e direcionam a participação das mulheres nesse contexto (SILVA; RIBEIRO, 2014, p. 251).

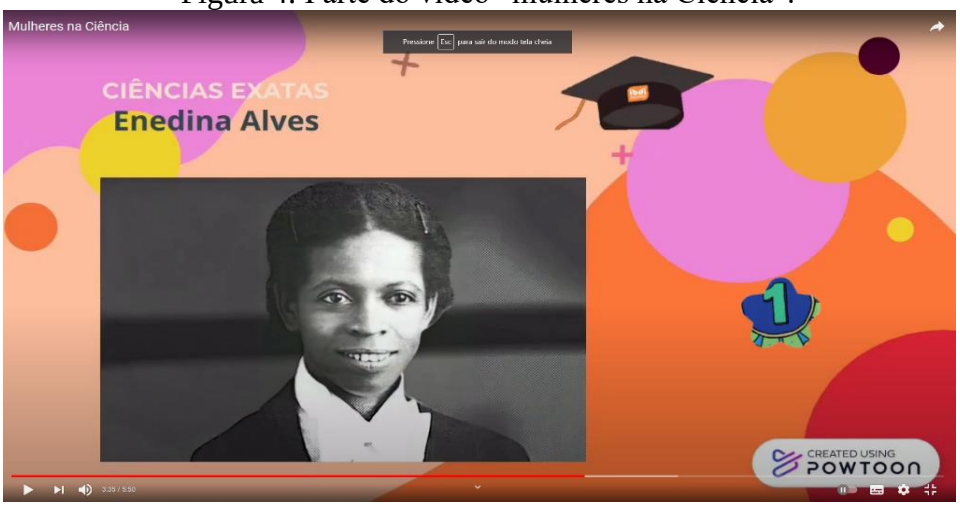
No entanto, as mulheres apresentadas seguiram ou tiveram carreira científica e servem como representatividade e referência para apresentarmos aos alunos.

Figura 3 - Parte do vídeo sobre “mulheres na Ciência”.



Fonte: <https://youtu.be/vVpax9chjy0>

Figura 4: Parte do vídeo “mulheres na Ciência”.



Fonte: <https://youtu.be/vVpax9chjy0>

Processo de criação de vídeos

O primeiro passo para a criação dos vídeos foi o estudo da abordagem da História da Ciência como finalidade e metodologia de ensino. Após os estudos, escolhemos o tipo de material didático que iríamos produzir, nesse caso, optamos por produzir vídeos animados e informativos.

Iniciamos a produção dos vídeos com a leitura de textos de referência dos respectivos temas. A partir deles, montamos um roteiro. Achamos muito importante fazer o levantamento de uma boa referência bibliográfica composta por documentos, textos originais e livros, tanto para entender a abordagem da História da Ciência e do ensino de Ciências, quanto para trabalhar com os temas escolhidos.

Para a criação dos vídeos utilizamos um roteiro. Nossa orientadora também nos apresentou bibliografias que nos ensinaram a como elaborar roteiros para organizar a produção dos vídeos. O roteiro precisava de clareza e identificamos a necessidade de ele estar estruturado em blocos de curta duração. Assim, se fosse necessário, durante a reprodução de quem o assistisse, pausar ou voltar em um dos blocos.

Os vídeos foram feitos através do programa para computador *Movavi video Editor Plus* (https://www.movavi.com/pt/video-editor-plus/) e da plataforma *Powtoon* (https://www.powtoon.com/account/signup/). Os vídeos têm duração de seis a doze minutos cada. O público-alvo são alunos

da Educação Básica (Ensino Fundamental - Anos finais, E.J.A e Ensino Médio), além de licenciandos e professores da Educação Básica.

Como resultado da nossa pesquisa, os nossos materiais didáticos em vídeos foram mostrados na disciplina obrigatória do currículo do curso de Pedagogia do Instituto de Educação de Angra dos Reis-UFF (IEAR-UFF): *Ciências Naturais: conteúdo e método.* Ela fará parte do acervo do Laboratório Multiuso de Metodologias do Ensino Básico do IEAR-UFF, com a finalidade de promover discussões sobre a viabilidade e os usos deste tipo de material nas aulas de Ciências e de Biologia da Educação Básica. Os vídeos também foram apresentados no VIII ENEBIO (Encontro Nacional de Ensino de Biologia) e na Semana de Pedagogia 2021 do IEAR-UFF.

Algumas reflexões

O projeto *Entrou por uma porta e saiu pela outra, quem quiser que conte outra: a História da Ciência no ensino de Ciências dos anos iniciais do Ensino Fundamental* foi muito importante para nós, bolsistas do projeto, pois foi uma oportunidade de compreender nossas concepções sobre a Ciência e o cientista e também identificar as concepções equivocadas que são encontradas em pesquisas da área da Educação em Ciência. Tais concepções podem ser remodeladas se for trabalhada a História da Ciência como abordagem e metodologia de ensino na educação básica e na formação de professores.

O projeto nos possibilitou ainda, entender o processo de criação de material didático no formato de vídeo, além de, como licenciandas, esse processo nos aproximou da prática de um professor na criação de um recurso didático. No caso desse material, como estamos na modalidade do ensino remoto devido à pandemia do Covid-19, elaboramos um material didático que ficará disponível de forma gratuita na plataforma Youtube, facilitando assim, o acesso por alunos e professores.

Como licenciandas do curso de Pedagogia, reconhecemos a importância da nossa participação em projetos de iniciação à docência, durante a formação inicial docente, que auxiliem na nossa formação profissional e que mostrem novas perspectivas e abordagens inovadoras do ensino. No caso da História da Ciência, essa abordagem oferece um espaço

para que sejam desconstruídas concepções equivocadas e estereotipadas sobre a Ciência e o cientista.

A oportunidade de experimentar vivências muito próximas às das salas de aula, ainda durante a formação acadêmica são fundamentais para pensar o processo de Ensino-aprendizagem de Ciência, tanto a partir do que vivenciamos como licenciandas bolsistas do Programa Licenciaturas 2020, como para o que queremos daqui para a frente, como futuras pedagogas e educadoras.

Além do projeto romper com o ensino tradicional de Ciências, que não dá a oportunidade de ver o processo de criação de um saber científico, rompe também com o imaginário social de como se produz Ciência e de quem a produz.

Assim, o projeto nos mostrou que a História da Ciência pode ser uma abordagem de ensino potente para a Educação Básica e na formação docente, pois quando compreendemos que nossa visão sobre a Ciência e o cientista eram equivocadas, pudemos compreender melhor o que é a Ciência e assim, elaboramos materiais didáticos com visões mais apropriadas sobre ela. Dessa forma, entendemos que podemos formar alunos, futuramente, com visões mais apropriadas da Ciência e do cientista (como construção humana e sócio-histórica), contribuindo para a aproximação desses alunos da cultura científica.

Da mesma forma, a formação inicial docente como espaço para estudo, pesquisa, reflexão e elaboração de materiais didáticos nos aproxima da profissão docente e dos desafios que ela nos impõe ao pensarmos o papel de uma formação para a práxis docente no contexto dos cursos de licenciatura. Embora os estágios supervisionados sejam o lócus privilegiado dessa formação, nosso envolvimento em projetos de iniciação à docência nos aproxima ainda mais da profissão docente. No caso desse projeto, o contato com a História da Ciência nos fez refletir sobre a importância do ensino de Ciências para a formação científica e crítica dos alunos da Educação Básica.

Referências

ANDRADE, A. O. Crise de confiança suscita debate mundial sobre como enfrentar ataques ao conhecimento científico. **Revista Pesquisa Fapesp**, São Paulo, n.284, p.17-21, 2019.

GIL-PÉREZ, D.; MONTORO, I.F.; ALIS, J.C.; CACHAPUZ, A.; PRAIA, J. Para uma imagem não deformada do trabalho científico. **Ciência & Educação**, Bauru, v.7, n.2, p.125-153, 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ciedu/a/DyqhTY3fY5wKhzFw6jD6HFJ/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 11 jun. 2022.

PORTO, A.; PONTE, C. F. Vacinas e campanhas: as imagens de uma história a ser contada. **História, Ciências, Saúde-Manguinhos**, Rio de Janeiro, v. 10, supl. 2, p. 725-742, 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-59702003000500013&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 27 set. 2020.

SASSERON, L.; CARVALHO, A.M.P. Alfabetização científica: uma revisão bibliográfica. **Investigações em Ensino de Ciências**, Porto Alegre, v.16, n. 1, p. 59-77, 2011.

SILVA, F. F.; RIBEIRO, P. R. C. Trajetórias de mulheres na Ciência: "ser Cientista" e "ser mulher". **Ciência & Educação**, Bauru, ano 2014, v. 20, n. 2, p. 449-466, 15 jun. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-73132014000200449>. Acesso em: 19 fev. 2021

ESPORTE DA ESCOLA: PROBLEMATIZANDO A COMPETIÇÃO

Matheus Ferreira de Souza[235]
Agenor Mário[236]
Luciana Santos Collier[237]

Resumo: O presente relato de experiência é consequência de um Projeto da Universidade Federal Fluminense (UFF) e do Colégio Universitário (COLUNI). A ideia principal do projeto é de problematizar as práticas esportivas frente a competitividade. No entanto, diferentemente do que acontecia em anos anteriores, nossa experiência aconteceu em meio ao contexto pandêmico. Dessa forma, as intervenções aconteceram em meio virtual, através da plataforma Quarentuni desenvolvida pelo colégio e o google meet.
Palavras-chave: Educação Física. Esporte. Competitividade. Ensino remoto.

Introdução

O projeto *Esporte da escola: problematizando a competição*, desenvolvido no Colégio Universitário Geraldo Reis (COLUNI/UFF), no âmbito do programa Bolsa Licenciatura, é norteado por um projeto pedagógico que visa valorizar a inclusão de todos e a diversidade cultural. O projeto, sobretudo na Educação Física, foi submetido dia 20/02/20, época em que ninguém poderia imaginar que todas as atividades de ensino presencial na UFF seriam paralisadas em função da pandemia.

Não houve inscrição de outros candidatos para as duas vagas dos bolsistas. Por recomendação da professora Adriana Penna, do Instituto de Educação Física, e uma breve entrevista, Matheus Ferreira e Agenor Mario foram escolhidos no processo de Bolsa Licenciatura. Nosso processo seletivo aconteceu somente em agosto e fomos inseridos no cotidiano da EF do COLUNI em setembro. Prontamente participamos em todas as atividades que estavam sendo desenvolvidas no âmbito da disciplina Educação Física: aulas, planejamentos, projetos de pesquisa e monitoria.

O mês de setembro serviu para a parte burocrática e trocas de documentos pessoais para confirmação das escolhas. Durante os meses subsequentes até o final de dezembro, os bolsistas participaram de diferentes ações desenvolvidas junto às orientadoras.

[235] Bolsista.
[236] Bolsista.
[237] Orientadora.

Justificativa

Por questões associadas ao ambiente escolar em que a educação se encontra, por causa da pandemia do Coronavírus, esse projeto não teve encontros pessoais. Esse fato trouxe dificuldades para o andamento do que era previsto. Como o projeto original estava vinculado ao desenvolvimento de atividades extracurriculares, que não aconteceram no ano de 2020, toda proposta teve que ser reorientada e as alterações foram definidas em nossas reuniões iniciais.

Sendo assim, foi necessário respeitar as limitações do ensino remoto emergencial e todas as dificuldades materiais e tecnológicas de docentes e alunos do COLUNI e da UFF. Neste sentido, podemos afirmar que construímos coletivamente um outro projeto durante o desenvolvimento das nossas ações.

Objetivos

Objetivo geral: ofertar atividades e práticas esportivas aos discentes do COLUNI - UFF, em um contexto reflexivo e inclusivo.

Objetivos específicos:

- Refletir criticamente a ideia do alto rendimento na competição, de forma excludente e homogeneizante;
- Valorizar a inclusão e a diversidade cultural nas atividades;
- Valorizar a prática esportiva como um fenômeno social, aqui entendida como elemento da cultura corporal, com a necessidade de ser pensado criticamente dentro de um contexto socioeconômico, político e cultural.

Pressuposto metodológicos

O estágio ou a prática de ensino se constituem no “lócus de reflexão e formação da identidade docente” (BARREIRO; GEBRAN, 2006, p 20), no qual o espírito reflexivo e crítico, bem como a prática constante da pesquisa devem ser estimulados pelo professor/orientador. No entanto, a possibilidade de uma permanente investigação e a busca de respostas aos fenômenos e às

contradições vivenciadas, deve ser realizada com autonomia, no sentido da construção pelos sujeitos, de sua identidade docente (BARREIRO; GEBRAN, 2006).

Pensar a formação docente é pensar na reflexão sobre a prática, onde dialogam saberes diversificados – teóricos ou práticos – transformando-se em ricas experiências para os professores e alunos (licenciandos) envolvidos. Elemento fundamental na formação profissional, o processo de ação-reflexão, propicia o aprimoramento de práticas pedagógicas e conhecimento da diversidade de realidades da escola, bem como subsidia a construção de alternativas pedagógicas. Hernández (1999) defende que precisamos transformar "a reflexão sobre a prática em um núcleo privilegiado da formação docente" (p. 46). Neste processo trabalham juntos (docentes e estudantes) dialogando e construindo novos conhecimentos numa aprendizagem compartilhada.

Neste sentido, defendemos que, no "diálogo dos saberes", acontece a troca de experiências, na qual professores e licenciandos refletem sobre a prática pedagógica. De maneira semelhante, os saberes dos professores e licenciandos, na vivência da prática pedagógica, se confrontam e se desconstroem no encontro com os saberes dos alunos da escola básica. Saberes ricos, repletos de vida, alegria, sonhos e experiências. Saberes que, quando invisibilizados, são afastados da escola junto com os seus "sábios criadores".

Para Freire (1994), a relação dialógica entre professores (docentes ou bolsistas) e alunos (licenciandos ou da escola básica) facilita o processo de construção do conhecimento que exige o movimento dos diferentes saberes de um grupo e a construção de relações horizontais entre seus componentes. Todos precisam sentir-se livres para discordar, opor-se, sugerir e ressignificar suas práticas sociais. Zitkosky e Hammes (2014) lembram que esse processo de diálogo oportuniza a produção de conhecimentos mais significativos, além da emancipação e afirmação da autonomia dos sujeitos que nela circulam. Assim buscamos desenvolver em cada aluno – da licenciatura e da escola básica – a habilidade de participar, tão necessária à prática cidadã e tão mal utilizada em nossa sociedade.

Neste contexto as escolas de Educação Básica precisam ser reconhecidas como produtoras de conhecimento e não como espaços meramente destinados à prática; locais onde se aplicam conhecimentos

científicos e se adquire experiência profissional (MORAES *et al*, 2012). É fundamental que tenhamos em mente "[...] a valorização do cotidiano e da prática dos professores como espaço de construção de saberes" (CAPARRÓZ; PIROLO; TERRA, 2004, p. 157).

Conforme Antunes e Amaral (2016), vale destacar que neste processo permanente de busca de alternativas pedagógicas, é fundamental reconhecer a autoria dos professores e sua autonomia político pedagógica. Com base nesta reflexão, o professor constrói uma teoria adequada à situação peculiar do seu contexto e elabora uma estratégia de ação adequada, podendo-se falar numa verdadeira teoria da prática (PÉREZ-GOMEZ, 1992; SCHÖN, 1992). O professor elabora seu próprio conhecimento, o qual incorpora e transcende o conhecimento técnico científico.

Desenvolvimento

O Projeto frente à pandemia, precisou se adequar ao desafio do ensino remoto emergencial imposto pelo Projeto de Lei n. 4816, de 2020 (BRASIL, 2020). Nesse contexto, enfrentou novas problemáticas e gerou novas experiências, totalmente diferentes do presencial. O acesso ao conteúdo e a falta de participação dos alunos foram pontos questionados e levados em consideração durante todo o ano letivo. Todavia, há de se ressaltar que novos trabalhos foram possibilitados em decorrência dessa nova forma de ensino. A respeito das ações realizadas podemos relatar:

a) Acompanhamento dos encontros síncronos da área de Arte, corpo e cultura, ministradas aos alunos do ensino fundamental 2 e médio pelas professoras Luciana Collier e Poliane Gaspar, responsáveis pela Educação Física no COLUNI;

b) acompanhamento das atividades realizadas pelos alunos nas trilhas de aprendizagem do Quarentuni, (espaço virtual de aprendizagem construído pelo corpo docente do COLUNI para desenvolver as atividades pedagógicas e de manutenção de vínculo afetivo com os alunos durante o período de ensino remoto emergencial);

c) desenvolvimento de duas trilhas de aprendizagem para serem inseridas no Quarentuni e desenvolvidas nos encontros síncronos;

d) participação nas reuniões do Projeto Pibiquinho *Desigualdades sociais no acesso à prática de atividades físicas e ao lazer: querer nem*

sempre é poder sob a orientação da professora Poliane Gaspar. Colaborando nos debates com os alunos do COLUNI e no desenvolvimento da pesquisa que culminou com o artigo: *Desigualdades sociais no acesso às práticas corporais e ao lazer: querer nem sempre é poder*;

e) participação no Projeto Monitoria Júnior 2020 *Monitoria na Pandemia* sob orientação das professoras Luciana Collier e Poliane Gaspar, colaborando na orientação e desenvolvimento dos materiais pedagógicos a serem divulgados pelos alunos-monitores.

As reuniões entre os bolsistas e orientadoras eram feitas semanalmente às sextas-feiras, tendo reservados os horários da tarde. Logo depois desses encontros entre os quatro, havia um novo compromisso que integrava os monitores da própria escola trazendo pautas sobre a realização da ajuda oferecida por esses alunos. Todas as reuniões foram feitas através do *Google Meet*, as quais tinham seus links disponibilizados nos grupos criados por *Whatsapp* para abarcar todas as informações necessárias aos integrantes.

Seguindo as previsões do documento *Esporte da Escola no COLUNI: problematizando a competição* quanto às responsabilidades de cada um dos graduandos, nenhuma aula foi ministrada, nem mesmo tendo a tutela das orientadoras, apenas a observação de algumas aulas em turmas diferentes. Nenhum referencial teórico foi passado como indicação, servindo como base para a prática junto aos alunos inscritos. No entanto, se torna compreensível, à medida que observamos que o contexto de ensino durante a pandemia sofreu modificações inesperadas. Dessa forma, gerou muitas dificuldades para as docentes responsáveis, inclusive na organização das atividades específicas de orientação do projeto. Como a bolsa durou dos meses de setembro até dezembro, a avaliação trimestral também não foi redigida. Sendo assim, a participação das reuniões e esta mesma avaliação final a qual está sendo foram as únicas medidas previstas realizadas ao longo desse curto espaço de tempo.

Mesmo não havendo a recomendação de literatura sobre Educação Física e Educação ao longo da bolsa, alguns pressupostos foram pensados e articulados à prática, tendo como auxílio o próprio documento do projeto e a formação feita pelos bolsistas do Instituto de Educação Física da UFF. Assim, leituras de metodologias pedagógicas críticas na área relacionada a atuação dos graduandos, como Kunz (1991) e Coletivo de Autores (2009) foram importantes para tratar do assunto esporte de maneira que os alunos

tenham autonomia sobre suas ações e que ele seja um ambiente democrático e lúdico, sem ser um espaço de reprodução do esporte de alto rendimento, respectivamente.

Porém pontos positivos devem ser ressaltados quantos aos resultados encontrados. Levando em consideração o cerne do projeto, a problematização da competição, os bolsistas foram pedidos a fazer duas trilhas de estudo para o *Quarentuni*. Essas trilhas serviam como um roteiro de estudos para os alunos do Ensino Médio e do Ensino Fundamental II. Elas foram finalizadas e entregues às orientadoras. Outro ponto alto dos feitos da dupla foi a participação na produção do artigo de tendo autoria junto aos bolsistas do Pibiquinho, texto esse que pesquisava os espaços e atividades de lazer dos personagens da vida escolar do COLUNI ao longo da pandemia. Esse documento foi apresentado por esses mesmos alunos durante a Semana Acadêmica e divulgado ao público.

Conclusão

Entre todas as dificuldades encontradas nesse meio adverso que é a Educação à distância, as orientadoras se esforçaram ao máximo tentando proporcionar uma vivência real e mais próxima possível do que era pensando quando o projeto era realizado presencialmente. É notório o esforço de todos os participantes, além dos saberes trocados a cada encontro feito. Mas há que se destacar que o chão da escola, que é palco de afetos, sonhos e descobertas, não pode ser substituído. A sensação passada por essa experiência mostra que o papel do educador é fundamental, e mesmo em situações tortuosas, o docente segue sendo parte essencial na vida de tantas pessoas. E esse momento com o COLUNI fez crescer essa vocação ainda mais em cada um desses futuros professores.

Referências

ANTUNES, M.F.S.; AMARAL, G.A. A construção de um modelo curricular para a educação física a partir do cotidiano escolar: possibilidades de um projeto de extensão. **Revista Triângulo**, v. 8, n. 2: 113128, jul./dez. 2015.

BARREIRO, I.M.F.; GEBRAN, R.A. Prática de ensino: elemento articulador da formação do professor. In: BARREIRO, I.M.F.; GEBRAN,

R.A. **Prática de ensino e estágio supervisionado na formação de professores.** São Paulo: Avercamp, 2006.

BRASIL. Senado Federal. **Projeto-Lei n. 4816**, de 5 de outubro de 2021. Dispõe sobre normas que regulam a relação laboral entre estabelecimentos de educação básica e de educação superior e seus professores que atuem no ensino remoto realizado por meios digitais, em substituição ao ensino presencial. [S. l.], 5 out. 2020.

CAPARRÓZ, F. E.; PIROLO, A. L.; TERRA, D. V. A relação entre professores e pesquisadores na construção do saber. In: CAPARRÓZ, F. E.; ANDRADE FILHO, N. F. de. (Org.). **Educação física escolar:** política, investigação e intervenção. Vitória: UFES, LESEF: Uberlândia: UFU, NEPECC, 2004, v. 2, p. 155 – 183.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de janeiro: Paz e terra, 1994.

HERNÁNDEZ, F. A formação do professorado e a investigação sobre a aprendizagem dos docentes. In: **A pesquisa qualitativa na educação física:** alternativas metodológicas. Porto Alegre: Editora Universidade/UFRGS/Sulina, 1999, p. 45-59.

MORAES, S.P.G *et al*. Pressupostos teórico-metodológicos para formação docente na perspectiva da teoria histórico-cultural. **Revista Eletrônica de Educação**, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, Brasil. v. 6, n. 2, nov. 2012.

PEREZ GOMEZ, A. O pensamento prático do professor - a formação do profissional como profissional reflexivo. In: NOVOA, A. (org). **Os professores e a sua formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1992.

SCHON, D.A Formar professores como profissionais reflexivos. In: NOVOA, A. **Os professores e a sua formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1992.

ZITKOSKI, J.J.; HAMMES, L.J. Juventude, educação e cidadania: os desafios da participação social e política. **Revista Debates**, Porto Alegre, v. 8, n. 2, p. 119-139, mai.-ago. 2014.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA GUARANI MBYA

Abgail Francisca Vicente Ferreira[238]
Juan Guilherme da Silva Damazio[239]
Milena Tavella Oliveira[240]
Pedro Henrique dos Santos Neves[241]
Domingos Nobre[242]

Resumo: O projeto teve como objetivo acompanhar o processo pedagógico da produção de material didático bilíngue, o Curso de Ensino Médio com Habilitação em Magistério Indígena, o Curso de Extensão Formação Contínua de Professores do 1º ao 5º Ano Indígena e as Oficinas de Alfabetização em Língua Guarani. Porém, alguns destes processos foram cancelados e outros adaptados ao contexto pandêmico, como o Curso de Magistério Indígena e as Oficinas de Alfabetização, cujas aulas presenciais foram suspensas pela SEEDUC-RJ e FUNAI, e os transformamos num Curso de Extensão com Oficinas de Produção do Material Didático que foram realizados *on line*, via plataforma *Google Meet*. O Curso de Extensão trabalhou três eixos que já vinham sendo desenvolvidos nas oficinas pedagógicas do Programa "Escolas do Território": 1) Alfabetização bilíngue Guarani Mbya; 2) Planejamento de aulas e de projetos pedagógicos; e 3) Produção de material didático específico na Língua Guarani Mbya, a ser utilizado pelos professores durante as aulas nas escolas indígenas.
Palavras-chave: Escolarização indígena. Produção de material didático. Projetos pedagógicos.

Introdução

O ano de 2020 foi assolado pela pandemia do novo Coronavírus e como medida preventiva o governo do estado do Rio de Janeiro publicou Decreto Estadual n. 47.176 em 21 de julho 2020 para que as instituições educacionais adotassem o fim das aulas presenciais a fim de conter a propagação do vírus. Juntou-se com a Medida Provisória n. 1.005, de 30 de setembro de 2020, onde a FUNAI impediu acesso de não-indígenas, sem autorização, nas Terras Indígenas, por uma questão de vulnerabilidade.

Sobre esse contexto pandêmico e isolamento social, o curso de Magistério Indígena está interrompido por tempo indeterminado. O projeto

[238] Bolsista.
[239] Bolsista.
[240] Bolsista.
[241] Bolsista.
[242] Orientador.

Formação de Professores na Educação Escolar Indígena Guarani Mbya passou assim, por um processo de adequação: foi transformado no *Curso de Extensão: Formação Contínua de Professores Guarani Mbya do Fundametal I* de forma remota, que visa subsidiar pedagogicamente os professores indígenas das escolas indígenas do Rio de Janeiro, cujos objetivos são: 1) capacitar professores indígenas Guarani Mbya do Rio de Janeiro para atuarem no primeiro segmento da Educação Escolar Indígena, numa perspectiva curricular Diferenciada, Intercultural e Bilingue; 2) realizar Oficinas Pedagógicas com os Professores Guarani; Estas ações formativas foram organizadas na modalidade remota.

O curso foi realizado através de encontros semanais com atividades assíncronas e síncronas. Para tal realização, o Observatório de Territórios Sustentáveis e Saudáveis da Bocaina – OTSS, nosso parceiro institucional no território da Costa Verde, está colocando créditos nos celulares indígenas para que tenham internet e estarem conectados para participar do curso; os bolsistas auxiliaram alguns a se instrumentalizar com as tecnologias utilizadas no ensino remoto.

Desenvolvimento

Contextualização

O Curso de Extensão corresponde aos três eixos que vinham sendo desenvolvidos nas oficinas pedagógicas: 1) Alfabetização bilíngue Guarani Mbya; 2) Planejamento de aulas e de projetos pedagógicos; e 3) Produção de material didático específico na Língua Guarani Mbya, a ser utilizado pelos professores durante as aulas nas escolas indígenas.

A metodologia utilizada se baseia na Metodologia de Construção Curricular, desenvolvida por Nobre (2019), no âmbito do Programa *Escolas do Território*, que vem se desenvolvendo com uma consistente base conceitual e metodológica para a reorientação curricular, buscando a articulação entre currículo, saberes e território e uma abordagem inovadora de mediação entre conceitos integradores e conteúdos programáticos no Ensino Fundamental.

O curso conseguiu articular Ensino e Pesquisa, através do projeto de pesquisa que está associado (PIBIC: *Escolas do Território: Metodologia de*

Construção de Currículos Diferenciados para Escolas Indígenas, Caiçaras e Quilombolas na Costa Verde) que tem como objetivo subsidiar pedagogicamente o processo de construção do currículo do 1º/5º e 6º/9º Ano Guarani do Colégio Indígena Estadual Guarani Karai Kuery Renda. O Curso de Extensão em Formação Continuada de Professores Guarani Mbya fez o acompanhamento pedagógico e a produção de material didático bilíngue.

Os conteúdos do Curso de Extensão incorporaram a interdisciplinaridade, abordando conceitos integradores de diversas áreas, gerando com isso a capacitação de recursos humanos através da promoção de oficinas:

Oficinas do Curso de Extensão em Formação Continuada de Professores Guarani Mbya: Que subsidiou pedagogicamente os professores indígenas das escolas indígenas do Rio de Janeiro, capacitando-os para atuarem no primeiro segmento da Educação Escolar Indígena, numa perspectiva curricular diferenciada, intercultural e bilingue, atendendo as especificações e necessidades apontadas pelos próprios professores.

Oficina de Grupos de Tradução: produção por parte dos professores indígenas da tradução do livro de material didático para o Ensino (Fundamental I e II) elaborado pela linguista Marci Fileti Martins, com os professores indígenas, para ser usado como ferramenta didática nas escolas.

Cartografia Social Digitalizada como Material Didatico Bilingue de Geografia: os alunos do curso de Geografia, aprofundaram nos estudos quanto a temática sobre a Cartografia Social Digitalizada, com a revisão de materiais já produzido na aldeia Sapukai. Os materiais revisados foram: *A Experiência do Projeto GATI em Terras Indígenas; Guata Porã (Belo Caminhar); Gestão Territorial e Ambiental na Terra Indígena Guarani de Bracuí.* O último material citado, foi produzido durante os anos de 2014, 2015 e 2016. Foi aproveitado o que eles já tinham feito e desenvolvemos uma nova cartografia social digital.

Discussão

A experiência do Curso de Extensão em Formação Continuada seguiu os pressupostos teórico-metodológicos que vêm sendo trabalhados pelo Programa: “Escolas do Território”, cuja metodologia de construção curricular desenvolvida por Nobre (2019), se baseia na metodologia dos

Temas Geradores (FREIRE, 1981, 1982) em Redes Temáticas e na Pedagogia de Projetos (HERNÁNDEZ, 1998; HERNÁNDEZ; VENTURA, 1998) para as atividades de acompanhamento.

A Cartografia Social Digitalizada problematizou os conceitos de território e territorialidade apontados por Ladeira (2001) a partir de trabalhos anteriores desenvolvidos pelos jovens Guarani, alunos do Curso de Magistério Indígena.

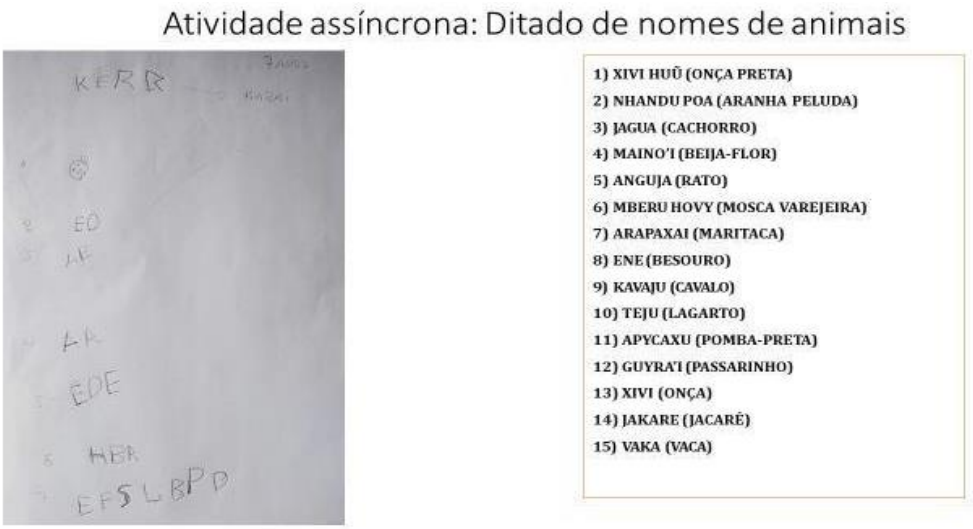
A produção do Material Didático bilíngue constitui-se num livro: *Aspectos da Gramática da Língua Guarani Mbya e Estratégias de Ensino e Aprendizagem para o Ensino Fundamental*, sob coordenação e assessoria linguística de Marci Fileti do Museu Nacional/UFRJ e constitui-se num espaço de reflexão linguística sobre a língua Guarani Mbya para os professores indígenas.

Resultados

I. Construção parcial do livro: *Aspectos da Gramática da Língua Guarani Mbya e as Estratégias de Ensino e Aprendizagem para o Ensino Fundamental* como material didático bilíngue;
II. Continuidade da Cartografia Social Digitalizada da aldeia Sapukai;
III. Elaboração de Matriz de Planejamento Pedagógicos voltados para proposta do PPP;
IV. Instrumentalização dos alunos com as novas tecnologias para o Ensino Remoto mantendo o acompanhamento pedagógico à Formação Continuada.

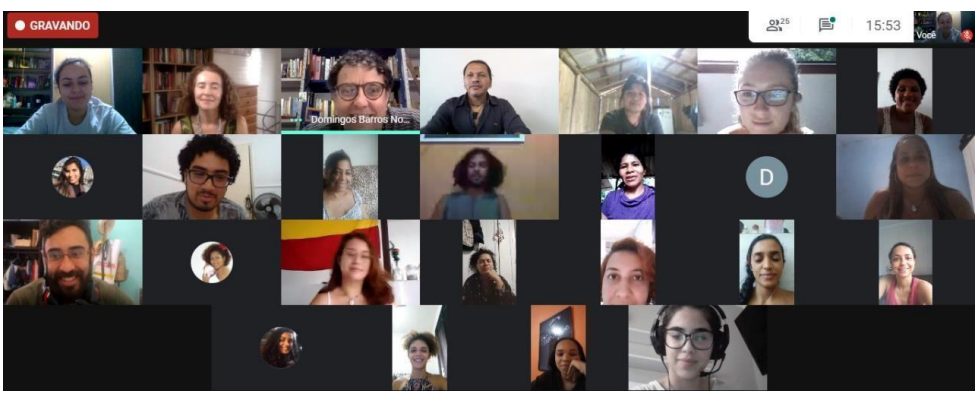
Recursos ilustrativos

Figura 1: Atividades de ditado de escrita espontânea (lista de animais) para as crianças em processo de alfabetização.



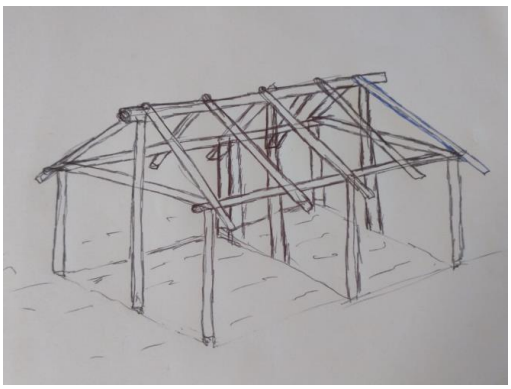
Fonte: Relatório do programa de formação continuada de professores Guarani Mbya 2020

Figura 2: Foto (print da tela) de uma reunião no programa meet com membros do Curso de Extensão



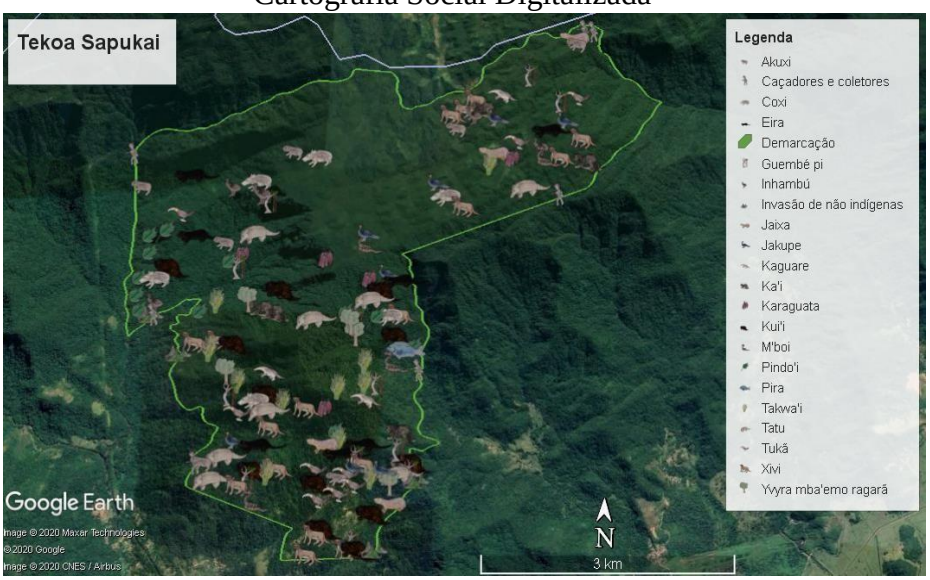
Fonte: Relatório do programa de formação continuada de professores Guarani Mbya 2020

Figura 3: desenho feito na atividade para que professores possam utilizar para ensinar um conteúdo de matemática



Fonte: Relatório do programa de formação continuada de professores Guarani Mbya 2020

Figura 4: Material Didático Bilingue elaborado durante as oficinas de Cartografia Social Digitalizada



Fonte: Relatório do programa de formação continuada de professores Guarani Mbya 2020

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO DE ANGRA DOS REIS – IEAR
"PROGRAMA ESCOLAS DO TERRITÓRIO"
CURSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFS. GUARANI MBYA MATRIZ DE PLANEJAMENTO - 1° SEGMENTO

Projeto: "Mbya Reko"		
Temas Geradores: Cultura Guarani; Nhandereko		
Objetivos	Metodologia	Avaliação
Ensinar a leitura e a escrita em Guarani Mbya; (Língua Guarani)	1 – Apresentar a brincadeira: AMANDAU KYVY KYVY´I 2 – Explicar as regras da brincadeira: Cada criança recebe um nome de uma raiz ou fruta Uma pessoa pede ao dono da roça para arrancar uma raiz ou fruta As crianças na caminhada não podem se soltar Ganha quem arrancar o maior número de raízes 3 – Brincar 4 – Escrever as regras no quadro e ler com as crianças 5 – Listar as raízes ou frutas da brincadeira no quadro 6 – As crianças irem ao quadro escrever o nome da raiz ou fruta que receberam	1 – Perguntar se as crianças brincaram de acordo com a regra 2 – Desenhar as frutas na ordem em que foram arrancadas na brincadeira 3 – Pedir para identificarem qual nome pertence a raiz e qual nome pertence a fruta produzindo duas listas de raízes e frutas 4 – Palavras Cruzadas com os nomes das frutas e das raízes
Identificar e pesquisar os tipos de plantas e animais encontrados na Aldeia; (Ciências)	1 – Propor um tour pela aldeia para identificar plantas e animais encontrados 2 – Listar os nomes das plantas e animais encontrados na aldeia e fotografá-los 3 – Os alunos apresentarem as listas de plantas e animais (em Guarani) 4 – Entrevistar pessoas na aldeia sobre o conhecimento em plantas e animais 5 – Elaborar textos coletivos com as características das plantas e dos animais 6 – Desenharem as plantas e os animais 7 – Relacionar as plantas e os animais encontrados com a cosmologia Guarani 8 – Relacionar as plantas e os animais com os cânticos sagrados	1 – Lembrar as plantas e os animais listados 2 – Reescrita coletiva 3 – Questionário de verdadeiro ou falso 4 – Discutir a importância da preservação das plantas e animais

Projeto: “Mbya Reko”		
Temas Geradores: Cultura Guarani; Nhandereko		
Objetivos	Metodologia	Avaliação
Estudar a mobilidade territorial do povo Guarani Mbya; (Geografia)	Apresentar o mapa e mostrar a localização das aldeias Guarani Mbya. Aldeamentos e fundação da aldeia. Discutir com os alunos usando o mapa e mostrar onde estão localizadas as aldeias. Apresentação de um mapa, localização das aldeias. Cantar uma canção que tenha relação com o tema: discutir com as crianças os diferentes espaços que a canção é cantada. A música ultrapassa as fronteiras de uma aldeia, em várias aldeias. Apresentar o mapa: mostrar como os países, continentes, cidades... Mostrar essa imagem facilita o ensino desses conceitos abstratos. Para falar sobre o conceito de território iniciar pelo mapa. Território Guarani: conversar sobre diferentes regiões no Brasil e localizar em quais regiões do país, concentra maior número dos Guarani. Apresentar o conceito de região.	Cada aluno falar o que achou da aula e o que aprendeu: escrito, ou com desenho. Em grupos, vão realizar essas atividades e apresentar para os colegas oralmente o que aprenderam nessas aulas. Registro escrito também.
Pesquisar a história da fundação da Tekoa; (História)	Convidar os mais velhos para falar sobre a história dos Guarani. Convidar os mais velhos para falar sobre como se formou essas aldeias: a história dessa aldeia. Convidar mais velhos para falar sobre essa história. Relacionar a música com as histórias das outras aldeias. Partir da discussão dos mapas, conversar sobre o conteúdo de mobilidade dos Guarani: de onde veio, por onde passou, conhecer a história do grupo. História da aldeia e do grupo que vive nessa localidade.	Construir uma linha do tempo com essas informações: em grupo, trabalho escrito e apresentação oral. A avaliação seria feita a partir do diálogo, da relação com os parentes da aldeia e de outras que falariam sobre essas histórias com as crianças, mostrariam no mapa, localizar que estado ou região.

Considerações finais

Mesmo com as adversidades enfrentadas devido as circunstâncias pandêmicas, foi possível avançarmos dentro do cabível com a realização de Oficinas de Formação de Professores Guarani Mbya, no Curso de Extensão, capacitando-os para atuação em turmas de primeiro segmento de Educação Escolar Indígena, promovendo o acesso ao estudo e reflexão da língua Guarani Mbya e à docência numa perspectiva curricular diferenciada, intercultural e bilingue, além da produção de material didático para Ensino Fundamental, contribuindo para o fortalecimento da língua Guarani Mbya. Dito isto, os resultados obtidos se apresentaram efetivos e eficientes diante das dificuldades encaradas.

O Curso de Formação Continuada de Professores Guarani Mbya, sofreu alguns impactos, por conta do estado pandêmico atual. O Curso de Extensão sofreu impacto tecnológico, levando em consideração o fato dos encontros serem realizados em plataforma digital (*Google Meet*) e a comunicação entre a equipe e os professores indígenas ocorreram através de aparelhos telefônicos utilizando rede telefônica ou internet (com apoio da parceria institucional do OTSS) e a utilização de câmeras para o registro de atividades efetuadas; cabe dizer também que houve um impacto tecnológico positivo sob a forma de adaptação a recursos e ferramentas digitais, constituindo-se num aprendizado para todos os professores indígenas participantes.

O Curso de Extensão gerou impacto social, pois mantivemos os professores indígenas, que estavam paralisados desde março por conta da pandemia, em contato com o estudo e a reflexão sobre a Educação Escolar Indígena, sobre a sua língua materna e sobre o seu território, o que significou um estímulo ao compromisso social deles com a Escola Indígena.

Durante o Curso de Formação Continuada de Professores Guarani Mbya houve modificações, ocorrendo o adiamento de dois encontros: um por problemas de conexão com a internet na Aldeia relacionado com o mau tempo com falta de sinal de telefone e internet e queda de energia; outro, em função e em respeito ao falecimento de uma bebê Guarani da Aldeia Sapukai, alterando assim o cronograma original.

As dificuldades apontadas durante o decorrer do curso, teve relação com o alto índice de casos de COVID-19 na Aldeia Sapukai: entre os Guarani houve 202 casos e 01 óbito confirmados, o que representa 62 % da população da Aldeia. Atualmente, existem ainda 06 casos suspeitos. Esses dados foram disponibilizados pelo Boletim Epidemiológico da Prefeitura de Angra dos Reis, publicado em 15 de dezembro de 2020; Falta de equipamentos eletrônicos como, por exemplo, computadores e notebooks e o acesso à internet que ocasionou a equipe (professor e coordenador Domingos Nobre) ter que viabilizar este acesso através da compra de dados móveis para os telefones dos Professores Guarani nos dias de Curso, o que foi viabilizado pela parceria institucional com o OTSS – Observatório dos territórios Sustentáveis e Saudáveis da Bocaina.

Com a conclusão do curso, representou um esforço de retomar o contato com os professores indígenas, que estavam paralisados desde março com a pandemia. A participação foi de 80% do total de professores, o que nos pareceu bem auspicioso nestas condições adversas.

Referências

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 15 set. 2022.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB Nº 16/2012**, 5 de junho de 2012. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola. Disponível em: <http://etnicoracial.mec.gov.br/images/pdf/diretrizes_curric_educ_quilombola.pdf>. Acesso em: 15 set. 2022.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB Nº 13/2012**, de 10 de maio de 2012. Estabelece Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10806-pceb013-12-pdf&category_slug=maio-2012-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 15 set. 2022.

BRASIL. **Parecer CNE/CP Nº 6/2014,** de 2 de abril de 2014. Estabelece Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas. Disponível em: < https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_PAR_CNECPN62014.pdf >. Acesso em: 15 set. 2022.

EZPELETA, J.; ROOCKWELL, E. **Pesquisa participante**. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1986.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1981

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade.** Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1982

HERNÁNDEZ, F.; VENTURA, M. A **Organização do currículo por projetos de trabalho** – o conhecimento é um caleidoscópio. Porto Alegre: Artes Médicas. 1998

HERNÁNDEZ, F. **Transgressão e mudança na educação:** os projetos de trabalho. Porto Alegre: Artes Médicas. 1998

NOBRE, D. *et al*. **Currículos diferenciados em escolas indígenas, quilombolas e caiçaras:** política e metodologia. Niterói: Gráfica da UFF. 2019.

RIO DE JANEIRO. CEE. **Decreto Nº 33.033, de 22 de abril de 2003**. Cria a categoria de escola indígena no âmbito da educação básica, no Sistema Estadual de Ensino do Estado do Rio de Janeiro. Disponível em: <http://alerjln1.alerj.rj.gov.br/decest.nsf/532ff819a4c39de5032568 1f0061559e/2286a6a9541f316583256d130061e7fe?OpenDocument>. Acesso em: 15 set. 2022.

RIO DE JANEIRO. CEE. **Deliberação nº 286**. Estabelece normas para autorização, estrutura e funcionamento das escolas indígenas no âmbito da educação básica no sistema de ensino estadual do Rio de Janeiro. 2004

RIO DE JANEIRO. **Decreto nº 38.125**. Cria a Escola Indígena Estadual Guarani Karai Kuery Renda. 2005

RIO DE JANEIRO. **Resolução nº 5.227**. Transforma a Escola Indígena em Colégio Indígena Estadual Guarani Karai Kuery Renda.

RIO DE JANEIRO. SEEDUC. **Resolução nº 5.623 de 07/03/2018**. Cria o Curso de Ensino Médio com Habilitação em Magistério Indígena no Estado do Rio de Janeiro.

SARMENTO, M. Estudo de caso etnográfico em Educação. In: ZAGO, N.; CARVALHO, M.; TEIXEIRA, R. A. (Org.). **Itinerários de pesquisa**: perspectivas qualitativas em sociologia da educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 2000.

EM MEIO AO CAOS, A PRIMEIRA EXPERIÊNCIA NA PRÁTICA DOCENTE

Islane Santos Sousa Pinto Roque[243]
Edna Aguiar[244]
Monica Dos Santos[245]
Lorelay Brandão[246]

Resumo: O presente trabalho visa relatar a minha experiência acerca da prática docente no Ensino Fundamental, a partir de uma perspectiva inclusiva, no período do Ensino Remoto Emergencial. O estágio foi realizado em um colégio universitário, localizado no município de Niterói, o Coluni-UFF, em turmas dos anos iniciais do Ensino Fundamental no segundo semestre de 2020. É válido ressaltar que as vivências como bolsista neste segmento foram de grande importância para a minha formação acadêmica, licenciatura em Pedagogia, pois reforçou a necessidade da junção teoria e prática, o que é imprescindível para a formação do futuro professor. Para o exercício da docência a formação inicial é de suma importância, visto que aproxima o licenciado da realidade escolar e propicia o envolvimento com temáticas fundamentais, tais como a diversidade e a inclusão. Assim, a partir dessas experiências tivemos oportunidade de vivenciar a profissão de modo orgânico, atrelando o que aprendemos na teoria com a prática vivenciada em sala de aula.
Palavras-chave: Educação inclusiva. Ensino remoto emergencial. Docência.

Introdução

No ano de 2020, nossa sociedade foi acometida por um vírus que trouxe preocupação e uma nova forma de lidar com a rotina diária. O coronavírus mudou completamente a realidade de milhares de pessoas; uma doença sem remédios, sem vacinas, amedrontou e mudou drasticamente a forma de viver e interagir em sociedade. Neste contexto, as instituições escolares também fecharam as suas portas, colocando em primeiro plano a dimensão da preservação da vida. Este relato tem por objetivo narrar as experiências vivenciadas como bolsista do projeto *Formação Docente em Perspectiva Inclusiva: Currículo, Identidade e Diversidade* em turmas do Ensino Fundamental, anos iniciais, no contexto do Ensino Remoto Emergencial.

[243] Bolsista.
[244] Orientadora.
[245] Orientadora.
[246] Orientadora.

Em meio a todo esse caos causado pela pandemia do Sars-CoV-2, eu enxerguei uma luz no fim do túnel ao ter a oportunidade de integrar a equipe de bolsistas do Coluni-UFF (Colégio Universitário Geraldo Reis), foi um respiro aliviado, era uma experiência nova, o que eu precisava para desanuviar de tudo que estava acontecendo. Lembro perfeitamente que fui fazer a entrevista com medo de não conseguir a vaga por talvez não me sentir preparada, ou até mesmo por acreditar que eu não conseguiria, quando recebi a notícia de que havia sido aceita foi um misto de alegria e surpresa, não sei explicar, mas naquele momento parecia que dali em diante eu conseguiria fazer tudo o que quisesse.

O meu primeiro contato com as professoras orientadoras do projeto foi maravilhoso, elas foram extremamente pacientes e acolhedoras, falaram sobre as individualidades de cada criança, nos apresentaram as ferramentas necessárias e ouso dizer que a nossa relação foi como eu diria, além da sala de aula. Elas se preocuparam em saber como estávamos lidando com tudo, nos ajudavam sempre que possível e tentavam se fazer presente na maior parte do tempo. Mantivemos reuniões periódicas para que pudéssemos falar sobre as nossas experiências e expectativas com relação ao projeto e sobre os encontros que tínhamos com os estudantes que estávamos acompanhando, o que tornou a experiência ainda mais produtiva e prazerosa para a minha formação.

Cabe destacar que eu ainda não havia tido um contato com a sala de aula, essa seria a minha primeira experiência e de uma maneira muito atípica, uma forma com a qual nós não estávamos habituados, a interação seria exclusivamente através das telas. O projeto *Currículo, Identidade e Diversidade* me abriu os olhos para uma perspectiva inclusiva, que oferece oportunidades de participação e aprendizagem, sem distinções, para os estudantes que são público-alvo da Educação Especial ou não. Ou seja, formação docente com vistas à inclusão, tendo como pressuposto a valorização da diversidade. Neste ambiente, mesmo que de maneira remota, eu tive a oportunidade de desenvolver estudos de caso em colaboração com docentes da escola e licenciandos, sobre alunos que apresentam demandas de apoio pedagógico no processo de ensino-aprendizagem, flexibilizações e/ou adaptações curriculares, buscando coletivamente estratégias para apoiá-los; uma oportunidade de pensar e repensar a partir de uma perspectiva inclusiva e de valorização da diversidade no currículo escolar.

Ao longo do desenvolvimento do projeto, tivemos a oportunidade de estudarmos o artigo intitulado *Diferenças na Educação: do preconceito ao reconhecimento* escrito por Abdeljalil Akkari e Mylene Santiago, texto esse que literalmente abalou a minha maneira de pensar a educação. Destaco, portanto, uma passagem muito marcante que explicita exatamente as experiências vivenciadas por mim no Coluni-UFF.

No cenário atual, as diferenças têm sido concebidas por pesquisadores que abordam tendências multi/interculturais e inclusão em educação, como realidades sócio-históricas em processo contínuo de (re)construção, que se configuram nas relações sociais e estão atravessadas por questões de poder. O grande desafio educacional tem sido reconhecê-las e valorizá-las positivamente em suas marcas identitárias, e, simultaneamente, combater as tendências em transformá-las em desigualdades, evitando que os sujeitos a elas referidos se tornem objeto de preconceito e discriminação (AKKARI; SANTIAGO, 2015, p. 2)

Essa passagem foi marcante para mim, pois percebi que no Coluni o corpo docente e os alunos valorizam a individualidade e subjetividade de cada sujeito ali presente, eles pensam e criam mecanismos para quebrar esse muro entre o público-alvo da Educação Especial e os demais alunos. Ademais, destaco a presença de temas muito relevantes que foram abordados diversas vezes nos encontros síncronos, como, por exemplo, a questão da diversidade cultural, as relações étnico-raciais, questões de gênero, aspectos socioeconômicos, necessidades educacionais especiais, dentre outras temáticas, o que é muito valioso para o desenvolvimento do olhar sensível das crianças.

Experiências desenvolvidas enquanto bolsista do Programa Licenciaturas em turmas dos anos iniciais do ensino fundamental

O Coluni-UFF tem uma estrutura que eu nunca havia visto, os métodos utilizados pelos professores, as interações entre os alunos, o planejamento, a organização pedagógica, entre outras coisas. Os encontros síncronos, realizados através da plataforma *Google Meet*, aconteciam às terças e quintas e eram sempre muito proveitosos, os alunos queriam estar ali, eles se sentiam bem. Pude observar que eles sentiam muita saudade dos colegas e

professores, por isso os momentos dos encontros eram sempre muito importantes e prazerosos.

Os docentes do colégio procuraram realizar um trabalho que contemplasse a realidade dos educandos no momento, o ponto de partida eram as trilhas da aprendizagem. A partir de uma temática específica, os professores elaboravam atividades que contemplavam diversas áreas do conhecimento. Percebi que essa organização foi de extrema importância, pois ela estimulava e instigava os estudantes, despertando a curiosidade e a vontade de aprender.

Depois de muito observar a rotina diária dos professores e mediadores, pude notar que as aulas eram preparadas e pensadas com base no contexto atual, para aproximar estes alunos cada vez mais da realidade que os cerca. Ao longo dos 6 meses de participação ativa no projeto como bolsista, foram inúmeras as experiências vivenciadas, porém resolvi enumerar as mais impactantes.

Em primeiro lugar, gostaria de falar de Maria[247], uma menina negra de 10 anos da turma 401 que é extremamente potente. Eu me vejo em Maria, porém, infelizmente, a Islane de 10 anos não tinha um senso de justiça tão apurado quanto o dela e não era tão antenada em causas sociais. Lembro-me bem que, em certo dia, as professoras estavam ministrando uma aula sobre a casinha da trilha[248] "Meu crespo é de rainha" e em dado momento da aula Maria pediu a palavra e disse "Eu amo meu cabelo, às vezes tenho preguiça de pentear, mas eu amo". Nesse momento, precisei desligar a câmera, pois aquelas palavras me acertaram como uma flecha, ver uma menina negra tão nova dizer que ama seu cabelo crespo é um ato revolucionário, aquela frase acionou gatilhos da minha infância, de quando alguns colegas de turma diziam que o meu cabelo não era bonito e eu me punha a chorar, mas ao chegar em casa e ser abraçada pelas palavras da minha mãe eu entendia que não era nada daquilo, eu entendia que o meu cabelo crespo era sim lindo, que os meus traços eram sim marcantes e que eram heranças de reis e rainhas.

É válido ressaltar que a aluna ter esse senso de justiça tão apurado tem muito a ver com o trabalho feito pelos docentes do Coluni-UFF, ter uma

[247] Para preservar a identidade dos estudantes e professores, citados neste relato, optei por identificá-los com nomes fictícios.
[248] Trilha da aprendizagem é o nome dado pelos docentes ao conjunto de atividades mensais publicadas no site *Quarentuni:* Coluni-UFF em quarentena (<https://quarentuniuff.wixsite.com/coluniuff/trilhas-do-quarentuni>).

casinha da trilha somente dedicada a isso é algo extremamente importante para moldar a autoestima de meninas e meninos negras/os. No dia 24 de novembro de 2020, Maria nos presenteou com mais uma de suas falas, a aula ministrada pela professora Marilda e mediada por Brenda tinha como tema o dia da Consciência Negra e anteriormente a este fatídico dia um homem negro havia sido assassinado em um mercado e a pauta da aula foi essa. Maria teve falas extremamente fortes, afirmando que "Não dá pra saber quem é bandido, eles agrediram porque ele era negro". "Eu tenho um coração, não tenho dois, eu sou igual aos brancos, o que muda é a cor da minha pele". Neste exato momento rememorei a fala da escritora estadunidense Angela Davis "Quando a mulher negra se movimenta, toda a estrutura da sociedade se movimenta com ela" (DAVIS, 2017), aquelas falas eram tão potentes, vindas de uma criança, uma criança que já sabe o peso que o racismo e a desigualdade têm na sociedade, mais uma vez uma criança preta armada, armada até os dentes, mas dessa vez de uma forma diferente, armada de conhecimento.

Agora, falarei sobre Antônia, uma criança doce de 9 anos da turma 301 que adora compartilhar seus momentos nos encontros, ela é sempre muito falante e agrega muito nas discussões. No dia 05 de janeiro de 2021, durante uma aula do grupo B sobre sentimentos e emoções, ministrada pela professora Vanessa e mediada por Eduarda, Antônia foi indagada sobre o que lhe causava tristeza e medo, a mesma respondeu que eram os pais e o divórcio, assim respectivamente. As respostas me causaram estranheza e logo fui tentar descobrir o que estava acontecendo e me deparei com o fato de que os pais dela estavam em processo de separação. A separação nunca é um processo fácil para os filhos, os meus pais se separaram quando eu tinha basicamente a idade dela e doeu muito em mim, doeu porque nessa idade tudo que a gente quer é vê-los unidos e felizes, afinal, a vida para as crianças é algo muito menos complicado do que para os adultos, ninguém conta essa parte pra elas, até que aconteça. Destaco que, mais uma vez, me surpreendi positivamente com a postura adotada pelo Coluni-UFF em relação ao caso da aluna, que procurou investigar e saber a fundo o que estava se passando na vida de Antônia naquele momento, para tentar ajudá-la e acolhê-la num momento tão difícil quanto esse na vida de uma criança.

Encerro este relato falando de Pedrinho, um menino incrível de 6 anos da turma 101. O meu primeiro contato com a turma aconteceu antes do

previsto, a bolsista escalada para acompanhar a turma não pode comparecer ao encontro e eu me propus a ficar no lugar dela. No momento que eu entrei naquela turma, eu fui tão abraçada, eles faziam muitas perguntas, queriam saber meu nome, queriam saber quem eu era, dentre outras coisas. Pedrinho me chamou à atenção pela semelhança que pude perceber entre nós, ambos muito falantes e espevitados, sem contar a surpresa que foi quando eu descobri que nós fazemos aniversário no mesmo dia.

Em um contato posterior com a turma, no dia 1 de dezembro de 2020, lembro-me bem que durante a aula ministrada pelos professores Gilberto, Walter e Richard, cujo tema foi pessoas invisíveis para a sociedade, Pedrinho me pareceu um tanto desconfortável em lembrar que existiam crianças que tinham as ruas como casa. Em determinado momento da aula, Pedrinho oferta a turma possibilidades de mudar esta situação e uma delas era, "Ajudar as pessoas invisíveis, eu acho que se a gente pedir ajuda para os invisíveis, a sociedade vai ajudar, a gente pode fazer uma campanha de conscientização nas escolas, porque as crianças são humanos mais sensíveis e podem influenciar as suas famílias a prestarem atenção nas pessoas invisíveis".

Essa fala me marcou por conta da sensibilidade de Pedrinho, existem inúmeros porquês de as pessoas não ajudarem sujeitos marginalizados (individualismo, egoísmo, preconceitos), mas no olhar de Pedrinho é algo "simples", isso me remete a pureza que há nas crianças, a forma com que elas descomplicam e deixam tudo mais leve. Assim, saliento mais uma vez o trabalho idôneo feito pelos docentes do Coluni-UFF, que trazem esse olhar sensível do mundo para as crianças, através do desenvolvimento de atividades que promovem a valorização da diversidade e das identidades, que são constantemente alvo de marginalização, preconceito e exclusão no nosso cotidiano.

Considerações finais

Após 6 meses como bolsista no Coluni-UFF (Colégio Universitário Geraldo Reis), concluo dizendo que este trabalho foi de grande valia para a minha formação acadêmica, pois a teoria estudada na universidade foi aliada à prática em sala de aula, mesmo que de maneira remota. Nesses meses, eu tive a oportunidade de vivenciar experiências diversas e significativas para o desenvolvimento da minha futura profissão. Como bolsista nas turmas dos

Anos Iniciais do Ensino Fundamental, eu pude relembrar o quanto a ludicidade é importante, pois a mesma proporcionou a interação dos alunos em relação às atividades desenvolvidas. Foi por meio da ludicidade e através de brincadeiras que as crianças puderam ter um semestre mais leve, mesmo que de uma maneira inusitada e atípica.

Em síntese, as experiências vivenciadas tanto nos encontros síncronos, nas reuniões com o AEE e com as minhas orientadoras do projeto foram extremamente proveitosas e produtivas, o material que nos foi disponibilizado para estudar foi excelente e me ajudou muito no aprofundamento de questões que cerceiam a Educação Inclusiva.

Por fim, com essa experiência vivenciada no Coluni-UFF fica nítido que o conhecimento presente na teoria precisa dialogar com a prática e que a criança aprende por meio do que gosta. Ou seja, a brincadeira é algo essencial na vida da mesma, o que é muito utilizado pelos docentes do Colégio através de vídeos interativos, músicas e *quizzes*.

Referências

AKKARI, A.; SANTIAGO, M. C. Diferenças na educação: do preconceito ao reconhecimento. **Revista Teias,** v. 16, n. 40, p. 28-41, 2015.

DAVIS, A. **Atravessando o tempo e construindo o futuro da luta contra o racismo**. 2017. Youtube. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=2vYZ4IJtgD0&t=3024s>. Acesso em: 28 abr. 2021.

EM MEIO AOS CAOS, POSSIBILIDADES: NARRATIVAS DE UM COLÉGIO QUE, COLETIVAMENTE, SE REINVENTOU

Mariana Soares Dantas[249]
Edna Aguiar[250]
Monica dos Santos[251]
Lorelay Brandão[252]

Resumo: O presente escrito destaca relatos da experiência junto ao projeto *Formação Docente em perspectiva inclusiva: Currículo, Identidade e Diversidade,* em turmas dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, realizado no Coluni-UFF (Colégio Universitário Geraldo Reis), localizado em Niterói-RJ. A unidade acadêmica, a qual atende, aproximadamente, 400 estudantes — desde a Educação Infantil até o Ensino Médio —, está vinculada à Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD) e promove um espaço fértil à realização de estágios supervisionados de licenciandos da UFF (Universidade Federal Fluminense). É nesse sentido, por meio desta oportunidade em acompanhar o acontecer na escola — de forma virtual, em virtude da pandemia de Covid-19 —, que essa narrativa é tecida e apresentada. Aqui serão expostas algumas das principais nuances dos acontecimentos que mais me atravessaram, relacionando-os com outras experiências em minha formação, focando, especialmente, nas relações étnico-raciais na escola e nos objetivos propostos no projeto.
Palavras-chave: Educação inclusiva. Decolonialidade curricular. Formação docente. Ensino colaborativo. Relações étnico-raciais.

Introdução

Vivemos, atualmente, um momento muito delicado da história do Brasil. Não apenas em virtude da pandemia de Covid-19, responsável por mais de 380 mil óbitos notificados até então em todo o país[253], mas, sobretudo, devido à ascensão de representantes políticos ligados a ideologias retrógradas. A exemplo — ocorrência que justifica diretamente a principal experiência a ser narrada — da fala do vice-presidente da República Hamilton Mourão quando, em 20 de novembro de 2020, Dia Nacional da Consciência Negra, sinalizou em entrevista, ao ser questionado sobre o assassinato violento de João Alberto Silveira Freitas, homem negro, espancado até a morte por seguranças de uma famosa rede de

[249] Bolsista.
[250] Orientadora.
[251] Orientadora.
[252] Orientadora.
[253] Disponível em: <https://covid.saude.gov.br/>. Acesso em: 21 abr. 2021.

supermercados, que, no Brasil, não existe racismo. A fim de validar seu discurso, fez relação com o ocorrido nos Estados Unidos[254] — país onde residiu e no qual houve a institucionalização de políticas segregacionistas. Como sugere o antropólogo Kabengele Munanga (2016):

> [...] ecoa dentro de muitos brasileiros, uma voz muito forte que grita; "não somos racistas, os racistas são os outros, americanos e sul-africanos brancos". Essa voz forte e poderosa é o que costumamos chamar "mito da democracia racial brasileira", que funciona como uma crença, uma verdadeira realidade, uma ordem. Assim fica muito difícil arrancar do brasileiro a confissão de que ele é racista (MUNANGA, 2016. p. 205).

Petrônio Domingues (2008, p. 528) elucida, ao referir-se à Frente Negra Brasileira (FNB) como a mais importante entidade negra pós-abolição, fundada em 1931 e extinta em 1937, que

> Em diversos momentos, as lideranças frentenegrinas reprovaram a maneira enviesada e/ou preconceituosa com que os autores de livros enfocavam a história do negro e de sua participação na formação do Brasil. Alertavam para as repercussões negativas que tal modelo de história poderia "exercer no aluno negro, ao transmitirem uma imagem de fracasso, uma imagem que contribuía para diminuí-lo e não para elevá-lo, como deveria ser a função da escola" (PINTO, 1993, p. 252).

Embora não ocorra, nesse debate, o uso da terminologia "currículo", torna-se evidente a percepção das lideranças no que concerne à relação entre os conteúdos socializados no ambiente escolar e construção de uma autoimagem positiva — ou não — dos sujeitos. Esta discussão não é recente, apesar de a Lei 10.639/03, que garante a obrigatoriedade da inclusão do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nos currículos escolares, datar de 2003.

Todo problema da educação é, intrinsecamente, problema da sociedade. Posto que somos herdeiros de "uma história de dominação,

[254] Movimento ocorrido entre os séculos XIX e XX, no qual práticas de discriminação racial foram salvaguardadas pela implementação de leis, as quais proibiam, à exemplo, pessoas negras de ocuparem os mesmos espaços que pessoas brancas. Comparável ao *apartheid*, regime de segregação racial institucionalizado na África do Sul a partir de 1948. No Brasil, embora seja um dos países mais racistas do mundo, movimento semelhante — no sentido de criação de leis específicas que garantem a exclusão — não aconteceu.

exploração, e colonização que deu origem a um processo de hierarquização de conhecimentos, culturas e povos" (GOMES, 2012, p. 102), há, inquestionavelmente, reverberações no âmbito educacional, ocasionando um extenso percurso histórico na busca por um currículo multi/intercultural, espaço da diversidade nos discursos e práticas-político pedagógicas (GOMES, 2012).

Desta maneira, considerei imprescindível, dentre as inúmeras vivências marcantes durante o projeto, destacar a experiência a ser relatada, não somente em razão das reflexões já expostas, como, também, por consequência da maneira dialógica e encantadora com qual a atividade didática que resultou nesta narrativa foi elaborada e conduzida.

Ademais, sinalizo que pautando-se na diversidade o projeto objetivou — exitosamente — o incentivo à formação docente em colaboração, circunscrita por uma perspectiva inclusiva, visando o acolhimento e valorização dessa diversidade nos currículos escolares, em turmas dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Promoveu-se o contato das bolsistas com as reuniões de planejamento/elaboração das atividades desenvolvidas pelo Coluni-UFF — realizadas virtualmente, através da plataforma digital *Quarentuni — o Coluni-UFF na quarentena;* idealizada pelo corpo docente do colégio, em coletivo, especificamente, para o momento pandêmico no qual nos encontramos. Além disso, participamos também de um conjunto de formações oferecidas pela equipe do AEE (Atendimento Educacional Especializado), de encontros virtuais semanais com as crianças e de momentos para trocas sobre a experiência com as docentes orientadoras do projeto.

> O processo de inclusão em educação não se restringe, por exemplo, à inserção de estudantes com deficiência nas escolas [...] O objetivo desse processo é garantir o acesso e a participação de todos os estudantes em todas as situações e espaços oferecidos na escola, eliminando barreiras relativas à segregação e ao isolamento, enfrentadas por muitos estudantes por conta de suas diferenças (AKKARI; SANTIAGO, 2015, p.35).

A experiência: descobrindo possibilidades

Era setembro de 2020 quando o projeto, que durou até fevereiro do ano vigente, começou na modalidade on-line. As bolsistas foram convidadas a desenvolverem o hábito do registro — instrumento essencial do trabalho docente; prática da professora-pesquisadora que desejo me constituir —, através de um *diário de bordo*. O meu começou assim:

Um gambá morreu. O urubu comeu o gambá. Parte da insegurança em me aventurar, face esse contexto absolutamente atípico, na possibilidade de escola viável para o momento, se dissipou ali, perto dos dez primeiros segundos de contato com as crianças. "M"[255] (turma 101) não poderia imaginar que seu relato-observação me daria coragem de romper um estranhamento inicial frente à conjuntura que se apresentava — julgava ser fria, como a tela do computador. Não que houvesse em sua fala informações para além de fatos concretos sobre o ciclo da vida, mas era fala genuína de criança, pura investigação. Percebi, já nos instantes iniciais: estava equivocada. Havia possibilidade e calor.

Há dois períodos, cursei na graduação — licenciatura em Pedagogia, na UFF — a modalidade curricular *Danças circulares: cultura, arte e educação*. Durante a disciplina, conduzida pela Profª Drª Luciana Esmeralda Ostetto, fomos convidadas a "entrar na roda" através de momentos de experimentação das danças circulares sagradas dos povos. A figura do círculo, bem como sua simbologia — assumida ao longo da(s) história(s) em distintos tempos e espaços — foram temas centrais de reflexões, envolvendo diretamente a pesquisa de Luciana, na qual sugere o círculo como princípio para educação. Segundo Ostetto (2009):

> Pensar circularmente significaria não pensar em linha reta, na afirmação da verdade, da única voz, do conhecimento absoluto. Significaria abrir-se ao diálogo, ao acolhimento da dúvida e da diversidade, à construção de múltiplos enredos afirmados no encontro das singularidades de crianças e adultos, de alunos e professores. Não uma técnica, procedimento metodológico, mas um modo de agir, de ser, de acolher. Ademais, como disse o poeta Manoel de Barros (1997), "a expressão reta não sonha" (OSTETTO, 2009, p. 182).

[255] Utilizarei apenas a letra inicial do nome dos estudantes, a fim preservar suas identidades.

Um modo de agir, de ser, de acolher. No decorrer das experiências vividas ao longo do projeto, vislumbrei, em distintas ocasiões, amostras de um trabalho que entendo ser estruturado circularmente. Da primeira reunião de segmento, trago o seguinte registro: "chamou atenção a troca de elogios; reconhecimento uns dos outros; reconhecimento da importância de se crescer em conjunto". Que esse relato não soe piegas, é exemplificação precisa de uma característica observada nesse ínterim de tempo: o conhecimento sendo socializado/produzido de forma circular, generosa, integradora, em perspectiva colaborativa. Certamente, esse processo é circunscrito por constantes tensões — não há ingenuidade quanto a isso — próprias das relações interpessoais, todavia, houve nítida intencionalidade na promoção de um trabalho verdadeiramente qualitativo, ainda que em fase experimental, em formato inédito.

É notável a atribuição central do acolhimento à diversidade, à diferença como condição a ser almejada para a implementação de uma educação efetivamente inclusiva, significativa para todas e todos. Considerando os processos fundantes da institucionalização da escola moderna ocidental, nas terras que hoje intitulamos Brasil — destacando a intenção explícita em acabar com as diferenças —, há dimensão da extensão dessa luta. A escola surgiu com a pretensão de formar imitadores e não intérpretes de (con)textos. Possui uma cultura na qual há supervalorização de comportamentos, códigos, signos da cultura hegemônica, das classes dominantes, em detrimento de tendências culturais das classes historicamente subalternizadas, promovendo, assim, "práticas que negam as diferenças e privilegiam situações de ensino uniformizantes e monoculturais" (AKKARI; SANTIAGO, 2015, p. 28).

Dessa forma, concebendo a Inclusão em Educação como um processo que visa não somente a inclusão de estudantes público-alvo da Educação Especial, mas, também, daqueles sujeitos frutos das exclusões produzidas e reproduzidas pela escola, de corpos historicamente marginalizados, o relato a seguir tem por intenção expressar a relevância da atividade sugerida.

Ademais, vale ressaltar que em minha trajetória escolar sempre tive afinidade/ interesse por História — mesmo com a inquietação crescente no que dizia respeito às concepções eurocêntricas, brancas, patriarcais etc. da(s) história(s).

> As histórias importam. Muitas histórias importam. 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 (ADICHIE, 2019, p.32).

Após breve momento de trocas no início do encontro da turma 401, a professora convida o grupo a refletir sobre a "casinha" 11, da *Trilha da Aprendizagem*[256], dos meses de novembro e dezembro, elaborada com o seguinte título e provocações iniciais, respectivamente: *"Vocês conhecem as crianças do Candomblé? Sobre o carinho e cuidado em diferentes culturas."; "Vocês já pensaram sobre como é ser criança em diferentes culturas? Será que a infância é a mesma em todos os lugares do mundo, ou em todas as religiões e crenças?"*.

Como recurso disparador do debate, a professora questionou o que as crianças entendiam como candomblé. "G.", nessa ocasião, foi um dos poucos a opinar:

> — *É uma religião afro-brasileira!*

Vide as respostas escassas, a professora indagou:

> — *Quem nunca ouviu falar de candomblé, já ouviu falar de macumba?*

Muitos indicaram que sim.

A professora, então, conduziu a reflexão de forma muito respeitosa e didática, principalmente considerando a presença de outras vertentes religiosas entre as crianças. Deixou claro que a religião é componente intrínseco da cultura, e, enquanto manifestação da cultura, deve ser valorizada sem distinções ou pré-julgamentos. Comentou sobre o ensaio fotográfico de Roger Cipó — elemento visual que ajudou na composição da atividade — no qual há fotografias de crianças em suas rotinas na religião do candomblé, devidamente trajadas para aqueles contextos. Questionou,

[256] As propostas pedagógicas — apelidadas de "casinhas" — desenvolvidas no Quarentuni - o Coluni-UFF na pandemia, foram organizadas em *Trilhas da Aprendizagem*. A imagem da trilha relaciona-se com o percurso, com a caminhada a lugares (des)conhecidos, (in)explorados.

por exemplo, se as crianças percebiam alguma maneira de "vestir especial" nas idas a cultos, missas etc. Fomentou uma série de reflexões em perspectivas antropológicas, as quais tornam-se "uma possibilidade, no sentido de favorecer a construção de conhecimentos voltados para as distintas formas de percepção do mundo, considerando as particularidades e semelhanças construídas pelos diferentes grupos" (AKKARI; SANTIAGO, 2015, p. 32-33).

"B" ponderou:

> *— Candomblé é tipo religião igual as outras? Não igual, porque nenhuma religião é igual..., mas, tem a mesma funcionalidade, proposta que as outras?*

Presenciar esse nível de debate envolvendo crianças entre 8 e 9 anos foi verdadeiramente emocionante. Estava ali representada uma proposta sensível de decolonialidade curricular, de inclusão, no que tange às relações étnico-raciais que, acredito, se consolidaria — ainda mais — com a fala de "V.":

> *— Minha avó tem preconceito com as pessoas macumbeiras... eu não.*

A Lei n. 10.639/03, que garante a obrigatoriedade da inclusão do ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, de resistência, de afeto, de construção de autoestima, possibilitadora da aquisição da história de outro lugar que não o da tragédia, nos currículos escolares, data de 2003 — ainda que um debate inicial tenha ocorrido já na década de 1930, na FNB. Demorou 115 anos, desde a abolição da escravatura, gerações inteiras, até que as pessoas negras conquistassem esse direito constitucional. Apenas 18 anos nos separam desse marco. Tal contextualização já é suficiente para revelar a urgência de propostas pedagógicas como a exposta, todavia, também vale ressaltar a pesquisa realizada por Abdeljalil Akkari e Mylene Cristina Santiago (2010):

> [...] observaram que alguns pais estão propensos a valorizar diferentes religiões, desde que sejam praticadas em instituições (igrejas). Ao contrário disso, as religiões de matrizes afro-brasileiras estão associadas, na percepção dos pais, como algo estranho e ameaçador (AKKARI; SANTIAGO, 2015, p.35).

Todo currículo é uma seleção *sui generis* realizada pelas distintas sociedades; disputa política de/por poder. É através dos currículos que a escola produz silenciamentos, exclusões, "estabelecendo relações de identidade e diferença que podem reforçar hierarquizações e discriminações historicamente produzidas." (AKKARI; SANTIAGO, 2015, p. 31). Vale ressaltar, contudo, que mesmo considerando a importância do marco legal citado, que apenas a reformulação das diretrizes curriculares não é o bastante para a mudança nas práticas docentes, é preciso que haja verdadeira intenção — e coragem. Fato que, relacionando a atividade descrita, a pesquisa de Akkari e Santiago (2010) e a modalidade on-line de ensino — na qual professoras e professores estão expostos à intervenção direta dos responsáveis — torna-se elucidativo. Importante também o reconhecimento da ação em coletivo, nesta atividade reflete-se não apenas a intenção da professora proponente como reside a essência de um projeto de escola.

Ainda sobre a importância das histórias para as relações étnico-raciais e a centralidade do currículo nessa dimensão, houve outro momento junto a turma 401 que vale o destaque. Na ocasião, ocorreu uma dinâmica envolvendo o Dia Nacional da Consciência Negra, na qual as crianças foram instigadas a responder a seguinte questão: *o que é consciência?* "S" adiantou-se a dizer que:

> — *Vi no filme do Pinóquio* (deu exemplo do grilo falante que, no conto, é a consciência do menino de madeira) *consciência negra deve ser a gente lembrar o quanto as pessoas negras sofreram… a gente viu isso nas histórias no 3º ano*.

Através da colocação feita por "S", obtive pistas da responsabilidade ética do trabalho realizado pelo Coluni-UFF. Para mim, em virtude de uma situação que presenciei enquanto ocupava a função de docente auxiliar de turmas em uma escola da rede privada de ensino, no Rio de Janeiro - RJ, acompanhando, justamente, um grupo de 3º ano do Ensino Fundamental, tomar conhecimento dessa escolha curricular foi imprescindível e, também, um alívio. Descreverei brevemente tal ocorrência apenas para tornar compreensível o impacto positivo da fala de "S".

Durante uma aula de História, tomada por uma dúvida extremamente válida e genuína, uma das crianças perguntou à professora o que ocorrera

com as crianças durante o período de escravização. A professora, guiada por razões que eu desconheço, respondeu-lhe que as crianças não foram submetidas à escravização e, ainda, caso fossem, seria em virtude de solicitações brandas, como ir buscar um copo d'água ou pescar um peixe.

Apagamento. Presenciei uma violação do direito de acesso ao conhecimento histórico. Assim, quando ouvi "S", comprovei o impacto que as escolhas político-pedagógicas representam no percurso escolar. Currículo, exclusão, inclusão. Mais um exemplo do teor dessa relação.

Existe uma palavra em igbo na qual sempre penso quando considero as estruturas de poder no mundo: *nkali*. É um substantivo que, em tradução livre, quer dizer "ser maior do que outro". Assim como o mundo econômico e político, as histórias também são definidas pelo princípio de *nkali*: como elas são contadas, quem as conta, quando são contadas e quantas são contadas depende muito de poder (ADICHIE, 2019, p.22-23).

Considerações finais

É inquestionável que cada um de nós, sujeitos sociais, somos constituídos pelos atravessamentos, padrões, crenças, conjuntura da sociedade na qual estamos inseridas e inseridos. Por certo, não proponho essa afirmativa como um tipo de justificativa fatalista para comportamentos discriminatórios, mas, sim, como exemplificação do processo complexo e diário, ao qual os educadores e educadoras, justamente pela especificidade da profissão, enquanto interlocutores de conhecimentos para seres tão distintos em formas de ser e estar, são demandados pela Educação — claro, em uma perspectiva de educação progressista, inclusiva plural, multi/intercultural, antirracista, antissexista etc. que busca romper, através de escolhas formativas, a (re)produção de comportamentos herdados de uma sociedade estruturalmente racista, machista, androcêntrica, sem memória histórica.

Considero a atividade descrita — insisto — elaborada e conduzida de forma impecavelmente relacional e dialógica, como material de estudo, particularmente, se tratando do período vigente, no qual curso a disciplina *Relações étnico-raciais na escola.* Pude conectar teoria à prática, o que se materializou neste escrito.

Busquei enfatizar também a significância das intenções político-pedagógicas — elas revelam nossos valores pessoais, são intenções também da sociedade que desejamos construir —, do trabalho docente em colaboração e das perspectivas de diversidade/inclusão. Foi muito precioso observar essas dimensões de atuação nesta ação em coletivo. Reinventaram-se, mesmo em meio ao caos da pandemia; estabeleceram espaços de interação convidativos e seguros para os/as estudantes, espaço de construção de identidades; tentaram alcançar, de forma qualitativa, todas e todos que puderam.

Outro ponto a ser ponderado, aprendizagem não pretendida nos objetivos do projeto, mas daquelas que ocorrem sem planejamento, diz respeito à falácia naturalizada de que as gerações mais jovens possuem facilidade inata para o manejo das tecnologias e seus mecanismos. Não fosse a oportunidade de acompanhar de perto o trabalho docente produzido, (re)pensado para a modalidade on-line, tomando conhecimento de *sites* como o *Canva* e *Wix.com* — utilizados na elaboração da plataforma digital *Quarentuni - o Coluni-UFF na quarentena* —, é provável que não soubesse proceder na composição de propostas didáticas — como foi necessário, posteriormente, em disciplinas da graduação.

Evocando os pressupostos do mestre Paulo Freire (1989, p.9) "A leitura do mundo precede a leitura da palavra [...]". É com essa leitura do mundo, com favorecimento de sujeitos *com o mundo*, que percebi o comprometimento da equipe do Colégio Universitário Geraldo Reis. Saliento a escuta sensível, o olhar atento e o acolhimento presentes nesse trabalho repleto de circularidade. A autonomia de pesquisa das crianças, a segurança com a qual se colocam, o teor socialmente referenciado em suas falas — inclusive, referentes à pandemia — demonstram o sucesso desse projeto de escola, de educação.

Seguramente, a experiência no projeto em possibilidades plenas de experimentações, encontros, inteirezas foi cerceada em virtude da conjuntura pandêmica/virtual. Todavia, as vivências possíveis constituem, para mim, incontestável fonte de aprendizagem. Agradeço imensamente a oportunidade de participar, aprender, trocar — ainda que não exatamente na organização que gostaria. Às professoras orientadoras do projeto Edna Aguiar, Monica dos Santos e Lorelay Brandão, dedico um agradecimento em especial e todo

meu afeto. Foram extremamente generosas na condução da proposta… quando eu crescer, quero ser assim!

Referências

ADICHIE, C. N. **O perigo de uma história única.** São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

AKKARI, A.; SANTIAGO, M. C. Diferenças na educação: do preconceito ao reconhecimento. **Revista Teias,** v. 16, n. 40, p. 28-41, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.** Brasília: Conselho Nacional de Educação/Ministério da Educação, 2004.

CORONAVÍRUS//BRASIL. **Painel de casos de doença pelo coronavírus 2019 (COVID-19) no Brasil pelo Ministério da Saúde**. 2021. Disponível em: <https://covid.saude.gov.br/>. Acesso em: 21 abr. 2021.

DOMINGUES, P. Um 'Templo de Luz': Frente Negra Brasileira (1931-1937) e a questão da educação. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, n. 39, set./dez. 2008, p. 517-534.

GOMES, N. L. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. **Currículo sem Fronteiras**, v.12, n.1, p. 98-109, jan./abr. 2012.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler:** em três artigos que se completam. São Paulo; Cortez, 1989.

MAZUI, G. 'No Brasil, não existe racismo', diz Mourão sobre assassinato de homem negro em supermercado. **G1**, 2020. Disponível em: <https://g1.globo.com/politica/noticia/2020/11/20/mourao-lamenta-assassinato-de-homem-negro-em-mercado-mas-diz-que-no-brasil-nao-existe-racismo.ghtml>. Acesso em: 21 abr. 2021.

MUNANGA, K. "Teoria social e relações raciais I". In: OLIVEIRA, I.; PESSANHA, M. M. de J. **Educação e relações raciais.** Rio de Janeiro/Niterói: CEAD/UFF/2016, v. 1. p. 205-228.

OSTETTO, L. E. Na dança e na educação: o círculo como princípio. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.35, n.1, p. 177-193, jan./abr. 2009.

Vocês conhecem as crianças do Candomblé? Sobre o carinho e cuidado em diferentes culturas. **Quarentuni** - o Coluni-UFF na quarentena, 2020. Disponível em: <https://quarentuniuff.wixsite.com/coluniuff/post/crian%C3%A7as-no-candombl%C3%A9>. Acesso em: 21 abr. 2021.

MEU RELATO DE EXPERIÊNCIAS - VIVENDO E APRENDENDO

Dri Duarte Leal[257]
Edna Aguiar[258]
Monica Dos Santos[259]
Lorelay Brandão[260]

Resumo: O presente texto visa expor a minha experiência quanto à prática docente nos anos iniciais do Ensino Fundamental no Colégio Universitário Geraldo Reis - Coluni-UFF - localizado em Niterói - Rio de Janeiro. Prática essa exercida de maneira inclusiva e de maneira circunstancial no ensino a distância devido à pandemia que estamos vivendo. Como discorrido no texto do projeto submetido ao programa, o presente projeto tem como objetivo fomentar a reflexão sobre as identidades e diferenças em sala de aula a partir da perspectiva da inclusão e da diversidade no currículo escolar, a fim de possibilitar aos alunos da Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal Fluminense a oportunidade de pensar, criar e produzir materiais e estratégias didáticas passíveis de serem adotadas nos projetos pedagógicos do Colégio Universitário Geraldo Reis e a oportunidade de refletir sobre os saberes provenientes da prática do professor, de sua própria experiência na profissão e da socialização profissional, na sala de aula e na escola. Saliento, ainda, que as experiências que tive foram, sem dúvidas, bastante proveitosas ao que diz respeito à minha vida acadêmica e, consequentemente, à minha vida profissional.
Palavras-chave: Formação de professores. Educação inclusiva. Ensino remoto.

Introdução

O ano de 2020 foi totalmente atípico para todos. Fomos surpreendidos por uma doença em escala pandêmica que mudou completamente a forma que nos relacionávamos. A distância e a falta de abraços nos fizeram sentir falta de cada relação interpessoal que cultivávamos de alguma maneira.

Eu, particularmente, passava por um processo de autodescoberta que nunca cogitei vivenciar. Passar um tempo sozinha com meus pensamentos foi essencial para que eu me redescobrisse. Tive o privilégio de usar a quarentena, por ora, como uma espécie de "férias", sem grandes compromissos e obrigações. E, embora estivesse com saudade da vida antes do Covid, deu certo. Contudo, em dado momento, a falta de propósitos estava me fazendo adoecer e foi nesse momento que o Coluni-UFF me encontrou.

[257] Bolsista.
[258] Orientadora.
[259] Orientadora.
[260] Orientadora.

O projeto do qual participei, e que é objeto deste relato, foi desenvolvido no Colégio Universitário Geraldo Reis (Coluni-UFF), uma escola de Educação Básica vinculada à Universidade Federal Fluminense (Niterói-RJ), que atende a cerca de 400 estudantes da Educação Infantil ao Ensino Médio. Tal projeto foi intitulado: *Projeto de Formação Docente: Currículo, Identidade e Diversidade*, tendo como objetivo principal promover a formação docente inicial em colaboração, a partir de uma perspectiva inclusiva, de valorização da diversidade no currículo escolar, em turmas dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Os pressupostos teóricos deste projeto, portanto, estão situados no campo da Formação de Professores (TARDIF, 2002; FREIRE, 2014), no Currículo (MOREIRA; CÂMARA, 2008) e na Inclusão em Educação (AKKARI; SANTIAGO, 2015; SANTOS, 2013), dentre outros. Aliando aspectos teóricos e práticos, o referido projeto possibilitou aos envolvidos experiências de formação na perspectiva da diversidade e inclusão, em seus múltiplos sentidos, apontando para a importância de uma organização curricular e didática na escola que potencialize o acesso, a participação e a aprendizagem de todos(as) os(as) estudantes.

Desenvolvimento

Lembro de estar nervosa para a entrevista. Seria a primeira vez que eu me apresentaria como “ela” e eu não sabia o que esperar. Já estagiei em escolas anteriormente e tive experiências incríveis, porém, fiquei com receio de que, além da pandemia, a nova fase da minha vida me privasse de ter boas experiências novamente. E, claro, eu estava completamente equivocada. O Coluni foi, sem dúvidas, uma das melhores coisas que me aconteceram nesse último ano. Eu aprendi muito no Coluni, para além do que eu podia esperar. Acho importante a pesquisa na educação e ser bolsista no Coluni foi como fazer um garimpo. A cada descoberta, minha mente se expandia um pouco mais. Essa experiência mudou a minha perspectiva de educação inclusiva: desde o uso de termos errôneos até a prática (o agir). Além disso, fomentou ainda mais o meu interesse pela área.

De um modo geral, o programa que nos foi oferecido me atravessou de diversas maneiras, me trazendo múltiplas experiências e aprendizados. Por conseguinte, encontrei grande dificuldade em apresentar

especificamente alguma situação marcante. Mas folheando o material que eu tinha em mãos, lembrei do único momento em que não consegui botar no papel tudo aquilo que eu tinha vivido.

Em um dos meus primeiros encontros com a turma 101 (1º ano do Ensino Fundamental), eu tive contato com o Pedrinho[261], e me surpreendi com as singularidades dele. Gosta de grandes desafios matemáticos e de estar sempre participando, tem um vocabulário impressionante e é sempre muito curioso. Pedrinho se faz tão presente nos encontros que é impossível não sentir a sua falta quando ausente, especialmente por ele sempre me responder no chat. Passei a observá-lo e logo percebi sua inquietação, por vezes, interrompendo os colegas e professores. Certa vez, num dia atípico, o ambiente estava um tanto inquieto, e por tal motivo não consegui anotar minhas observações como de costume. Pedrinho estava tão inquieto que era quase impossível contê-lo, só sendo feito por seu responsável. Aquela situação me deixou pensativa até o final do encontro, quando os docentes ali presentes relataram sobre o quadro de ansiedade avançada que Pedrinho apresentava. Esse momento me atingiu de maneira tão profunda que precisei desligar a câmera, pois não consegui conter as lágrimas. Cresci uma criança ansiosa e, por tantas vezes, fui calada. Então, toda e qualquer oportunidade de falar, para mim, parecia ser a última. Isso afetou minha oratória e a maneira como me expressava. Sei que nossos caminhos não são tão semelhantes, mas me doeu pensar que ele podia estar passando pelas mesmas dores que passei. Entretanto, me afagou o fato de o Pedrinho ter, para além de sua família, uma equipe tão acolhedora e sensível como a do Coluni-UFF. Me impressionei ao perceber o entrosamento da escola com a família dos alunos - o que, para mim, é imprescindível. Penso que minha história poderia ter tomado um rumo diferente caso eu tivesse tido o mesmo suporte que Pedrinho teve. Aliás, após esse episódio, Pedrinho voltou mais calmo para os encontros, sempre curioso e eloquente em suas palavras.

Outra criança que sempre me chamou muita atenção foi a Mariazinha[262], da turma 201 (2º ano do Ensino Fundamental). Desde o momento em que ela foi apresentada no primeiro encontro de Formação do AEE, eu fiquei curiosa para conhecê-la. Muito participativa, colérica e pontual, ela sempre chamou a minha atenção, seja por suas falas inteligentes

[261] Pedrinho: nome fictício para que não haja exposição desnecessária do aluno.
[262] Mariazinha: nome fictício para que não haja exposição desnecessária do aluno.

e incisivas ou por ações inesperadas. Me deslumbrei por sua facilidade em memorizar os nomes no Google Meet - mesmo não sendo os nomes correspondentes aos dos seus colegas, que, por vezes, usam a conta de seus responsáveis. Lembro, inclusive, que certa vez uma professora se esqueceu de quem eu era e, prontamente, Mariazinha tratou de responder: "A Dri Duarte é a bolsista do Coluni". Aquele momento encheu meu coração de alegria. Foi bom saber que, mesmo com a minha dificuldade de interação, eu fui lembrada. Mariazinha é muito profunda no que diz, me emocionando algumas vezes, como em seu relato sobre o livro "Um dia, um rio", que julgou como o seu favorito: "Fez meu coração chorar, não é um livro para crianças [...] Fez chorar o corpo todo". Rememorou, ainda, o desastre ocorrido próximo do município de Mariana: "Essas empresas precisam ser demolidas e as pessoas presas". Me impressionei com a potência que é Mariazinha. Ela frequentemente expunha suas opiniões e raramente passava despercebida com tão pouca idade.

No encontro do dia 10 (dez) de novembro, o grupo estava completo e veementemente agitado. Mariazinha, muito falante, passou a instigar o grupo com suas charadas inteligentes, dispersando ainda mais a turma. A professora em questão, com todo cuidado, tentou abrandá-la, porém, Mariazinha disparou rispidamente: "Tá bom, não precisa me mandar calar a boca", e desligou a câmera logo após. Fiquei sem reação naquele momento e, mais uma vez, o corpo docente do Coluni-UFF me mostrou como a educação é revolucionária. Sem causar constrangimentos, os professores ali presentes em instantes mudaram o cenário em que o encontro estava tornando tudo mais calmo.

Acredito que, como qualquer pessoa, cada criança tem sua singularidade, mas eu nunca presenciei algo parecido com o que o Coluni me proporcionou, mesmo sendo de maneira remota. A potencialidade de cada criança é de marejar os olhos, nunca vi algo assim. Com tão pouca idade eles já possuem um senso de justiça de invejar qualquer presidente, uma autonomia e um empoderamento sobre suas individualidades impecáveis. Acredito que o Coluni-UFF seja, pelo menos, 50% (cinquenta por cento) responsável por isso. O colégio é responsável por transformar essas crianças num futuro mais esperançoso para nossa sociedade. Jamais imaginei que crianças de, aproximadamente, 10 anos pudessem falar eloquentemente

sobre o Holocausto: “Foi histórico” (Joãozinho[263], 501); sobre saúde e capitalismo: “As coisas básicas deveriam ser de graça, e saúde é uma coisa básica! Era para ser de graça, boa e para todos. Às vezes, temos que pagar ou ficar esperando com o braço quebrado [...] “me paga aí que eu te dou uma consulta”, tudo é capitalismo!” (Zézinho[264], 401); e até sobre a vacina da Covid-19: “Mesmo depois da vacina, teremos que usar máscara e teremos que esperar um mês até o vírus sumir” (Juquinha[265], 401).

Considerações finais

Assim, parabenizo e agradeço todo o corpo docente do Colégio Universitário Geraldo Reis pelo acolhimento, sensibilidade e receptividade - o que é só a “ponta do iceberg”. O Coluni-UFF me mostrou uma metodologia flexível e sempre disposta a incluir, uma didática pontual, uma transparência e uma sensibilidade sob cada conteúdo proposto e, o que mais me chamou a atenção, um envolvimento na vida do aluno, que faz com que a educação extrapole os portões da escola. O corpo docente faz com que a família se envolva mais na vida acadêmica do filho, ação que favorece a permanência do aluno na escola.

Buscar entender a subjetividade de cada discente é de extrema importância para que a educação aconteça de fato. Do contrário, a educação se torna apenas um mecanismo de homogeneização da sociedade - a fim de afastar as pessoas do pensamento crítico, o que é comum vermos -, e é perceptível a compreensão do Coluni para com isto.

Fui bem recebida em cada encontro e pude aprender muito nessa jornada, o que me fez perceber, também, que a receptividade do corpo docente é mais uma ação que corrobora para que haja a permanência do aluno na escola. A receptividade e uma boa didática, correlacionados, fazem com que os discentes não aprendam de maneira engessada, e sim fluida e divertida, criando uma zona confortável para eles.

Pude ver “de perto” a educação acontecer, a educação sendo revolucionária e atravessando barreiras, mesmo com todos os motivos para caminhar em direção contrária, como foi feito em muitos lugares.

[263] Joãozinho: nome fictício para que não haja exposição desnecessária do aluno.
[264] Zézinho: nome fictício para que não haja exposição desnecessária do aluno.
[265] Juquinha: nome fictício para que não haja exposição desnecessária do aluno.

Me sinto grata por ter tido a oportunidade de ver tudo isto e também de ter feito parte disso. Foi de suma importância para meu crescimento como docente em formação, como cidadã e como ser humano em constante evolução.

Agradeço especialmente às docentes e amigas, responsáveis pelo programa, por todo suporte, paciência e receptividade, não só comigo, mas com as minhas colegas também.

Concluo, assim, parafraseando pontualmente nosso grande educador Paulo Freire: "A educação é um ato de amor, e por esse motivo, um ato de coragem. Não podemos ter medo do debate, da análise da realidade. Não podemos fugir à discussão criadora, sob pena de ser uma farsa" (FREIRE, 1999). A frase em questão reitera demasiadamente sobre o trabalho que eu vi ser exercido no Coluni-UFF e, expressa, ainda, tudo aquilo que eu não consegui pôr em palavras.

Referências

AKKARI, A.; SANTIAGO, M. Diferenças na educação: do preconceito ao reconhecimento. **Revista Teias**, v. 16, n. 40, p. 28-41, 2015.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia** – saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz & Terra, 2014.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. 23ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

MOREIRA, A. F.; CÂMARA, M. Reflexões sobre currículo e identidade: implicações para a prática pedagógica. In: MOREIRA, A. F.; CANDAU, V.M. (Orgs.). **Multiculturalismo:** diferenças culturais e práticas pedagógicas. Petrópolis: Vozes, 2008.

SANTOS, M. P. dos. **Dialogando sobre inclusão:** contando casos e (des)casos. Curitiba, PR: CRV, 2013.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 4ª ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

RELAÇÃO DOS ALUNOS COM O COLUNI: TECENDO OS FIOS DA APRENDIZAGEM ENTRE OS PARES, ESCUTA SENSÍVEL E A EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Miriam Nogueira de Maltos[266]
Monica dos Santos Toledo[267]
Lorelay Brandão Façanha[268]
Edna Regina da Silva Aguiar Arruda[269]

Resumo: O presente trabalho tem por objetivo relatar a minha experiência nesse percurso formativo marcado por atravessamentos pessoais e profissionais, enquanto bolsista do Projeto "Formação docente em perspectiva inclusiva: currículo, identidade e diversidade" no Coluni-UFF (Colégio Universitário Geraldo Reis), situado em Niterói, Rio de Janeiro. Ao acompanhar as turmas dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, fui levada a refletir sobre as relações dos alunos com a referida escola, marcada por aprendizagem entre os pares, escuta sensível e um caminhar em busca de uma educação inclusiva. Nessa direção, me remeto às memórias compreensivas que abarcam um aluno que é alvo das minhas reflexões e inquietações relatadas. E por fim, pude entender a importância de uma perspectiva inclusiva, que escute a voz dos meninos e meninas no contexto escolar.
Palavras-chave: Formação de professores. Educação inclusiva. Ensino-aprendizagem. Ensino remoto.

Introdução

O meu relato tem o propósito de destacar os principais pontos da minha observação no Coluni-UFF (Colégio Universitário Geraldo Reis), durante os meses de setembro de 2020 a fevereiro de 2021, no projeto intitulado *Formação Docente em perspectiva inclusiva: currículo, identidade e diversidade* vinculado ao Programa Licenciaturas e orientado por Edna Regina da Silva Aguiar Arruda, Lorelay Brandão Façanha e Monica dos Santos Toledo. O projeto foi desenvolvido de maneira remota, devido à pandemia de Covid-19 que impactou as atividades escolares no referido período.

O Coluni-UFF é a unidade acadêmica da Universidade Federal Fluminense, que oferece Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio para aproximadamente 400 estudantes. O objetivo do projeto é

[266] Bolsista.
[267] Orientadora.
[268] Orientadora.
[269] Orientadora.

promover a formação docente inicial em colaboração, numa perspectiva inclusiva, em turmas dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, pois, dessa forma, propicia a participação dos bolsistas no planejamento e no desenvolvimento de estudos de caso, estimulando a prática de pesquisa e interações com outros licenciandos e profissionais de diferentes áreas, e, também, estimula a prática do registro e documentação das observações realizadas.

Assim, entendendo a importância do registro para viabilizar novos saberes e fazeres pedagógicos, o projeto permite construir "uma memória compreensiva", ferramenta que marca o vivido, objetivando "a prática de pensar a própria prática" (OSTETTO, 2012). Concordantemente, dialogamos com José Saramago, pois o que vivenciei se prolonga em "memória, em lembrança e em narrativa", porquanto esta viagem não acaba nunca. Embora, eu, viajante, tenha terminado a minha passagem por este local, novos viajantes virão. A finalização deste projeto para mim, significa o seu início para outros. Outros estes, que terão o prazer de ver o que não foi visto, de explorar de outras maneiras, de desbravar novos horizontes (SARAMAGO, 1990).

A escolha da experiência a ser relatada a seguir tem relação com meus atravessamentos, inquietações e encantamentos; pois as relações interpessoais registradas e relatadas me perpassam e tocaram profundamente, enquanto sujeito e profissional em formação. Com isso, escolhi relatar minhas observações do aluno B.[270]

O objetivo deste trabalho é tencionar a atenção do meu olhar para o cotidiano e para as relações entre os pares, possibilitando uma escuta sensível que contemple meninos e meninas no contexto escolar.

O referencial teórico utilizado no referido trabalho é: Freire (1986, 2015), Shor e Freire (2011), Akkari e Santiago (2015), Vigotski (2011), Nunes e Madureira (2015), Santos, Moreira e Vasconcelos (2010), Rinaldi (2012), Ostetto (2012) e Brasil (2008).

[270] Esta nomenclatura fictícia tem por propósito preservar a identidade do estudante em questão. Ao longo do texto, outros nomes serão ocultados, utilizando-se uma letra em substituição ao nome próprio.

Desenvolvimento

Relação dos alunos com o COLUNI: aprendizagem entre os pares e escuta sensível

No dia 12 de novembro de 2020, o encontro virtual da turma do 4º ano iniciou com a música *O poder que o sorriso tem* e logo em seguida, os alunos começaram a falar palavras que representassem a trilha (sequência de atividades) do mês de outubro. Dentre tantas palavras ditas, as que se repetiram foram: natureza, cuidado, preocupação, amor, preservação, esperança, proteção e carinho. E após os alunos e professores conversarem sobre a relação das palavras com a temática trabalhada, a aluna S escreveu no chat: "mano, que saudades da escola" (Caderno de campo, 2020). Os alunos têm um carinho muito grande pela escola. E volta e meia faziam questão de relembrar isso. Seja nas conversas orais nos encontros, seja pelo chat, eles sempre encontravam um jeito de verbalizar os seus sentimentos e suas saudades pelo local. Nesse dia, logo depois da fala da aluna S, os alunos L e J, comentaram: "também". E na turma do 5º ano, a aluna J asseverou que estava esquecendo os conteúdos, mas agora, com os encontros, estava relembrando. Alguns minutos depois, ela exclama: "retiro todas as vezes que disse que queria estudar remotamente." .

Já que os alunos estavam se reunindo semanalmente através dos encontros virtuais do Coluni-UFF, no contexto de isolamento social decorrente do Covid-19, percebi a relação afetiva deles com a escola e com os professores, através das falas que se referiam à estrutura escolar e às lembranças lá proporcionadas. Da mesma forma, eles destacavam os conhecimentos e as discussões que provavelmente seriam exploradas ainda mais no contexto presencial e, também, os relacionamentos interpessoais, ressaltados com frequência em suas narrativas.

Por perceber tais aspectos, comecei a me indagar: o que faz os alunos sentirem saudades da escola? Elas sentem saudade de quê? Ou de quem? Que tipo de educação acontece ali, que favorece essa troca afetiva? Como esses alunos são tratados lá, ao ponto de relatarem constantemente a falta que sentem?

A fim de explorar algumas dessas questões, destaco o aluno B, que entrou no Coluni-UFF na Educação Infantil e hoje se encontra no 1º ano. Em

2019, no Grupo Verde daEducação Infantil da UFF, acompanhei as crianças em meu estágio obrigatório juntamente com as professoras A1 e A2. Desde lá, notei que o B é visto e ouvido.

Em meados do mesmo ano, o Grupo Verde, se realizava a escrita do livro "Direito das crianças", que partia de conversas e leituras de livros sobre a temática, recursos estes, utilizados pelas professoras para a melhor compreensão e aprofundamento. Os alunos escreveram sobre os seus direitos e entenderam também os seus deveres. Na parte da biografia do livro, as crianças deveriam se apresentar; dizer quem eram, o que gostavam, o que faziam etc. Mas, e o B? O aluno B tem TEA e suas habilidades comunicativas se caracterizam como não verbais. Como ele iria falar sobre si? Ah, as suas colegas de turma ficaram responsáveis por falar aquilo que elas observaram nele/dele, coisas que faziam parte do seu afeto, gostos e preferências. Elas falaram quem ele era, quais eram suas brincadeiras favoritas como se fossem ele! Isso só foi possível por causa da observação atenta, do olhar sensível, do respeito ao outro, às diferenças e, também, do colocar-se no lugar do outro.

Na turma do 1º ano, não foi diferente. Por vezes, presenciei o B e os seus pais, participando ativamente das atividades, e mais ainda, ajudando, fazendo aquilo que chamamos de protagonismo do aluno. O aluno está no centro do processo, por isso esse lugar é tão prazeroso e significativo. Paulo Freire afirma que "os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo. E nessa relação dialética há educador-educando e educando-educador" (FREIRE, 2011, p. 70). Nesse sentido, entendo que a relação professor-aluno precisa ser destacada por causa dos atravessamentos que me causou.

Desse modo, se faz necessário, nós, docentes, repensarmos a forma como temos tratado o outro, se é com cuidado, com um olhar atento e uma escuta sensível. A professora Adriana Mata também traz uma reflexão, exposta em uma live sobre alfabetização, na qual ela diz que: "*o sujeito humano, se constitui e se altera, bem como constitui e altera os outros*, constantemente, por meio das relações com outros humanos e no meio social, ideológico, histórico, cultural [...]. Sem o outro, o homem não pode existir." (2020, grifo meu). Ou seja, é justamente nessa relação com outros pares, na colaboração, no convívio de diferentes pessoas e identidades, que o indivíduo se constitui e se altera:

> Isso porque é com o outro (indivíduos e/ou objetos de conhecimento) que o sujeito estabelece relações e elabora seus processos cognitivos de conhecimento do mundo. Ou seja, a partir da mediação do e com o outro, as pessoas se apropriam e elaboram as formas de atividade prática e mental pertinentes à determinada cultura. (SANTOS; MOREIRA; VASCONCELOS, 2010, p. 119-120).

Nesse caminhar, em *Medo e ousadia: o cotidiano do professor*, Paulo Freire em diálogo com Ira Shor, explica que, se a fala do professor aumenta e a dos alunos diminui, significa que os alunos estão se afastando do diálogo. E se os alunos não respondem as perguntas provocadas pelo professor, e o professor mesmo as responde - para não passar vergonha, por exemplo -, explicita que a pedagogia tradicional está reinando, pois a resposta ideal já está pronta (1986, p. 90). Nas minhas observações, atentei que os alunos estão no centro da prática pedagógica, as respostas são instigadas e valorizadas de uma forma admirável. Não digo isso para reafirmar algo que todos nós já sabemos; mas porque é num ambiente de escuta, de diálogo, de repensar e, assim, de busca por novos fazeres pedagógicos, que estes alunos compreendem a sua autonomia e identificam a presença de uma prática que, como nos diz Paulo Freire, jamais é autoritária:

> A verdadeira escuta não diminui em mim, em nada, a capacidade de exercer o direito de discordar, de me pôr, de me posicionar. Pelo contrário, é escutando bem que me preparo para melhor me colocar ou melhor me situar do ponto de vista das ideias. Como sujeito que se dá ao discurso do outro, sem preconceitos, o bom escutador fala e diz de sua posição com desenvoltura. Precisamente porque escuta, sua fala discordando, sendo afirmativa, porque escuta, jamais é autoritária. (FREIRE, 2015, p.117)

A abertura a observar, ouvir, acolher, reconhecer as falas dos indivíduos, é fator que está presente na postura do Coluni-UFF como um todo. Carla Rinaldi, pedagoga que atua em Reggio Emilia, diz que “devemos escutar com o corpo inteiro, com todos os sentidos” (2012, p. 236). Essa constatação traz significado e elucida a relação de afeto pelo Coluni e os professores que os alunos demonstraram durante o período de

acompanhamento. Esse escutar com o corpo inteiro, atento aos gestos e expressões, é nítido na prática docente e discente.

Educação inclusiva

A inclusão e a exclusão, de acordo com Mittler (apud AKKARI; SANTIAGO, 2015, p. 37), começam na sala de aula; são as experiências em sala que nos evidenciam a qualidade da participação das crianças. E quando elas não entendem o que um professor está falando, por exemplo, é um processo de exclusão. Mas, e os alunos com necessidades específicas? Como se inserem nessa perspectiva?

Segundo Vigotski (1995), a nossa cultura é toda projetada para quem vê, fala, ouve. E entender que não é o biológico que determina, mas o desenvolvimento cultural, é importante pois: eu posso ver com os olhos, mas o que eu enxergo quando vejo? Isso é subjetivo. A cultura é o que nos faz pensar assim, porque são visões elaboradas culturalmente.

É preciso então, fazer da escola e, principalmente, da nossa sala de aula um lugar onde todos aprendem. Nunes e Madureira citam Lopez quando explicam que:

> [...] o conceito de inclusão *sugere o desenvolvimento de processos e práticas que procuram proporcionar a alunos com dificuldades uma educação tão comum quanto possível, evitando sua segregação* [...] a participação integral destes alunos no currículo comum, com objetivos diferenciados (LOPEZ apud NUNES; MADUREIRA, 2015, p. 5, grifos meus).

Por isso, podemos salientar que não estamos falando sobre fazer uma salinha ao lado da turma de referência para o nosso aluno com Necessidades Educativas Especiais. Não é sobre desenvolver todas as atividades diferenciadas e de deixá-lo à parte daquilo que está sendo proposto para a turma; mas incluir essas diversidades no currículo, abraçar as diferenças e promover a inclusão. É sobre proporcionar que este aluno se sinta parte, por meio de atividades contextualizadas, alinhadas ao que a turma como um todo vem realizando.

Nesse sentido, é preciso refletir sobre um destaque da professora Annie Redig (UERJ), durante a formação organizada pela Equipe de AEE do

Coluni-UFF: "Para que a escola se torne efetivamente inclusiva, é necessário evitar a busca pelo sujeito padronizado." Até onde estamos procurando alunos que se encaixam em nossas expectativas de aluno ideal?

Akkari e Santiago citando Booth e Ainscow, asseveram que o processo de inclusão envolve: aumentar a participação da criança, reduzir a exclusão, discriminação, barreiras à aprendizagem e à participação; estimular práticas que visem responder à diversidade e a valorizar cada indivíduo; ver a diferença entre os estudantes como um recurso para a aprendizagem (2015, p. 37). E isto é algo que deve ser feito e repensado com frequência: analisar as nossas práticas, para constatar se estamos indo em direção ao que acreditamos. A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, assegura que:

> [...] as pessoas com deficiência não sejam excluídas do sistema educacional geral sob alegação de deficiência e que crianças com deficiência não sejam excluídas do ensino fundamental gratuito e compulsório, sob alegação de deficiência; b) as pessoas com deficiência possam ter acesso ao ensino fundamental *inclusivo*, de qualidade e gratuito, em *igualdade de condições com as demais pessoas na comunidade em que vivem* (art 24) (BRASIL, 2008, p. 10, grifos meus).

A preocupação com os alunos com necessidades específicas, durante o meu acompanhamento em período remoto, me tocou pelo cuidado e ética. Vimos aspectos legais durante esse relato, e o mais tocante ainda é poder ver uma escola que se preocupa com a inclusão. Percebi a maneira como os alunos, todos, sem distinção, eram estimulados a participar das conversas, dos encontros. Retomo ao exemplo do aluno B, no início do texto, que participava ativamente dos encontros virtuais, com o apoio dos professores e de sua família. Isso é incluir, é fazer parte, é estar junto. Nesse sentido, o conjunto desses relatos talvez ajude a explicar a fala da aluna S, refletindo a relação e os sentimentos dos alunos pelo Coluni-UFF: “mano, que saudades da escola”.

Considerações finais

A minha passagem pelo Coluni-UFF me permitiu ressignificar a minha compreensão de prática educativa. Os momentos que vivi me fizeram refletir

sobre esse fazer-docente. Estar perto de professoras e professores tão comprometidos com uma educação crítica, emancipatória e na busca pela inclusão de diferentes identidades, destacando lutas e conquistas de uma forma tão respeitosa, me fizeram ressignificar as relações humanas, o cuidado, o acolhimento, a escuta sensível e o estímulo à autonomia que os alunos já têm. Por fim, hoje, o que vemos na escola são práticas cada vez mais inclusivas, que proporcionam o que diz José Saramago: "fruto maduro, a pedra que mudou de lugar, a sombra que aqui não estava" (1990, p. 257). São mudanças que continuarão acontecendo, conversas que os meninos e meninas prosseguirão desencadeando.

Enfim, são transformações que pude ver e celebrar. Mas também continuar perseverando e lutando para que os resquícios da exclusão possam finalmente ser superados, pois como este autor prossegue nos afirmando "[...] é preciso voltar aos passos que foram dados, para os repetir, e para traçar caminhos novos ao lado deles. É preciso recomeçar a viagem. Sempre" (SARAMAGO, 1990, p. 257).

Este projeto me proporcionou, enquanto pedagoga em formação, a olhar com mais atenção o cotidiano com as crianças e entre adultos e crianças, a reparar nas sutilezas presentes em falas cheias de amor e em demonstrações carinhosas, mesmo que virtuais. Há beleza no que está oculto, naquilo que não é dito verbalmente, mas é explicitado em olhares, gestos e expressões. Aprendi que há afeto no cuidado e na preocupação com o outro: no acolhimento, no respeito e na afirmação de identidades; o quanto é preciso incluir essas diversidades no currículo, abraçar as diferenças e promover a inclusão no fazer-docente.

Referências

AKKARI, A; SANTIAGO, M. Diferenças na educação: do preconceito ao reconhecimento. **Revista Teias**, v. 16, n. 40, p. 28-41, 2015.

BRASIL, MEC. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>. Acesso em: 22 fev. 2021.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 52ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 1 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

ISERJ. 1 Vídeo (1:32:32). Alfabetização do nosso ser... Por onde essa aprendizagem se inicia? Profa. Adriana Da Mata. **Canal Alfabetização em Curso**. Disponível em: <https://youtu.be/1Fh88ViBaZQ>. Acesso em: 22 fev. 2021.

NUNES, C.; MADUREIRA, I. Desenho universal para a aprendizagem: construindo práticas pedagógicas inclusivas. **Da investigação às práticas**, 2015, v. 5, n. 2, p. 126-143. Disponível em: <http://www.scielo.mec.pt/pdf/inp/v5n2/v5n2a08.pdf>. Acesso em: 22 fev. 2021.

OSTETTO, L. Observação, registro, documentação: nomear e significar as experiências. In: OSTETTO, L. (org.). **Educação infantil:** saberes e fazeres da formação de professores. Campinas, SP: Papirus, 2012.

RINALDI, C. A pedagogia da escuta: a perspectiva da escuta em Reggio Emilia. In: **As cem linguagens da criança:** a experiência de Reggio Emilia em transformação. Porto Alegre: Penso, 2016.

SANTOS, C; MOREIRA, A. R.; VASCONCELLOS, V. Experiência com parceiros mais velhos e desenvolvimento de crianças na creche. **Educação em foco**. Ano 13, n. 16, dezembro de 2010, p. 115-146.

SARAMAGO, J. **Viagem a Portugal.** São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

SHOR, I; FREIRE, P. **Medo e ousadia:** o cotidiano do professor. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986. Disponível em: <http://forumeja.org.br/sites/forumeja.org.br/files/medo_e_ousadia.pdf>. Acesso em: 22 fev. 2021.

VIGOTSKI, L. S. **A defectologia e o estudo do desenvolvimento e da educação da criança anormal**. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022011000400012>. Acesso em: 22 fev. 2021.

FORMAÇÃO INCIAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL: COMPARTILHANDO SABERES

Karol Pinheiro Ribeiro[271]
Raissa da Silva Rodrigues Ribeiro[272]
Flávia Ferreira de Castilho[273]
Cláudia Vianna de Melo[274]
Roberta Manceira Flores[275]

Resumo: Este relatório tem como objetivo partilhar nossas impressões, reflexões e experiência enquanto bolsistas do projeto de "Formação Inicial na Educação Infantil" do Colégio Universitário Geraldo Reis-COLUNI/UFF. Tal experiência foi vivenciada a partir de perspectivas distintas visto que só uma bolsista já havia experienciado a Educação Infantil do COLUNI/UFF no modo presencial. Para o desenvolvimento deste trabalho, tivemos como metodologia revisitar anotações pessoais, fotografias e filmagens enviadas pelos familiares das crianças e as gravações dos encontros virtuais. Buscamos explicitar quão essencial foram as estratégias de manutenção e estreitamento de vínculos e afetos propostos pela equipe da Educação Infantil, bem como ponderar o papel do educador, as práticas pedagógicas de uma instituição que se compromete com os princípios basilares da educação infantil.
Palavras-chave: Pandemia. Educação Infantil COLUNI/UFF. Formação Inicial.

Introdução

Este trabalho é fruto das reflexões engendradas a partir da prática vivenciada por duas estudantes do Curso de Pedagogia da Universidade Federal Fluminense (UFF) selecionadas e gratificadas no Projeto *Formação Inicial na Educação Infantil*, de autoria das professoras Flávia Ferreira de Castilho, Cláudia Vianna e Roberta Flores. Cada estudante foi contemplada com uma bolsa de estágio interno oferecida no ano de 2020 pela Divisão de Prática Discente (PROGRAD).

Este é o quinto ano consecutivo em que a Educação Infantil do Colégio Universitário Geraldo Reis (Coluni/UFF) tem a aprovação neste Projeto de Formação Inicial e, com isso, tem possibilitado aos graduandos de Pedagogia, estudar e refletir sobre as potencialidades e inovações que se

[271] Bolsista.
[272] Bolsista.
[273] Orientadora.
[274] Orientadora.
[275] Orientadora.

anunciam no âmbito da educação das infâncias; concebendo a formação para a docência como um processo formativo emancipatório, que investe na escrita narrativa e escrita autoral considerando a prática pedagógica o seu ponto de partida e de chegada.

Logo no início do ano de 2020 fomos surpreendidas com a pandemia da COVID 19, em função da velocidade do contágio e por se tratar de um vírus novo, portanto desconhecido, em muitos países, incluindo o Brasil, uma das medidas tomadas buscando a prevenção da proliferação da doença, foi o *lockdown* (um termo em inglês que significa confinamento e que ficou muito conhecido por todos nós neste período). Dentre as primeiras medidas previstas pelo lockdown estava o não funcionamento na modalidade presencial para todas as escolas, públicas e particulares, nos três níveis de ensino, educação infantil, fundamental e médio.

Dessa forma, as instituições precisaram procurar estratégias que estivessem de acordo com o tempo de excepcionalidade vivido pela sociedade. Até as universidades suspenderam as aulas no modo presencial. Foi um momento muito difícil, onde experimentamos medos, angústias, apreensões e onde diariamente acompanhamos o excessivo caso de mortes.

Diante deste cenário, buscamos o estágio na Educação Infantil do Coluni/UFF. Confessamos que a esta altura estávamos muito curiosas sobre como isto se daria. Algumas perguntas iniciais apareceram: Como ocorreriam os encontros com as crianças? Vai ter encontro virtual com elas? Se tiver, qual vai ser a duração? Qual é o papel de uma bolsista na educação infantil no período remoto? Como as crianças irão reagir ao contato pela tela? As crianças estarão confortáveis? Vai ser cobrada a participação das crianças? Como não ser excludente durante o período remoto visto que as condições socioculturais entre as crianças são diferentes? Todas terão meios e condições de acesso?

Logo nos primeiros encontros com as professoras fomos orientadas a registrar tudo o que sentíamos, os momentos que consideramos importantes, assim como nossas dúvidas e questionamentos. A escrita deste texto, demonstra o esforço em refletir sobre e a partir de nossos registros, escritos no calor dos acontecimentos.

Destacamos que o hábito de registrar e de compartilhar a escrita é uma prática defendida pela Educação Infantil do Coluni-UFF, que o faz baseada nos trabalhos de Nóvoa (1995), Schön (1995), Suaréz (2007), Zeichener

(2002), Freire (1996) e Rodríguez (2010) entre tantos outros autores defensores da ideia de que professores devem e podem participar da implementação de políticas locais e nacionais porque são autores de suas próprias práticas e, como tal, capazes de refletir sobre o seu papel e exercitarem seus julgamentos sobre as questões educacionais em busca de formas outras possíveis de conhecer e expressar ancoradas em suas vivências. Nas palavras de Menga Lüdke (1998) ao defender a proposição de Stenhouse (1991):

> O desenvolvimento profissional, para Stenhouse, é um processo fundamentalmente educativo, que se concretiza à medida que o professor busca compreender as situações concretas que se apresentam em seu trabalho, e é dependente, portanto, da sua capacidade de investigar sua própria atuação. Em sua proposta, os professores deveriam anotar suas reflexões, buscar, entre seus pares, discussões de interesse comum e aprofundá-las de tal maneira que suas pesquisas influenciassem as políticas educacionais (STENHOUSE, 1991, p.55).

A vertente por uma perspectiva que entenda as professoras e futuras professoras em suas dimensões reflexiva e pesquisadora nos exige uma metodologia de pesquisa centrada na investigação narrativa, porque esta abre possibilidades para uma dupla ação: investigação e formação, à medida que, conforme Connely e Clandinin (2008) esclarecem, a narrativa seja tanto objeto de análise quanto fenômeno de narrar e narrar-se. Deste modo, começaremos esta escrita trazendo trechos retirados dos nossos cadernos de registro, sobre nossas expectativas ao adentrarmos neste período de estágio remoto, como segue.

Relato

Apesar de termos tido vivências distintas anteriores ao estágio em modalidade remota, iniciamos na Educação Infantil com algumas concepções e expectativas em relação ao atendimento presencial às crianças em escolas públicas e compartilhávamos de receios parecidos sobre como contar com o bom desenvolvimento das plataformas digitais na comunicação com as crianças. A primeira vivência foi como bolsista na própria Educação Infantil do Coluni-UFF no cotidiano de brincadeiras, interações, desenvolvimento de projetos, dentre outras práticas educativas com crianças

e com professoras orientadoras. E a segunda vivência aconteceu no ano de 2019 no estágio obrigatório da disciplina de Pesquisa e Prática Educativa I (PPE I) em uma creche municipal de Niterói, onde foi possível compreender mais sobre os cuidados, ações, atividades, rotina e demandas que se exigem na Educação Infantil, especialmente quando realizada em período integral. Entendemos ser importante salientar que tivemos experiências diferentes anteriores a este estágio com o objetivo de enfatizar que toda experiência é significante - independente de como seja - para o processo de aprendizagem e desenvolvimento acadêmico e profissional.

Através da possibilidade de reler e refletir sobre nossas escritas no estágio remoto da EI-UFF no ano de 2020, principalmente pelo desafio que a realização deste texto nos impõe, podendo hoje, ao final do estágio olhar atentamente para nossos relatos, compreendemos que nós duas, apesar das diferenças, compartilhamos dúvidas semelhantes na busca por atribuir um sentido ao que fazemos.

Estamos acostumadas a emitir rapidamente nossa opinião sobre qualquer assunto, vivemos na era da informação, nos acostumamos a fazer várias coisas ao mesmo tempo, assistimos um programa de televisão conferindo mensagens no celular, estamos constantemente em atividade e por isso talvez nossa dificuldade em respirar, em viver a experiência como sugere Larrosa (2002) em seu texto *Notas sobre a experiência e o saber da experiência* quando o autor defende que:

> A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a vontade, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar os outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar- se tempo e espaço (LARROSA, 2002, p.25).

Comungamos com o proposto por este autor (que inclusive nos foi apresentado durante as reuniões de formação) a necessidade de assumirmos o risco e a vulnerabilidade que o encontro com as crianças sempre nos oferece, em qualquer modalidade de ensino; começamos a pensar que

diferente do que nos foi ensinado, nem sempre teremos controle sobre nossas ações, o que não significa que podemos dispensar os estudos ou o planejamento, na verdade estes são fundamentais para a nossa ação, até para nos possibilitar mudanças quando pensarmos necessário, porque aprendemos que o planejamento também se constitui na e a partir da prática, coletivamente!

Acreditamos que essas reflexões podem ter surgido após os encontros de formação, os quais conversamos sobre diversos assuntos e temáticas que permeiam a Educação infantil, como professor-pesquisador, o fato de a teoria não ser suficiente, falamos sobre espaços, improvisos, experimentação, sobre o Parecer DCNEI 2009, registros, narrativas, plano curricular pandêmico, linguagens e projetos.

Nesse período virtual, foram muitos encontros como podemos verificar através de nossos registros. Participamos das reuniões de planejamento com as professoras e mediadores de todos os grupos, das reuniões de planejamento dos grupos de referência (verde, amarelo, vermelho e azul) – cada bolsista participando do respectivo grupo à qual foi designada – dos encontros virtuais com as crianças e também tínhamos os encontros de formação com as bolsistas e as orientadoras. Todos os encontros e reuniões foram muito ricos, em especial os de formação, os quais foram muito relevantes e achamos que seria interessante que também tivesse no presencial. Isto porque, no presencial, o tempo maior da bolsa era dedicado à prática com as crianças, e havia apenas um dia de formação com toda a equipe às quartas-feiras no turno da tarde. Neste dia, sem atendimento às crianças, se discutiam textos compartilhados previamente para leitura e também eram compartilhados assuntos gerais da instituição. Todavia, percebemos com este estágio em tempos remotos, a riqueza de um tempo mais alargado para o compartilhamento dos fundamentos teóricos, os quais se baseiam as professoras regentes para as suas práticas. Não que presencialmente elas não estivessem dispostas a compartilhar (as professoras sempre foram muito acolhedoras), mas porque a rotina com as crianças demandava muito. Dentre os encontros, nos foram sugeridos textos teóricos e de referência, livros infantis, vídeos, lives e documentários, e algumas professoras se apresentaram falando de suas pesquisas.

A sugestão da equipe de professoras foi que registrássemos o que nos tocava durante os encontros, tanto nossas percepções, quanto nossas

reflexões, entendendo que nem tudo que é significante para um, é significante para outro, pois a experiência é singular (LARROSA, 2018) e dessa forma, conseguiríamos trocar diferentes perspectivas nos encontros de formação, tornando-os mais ricos. Nesses registros pudemos ser nós mesmas, falamos sobre as nossas perspectivas e vivências e em como estas nos afetam. O registro é uma forma de criar, contar, pensar, refletir, sobre nossos pensamentos, atitudes e o que consideramos importante. A prática de se registrar é uma arte, nela, se constrói autoria, pensamentos, reflexões, práticas e teorias.

Nos planejamentos dos encontros com as crianças, as docentes sempre procuravam ser muito sensíveis e se preocupavam em planejar tanto os encontros virtuais quanto os kits pedagógicos – que passaram a fazer parte das estratégias visando a manutenção e o estreitamento de vínculos e afetos – de forma que não excluísse nenhuma criança. Achamos muito interessante que elas fizeram o movimento de buscar saber o porquê certas crianças não estavam participando e, ainda, o que poderiam fazer para ajudar. Não fizeram isso de forma crítica, mas com olhar sensível.

Em relação aos kits pedagógicos enviados mensalmente, era bem interessante ver a organização com que eles eram pensados. O foco sempre era nas crianças e em materiais que elas pudessem utilizar de diversas formas, em conjunto, eram pensadas propostas com o objetivo de proporcionar experiências para as mesmas. Além disso, os grupos (azul, vermelho, verde e amarelo) também tinham liberdade para mandar materiais e propostas à parte com a intencionalidade de serem realizadas com as crianças nos encontros virtuais. Uma das propostas que chamou a atenção, foi a do Grupo Verde de plantar uma batata doce dentro de um copo, e, assim, acompanhar o desenvolvimento desse processo e anotar diariamente as observações no caderno enviado pela professora e a mediadora desse grupo.

Os encontros virtuais com as crianças foram organizados de forma que atendesse às crianças entre dias e horários alternados. Os encontros virtuais duravam cerca de 20 a 30 minutos. Havia os encontros dos grupos de referência – com o horário e dia flexível de acordo com cada grupo (a pedido das famílias) – os encontros chamados de “coloridos”, os quais eram convidadas crianças de todos os grupos com a mediação dos professores especialistas (artes, educação física, música e capoeira), e também foram

feitos outros encontros mais reservados como os encontros das professoras e mediadores com cada aniversariante.

Dentro dessa perspectiva dos encontros virtuais, houve o processo Travessias, onde reuniu as crianças de cada grupo que estavam saindo da Educação Infantil Coluni-UFF em direção ao ensino fundamental. Inicialmente esses encontros ocorreram separadamente em cada grupo e depois com todas as crianças que estavam passando por esse processo.

Percebemos que os Encontros Coloridos eram mais frequentados e tinham maior número de crianças do que os dos grupos de referência. Tiveram encontros dos grupos de referência que não havia nenhuma criança, apesar da equipe da Educação Infantil sempre lembrar às famílias a respeito desses momentos. Esses encontros eram de certa forma frustrantes, porque a equipe se preparava para receber as crianças e criavam expectativas. Apesar das questões que atravessam os encontros virtuais, todos foram muito ricos.

As crianças são sempre respeitadas como seres singulares, de opinião e cultura. Algumas crianças falam mais, interagem mais, outras só escutam e prestam atenção. Umas crianças ficam paradas em frente a tela, outras como em uma brincadeira, entram e saem da tela. Ao mesmo tempo que os encontros virtuais parecem ser mais íntimos porque estamos “entrando” nas casas daquelas crianças, também parece incomodar um pouco. Algumas famílias são mais participativas do que outras, e isso não é uma crítica, até porque tem crianças que se sentem mais à vontade quando não estão acompanhadas do familiar.

Mesmo à distância, as crianças reinventam suas brincadeiras e continuam narrando suas vivências. Apesar das atividades do ambiente institucional da Educação Infantil terem parado, as crianças não pararam de se desenvolver. Elas estão inseridas em um contexto social e cultural e sentem a necessidade de se expressar como ser cultural ativo, seja por palavras ou por gestos.

> As crianças, sendo atores sociais de corpo inteiro, expressam, na maneira como vivem, com e através do seu corpo suas formas de participar dos seus mundos de vida. Suas experiências são vividas por um corpo que existe de fato, vivo e indivisível entre o sujeito e a carne, ultrapassando as dualidades enraizadas no pensamento sobre o corpo. É importante compreender o que os corpos nos contam de sua pertença geracional, dos seus modos próprios de participar de seus contextos de educação, em que produzem e reproduzem cultura com seus pares e com adultos,

> num e com um corpo vivido de um sujeito que experimenta e produz o mundo social. (KÁTIA AGOSTINHO, 2018, p. 359)

Considerações finais

O estágio superou as expectativas, não foi perfeito, claro, tiveram as questões que atravessam o ambiente virtual, foi denso, muito estudo, leitura, participação nos encontros, foi cansativo sim, mas muito rico e construtivo. Mesmo no ambiente virtual ainda nos deparamos com uma escola que apoia, incentiva, pesquisa, tem comprometimento com a criança, reflete, participa, contribui, conversa, pensa e repensa suas práticas. As professoras de referência sempre muito receptivas e dispostas a acrescentar e trocar.

As reuniões de formação foram de grande importância. Não ter o contato presencial com as crianças fez muita falta, todavia poder estar aprendendo e pensando sobre as infâncias trouxe esperança. Foram momentos onde pudemos conversar, partilhar, ler, analisar, refletir e entender sobre o fazer docente. O estágio nos possibilitou refletir sobre outras perspectivas e nos encontrarmos em nossos focos de pesquisa, a partir das provocações das professoras do Ensino Básico Técnico e Tecnológico (EBTT) que mediaram os encontros de formação. Os encontros nos proporcionam debates que nos fizeram entender o que é indispensável para a prática do educador. Vimos a importância de registrar e ser um educador que pesquisa.

Contudo, essa experiência reacendeu a esperança de que é um momento, e vai passar. Nosso trabalho não é fácil, é árduo, mas precisamos acreditar nele. A sensibilidade e o olhar atento tornaram-se imprescindíveis. A escuta assegurou que as pistas que as crianças nos davam ao narrar os acontecimentos, se tornassem brincadeiras. Revisitar os documentos que asseguram os direitos da criança, tornou-se essencial.

O educador precisa estar sempre se refazendo. Precisa sim entender o contexto e a realidade em que seus educandos estão inseridos, mas sempre acreditando na mudança, porque educar exige esperança (FREIRE, 2004). É necessário que defendamos a criança como ser ativo culturalmente, sendo assim, a criança como ser autônomo, e a Educação Infantil do COLUNI/UFF defende essa pedagogia libertadora. A educação precisa ser dialógica, horizontal. Ninguém sabe de tudo, o professor não é detentor do saber,

buscamos a sabedoria, mas não sabemos de tudo, e a criança não é uma folha em branco, ela tem seus conhecimentos, tem seus saberes.

Por certo, foi uma experiência inigualável. Tememos sim não sermos lembradas por aquelas crianças, mas não serão esquecidas por nós. Carregaremos cada experiência e aprendizado durante a nossa jornada profissional. Esse período pandêmico, apesar de conduzido com exaustão e o peso emocional, nos possibilitou refletir sobre nossas práticas, sobre as infâncias e a importância de defender uma pedagogia libertadora, entendendo que cada criança tem sua singularidade, cada uma tem sua história.

Referências

MEC. **CNE aprova diretrizes para escolas durante a pandemia**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/busca-geral/12-noticias/acoes-programas-e-projetos-637152388/89051-cne-aprova-diretrizes-para-escolas-durante-a-pandemia>. Acesso em: 14 out. 2022.

AGOSTINHO, K. As crianças participam de corpo inteiro. **Conjectura: Filosofia e Educação**, Caxias do Sul, v. 23, n. 2, p. 347-362, maio/ago. 2018. Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/revistas/index.php/conjectura/article/view/4384/pdf>. Acesso em: 14 out. 2022.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

LARROSA, J. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Jan/Fev/Mar/Abr, n. 19, p. 20-28, 2002.

LUDKE, M. Pesquisa em educação: conceitos, políticas e práticas. In: GERALDI, C.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. (orgs). **Cartografias do trabalho docente:** professor(a) pesquisador(a) Campinas, SP: Mercado das Letras, 1998.

NÓVOA, A. (coord.) **Os professores e a sua formação**. 2 ed. Lisboa. Publicações Dom Quixote, 1995.

RODRÍGUEZ, J. G. La formación del profesorado como proyecto académico, social y político: La experiencia del programa RED de la

Universidad Nacional de Colombia. In: GARCIA, R, L. (org). **Diálogos cotidianos**. Petrópolis, RJ: DP *et al*ii, FAPERJ, 2010.

SCHÖN, D. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÒVOA, A, A. (coord). **Os professores e sua formação.** 2 ed. Lisboa, Publicações Dom Quixote, 1995.

SUÁREZ, D. Docentes, narrativa e investigación educativa. La documentación narrativa de las prácticas docentes y la indagación pedagógica del mundo y las experiencias escolares. In: SVERDLICK, I. (comp.) **La investigación educativa** – una herramienta de conocimiento y de acción. Buenos Aires. Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico, 2007.

ZEICHNER, K. Formando professores reflexivos para uma educação centrada no aprendiz: possibilidades e contradições. In: ESTEBAN, M.T.; ZACCUR, E. (orgs.). **Professora pesquisadora** – uma práxis em construção. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

ELABORAÇÃO E ORGANIZAÇÃO DE UM CINEDEBATE E UMA OFICINA DE VÍDEO PARA O ENSINO MÉDIO

Matheus da Silva Hoffman[276]
Paula Spesse Goulart[277]
Carlos Magno R Ribeiro[278]

Resumo: A compreensão de como a mídia fílmica pode ser usada como fonte de educação emancipada, permite que alunos de Licenciatura de diversas áreas do saber se apropriem dessa ferramenta instrucional e desenvolvam sua prática docente, isto é, seus conhecimentos, habilidades e competências para problematizar várias questões relativas à sociedade, integrando Vídeo/Ciências/Escola e favorecer o processo de ensino-aprendizagem. Deste modo, este trabalho relata a elaboração, organização e produção de materiais de divulgação de Cinedebates e Oficinas, considerando a mídia fílmica, para serem executadas de forma presencial e/ou remota em escolas de Niterói, assim como a percepção da importância destas atividades na formação profissional sob o olhar de seus idealizadores: um aluno e uma aluna do curso de cinema e um professor da Universidade Federal Fluminense
Palavras-chave: Oficina de vídeo. Cinedebate. Ensino-aprendizagem. Ensino Médio.

Introdução

O cinema é considerado uma arte bem inovadora e nos nossos tempos é muito acessível à sociedade devido ao desenvolvimento tecnológico da forma de produção de materiais visuais, permitindo a mistura de elementos artísticos e de entretenimento (ANDRADE, 2013). Além disso, o cinema pode também ser utilizado como uma ferramenta eficaz para desfragmentar o preconceito da elitização da arte, principalmente por permitir inserir diversas camadas interpretativas, as quais se adequam de acordo com seu interlocutor, e que, independentemente da leitura feita, traz ao indivíduo uma reflexão.

O ensino deve ser interdisciplinar e contextualizado, isto é, o conteúdo a ser ensinado deve interatuar com os saberes, não importando a separação por matérias (BRASIL, 2002), possibilitando assim ao educando ter uma visão mais ampla e adequada do mundo que o cerca, permitindo que seja capaz de conhecer, entender e enfrentar as diversas conjunturas da vida.

[276] Bolsista.
[277] Bolsista.
[278] Orientador.

Duas condições são importantes para tornar o ensino mais eficiente: o educando precisa estar disposto a aprender e o material a ser aprendido deve ter significado, ou seja, deve relacionar-se a algum conhecimento prévio existente em sua estrutura cognitiva (MOREIRA 1983; MOREIRA; MASINI 1982). Vygotsky corrobora estas questões, uma vez que considera que conhecer exige envolvimento pessoal, e que qualquer assunto ou atividade, para que mobilize interesse, deve partir de algo conhecido e conduzir ao novo (VYGOTSKY, 2003).

Em 2018 iniciou-se o Projeto intitulado *Projeto Cinema e Consciência na Escola* sob a Coordenação da Profa. Márcia Narcizo Borges do Departamento de Química Orgânica da Universidade Federal Fluminense (GQO-UFF) e teve como base a lei nº 13.006/2014 [BRASIL, 2014] que aponta a necessidade da inclusão de duas horas de cinema nacional por semana como componente curricular em escolas públicas. Além disso, teve como uma das premissas a de usar a discussão sobre o cinema para uma reflexão de estudantes do Ensino Médio para sua formação, o qual foi realizado no Colégio estadual Brigadeiro Castrioto (CEBRIC) em Niterói. Essa proposta utilizou o cinema como um meio de fomentar o interesse pela produção fílmica nacional, por parte dos participantes do projeto, e trabalhar, por meio de debates, questões sociais tão próximas a nossa realidade (NAPOLITANO, 2009). Por outro lado, desde 2015, ocorre um projeto sobre o uso de produção de vídeo para a formação profissional e humana de docentes e de estudantes do Ensino Médio, o qual em 2018 recebeu o título de "O vídeo no ensino e divulgação científica: formação continuada de professores de Química e demais áreas do saber", sob a coordenação do Prof. Carlos Magno Rocha Ribeiro, também do GQO-UFF. Nestes momentos foram produzidos 4 vídeos educativos e/ou de divulgação científica, o que permitiu colaborar com a formação de graduandos e graduados de diversas áreas do conhecimento. Esses dois projetos andaram conjuntamente no CEBRIC em Niterói no ano de 2018, e ao final das atividades, através do projeto sob a responsabilidade do Prof. Carlos Magno R. Ribeiro, foi produzido um vídeo pelos alunos dessa Escola em conjunto com os licenciandos da UFF, o qual recebeu o nome de *Não sei, das dúvidas às certezas*. Em 2019, os projetos foram unificados e teve a coordenação pelo Prof. Carlos Magno R. Ribeiro, e dois vídeos foram produzidos; um vídeo elaborado pelos alunos do Ensino Médio no CEBRIC em conjunto com os

licenciandos da UFF e outro pelos alunos da UFF, os quais são conhecidos por *Laços* e *Cozinheiras: as Químicas do Sabor*, respectivamente. Ressaltamos que nesses projetos houve a participação de Licenciandos de Química, Farmácia, História e Cinema da UFF visando as suas formações docentes através da prática docente em espaços escolares.

Devido nosso interesse na formação docente dos alunos em Licenciatura da UFF e discente do Ensino Médio, resolvemos manter o projeto no CEBRIC e levá-los a outras Unidades de Ensino da rede pública do Estado do Rio de Janeiro, como o COLUNI (Colégio Universitário Geraldo Reis da UFF), sempre na busca da melhoria do processo de ensino-aprendizagem e na formação cidadã de nosso alunado.

Assim sendo, este trabalho relata a elaboração, organização e produção de materiais de divulgação de Cinedebates e Oficinas, considerando a mídia fílmica, para serem executadas de forma presencial e/ou remota em escolas de Niterói, assim como a percepção da importância destas atividades na formação profissional, sob o olhar de seus idealizadores: um aluno e uma aluna do curso de cinema e um professor da Universidade Federal Fluminense.

Justificativa

Tendo em vista nosso interesse em trocar nosso conhecimento sobre essa área do saber e preocupados com a formação dos Licenciandos e de outras áreas do saber (FERRO; RIBEIRO, 2022; BORGES *et al*, 2017; CHACON *et al*, 2015; BORGES *et al* 2011), assim como em colaborar com a melhoria do Ensino na nossa região, acreditamos que promover a formação de Professores baseada na utilização das TICs, no caso o vídeo, possa habilitá-lo e capacitá-lo para sua prática docente. Assim, nossos estudantes de licenciatura estariam atuando diretamente na utilização de novas metodologias de Ensino, para que estejam preparados para produzir novos materiais educativos com o intuito de promover a facilitação e motivação do ensino-aprendizagem de Ciências de um modo geral, junto a seu alunado ao utilizar esse tipo de recurso instrucional.

Esse tipo de trabalho pode convergir para uma emancipação dos sujeitos envolvidos na sua elaboração e execução, isto é, alunos de graduação e professores da UFF – Ensino Superior (ES), assim como aqueles que

poderão se beneficiar dele, os alunos e professores da Escola do Ensino Médio (EM) – Educação Básica. Isto é, aqueles que estão em formação profissional inicial e/ou continuada.

Algumas questões nos levam a essa percepção: a) a contribuição social e educativa que representa a atuação dos Licenciandos e professores da UFF junto à escola o que nos leva a uma educação emancipatória (MIGLIORIN, 2015); b) A problematização sobre a importância das Ciências são fundamentais para que os estudantes compreendam que os saberes científicos e tecnológicos são resultados de uma construção humana, que inseridos em um processo histórico e social (BRASIL, 1999); c) o uso das mídias audiovisuais na escola, como o vídeo e cinema, é uma estratégia poderosa para a formação dos graduandos e professores, pois permite que sejam mediadores críticos e reflexivos da e para sua prática docente sob uma perspectiva mais abrangente, pois além dos conteúdos disciplinares há uma discussão profissional e humana do cidadão. Desse modo, esse instrumento que muitas vezes é usado como diversão passa a ser um recurso educacional e contribui na formação de nossos licenciados de diversas áreas do saber, uma vez que utiliza o vídeo como processo (ALMEIDA; MORAN, 2005; MORAN, 1994; FERRÉS, 1996), assim como no processo de ensino-aprendizagem e educativo (BERGALA, 2016). Percebe-se, então, que esse trabalho permite uma dinâmica horizontal de compartilhamento de aprendizagem, uma vez que o professor pode praticar o conhecimento como algo a ser construído, o que leva a educação emancipadora.

Objetivos

O objetivo geral desse trabalho foi promover o encontro de licenciandos com a elaboração e organização de atividades, como Cinedebates e Oficinas contendo a mídia fílmica, e desenvolver a aprendizagem crítica e científica para o Ensino, tanto das informações apresentadas nos filmes bem como para a produção de vídeos, isto é, utilizar o vídeo como uma ferramenta instrucional para o Ensino de Ciências (EC). Além disso, procurou instrumentalizar principalmente nossos Licenciandos com habilidades e competências para que através desta experiência, considerem que a mídia fílmica possa promover uma educação

emancipadora dos diversos atores da Escola, colaborando assim com suas formações.

Já os objetivos específicos buscaram utilizar o vídeo como ferramenta instrucional formadora e transformadora, a saber: a) elaboração e organização de Cinedebates e Oficinas para serem executadas em duas escolas de Niterói; b) preparação de materiais de divulgação do Cinedebate e Oficina; c) preparação de materiais educativos pedagógicos para a execução das atividades.

Metodologia

Este trabalho pode ser considerado um relato de experiência, uma vez que descreve o processo de elaboração e organização de atividades de Cinedebates e Oficinas que contenham a mídia fílmica para que possam ser aplicadas em escolas de Niterói, ocorrido em 2020 e 2021, assim como a percepção de sua importância na perspectiva de seus elaboradores, ou seja, um aluno e uma aluna de licenciatura em Cinema em conjunto com um professor da UFF (GROLLMUS; TARRÉS, 2015).

Deste modo, este trabalho foi dividido nas etapas metodológicas descritas a seguir, para que nossos Licenciandos pratiquem suas habilidades e competências de sua formação e usem a problematização discutida por Freire (1996) na elaboração e organização de atividades mencionadas. Lembramos que cada momento foi discutido em reuniões semanais para a democratização e apropriação do entendimento do processo.

Etapa 1: Pesquisa bibliográfica, levantamento de material fílmico, produção e edição de vídeos e textos bases sobre as temáticas dos filmes para nortearem os debates e a organização do acervo cinematográfico, priorizando os filmes nacionais. Seleção dos filmes e/ou documentários com base nos temas motivadores discutidos. Permite a organização para a execução das tarefas;

Etapa 2: Organização das atividades e produção de material de divulgação das atividades para o Ensino, visando sensibilizar a comunidade escolar sobre o Projeto. Produção dos materiais educativos pedagógicos para as atividades. Também permite a organização para a execução das tarefas;

Etapa 3: Organização dos Cinedebates e das oficinas. Esta atividade permitiu a promoção da discussão sobre Arte e Ciências e a percepção da

importância da socialização entre professor e alunos, visando a facilitação do processo de ensino-aprendizagem no espaço Escolar. Devido à pandemia foi organizado os procedimentos para a realização de oficinas e cinedebates de modo remoto, porém podem ser aplicados de forma presencial.

Desenvolvimento

Devido a pandemia do novo coronavírus que se instaurou no início de 2020, as atividades foram desenvolvidas de forma remota. A crise sanitária que se estendeu pelo ano de 2020 e se ampliou em 2021 impediu que as escolas realizassem suas atividades presenciais, inclusive aquelas onde se aplicaria o Cinedebate e Oficina (CEBRIC e o COLUNI), o que nos fez reorganizar nossas ações junto ao colégio.

Visando organizar nossas atividades, realizamos, de setembro de 2020 e fevereiro de 2021, encontros semanais com o professor-orientador a fim de discutir possibilidades de atuação durante o período remoto. Durante os encontros, decidiu-se pela produção de materiais educativos e de divulgação sobre as atividades de oficinas e cinedebates que o projeto propunha, assim como a organização de cinedebates e oficinas sobre vídeo para serem aplicadas nas escolas.

Quanto aos materiais de divulgação, foram produzidos modelos de pôsteres e cartazes para circulação na escola convocando os estudantes para as atividades, tanto do cinedebate quanto da oficina. No que se refere aos cinedebates, foram criados três modelos: divulgação geral, que anuncia o início das atividades e informações básicas como local, data e horário dos encontros; divulgação semanal, que anuncia o filme que será assistido e debatido naquela semana; e divulgação impressa, em preto e branco, considerando possíveis limitações de tinta e papel das escolas para a realização das impressões com as artes completas. Os dois primeiros modelos foram criados considerando um retorno ainda online para os encontros enquanto o terceiro circularia exclusivamente quando houvesse o retorno das atividades presenciais (Figura 1).

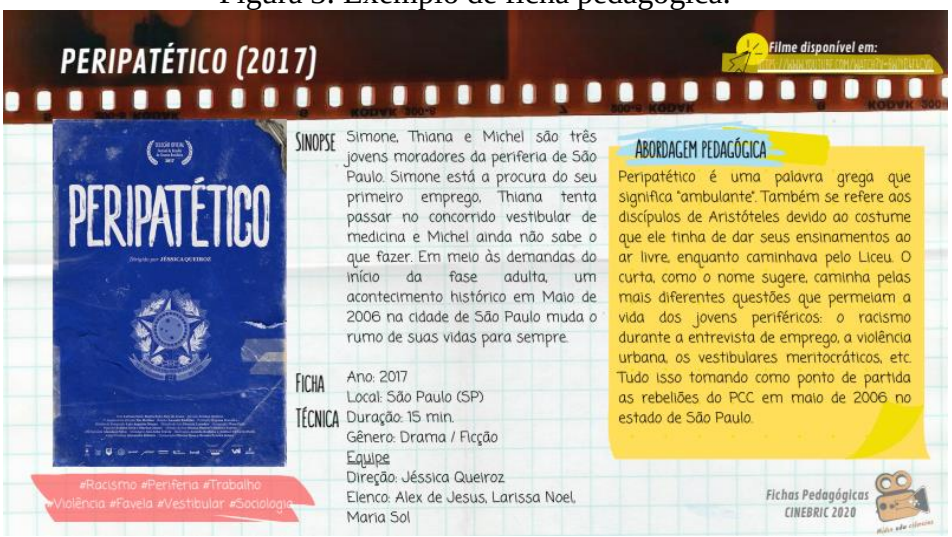
Figura 1: Exemplos de cartazes para a divulgação dos Cinedebates.

Também foram produzidos cartazes de divulgação para os encontros das oficinas. Os modelos levaram em consideração que as oficinas também ocorressem de forma online. Foram produzidos sete cartazes, um com a proposta de uma divulgação geral e outros seis destinados a divulgação dos temas específicos que seriam tratados nos encontros da oficina, sendo eles: o cinema e suas técnicas; pré-produção, storyline e argumento; roteiro; filmagem; edição e grande estreia (Figura 2).

Figura 2: Exemplos de cartazes para a divulgação das Oficinas.

Além disso, houve também a produção de fichas pedagógicas como possível material de apoio para a realização de cinedebates (Figura 3). As fichas apresentam sugestões de abordagens pedagógicas para filmes, majoritariamente curtas-metragens brasileiros de fácil acesso na Internet, e as informações gerais sobre tais obras - como sinopse, cartaz, ficha técnica, dentre outros. No campo das abordagens pedagógicas, há pequenos parágrafos com propostas de temas a serem estudados a partir do filme. A ideia é que essas fichas auxiliem professores e alunos na construção de debates após a exibição dos filmes.

Figura 3: Exemplo de ficha pedagógica.



Tais fichas foram produzidas após a conclusão de um trabalho de curadoria e organização desses filmes. Em uma planilha, foram reunidas 38 produções audiovisuais organizadas de acordo com os seguintes recortes temáticos “Ciência”, “Racismo”, “Natureza”, “Feminismo”, “Pandemia”, “Preconceito”, “Relacionamentos”, “Política”, “Família”, “LGBTQ+” e “Cultura”. Tais temas foram selecionados porque, devido aos anos anteriores do projeto, já foi observado que se trata dos mais requisitados por estudantes e professores.

Ressaltamos mais uma vez que a pandemia de COVID-19 mudou drasticamente o modo como educadores e educandos se relacionam com a escola e a principal dificuldade para nós, que passamos por uma graduação em licenciatura neste momento tão delicado e assustador, assim como para os professores, consiste em encontrar formas de experimentar a docência em sala de aula sem estar nela presencialmente. Através das pesquisas, debates e trabalhos que se sucederam durante os meses de vigência do projeto, experimentamos o que ao menos seriam os “bastidores” de uma sala de aula; desde a produção de materiais didáticos ao planejamento de execução das atividades elaboradas.

A elaboração dos materiais gráficos e das fichas pedagógicas nos permitiu estar em contato direto com as especificidades da relação cinema-educação. Foram meses de pesquisa que culminaram em um material completo para que qualquer professor possa se apropriar e executar em sala

de aula. Todavia, uma de nossas dificuldades talvez tenha sido a ausência das presenças físicas dos estudantes.

As experiências, de todo modo, foram de grande riqueza para nós, uma vez que possibilitaram sentir o que consiste estar inserido em uma dinâmica educacional próxima à realidade escolar, principalmente no que se refere aos desafios de se implementar uma atividade que articula cinema e educação. Todo o planejamento e a produção dos materiais didáticos e de divulgação serviram como uma forma de aprofundamento das nossas habilidades de docência, nos preparando para desbravar os vários universos existentes entre os projetores de cinema e as salas de aula.

Durante o período de desenvolvimento do projeto, foi também elaborado um material educacional, intitulado *Cartilha de Produção Audiovisual* (Figura 4), destinado a professores e alunos. Assim sendo, através de reuniões que ocorreram semanalmente, discutiu-se conteúdo, forma e linguagem da referida cartilha. O conteúdo do material se divide em três partes. A primeira parte é destinada a professores, e aponta para algumas possibilidades de uso do audiovisual em sala de aula, assim como alerta para usos que tendem a ser pouco eficientes. Nela, autores como Bergala (2016) e Moran (1994) são utilizados para fundamentar o vídeo enquanto processo, arte e ferramenta de ensino-aprendizagem. A segunda parte destina-se tanto a professores quanto a alunos. O objetivo desta seção é esclarecer conceitos básicos sobre o que é o audiovisual, e chamar a atenção do leitor para como estamos a todo tempo rodeados de produtos audiovisuais sem nos darmos conta. Neste sentido, busca-se mostrar a importância da necessidade de compreender esta linguagem tão presente em nossas vidas a fim de termos um olhar menos acostumado e mais crítico para os conteúdos que consumimos. A terceira parte deste material coloca em palavras todas as etapas que foram seguidas para que as oficinas anteriormente realizadas se concretizassem. Desta forma, oferece todo o conteúdo base necessário para que professores possam realizar oficinas de vídeo-processo com suas turmas.

Figura 4: Imagens Ilustrativas da Cartilha de Produção Audiovisual.

Deste modo, ao final da elaboração do material de divulgação e do material educativo, foram organizados a Oficina e o Cinedebate para serem usados em escolas do Ensino Médio, considerando o número de encontros conforme os três momentos pedagógicos de Delizoicov (DELIZOICOV; ANGOTTI; PERNAMBUCO, 2002). Esses momentos estão também elucidados no material educativo, como sugestão para professores na organização de suas oficinas. Ressaltamos que iniciamos a preparação de outro material didático, também na forma de um livro, para a discussão sobre Cinedebates e sua organização. Lembramos ainda que, experimentalmente, um curso remoto no formato de disciplina foi oferecido em 2020 - 2021 no Departamento de Química Orgânica da UFF.

A experiência de desenvolver o material de apoio para professores e alunos realizarem projetos de produção de vídeo em suas escolas agregou considerável valor à nossa formação enquanto educadores. A produção de um vídeo, que com a prática torna-se automática para aqueles que lidam com o audiovisual diariamente, foi durante o processo de pesquisa e escrita pensada e traduzida para uma linguagem tutorial simples e acessível, a fim de garantir o entendimento de professores e alunos que venham a ter acesso ao material. Desta forma, a sistematização da prática de realização audiovisual exigiu um pensamento de ordenação de conteúdo e nos trouxe ainda mais clareza para o entendimento da utilização do vídeo como meio para o processo de ensino-aprendizagem.

O incentivo à iniciação à docência promovido pelo projeto, através do Programa Licenciaturas, ampliou os horizontes imaginativos dos participantes no que tange o pensar a prática docente. Os meses de encontros semanais para troca, pesquisa, aprendizado e aprofundamento no tema, além da produção dos materiais destinados às escolas, representaram uma experiência de formação à parte que desencadeou diversas elaborações e diversos entendimentos. Estas novas compreensões aguçaram a percepção, agregaram vivência e despertaram novas habilidades e possibilidades para o trabalho em sala através deste processo de elaboração e organização de um Cinedebate e uma Oficina de vídeos.

Considerações finais

Apesar das restrições impostas durante o período de atuação dos bolsistas, os quais consideram que a experiência foi extremamente rica e válida para suas formações. Tiveram a oportunidade de desenvolver estratégia de atuação à distância - método pouco considerado em suas pesquisas e práticas antes da pandemia de Covid-19 -, compreendendo todas as diferenças entre esta modalidade e a presencial, e como isso influencia no desenvolvimento de suas estratégias e possibilidades de atuação enquanto futuros educadores.

O desenvolvimento do material educativo e de divulgação trouxe-lhes também uma diferente perspectiva acerca das necessidades presentes no momento da elaboração deste tipo de material. A experiência proporcionou-lhes um olhar mais amadurecido e crítico para a análise de outros materiais do gênero, além de inicial capacitação para envolvimento na elaboração de materiais futuros.

Referências

ALMEIDA, M. E. B.; MORAN, J. M. **Integração das tecnologias na educação:** o salto para o futuro. Brasília: Ministério da Educação; Seed, 2005.

ANDRADE, T. C. A linguagem secreta da sétima arte: infância, narrativa e experiência. **Revista Eletrônica de Educação da Faculdade Araguaia**, Goiânia, v. 4, n. 4, p. 1-10, 2013.

BERGALA, A. The cinema hypothesis: teaching cinema in the classroom and beyond publisher. **Austrian Film Museum Publication**, 2016.

BORGES, M. N.; RIBEIRO, C. M. R.; ARARIPE, D. R.; CHACON, E. P.; LUZ, D. M. Ações de divulgação de Química na Casa da Descoberta - Centro de Divulgação de Ciência da Universidade Federal Fluminense. **Química Nova**, v. 34, n. 10, p. 1856-1861, 2011.

BORGES, M. N.; CALLEGARIO, L. J.; CHACON, E. P.; RIBEIRO, C. M. R.; COUTINHO, L. G. R.; RIBEIRO, C. R. S. Química na cozinha: vídeoprocesso na construção de um recurso didático. **Tecnologia & Cultura** (CEFET/RJ), v. 1, p. 34-40, 2017.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** Ensino Médio. Brasília: Ministério da Educação, 1999.

BRASIL. Secretaria de educação Média e tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** ensino médio/Ministério da Educação, Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Brasília: MEC; SEMTEC, 2002, 360p.

BRASIL. **Lei federal de 13.006 de junho de 2014**. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13006.htm>. Acesso em 1 jul. 2022.

CHACON, E. P. C.; BORGES, M. N.; RIBEIRO, C. M. R.; COUTINHO, L. G. R. A química na cozinha: possibilidades do tema na formação inicial e continuada de professores. **Revista Brasileira de Ensino de Ciência & Tecnologia**. v. 8, n. 1, p. 159-177, 2015.

DELIZOICOV, D.; ANGOTTI, J. A.; PERNAMBUCO, M. M. **Ensino de ciências**: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2002.

FERRÉS, J. **Vídeo e educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

FERRO, M. V.; RIBEIRO, C. M. R. Histórias em quadrinhos sobre a pandemia Covid-19 como divulgação científica nas redes sociais da Casa da Descoberta. **Research, Society and Development**, v. 11, p. e51111225994, 2022.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 31. ed. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1996.

GROLLMUS, N. S.; TARRÈS, J. P. Relatos metodológicos: difractando experiências narrativas de investigación. **Fórum Qualitative Social Research**, v. 16, n. 2, art. 24, 2015.

MIGLIORIN, C. **Inevitavelmente cinema:** educação, política e mafuá. Rio de Janeiro: Beco do Azougue, 2015.

MORAN, J. M. Interferências dos meios de comunicação no nosso conhecimento. **Ciência da Informação**, v. 7, n. 36, 1994.

MOREIRA, M. A. **Ensino e aprendizagem**: enfoques teóricos. Porto Alegre: Editora Moraes, 1983.

MOREIRA, M. A.; MASINI, E. F. S. **Aprendizagem significativa**: a teoria de David Ausubel. São Paulo: Editora Moraes, 1982.

NAPOLITANO, M. **Como usar o cinema na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2009.

VYGOTSKY, L. S. **Psicologia pedagógica**. Edição Comentada. Porto Alegre: Artmed, 2003.

(RE)PENSANDO O ENSINO DE LÍNGUAS ADICIONAIS PARA OS ANOS INICIAIS: UMA PROPOSTA DURANTE A PANDEMIA

Consuelo Gouvêa de Faria [279]
Kevin Soares Turbano[280]
Elisa Karoline Reiche[281]
Thais Gomes dos Santos[282]
Monique Rocha Vidal[283]
Camilla dos Santos Ferreira[284]

Resumo: O presente relato visa apresentar o trabalho realizado pelos licenciandos dos cursos de Letras (Português-Francês) e de Pedagogia da UFF, participantes, desde o ano de 2019, do projeto "Oficina de francês: formação docente e ensino de línguas adicionais nos anos iniciais do ensino fundamental", com ênfase nas ações desenvolvidas em 2020. Neste ano, em virtude da pandemia da COVID-19, o projeto, que antes acontecia presencialmente, foi reformulado para que pudesse ter continuidade na modalidade remota emergencial. Por esse motivo, as atividades concentraram-se sobretudo na elaboração e/ou divulgação de ferramentas didáticas e de práticas de formação docente, com vista à reflexão sobre ensino de língua francesa (LF) nos anos iniciais do ensino fundamental. Ao procurarmos alternativas à realização das oficinas, como ocorria anteriormente de maneira presencial, optamos por nos dedicar à construção de um caminho que pudesse contribuir para a temática abordada no projeto por meio da divulgação, em um espaço virtual *on-line*, de materiais didáticos elaborados por nós e por sugestões de textos teóricos e de outros materiais, por meio de uma curadoria de conteúdos sobre o tema. Para tanto, serviram de base as pesquisas de Rocha (2008), Leffa e Irala (2014), Barros e Costa (2010) e Amorim (1997). Como resultado, iniciou-se a criação de um *site* sobre ensino de línguas adicionais para crianças, no qual divulgaremos os materiais didáticos elaborados e a seleção feita de pesquisas e de outros materiais sobre o assunto.
Palavras-chave: Línguas adicionais. Ensino de língua francesa para crianças. Elaboração de material didático. Plataforma digital.

Introdução

Este trabalho é um relato de experiência dos licenciandos do curso de Letras - Português/Francês e de Pedagogia participantes do projeto *Oficina de francês: formação docente e ensino de línguas adicionais nos anos*

[279] Bolsista.
[280] Bolsista.
[281] Bolsista.
[282] Bolsista.
[283] Voluntária.
[284] Orientadora.

iniciais do ensino fundamental, no ano de 2020. Embora nosso foco seja o ano de 2020, começamos a atuar na Oficina de Francês em 2019, época em que as atividades ainda ocorriam de maneira presencial e na qual eram realizadas oficinas de língua francesa com estudantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental no Colégio Universitário Geraldo Reis (COLUNI-UFF).

O projeto, realizado no COLUNI, contava, em 2019, com quatro bolsistas, o que possibilitou o oferecimento de oficinas em dois grupos diferentes, um com alunos dos 2º e 3º anos e outro com alunos do 4º e 5º anos. Além disso, dos quatro bolsistas, três eram estudantes dos cursos de Letras - Português/ Francês e uma estudante de Pedagogia, o que viabilizou o trabalho em conjunto, o compartilhamento de experiências e ideias, além de permitir o diálogo entre estudantes dos dois cursos.

Em 2020, os bolsistas e a coordenadora se depararam com a pandemia e o consequente adiamento do início do semestre letivo na universidade, em virtude da necessidade de distanciamento físico, e com a notícia de suspensão das atividades até o reinício das aulas. Apesar disso, houve continuidade nas ações da Oficina e, ainda que as atividades estivessem suspensas por tempo indeterminado, os licenciandos apresentaram trabalho no I Encontro do Programa de Tutoria de Letras da UFF, bem como submeteram um relato de experiência para publicação referente a esse evento.

No segundo semestre, com o reinício do Programa Licenciaturas, o projeto foi contemplado com uma bolsa a menos. Manteve-se, no entanto, o mesmo número de estudantes participantes, com três bolsistas e um voluntário. Além da redução do número de bolsas, um segundo desafio que se impôs foi a necessidade de remanejar e realizar todas as ações no contexto remoto. À vista disso, estreitaram-se os laços e a colaboração entre a Oficina de Francês e o projeto *Oficina de Espanhol nos primeiros anos do ensino fundamental: brincar, cantar e contar é só começar!*, que também era realizado no COLUNI até o final de 2019. Como ambas as oficinas visavam à formação docente e à educação linguística por meio do ensino de uma língua adicional, os bolsistas e as coordenadoras decidiram atuar conjuntamente, com o intuito de aliarem suas práticas na construção de um ambiente virtual.

Para além da contribuição para nossa formação docente, a construção de tal espaço é motivada pela escassez de material didático e teórico sobre o ensino de línguas adicionais para crianças. Desse modo, a divulgação de materiais produzidos e/ou selecionados pelos licenciandos participantes da Oficina de Francês e da Oficina de Espanhol, permite, além do aprimoramento processo de construção profissional constante dos integrantes e dos objetivos do projeto em si, a troca de ideias e a interação, mesmo que remotamente, com outros docentes e estudantes, contribuindo de maneira mais ampla para o trabalho e a formação de professores e futuros professores.

O relato em tela irá discutir o desenvolvimento do projeto, como ocorreu a experiência, quais foram os procedimentos utilizados pelos bolsistas e a base teórica nele desenvolvida. Por fim, serão apresentadas as conclusões e os encaminhamentos decorrentes do que foi construído até o presente momento.

O projeto

Para a contextualização do que foi o projeto de 2020, é preciso regressar ao período anterior à pandemia e explicar como era o contexto presencial da oficina de francês. Até 2019, contávamos com uma reunião semanal dos bolsistas com a orientadora, Camilla dos Santos Ferreira, e um dia específico de atuação na escola com os alunos, quando eram realizadas as oficinas propriamente ditas. Para tanto, os licenciandos envolvidos, realizavam leituras, faziam o planejamento semanal e elaboravam o material didático necessário para realização das oficinas, o que era discutido previamente nas reuniões.

Antes da realização primeira oficina, no entanto, para que os bolsistas estivessem familiarizados com a proposta do projeto e com a dinâmica da escola, havia algumas etapas iniciais a serem cumpridas: ambientação do espaço escolar; leituras sobre o ensino de língua adicional e sobre o ensino de línguas para crianças; observações participantes na escola parceira e análise de materiais didáticos para os anos iniciais. Além disso, os licenciandos propunham aos estudantes da escola, possíveis participantes da oficina, uma atividade de sensibilização e, após essa etapa, eram realizados

o convite para inscrição dos discentes na oficina e o sorteio público daqueles que ocupariam as vagas disponibilizadas.

Iniciado o trabalho com os estudantes da escola, nas reuniões semanais, os bolsistas buscavam fazer uma autoavaliação crítica de como fora o encontro da semana anterior e uma discussão do planejamento para a atuação seguinte. Esse processo era acompanhado e, sobretudo, direcionado a um caminho de reflexão crítica sobre todas as etapas que foram e que seriam desenvolvidas à luz dos aportes teóricos, com a mediação da orientadora do projeto.

No ano de 2020, como já ressaltado, devido à pandemia da COVID-19, as atividades, antes presenciais, precisaram ocorrer na modalidade remota. Desse modo, não seria possível a realização de oficinas na escola. Durante o processo inicial, muitas questões surgiram, tais quais: como seria o novo formato do projeto remoto?; a quem se direcionaria?; quais seriam as suas contribuições?; o que produziriam enquanto não pudessem atuar em sala?

Tais inquietações dos licenciandos e da coordenadora eram igualmente experienciadas pelos participantes da Oficina de espanhol, e a busca por caminhos que conduzissem as essas respostas motivou a parceria que foi então iniciada entre os dois grupos. Esse processo ocorreu em meio a um ano turbulento de pandemia, embora o diálogo entre os projetos, que compartilham das mesmas concepções teóricas, fosse anterior a ele. O funcionamento do projeto, no contexto remoto, acontecia de maneira similar ao formato presencial, isto é, com reuniões semanais, discussões de textos teóricos e com o planejamento de novas atividades.

A impossibilidade de estar com as crianças, nos motivou a uma outra forma de atuação: o desenvolvimento de um espaço virtual, em que pudéssemos compartilhar informações e contar nossa história; sugerir leituras sobre o ensino de línguas para crianças, assim como diversos materiais que poderiam ser utilizados por professores; divulgar material didático para o ensino de francês para crianças elaborado por nós; partilhar nossa experiência, interagir com outros professores e futuros professores interessados no ensino de línguas para crianças e colaborar com eles. Antes, no entanto, era necessário escolher o espaço virtual mais adequado para divulgação do nosso trabalho. Para isso, foram avaliadas algumas plataformas, partindo de dois critérios iniciais: elas precisavam ser gratuitas

e sem limite para postagem de conteúdo. Além desses dois primeiros critérios, a escolha da plataforma priorizaria ainda a quantidade de recursos, a facilidade do manuseio e a maior possibilidade de criação de abas/divisórias para a apresentação de cada tema.

A discussão inicial conduziu os participantes ao consenso de que a melhor opção seria a criação de um *site* ou um *blog*, pois se encaixavam nos rótulos da gratuidade e de espaços que comportam todos os conteúdos que deveriam ser exibidos. Definidas as plataformas iniciais, os licenciandos ficaram encarregados de estudar cada uma delas e realizar uma apresentação de cada ambiente virtual e de suas ferramentas. Feito esse estudo e realizadas as apresentações, decidiu-se que a plataforma digital que melhor atenderia às nossas necessidades seria o *site*, pois permitia mais facilmente e com maior organização a criação de abas para compartilhar as experiências das oficinas de francês e de espanhol, os aportes teóricos, fossem eles comuns ou específicos, os materiais didáticos elaborados pelos participantes de cada grupo, a seleção de material para o ensino de francês e de espanhol, enfim, seria possível ter um registro da memória do projeto, com o que o que havia sido realizado até então, e também partilhar aquilo que ainda seria feito.

Para além do planejamento do *site*, estudantes e coordenadoras realizaram um processo de reflexão interno sobre as possibilidades e necessidades dos projetos durante o período emergencial remoto. Em virtude disso, para além das leituras e discussões iniciadas em 2019, as orientadoras propuseram, novas leituras e discussões dos textos teóricos, que pudessem instrumentalizar os estudantes na construção do *site* e na seleção e elaboração dos materiais e também alguns cursos de formação oferecidos virtualmente pelo Projeto de Alfabetização e Leitura (PROALE-UFF) para professores de línguas adicionais da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro. É sobre o que aprendemos por meio das leituras, das participações em eventos virtuais e de nossas discussões que trataremos na próxima seção.

Nossa discussão teórica

Para pensar em um espaço virtual com o objetivo de compartilhar nossas experiências e propor caminhos que contribuíssem com o trabalho de professores e futuros professores de francês para crianças, foi necessário um

percurso anterior de leitura, participação em eventos virtuais, análise e discussão. Dentre os autores que nortearam nossas escolhas em 2020, destacamos: Barros e Costa (2012); Amorim (1997) e Rocha (2008). Além deles, balizaram nossas escolhas leituras feitas em 2019, sobretudo as de Calvet (2007), Leffa e Irala (2014) e Rocha (2007).

As pesquisas desenvolvidas por Rocha (2007, 2008) permitiram perceber que todo material elaborado deveria partir dos interesses e das necessidades das crianças. A autora sugere que o ensino de línguas nos anos iniciais do Ensino Fundamental seja baseado principalmente em gêneros do narrar, do brincar e do cantar, pois são aqueles que em geral compõem a realidade sociocultural da criança. De acordo com a autora, o estudante deve ser protagonista do seu processo de aprendizagem por meio da participação em interações que façam sentido para ele e que o levem a refletir criticamente e a ampliar seu horizonte de conhecimento.

Tendo isso em vista, iniciou-se em 2020 o processo de seleção e elaboração de material didático para o ensino de francês para crianças com vistas à sua disponibilização no *site*. Para tanto, baseamo-nos no trabalho de Barros e Costa (2012), que discute a elaboração de materiais didáticos e serve igualmente como orientador para a análise e adaptação de materiais já existentes. De acordo com os autores, as atividades de leitura e de escuta requerem compreender as produções discursivas e instigar uma postura crítica perante os textos. Para tanto, devem englobar diversos níveis de construção de sentido e propor questões que enfoquem pré-leitura/audição, leitura/audição e pós-leitura/audição.

As atividades que englobam os diferentes níveis de leitura crítica, pré-leitura, leitura e pós-leitura foram apresentadas e sistematizadas por Amorim (1997). Segundo a autora, a pré-leitura consiste na ativação dos conhecimentos prévios que o aluno possui sobre determinado tópico. A etapa de leitura deve ser dividida em dois momentos distintos: a compreensão global do tema que foi trabalhado durante a pré-leitura e a compreensão específica de informações sobre o tema. Por sua vez, a última etapa contém questões que levam o aluno a avaliar a temática para além do que foi apresentado, sendo capaz de associar o que foi trabalhado com outros textos e contextos.

No que diz respeito às ações formativas, que complementam e permitem enxergar práticas de sala de aula, os bolsistas participaram de

cursos de formação que auxiliaram o desenvolvimento de práticas pedagógicas para a elaboração do espaço virtual educativo. Em sua maioria, tais formações são fruto de uma parceria entre o PROALE e a Secretaria Municipal do Rio de Janeiro e contaram com a presença de professores convidados para tratarem sobre assuntos voltados para educação linguística em línguas adicionais em sala de aula, como o letramento crítico e a seleção e elaboração de materiais didáticos para o ensino de línguas adicionais. Destacamos sua relevância para o amadurecimento profissional dos estudantes e para a confecção do *site*.

Para os bolsistas, os eventos puderam contribuir para uma melhor compreensão do trabalho realizado durante a pandemia. Cada formação apresentou diferentes propostas de ação e recursos que podem ser usados no ensino de línguas adicionais. As formações serviram como elementos motivadores para a elaboração de atividades e possibilitaram aos bolsistas tanto a reflexão sobre desenvolvimento de materiais didáticos como sobre possíveis caminhos para que o espaço em construção alcançasse discentes e docentes.

O *site*

As leituras, formações e discussões feitas ao longo do de 2019 e 2020 foram fundamentais para que os estudantes pudessem elaborar a ideia do *site*, pensando nos possíveis assuntos a serem abordados e na distribuição das abas que comporiam a página *on-line*. Apesar de cada grupo ter sido responsável pelas partes específicas de sua língua (francês e espanhol), algumas seções foram realizadas conjuntamente e, para a criação da página, os bolsistas dos dois projetos dividiram suas tarefas em duplas, para que não houvesse sobrecarga de trabalho. As tarefas foram cumpridas por etapas: apresentação de plataformas gratuitas *on-line*; escolha da melhor plataforma; previsão da arquitetura do *site*; distribuição de abas e assuntos; elaboração de textos para as abas; revisão dos textos de cada aba; confecção de sinopses dos textos teóricos lidos; revisão e adequação das sinopses; elaboração de material didático; escolha do *layou*t do *site* e seleção de fotos de ações anteriores desenvolvidas pelos licenciandos.

Cada fase do *site* era pensada em conjunto, assim como aconteceu com a seleção da plataforma digital. Antes de partirem para a construção do *site*,

os bolsistas e as coordenadoras precisavam pensar no que e como apresentariam para seu público-alvo. Para tanto, criaram um documento que serviria de esboço para a estruturação do site, com a divisão de suas abas principais na seguinte ordem: “página inicial”; “nossa história”; “línguas adicionais”; “dicas e leituras”; “sobre nós”; e “contato”. A página inicial conta com um texto descritivo sobre a iniciativa dos grupos em construir o *site*, caixas de redirecionamento, e a apresentação de bolsistas e orientadoras. A aba "nossa história" conta um pouco sobre as oficinas e sua importância na formação de discentes de licenciaturas.

A aba "línguas adicionais" está dividida por sub-abas, que separam as atividades dos dois projetos. As duas primeiras sub-abas, francês e espanhol, fazem uma breve apresentação dessas línguas adicionais e de um ou dois fatos curiosos de cada língua. Em seguida há a sub-aba "sequências pedagógicas", atualmente em construção, que se subdivide em “língua francesa” e “língua espanhola” e mostrará os planos de aula e sequências elaboradas. Por fim, a sub-aba "materiais didáticos" apresentará dicas de materiais, como textos, vídeos, músicas etc, que podem ser explorados para a elaboração de atividades.

A aba "nossas leituras" possui informações e comentários sobre nossas principais referências teórico-metodológicas, além do *link* para os textos de livre acesso *on-line*. A decisão de compartilhar as leituras e, quando possível, o acesso aos materiais é motivado pela carência de reflexões sobre o ensino de línguas adicionais para crianças e, em virtude disso, pela importância da organização de um repertório teórico para futuros integrantes de nossos projetos, assim como para professores e licenciandos participantes de iniciativas semelhantes. A aba "sobre nós" visa à identificação dos bolsistas e voluntários de cada língua adicional que colaboraram para a construção do *site*. Como último item, a aba "contato" destina-se à comunicação entre os visitantes e os participantes do projeto.

As decisões quanto à organização das seções ocorreram de maneira gradual e analítica, partindo de uma elaboração inicial dos textos e materiais e culminando em um processo de revisão coletivo, em que todos tinham voz para opinar e expressar ideias. A seleção das fotos e a escolha do *layout* aconteceram igualmente em grupo, pois as coordenadoras deram espaço para a criatividade dos bolsistas, que conferiram o toque único de cada um no *site*.

Como primeiro material didático de francês, os bolsistas decidiram trabalhar com o poema *À mon cher frère blanc*, do poeta senegalês Léopold Sédar Senghor. O poema já havia sido trabalhado de maneira presencial em um dos grupos das oficinas realizadas no ano de 2019, ocasião em que sua leitura, para além do necessário reconhecimento de algumas cores para a compreensão das associações e questionamentos que o autor faz no poema, introduziu uma discussão sobre o racismo. A atividade foi rediscutida e reelaborada, com vistas à sua divulgação no *site*. Além disso, foi elaborado um plano de aula, com a descrição de todas as suas etapas, bem como de seus objetivos geral e específicos, de maneira a compartilhar com os professores que a acessassem uma proposta pedagógica clara de trabalho com os anos iniciais e promover a troca de experiências e de materiais.

Considerações finais

Ao longo dos meses de trabalho, os bolsistas e a orientadora conseguiram construir, em parceria com os participantes do grupo de espanhol, um *site* para a exposição dos dois projetos e das atividades desenvolvidas em cada um deles. As leituras e discussões feitas contribuíram para que o *site* materializasse nosso percurso e nossas propostas, apresentando as principais leituras, os textos, demais materiais selecionados e o material didático elaborado, bem como o histórico, a apresentação dos projetos, dos bolsistas e das coordenadoras de francês e de espanhol.

A construção do *site* está em andamento e seu lançamento está previsto para o final de 2021. Mais um ciclo foi encerrado em fevereiro de 2021, após um ano de muita insegurança e durante o qual houve inúmeras incertezas, inclusive de indefinição com relação ao período de duração das bolsas. Por isso mesmo, vários foram os desafios e as dificuldades, mas foi possível trilhar novos caminhos e aprender neles. Mesmo em um período conturbado, os estudantes envolvidos realizaram a criação de uma plataforma voltada para a educação linguística em línguas adicionais para crianças, que visa a trazer contribuições ao trabalho de professores e futuros professores e puderam ampliar seus próprios conhecimentos sobre o assunto.

Ao longo de um ano, adquirimos uma imensa bagagem sobre ensino-aprendizagem e fizemos diversas descobertas sobre a educação linguística em línguas adicionais para crianças. Ao ser realizado em conjunto, o projeto,

com as reuniões e a criação do *site*, nos proporcionou novos conhecimentos e possibilitou a interação com o grupo de espanhol. Assim, nós pudemos compartilhar nossos saberes e pensar as atividades conjuntamente.

Durante as oficinas realizadas em 2019, de maneira presencial, percebemos que "é imprescindível que o discente participe de todo o seu processo de ensino-aprendizagem, pois devemos encorajá-lo a pensar por si próprio e ajudá-lo a tornar-se capaz de realizar uma interpretação crítica e reflexiva sobre o mundo que o cerca" (GOUVÊA *et al*, no prelo). Em 2020 e início de 2021, o nosso novo desafio foi atuar no contexto remoto e pensar em como continuar possibilitando a participação ativa do estudante em todo o processo.

Dessa forma, pode-se dizer que conseguimos aperfeiçoar a nossa formação docente inicial, sobretudo no que se refere ao ensino de língua francesa para crianças, o que demonstra a relevância do projeto. Por isso, consideramos necessária sua continuidade, com a manutenção do oferecimento de bolsas, para que, como nós, outros licenciandos possam ser beneficiados com uma melhor formação relativa à educação linguística em línguas adicionais nos anos iniciais do Ensino Fundamental, área carente de reflexão nos cursos de Pedagogia e, principalmente, de Letras.

Referências

AMORIM, M. L. V. Ensinando leitura na sala de aula de inglês: teoria e prática. In: TADDEI, E. (Ed) **Perspectivas:** o ensino da língua estrangeira. Rio de Janeiro: SME, 1997

BARROS, C.S.; COSTA, E.G.M. (Org.). **Espanhol:** ensino médio. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010, v. 16, Coleção Explorando o Ensino.

CALVET, J. **As políticas linguísticas**. Trad. Isabel Duarte, Jonas Tenfen, Marcos. Florianópolis/São Paulo: Ipol/Parábola, 2007.

GOUVÊA *et al*. **Oficina de línguas adicionais aos anos iniciais:** relato de experiência. 2020. No prelo.

LEFFA, V.; IRALA, V. **Uma espiadinha na sala de aula**. Pelotas: EDUCAT, 2014.

ROCHA, C. H. O ensino de línguas para crianças no contexto educacional brasileiro: breves reflexões e possíveis previsões. **DELTA**, v. 23, n. 02, 2007.

ROCHA, C. H. O ensino de línguas para crianças: refletindo sobre princípios e práticas. In: ROCHA, C. H.; BASSO, E. A. (orgs.) **Ensinar e aprender língua estrangeira nas diferentes idades:** reflexões para professores e formadores. São Carlos: Editora Claraluz, 2008.

PROGRAMA DE UNIVERSALIZAÇÃO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS– PULE/UFF: UMA POLÍTICA PARA INTERNACIONALIZAÇÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUAS ADICIONAIS – O ENSINO DE FRANCÊS

Raphael De Oliveira Pechir[285]
Telma Cristina De Almeida Silva Pereira[286]

Resumo: O presente projeto deu continuidade àquele proposto no Edital Licenciaturas 2019, cujo objetivo foi estender as ações desenvolvidas pelo Programa de Universalização de Línguas Estrangeiras (PULE) ao Colégio Universitário Geraldo Reis (COLUNI), com aulas de alemão e de francês, ministrados por alunos de Licenciatura, sob a supervisão de professores do Instituto de Letras. Como pressupostos teóricos-metodológicos, destacamos os estudos sobre política linguística educativa (LAGARES, 2018; SPOLSKY, 2016; PEREIRA, 2014) e formação de professores de línguas adicionais (SAVEDRA, 2016; NÓVOA, 2007). Nossa atuação procurou desenvolver as práticas plurilíngues e pluriculturais nas escolas públicas, em relação ao ensino de francês. Assim, como resultados obtidos, ressaltamos o contato dos alunos do COLUNI com a língua e a cultura de outros países francófonos, bem como nosso aprimoramento enquanto licenciados em Letras em contexto de ensino público.
Palavras-chave: PULE. COLUNI. Língua francesa. Plurilinguismo.

Introdução

Nossa participação no projeto *Programa de Universalização de Línguas Estrangeiras– PULE/UFF: uma política para internacionalização e formação de professores de línguas adicionais* teve início no mês de setembro de 2020, no Colégio Universitário Geraldo Reis (COLUNI). Previstas anteriormente para começar em abril daquele ano, de forma presencial, o calendário e a modalidade de atividades precisaram ser alterados em razão das restrições impostas pelo contexto da pandemia do COVID 19. Assim, entre setembro de 2020 e fevereiro de 2021, período de vigência de nossa bolsa, atuamos de forma remota junto ao projeto.

Nossa motivação para participar desse projeto originou-se de nossa atuação como instrutor de língua francesa no *Programa de Universalização em Línguas Estrangeiras* (PULE), associada ao desejo de conhecer mais de perto a realidade do ensino de línguas adicionais na escola pública.

[285] Bolsista.
[286] Orientadora.

Durante esse período, seguindo os objetivos do projeto, nos preocupamos em sensibilizar o grupo de francês, composto por alunos do 9º ano (Ensino Fundamental) à 3ª série (Ensino Médio), o caráter pluricêntrico Clyne (1992) da língua francesa apresentando as diferentes variedades que compõem a comunidade francófona. Compartilhamos de Calvet (2002) o conceito de francofonia como uma realidade sociolinguística, produto da história – particularmente da história colonial – e como um conceito geopolítico. Logo, a ideia é que a francofonia desdobra-se em dois eixos: o primeiro refere-se à conscientização do aluno para o fato de que o francês não é falado apenas na França; o segundo é reservado à desconstrução de estereótipos linguísticos e culturais.

Desenvolvimento

As aulas de francês do projeto Licenciaturas 2020 (Língua Francesa) ocorreram entre os meses de setembro e dezembro de 2020. Durante este período, tive a oportunidade de apresentar as bases da Língua Francesa aos alunos das turmas do 9º ano (Ensino Fundamental) à 3ª série (Ensino Médio) do Colégio Universitário Geraldo Reis (Coluni-UFF). Os alunos dessas turmas foram separados em dois grupos (Turma A e Turma B) contendo 21 alunos em cada um. As aulas eram ministradas às quintas-feiras, nos seguintes horários: Turma A, das 14h30 às 15h30 e Turma B, das 16h às 17h em salas virtuais através da plataforma de videoconferência Zoom. Ao total, tivemos 12 encontros entre 24 de setembro de 2020 e 17 de dezembro de 2020. Apesar de as turmas serem constituídas por 21 alunos cada, o número de alunos presentes nas atividades era bem menor: média de 4 alunos presentes, na turma A e de 10 alunos presentes, na turma B. Não houve encontros online durante os meses de janeiro e fevereiro devido a não confirmação do calendário, por parte da escola, para da continuidade às atividades do projeto.

Em relação aos procedimentos didáticos e pedagógicos, na maior parte das aulas, utilizei o material da coleção Adomania oferecida pelo *site* *Tv5Monde Enseigner*[287].

[287] https://enseigner.tv5monde.com/fiches-pedagogiques-fle/adomania-vies-de-collegiens

Cronograma de atividades

Aula 1 (24/09) - Francofonia / Saluer - se présenter
- No primeiro encontro, fizemos uma discussão sobre as comunidades e países francófonos e trabalhamos as expressões de apresentação e números até o 20.

Aula 2 (01/10) - Musique
- Reconhecer os estilos musicais / Nomear estilos musicais;
- Apresentar seu cantor / sua cantora preferida;
- Nomear instrumentos musicais;
- Utilizar a expressão *"jouer + un instrument";*
- Identificar os gostos musicais dos alunos utilizando as expressões *"J'aime; J'aime pas trop; Je déteste; J'aime bien; C'est bien; J'adore; Mon chanteur préféré c'est…; Je préfère…; J'aime beaucoup…; C'est pas trop mon style; J'aime un peu…; Je suis fan de … ."*.

Aula 3 (08/10) - Nos origines
- Falar de suas origens;
- Utilizar a expressão "venir + pays";
- Aprender os nomes dos países;
- Aprender os adjetivos de nacionalidade;
- Revisar as cores;
- Descobrir os objetos emblemáticos de um país.

Aula 4 (22/10) Revisão (apresentação e fonética)
- Conjugação verbos *Aller, s'appeler, être, avoir, étudier, aimer, préférer et habiter;*
- Nacionalidades;
- Fonética (vogais (orais e nasais) e consoantes.

Aula 5 (29/10) - Qu'est-ce que tu portes?
- Expressar seus gostos;
- Descrever roupas;
- Léxico relativo às roupas;
- Utilizar os adjetivos demonstrativos *(ce, cette, ces).*

Aula 6 (05/11) - Voyages
- Revisar o vocabulário de roupas;
- Nomear os continentes, países e cidades;
- Empregar as preposições antes dos nomes de continentes, países, cidades e ilhas;
- Descobrir a geografia mundial;
- Conhecer os pontos cardinais.

Aula 7 (12/11) La France - “Bienvenue chez moi” - Big Flo et Oli
- Associar símbolos a um país;
- Associar os símbolos aos lugares;
- Descobrir um país francófono através de seus símbolos;
- Descobrir os lugares e objetos emblemáticos da França.

Aula 8 (19/11) L’amitié, qu’est-ce que c’est?
- Encontrar pontos em comum com os outros;
- Identificar as qualidades e defeitos;
- Acordo dos adjetivos;
- Revisar o vocabulário de atividades de lazer.

Aula 9 (26/11) Revisão utilizando o Livro Alter Ego+ (pag.26)
- Trabalhei rapidamente essa página, pois no início da aula com a turma A, só havia uma aluna conectada. Outros dois alunos se conectaram na metade da aula. Fiz a mesma atividade com a turma B.

Aula 10 (03/12) - Flash Infos
- Compreender informações;
- Identificar as seções de um noticiário;
- Descobrir o passé composé (breve apresentação).

Aula 11 (10/12) - À table
- Identificar os elementos de um menu;
- Expressar os seus gostos;
- Identificar e compreender as etapas de uma receita;
- Léxico de alimentos;

- Nomear alguns utensílios de cozinha;
- Utilizar os artigos partitivos.

Aula 12 (17/12) - Futur proche / Noël
- Utilizar o Futur proche (“après avoir pris le vaccin je vais/nous allons…” / “bonnes résolutions pour l’année prochaine”);
- “C’est Nonoël” - Les Minikeums.

Resultados

Como mencionado acima, o número de alunos presentes era bem menor se comparado aos números de alunos de cada turma. Tínhamos uma média de 4 e 10 alunos presentes por aula nas turmas a e b, respectivamente. Acredito que o baixo número de alunos presentes seja devido à forma como as inscrições no projeto foram feitas. Alguns alunos relataram que acreditavam que um sorteio seria feito para definir a língua a ser estudada e, por isso, fizeram a inscrição nas duas opções propostas (Francês e Alemão). No entanto, a maior parte dos alunos presentes sempre participava das atividades propostas. Em diversos momentos, os alunos se mostravam interessados sobre a cultura popular francófona e pediam indicações de filmes, séries e músicas, além das indicações que eu dava.

Como o semestre foi inteiramente online, mesmo com a participação da maior parte dos alunos presentes, alguns se "recusavam" a ativar suas câmeras e microfones para que pudessem participar ativamente das atividades propostas.

No geral, acredito que os alunos finalizaram o projeto com uma base inicial sobre a língua e culturas francófonas e o desejo de continuarem seus caminhos no aprendizado da língua francesa.

Considerações finais

O *Programa de Universalização de Línguas Estrangeiras– PULE/UFF* é um projeto muito querido por mim, pois já fiz parte dele como aluno, em 2014, e, também, foi a minha primeira experiência como professor de língua francesa, em 2015, e no qual permaneci por sete semestres. Poder retornar ao projeto no meu último semestre de licenciatura e trabalhar com

os alunos do COLUNI foi muito gratificante, principalmente no contexto da pandemia, porque pude fechar meu ciclo acadêmico devolvendo à comunidade o que me foi oferecido ao longo dos meus anos de formação.

Agradeço à UFF, à PROGRAD, à SRI, à Divisão de prática discente e ao Instituto de Letras por terem elaborado esse projeto e por terem mantido o projeto vivo a cada semestre, mesmo em meio às dificuldades pelas quais o ensino público passa. Agradeço, principalmente, à Profª Telma Pereira por ter confiado mais uma vez em mim para seguir com esse projeto durante o último semestre.

Referências

CALVET, L-J. **Sociolinguística**: uma introdução crítica. São Paulo: Parábola, 2002.

CLYNE, M. (dir.). **Pluricentric languages**: differing norms in different nations. Berlin: Mouton de Gruyter, 1992.

BERTHET, A. *et al*. **Alter Ego 1**: méthode de français. A1. Paris: Hachette Livre, 2006. 26 p.

NÓVOA, A. S. **Desafios do professor no mundo contemporâneo**. São Paulo: SINPRO-SP, 2007. Disponível em: <http://bit.do/cSE8s>. Acesso em: 15 set. 2022.

PEREIRA, T. C. de A. S. Língua francesa e inclusão acadêmica nos programas de mobilidade. **Revista Eletrônica Salto para o Futuro**: revitalização do ensino de francês no Brasil. 2014.

SPOLSKY, B. Políticas linguísticas: uma entrevista com Bernard Spolsky. **ReVEL**, v. 14, n. 26, 2016.

TECNOLOGIAS DIGITAIS E MIDIATIZAÇÃO: VIVENDO EXPERIÊNCIAS E CONSTRUINDO CAMINHOS DIANTE DA PANDEMIA E DO ENSINO REMOTO

Dayana Viana Vieira[288]
Walcéa Barreto Alves[289]

Resumo: O relato aqui apresentado refere-se à pesquisa e trabalhos desenvolvidos com a Escola Municipal Maestro Heitor Villa-Lobos, localizada no município de Niterói, RJ. Os estudos nesta instituição são realizados desde 2018, contudo, devido à pandemia do coronavírus tem prosseguido o acompanhamento de forma remota. Portanto, o grupo de pesquisa NECEERS tem buscado formas de dialogar e auxiliar os educadores e estudantes neste novo momento, visando proporcionar uma boa adaptação e interação no ambiente virtual, a partir de um viés crítico. Neste sentido, foram levantados dados de pesquisa e desenvolvidas estratégias didático-pedagógicas de modo colaborativo, enfatizando-se, nesse relatório, o processo de catalogação de algumas ferramentas, jogos e materiais pedagógicos on-line que possam ser facilitadores na aprendizagem dos discentes.
Palavras-chave: Educação. Etnografia. Tecnologias Digitais. Midiatização. Representações Sociais.

Introdução

O grupo NECEERS (Núcleo de Estudos Contemporâneos em Educação, Etnografia e Representações Sociais), coordenado por Walcéa Barreto Alves - Professora Adjunta da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense e do Programa de Pós-Graduação em Mídia e Cotidiano, tem desempenhado pesquisas na Escola Municipal Maestro Heitor Villa Lobos (Ilha da Conceição, Niterói) desde 2018, e neste momento atípico vivenciado pela pandemia do coronavírus (COVID-19) tem adotado o acompanhamento da instituição de forma remota. Portanto, os encontros virtuais com os membros do grupo de pesquisa são realizados semanalmente por meio de videoconferência pela plataforma *Google Meet*. Nestas reuniões são definidas as abordagens a serem efetivadas na escola com os alunos, e estes projetos desenvolvidos contam com a participação e colaboração dos professores que atuam na escola Heitor Villa Lobos. Ademais, todo caminho percorrido pelo grupo encontra-se embasado em referenciais teóricos estudados ao longo do semestre, tais como Gaudêncio

[288] Bolsista.
[289] Orientadora.

Frigotto (2006), Dermeval Saviani (2012), Douglas Kellner (2001), Paulo Freire (1987, 1996), Pierre Lévy (1999), entre outros.

Conforme o Decreto n. 13.817/2020 da Prefeitura Municipal de Niterói as escolas não poderiam mais ministrar aulas presenciais para evitar aglomeração e a disseminação do vírus:

> Art. 8. Fica mantida a suspensão das aulas nas instituições educacionais que integram o Sistema Municipal de Ensino de Niterói até 31 de dezembro de 2020, observado o disposto acordo judicial firmado no bojo do processo nº 0028849-73.2020.8.19.0002.

Sendo assim, diante desta nova situação, as escolas prosseguiram ministrando suas aulas de forma remota. Contudo, ao implementar este novo meio de ensino surgiram vários impasses, pois para que os alunos tenham acesso às aulas é necessário internet e equipamentos eletrônicos adequados. Desta forma, o grupo de pesquisa NECEERS, em colaboração com professoras e coordenadoras pedagógicas da escola, elaborou um formulário contendo 23 questões para saber condições de acesso dos alunos à rede e a suportes tecnológicos para atender a essas demandas de participação das aulas mediante acesso à plataforma que a escola havia escolhido para postar atividades e conteúdos. De acordo com dados coletados com os alunos do Ensino Fundamental II do Heitor Villa Lobos, 51% dos estudantes possuem alguma limitação de acesso à internet. Outro ponto que deve ser ressaltado é que em relação aos dispositivos de acesso 90% possuem celular e 37% computador.

A partir deste levantamento constatou-se que os estudantes têm dificuldades na utilização da plataforma digital, portanto 35% não sabem utilizar a plataforma e 22% têm o celular sobrecarregado com sua utilização. A partir disso, os professores e o grupo de pesquisa se reuniram para pensar estratégias para ministração das aulas, pois a quantidade de alunos que acessam a plataforma é insuficiente em relação à quantidade de alunos inscritos na turma. Sendo assim, os educadores utilizaram outros meios como aplicativos de mensagens para intensificar a comunicação com os alunos e para ter o retorno das atividades propostas. Outra medida executada foi a criação do grupo no facebook ("Na Nave do Villa-Lobos") pelo NECEERS para ter maior interação com os discentes e acompanhá-los. No entanto, trazer os estudantes para as aulas tem sido um desafio, o que nos

leva a questionar: como chamar a atenção dos alunos para as atividades escolares? Como auxiliar os professores neste sentido? É necessário espaços de aprendizagem para letramento digital de docentes e discentes?

Desenvolvimento

A partir destes questionamentos, o grupo de pesquisa se organizou em 3 subgrupos com o projeto de realizar as seguintes oficinas: Espaços de Aprendizagem Digital - Docentes, Espaços de Aprendizagem Digital – Discentes e Organização de Catálogo de ferramentas pedagógicas on-line (E-book), com o intuito de atender as necessidades apresentadas pela escola. Contudo, as informações descritas e apresentadas a seguir enfatizarão a construção do Catálogo, pois este foi o grupo no qual tenho desempenhado as atividades como bolsista do Projeto *Saberes do-discentes, cibercultura, midiatização e educação básica: construindo práxis emancipatórias*.

O objetivo deste Catálogo é divulgar ferramentas, jogos e materiais pedagógicos on-line que possam auxiliar nas atividades não presenciais e possibilitar uma aula mais dinâmica e atrativa para os alunos. A ideia da organização desse material partiu das falas dialogadas com as professoras durante os encontros online realizados no decorrer de 2020, ao acenarem que a participação dos estudantes nas atividades da plataforma aumentava quando eram oferecidas atividades lúdicas. Diante dessa dimensão de estímulo à participação e envolvimento dos estudantes, entendemos que a proposta é que este não seja apenas um recurso a ser utilizado somente enquanto as aulas estão sendo ministradas exclusivamente de modo remoto, mas sim que possam ser úteis futuramente nas aulas presenciais ou no ensino híbrido.

O material do catálogo foi pensado a partir dos seguintes questionamentos: como os jogos/ferramentas podem ser utilizados nos espaços de aprendizagem? Os jogos/aplicativos necessitam ser instalados ou podem ser utilizados online? Ocupam muita memória? São jogos/aplicativos "pesados"? Podem ser utilizados em celular e/ou computadores? Além disso, os materiais pesquisados foram apresentados em reuniões do grupo de pesquisa com os educadores do Heitor Villa-Lobos e alguns deles foram compartilhados e experimentados durante a reunião online, com muita participação, envolvimento e interesse das docentes.

O Catálogo (E-book) encontra-se em processo de desenvolvimento e sua elaboração está sendo realizada por meio da plataforma *Canva*. Dispõe de links de redirecionamento para vídeos explicativos e sites citados e informações sobre tamanho do aplicativo/software, quantidade de memória requerida, se pode ser usado online e/ou off-line. A escolha desses materiais se desenvolveu de forma coletiva, ou seja, com sugestões feitas durante os diálogos nas reuniões e com a participação dos demais integrantes responsáveis pelo Catálogo. Portanto, algumas destas ferramentas indicadas são de conhecimento prévio dos integrantes do projeto catálogo e outras foram obtidas a partir de pesquisas livres na internet. Ademais, ressalto que duas plataformas citadas (Britannica Escola/CAPES e Escola Games) foram encontradas no site da FME de Niterói no campo "links" (http://portal.educacao.niteroi.rj.gov.br/links.php).

Os materiais que se encontram no catálogo são: o *Canva, Britannica Escola/CAPES, Escola Games, Gartic, Google Formulário, GraphoGame, Jamboard, Kahoot, Kleki, Quizur, MEC RED e Stopots*. A seguir, apresento uma breve descrição de cada um desses recursos:

O *Canva* (https://www.canva.com/pt_br/) é uma plataforma que possibilita a criação de apresentações para as aulas com um visual mais atrativo, além disso possui tabelas para organização das aulas, modelos de folhas de atividades, modelos de certificados, entre outros. Outro aspecto relevante a ser mencionado é que o *Canva* possui um blog na área da educação, e possui uma plataforma específica para educadores na qual oferecem recursos premium de forma gratuita pelo programa *Canva for Education* (https://www.canva.com/pt_br/educacao/). O *Canva* também pode ser usado como um instrumento interativo com os estudantes durante a aula, assim como pode ser usado pelos alunos em processos criativos e autônomos de criação de portfólios de aprendizagem ou trabalhos específicos.

A *Britannica Escola/CAPES* (https://escola.britannica.com.br/) disponibiliza conteúdos de diversas áreas do conhecimento que podem ser pesquisados por tema e são divididos da seguinte forma: Artes, Língua e Literatura, Ciências da Natureza, História, Esportes, Geografia, Matemática e Religião. Ademais, possui outros recursos como Biografias, Videoteca, Atlas do Mundo, Descubra o Brasil e Jogos. Alguns desses recursos podem ser baixados e/ou compartilhados no Google Sala de Aula. Esta plataforma

possui uma versão para a educação infantil que é a Britannica Infantil (https://infantil.escola.britannica.com.br/bemvindo) no qual é dividido em quatro segmentos: Vamos Ler, Vamos Explorar, Vamos Jogar e Vamos Fazer Arte.

Escola Games (http://www.escolagames.com.br/) é uma plataforma que possui jogos educativos on-line. Além de jogos esta plataforma também possui livros digitais que tem a opção de "leia para mim" ou "eu mesmo leio". Ao selecionar a opção "leia para mim" as palavras do texto são grifadas à medida que vão sendo ditas e isto proporciona um aprendizado da linguagem e da escrita por meio dessa relação visual e auditiva.

O *Gartic* (https://gartic.io/) é um portal de desenhos on-line, e o objetivo do jogo é interpretar corretamente os desenhos feitos pelos participantes. A cada rodada um dos jogadores é selecionado para desenhar uma imagem referente a palavra que foi designado, caso seja respondida corretamente tanto o jogador quanto o desenhista ganham ponto.

O *Google Formulários* (https://docs.google.com/forms) é uma ferramenta para criar formulários de pesquisa ou testes on-line. Ao criar um formulário de pesquisa é possível adicionar perguntas (obrigatórias ou não) de múltipla escolha e também discursiva (curta ou longa). Além disso, tem a opção de adicionar imagens ou vídeos. No teste on-line tem a função de atribuição de pontos para cada questão, e ao final é possível disponibilizar o resultado das respostas com seus respectivos acertos e erros. Outro ponto importante a ser mencionado é que todas as informações e relações das respostas podem ser direcionadas para a planilha do Excel. Para além de ser um instrumento de uso dos professores pode ser também instrumento de uso dos alunos, na elaboração de perguntas para uma pesquisa, ou entrevista derivada de atividade proposta no contexto do processo de ensino-aprendizagem.

O *GraphoGame* (http://alfabetizacao.mec.gov.br/grapho-game) é um jogo elaborado para alunos da pré-escola e das séries iniciais, que visa desenvolver o reconhecimento fonológico das letras, sílabas e palavras com o intuito de auxiliar no desenvolvimento da leitura. Ademais, neste jogo é possível criar um avatar personalizado e ganhar recompensas à medida que se avança os níveis. Um ponto que deve ser destacado é que este jogo é uma ação do Ministério da Educação no programa Tempo de Aprender por meio da Política Nacional de Alfabetização (PNA).

O *Google Jamboard* (https://jamboard.google.com) é um quadro digital semelhante ao quadro branco utilizado em algumas escolas. No entanto, por ser digital permite alguns recursos como mudança da cor de fundo, anexo de imagens, escrita manual ou digitada, é possível desenhar formas geométricas, adicionar notas adesivas e utilizar um sinalizador "laser" para chamar atenção para um ponto específico. Além disso, pode ser utilizado de forma colaborativa e interativa em tempo real ou de modo assíncrono no ambiente virtual.

O *Kahoot* (https://kahoot.com/) é uma ferramenta que permite a criação de questionários de múltipla escolha interativos para jogar on-line com os alunos. Este jogo funciona da seguinte forma: o professor cria um *quiz* (questionário) no *Kahoot* (mas também é possível utilizar modelos prontos) em seguida disponibiliza a chave de acesso para os alunos, que deverão inserir o PIN (número de acesso) e seus nomes para identificação ao acessarem. O docente (anfitrião) inicia o jogo e os alunos terão 30 segundos para responder cada pergunta, ao esgotar o tempo soará um barulho de gongo, e no final aparece um ranking com as posições. Sendo assim, estará no topo a pessoa que responder corretamente em menos tempo. Além disso, é possível gerar um relatório ao término do *quiz* em formato XLSX (Excel).

O *Kleki* (https://kleki.com/) é uma plataforma que permite desenhar, pintar, adicionar imagens e editá-las. Nesta ferramenta é possível salvar o arquivo em formato PNG (*Portable Network Graphics*) e esse tipo de formatação permite salvar imagem com o fundo transparente.

O *MEC RED* (https://plataformaintegrada.mec.gov.br/home) é uma plataforma criada pelo Ministério da Educação (MEC) com Recursos Educacionais Digitais (RED). Esta plataforma reúne materiais de portais como TV Escola, Portal do Professor, Domínio Público, Banco Internacional de Objetos Educacionais, entre outros. Além disso, disponibiliza vários recursos como vídeos, imagens, jogos, livros etc. Estes recursos podem ser agrupados em coleções e os usuários podem curtir, comentar e compartilhá-los. O objetivo desta plataforma é reunir em um único lugar vários recursos pedagógicos digitais com o intuito de otimizar o tempo de busca.

O *Stopots* (https://stopots.com/pt/) é um jogo de adedanha (stop, adedanha, entre outras denominações), e funciona da seguinte forma: primeiro é necessário escolher um tema (cor, objeto, animal etc), após a definição do tema será sorteada uma letra. Em seguida os jogadores terão

que responder cada um dos temas com a letra sorteada, o participante que finalizar primeiro aciona o 'Stop!', e isso impede que os demais participantes continuem a responder. Ao finalizar os jogadores iniciam uma votação para definir se as respostas são válidas ou inválidas. A cada acerto o jogador ganha 10 pontos, mas se a resposta for repetida ganham 5 pontos e nas respostas inválidas não é atribuída nenhuma pontuação.

A partir deste material apresentado inicialmente, os professores desenvolveram atividades com os alunos utilizando alguns desses recursos. Posteriormente, os professores relataram que obtiveram um retorno positivo das atividades propostas. Sendo assim, o grupo NECEERS dará continuidade aos trabalhos em andamento e têm objetivo desenvolver projetos de letramento digital em Espaços de Aprendizagem tanto para os docentes e discentes, visto que a utilização e o manuseio das plataformas é algo novo. Desta forma, é necessário ter instruções de sua utilização, seja o acesso realizado pelo computador ou celular, pois a formatação dos sites e plataformas são apresentados de forma diferente no celular e conforme visto anteriormente nos dados do formulário 90% dos alunos têm acesso ao celular e apenas 37% ao computador. Portanto, a ideia inicial é incentivar o acesso às plataformas pelos alunos a partir de jogos e ferramentas pedagógicas online que possam ser utilizados pelo celular. No entanto, isto não significa que nos espaços de aprendizagem será apenas com ênfase na utilização pelo celular, pois é necessário que os alunos tenham o conhecimento da utilização no computador. Ressaltamos, também, que a utilização e indicação do uso desses materiais não está sendo proposta a partir de uma lógica tecnicista e aplicacionista, mas com enfoque crítico, de disponibilização de ferramentas e potencialização do uso crítico, criativo e autônomo por parte dos docentes e dos discentes.

Segundo relatos de uma professora do Heitor do Villa-Lobos, na sociedade em que vivemos é necessário o letramento digital, pois futuramente alguns alunos terão que trabalhar utilizando o computador, portanto é necessário ter o conhecimento sobre sua utilização. Para além da utilização em si, nosso intuito é potencializar processos de busca autônoma, produção de sentidos a partir da inserção social dos indivíduos, fomentando sua conscientização e sua ação a partir de uma leitura de mundo - leitura crítica do cotidiano e das mídias.

Contudo, novamente entramos em um impasse: como ensinar os alunos a utilizar o computador sendo que muitos deles não possuem um em sua residência? De acordo com Paulo Freire, para aprender é necessário a práxis e o aprendizado têm que ter sentido para o aluno. Desta forma, trazendo a analogia feita por Freire: como ensiná-los o que é uma uva se não comeram e nem viram uma? Neste sentido, como ensiná-los a utilizar um computador sem computador? Infelizmente, ter acesso a determinados materiais se dá de forma desigual em nossa sociedade capitalista. Sendo assim, é possível constatar que a sociedade permanece da mesma forma relatada por Gaudêncio Frigotto em seu livro *A produtividade da escola improdutiva*, pois o pensamento de investir em capital humano para obter sucesso e o desenvolvimento econômico da sociedade se faz presente.

Desta forma, ao ser considerado esse fator, deduz-se que o fracasso se torna unicamente responsabilidade do indivíduo pois este não dispõe de recursos necessários para investir em si. Desta forma, ao trazer esta reflexão para o ambiente escolar constata-se que alunos de instituições públicas têm menos acesso a recursos se comparados com uma instituição particular, ou seja, o indivíduo estaria condicionado ao fracasso escolar e social. Contudo, o grupo NECEERS defende uma educação pública de qualidade e busca meios possíveis que possam auxiliar no alcance deste objetivo. No entanto, compreendemos que a desigualdade estrutural é algo que está arraigado em nossa sociedade e que esta organização está ligada a economia mundial, isto é, para que esse sistema se sustente a pobreza e desigualdade são disseminadas. Todavia, não deixaremos que esses fatores impeçam a luta em busca de uma educação pública e de qualidade. Para tanto, estamos realizando estudos e buscando modos de criar estratégias acessíveis para todos os estudantes da escola.

Considerações finais

Considerando a experiência relatada, destaco a importância da inclusão de tecnologias midiáticas na educação básica e a inclusão de recursos pedagógicos queauxiliem na formação escolar dos alunos, visto que estamos caminhando cada vez mais para a evolução tecnológica. Neste sentido, a escola não deve desconsiderar este aprendizado, pois a educação

deve acompanhar esta evolução, mas a realidade que geralmente observamos é de escolas que mantêm um perfil tradicionalista.

Ademais, é necessário incluir na formação dos educadores a utilização das TIC's (Tecnologias da Informação e Comunicação), pois geralmente na formação acadêmica dificilmente encontra-se implementações curriculares problematizando, significando e ressignificando o seu uso no contexto contemporâneo, e também de outros recursos tecnológicos. Usualmente, é possível ver educadores que apresentam dificuldades de realizar apresentações utilizando projetores nas aulas presenciais por não saberem configurá-lo, e este problema também é evidenciado no ambiente virtual de aprendizagem quando necessitam realizar compartilhamento de tela. Neste momento de pandemia, observou-se que a busca destes profissionais da área da educação por cursos de orientações acerca da utilização dessas ferramentas cresceu, pois muitos deles viram-se diante de algo novo e pouco tempo para aprender. Sendo assim, não se deve desprezar este aprendizado e deve ser incluído na formação dos educadores.

Conforme abordado anteriormente, a aprendizagem sobre os usos das tecnologias midiáticas no âmbito educacional é muito importante. Neste sentido, todo este processo da pesquisa está sendo catalogado e organizado para ser apresentado nas licenciaturas da graduação entendendo que esta aproximação da formação docente ao processo de interface com as tecnologias digitais é de extrema relevância. Portanto, o objetivo é visar um letramento digital dos professores e também um letramento midiático para que desde o processo de formação possa haver uma perspectiva crítica do uso das tecnologias e das interfaces das tecnologias com a educação. Sendo assim, este ano será apresentado o produto que está sendo elaborado no catálogo, assim como as discussões que foram feitas sobre esta perspectiva crítica da utilização e do diálogo com as tecnologias em suas múltiplas linguagens nos cursos de graduação de licenciatura da universidade através de participações em disciplinas, desenvolvimento de oficinas e palestras.

Ademais, ao finalizar este relato acrescento que a participação neste projeto proporcionou uma nova experiência na minha formação acadêmica, pois este primeiro contato com o campo de pesquisa trouxe uma aprendizagem significativa por meio de diálogos construídos com profissionais atuantes na área da educação em conjunto com os membros do grupo de pesquisa. Visto que esta relação proporcionou uma análise da

realidade educacional no período pandêmico e trouxeram experiências vinculadas ao vivido. Sendo assim, declaro que considero o estudo sobre as tecnologias e seus usos no âmbito da educacional um assunto de extrema relevância. Portanto, ressalto que o contato com esta pesquisa me norteou para a escolha do tema a ser abordado em minha monografia de conclusão de curso, isto é, tenho a pretensão de retratar as tecnologias digitais na educação básica durante a pandemia.

Referências

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

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FRIGOTTO, G. **A produtividade da escola improdutiva**: um (re) exame das relações entre educação e estrutura econômico-social e capitalista. 8 ed. São Paulo: Cortez, 2006.

KELLNER, D. **A cultura da midia**. Florianópolis: Ed. EDUSC: 2001.

LÉVY, P. **Cibercultura**. São Paulo: Ed. 34, 1999.

NITERÓI. Decreto nº 13.817/2020, de 30 de novembro de 2020. Prefeitura Municipal de Niterói. **Atos do Prefeito**. Rodrigo Neves, Niterói – RJ.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. 42 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

A RELAÇÃO ENTRE OS CONCEITOS CIENTÍFICOS E COTIDIANOS NA GEOGRAFIA ESCOLAR: COMO ENSINAR TEMAS RELACIONADOS AO ESPAÇO URBANO?

Joao Pedro da Silva Eleoterio[290]
Sara Pompeo Araújo[291]
Eliane Melara[292]

Resumo: Infelizmente não foi possível realizar todos os objetivos que foram descritos no plano inicial desse projeto, devido às limitações provocadas pela pandemia. O contato direto com as escolas não se concretizou, porém tivemos acesso a encontros de formação remotos, com professores da universidade bem como com os professores das escolas de Angra dos Reis. No decorrer dos encontros discutimos temas como: a geografia do aluno, a geografia do professor, a cultura escolar e sobre as metodologias ativas. Posteriormente estudamos textos sobre a relação entre ensino da geografia e as temáticas relacionadas ao espaço urbano. No final produzimos alguns textos sobre tais temáticas e colhemos algumas entrevistas com os professores da rede. Concluímos que nesse período de pandemia as desigualdades sociais prejudicaram muito o acesso à educação e que a Geografia tem potencial para analisar tal situação.
Palavras-chave: Ensino de geografia. Pandemia. Escolas. Espaço urbano.

Introdução

Uma premissa importante para formação docente é que ela deve ser contínua e permanente, e deve ocorrer em diferentes espaços de atuação docente. Assim, é importante a formação na universidade bem como a atuação nas escolas. É importante considerar que todo professor está imerso num processo histórico-social e carrega consigo uma identidade profissional que será aprimorada no decorrer do seu trabalho. Desse modo, o Programa Licenciaturas contribui para essa formação, bem como funciona como incentivo e ampliação da educação científica e pedagógica de alunos da licenciatura.

Nesse texto objetivamos relatar a experiência com a bolsa referente ao Programa Licenciaturas. O objetivo inicial do projeto visava, após um período de formação teórica, efetivar algumas sequências didáticas com os alunos e alunas das escolas de Angra dos Reis. Posterior a isso, tínhamos

[290] Bolsista.
[291] Bolsista.
[292] Orientadora.

como objetivos construir cartilhas com as atividades pedagógicas desenvolvidas nas escolas. Devido ao curto período do projeto e à pandemia, ficamos restritos a alguns tipos de atividades.

Desse modo, devido ao fato de os orientadores também serem membros, no momento, do PIRP (Programa de Residência Pedagógica) da UFF, foi dada a oportunidade para os bolsistas acompanharem os encontros de formação até o final de 2020.

Assim, nos primeiros encontros tomamos consciência da situação das escolas no mundo em relação ao enfrentamento da pandemia naquele período, analisando numa perspectiva mais global tal processo. Posteriormente, através dos relatos dos professores das escolas parceiras do projeto, também tomamos conhecimento de como aquele processo estava se dando nas escolas de Angra dos Reis. Nos encontros subsequentes discutimos temáticas sobre a geografia do aluno, do professor e da escola e sobre as metodologias ativas. Em janeiro e fevereiro de 2021, começamos a discutir textos sobre o ensino de geografia e as temáticas referentes ao espaço urbano, como estava previsto no projeto inicial. Além disso, com o objetivo de fazer uma avaliação inicial, montamos entrevistas e aplicamos com dois professores da rede municipal.

A formação dos professores

Nas últimas décadas a formação de professores tem recebido muita atenção de cientistas e políticos, sendo um tema integrado a produção acadêmica e também das políticas públicas, dois setores que constroem a realidade educativa, mas que vivem em determinados desencontros. Atualmente, no Brasil, passamos nas últimas décadas por uma onda reformista dentro do conjunto das políticas e programas que constituem o sistema de educação no país, essa onda é orientada em até algum nível por medidas neoliberais originadas em conglomerados internacionais que desempenham um papel direto no planejamento e no financiamento dessas políticas que abarcam nosso sistema de ensino. Eles seguem a lógica do capital, mas também seguem respaldados pela "*necessidade de expansão do acesso à escola em todos os níveis e pelo questionamento das condições reais nas quais a escolarização tem ocorrido*". Contudo, essas críticas propostas visam na realidade um avanço social usando da valorização da

educação como parte dos objetivos de desenvolvimento do país, no entanto, ainda com caráter tecnicista que busca formar seres disciplinados para o mercado de trabalho.

> [...] Essa política do Estado brasileiro tem o objetivo de buscar acesso universal a escolarização básica e adequar as instituições aos objetivos de competitividade, eficiência e produtividade, tendo como um dos seus elementos a flexibilização do processo de avaliação do ensino-aprendizagem, com o intuito de garantir a maior permanência de crianças e jovens na escola (CAVALCANTI, 2012, p. 14).

Dentre isso, desde a década de 1990 junto a avanços científicos e tecnológicos o Brasil vem se adequando dentro dessas políticas a fim de encaixar o projeto do sistema educacional em um novo padrão produtivo:

> [...] Destacam-se, entre outros, a implantação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em 1996; os Parâmetros Curriculares Nacionais, o Programa Nacional do Livro Didático, o Exame Nacional do Ensino Médio, as Diretrizes Nacionais de Formação de Professores da Escola Básica, a Resolução CNE/2002 e a Lei n. 11.274 de 2006, de ampliação de ensino fundamental para nove anos (CAVALCANTI, 2012, p. 14).

Para que a escola cumpra essa função social é essencial que haja diretrizes para formação de professores que por sua vez, vão formar essas pessoas. Nos últimos anos, sobre essas diretrizes, houve expressivas mudanças na formação curricular desses profissionais. Entretanto, isso também faz parte de um projeto em desenvolvimento junto a outras ações governamentais que, por serem descontinuadas, acaba por responsabilizar os próprios professores quando os atribui a implementação do que está sendo projetado sem tomar conhecimento das situações efetivas do seu trabalho. Alguns dos princípios que são destacados para formação e atuação do professor são: o professor é um profissional em formação constante; o professor é um profissional cuja atividade primordial é intelectual; na formação, a construção da identidade profissional tem papel fundamental; a formação do professor não pode estar baseada exclusivamente no conteúdo específico da disciplina que vai ensinar; e, a pesquisa deve fazer parte do cotidiano do professor.

Mediações didáticas: relação entre a Geografia acadêmica e escolar

A atuação em sala de aula deve acontecer num processo dialético com a formação, quebrando a dicotomia teoria e prática, entre o saber acadêmico e o saber escolar. A Geografia escolar é algo complexo, inclui as demandas sociais da região onde a escola está inserida, as demandas da escola considerando as experiências dos alunos e alunas, o processo de formação dos professores considerando a Geografia acadêmica, e inclui também os saberes pedagógicos.

O espaço da escola é um lugar de encontro de culturas e de diferentes saberes, até os cotidianos. Diariamente professores e alunxs constroem geografia em quaisquer deslocamentos, ao brincar, trabalhar pela cidade e pelos bairros, eles constroem lugares e produzem espaço, delimitando seus territórios. Logo, cabe à escola trabalhar com esse conhecimento, discutindo e ampliando, partindo da própria experiência do aluno.

Baseando-se em Vygostsky, Cavalcanti (2012), coloca que, a formação dos conceitos científicos deve ser mediada pela escola, utilizando-se a priori dos conceitos cotidianos dos alunxs. O autor considera 3 etapas: 1) Mediações simbólicas, onde as funções superiores mentais dos homens e a relação com o meio sociocultural é mediada por signos, que deve ser decodificada pela escola; 2) Internalização: quando os discentes absorvem esses signos, através do processo de ensino-aprendizagem; e 3) Generalização: quando o aluno já consegue abstrair os objetos, separando da realidade concreta, podendo estar apto a desenvolver conceitos.

Cavalcanti (2012) ainda apoiada em Vygostsky analisa que há uma relação entre os conceitos cotidianos e os conceitos científicos. Considerando o nível de abstração e de generalização, o processo de formação de conceitos cotidianos é “ascendente”, surgindo impregnado de experiência, mas de uma forma ainda não consciente e “ascendendo” para um conceito conscientemente definido. Os conceitos científicos surgem de modo contrário, seu movimento é “descendente”, começando com uma definição verbal com aplicações não espontâneas, podendo adquirir um nível de concretude, impregnando-se na experiência.

Assim, segundo a autora, podemos desenvolver os conteúdos conceituais, mais abstratos e generalizantes e os conteúdos procedimentais,

os quais estão mais relacionados em desenvolver habilidades e capacidades para operar com o espaço geográfico através da observação, descrição da paisagem, análise e interpretação de textos, mapas e gráficos etc. A cartografia é um importante conteúdo procedimental, através dela é possível localizar, analisar, e sintetizar um fenômeno especializado, pois o mapa deve fazer parte do contexto das aulas.

Além disso, é importante desenvolver os conteúdos atitudinais, os quais são entendidos enquanto valores, atitudes e ações. Ver a realidade de forma crítica, não somente pelo senso comum ou um saber neutro. Desenvolver valores e atitudes relacionadas a: solidariedade, coletividade, respeito as diferenças, respeito ao meio ambiente, respeito em geral etc. Participar de ações que busquem: pensar, analisar, e mudar determinadas situações, como movimentos sociais, protestos, passeatas, ONGs, partidos políticos etc. (ZABALA,1998).

Dentro das inúmeras estratégias didáticas para construir um pensamento geográfico mais abstrato, podemos fazer referência às metodologias ativas, as quais consideram o aluno como protagonista da construção do seu conhecimento. Nesse contexto, os projetos de pesquisa na escola têm papel primordial. Conforme Cavalcanti (2012), há vários níveis de pesquisa. Por exemplo, existe aquele em que o professor direciona o que deve ser pesquisado. Há também aquela pesquisa mais complexa, onde se busca caminhos de autonomia do aluno, quando há o desenvolvimento de várias etapas de pesquisa, incluindo levantamento teórico, questões históricas sobre o assunto, objetivos a serem buscados, metodologias a serem desenvolvidas, como entrevistas, análise de dados estatísticos, trabalhos de campo, construção de resultados através de textos, mapas, blogs, teatros etc. A pesquisa parte de um questionamento reconstrutivo (DEMO, 2005), pois quando estamos pesquisamos uma temática, um texto, é um conhecimento já acumulado pela humanidade que precisamos reconstruir.

Cavalcanti (2012) e Vieira e Sá (2001) destacam alguns procedimentos para a mediação didática, tais como o uso de jogos, produção de vídeos, o uso da dramatização, análise de dados diversos, produção de mapas colaborativos, entre outros. O fórum simulado é um tipo de dramatização que estimula a participação dos alunos e alunas, bem como desenvolve o espírito crítico sobre determinada temática, a investigação sobre tal assunto e o desenvolvimento de argumentos. Alves, Pereira e Cabral (2013) trazem

a discussão sobre o uso de charges para estimular a discussão dos temas na escola. Essas podem ser prontas ou criadas pelos próprios discentes. Oliveira (2011) traz a reflexão sobre o quanto a imagem pode ser eficiente como estratégia didática nas escolas. Uma imagem pode trazer uma reflexão importante sobre um espaço urbano, quando falamos de segregação socioespacial, ou pode ocultar as verdadeiras características de um determinado espaço quando mostramos imagens somente de áreas ricas de uma cidade, por exemplo. Oliveira e Holgado (2016) utilizaram-se de letras de música para falar das desigualdades do país ou do mundo. A percepção em relação a música, sobre a letra ou melodia, pode trazer recordações de vivências.

Destacamos ainda a importância de considerar a participação colaborativa entre alunxs e professores para construção dos seus próprios mapas. Partindo de leituras como as de Harley (2009) concluímos que é importante considerar a identidade dos produtores e dos usuários dos mapas, e a maneira como eles percebem o ato de produzir e utilizar os mapas num mundo socialmente construído.

Assim, o uso de diferentes estratégias didáticas é eficiente para favorecer a mediação didática entre os conteúdos acadêmicos e escolares, entre os conteúdos cotidianos e científicos. Para isso é preciso fazer uso de diferentes estratégias didáticas considerando a realidade da escola, do professor, dos alunos e alunas, série e modalidade de ensino. Buscamos desenvolver os conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais nos alunos e alunas, e dessa forma atingir o raciocínio geográfico/pensamento geográfico (Figura 1).

O pensamento espacial também é um conceito que está associado ao raciocínio geográfico e trabalha com as relações entre as informações geográficas (análise geoespacial). Assim os alunos e alunas desenvolvem a capacidade de fazer a análise da realidade espacial em uma perspectiva geográfica, analisando as conexões do local com o global, considerando a multiescalaridade dos fenômenos. O raciocínio geográfico permite a compreensão da localização e distribuição dos fenômenos, além dos objetos e processos que estejam relacionados, dentro de uma perspectiva espacial. É possível desenvolver uma relação dialética entre a consciência espacial e a condição espacial dos alunos e alunas (CASTELLAR; JULIASZ, 2017; GIROTTO, 2020).

Figura 1: Mediação didática

Fonte: Os autores

Ensino de Geografia e o espaço urbano

Os temas da cidade e do urbano propiciam aos alunos e alunas o confronto entre o que é conceito científico e o que é cotidiano, para formação do pensamento geográfico. É importante analisar como a cidade se comporta em relação aos discentes, como eles produzem e se apropriam da cidade, dos espaços públicos, dos espaços privados, como fazem parte de uma cidade segregada, ou como interferem nessa segregação, como ocorre o direito à cidade, como analisar a questão da precarização do trabalho, como uma indústria impacta a produção do espaço urbano, como as migrações podem influenciar na produção do espaço, como os jovens podem participar do espaço urbano (formação de identidades e territorialidades). É importante pensar o urbano e a cidade como um espaço educador e enquanto um lugar do exercício da cidadania. (CAVALCANTI, 1999, 2012; RUAS *et al*, 1993).

Nesse contexto, a construção das sequências didáticas estará relacionada aos interesses dos bolsistas, e também do público que será atendido. De antemão, pretendemos construir uma sequência didática que aborde sobre o processo de segregação socioespacial, relacionando com os principais eventos econômicos que ocorreram no mundo, desde o período da revolução industrial, passando pelo período fordista e chegando ao período de acumulação flexível do capital (HARVEY, 2006). Além disso, trataremos das discussões de como os processos econômicos interferiram na

constituição da classe trabalhadora, considerando a precarização do trabalho na atualidade (ANTUNES; ALVES, 2004).

Trataremos de tais temáticas considerando sempre a realidade dos alunos e alunas atendidos. O espaço urbano de Angra dos Reis é um laboratório importante para analisar essas questões já que passou por vários processos econômicos que modificaram a organização do espaço (Estaleiro Verolme (Brasfels), Rodovia BR-101 (Rio Santos), Terminal petrolífero, Usina Nuclear I, II e II, Projeto TURIS, Shopping Piratas etc.). Todos esses elementos econômicos contribuíram para o crescimento urbano da cidade, produzindo um espaço urbano fragmentado. O mercado imobiliário investiu pesado na cidade, "ocupando" a orla com condomínios, *resorts* e hotéis. A população local que perdeu suas terras nos conflitos com o mercado imobiliário e os imigrantes com baixa qualificação profissional (atraídos por eventos econômicos temporários) preenchem os morros empobrecidos na área central da cidade. A cidade presencia problemas como o desemprego e/ou precarização do trabalho, violência urbana, infraestrutura urbana precária, desigualdade socioespacial entre outros (SANTOS, 2021).

Desse modo, o estudo do espaço vivido pelos alunos e alunas farão parte das atividades propostas nos planos de aula que vão compor as sequências didáticas. Utilizaremos estratégias de desenvolvimento de pesquisa para o estudo de tais temáticas, com aplicação de entrevistas e trabalho de campo. Utilizaremos também músicas, imagens, charges, vídeos etc. Assim, considerando esse contexto urbano, pretendemos desenvolver estratégias didáticas que podem favorecer o entendimento de tais temáticas, além de desenvolver os conteúdos procedimentais e atitudinais.

Relatos dos professores

No início da formação do PIRP, em outubro de 2020, os professores das escolas municipais e estaduais de Angra deram seu parecer sobre como estavam sendo realizadas as atividades nas escolas. Segundo relato, os professores das escolas municipais estavam se reunindo virtualmente em reuniões de planejamento e xs alunxs não tiveram atividades, segundo eles a prefeitura estava testando uma plataforma própria. Na rede estadual, as escolas faziam uso da plataforma *Classroom*, mas poucos alunos e alunas

entravam e realizavam as atividades. Aqueles do ensino médio eram os mais assíduos.

Nas entrevistas realizadas no início do mês de março de 2021, um dos professores afirmou que as aulas da rede estadual continuaram remotas, e além do *Class Room* utilizavam atualmente outro aplicativo chamado *Aplique-se*. Neste aplicativo é possível encontrar vários materiais didáticos, como: vídeos aulas, *podcast*, textos, porém, ainda não há interação entre alunxs e professores, e os materiais vem prontos, sem nenhuma avaliação dos professores. O professor entrevistado está trabalhando com os nonos anos, terceiros anos, EJA, e mais recentemente terá que dar conta dos oitavos anos, primeiros anos e até segundos anos.

O entrevistado considerou bem interessante o uso do *Classroom*, pois é possível postar atividades diversas, responder às atividades, dar notas, mandar mensagens para os alunos e alunas, construindo uma pequena interação alunx-professor. No entanto, o aumento de número de turmas e a obrigatoriedade de o professor ficar por um período do dia online, dificulta bastante o trabalho. Além disso, o professor relatou também que são "toneladas" de apostilas e cadernos de atividades impressas para corrigir, ultrapassando o tempo de trabalho. Somando-se a isso, tem outros trabalhos burocráticos relacionados ao preenchimento de planilhas de notas, chamada etc. que também ocupam um bom tempo do trabalho do professor. Uma questão interessante para chamar a atenção, está relacionada a esses cadernos de atividades, que, quando devolvidos pelos discentes, precisam ser recolhidos pelos professores nas escolas e não passam por uma higienização, sendo um risco para os professores e alunxs.

O segundo entrevistado trabalha 30 horas na rede estadual e 20 horas na rede municipal. Vamos focar na rede municipal, já que o primeiro entrevistado já falou um pouco da situação do ensino remoto nas escolas estaduais. O entrevistado trabalha na escola do bairro da Monsuaba, que segundo ele é um lugar bastante carente em termos socioeconômicos, com problemas graves com o tráfico de drogas. Trabalha com oitavos e nonos anos, e também com uma turma da EJA, além das turmas da rede estadual de ensino. Ele destacou que a plataforma *Apoiar*, utilizada pelo município demorou para entrar em uso, que ocorreu somente no final do ano de 2020, e até hoje apresenta problemas de funcionamento, sendo apenas uma

plataforma de edição de informações, isto é, tudo precisa ser digitado. Ele considera, uma plataforma muito atrasada e complicada de manusear.

O entrevistado destacou que, devido às condições precárias dxs alunxs, acabaram por ter pouco acesso a equipamentos (notebooks, celulares etc.) para rodar os aplicativos da aula. Muitas vezes, a família tem apenas um celular, e tem acesso à internet limitado pelos dados móveis. Isso dificulta a possibilidade de olhar vídeos, por exemplo, e de fazer todas as atividades com qualidade. Acabaram utilizando bastante o *WhatsApp*, que muitas vezes tem dados ilimitado, sendo assim um instrumento muito importante para a relação alunx e professor. A participação dos alunos e alunas no Estado nas plataformas de ensino remoto sempre foi baixa. Na rede municipal, como era assíncrona, eles tinham um certo tempo para fazer os exercícios e pareceu haver uma maior participação. Porém, a plataforma da rede municipal ficou totalmente fora do ar.

Por final, o entrevistado analisou que percebeu uma precarização do trabalho docente, com o aumento de turmas para cada professor, bem como o uso de materiais prontos sem a avaliação docente, além de colocá-los na condição de tutores, reduzindo a função do professor enquanto um profissional de ensino. Na opinião dele, a pandemia veio somente para acelerar essa proposta de Educação à Distância, contribuindo para precarização de desvalorização do professor e do ensino em si. Quando perguntamos sobre como trabalhou as temáticas de geografia urbana, mesmo com tantas dificuldades, ele conseguiu trabalhar questões urbanas com os alunos e alunas, utilizando-se de músicas com temas sociais, produção de textos com temáticas relacionadas ao contexto vivido pelxs alunxs, relacionadas ao seu bairro, a sua cidade etc.

Considerações finais

Com essa experiência de formação de professores, facilitada pelas bolsas do Programa Licenciaturas, os bolsistas tiveram a oportunidade de discutir sobre a formação acadêmica e a relação com o ambiente escolar. Um dos temas bastante trabalhados esteve relacionado a questão da mediação didática, elo importante entre a produção acadêmica e a prática escolar. Discutimos também que o desenvolvimento do raciocínio geográfico só é

possível com a utilização de estratégias didáticas que facilitem o entendimento dos conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais.

É importante colocar que, ambos bolsistas estavam apenas no terceiro período do curso, logo, esse curto tempo de bolsa, pode alavancar várias questões importantes para formação dos mesmos, enquanto professores de Geografia. Embora o contato direto com xs alunxs das escolas não foi possível, as entrevistas e conversas com os professores das escolas foi significativo para entender a situação das escolas no Brasil, bem como a situação dos estudantes e professores nesse período de pandemia.

A pouca participação dxs alunxs nas atividades remotas nas escolas, mostrou que as dificuldades técnicas, como falta de internet e equipamentos eletrônicos tem sido um obstáculo. A situação econômica e social da maioria dos estudantes brasileiros, e também dos bolsistas, como demais discentes da universidade mostra que a universalidade de acesso à educação ainda é um desafio para nossa sociedade, devido as condições críticas de desigualdades sociais, que foi agravada no atual período de pandemia. Tal assunto também foi alvo de discussão nos encontros de formação.

O objetivo principal desse projeto, depois do processo de formação teórica, seria a construção das sequências didáticas para posterior desenvolvimento das mesmas nas escolas. Objetivava utilizar-se de temáticas voltadas para Geografia Urbana, utilizando-se de diferentes estratégias didáticas, a fim de promover o aprendizado dos conteúdos conceituais e procedimentais, bem como desenvolver a criatividade nos discntes, a postura crítica diante da sociedade, valores e atitudes que promovam a busca pelo direito à cidade, enfim, a busca pela cidadania. Pretendemos assim, em breve, dar continuidade a esse projeto e atingir tais objetivos.

Referências

ALVES, T. L. B.; PEREIRA, S. S.; CABRAL, L. do N. A utilização de charges e tiras humorísticas como recurso didático-pedagógico mobilizador no processo de ensino-aprendizagem da Geografia. **Educação** (UFSM), v. 38, n. 2, p. 417-434, 2013.

ANTUNES, R.; ALVES, G. As mutações no mundo do trabalho na era da mundialização do capital. **Educação e Sociedade**, v. 25, n. 87, p. 335-351, maio/ago. 2004.

CAVALCANTI. L. de S. **O ensino de geografia na escola**. Campinas, SP: Papirus, 2012.

CAVALCANTI. L. de S. A cidadania, o direito a cidade e a geografia escolar: elementos de geografia para o estudo do espaço urbano. **Revista Geousp**, n. 5, p. 41 – 55, 1999.

CASTELLAR, S. M.; JULIASZ, P. C. S. Educação geográfica e pensamento espacial: conceitos e Representações. **ACTA Geográfica**, Boa Vista, Edição Especial, p. 160-178, 2017.

DEMO, P. **Educar pela pesquisa**. 7 ed. Campinas: Editora Autores Associados, 2005.

GIROTTO, E. **Geografia escolar e acadêmica:** diálogos e possibilidades. Vídeo: <https://www.youtube.com/watch?v=D2xINIQNfO0>. Acesso em: 10 ago. 2020.

HARLEY, B. Mapas, saber e poder. **Confins** [Online], n.5, 2009. Disponível em: <http://confins.revues.org/index5724.html>. Acesso em: 10 ago. 2020.

HARVEY, D. **A condição pós-moderna**: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural. São Paulo: Loyola, 2006.

OLIVEIRA, W. M. de. Fotografias dizem do (nosso) mundo: educação visual no encarte Megacidades, do jornal O Estado de São Paulo. In.: TONINI, I., M. GOULART, L.; MARTINS, R.; CASTROGIOVANNI, A.; KAERCHER, N (Orgs.). **O ensino de geografia e suas composições curriculares.** Porto Alegre: UFRGS, 2011. p. 245 – 247.

OLIVEIRA, V. H. N.; HOLGADO, F. L. Conhecendo novos sons, novos espaços: a música como elemento didático para as aulas de Geografia. In.: DOZENA, A. **Geografia e música:** diálogos. Natal: EDUFRN, 2016, p. 84-103.

RUA, J. *et al*. **Para ensinar geografia:** contribuição para o trabalho com 1º e 2º graus. Rio de Janeiro, RJ: ACCESS Editora, 1993.

SANTOS, N. T. A. **Análise da expansão da área central de Angra dos Reis e o processo de segregação urbana**. Monografia (Curso Licenciatura em Geografia) - IEAR, UFF, 2021.

VIEIRA, C. E.; SÁ, M. G. de. Recursos didáticos do quadro negro ao projetor, o que muda? In: PASSINI, E. Y. **Prática de ensino de Geografia**

e estágio supervisionado. São Paulo. Editora Contexto, 2007. (Fórum simulado, jornal falado).

ZABALA, A. **A prática educativa:** como ensinar. Tradução Ernani F. da F. Rosa, Porto Alegre: Artmed, 1998.

EM TELA: A EXPERIÊNCIA DO BOLSISTA DO PROGRAMA DE LICENCIATURA EM TEMPOS PANDÊMICOS

Claudio Marcio Soares Galhano Filho[293]
Danuse Pereira Vieira[294]

Resumo: Este relato tem como base a experiência vivida por dois estudantes de Letras – Português/Literaturas, bolsistas do Programa de Licenciatura 2020. O projeto desenvolvido, sobre o qual consiste este escrito, teve como objetivo geral explorar o espaço da biblioteca escolar como essencial no processo de acesso democrático ao conhecimento em sua transmissão escrita por meio de livros e outros suportes. Para tal, planejou-se dar continuidade ao projeto já desenvolvido nos anos anteriores, desta vez situado na biblioteca do Instituto de Educação Professor Ismael Coutinho (IEPIC), uma escola de formação de professores. Convém apontar que as ações passaram por processos de reinvenção diante do fechamento das escolas no contexto pandêmico. Assim, neste escrito, discorremos sobre os impasses superados e os aprendizados construídos no ano de 2020. Destacamos as adaptações realizadas para dar continuidade ao projeto no novo contexto distante do nosso *locus* de atuação- a biblioteca. Primeiro, buscamos diálogo com uma docente colaboradora, para levantar as necessidades e realidade do contexto escolar em tela. Depois, produzimos um formulário para conhecer as práticas de linguagem, os livros literários e os materiais utilizados em sala de aula. Em seguida, lemos artigos sobre a formação do leitor, letramento literário e digital para (re)situar nossas práticas. Nesse sentido, convocamos algumas leituras teóricas, tais como Candido (2004), Cosson (2011), Buzato (2006) e Xavier (2015). Sobretudo nessa etapa, refletimos sobre os letramentos que cortaram nosso trabalho, pesquisa e aprendizado como bolsistas e futuros professores. Por fim, a partir de trocas com a docente colaboradora do IEPIC, desenvolvemos práticas que encaminharam a construção de *cards* digitais e de um site com dicas de leitura.
Palavras-chave: Biblioteca escolar. Letramento literário. Letramento digital.

Introdução

O projeto *In mundo*: diálogos com a biblioteca possui uma trajetória que acumula uma década no Colégio Universitário Geraldo Reis – COLUNI/UFF. Essa trajetória é constituída por diversas ações realizadas no espaço da Biblioteca Monteiro Lobato (BML), as quais consistiam na confirmação da biblioteca como um lugar para ler, ouvir outras pessoas lerem, tomar livros emprestados, realizar consultas em dicionários, enciclopédias, mapas e computadores, assistir a filmes etc. Desse modo, o projeto, realizado com alunos do Ensino Fundamental e do Ensino Médio,

[293] Bolsista.
[294] Orientadora;

tinha com o corpo discente da rede básica uma relação cuja vitalidade era a ação leitora tecida *in loco*.

Entretanto, em 2020, o projeto se reinventou de várias formas. A primeira grande mudança foi sua transição da instituição já mencionada para um novo colégio: o Instituto de Educação Professor Ismael Coutinho (IEPIC). Por si só, essa alteração carrega consigo outra implicação significativa para a docente orientadora, a Profª. Drª. Danuse Pereira Vieira, e para nós, os bolsistas Claudio Galhano e Tatyele da Silva. Desejávamos contribuir com outro espaço público. Nesse quadro, após dez anos de colaboração e promoção da biblioteca escolar como um espaço vital para a formação do cidadão, surgiu a possibilidade de levar uma proposta de letramento literário (no espaço da biblioteca) para uma escola estadual de formação de professores (IEPIC). O desejo de contribuir com a esfera estadual de educação, por vezes espoliada de recursos, além da possibilidade de construção de aprendizados diversos relacionados à circulação dos bolsistas nesse espaço público, levou-nos a reelaborar o projeto anterior.

Como se essa migração não fosse suficientemente desafiadora, entra em cena outro dado incontornável: o panorama pandêmico global que caracterizou o ano de 2020. Com o Decreto n. 46.970 de 13 de março de 2020, as instituições públicas de ensino do Rio de Janeiro fecharam e outros decretos mantiveram tal determinação por quase todo o ano. No mês de outubro, a Secretaria de Estado e Educação (SEEDUC) estabeleceu para a rede pública estadual adequações para o retorno das aulas presenciais no Ensino Médio. Todavia, nas escolas públicas, em função das instalações inadequadas e outras precariedades, o espaço escolar não teve seu fluxo de alunos e professores restituído.

Enfim, com o surto mundial de coronavírus e a necessidade do isolamento social, em 2020, as escolas fecharam ou tiveram a circulação muito limitada e, por isso, nossas atividades tiveram que se reinventar e procurar outros caminhos para contribuir para a formação do leitor. Como fazer circular literatura? Como contribuir com um contexto escolar que procurava formas virtuais de manter contato com seu bem maior, o aluno? Aprendemos com Antonio Candido (2004, p. 173) que todos têm direito à leitura literária, o autor defende que a literatura se constitui como um bem incompressível e que não pode ser negado a ninguém. Logo, tínhamos que contribuir de alguma forma, mesmo que não pudéssemos ler com os alunos

e vivenciar os impactos desse diálogo entre o estudante, a leitura e nós, os bolsistas. No desejo de contribuir, encontramos diálogos a partir das engenhosidades tecnológicas.

Assim sendo, acreditamos que este trabalho apresenta razões para ser dividido, pois se constitui como um relato nosso sobre as trilhas marcadas pelas dificuldades e pelos aprendizados construídos no ano de 2020. Neste período, tivemos que (re)pensar e construir caminhos que perpassaram o letramento literário enquanto, por trás das telas e por meio delas, passávamos por processos digitais e por muitas angústias. O nosso fazer era, no passado tão próximo e distante — 2019, olho no olho e dentro do espaço da biblioteca. Como levá-la até o estudante?

Nesse contexto extremo de calamidade, esperamos contribuir com esses dizeres tecidos a partir das vivências em relação às práticas educativas nos dias atuais, na medida em que experimentamos o lugar do digital na educação em tempos pandêmicos, como alunos e bolsistas.

Longe de explanarmos sobre o letramento digital, destacamos aqui o que vivenciamos no processo de redirecionar o projeto, já que tínhamos que dar conta da nova demanda que o espaço escolar solicitava. Nas palavras de Buzato (2006, p. 16):

> Letramentos digitais (LDs) são conjuntos de letramentos (práticas sociais) que se apoiam, entrelaçam e apropriam mútua e continuamente por meio de dispositivos digitais para finalidades específicas, tanto em contextos socioculturais geograficamente e temporalmente limitados, quanto naqueles construídos pela interação mediada eletronicamente.

Mesmo diante das nossas dificuldades com o uso das ferramentas digitais e com a falta de equipamentos adequados, nós tentamos fazer circular um pouco da nossa contribuição para a formação do leitor, já que "o letramento literário precisa da escola para se concretizar, isto é, ele demanda um processo educativo específico que mera prática de leitura de textos literários não consegue sozinha efetivar" (SOUZA; COSSON, 2011, p. 102). Na próxima seção, faremos a exposição de como, a partir dos meios e ferramentas digitais, contribuímos para o processo de letramento desse estudante secundarista solitário. Apontaremos nossa experiência e a entrecortaremos com nossas reflexões à luz de um escopo teórico que

problematiza letramento literário e digital no caminho para o pleno direito à literatura.

Desenvolvimento

Como bolsistas do projeto *In mundo*: diálogos com a biblioteca em 2020, nosso centro de atuação foi o IEPIC de Niterói e, uma vez instaurada a quarentena, realizamos nossas ações por meios digitais. No processo de construção do projeto em novo espaço, os contatos iniciais se construíram com um professor da unidade escolar, que promoveu a primeira interação realizada por nossa orientadora. Ela foi à instituição, conversou com professores e apresentou o projeto a um grupo de docentes que se interessou bastante pela proposta. O elo foi tecido e amadurecido e, mais para frente, nossa orientadora conheceu a biblioteca do IEPIC que tem um acervo que a surpreendeu. Tínhamos um espaço rico e acolhedor a nossa espera, os professores responsáveis pela biblioteca foram solícitos e abertos à nossa chegada. Todavia, infelizmente, a expectativa não se concretizou, na medida em que foi impactada pelo surto pandêmico.

Tivemos que encontrar outros caminhos para colocar o projeto em andamento. Para tal, contamos com a parceria da professora X, atuante no IEPIC. Por meio de um aplicativo de troca de mensagens, ela conversou muito com nossa orientadora e, com acordo de seus superiores, decidiu colaborar conosco, mesmo diante de um quadro tão sombrio, no qual nem ela conseguia trocar plenamente com seus alunos.

Realizamos o primeiro encontro com a educadora parceira e a nossa orientadora por meio de reunião via aplicativo on-line. Inicialmente, tivemos certa dificuldade para entender as demandas projetadas pela professora X. Depois de horas de conversa a respeito de possibilidades, decidimos que poderia ser produtivo confeccionar um formulário para que se delineasse melhor o ponto em que a escola e o projeto se encontrariam.

Dessa forma, após alguns encontros de orientação, entendemos que precisávamos conhecer mais profundamente a dinâmica da escola no que diz respeito ao trato com o livro literário. Nosso formulário consistia em nove perguntas (fechadas e abertas), construído em um formulário. Buscávamos gerar dados sobre os processos para seleção de livros literários por parte dos docentes, o perfil de leitor dos alunos (iniciante, intermediário e proficiente),

a utilização do espaço da biblioteca e a circulação de livros de literatura na sala de aula.

Conforme acordado em reunião, a professora do IEPIC ficaria responsável por responder e compartilhar o documento com outros educadores da instituição, mas nosso formulário não obteve muitas respostas. Na falta de respostas, a colaboradora X ainda mencionou para seus colegas que a realização do formulário seria rápida, mas não funcionou. Sobre isso, suspeitamos de que o retorno pouco produtivo do formulário tenha relação direta com as múltiplas adversidades que o momento impôs (impõe) aos professores, sobretudo, aos da rede estadual.

Assim sendo, a dificuldade exposta no parágrafo anterior se configura como a primeira grande dificuldade experimentada na relação entre nós e a escola. Logo, com a escassez de informações que seriam valiosas para o andamento das nossas ações, tivemos de nos apegar às demandas expostas pela professora X. Vale mencionar que nós pensávamos na construção de trilhas didáticas que convocassem leituras literárias. Tais materiais compartilharíamos com a professora do IEPIC, que poderia usar com seus alunos, mas não sabíamos ainda em que gêneros tecer nossas produções. A partir da realidade contextual mostrada pela professora e de sua solicitação por material que pudesse ser fonte de consulta rápida para seu aluno (futuro professor), nós traçamos uma ancoragem. Basicamente, os interesses da professora versavam sobre dois pontos: 1) o compartilhamento de referências de livros infantojuvenis, os quais os futuros educadores pudessem levar para a sala de aula e; 2) a proposição de atividades que integrassem outras linguagens à literatura, de modo a ampliar o leque de possibilidades de manejo do livro literário em sala de aula.

Nossa solução para o que a professora X nos expunha se encontrou na história do próprio projeto, tendo em vista que faz parte de nossa jornada a ação chamada *Cinelit* (cinema e literatura), que conjuga materiais audiovisuais diversos à leitura de livros literários. Tal prática, na BML, aumentava o interesse por determinados títulos. Com isso em mente, nós entendemos que precisávamos fazer circular e tornar acessíveis àqueles alunos textos educativos, que contribuíssem para a formação daqueles futuros professores e professoras. Aos poucos, discutíamos nos nossos encontros de orientação os caminhos que podíamos tomar. Percebemos que nosso foco seria o letramento literário e fomos ler e estudar a respeito do

tema. Um alicerce referencial a ser destacado em nosso processo de investigação é o autor Rildo Cosson (2011). Este afirma que o letramento literário é uma prática social solidária e que, desse modo, contribuir na formação de leitores seria uma forma de desenvolver sujeitos capazes de "agenciar com os textos os sentidos do mundo, compreendendo que a leitura é um concerto de muitas vozes e nunca um monólogo" (COSSON, 2011 p. 27). Portanto, o ato leitor pelo qual prezamos é, assim como o de que fala Cosson, aquele que se dá no "abrir a porta entre meu mundo e o mundo do outro" (COSSON, 2011, p. 27).

Nessa jornada, procurávamos caminhos para nos fazer chegar aos alunos da rede estadual, que tinham pouco ou nenhum acesso à plataforma oferecida a eles como meio de ensino remoto. Pensamos na criação de material para a professora contextualizar na plataforma digital utilizada pela SEEDUC, e na opção de produzir um material capaz de circular com rapidez e independentemente dessa plataforma—preferência da nossa colaboradora. Ficamos com a segunda alternativa. Tínhamos a necessidade de oferecer materiais em algum suporte e gênero que fossem palatáveis ao contexto daqueles alunos, dos quais tínhamos conhecimento a partir da voz de sua professora.

Nessa empreitada, após conversas em reuniões com nossa orientadora, nós decidimos que o gênero discursivo mais eficaz para atingir nosso propósito seria o *card*. Geralmente encapsulado na dimensão de uma imagem, com figuras ilustrativas e parcela verbal sucinta, o *card* parecia dar conta do que pretendíamos. Com sua diagramação colorida e chamativa e sua praticidade no que diz respeito à circulação, esse tipo de texto pode ser transmitido para computadores, *smartphones* e *tablets*, além de poder ser veiculado em plataformas muito acessadas pelos estudantes (conforme mencionou a professora), tais quais as redes sociais e aplicativos de troca de mensagem. Ademais, os *cards* poderiam compor o acervo da professora e da escola por mais tempo e com maiores possibilidades de acesso no futuro. Com tudo isso exposto em reunião de orientação, a nossa colaboradora adorou a ideia e exprimiu grande vontade de receber os primeiros materiais.

Tendo isso em mente, entra em cena nosso segundo grande desafio: a confecção dos *cards*. Nós não tínhamos experiência com design gráfico e, para realizar a ação pensada, recorremos a meios que nos ensinaram a produzir esse tipo de material. Em nossos computadores, baixamos um

aplicativo de manipulação de imagem e buscamos diversas fontes, desde videoaulas em plataformas de vídeo até a leitura de manuais dessa aplicação. Nessa pesquisa, passamos por um profundo processo de aprendizagem que consideramos essencial para nosso futuro profissional. Acreditamos que nos tornamos capazes de produzir textos em gêneros digitais, passíveis de se aliar ao dia a dia da sala de aula, as quais futuramente iremos compor.

Depois de bastante nos dedicarmos a essa busca por/com letramento digital, chegava a hora de iniciar o processo produtivo. Em reunião com a orientadora, nós elegíamos eixos temáticos possíveis e iniciávamos a pesquisa a partir de nosso acervo internalizado. Convocamos o aprendizado construído em 2019, no qual fazíamos o *Cinelit* (ação na biblioteca do Coluni[295]), que reunia narrativas do cinema em diálogos com a literatura, trilhamos essa mesma alternativa: disseminamos dicas de leitura em diálogo com filmes altamente consumidos pelos estudantes. Dentre os eixos trabalhados, destacam-se alguns. O primeiro deles é a aproximação que tecemos entre clássicos do cinema e clássicos da literatura, cuja relação, no senso comum, não é acessada. É o caso, por exemplo, dos filmes *Alice no país das maravilhas* (EUA, 2010*)* e *A fantástica fábrica de chocolate* (EUA, REINO UNIDO, AUSTRÁLIA, 2005), sucessos de bilheteria cujas origens são livros literários.

Outros três eixos temáticos que trabalhamos são 1) o acesso que meninas e mulheres têm à educação, com três livros que contam a história de Malala e o curta-metragem *Vida Maria* (BRASIL,2007); 2) o tensionamento das relações raciais no bojo escolar, com os livros *Meninas negras* (COSTA, 2010), *Ulomma – A casa da beleza e outros contos* e *Obax* (SUNNY, 2006), associados ao curta-metragem *Lápis cor de pele* (LADO BECO, 2012) e 3) a discussão de paradigmas relacionados às culturas indígenas com os livros *O menino e a flauta* (FITIPALDI, 1998), *Poemas de minha terra tupi* (MATÉ, 2018) e *Que pira é essa?* (CARNEIRO, 2018), associados ao curta-metragem *Caminho dos gigantes* (BRASIL,2016).

Por fim, foram construídos outros dois *cards*, dessa vez vinculados a um outro propósito histórico já vinculado ao projeto: a problematização do modo como elementos da linguagem, da literatura e da cultura clássica são

[295] A atividade era realizada semanalmente na biblioteca escolar do Coluni, curtas-metragens eram exibidos em diálogos com obras literárias do acervo e os bolsistas promoviam discussões sobre as temáticas entrelaçadas.

recontextualizados no mundo contemporâneo. Para tal, em um *card*, os filmes *Troia* (EUA, MALTA, REINO UNIDO,2004) e o enredo de *Percy Jackson* (EUA, 2010) foram associados à *Ilíada* (ROCHA, 2004*)* e à *Odisseia* (ROCHA, 2000), apresentados nas versões premiadas da autora Ruth Rocha. Exploramos vias possíveis para chamar atenção dos alunos para o universo literário clássico por meio dos *cards*. Como nosso grupo de estudantes eram futuros professores dos anos iniciais, convocamos os autores renomados da Literatura infantojuvenil. Por diversas vezes, consultamos o site da Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil (FNLIJ) para pesquisarmos sobre autores e indicações de leitura para os secundaristas e para nós, graduandos.

Já a respeito do trabalho de produção propriamente dito, não era raro que ficássemos mais de 3 horas ininterruptas apenas editando cada *card*. Sobretudo nos primeiros, comumente ficávamos mais de cinco horas no trabalho de edição de uma proposição que, em outro tempo (não pandêmico), poderíamos tecer oralmente, lançando mão do objeto livro para discussão e exibindo os filmes em tempo real, quando em contato com os alunos no espaço da biblioteca. Foram muitas tentativas e aperfeiçoamentos, com suporte da orientadora, até que conseguíssemos finalmente construir um *card* ao nosso modo.

Sobre as reuniões, tão importantes no processo produtivo, não faltaram obstáculos vinculados ao seio doméstico: familiares necessitando de atenção ou cuidados, conexões à internet falhas e contaminação de entes próximos pelo próprio SARS-CoV-2 são exemplos. Fora isso, a empatia com as crises existenciais de cada subjetividade componente do projeto também foi uma sinuosidade emocional a qual tivemos de construir no tempo e, com isso, aprendemos a caminhar mais solidariamente e nos afastarmos da imposição cruel e desumana da produção desenfreada.

Apesar de todas essas dificuldades, foram produzidos seis *cards*, os quais foram encaminhados para a professora do IEPIC (responsável por veicular os materiais nos grupos associados à instituição). Não tivemos informações sobre como os estudantes receberam o material, mas sabemos que foi por meio das redes sociais em que a professora mantinha contato e ministrava suas aulas, já que, segundo a docente, os alunos pouco acessavam a plataforma oficial disponibilizada pela SEEDUC.

Exposta nossa experiência com a produção dos *cards*, julgamos coerente relatar, agora, nossos movimentos para outra ação associada ao projeto: a criação de um site no qual disponibilizássemos os materiais confeccionados até então. Queríamos que o material ficasse agrupado num espaço e que pudesse ser acessado por outros. Nesse momento, emerge um terceiro desafio. Esse impasse consiste em dois problemas, sendo eles nossa inexperiência com a criação de sites e nossa parca proficiência com o hipertexto. Baseamo-nos no que pensa Antonio Carlos Xavier (2015, p. 77) a respeito do hipertexto:

> Grosso modo, poderíamos dizer que hipertexto é um "grande texto" tal como o prefixo 'hiper' sugere. O termo foi cunhado no final dos anos 1960 por Ted Nelson (1992). Na prática, se tomarmos texto como evento comunicativo, hipertexto é um texto dentro de outro e vinculado a outros formando uma rede de eventos de comunicação em que informações e ideias se encontram de alguma forma conectadas entre si.

Portanto, coube a nós iniciar uma segunda etapa de letramento digital, desta vez com o intuito de formular uma hospedagem HTML que desse conta de abrigar nossas produções de modo acessível e duradouro. Isso garantiria, para além do tempo de duração da bolsa de 2020, o livre acesso dos professores, dos alunos do IEPIC e de todas as outras pessoas que tivessem interesse na formação de leitores à nossa produção. O site abre também a possibilidade de continuar nutrindo o espaço com novos *cards* e outras produções afins ao projeto.

Pensando na criação do site, tivemos que iniciar nossas pesquisas autônomas e, nessas, assistimos a algumas videoaulas em plataforma de vídeos para que pudéssemos iniciar a delineação de nossa página. Inicialmente, experimentamos plataformas de blogues, mas a experiência foi relativamente fracassada na medida em que julgamos o ambiente pouco intuitivo e mais complexo quando comparado com nossa segunda tentativa – mais exitosa – em outra interface.

Desde janeiro de 2021, estamos empenhados no aperfeiçoamento de nosso *site*, que já tem vida e endereço e comporta informações sobre nós, sobre a orientadora e sobre o projeto, além de nossos *cards*. Pretendemos manter a plataforma viva por meio da postagem de novos materiais, haja vista que soa importante e produtiva a ideia de possuir um inventário on-line

que abarque títulos e propostas de atividades para possível aplicação no futuro. Enquanto ainda ajustamos os detalhes referentes ao site, ele ainda não está disponível para acesso público, mas sua abertura deve será viabilizada em breve.

Considerações finais

Embora tenha sido um ano desafiador em diversas camadas de nossa trajetória acadêmica e pessoal, sentimos que foi um ano de bastante enriquecimento profissional. Após a experiência do ensino remoto no cenário pandêmico, nossas apostas são de que os gêneros digitais serão ainda mais utilizados como potenciais parceiros na prática docente. E, nesse sentido, nos alegra e conforta saber que faz parte de nossa história como educadores uma experiência digital que definitivamente nos ajudou a formar o nosso ser-professor no futuro.

Ademais, foi magnífica a possibilidade de levar para futuros educadores da rede pública de ensino a bagagem que o projeto *In mundo*: diálogos com a biblioteca acumulou no decorrer de sua década de existência. Nesse mesmo âmbito, em um nível acadêmico, revisitar as experiências práticas vividas com os estudantes do Coluni no sentido de transformá-las em saber teórico-metodológico para os normalistas do IEPIC amadurece nossa prática científica e desenvolve nosso caráter pesquisador.

Então, nós, bolsistas, implicados no compromisso de contribuir com a formação dos futuros professores das redes de ensino da cidade e dos arredores, nos sentimos parte mantenedora de um papel fundamental da universidade pública. Trata-se do ato de compartilhar os conhecimentos construídos no interior da universidade com a comunidade normalista local, o que estreita de modo significativo as relações entre as produções acadêmicas internas e as práticas docentes externas. No tempo do viver pandêmico, tentamos reinventar nossas rotas e contribuir com a comunidade escolar da forma que julgamos mais frutífera, ou seja, por meio da produção de *cards* e de um site destinado à postagem dos mesmos.

Referências

ALICE NO PAÍS DAS MARAVILHAS. Direção de Tim Burton. EUA: Walt Disney Pictures, 2010.

A FANTÁSTICA FÁBRICA DE CHOCOLATE. Direção de Tim Burton. EUA, Reino Unido, Austrália: Warner Bros. Pictures, 2005.

BUZATO, M. E. K. **Letramentos digitais e formação de professores**. São Paulo: Portal Educarede. 2006. Disponível em: <http://www.educarede.org.br/educa/img_conteu-do/marcelobuzato.pdf>. Acesso em: 2 jul. 2009.

CAMINHOS DOS GIGANTES. Direção de Alois di Leo. Brasil, 2016.

CANDIDO, A. O direito à literatura. In: **Vários Escritos**. São Paulo: Duas Cidades, 2004. p. 169-191.

CARNEIRO, J. A. **Que pira é essa?** Brasília, DF: Ministério da Cultura, 2018.

COSSON, R. **Letramento literário:** teoria e prática. 2.ed. São Paulo: Contexto, 2011.

COSTA, M. **Meninas negras.** Belo Horizonte: Mazza Edições, 2010.

SOUZA, R; COSSON, R. **Letramento literário:** uma proposta para sala de aula. UNESP, 2011. Disponível em: <https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40143/1/01d16t08.pdf >.Acesso em: 21 abr. 2021.

RIO DE JANEIRO (Estado). Decreto nº 46.970, de 13 de março de 2020. Dispõe sobre medidas temporárias de prevenção ao contágio e de enfrentamento da propagação decorrente do novo coronavírus (COVID-19), do regime de trabalho do servidor público e contratado, e dá outras providências. **Diário Oficial do Estado do Rio de Janeiro**, Rio de Janeiro, RJ, 13 mar. 2020.

FITTIPALDI, C. **O menino e a flauta:** mito dos índios Nambiquara. Cidade: Melhoramentos, 1998.

LÁPIS COR DE PELE. Direção de Lado Beco. 2012.

MATÉ. **Poemas de minha terra tupi**. São Paulo: Brinque-Book, 2018.

PERCY JACKSON. Direção de Chris Columbus. EUA: 20th Century Fox, 2010.

ROCHA, R. **Ruth Rocha conta Odisseia**. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2000.

ROCHA, R. **Ruth Rocha conta Ilíada**. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2004.

SUNNY. **Ulomma:** a casa da beleza e outros contos. São Paulo: Paulinas, 2006.

TROIA. Direção de Wolfgang Petersen. EUA, Malta, Reino Unido: Warner Bros. Pictures, 2004.

VIDA MARIA. Direção Joelma Ramos; Márcio Ramos. Brasil, 2006.

XAVIER, A. C. Desafio do hipertexto e estratégias de sobrevivência do sujeito contemporâneo. **Estudos da Língua(gem)**, v. 13, n. 2, p. 73-90, dez. 2015. Disponível em: <http://www.estudosdalinguagem.org/index.php/estudosdalinguagem/article/viewFile/473/426>. Acesso em: 14 abr. 2021.

USANDO A MATEMÁTICA PARA RESOLVER PROBLEMAS NO MUNDO REAL - RELATO DE UMA PRIMEIRA EXPERIÊNCIA

Elena Cardoso Mendes[296]
Lhaylla dos Santos Crissaff[297]
Sonia Regina Alves Nogueira de Sá[298]
Fernanda Serpa Cardoso[299]
Alice Akemi Yamasak[300]

Resumo: O presente documento relata as atividades desenvolvidas no projeto *Ciência, arte e dignidade humana: aprendendo Ciências da Natureza e Matemática através de Oficinas Interativas* no âmbito do grupo Desenvolvimento e Inovação em Ensino de Ciências - DIECI. Neste projeto, o objetivo é contribuir com a formação do futuro professor de diversas áreas através da integração e interação entre os componentes do grupo, desenvolvendo a criticidade e a criatividade, e construindo práticas pedagógicas capazes de contribuir para o processo de ensino-aprendizagem dos estudantes da Educação Básica. Com o contexto desafiador da pandemia da COVID-19, todas as atividades foram realizadas em modo remoto, entre elas reuniões, grupos de estudos, a construção e aplicação de uma oficina interativa na área de Matemática, porém sempre buscando atingir os objetivos propostos, como a formação de grupos de estudos, a criação de oficinas interativas, a realização de simulações pedagógicas e aplicação para alunos da Educação Básica, com foco no diálogo entre Ciências e Artes na perspectiva dos Direitos Humanos.
Palavras-chave: Oficinas interativas. Interdisciplinaridade. Ensino de Matemática. Altas habilidades ou superdotação.

Introdução

O grupo de pesquisa Desenvolvimento e Inovação em Ensino de Ciências - DIECI UFF, conta com a participação de onze licenciandos das áreas das Ciências Biológicas, Física, Química e Matemática, os quais participam de atividades que possuem foco na formação para a dignidade humana, interagindo, trocando conhecimentos, trabalhando interdisciplinarmente, seguindo a linha de pensamento de Morin (2000) da complexidade humana e do conhecimento pertinente que reconhece o multidimensional, além de buscar a quebra do paradigma científico

[296] Bolsista.
[297] Orientadora.
[298] Orientadora.
[299] Orientadora.
[300] Orientadora.

dominante abordado por Santos (2010). É nesse grupo que o projeto *Ciência, Arte e Dignidade Humana: Aprendendo Ciências da Natureza e Matemática através de Oficinas Interativas* se realiza, atentando-se à Educação Básica e à contribuição na formação de licenciandos das Ciências da Natureza (CN) e Matemática que, futuramente, serão também responsáveis pela educação em nosso país.

O ensino da Matemática tem lugar de destaque no projeto, pois, ainda que seu conteúdo não seja recebido com facilidade pela maioria dos estudantes, é importante ressaltar sua relevância na formação de cidadãos críticos, reflexivos e preparados para viver na sociedade moderna. Segundo os PCNEM,

> Em seu papel formativo, a matemática contribui para o desenvolvimento de processos e a aquisição de atitudes, cuja utilidade e alcance transcendem o âmbito da própria matemática, podendo formar no aluno a capacidade de resolver problemas genuínos, gerando hábitos de investigação, proporcionando confiança e desprendimento para analisar e enfrentar situações novas, propiciando a formação de uma visão ampla e científica da realidade, a percepção da beleza e da harmonia, o desenvolvimento da criatividade e de outras capacidades pessoais (PCNEM, 1999, p. 40).

Ainda que a Matemática possua o papel aqui destacado e reforçado por diversos pensadores, no século XX, seu ensino foi marcado pelo rigor algébrico e da teoria dos conjuntos, ganhando maior abstração e afastando-se da realidade do aluno (DIESEL *et al*, 2008). Nesse contexto, o ensino da Geometria foi negligenciado ou transmutado em outras matérias, como Artes e, quando se trata de Trigonometria, a situação ainda é mais complicada, pois, a falta de conexão com a realidade e com o dia a dia dos estudantes, a transformam em um conjunto de fórmulas sem significado. No entanto, a Trigonometria foi um dos primeiros assuntos a serem explorados pelo ser humano, justamente por sua aplicação prática que facilitou a existência da humanidade, de modo que o seu ensino, afastado da realidade, não apenas retira o sentido de seu conteúdo para o aluno, gerando desinteresse e muitas vezes dificultando sua compreensão, como a mutila, separando-a daquilo que demandou seu desenvolvimento.

As dificuldades para o aprendizado da Matemática apontam, cada vez mais, a necessidade de tornar o ensino dessa disciplina, em particular da

Trigonometria, mais atrativo para os estudantes, trabalhando seus conhecimentos de forma contextualizada e voltada para a resolução de problemas reais, a fim de despertar no aluno o desejo de aprendê-la e utilizá-la para compreender situações de seu dia a dia. Nesse sentido, reforça se a importância do desenvolvimento de práticas docentes que despertem o interesse e a curiosidade dos estudantes.

Para contribuir com esse propósito, um objetivo estabelecido para a licencianda de Matemática participante deste projeto foi a criação de uma estratégia e materiais correlacionados para serem utilizados nas escolas, estimulando o interesse e a compreensão dos conteúdos de Trigonometria pelos estudantes. O maior desafio, contudo, veio com a pandemia da COVID-19, de modo que tanto a construção da estratégia, quanto o desenvolvimento de todas as atividades do projeto, precisaram ser adaptados para a realização remota. Assim, neste relato, apresentamos um pouco da trajetória trilhada para vencer esse desafio e alguns dos resultados alcançados.

Um projeto e uma oficina remotos

As atividades do projeto começam a ser desenvolvidas com encontros em modo remoto, usando a plataforma disponibilizada pela UFF. Foi criado um cronograma de atividades, distribuição de tarefas e estudo em grupo. As reuniões online se mostraram, e continuam sendo, um grande desafio, pois, nossa interação como grupo foi comprometida. Algumas complicações estiveram sempre presentes em nossos encontros, como o picotamento no áudio e problemas de conexão – que atingiu a todos, inclusive os que possuem boa velocidade de internet –, impedindo muitas vezes a compreensão de perguntas, explicações e a construção de reflexões em equipe. Mesmo quando os problemas técnicos foram superados, esbarramos na demora para se conseguir criar uma conexão pessoal no meio online. Embora o grupo já se conhecesse e possuísse uma boa integração na vida presencial, a comunicação e a troca foram, de fato, prejudicadas ao confrontarmos esse mundo desconhecido.

Essas dificuldades mostraram que mesmo que alguns de nós tenham contato com computadores praticamente desde que nascemos, o fato de usar a internet com frequência não significava que possuíamos conhecimento ou

habilidade para usar as ferramentas disponíveis online para fins educacionais como professores. O grupo teve a oportunidade de participar de uma reunião com a professora Patrícia Regina, aluna do Mestrado Profissional em Diversidade e Inclusão da UFF, na qual diversas ferramentas do *Google*, desconhecidas por nós, foram apresentadas, abrindo possibilidades do que poderíamos usar na construção das nossas oficinas interativas. No entanto, vale destacar que até mesmo nessa reunião, fomos prejudicados em alguns momentos por problemas técnicos.

Outra questão levantada foi a plataforma na qual a aplicação das oficinas ocorreria. Alguns alunos eram familiarizados com a plataforma *Discord*, em maior ou menor grau. Portanto, foi criado um grupo dos licenciandos no *Discord* e realizaram-se algumas reuniões neste meio para que, além de tratar dos assuntos que precisavam ser discutidos nas reuniões, pudéssemos aumentar nosso contato e domínio da plataforma, além de termos explorado algumas ferramentas da plataforma com olhares voltados para como poderiam ser usadas para a oficina.

O projeto também foi a primeira oportunidade da licencianda em Matemática se envolver diretamente com projetos de ensino na Universidade Federal Fluminense. Como estava em seu primeiro semestre do curso de Licenciatura em Matemática, sua falta de experiência gerou grandes inseguranças, já não bastassem as decorrentes do momento de pandemia, que foram enfrentadas diariamente na conexão e interação com o grupo, nas reflexões durante os estudos realizados, no ganho de autonomia e avanço no desenvolvimento da oficina. Vale ressaltar que a entrada da licencianda na UFF coincide com sua entrada no grupo DIECI, embora já interagisse com o grupo em atividades esporádicas desde o Ensino Médio.

Seguindo a metodologia para a construção de uma oficina interativa (OI) (NOGUEIRA *et al*, 2020), procuramos ter em mente a análise das cinco perguntas necessárias para essa realização: “para quem? o quê? por quê? quando? e onde?”. Nossa proposta inicial era de realizar uma oficina para estudantes do Ensino Fundamental II e do Ensino Médio das escolas públicas parceiras do DIECI. Contudo, ao contactarmos os professores de Matemática dessas escolas, fomos surpreendidos com a notícia de que os alunos não estavam se envolvendo com as atividades online, em função de suas dificuldades de acesso à internet. Sendo assim, ficou inviável seguir com nosso planejamento original e continuar preparando a oficina para este

público. Lembrando que, neste momento, estávamos ainda vivendo o primeiro ano da pandemia da COVID-19 e nenhuma escola estava aberta funcionando presencialmente.

Diante deste problema, decidimos seguir por outro caminho. Como o grupo DIECI organizaria e ofereceria o IX Curso de Verão para Alunos Superdotados de forma virtual e que o público deste evento já estava garantido, decidimos repensar a nossa proposta de oficina e realizá-la neste evento. O Curso de Verão receberia estudantes de 7 a 18 anos, provenientes de escolas públicas e particulares, e portanto toda a abordagem da oficina deveria ser pensada para este público alvo.

Vale a pena ressaltar que a licencianda responsável por este projeto já tinha bastante familiaridade com o grupo de estudantes superdotados, pois já havia feito parte dele antes de ingressar na universidade. Porém, a professora Lhaylla Crissaff, orientadora da área de Matemática do DIECI, nunca havia trabalhado com este público-alvo. Assim, foi realizada uma reunião com a coordenadora geral do projeto, professora Sonia Nogueira, onde foram discutidos os diversos aspectos a serem considerados a fim de criar uma oficina para estudantes superdotados. Foram discutidas as características e especificidades dos estudantes superdotados, assim como as demandas provenientes do processo de ensino aprendizagem dos mesmos. A partir daí, ficou estabelecido o "para quem" da oficina que seria oferecida.

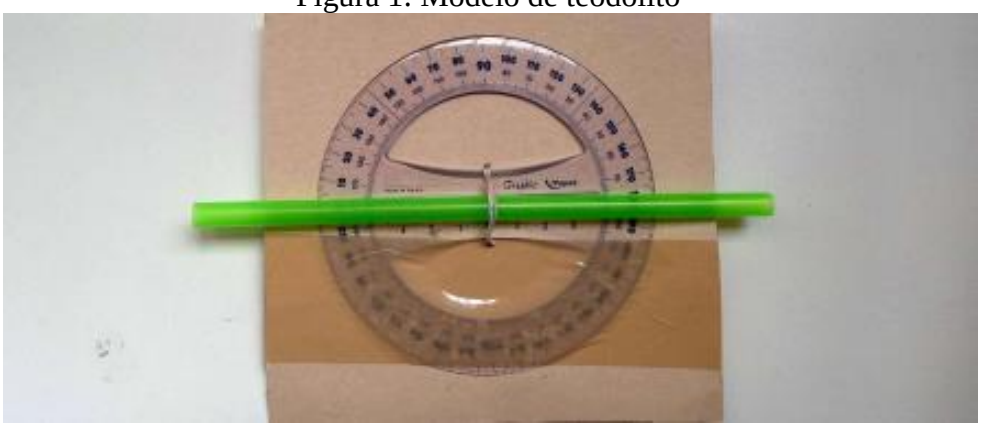
Como a professora Lhaylla estava finalizando a elaboração do capítulo de Trigonometria do projeto *Livro Aberto* (https://umlivroaberto.org/), o conteúdo foi o escolhido como o assunto que seria trabalhado na OI. Apesar de ser um conteúdo trabalhado no Ensino Médio, os alunos identificados com comportamento superdotado já haviam mostrado em outras edições a capacidade de acompanhar assuntos de anos mais avançados, desde que apresentados de forma instigante. Fizemos um levantamento bibliográfico da área e decidimos pela leitura do artigo “O uso do material didático na aprendizagem das relações trigonométricas no triângulo retângulo” (HARLOS, 2014) e do capítulo do *Livro Aberto* já mencionado.

Tendo em vista, conforme destacamos acima, que esse conteúdo costuma ser ensinado na Educação Básica através de fórmulas sem significado, fazendo que os alunos não tenham interesse pelo mesmo, nosso porque foi determinado quando decidimos elaborar para a oficina um andamento pedagógico que, além de envolver os estudantes numa discussão

ampla sobre assuntos específicos da área, sem focar apenas em fórmulas matemática ou em repetições de algoritmos, permitisse que eles se conscientizassem que a Trigonometria está presente em diversas situações e problemas do nosso cotidiano. O quando e o onde a OI ocorreria foram estabelecidos pela situação de afastamento social: durante o IX Curso de Verão para Alunos Superdotados da UFF, remotamente através da plataforma Discord.

Embora a resposta às cinco perguntas determine várias características de como a OI ocorreria, para finalizar o andamento pedagógico realizamos uma pesquisa sobre quais materiais didáticos costumam ser utilizados para explorar o assunto em sala de aula. Optamos por desafiar os alunos a construírem um teodolito, como feito em (HARLOS, 2014), instrumento que realiza medidas de ângulos e é utilizado em construções, navegações e estudos topográficos; na Figura 1, apresentamos um modelo de teodolito.

Figura 1: Modelo de teodolito



A OI “Alto ou Baixo? Altura na Palma da Mão!” foi estruturada em três partes. Na primeira seria feita uma abordagem teórica dos conceitos de ângulo, semelhança, semelhança de triângulos, relações trigonométricas e a história do teodolito; na segunda, os alunos construiriam um teodolito utilizando material reciclável, e, na terceira parte, o utilizariam para medir ângulos em seu ambiente doméstico, explorando as relações trigonométricas discutidas na primeira parte.

A construção do material multimídia a ser usado na primeira parte foi cuidadosa, visando que sua utilização não se configurasse numa aula expositiva, apesar das dificuldades impostas pelo ambiente online, o que

demandou sua reformulação várias vezes, bem como um treinamento para que a licenciada usasse os slides como fechamento de discussões e organização de respostas a problemas apresentados aos alunos e não como exposição de conteúdos. Para vencer o desafio de orientar remotamente a construção do teodolito, foram estudados alguns tutoriais e realizado um teste com um grupo de licenciandos do DIECI, que receberam uma lista dos materiais a serem utilizados, a qual levou em conta a possibilidade de os alunos juntarem previamente esses materiais e, inclusive, o perigo no manuseio de tesouras pelos alunos menores. A montagem do teodolito se mostrou simples, levando em média 40 minutos, apresentando apenas algumas dificuldades referentes aos materiais e as montagens que, pensadas conjuntamente pelo grupo, foram solucionadas. Mesmo assim, sabíamos da possibilidade de os alunos terem dificuldades na montagem e no uso do instrumento.

As simulações pedagógicas de todas as OIs que seriam realizadas no curso de verão ocorreram em dezembro de 2020. Foram realizadas, ao todo, nove simulações pedagógicas, nas quais todos do grupo DIECI participaram integralmente, ministrando ou fazendo papel de aluno, sendo que duas delas foram referentes à oficina “Alto ou Baixo? Altura na Palma da Mão!”.

Durante as simulações são analisados desde a forma de conduzir a OI até a pertinência dos materiais usados, passando pelo uso adequado da nomenclatura científica e em como transitar desta para a linguagem coloquial de modo a ampliar o diálogo e a interação entre os alunos. Nesse processo, notamos que a plataforma digital Discord não era propícia para uma apresentação feita no software Powerpoint e decidimos que a primeira parte oficina ocorreria pelo Google Meet, e as demais serem realizadas no Discord. Também foram designados os licenciandos que atuariam como monitores na aplicação da OI e que participaram de um novo treinamento para a construção do teodolito.

A Oi remota “alto ou baixo? Altura na palma da mão!”

O IX Curso de Verão ocorreu entre 4 e 9 de janeiro de 2021. Foram realizadas duas sessões da OI “Alto ou Baixo? Altura na Palma da Mão!”, de duas horas cada e para dois grupos distintos, nos dias 06 e 07 de janeiro, das 14h00min às 16h00min.

A primeira aplicação foi muito prejudicada devido a atrasos resultantes de problemas relacionados à internet de muitos participantes e à dificuldade de alguns alunos em relação à mudança de plataforma. Na primeira parte, houve pouca interação entre os participantes e a oficineira, devido à falta de experiência e pelos conteúdos serem mais teóricos. Na segunda parte, foi realizada a construção do teodolito, com grande envolvimento da maior parte dos participantes. Alguns deles não organizaram previamente os materiais solicitados e não puderam participar ativamente da construção do material concreto da oficina, sendo então agendado um novo encontro com estes participantes no último dia da oficina, onde foram realizadas as partes finais da atividade que precisavam do teodolito. Aqueles que construíram o teodolito, na terceira parte, puderam utilizá-lo para medir a altura das paredes de suas casas, de armários e geladeiras, entre outros objetos, necessitando de maior ou menor auxílio dos monitores.

Na reunião de avaliação organizada pelo grupo DIECI após a primeira aplicação da OI, foram evidenciadas a lentidão da primeira parte e trazidas sugestões para melhorar o desempenho da oficina nesta etapa. Nesta reunião, também ficou decidido que a segunda aplicação seria realizada de forma completa no *Discord*, visto alguns problemas enfrentados com a plataforma utilizada na primeira apresentação. Além disso, todos os membros do grupo DIECI que estavam presentes na oficina escreveram relatórios individuais sobre a mesma, de forma que as impressões de todos os membros do grupo foram utilizadas para melhorar a segunda aplicação.

As decisões tomadas se mostraram acertadas, pois, no dia seguinte, o tempo de condução da primeira parte foi o planejado, os alunos interagiram mais, expressando tanto dúvidas quanto compreensão dos conceitos e fazendo perguntas. A construção dos teodolitos foi muito produtiva, assim como as medições realizadas. Alguns alunos demandaram repetições nas explicações de alguns conceitos e uma pequena parcela dos participantes também não estava preparada para a construção do teodolito, como no dia anterior. Convidamos estes participantes a realizarem as partes finais também no dia 9, ocasião em que todos estavam com os materiais e se mostraram muito envolvidos, tanto na construção do teodolito quanto na realização de medições.

Um marcante, no entanto, foi a percepção de como a diferença socioeconômica entre os participantes determinava seu acesso às atividades.

Os alunos de classe média/alta também sofreram com problemas técnicos, porém, no geral, conseguiram participar bem de todas as atividades. Em contraste, tivemos um aluno que participou de todas as oficinas do Curso sentado no quintal de casa utilizando um simples celular da mãe. Ele não tinha a possibilidade de verbalizar suas dúvidas durante a oficina, mas conseguiu utilizar o *chat* para se comunicar. Mesmo com esse obstáculo, ele se esforçou para participar de todas as oficinas e interagir com seus colegas, sendo muito participativo na oficina "Alto ou Baixo? Altura na Palma da Mão!". Na parte da construção do teodolito, sua condição social ficou mais uma vez evidente ao não dispor dos objetos necessários para a construção. Mais uma vez, ele se mostrou dedicado, fez um desenho e transpôs o problema de maneira criativa e dedicada. Devido a esses fatores, repensamos rapidamente a atividade para que ele pudesse participar mesmo sem ter todas as condições.

Infelizmente, muitos estudantes apresentaram dificuldades com a conexão de internet ou com o dispositivo eletrônico utilizado para assistir a oficina. Pudemos perceber que a condição social dos estudantes influenciou para que estes tivessem tais problemas. Para superar esses problemas e realizar as atividades de forma satisfatória, foi necessário nos manter abertas para mudanças e adaptações.

Conclusão

Por mais que tenhamos nos preparado para a realização da OI, a pouca experiência ministrando este tipo de atividade, além do estranhamento ao interagir com os alunos online e dos problemas técnicos, tornaram o processo de ministrá-la bastante desafiador. Contudo, apesar dos complicadores, o resultado foi positivo e trouxe muitos aprendizados. Os relatórios da segunda aplicação e reunião de avaliação mostraram que a licenciada superou dificuldades fazendo com que a oficina ficasse mais consistente, dinâmica e interessante para os participantes. Além disso, vários alunos apontaram a OI "Alto ou Baixo? Altura na Palma da Mão!" como a sua preferida, inclusive um cuja inteligência acima da média não era a lógico-matemática e sim a musical.

A participação neste projeto durante o último ano foi muito enriquecedora para uma licencianda do Curso de Matemática da UFF,

especialmente considerando que, quando o Curso aconteceu, a licencianda havia acabado de finalizar seu primeiro período. A experiência proporcionada por todas as atividades do projeto, as reuniões, os grupos de estudo, o desenvolvimento da OI, as simulações pedagógicas, a atuação como oficinante e como monitora, a confecção dos relatórios de cada atividade e as reuniões de avaliação foi extremamente rica para a nossa formação como futura professora de Matemática.

Este trabalho foi responsável por nos retirar da zona de conforto, aprendendo a trabalhar em grupo, a exercer nossa criticidade, ganhando maior senso de responsabilidade e as primeiras experiências concretas com alunos da Educação Básica, especialmente de um grupo tão invisibilizado. Além disso, o contexto online, apesar de ter sido um dos nossos maiores empecilhos, também ofereceu oportunidade de aprimoramento nos recursos tecnológicos como instrumentos educacionais que podem ser usados até em aulas presenciais de forma a melhorarem a dinâmica e a compreensão. Por outro lado, esse contexto evidenciou ainda mais a necessidade de pensarmos em formas de promover um acesso mais justo às atividades para todos, independente do caráter socioeconômico de cada um, visto que esse é um direito de todos os alunos.

Alguns alunos mostraram dificuldades na construção e uso do teodolito, como era esperado, além de a montagem de forma remota ter sido mais complicada. Em alguns momentos, eles encontraram valores de ângulos que, em situações práticas, sabíamos que estavam errados, mas a orientação online se mostrou mais complicada.

Por fim, é importante ressaltar, também, que apesar da oficina ter sido feita para os alunos superdotados, ela poderia ser utilizada em salas de aulas com alunos neurotípicos ou com alunos neuro atípicos, e não só com Altas Habilidades ou Superdotação. Inclusive, é de expectativa da licencianda que, com a volta dos alunos para as aulas no ensino regular, que a oficina possa ser aplicada com eles, assim como foi pensado desde o princípio.

Referências

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Matemática. Brasília, 1998.

CRISSAFF, L. S., GOMES, C. Trigonometria. **Projeto Livro Aberto de Matemática**. 2020.

DIESEL, B. W.; FRANÇA, I.; PINTO, N. B. Estruturalismo e matemática moderna: dilemas e implicações para o ensino. In: NACIONAL DE EDUCAÇÃO DA PUCPR- EDUCERE; CONGRESSO IBERO-AMERICANO SOBRE VIOLÊNCIAS NAS ESCOLAS – CIAVE: Formação de Professores, 3, 2008. **Anais...** Curitiba, 2008.

HARLOS, F. L. G.; MARQUES, J.; PREUSSLER, R. O uso do material didático na aprendizagem das relações trigonométricas no triângulo retângulo. In: ENCONTRO NACIONAL PIBID MATEMÁTICA, 2, 2014.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez, 2000.

NOGUEIRA, S. R. A. *et al*. Reflexões sobre ensino de ciências com jovens atingidos por barragens na educação do campo no Rio de Janeiro. **Revista Humanidades e Inovação**, v. 7, n.12, p. 261-274, 2020. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/3090>. Acesso em: 15 set, 2022.

SANTOS, B. S. **Um discurso sobre as ciências**. Porto: Edições Afrontamento, 2003.

DIÁLOGOS ENTRE ARTE, CIÊNCIA E DIGNIDADE HUMANA EM PROL DO SABER DOCENTE E DISCENTE

Ailana de Sousa Bezerra[301]
Gabriel Garcia Batista[302]
Maria Isabella Campanati Dias[303]
Sonia Regina Alves Nogueira de Sá[304]
Fernanda Serpa Cardoso[305]
Alice Akemi Yamasaki[306]
Lhaylla dos Santos Crissaf[307]

Resumo: Neste relato apresentamos um pouco do percurso formativo, na modalidade remota, de licenciandos do grupo de pesquisa "Desenvolvimento e Inovação em Ensino de Ciências – DIECI UFF" para o desenvolvimento de estratégias de ensino- aprendizagem interdisciplinares que promovam o desenvolvimento da criatividade e do senso crítico por meio da interação/integração arte/ciência sob a perspectiva dos Direitos Humanos. Tal percurso, que incluiu reuniões de estudo, de planejamento e simulações pedagógicas, culminou com a confecção e aplicação de uma Oficina Interativa (OI) para estudantes com comportamento superdotado, a qual, a partir de uma abordagem histórico-cultural da radioatividade, promoveu a criticidade dos estudantes e a dignidade humana. A experiência permitiu superar os desafios de interação no universo tecnológico, bem como aprimorar conhecimentos sobre plataformas e materiais didáticos disponíveis na rede e, também, incentivar o uso da criatividade na resolução de problemas complexos do mundo contemporâneo.
Palavras-chave: Oficinas interativas. Interdisciplinaridade. Educação Científica. Radioatividade. Altas habilidades ou superdotação.

Introdução

Frente à realidade social multidimensional e complexa vivida por cada indivíduo, a educação tem papel indispensável no estímulo e no desenvolvimento dacapacidade de contextualização do conhecimento, na promoção da inteligência geraldos indivíduos e na compreensão da conexão entre o global e as partes (MORIN, 2000). No entanto, perante as medidas exigidas pela Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2018), a

[301] Bolsista.
[302] Bolsista.
[303] Bolsista.
[304] Orientadora.
[305] Orientadora.
[306] Orientadora.
[307] Orientadora.

Educação Básica (EB) segue caracterizada pelo ensino tradicional e assentada no paradigma científico e educacional dominante (SANTOS, 2003). Tal paradigma impõe a disciplinarização e, consequentemente, uma visão compartimentada dos saberes, limitando a correlação entre o conhecimento científico e o contexto e uma redução do complexo ao simples, além de contribuir para uma perspectiva linear das relações humanas, enxergando os sujeitos de forma unilateral, ignorando as individualidades de cada um.

A proposta de uma educação científica, a partir desse contexto, precisa comportar estratégias para o diálogo entre as diversas áreas do conhecimento, trazendo fenômenos do mundo, considerado repleto de sistemas complexos e fatos que exigem esse reconhecimento da multidimensionalidade (MORIN, 2000).Tal proposta é uma opção diferenciada, integradora e válida, tanto para alunos da EB, quanto para universitários, para os quais, poucas oportunidades surgem nesse sentido no meio acadêmico e, menos ainda, associadas à promoção dos direitos humanos.

Ainda que as estruturas curriculares permaneçam as mesmas, a busca pela superação desses obstáculos encontra-se no processo formativo de futuros professores e na formação continuada desses profissionais. Ao assumirem a função de agentes conscientizadores, devem ser formados para o desenvolvimento de estratégias que, cumprindo as metas curriculares, promovam: um ensino efetivo, a fim de trazer a contextualização e a problematização dos saberes em torno de situaçõese vivências dos alunos da EB (FREIRE, 1987); o reconhecimento do aluno como cidadão planetário (MORIN, 2000); e, que viabilizem a apropriação da responsabilidade social pelo mesmo (CORTINA, 2005).

Nesse sentido, pelo viés da interdisciplinaridade e intersubjetividade (FAZENDA, 2002), o grupo de pesquisa “Desenvolvimento e Inovação em Ensino de Ciências – DIECI UFF” investe em ações visando a formação de futuros professores,com o intuito de conscientizar e formar alunos para a cidadania e os direitos humanos.Além disso, possibilita aos licenciandos vivenciar e construir práticas docentes, que proporcionam reflexões críticas e ativas perante a multiplicidade em sala de aula, entre as quais as Oficinas Interativas (OI) (NOGUEIRA *et al*, 2020).

As OIs são estratégias didático-pedagógicas desenvolvidas pelo DIECI, focadas na formação de sujeitos de direito (CANDAU, 2012), que propiciam o reconhecimento de valores, aprimoramento da criatividade e apropriação de conhecimentos de Biologia, Física, Matemática e Química. Consistem em metodologias ativas de ensino-aprendizagem, que utilizam materiais de baixo custo efazem uso da linguagem oral, escrita, artística, matemática, audiovisual e outras e apresentam uma situação problema como ponto de partida, intercalando etapas teóricas dialogadas com experimentação problematizadora (DELIZOICOV, 1983). Nelas, a interação dialógica docentes - discentes - recursos usados é primordial paraa sua realização, já que são pensadas segundo a ótica do ensino problematizador freiriano (FREIRE, 1987) pressupondo, portanto, o diálogo.

Como forma de alcançar os estudantes da EB, o planejamento original do projeto pretendia realizar OIs em dois colégios da Rede Estadual do Rio de Janeiro. Entretanto, as medidas para conter os impactos gerados pela pandemia do Covid-19,resultaram no fechamento das escolas durante o ano de 2020. Tal ação culminou com a efetivação do ensino remoto para minimizar os efeitos da pandemia nos processos educacionais. Com o retorno das aulas nesses moldes, a equipe do DIECI permaneceu em contato com as professoras da EB que seriam parceiras. Contudo, infelizmente, vimos a desigualdade vencer, após os inúmeros relatos das professorassobre a ausência dos alunos nas aulas *online*, devido às dificuldades de acesso à *internet*, concluímos em conjunto que não seria viável a realização das atividades planejadas nessas circunstâncias.

Não obstante, diante desse cenário e lutando para manter o trabalho vivo, o grupo precisou se reinventar e readaptar a metodologia ativa para o modelo remoto, a fim de levar aos estudantes esse ensino complexo, interdisciplinar e conscientizador que busca promover a equidade. Para alcançar os estudantes da EB em meio à pandemia, os quatro bolsistas, com o apoio dos 10 licenciandos voluntários do grupo,construíram e aplicaram uma OI no “IX Curso de Verão Para Alunos com Comportamento Superdotado da UFF”, em janeiro de 2021. Os trinta e um alunos participantes, com idade entre 8 e 16 anos, integram um grupo de estudantes atendidonas atividades extensionistas do DIECI desde o ano de 2016, com o qual temos relação direta com pais/responsáveis a ponto de conhecermos suas condições socioeconômicas, recursos tecnológicos e acesso à internet,

informações que possibilitaram a realização da OI. A alternativa encontrada não impediu de a oficina ser efetuada para estudantes da EB, uma vez que, por exigência para participação no curso de verão, os alunos estão matriculados na escola e possuem escolaridade que variam entre Ensino Fundamental I e Ensino Médio.

Neste relato socializamos um pouco da trajetória que trilhamos e das experiências que vivenciamos remotamente no projeto *Ciência, Arte e Dignidade Humana: Aprendendo Ciências da Natureza e Matemática através de Oficinas Interativas*, destacando como ela nos impactaram e contribuíram para nossa formação.

No meio do caminho, uma pandemia

Desafiados entre as novidades impostas pela realidade do distanciamento social e da interação basicamente ocorrer por meio digital, a equipe, inicialmente, tevede se reencontrar como grupo, visto que, promover a intersubjetividade em um cenário em que o diálogo é dificultado pela precariedade tecnológica, mostrou-se ainda mais desafiador. Além disso, o contato físico substituído pelo virtual acentuou os medos, asinseguranças e as angústias. Mas não permanecer grupo frente as contrariedades vividas por todos não era uma escolha a se pensar. O trabalho interdisciplinar, nesse aspecto, torna-se afável por ser feito em equipe e, como equipe, constatamos que nunca estaremos sós.

Se de um lado, somos formados para atuar em sala de aula, dialogando e disponibilizando conhecimento científico, do outro, somos formados para lidar com pessoas. E é, nesse sentido, que as possibilidades ofertadas pelo DIECI, nos sensibilizam como humanos e nos fazem estar atentos aos sinais do outro. A partir datroca entre sujeitos, principalmente entre os do próprio grupo, expandimos o olhar e enxergamos a complexidade inerente ao mundo e, assim, superamos as angústias, os medos e as inseguranças que a pandemia nos provocou.

Entretanto, além das questões emocionais que nos envolvia e o processo literal de começar do zero com recursos que não dominávamos, ainda estávamos cercados de problemas técnicos como internet instável, computadores com pouco desempenho ou até mesmo nenhum, falta de *webcans* e microfones, instabilidades na rede elétrica. Enfim, os próprios

orientadores, licenciandos, bolsistas e voluntários, estavam à mercê de inúmeras adversidades que dificultaram nossa comunicação e interação.

Apesar da distância física, e das condições impostas pelo momento que vivemos, a interação resistiu às dificuldades e permaneceu existindo através dos encontros *online*. Entre contratempos, a equipe se reencontrou e pôde, enfim, dar início a construção do planejamento da atividade.

Na superação: a construção online de uma oficina interativa

Embora alguns integrantes do grupo fossem familiarizados com o público-alvo,foi necessária a formação dos licenciandos para lidar com as peculiaridades impostas pela inclusão desses alunos, que culminou em discussão a partir de material teórico-metodológico.

O tema proposto para a atividade veio do interesse relacionado à radioatividade demostrado pelos alunos superdotados em atividades realizadas anteriormente. Alémdisso, assim como a palavra “química”, os termos “radiação” e “radioatividade”obtiveram uma conotação negativa pela sociedade, mostrando a importância de desmistificar os saberes e tecnologias inerentes à Radiação, de maneira a atentar para os riscos do uso negligente de tal conhecimento e promover a conscientização para um uso prudente. Assim, a equipe decidiu em conjunto construir uma OI que abordasse, de forma interdisciplinar, os conhecimentos científicos pertinentes, possibilitando um diálogo entre a física, química e biologia com base nessa temática. Nesse sentido, cada membro da equipe dedicou tempo para estudo individual, sobre os conhecimentos relacionados à radiação e radioatividade, e para reuniões gerais de estudo, nas quais toda a equipe discutiu o tema e sanou possíveisdúvidas.

Como o Curso de Verão iria ocorrer de forma remota, atrelado a ausência de experiências, observou-se também a necessidade de capacitação tecnológica. O usodesses recursos, apesar de ser conhecido por alguns dos licenciandos, nunca havia sido utilizado para fins pedagógicos. Logo, a aptidão para essa finalidade deveria serdesenvolvida.

Com o propósito de conhecer as diversas ferramentas disponíveis na rede e para que a estratégia fosse efetivada, participamos de dois *workshops*. No primeiro, com duração de 3 horas, ministrado pela professora Joana Aguiar, tivemos a oportunidade de estudar as possibilidades oferecidas pela

plataforma *Google Classroom*, bem como aprender a administrá-la; no segundo, com o auxílio da professora Patrícia Regina Dias, foram conhecidos outros serviços fornecidos pela empresa *Google*, como *MyMaps*, *Jamboard*, *Google Forms*, *Google Sites*, entre outros. Após tomar conhecimento de todas as ferramentas gratuitas disponíveis, optamos pelo uso de algumas para desenvolver determinadas atividades da OI.

Entretanto, foi decidido que toda a OI seria conduzida através do *Discord*, aplicativo de voz sobre IP, devido a sua versatilidade, simples uso, e o funcionamento permitira utilização tanto no computador quanto no celular, com conexão à internet, de modoa não prejudicar os alunos que não possuíssem acesso a um computador ou notebook.

Sem perder de vista que a atividade precisava atender, inclusive, à expectativa desafiadora dos alunos, a OI, denominada 'Desvendando os mistérios do Dossiê Amarelo', foi planejada para ocorrer em 2 dias, com sessões de 2 horas de duração cada e estruturada do seguinte modo: primeiro dia trazendo a problematização inicial,as linhas de pesquisa, a socialização dos resultados e a discussão; e, no segundo dia,com a realização de simulação de uma consultoria Pública, através de produção artística e apresentação dos produtos. Para alcançar os objetivos propostos, foi elaborado o andamento pedagógico contendo as problematizações e as estratégias aserem aplicadas a fim de promover nos estudantes mudança da transitividade ingênuapara a transitividade crítica e epistemológica (FREIRE, 1983).

Para consolidar a formação pedagógica dos licenciandos e assegurar que qualquer atividade seja aplicada da melhor forma possível, o DIECI se organiza para realizar simulações pedagógicas. Nelas, os oficineiros, licenciandos responsáveis pela construção e aplicação da OI, reproduzem cada etapa planejada para a atividadee o restante da equipe coloca-se no lugar dos oficinantes, o público-alvo em questão.Este momento é de extrema importância, pois viabiliza modificações pertinentes, desenvolve a praxis do oficineiro, e dos demais licenciandos que serão monitores, como agente conscientizador e os prepara para as adversidades inesperadas frentea sua chegada (MORIN, 2000).

Foram realizadas duas simulações pedagógicas da OI 'Desvendando os mistérios do Dossiê Amarelo'. Durante a primeira, observamos a dificuldade na administração do aplicativo Discord. A estrutura criada para a atividade exigia a mudança rápida dos alunos de um canal de voz para outro

e a utilização do canal detexto, a equipe mostrou-se muito confusa quanto a essas mudanças, indicando a necessidade de conhecer melhor o aplicativo. Também apresentamos dificuldades em ministrar a oficina, pois ela foi ambientada de modo que os alunos seriam convidadosa participar de uma investigação. Para garantir essa dinâmica, era necessário que oslicenciandos assumissem a postura de um investigador lider, conduzindo a atividade sem perder a característica investigativa da ocasião, o que causou insegurança, uma vez que muitos, recém-chegados ao grupo, ainda não tinham desenvolvido tal capacidade. Além disso, as simulações evidenciaram a apropriação inadequada de alguns conhecimentos científicos pelos licenciandos, mostrando ser necessário mais estudo e troca de saberes a fim de sanar as dúvidas. Em relação à estrutura da OI, aslinhas de pesquisa precisavam ser urgentemente aprimoradas e reduzidas, visto queestavam muito extensas e encontravam-se desconectadas entre si.

Revisto os aspectos observados durante a primeira simulação e realizadas as modificações, o grupo voltou a se reunir para simular mais uma vez a OI; ficou evidente que a dinâmica da oficina estava mais bem adaptada. Foi notória a evoluçãodos oficinantes e monitores, que demonstraram mais segurança com o conteúdo, emrazão da intensificação do estudo em equipe, e tinham aperfeiçoado a sua postura, tanto quanto a forma de abordar e estimular os estudantes quanto à manipulação dosrecursos do Discord. A evolução observada na segunda simulação pedagógica, evidencia a necessidade de preparação e aprimoramento, antes de realizar qualquer atividade proposta.

Na aplicação: obstáculos e exclusão - superações e inclusão

Em todas as etapas da OI ‘Desvendando os mistérios do Dossiê Amarelo’ buscou-se refletir sobre os conhecimentos científicos de forma contextualizada referente ao fenômeno da radioatividade e o uso tecnológico da radiação. Dentre os debates, estiveram presentes as características atômicas dos elementos radioativos,decaimento radioativo e os efeitos da exposição e contaminação, tanto nos indivíduosquanto no meio ambiente, funcionamento de uma usina nuclear e os acidentes históricos, como os ocorridos em Chernobyl, Fukushima e Goiânia.

A contextualização deu-se com base na realidade da população de Caetité- BA, a qual sofre drasticamente com o descaso do poder público e com as consequências da mineração. Os fatos históricos dessa localidade se revelaram instrumento para *o educar para nunca mais* (CANDAU, 2012), pois auxiliam, pedagogicamente, no rompimento da cultura do silêncio, evidenciando as perdas e dor sofrida pelos moradores de Caetité possibilitando que os alunos desenvolvam suas opiniões como cidadãos conscientes, para buscarem maneiras de lutar por garantias de condições dignas de vida a todos. Além disso, salienta a importância da responsabilidade social, visto que a extração do minério no Nordeste, que acarreta grandes problemas para a população e biosfera local, não se torna fonte de energia elétrica para a mesma, e sim, para outras localidades, como a dos alunos, pois estamos no Sudeste. Esses e outros aspectos conscientizadores, abordados na OI, auxiliaram na reimersão dos alunos superdotados diante deste problema, levando-osa estar *em* e *com a* sua, e aquela, realidade, por meio de um método dialogal, crítico e criticizador, provocando, também, a interação, não só entre os alunos, mas entre as ciências da natureza, as artes e os direitos humanos.

Os problemas tecnológicos ocorreram em diversos momentos, mas por toda a experiência que adquirimos nas reuniões de estudo e simulações pedagógicas, tornamo-nos capazes de transpor essas barreiras. Ademais, experienciamos de formaintensa o quão triste e enorme é a desigualdade de acesso ao saber: um dos alunos só conseguiria participar da atividade por meio de um celular, utilizando créditos, poisem sua casa não havia conexão direta com internet. Além disso, precisava ficar no quintal de sua casa durante toda a OI, único local no qual o sinal da rede móvel funcionava e, em diversos momentos, precisamos transcrever falas e situações no chat para que ele pudesse acompanhar a OI (um dos licenciandos ficou responsável por auxiliá-lo nesse sentido durante todas as oficinas). Apesar de todas as intempéries, ao abrir a câmera do celular da sua mãe, esse aluno nos revelava um enorme sorriso que contrastava à parede de tijolos, sem reboco, de sua casa, mostrando-nos o porquê, todo processo que enfrentamos, valeu à pena.

Durante todo o processo, a participação ativa dos alunos, por áudio ou escrita no chat do aplicativo foi fundamental, mas, foi a relação horizontal construída que se mostrou essencial para gerar o fortalecimento da comunicação universidade-escola ea solidariedade para com o outro, visando

o combate à massificação da educação e, consequentemente, promover o exercício da democracia. Todo material construído pelos estudantes nessa OI e nas demais atividades realizadas no evento foram disponibilizados na página do site do IX Curso de Verão, confeccionado pela equipe do DIECI UFF. O acesso à plataforma Google Sites é pelo link a seguir: <https://sites.google.com/view/ixcursodeverodieciuff/dossi%C3%AA-amarelo/linha-de- pesquisa-2>.

Conclusão

A criação e realização da OI 'Desvendando os mistérios do Dossiê Amarelo', no modo remoto, se apresentaram como uma tarefa desafiadora por dois notáveis motivos: primeiro pelo desconhecimento inicial, por parte dos licenciandos, de plataformas online que atendessem às nossas demandas, assim como, a consequente imperícia para usá-las; e, segundo, pela inexperiência para ministrar uma OI na modalidade remota, que foi especialmente intimidante, pois o ambiente digital nos parecia, a priori, hostil, vide a óbvia ausência de contato físico e o fato da impossibilidade de, em algumas ocasiões, observar os alunos, algo necessário para reduzir as chances de problemas de conexão.

O estudo e familiarização com a plataforma escolhida e a realização das simulações pedagógicas da OI foram etapas primordiais para a aplicação, pois nos permitiu visualizar com maior nitidez a dinâmica planejada e possibilitou a efetuação de ajustes no andamento pedagógico. A simulação pedagógica foi essencial para percebemos falhas e questões contraditórias, trazendo maior segurança para expormos as deficiências que tínhamos em nossa forma de disponibilizar conhecimento, possibilitando o aprimoramento da práxis pedagógica de cada licenciando e do grupo.

A vivência que adquirimos ao longo do projeto, em especial na construção e na aplicação da OI 'Desvendando os mistérios do Dossiê Amarelo', é vista por nós comoum percurso de reinvenção. Desde o começo, enfrentamos situações, aparentemente,únicas, que nos obrigaram a utilizar a criatividade e intensificar estudos para encontrarmos soluções durante o surgimento da demanda. Mesmo para os licenciandos mais antigos no DIECI, nunca o *"onde?"* a OI se realizaria foi tão limitadore exigente. Portanto, o que experienciamos evidenciou ainda mais a necessidade de nos mantermos

atentos, atualizados e alimentando o hábito de estudar, para rompermos barreiras e termos possibilidade de realizar um trabalho docente que contribua para a inclusão de todos e que forme cidadãos planetários.

Referências

BRASIL. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. **Educação em Direitos Humanos: Diretrizes Nacionais**. Brasília: Coordenação Geral de Educaçãoem SDH/PR, Direitos Humanos, Secretaria Nacional de Promoção e Defesa dos Direitos Humanos, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: Educação é a Base. Brasília, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf>. Acesso: 21 abr. 2021.

CANDAU, V. M. Educação em direitos humanos no Brasil: gênese, desenvolvimento e desafios atuais. In: PAIVA, A. R. (org.) **Direitos humanos e seus desafios contemporâneos**. Rio de Janeiro: Editora PUC-RJ/ Editora Pallas, 2012. p.17-34.

CORTINA, A. Educar na cidadania. Aprender a construir o mundo juntos. In: CORTINA, A. **Cidadãos do mundo:** para uma teoria da cidadania. São Paulo:Editora Loyola. 2005. p.171-197.

DELIZOICOV, D. Ensino de física e a concepção freiriana de educação. **Revista Ensino de Física**, v.5, n.2, p.85-98, 1983.

FAZENDA, I. C. A. **Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro**: efetividade ou ideologia? 5 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**.7 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GARDNER, H. **Frames of mind**: the theory of multiple intelligences. New York:Basic Books, 1983.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez, 2000.

NOGUEIRA, S. R. A. *et al*. Reflexões sobre ensino de ciências com jovens atingidos por barragens na educação do campo no Rio de Janeiro. **Revista Humanidades e Inovação**, v. 7, n.12, p. 261-274, 2020. Disponível em:

<https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/3090>. Acesso em: 15 set. 2022.

RIO DE JANEIRO. Secretaria de Estado de Educação. **Currículo Mínimo 2012**. Rio de Janeiro: SEEDUC. 2012.

SANTOS, B. de S. Por uma concepção multicultural de direitoshumanos. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, n. 48, jun. 1997. Disponível em: <http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/pdfs/Concepcao_multicultural_direito s_humanos_RCCS48.PDF>. Acesso em: 21 abr. 2021

SANTOS, B. de S. **Um discurso sobre as ciências**. Porto: Edições Afrontamento, 2003.

SOARES, M. V. B. Cidadania e direitos humanos. In: CARVALHO, J. S. (Org.). **Educação, cidadania e direitos humanos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004. p. 43-65.

OS IMPACTOS DA PANDEMIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: BREVE ANÁLISE DAS MUDANÇAS RELACIONAIS E AFETIVAS NO COTIDIANO DOS BEBÊS E DAS CRIANÇAS PEQUENAS COM A ESCOLA

Viviane Petrucio Fonseca[308]
Nazareth Salutto[309]

Resumo: O ponto central desse texto desenvolve-se nos paradoxos entre o brincar e o parar na frente das telas, o desenvolver das crianças e os contextos familiares, o estar perto e distante ao mesmo tempo, os encontros e desencontros entre lar e escola. Traz um contraponto de opostos, em que encontros *online* são tanto positivos quanto negativos e mostra o quanto a realidade socioeconômica brasileira influencia a vida dos bebês e crianças pequenas, podendo criar tanto limitações, obstáculos e ser determinante nas condições de vida deles quanto ser positiva e impulsionar re(criações) no âmbito educacional, trazendo possibilidades, ganhos e contribuições para o desenvolvimento, assim como momentos de proximidade com professores e pedagogos, mesmo que à distância. A metodologia utilizada para a escrita deste texto foram pesquisas bibliográficas, trocas de experiências entre pares e observações de encontros virtuais.

Palavras-chave: Educação Infantil. Bebês. Crianças. Escola. Pandemia.

Introdução

O ano de 2020 teve um florescer marcado pela inesperada pandemia do COVID-19, que trouxe consigo a necessidade do que chamamos de distanciamento social. Com isso, houve diversas interrupções e impactos na vida cotidiana mundial: planos há muito elaborados foram adiados, viagens canceladas, escolas, lojas, restaurantes, etc. tiveram que parar o seu funcionamento. O horário para circulação na rua foi restringido, portas foram fechadas e, com isso, uma grande parcela da população mundial ficou limitada às suas casas.

> A vida ganhou uma atenção extra e precisou ser mais cuidada. Nesse ano, ficou claro como ela é forte e, ao mesmo tempo, frágil. O mesmo pode ser dito sobre um vírus que, de repente, muda o mundo e resiste às mais diversas tentativas de vacina, mas não sobrevive à um banho de água e sabão (FONSECA, 2020, p.37).

[308] Bolsista.
[309] Orientadora.

Um dos grandes resultados disso foi o uso excessivo da internet. A vida passou a cruzar as barreiras impostas por um vírus através do *online.* Passamos a entrar na casa das pessoas e deixá-las entrarem nas nossas, seja para uma consulta médica, trabalho, reuniões, aulas, encontros, *shows*, conversas com familiares e amigos e viver o paradoxo de possibilidades e limitações que as circunstâncias nos trouxeram.

É preciso apontar, ainda, que essas rupturas e adequações foram realizadas majoritariamente por adultos, visando resolver seus problemas e questões com o cenário estabelecido. Mas e os bebês, as crianças pequenas e a educação? Inúmeras foram as escolas - especialmente particulares, pois por serem uma prestação de serviços paga diretamente pelos responsáveis, têm cobrança e necessidade ainda maiores em atendê-los - que começaram a se reinventar, traçando planos, tendo ideias, fazendo uso de ferramentas *online* para alcançar de alguma forma o seu público tão jovem.

Inicialmente, a leitura de histórias, a musicalização, e espaços de escuta foram os pontos fortes para a educação infantil, mas as crianças, donas de tantas individualidades, criatividade e curiosidade logo precisam de mais. Nesse aspecto, muitas vezes o espaço de seu lar, oferecendo ambientes "reais" de exploração, brinquedos, estímulos e pessoas com quem desenvolvem laços afetivos mais dependentes e podem tocar, tendo a segurança de que estão ali fisicamente, ganha a atenção deles. Contudo, também é preciso levar em conta que existem lares onde o oposto acontece e os bebês e crianças pequenas sofrem maus tratos, passam fome, não têm cuidados, relações afetivas, acesso à rede e nem recursos para tal, sendo as creches e escolas os ambientes que melhor oferecem para eles qualidade de vida, segurança e possibilidade de se desenvolverem.

Com isso, o tema é analisado e pensado através das leituras dos textos, observações de encontros *online*, conversas entre pares, responsáveis, crianças, com o objetivo de expor realidades distintas da educação infantil brasileira no contexto da pandemia e seus impactos e mudanças no cotidiano dos bebês e crianças pequenas, compreendendo que as necessidades e prioridades são distintas e, muitas vezes, vão para além da nossa vontade. Reiterando, também, a importância de um fazer pedagógico sensível e atento.

Construções e quebras de fronteiras em 2020

Com a chegada da pandemia e do isolamento social, o mundo precisou adequar-se à realização de suas atividades e, para isso, usou a tecnologia a seu favor. A educação não ficou para trás nesse momento: universidades e escolas precisaram se reinventar, pensar em um novo modelo de educação que atendesse as necessidades do seu público e, mesmo com a distância, o mantivesse próximo. A missão não se mostrou simples, especialmente no que diz respeito ao foco desse projeto: os bebês e as crianças.

Nós - professores - fomos aprendendo aos poucos, engatinhando, junto com eles. Muitos questionamentos vieram à tona: como vamos fazer isso? Quanto tempo podemos ficar *online* com eles? E quanto tempo efetivamente eles vão ficar *online* conosco? O que vamos propor? Como vamos nos aproximar deles? E para responder a todos eles levou algum tempo. As descobertas foram sendo feitas à medida que as tentativas eram bem sucedidas ou falhas. Vivemos uma descoberta de mundo, tal qual os bebês e crianças vivem as deles. Fomos nos adequando às necessidades deles e das famílias e eles às nossas.

Para que essa conexão pudesse ocorrer, muitas escolas - especialmente as particulares - fizeram uso de aplicativos e plataformas *online* que permitem o envio de mensagens e a realização de chamadas de vídeo; e *sites* que possibilitaram a organização uma agenda virtual, compartilhando recados e o planejamento do dia, para que os responsáveis também ficassem à par dos acontecimentos e pudessem dar apoio às crianças e/ou preparar os materiais. As finalidades desses encontros eram duas: assegurar o direito da criança à educação e a manutenção do contato com elas.

Na prática, o que pôde ser percebido inicialmente é que havia uma recusa por parte de certas crianças de permanecer em frente às telinhas e os motivos foram diversos. Nesse momento a escuta e o olhar atentos foram fundamentais para entender o que se passava. Eles sabiam o contexto de pandemia, cada um à maneira que a família contou, mas para alguns era difícil entender por que foram tirados da escola tão abruptamente e sem volta (presencial), afinal, nos despedimos como se fosse um recesso breve e retornamos tão distantes, através de telas que não permitem experiências sensoriais e a interação com os outros e para algumas crianças foi um processo mais tranquilo.

> Eu não quero ficar aqui. Eu quero ir pra lá! (D., 2 anos, apontando para a tela do celular onde a professora estava aparecendo).

Outra coisa que ficou evidente com o tempo foi a prescindibilidade de tantos professores em uma sala só, isto é, professor regente, professor auxiliar e/ou estagiário. Quando se está no presencial isso faz sentido: tratam-se de grupos com vários bebês e crianças pequenas exercendo seu direito de ser e estar, elaborando e testando teorias, colocando a criatividade em prática e é preciso admitir que um par de olhos não dá conta de tantas ideias e acontecimentos simultâneos sozinho, mas quando se trata do virtual, ter uma quantidade de pessoas excedendo o necessário em sala é mais uma exigência imposta à criança: ela precisa não somente estar com o corpo contido na frente de uma tela, dispondo de seu tempo e sua atenção, mas também precisa subdividí-la. Por isso, houve mudanças significativas nas configurações das salas: turmas de crianças mais velhas que antes não precisavam de mais de um professor passaram a ter essa demanda, que foi resolvida com o remanejamento do corpo docente.

> A guerra de hoje é o coronavírus (C., 6 anos).

As propostas para a educação infantil foram diversas: algumas escolas optaram por encontros intercalados ao longo da semana, outras optaram por encontros diários e ainda houve as que fizeram encontros quinzenais, mas uma coisa precisa ser dita: houve o reconhecimento por parte de muitos professores que as crianças devem brincar e esse espaço ocupado por elas na frente das câmeras é uma afronta às metodologias ativas de aprendizagem. Ao brincar, a criança desenvolve a coordenação motora, a noção de espaço, a linguagem e a aprendizagem. Ela é capaz de compreender melhor o mundo à sua volta, enxergar o outro, e testar suas habilidades físicas (correr, pular, movimentar-se, no geral).

Com isso, os encontros *online* tornam-se um paradoxo entre manter o contato com as crianças, oferecendo a elas estímulos, propostas, fazendo uso de um tempo que originalmente elas estariam nas creches, pré-escolas e escolas e a noção de que elas não devem ficar aprisionadas na frente das telas.

> Quase ninguém estava preparado para ensinar ou aprender sem um contato humano direto e interação, então os professores e administradores tiveram que improvisar novas maneiras de alcançar crianças em idade escolar em casa. Para as crianças matriculadas em creches, pré-escolas e os primeiros anos do ensino fundamental, isso implicou em pedir para os adultos em casa ajudarem eles com as atividades propostas (CAMPOS; VIEIRA, 2021, tradução livre)[310].

Portanto, a solução encontrada para lidar com essa situação, foi a curta durabilidade dos encontros, tomando cerca de uma hora a uma hora e meia, alguns com intervalo. Inicialmente os recursos observados foram a musicalização, contação de histórias, escuta e observações atentas, apresentações aos bichinhos, irmãos, filhos, pessoas, objetos e animais que passaram a fazer parte desse novo ambiente que foi/é a escola a partir de então. Após um tempo - especialmente para escolas que optaram por encontros diários - foi necessário inovar e oferecer novos estímulos e, com isso, os professores viram mais uma vez suas habilidades sendo testadas. Diversos jogos foram desenvolvidos, projetos relevantes que puderam/podem ser realizados em casa, como a plantação de sementes e exploração de alimentos, foram propostos e, mais adiante, surgiu a proposta de entrega de materiais. Com o tempo de distanciamento social se estendendo e sem a previsão de um retorno presencial para a escola, medidas tiveram que ser tomadas para dar continuidade e incentivo ao desenvolvimento dos bebês e crianças pequenas. Assim, uma alternativa encontrada foi a confecção e entrega de sacolas com materiais como massinha, argila, palitos de picolé, folhas coloridas, tintas, pincéis, lixas, dentre outros, para as crianças e/ou responsáveis em um dia marcado e avisado previamente. Esse foi também um modo de aproximação, pois as crianças podiam ver seus professores - mesmo que de longe e de máscara - entregando as sacolas e recebiam recados que vinham nelas.

Essa iniciativa abriu caminho para novas possibilidades, tanto para a escola quanto para as crianças dentro de seus lares. Massinhas ocuparam os

[310] *Almost no one was prepared to teach or learn without a direct human contact and interaction, so teachers and administrators had to improvise new ways to reach school children at home. For children enrolled at day-care centres, preschools and the first years of elementary school, this implied asking adults at home to help them with the proposed activities.*

tempos vagos, fizeram parte de conversas as quais às vezes eles pareciam não estar prestando atenção, mas depois de um tempo surpreendiam com algum comentário sobre o assunto que era tratado enquanto brincavam; lixas fizeram parte de descobertas de texturas; argilas, palitos e tintas se misturaram formando bonecos, casas, cachorros e o que mais a imaginação os proporcionasse.

É preciso reconhecer que muitas foram as formas de demonstrar afeto e importância nesse 2020 tão intenso e também de fazer a educação (no âmbito creche, escola, etc.) acontecer. Muitos professores recriaram a forma de pensar os espaços educacionais e utilizaram ao máximo de sua criatividade, conhecimento e habilidades, mas esse é o lado positivo do contexto. É importante e necessário apontar que a pandemia atingiu e aprofundou ainda mais os problemas sociais e econômicos que o Brasil já vinha enfrentando anteriormente.

O número de desempregados cresceu, fazendo com que famílias perdessem grande parte ou completamente a sua fonte de renda e isso aumentou não só a pobreza no Brasil, como também aumentou o número de pessoas passando fome e, dentre elas, crianças. Anteriormente, muitas crianças tinham as escolas e creches (públicas) como o local onde se desenvolvem, um lugar de aprendizagens, mas também de segurança física e alimentar, uma vez que muitas creches e escolas oferecem alimentação regular, com café da manhã, lanche, almoço e janta acontecendo ao longo do dia (dependendo do horário de funcionamento).

> Sem atendimento nestas instituições, muitas crianças têm as condições necessárias para a manutenção de sua vida em risco, pela falta de uma alimentação diária equilibrada, pela permanência em ambientes insalubres, pela ampliação dos riscos a sua proteção, ficando mais suscetíveis a situações de violência (COUTINHO; CARDOSO, 2021, p.179).

Nesse sentido, é possível perceber o abalo e a preocupação que o fechamento das escolas ocasionou nas parcelas mais pobres da população. Mesmo com a tentativa por parte de algumas escolas da rede pública em manter o contato com as suas crianças e oferecer propostas via aplicativos, plataformas etc., nem sempre isso foi uma prioridade para as famílias, pois em um momento de circunstâncias tão extremas, torna-se até mesmo supérfluo pensar em *tablets*, celulares e computadores, quando a necessidade

primordial é conseguir alimentar um bebê ou uma criança que está passando fome. E, em muitos casos, ainda que houvesse vontade, não havia acesso.

Algumas escolas conseguiram oferecer cestas básicas, *vouchers* de alimentação e materiais escolares, numa tentativa ajudar com esses problemas e incentivar a relação entre família, criança e escola, mas há famílias que acabam perdendo o contato por diversas questões (troca de números de celular, constrangimento, mudança para casa de outras pessoas para conseguir sobreviver, etc.), por vezes a demanda é muito maior do que a oferta e as creches e escolas não conseguem abranger todas as crianças matriculadas e às vezes simplesmente não há uma iniciativa por parte das escolas.

Levando tudo isso em consideração, percebemos que o contexto é atípico e as relações, mais do que nunca, são atravessadas por diversas circunstâncias, acontecimentos, desigualdades e subdivididas em telinhas, que acabam nos privando do contato direto, das experiências sensoriais, de uma relação de afeto e cuidado com os bebês e crianças pequenas mais aprofundada, mas, ainda assim, fomos capazes de recriar a educação e nos adaptar da melhor maneira possível numa tentativa de criar laços e mesmo distantes nos fazermos presentes, ouvintes e brincantes. Além disso, para os que tiveram a possibilidade de acompanhar os encontros e propostas virtuais, foi possível perceber o estreitamento das relações com as famílias, pois a participação delas foi e tem sido fundamental para que os vínculos com as crianças sejam mantidos e as escolas e creches também vêm prestando um apoio às famílias, cada uma à sua maneira; seja apoio psicológico, alimentar, suporte para os responsáveis que estão preocupados, pedagógico. Há uma percepção de que ambos, dentro das suas possibilidades e necessidades estão se fazendo presentes, compartilhando angústias, preocupações tentando seguir juntos.

Considerações finais

> Não é difícil pensarmos que o homem neste final de milênio e século pode ser considerado como vítima de um grande desamparo. As crises da economia global, o alto nível de desemprego, as mudanças no conceito de trabalho, as crescentes diferenças sociais, as guerras, a fragilização da figura paterna e figuras de autoridade, as alterações nas relações e estruturas familiares, uma desorganização nas relações entre o público e o

> privado, a explosão do universo virtual, confinando o homem a uma vida cada vez mais segregada e isolada (PERES, 2016, p.1).

Todos os esforços foram eficazes na construção desse 2020 tão delicado que se apresentou para nós. Ainda assim, precisamos medir perdas e ganhos no desenvolvimento de bebês e crianças pequenas. É possível afirmar, através do que foi observado ao longo do período *online,* que elas desenvolveram diversas habilidades e obtiveram grandes conquistas no que diz respeito ao andar, à fala, coordenação motora, novas descobertas e muitos foram agraciados com a presença de seus parentes e familiares, podendo passar mais tempo dentro de seu núcleo, à priori, de confiança e conforto. Contudo, há controvérsias, uma vez que a escola é o ambiente de segurança física para crianças que sofrem agressões e abusos dentro de casa e alimentar, pois as creches e escolas oferecem refeições que muitas vezes são a única alimentação desses bebês e crianças ao longo do dia e a falta dessa alimentação causa um impacto imensurável no desenvolvimento físico, mental, na aprendizagem e na saúde deles.

Também houve "perdas" (ou simplesmente não ganhos) no que diz respeito ao social - relação eu e o outro -, na exploração do mundo externo - o mundo fora de casa -, e no desenvolvimento da independência. Segundo Winnicott (1999, p. 132):

> É frequente uma criança ser muito diferente no lar e na escola. O padrão mais comum é a criança ficar excitada na escola com a descoberta de coisas novas, de aspectos novos de uma realidade que acabou de perceber; e, em casa, ser conservadora, isolada, dependente, próxima do pânico preservada da crise pela adaptação sensível da mãe ou de pessoas próximas.

Com isso, muitas crianças não puderam desenvolver plenamente as suas individualidades, tanto por estarem constantemente cercadas pelos olhares e expectativas do Outro (no geral um responsável pela criança e/ou pela mediação dos momentos *online* com os professores), quanto por estarem privadas desse acesso. Além disso, é preciso realçar que muitas famílias estiveram/estão fragilizadas, passaram/passam por desestruturações e o mundo passa por um momento delicado na saúde, social e economicamente falando, o que ocasiona um desgaste nos adultos e, consequentemente, na relação com os bebês e as crianças.

Por isso, especialmente para nós - profissionais da educação - é imprescindível estarmos conscientes, mantendo olhar e escuta atentos para essas situações e buscando sempre um fazer pedagógico sensível, que consiga abranger e respeitar todas as crianças, suas realidades, o contexto em que vivem, suas individualidades, seu tempo de desenvolvimento e elevar a sua autoestima, fazendo com que tenham confiança para ir - engatinhando ou a passos largos - conquistando sua autonomia, independência, acreditando nas suas potencialidades e melhorando sua qualidade de vida.

Referências

CAMPOS, M. M.; VIEIRA, L. F. COVID-19 and early childhood in Brazil: impacts on children's well-being, education and care. **European Early Childhood Education Research Journal**, v. 29, n. 1, p. 125-140, 2021. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/1350293X.2021.1872671>. Acesso em: 10 abr. 2021.

COUTINHO, A. S.; CARDOSO, C. A educação e o cuidado dos bebês na pandemia: uma análise a partir das relações geracionais, raciais e de gênero. **Zero-a-seis**, Florianópolis, v.23, n. Especial, p.175-194, jan. 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zeroseis/article/view/79001/45380>. Acesso em: 10 abr. 2021.

FONSECA, V. P. **A atuação da Universidade Federal Fluminense diante da prevenção e atenção à saúde mental dos estudantes**. 51f. Trabalho de conclusão de curso (Graduação em Pedagogia) - Universidade Federal Fluminense, Faculdade de Educação, Niterói, 2020.

PERES, U. T. O desamparo do homem contemporâneo. Estados Gerais da Psicanálise. **Reunião preparatória ao V Fórum Brasileiro de Psicanálise, Psicanálise e Desamparo**. Recife, 1999. Disponível em: <http://egp.dreamhosters.com/EGP/75-o_desamparo.shtml>. Acesso em: 26 set. 2020.

WINNICOTT, D. W. **Tudo começa em casa**. Tradução Paulo Sandler. 3 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

UM OLHAR PARA OS BEBÊS NO CONTEXTO DA FORMAÇÃO E DA DOCÊNCIA

Tayuana Caroline Gomes de Souza Barcala[311]
Nazareth Salutto[312]

Resumo: Neste relato buscarei apresentar as reflexões nas quais fui provada ao assumir como categoria o bebê enquanto pessoa de relação partindo da metodologia de trabalho proposta no projeto de iniciação à docência onde foram realizados levantamento bibliográfico, discussões, leituras, produção de textos (fichamentos, resenhas e resumos) e cujo referencial teórico-metodológico foi o diálogo interdisciplinar entre a áreas da Educação, da Antropologia e da Psicanálise que deram suporte ao falar do entendimento e defesa do/pelo bebê como pessoa relacional com análise em elementos para a construção de ações que suportem a organização, o planejamento e a prática cotidiana com os bebês e crianças bem pequenas. Teria também como matéria de estudo a participação presencial junto a UMEI Regina Leite Garcia, contudo, mediante o desencadear da Pandemia do Novo Corona Vírus e subsequentes orientações da academia frente as medidas de preservação de seus integrantes e medidas de isolamento e controle por parte das diretivas governamentais, este não fará corpo neste relato.
Palavras-chave: Bebê. Sociedade. Cultura. Educação Infantil. Mulher.

Introdução

O presente relato elucida os caminhos percorridos dentro do projeto de iniciação à docência que me levaram a compreender o lugar do bebê e como na circularidade social ele é reconhecido, dando especial enfoque a família e o movimento da mulher-mãe. Ao olhar a maternidade e a forma de ser mulher-mãe busco compreender como esta dinâmica compõe (ou deveria) o processo de inserção cidadã do bebê.

A partir da metodologia de trabalho proposta cujo movimento de levantamento bibliográfico, discussões, leituras, produção de textos (fichamentos, resenhas e resumos) e referencial teórico-metodológico que dialoga interdisciplinarmente com as áreas da Educação, Antropologia e Psicanálise tive suporte ao falar do meu entendimento e defesa do/pelo bebê como pessoa relacional. Tomo como objeto de estudo, então, os bebês e as crianças pequenas, a maternidade e à docência, pois, o interesse nasceu também da pessoalidade para com o tema, uma vez que vivo o movimento

[311] Bolsista.
[312] Orientadora.

da maternidade junto ao desenvolvimento acadêmico, o que transformou por si só minha experiência e olhar sobre o processo. Assim a questão, como falar da vida cientificamente me impulsiona e desafia nesta construção.

Desta forma, tenho como objetivo reconhecer o lugar social do bebê, as concepções a seu respeito e como isso movimenta a minha formação enquanto futura educadora, à docência e a Educação Infantil. Portanto, utilizo como metodologia a revisão bibliográfica quanto ao conceito de bebê como pessoa desenvolvido por Winnicott (2012), assim como na perspectiva antropológica de Ingold (2019) na busca pelo reconhecimento e consideração do lugar que o ser humano ocupa na sociedade e na cultura, e por fim, na abordagem Pikler (2016) onde o cuidado a partir do vínculo é trabalhado como instrumento motriz fundamental na compreensão pelo bebê do mundo, de auto reconhecer-se, movendo-se em autonomia e liberdade.

Desenvolvimento

Primeiramente cabe esclarecer que surpreendidos pela pandemia mundial do novo Corona vírus, intitulado SARS-COV-2, o projeto necessitou adequar-se ao modelo remoto para seu desenvolvimento a fim de preservar os agentes envolvidos.

O desejo de participar deste projeto de pesquisa que tem como tema a Docência na Educação Infantil com foco nos bebês e as crianças bem pequenas encaminhou-se de alguns passos dentro da academia e no modo de experenciar a formação, como nas participações da disciplina de PPE em Educação Infantil em 6 de abril de 2018 ministrada pela professora Nazareth Salutto. Identificada com o tema e a proposta de estudo encaminhados pela professora reconheci nos bebês e na Educação Infantil o que virá a ser meu tema de investigação para a monografia e possivelmente como área de investigação acadêmica. Nesta trajetória, no segundo semestre de 2018 participei também da disciplina de Tópicos Especiais em Educação Infantil que posteriormente fomentou a criação de um grupo de estudos na mesma área. Então, integrada ao Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação, Infância, Bebês e Crianças – Gerar procurei no mesmo período a professora Nazareth para que fosse a orientadora do trabalho de conclusão do curso.

Minha participação no projeto iniciação à docência foi inspirada, desta forma, pelas diversas vivências a respeito das infâncias, dos bebês, da docência na academia.

Como uma das propostas de trabalho no projeto de docência realizamos levantamento bibliográfico, discussões, leituras, produção de textos (como fichamentos, resenhas e resumos) com análise em elementos para a construção de ações que suportem a organização, o planejamento e a prática cotidiana com os bebês e crianças bem pequenas. Teria também como matéria de estudo a participação presencial junto a UMEI Regina Leite Garcia, contudo, mediante o desencadear da Pandemia do Novo Corona Vírus e subsequentes orientações da academia frente as medidas de preservação de seus integrantes e medidas de isolamento e controle por parte das diretivas governamentais, este não fará corpo neste relato.

Assim, o projeto de pesquisa tem como referencial teórico-metodológico o diálogo interdisciplinar entre a áreas da Educação, Antropologia e Psicanálise que nos deram suporte ao falarmos da nossa compreensão e defesa do/pelo bebê como pessoa de relação que age e modifica seu entorno, que reivindica e necessita de direitos que o assegure e legitime na sociedade.

Desta forma, o olhar sobre a docência parte da premissa de pensarmos e propormos caminhos com os bebês considerando-os como essa pessoa de relação que age na sociedade e na cultura, portanto, coube-nos pensar quais sentidos e estratégias os discentes constroem sobre a docência neste segmento.

Sob a mesma base teórica-metodológica busco neste relato elucidar meus caminhos percorridos dentro do projeto que me levaram a compreender o lugar desse bebê e como na circularidade social ele é reconhecido, dando especial enfoque a família e o movimento da mulher-mãe. Ao olhar a maternidade e a forma de ser mulher-mãe busco compreender como esta dinâmica compõe (ou deveria) o processo de inserção cidadã do bebê. Desta forma, busco refletir como a docência se apresenta neste movimento, se ela corrobora, se ela tenciona, se ela impõe, se ela conversa com a família.

Admitir os bebês e as crianças, a maternidade e à docência, como objeto de estudo nasce da pessoalidade para com o tema, uma vez que vivo o movimento da maternidade junto ao desenvolvimento acadêmico, o que transformou por si só minha experiência e olhar sobre o processo. Assim a

questão, como falar da vida cientificamente me impulsiona e desafia nesta construção. Em consonância com o projeto, a imersão conceitual por meio das ações de pesquisa, me permitiram aprofundar e sistematizar perspectivas e compreensões sobre o bebê como pessoa de relação e, desse modo, problematizar os impactos de tal concepção na minha constituição como Pedagoga e futura professora, me sendo este entendimento muito caro no sentido de constatar os diversos olhares e modos sobre infância, sobre ser educador na Educação Infantil, sobre minha identificação com a área - o que a meu ver foi ímpar na minha decisão - e sobre entender de que bebê de fato eu estou falando e defendendo. Aqui, particularmente experimentei um movimento completo de formação acadêmica, pois, aquilo que a bagagem teórica curricular não me atendeu de alguma maneira e a *falta* de vivência no chão da escola foi acrescido e multiplicado pela vivência nos estágios, na participação no grupo de estudos, na presença no curso de extensão e sobretudo no projeto de docência que me ajudou a desenvolver concretamente a ideia que tinha a respeito de que docente a Educação Infantil necessita, com o devido respeito que ela e os bebês e as crianças merecem.

A partir da revisão bibliográfica trabalhada no projeto de docência teci reflexões junto ao conceito de bebê como pessoa desenvolvido por Winnicott (2012), assim como a perspectiva antropológica de Ingold (2019), na busca pelo reconhecimento e consideração pelo lugar que o ser humano ocupa na sociedade e na cultura, e por fim, na abordagem Pikler (2016) onde o cuidado a partir do vínculo é trabalhado como instrumento motriz fundamental na compreensão pelo bebê do mundo, de auto reconhecer-se, movendo-se em autonomia e liberdade. Essa dinâmica se dá a partir da apropriação que faço a respeito do bebê como pessoa relacional e potente nessa comunicação. No que tange ao projeto de docência, sou levada a crer e fundamentar que é partícipe da formação de um educador compreender este lugar de expressão que o bebê se coloca quer na relação bebê- bebê e bebê-adulto-bebê. Busco também trazer reflexões a respeito de seu reconhecimento pela sociedade, nos direitos legais que o suportam e na construção de uma cultura que o considera, aqui, a partir de um primeiro olhar sobre a maternidade que emerge dos relatos de mulheres-mães entrevistadas em uma das linhas de pesquisa do GERAR.

Winnicott (2012) em seu texto “Mais ideias sobre os bebês como pessoas” inicia seu diálogo falando sobre a importância do desenvolvimento

emocional de uma pessoa adulta bem como a pessoa do bebê. Reformulando uma ideia genérica de dependência do bebê para com o adulto, ele menciona que esta nasce da necessidade absoluta que o bebê tem para se tornar um adulto são (p.95), ou seja, o bebê para amadurecer precisa relacionar-se, necessita estar em contato com outro. Dizendo ainda que o contato afetivo é de tal importância ao ponto de que perturbações neste âmbito levará a problemas em seu desenvolvimento emocional.

Assim ele relaciona a construção da pessoa do bebê ao início de sua história de existência enquanto ainda na barriga da mãe (p.96). Exemplificando sua tese de cuidado materno enquanto construtor dessa relação afetiva, ele menciona os cuidados de uma mãe para com sua filha em que lhe rende toda sutileza e cautela na troca de olhares e nos gestos mesmo os mais mecânicos cerceando o bebê ao fim pelo contato físico (p.96-97).

A partir desta leitura a ótica da maternidade me chamou a atenção por sua indubitável importância para o desenvolvimento emocional do bebê isso se expressa quando o tomamos como pessoa relacional. Claramente, a primeira pessoa pela qual ele começará a relacionar-se será a mãe ou aquela (e) ao qual foi incumbida sua responsabilidade. Portanto, Winnicott entende que o bebê é pessoa porque existe e se existe se relaciona ao relacionar-se mostra-se interessado nas coisas que vê. Concepção ao qual estou inteiramente de acordo. Aqui, penso então, nos educadores como aqueles que darão também suporte para que o bebê se desenvolva plenamente.

Em consonância a ideia do cuidado como víeis de relação, a abordagem Pikler desenvolvida por Emmi Pikler vem falar desse lugar que muitas vezes não é dada importância e mesmo percebido. Judit Falk (Pediatra que trabalhou intimamente com a abordagem de Emmi Pikler) apresenta no texto *Cuidados pessoais e prevenção* um questionamento sobre o que o entendimento por *boa saúde* contempla, e como quando orientado para a pessoa do recém-nascido fica atrelado apenas aos cuidados físicos e sanitários falando sobre uma ótica médica. Demais pontos como o psicológico, o social, o ambiente, as relações não são propriamente entendidos como parte da manutenção desta *boa saúde*. Desta forma ela diz:

> *Deveria se dar um sentido muito mais amplo ao termo prevenção, e também ao acompanhamento do desenvolvimento do recém-nascido. É preciso colher informações sobre a forma de vida da criança ao longo do seu desenvolvimento, saber se o*

> *cuidado que é oferecida responde às suas necessidades individuais.* (FALK, 2010, p. 20, grifos próprios).

Interessante notar que ela fala em considerar a experiência de vida do recém-nascido de forma que os cuidados que lhes serão direcionados posteriormente, fora ao seu círculo familiar, lhe façam sentido, considerando-o, portanto, como uma pessoa a ser respeitada. Ao contrário deste pensamento, só é enxergado que sem a possibilidade de manter por um período maior o contato com a mãe, àquela que o gerou, estando preso ao seu corpo, este recém-nascido é visto como carente de intensa manutenção de "cuidados infantis" (FALK, 2010, p. 21).

Ela entende que o cotidiano do bebê que lhe proporcione um desenvolvimento significativo e produtivo, de forma que o ambiente lhe seja seguro, lhe dá condições também de criar relacionamentos contínuos e enumerados, em meio a sua própria liberdade e autonomia.

Sobre o atendimento as necessidades, ela fala de um convite e de espaço pelo adulto, a estes momentos como sendo oportunidades de relação que o bebê tem com o ambiente, com o(a) cuidador(a) e consigo mesmo.

> De fato, estas necessidades e a sua satisfação se desenvolvem num complexo campo psicológico. [...] Se, durante os cuidados, o adulto presta atenção para os sinais emitidos pela criança e os toma em consideração, cria, desde um primeiro momento, a possibilidade de que o recém-nascido intervenha também no processo dos cuidados e na forma de satisfazer suas necessidades [...] (FALK, 2010, p. 26)

Desta forma, ela pontua que o recém-nascido quando respeitado na qualidade de participante ativo na relação, o adulto "[...] contribui a reforçar o sentimento de eficácia, o que constitui a base da integração social afetiva" (FALK, 2010, p.26).

Cuidado na abordagem, toma então, uma dimensão completamente diferente da proposta pela higienização dos corpos. Cuidado é tomado como trilho relacional do bebê para com aquele que lhe é responsável, assim se comunica, se impõe, descobre o mundo e descobre a si mesmo. Fica claro que os cuidados físicos não são retirados ou minimizados, mas que através deles uma conexão pode e deve ser criada com o bebê a fim de ajudá-lo a entender-se no mundo.

Toda esta concepção a respeito do bebê e seu lugar faz sentido quando parto da premissa social do lugar que o ser humano ocupa no mundo, na sociedade. Preso em uma capacidade de sobrevivência instintiva, a própria ação de viver é camuflada à rotina. Como nos portamos, o que dizemos, o que elegemos, o que vemos etc. Tudo vivido em comunidade. A sensação de controle nos permeando e alimentando a todo momento. Entender em que lugar estamos no coletivo é fundamental para compreensão do que somos hoje e do que queremos nos tornar, e talvez mesmo, o que queremos para o futuro. Assim Tim Ingold oferece ao refletir sobre a existência humana:

> É por isso que a vida humana é social: é o processo contínuo e coletivo de descobrir como viver. Todo modo de vida, portanto, representa uma experiência comunitária acerca de como viver. Ele é uma resposta ao problema da vida da mesma forma em que o caminho é uma solução para o problema de como chegar ao destino ainda desconhecido (FALK, 2010, p.7)

No movimento de observação das infâncias, dos bebês, da docência em pesquisa Ingold em seu texto "Antropologia pra que serve?" me provocou a refletir sobre o que quero nesta observação, *conhecer ou saber*? Dissertando sobre a diferença entre elas ele ressalta as diversas vantagens de se colocar para a sabedoria:

> Pra que se preocupar em observar, diz-se, quando já conhecemos? Ser sábio, ao contrário, é aventurar-se pelo mundo e assumir o risco de se expor ao que acontece lá. É compartilhar da presença de outros, prestar atenção, importar-se (FALK, 2010, p.11).

Abster-se das certezas diante da gama de conhecimento a que se tem acesso é uma postura de reconhecida sabedoria, respeito e humildade para aquilo que está por vir. Pessoas estarão longe de serem meramente fonte de dados de pesquisa, mas a oportunidade de vê-las como elas são e como integram no mundo ajudando assim, a compreender com empatia sua colocação social. Esse exercício se dá aos poucos na "observação praticante":

> Estudamos com as pessoas, ao invés de fazer estudos sobre elas. [...] No campo, é preciso esperar que as coisas aconteçam, e

> aceitar o que é oferecido quando lhe é oferecido (FALK, 2010, p. 12).

A perspectiva de Ingold é tão cabível a infância quanto possível, pois, ela requer paciência e muitas vezes empatia, colocar-se no lugar do outro, e esse outro para mim, hoje, são os bebês e as crianças e os adultos envolvidos na Educação Infantil. Vale lembrar também da comunidade escolar aqueles que cerceiam a instituição, pais e responsáveis, a comunidade propriamente.

Quando ele fala sobre o viver como um processo coletivo denota também a necessidade de que nós dependemos uns dos outros, e por que não incluir os bebês neste entendimento? Eles existem e estão no mundo tanto quanto nós adultos. Eles e nós estamos aprendendo a todo momento como viver.

Então, quando estudamos os bebês no GERAR ou no projeto de docência buscamos não falar sobre eles, no sentido de nos colocar como superiores, mas procuramos entendê-los na sua vivência, no seu modo de apropriação do mundo, na sua forma de reprodução comunitária, na sua expressão. Isso requer um olhar sensível e cuidadoso porque o extraordinário é composto da junção do ordinário, daquilo que se dá diariamente, que é observado com interesse e curiosidade.

Portanto, me impele pensar quais as concepções acerca de ser bebê existem e como os olhares sobre ele afetam diretamente o modo como a sociedade o vê e lida com ele, dessa maneira converso com o texto "É preciso incluir os bebês!" Sentidos e apostas no diálogo com mulheres-mães de Nazareth Salutto (2021) a fim de reconhecer, primariamente, de *onde esse bebê vem, e como ele nasce*. E assim como pontuado por Winnicott e a certa maneira por Pikler, essa pessoa *vem* de uma mãe-mulher. Neste ponto, terei como foco a ação das mulheres na maternidade tomando os dados das entrevistas deste artigo como análise inicial.

O artigo inicialmente elucida sobre a imersão dos bebês nos contextos sociais tomando-os como um referencial conceitual da categoria bebê como pessoas de relação, tendo como metodologia o recorte de entrevistas semiestruturas realizadas com mulheres-mães, com o objetivo de ampliar os debates quanto as concepções sobre ser bebê nas esferas sociais provocando o que chama de sentimento de construção de sociedade.

De tal forma, sou provocada a pensar na força das narrativas dessas mulheres-mães, usadas como metodologia no artigo, para a construção da

Educação Infantil, a partir das projeções sobre quem é esse bebê que chega a essa etapa da Educação?

Coadunando com a fala da autora de que o bebê se relaciona com o outro de modo particular e único, dada sua potência para além dos cuidados específicos que demandam de um adulto, Winnicott (2012) fala desse bebê como sendo naturalmente interessado nas coisas que vê, que retira das relações princípios subentendidos que em consequência lhe dá a possibilidade de experimentar modos, refletindo-se na construção de raciocínio.

Esses questionamentos mostram como essa discussão, no que tange o bebê enquanto categoria, abarca responsabilidade política ultrapassando a métrica da conceituação. Entender de que pessoa do bebê estamos falando é identificá-lo na sociedade e apontar quais políticas o sustentam ou não.

À vista disso, pensar a maternidade nesta circularidade é entender que um bebê inverte, reformula e forma sentidos entre os sujeitos nisso também acorda Ingold (2019) quando elucida a respeito da dependência do ser humano pelo outro, em viver com o outro. Em outro ponto, alguns relatos trazidos no artigo da Nazareth (2021) mobilizam a pensar alguns fatores cruciais nesta relação entre mulheres-mães e bebês: como a redução de ser mulher à maternidade, a capacidade de gerar que impõe cargas como ineficiência e condicionamento deste corpo feminino; a expectativa social mediante a maternidade e seus efeitos positivos e negativos de ser mulher; a dualidade de ser mãe e a maternidade; a disponibilidade e a disposição para mudar com a chegada desse bebê.

Como estas reflexões se relacionam com a Educação Infantil? Quando Falk (2010) fala da continuidade dos cuidados de forma que façam sentido para este bebê, percebo a proximidade com o sentimento que essas mulheres-mães trazem a respeito da expectativa de confiar nos educadores na lida com os seus bebês.

Aqui fala também uma suposta *promessa* que o bebê é na perspectiva de *futuridade* em relação com o mundo e em certo entendimento de sociedade, que não acompanha em contrapartida o lugar relegado a ele, que necessita de direitos assegurados e seus modos respeitados. Nisso as falas das mulheres-mães inquietam e chamam a discussão, por que o bebê tem que ser somente um tipo de ser adaptável a realidade a qual está chegando?

Considerações finais

Nesta finalização, pontuo alguns questionamentos que me foram suscitados e mobilizam na construção do trabalho de conclusão do curso a partir deste movimento acadêmico de pesquisa no projeto de docência, dos estudos em grupo no GERAR e na participação do curso de extensão.

Por que entender o bebê como categoria é importante para a Educação e para a sociedade? Que discurso o papel da mulher levanta socialmente e na maternidade que demanda atenção e é (ou seria) crucial na temática da apropriação do bebê como pessoa de relação que exerce sua cidadania? Como a Educação Infantil se torna instrumento crucial nessa propriedade? Como os educadores também, se tornam um dos principais instrumentos mobilização?

Os efeitos da participação neste projeto me levaram a entender melhor qual o lugar que eu desejo ocupar enquanto Pedagoga na vida dos bebês suportando-o na Educação Infantil com respeito, consideração e cuidado.

Referências

BRASIL. Congresso Nacional. **Constituicão da República Federativa do Brasil**. Senado Federal/Centro Gráfico, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 10 set. 2022.

BRASIL. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 10 set. 2022.

FALK, J. Cuidados pessoais e prevenção. In: FALK, J. (org.). **Abordagem Pikler:** educação infantil. 2 ed. São Paulo, SP: Omnisciência, 2010. p. 16-24.

INGOLD, T. Sobre levar os outros a sério. In: **Antropologia:** pra que serve? Petrópolis: Vozes, 2019. p.7-19.

SALUTTO, N. “É preciso incluir os bebês!” Sentidos e apostas no diálogo com mulheres-mães. **Linhas Críticas**, v. 26, p. 1-20, 18 jan. 2021.

WINNICOTT, D. W. O bebê como pessoa. In: WINNICOTT, D. W. **A criança e o seu mundo**. 6 ed. Rio de Janeiro: LTC, 2012. p. 83-88.

WINNICOTT, D. W. Mais ideias sobre os bebês como pessoas. In: WINNICOTT, D. W. **A criança e o seu mundo**. 6. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2012. p.95-109.

EXPERIMENTANDO A DOCÊNCIA REMOTA

Victória Oliveira de Sousa[313]
Eloiza Dias Neves[314]

Resumo: Um licenciando em Ciências Sociais precisa experimentar a cultura profissional docente, agora em formato remoto, em que, além do modo de ministrar ou assistir uma aula, muda principalmente a forma docente de atuar. O relato fala de um estudo de caso sobre a docência remota de uma professora de Sociologia da rede pública de Campos dos Goytacazes durante os meses de setembro de 2020 até fevereiro de 2021. Queriam-se conhecer algumas diferenças entre os ensinos presencial e remoto no que se refere a como ela fazia uma "aula essencial", assim como as estratégicas didáticas usadas para contextualizar o conteúdo e como estabelecia as interações. Com base nas observações e inserção no campo, fundamentados em conhecimentos teóricos a partir de supervisões semanais, foi possível identificar que a docente sempre se colocava como autora de sua aula e usava de estratégias didáticas que procuravam promover a interação entre os sujeitos.
Palavras-chave: Docência. Estudo de caso. Ensino remoto.

Introdução

Esse texto é o relato de um estágio em docência remota, que teve início no fim do mês de setembro de 2020, com a participação de dois licenciandos em Ciências Sociais pela UFF Campos. O estágio começou com a apresentação da proposta de docência pela orientadora, a professora Dra. Eloiza Dias Neves, que será aqui resumido, depois de quando serão apresentados alguns conhecimentos construídos acerca dos objetivos determinados no projeto em questão, e a metodologia usada para seu desenvolvimento.

O projeto de iniciação à docência tinha como título *Experimentando a Docência na Escola Básica* e, como o nome sugere, seu principal objetivo era a experimentação da docência através de um mergulho na cultura profissional de uma professora de Sociologia da escola básica, durante a pandemia. O referido projeto tinha os seguintes objetivos específicos:1) Iniciar o licenciando à cultura organizacional (NÓVOA, 1992) da escola, com ênfase nos documentos oficiais que orientam a organização das

[313] Bolsista.
[314] Orientadora.

propostas dos projetos curriculares, na elaboração de planos de curso e no projeto político pedagógico;

2) Analisar a prática do ensino em sala de aula, voltando-se para as ações docentes (TARDIF, 2004) e o ofício do aluno (SACRISTAN, 2005), e para a participação no cotidiano da escola básica (CANDAU, 2005); 3) Conhecer as teorias pedagógicas referentes à profissão docente na atualidade; 4) Elaborar propostas criativas que atendam a projetos alternativos de educação no Ensino Fundamental e Médio, a partir da ideia de que o futuro professor deva ser capaz de construir a sua própria docência, já que, na atualidade, com a crise das instituições (DUBET, 2002), nada está dado.

A partir daí, e sob orientação semanal, foi elaborado, de forma colaborativa, mas individual, um projeto de estágio, que surgiu no embate do projeto acima referido com a imersão no campo profissional da docente.

Desenvolvimento

Estivemos em contato com um objeto de estudo diferente, até então, pois as aulas costumavam acontecer de forma presencial, assim como a experiência em docência, antes do cenário emergencial da pandemia. Por isso, os objetivos específicos do nosso projeto foram assim estabelecidos:

1) Verificar o que era essencial na aula da professora, no ensino remoto;

2) Mapear estratégicas didáticas, as perguntas que fazia para contextualizar o conteúdo, como estabelecia as interações;

3) Estabelecer algumas diferenças entre os ensinos (presencial e remoto) com relação aos métodos, porque se queria confirmar se ensino público estava preparado para a implementação dessas tecnologias dentro de suas escolas.

O nosso "caso" foi uma professora de Sociologia da rede pública e privada de Campos, a professora S[315].

A fim de responder a estes objetivos, iniciamos a participação nas aulas das turmas de ensino médio do Colégio Estadual Nilo Peçanha, que

[315] Licencianda em Ciências Sociais pela UFF, pós-graduada em Docência no Século XXI pelo IFF Campos, mestranda em Ensino e Suas Tecnologias pelo IFF Campos, concursada com duas matrículas na rede estadual de ensino e Professora no Colégio Pro-Uni, na disciplina de Ciências Sociais. A professora será chamada de S para garantir seu anonimato.

aconteciam de forma remota via *Google Meet*, todas as segundas, quartas e sextas-feiras, das 11h às 12h. A fim de nos inserirmos no sistema escolar, tivemos acesso à plataforma online do *Google Classroom*, onde acontecia a gerência de atividades, planos de aulas e demandas da direção escolar. Além disso, fomos incluídos nos grupos de *Whatsapp* de todas as turmas, além dos grupos de professores que ministravam as aulas para estas turmas. A professora S usa também o Instagram como ferramenta metodológica para auxiliar o aprendizado, pois se trata de uma rede social que os alunos mais participam.

Além dos encontros que aconteciam com as turmas do ensino médio, acontecia semanalmente, às quartas-feiras, o encontro com a professora coordenadora do projeto, junto do seu grupo de estudos e pesquisa do NEEPEd (Núcleo de Ensino, Extensão e Pesquisa em Educação), de 9h às 11h. Nestes encontros, realizávamos conversas sobre as experiências nas aulas, junto das discussões com os teóricos, através dos textos, vídeos e seminários.

Realizávamos, no total, 8 horas semanais, entre trabalho de campo, supervisão e horas de estudos disciplinares. Ao todo, participamos de 12 aulas síncronas entre as turmas do ensino médio com mediação da professora de Sociologia e ministramos 2 aulas síncronas, a saber: uma, num formato de roda de conversa, intitulado "racismo, negritude e o papel da branquitude numa educação antirracista", e outra, expositiva, intitulada "sistemas de governos e regimes políticos".

Participamos, também, da construção e publicação de um trabalho sociológico, intitulado "Os impactos do ensino remoto para alunos concluintes de uma escola pública de ensino em Campos dos Goytacazes – RJ", junto de uma turma do terceiro ano do ensino médio, no ENSOC (Encontro Estadual De Ensino de Sociologia) e 10 encontros com o grupo de estudos NEEPEd, onde também participamos do Seminário sobre a docência.

De acordo com Candau (2012), a multidimensionalidade do processo de ensino aprendizagem, para ser corretamente compreendido, deve ser analisado de modo que articule consistentemente as dimensões humana (refere-se a uma relação interpessoal, levando em consideração o aluno, suas dificuldades e subjetividades), técnica (objetiva, racional e procura as condições que melhor propiciam a aprendizagem sistemática, ligada ao

conteúdo, avaliação, entre outros) e político-social (aspecto social e cultural que impregna todas as dimensões). Na sequência, analisaremos a promoção do processo de ensino-aprendizagem da professora S, levando em conta essas dimensões. Com relação ao essencial de uma aula, começamos por assistir "A Aula Essencial", de Fernando José de Almeida[316], a fim de nos prepararmos para conhecer a cultura profissional da professora, especialmente no que se refere a ministrar uma aula para jovens pela plataforma google. No acompanhamento das aulas, foi possível perceber que como o Fernando José de Almeida estabelece, a Professora S faz da aula sua "bala de prata", essencial e dotada de responsabilidades e poder, não como educação bancária, mas de forma que se coloca como autora, na qual parece haver amor por seus educandos e consegue contextualizar, explicar, investigar e concluir, de forma coletiva (ouvindo os alunos e estabelecendo um momento de troca de experiência) e individual (produzindo o conhecimento através da assimilação entre o contexto e a teoria). Tudo isso ocorre independente da estrutura ou local, e apesar do contexto do formato de ensino remoto. A professora S inicia sua aula estabelecendo um momento inicial de conversa, escuta das experiências dos educandos e perguntando como estão ou se sentem, além de pedir opinião sobre os acontecimentos da sociedade. Após os alunos conversarem e realizarem trocas, a professora inicia a introdução do tema da aula, conciliando com os acontecimentos e/ou relatos dos educandos. Já na metade da aula, a professora inicia a explicação da teoria e a partir da explicação e conclusão, a professora elabora atividades de reflexão, que podem ser respondidos no momento da aula ou após, podendo utilizar a ajuda de vídeos, filmes, livros ou programas de TV. Somente ao final da aula, após o momento de reflexão, os alunos expõem os aprendizados adquiridos na aula.

Ainda a partir das ideias apresentadas na "Aula Essencial" do Fernando José de Almeida (2014), e através da participação das aulas, pude perceber que tinha uma diferença principal entre as aulas que aconteciam de forma presencial e remota, porque já tinha acompanhado a mesma professora no ano de 2019, como estagiário na escola estadual. Sabia, portanto, do grande valor que a professora dava às relações estabelecidas entre ela e seus estudantes. A principal mudança é na forma de lidar com vários quadrados com fotos ou letras, já que antes, presencialmente, o contato era estabelecido

[316] Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=uYDOR6dN71E>.

com uma sala de aula com todos os alunos em carne e osso. Deste modo, a professora sabe como estão seus alunos a partir das expressões faciais ou comportamento.

No formato remoto, algumas aulas acabavam não acontecendo, devido à falta de participantes online. Outras, aconteciam com poucos participantes. Mas, apesar da pouca manifestação dos alunos, a aula sempre acontecia de forma completa, no que diz respeito à exposição dos conteúdos. Sabe-se que, no ensino remoto, esta apresentação de conteúdos fica relacionada não somente aos objetivos da disciplina e aos estudantes, mas está sujeita às premissas tecnológicas do ambiente virtual, assim como às novas variáveis de tempo e espaço a ele inerente e, ainda, ao domínio das ferramentas tecnológicas.

Com uma linguagem simples, através do preparo, estudo do assunto e a exposição com clareza, de forma sintética e lógica a professora contextualiza, problematiza, expõe e conclui.

Havia também a hipótese de que existe uma diferença entre as aulas da rede de ensino público e particular, pela presença dos estudantes. Mas, apesar da tentativa de participação das aulas da rede particular, só conseguimos a autorização neste mês de abril corrente. De acordo com a Professora S, na escola pública, houve a construção de um formato de aula que fosse contemplativo e conseguisse atingir a grande maioria dos alunos, sendo optativa a participação, durante uma hora, num horário que não fosse muito cedo, com toda atenção aos alunos que participavam ou não, das aulas. Os que não participavam das aulas síncronas tinham a opção de estudar através de apostilas, de forma presencial, cada um em suas casas. Enquanto na escola particular, aconteciam aulas com 6h de duração, na qual a participação era obrigatória, com início às 7h.

Tal experiência me faz refletir sobre a desigualdade entre alunos de escolas públicas e particulares. No setor público, pensa-se na possibilidade de assistirem as aulas de forma remota, e este se torna facultativo, dependendo se o aluno possui ou não conexão com a internet ou um bom dispositivo celular ou computador parar assistir às aulas e caso não seja possível, o mesmo possa estudar através de apostilas. Por outro lado, no setor privado, os responsáveis pagam para os alunos terem uma educação melhor e continuarem estudando. Nas aulas da escola pública, além do baixo número de participantes, os que participam estavam, quase sempre, ou usando o

aparelho celular de outra pessoa responsável, ou conciliando as aulas com tarefas domésticas ou empregatícias, e acabam estando ali, mais por "obrigação" ou interesse de "passar de ano". Neste caso, a interação, tão fundamental à docência, torna-se algo secundário. Como relatamos no trabalho sociológico do ENSOC, não refutamos os possíveis benefícios que a tecnologia pode trazer para dentro da sala de aula. Considerando que "a relação com o saber é a relação de um sujeito com o mundo, com ele mesmo e com os outros. É relação com o mundo como conjunto de significados, mas, também como espaço de atividades, e se inscreve no tempo" (CHARLOT, 2000, p.78), nós, bolsistas, entendemos que a interação é crucial para a relação competente com o saber.

Este fenômeno é evidenciado através de pesquisas e estatísticas, como a TIC Educação 2019, realizada pelo Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação (2020), que diz que "em São Paulo, 42% dos domicílios possuem computadores de mesa, sendo 62% nas casas de alunos da rede privada e 38% nas de alunos da rede pública". Outro dado importante levantado pela professora da Universidade de Brasília (UnB) e coordenadora do Comitê-DF da Campanha Nacional pelo Direito à Educação, Catarina de Almeida Santos, é que há desigualdade de conectividade entre brancos e pretos, e para além disso, a população preta é quem tem menos acesso à internet. A professora alerta também para a falta de estrutura nas escolas. Pois muitas escolas não possuem o básico, tal como água potável ou laboratório de informática e acesso à internet.

Com isso, consequentemente, alunos de escolas públicas, sobretudo os mais pobres, serão os mais impactados pela desigualdade social, fazendo com que estes, continuem a ter menos oportunidades e ocasionem a evasão escolar.

Assim, fundamentados em conhecimentos teóricos e empíricos, vemos a aplicação do ensino remoto nas escolas da rede pública de ensino como algo necessário, mas sem estrutura devida, trazendo mais consequências negativas do que positivas para os alunos.

Considerações finais

Foi importante a minha participação neste projeto de iniciação à docência, pois junto da minha formação em licenciatura nas Ciências

Sociais, eu já havia realizado o acompanhamento das aulas presenciais da mesma professora a partir da disciplina de "Estágio I".

Com base na experiência do Projeto de Iniciação à Docência e a partir da construção e publicação de um trabalho sociológico, intitulado de "Os impactos do ensino remoto para alunos concluintes de uma escola pública de ensino em Campos dos Goytacazes – RJ", junto de uma turma do terceiro ano do ensino médio, por meio do ENSOC (Encontro Estadual De Ensino de Sociologia), foi possível constatar que é essencial a presença do professor em sala de aula, seja ela de forma síncrona, e mais ainda, de forma presencial. Não é possível simplesmente substituir sua presença por quadradinhos com fotos ou letras, como costuma acontecer numa sala de aula pelo *Google Meet*.

Dentre tantas coisas, além do modo de ministrar ou assistir uma aula nesse novo formato, muda principalmente a forma de atuar, tal como a utilização e adaptação de ferramentas para a efetivação do ensino aprendizagem. É necessário levar em consideração vários fatores, principalmente, e de forma mais urgente, o contexto que o educando está inserido, já que todos enfrentam uma pandemia que nos afeta nas mais diversas esferas de nossas vidas.

Nesse momento, nos vemos lidando com a escola, a sala de aula e os demais locais de interação e relações sociais pela tela de um celular ou computador. Tudo dentro de casa. A pergunta que fica: Quem auxilia a grande maioria dos educandos que estão sendo obrigados a estudar através de apostilas, sem a presença de um educador? E mais: Quem paga o valor que os responsáveis utilizam para contratar orientadores e aulas particulares para que o educando consiga minimamente, entregar as tarefas feitas, dentro dos prazos? É possível medir o grau de efetivação dos aprendizados adquiridos por meio das aulas síncronas? Que órgão governamental fica responsável por isso?

A verdade é que não há preparo nem investimento suficiente por parte do Estado para a inserção do ensino remoto em uma situação emergencial como a que vivemos atualmente. Falta estrutura e suporte (tanto para os estudantes quanto) para os professores, que acabam por lecionar de uma forma cada vez mais sujeita à incerteza. O Estado tem um papel essencial na educação tal como o formato que vivemos atualmente, no país, atuando de forma que seja capaz de enfrentar os impactos causados pela pandemia e,

mais que isso, que possibilite que a educação chegue a todos de forma gratuita e de qualidade, mesmo em meio à pandemia.

Referências

ALMEIDA, F. J. **Aula essencial**. Youtube. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=uYDOR6dN71E>. Acesso em: 22 dez. 2020.

CUSTÓDIO, P. Desigualdade entre alunos de escolas públicas e particulares é acentuada na pandemia. **Brasil 61**, 2020. Disponível em: <https://brasil61.com/noticias/desigualdade-entre-alunos-de-escolas-publicas-e particulares-e-acentuada-na-pandemia-bras203197>. Acesso em: 10 abr. 2021.

CANDAU, V. M. **A didática em questão**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber**. Porto Alegre: ARTMED, 2000.

DUBET, F. **Le Declin de L'Institution**. Paris: Éditions de Seuil, 2002.

NÓVOA, A. **As organizações escolares em análise**. Lisboa: Dom Quixote,1992.

SACRISTÁN, J. G. **O aluno como invenção.** Porto Alegre: Artes Médicas, 2005.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

BRINCAR EM TEMPOS DE PANDEMIA: POSSIBILIDADES E CAMINHOS CONSTRUÍDOS COM AS CRIANÇAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL DO COLUNI/UFF

Amanda Maia Vannucci[317]
Jenniffer Carvalho Araújo[318]
Andréa Relva da Fonte Endlich[319]
Ana Cristina Corrêa Fernandes[320]
Cláudia Vianna de Melo[321]

Resumo: A suspensão das atividades presenciais enquanto medida para interromper a propagação do novo coronavírus, evidenciou os desafios em garantir e respeitar a identidade do atendimento educativo das crianças na Educação Infantil. Nesse sentido, o relato a seguir, que tem como objeto o projeto Interações e Brincadeira: Eixos da Proposta Pedagógica da Educação Infantil do Coluni/UFF (ENDLICH; FERNANDES; MELO, 2019), aborda as experiências de duas estudantes do curso de Pedagogia, em um período atípico de estágio remoto em 2020, durante a pandemia da Covid-19. São apresentadas considerações acerca das possibilidades e caminhos construídos com a equipe da instituição, com as crianças e suas famílias, a fim de ilustrar potencialidades das interações e da brincadeira nesse tempo de excepcionalidade. Pretendemos demonstrar o brincar enquanto linguagem fundamental das crianças, a partir de nossa inserção na instituição como bolsistas do projeto. Anotações pessoais, gravações dos encontros virtuais, fotografias e filmagens — enviadas pelas crianças e seus familiares —, além do aporte teórico e legislativo estudado junto à equipe, fazem parte do caminho teórico-metodológico e cooperaram para nosso exercício reflexivo sobre as ações desenvolvidas durante a vigência da bolsa de iniciação à docência.
Palavras-chave: Interações e brincadeira. Formação docente. Educação infantil universitária. Educação infantil na pandemia.

Introdução

A partir de cada ano letivo que se inicia várias expectativas são criadas. As múltiplas experiências, novas crianças e bolsistas, diferentes descobertas e investigações dão vida ao espaço da Educação Infantil do Colégio Universitário Geraldo Reis– Coluni/UFF (antiga Creche UFF). No ano de 2020, todavia, uma mudança abrupta gerou um outro capítulo para

[317] Bolsista.
[318] Bolsista.
[319] Orientadora.
[320] Orientadora.
[321] Orientadora.

essa história, o estranho vírus[322] surpreendeu-nos e nos provocou a refletir sobre o ciclo inédito que se adentrava. O compromisso da Educação Infantil do Coluni/ UFF com a formação inicial dos estudantes revestiu-se de *esperançar*, como nos mostra Freire (1996), fazendo-nos experienciar este advento pandêmico de uma maneira investigativa e reflexiva.

Frente à nova realidade, a Educação Infantil do Coluni/ UFF investiu nas ações de manutenção e estreitamento de vínculos e afetos com a comunidade educativa. O novo contexto instituído reverberou também na bolsa de iniciação à docência do Programa Licenciaturas, uma vez que a instituição é fundamentada no tripé ensino-pesquisa-extensão. A disponibilização de bolsas do programa evidencia a parceria entre a educação básica e a universidade, firmando o compromisso com a sociedade. O acompanhamento de reuniões de planejamento com toda equipe e as de planejamento do Grupo Amarelo[323], os encontros de formação com as docentes orientadoras, bem como os encontros de manutenção de estreitamento de vínculos e afetos com as crianças e famílias foram nosso aporte de reflexão. Além disso, a orientação de leitura de textos acadêmicos e legais, visionamento de documentários e de *lives* integraram o arcabouço do nosso processo formativo durante a vigência da bolsa.

Na atual conjuntura onde muitos desafios foram impostos, a orientação institucional da Educação Infantil do Coluni/UFF para a prática do registro, que permeou todo processo formativo, dialogou com nossas experiências anteriores enquanto bolsistas[324], assim registrar os encontros foi fundamental para pensar as ações e repensá-las, bem como dimensionar as experiências e vivências das crianças na pandemia. Como nos mostra Freire (1996), ensinar exige reflexão crítica sobre a prática. Sendo assim, retomar os registros foi um exercício incessante e fundamental no nosso processo de formação enquanto professoras-pesquisadoras (GARCIA; ALVES, 2002).

---

[322] Novo tipo de coronavírus disseminador da Covid-19.

[323] As crianças são organizadas nos grupos Azul, Amarelo, Verde e Vermelho. Nós acompanhamos o grupo Amarelo, constituído por crianças de 3 a 5 anos (grupo multi-idade).

[324] Amanda Maia Vannucci realizou estágio da disciplina Pesquisa e Prática Pedagógica V na Unidade Municipal de Educação Infantil UMEI-Rosalda Paim, sob supervisão da professora Drª Luciana Ostetto, no período letivo de 2019.2.
Jenniffer Carvalho Araújo foi bolsista na Educação Infantil do Coluni/UFF em 2018, pelo Programa Licenciaturas – Divisão de Prática Discente, e em 2019 pelo Programa de Estágio Interno – Divisão de Estágios da PROGRAD.

Nesse contexto, o registro pedagógico, entendido enquanto instrumento entre o planejamento e a avaliação, constituiu-se como uma ferramenta imprescindível para pensarmos as ações neste momento excepcional. Os registros individuais, socializados durante os encontros de formação com professoras orientadoras e demais integrantes do cenário institucional, foram potentes para pensar e direcionar propostas para/com as crianças. Ostetto (2017), traz importantes contribuições para se pensar os registros. A autora afirma que para a formação continuada — a autoformação do professor — registrar é escrever sobre sua prática, tecer memória da experiência que será matéria de análise e reflexão.

Ao observar os escritos sobre os encontros foi possível refletir sobre a redução das brincadeiras propostas/provocadas/idealizadas pelas crianças neste período excepcional. Diante disso, surgiram questões nas reuniões de planejamento e encontros de formação: como promover as brincadeiras trazidas pelas crianças em encontros virtuais? É possível que a tela seja um lugar de acontecimento (GERALDI, 2010) na Educação Infantil? Ao atrair tais questões para o debate entre professoras e estudantes de Pedagogia, a escuta sensível foi ferramenta que possibilitou e ampliou o brincar nos encontros.

Este relato de experiência, aborda questões que perpassaram a temática do brincar a partir dos nossos registros. Pontua sobre os caminhos construídos com as crianças, a fim de ilustrar as potencialidades e (im)possibilidades das interações e da brincadeira nesse momento de excepcionalidade, demonstrando o brincar enquanto linguagem fundamental das crianças.

Interações e brincadeira: compromisso com as infâncias

As interações e a brincadeira são eixos das práticas pedagógicas da Educação Infantil, conforme previsto nas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil- DCNEI (BRASIL, 2009a). Como nos demonstra Borba (2011), o brincar também é compreendido como eixo fundamental do trabalho pedagógico da Educação Infantil do Coluni/ UFF, sendo as ações de organização dos espaços e papel do educador importantes elementos constitutivos para colocar a centralidade da brincadeira na prática educativa das crianças.

> Sendo assim, o brincar, tanto para educadores como para as crianças, constitui uma atividade séria, promotora de muitas aprendizagens. É parte integrante do processo educativo, devendo ser incluída na organização dos espaços e tempos da creche, de modo a ser incentivada, garantida, enriquecida e observada. Também é um canal de encontro entre adultos e crianças. A experiência de brincar com as crianças, ou seja, de sermos parceiros de suas interações lúdicas, partilhando com elas decisões, escolhas, papéis e respeitando suas lógicas e formas próprias de organização e significado da realidade, cria um espaço de aproximação e de relações de afeto com elas. Que tal aprender com as crianças a inverter a ordem, a rir, a representar, a sonhar e a imaginar? (BORBA, 2011, p.23)

A dimensão da cultura na brincadeira é também foco de análise de Borba. Ela salienta duas perspectivas que o brincar assume, como produto (fruto de construções de gerações) e como prática cultural (transformadora dos significados e sentidos sobre o mundo) (BORBA, 2007, p.39). Podemos considerar a partir da visão da autora como o brincar pode ser entendido como uma forma de resistência, fruto de lutas ancestrais e que por conta da agência humana potente e criadora está sempre passível de transformação.

Como pudemos observar, na nossa ação formativa enquanto bolsistas, na brincadeira adultos e crianças atribuem sentido e significado à sua existência através de uma linguagem lúdica. Gestos, falas, trocas, danças, teatros, histórias, pinturas, desenhos, cantos, cirandas, exploração do ambiente, investigações sobre e com a natureza, são algumas expressões de como a brincadeira pode acontecer. Tudo isso e mais um pouco faz parte do cotidiano e das aprendizagens das crianças pequenas. No entanto, no ambiente virtual, a ausência do toque, do cheiro, dos momentos de cuidado, do pisar na grama, da contação de história coletiva, da brincadeira no parque, da interação presencial com adultos e crianças que estão fora do eixo familiar, devido ao isolamento social, traz profundos questionamentos para quem atua com as infâncias. Nesse ínterim, torna-se necessário pensar: como se comunicar construindo sentidos com as crianças através da tela? Como os eixos interações e brincadeira se apresentam em encontros virtuais?

Mesmo durante a pandemia pudemos perceber que as crianças brincam e interagem com seus familiares. Através da participação nos encontros de estreitamento de vínculos e afetos, vídeos e fotos foram compartilhados pelas famílias através do WhatsApp e do Instagram institucional. Dessa

forma, pudemos dimensionar como vivenciavam interações e brincadeiras. Notamos assim, que brincar é uma linguagem da criança que se faz presente mesmo em situações incomuns. Então, urge nos questionar: como a Educação pode promover interações e brincadeira em tempos de isolamento social? Sobretudo se concebemos a ideia, conforme previsto no Parecer CNE/CEB nº: 20/2009, que a "[...] a estrutura e funcionamento do atendimento deve garantir que essas unidades sejam espaço de educação coletiva."? (BRASIL, 2009b, p.4).

Durante o processo formativo, observamos que os registros pedagógicos foram instrumentos valorosos utilizados nesse caminho, para pensar as ações neste momento excepcional vivido. Além disso, não podemos deixar de reafirmar as reuniões dos grupos de referência[325], as ações formativas e as reuniões gerais com toda equipe pedagógica, como espaços de acolhimento e construção de conhecimento.

Ainda que a Educação Infantil do Coluni/UFF fundamente suas ações na escuta e no diálogo com crianças, neste período a sensibilidade reafirmou-se enquanto atributo imprescindível. No atendimento em tempo integral, é comum as crianças compartilharem o que aconteceu durante a semana, partilharem uma brincadeira que queiram fazer ou episódio significativo para elas. Dentro do ambiente virtual o desejo de comunicar e brincar continua, porém, com intercessões, como: ausência de crianças nos encontros, conexão reduzida, incompatibilidade de horários frente às novas realidades domésticas, entre outros fatores.

Nessa conjuntura, a equipe pedagógica buscou caminhos para ampliar o brincar nos encontros remotos com as crianças. Para tanto, redobrou a estratégia da escuta para assegurar que a brincadeira, partida das crianças, fosse promovida (apesar de seus limites). Para elucidar, trazemos a seguir situações vividas junto às crianças.

Ao serem questionadas sobre o que queriam fazer no encontro seguinte, a maioria das crianças contou que queria brincar de massinha, sendo essa a proposta escolhida para o próximo encontro. Também era bastante comum as crianças aparecerem em frente à câmera com seus bichinhos de pelúcia, bonecos e utensílios de brincar de cozinha. Registramos até mesmo uma criança brincando de casinha, fazendo comida e cantarolando.

[325] São denominados grupos de referência os Grupos Azul, Amarelo, Verde e Vermelho.

Já em outro momento, aprendemos uma nova forma de brincar. Em um encontro com o grupo que integrava a ação Travessias[326], enquanto dialogávamos – crianças, famílias, mediadores, bolsistas e professoras –, uma criança propôs uma brincadeira: *"Ô gente, olha, eu vou pegar um boneco e vocês têm que adivinhar a cor e o nome. Cada um tem duas chances, o nome dessa brincadeira é Adivinha!".* Com o auxílio de sua mãe, brincamos por longo tempo. Nas inúmeras tentativas nos divertimos e aprendemos sobre os super-heróis da nova geração. Através desse convite para brincar feito pela criança adentramos e conhecemos mais sobre um universo lúdico que tanto a encanta. Como destaca Borba (2007):

> Penetrar nos seus jogos e brincadeiras contribui, por um lado, para colhermos informações importantes para a organização dos espaços-tempos escolares e das práticas pedagógicas de forma que possam garantir e incentivar o brincar (BORBA, 2007, p.42).

Quando nós, adultos, aceitamos brincar, resgatamos, através das interações com as crianças, a dimensão do brincar enquanto potência criadora, transgressora e cultural. Vale a pena mencionar um Encontro Colorido[327], no qual foi possível ver todo engajamento das crianças em equilibrar as almofadas e estarem atentas aos desafios propostos pelo professor de Educação Física. Notamos, também, que algumas posicionaram as câmeras em uma distância para enquadrar o corpo todo na tela, apontando (novas) percepções espaciais. Além do professor de Educação Física, outros educadores entraram na brincadeira, criando mais possibilidades de brincar com as almofadas e incentivando as crianças na ampliação da proposta. É justamente no brincar que a mobilização dessa essência brincante do adulto/professor emerge. Como nos aponta Borba:

> Enfim, é preciso deixar que as crianças e os adolescentes brinquem, é preciso aprender com eles a rir, a inverter a ordem, a representar, a imitar, a sonhar e a imaginar. E no encontro com eles, incorporando a dimensão humana do brincar, da poesia e da arte, construir o percurso da ampliação e da afirmação de conhecimentos sobre o mundo. (BORBA, 2007, p.44)

[326] Ação que envolve a transição das crianças de 6 anos para o 1º ano do Ensino Fundamental.
[327] Encontro que reúne crianças dos diferentes grupos da instituição, conduzidos pelos docentes de Artes visuais, Educação Física e Música.

Interessante perceber que nessas muitas histórias vividas com as crianças, suas famílias e equipe pedagógica a centralidade do brincar se fez presente, reafirmando os eixos das experiências na Educação Infantil, que são interações e brincadeira, conforme previsto nas DCNEI (BRASIL, 2009a).

Compreender esses atravessamentos que forjam a nossa identidade docente é fundamental para o exercício de uma educação comprometida com as infâncias e o direito do brincar. Essa reflexão exige bastante atenção, pois com o correr da vida e das necessidades impostas pelo mundo contemporâneo, onde cada vez mais nos impõem uma lógica de educação para nos moldar e desempenhar um determinado papel na sociedade, a brincadeira, por exemplo, é considerada enquanto elemento de oposição às aprendizagens.

Dessa forma, ao refletir sobre as infâncias, a brincadeira e o que nos provoca e repercute, podemos melhor refletir sobre as relações vividas com as crianças. Aceitar o convite e nos deixar levar pelo brincar nos possibilita perceber que o tempo passou, porém há reminiscências desse passado no presente e que podem ser potencializadas nas nossas práticas pedagógicas.

Conclusão

Como destacamos, durante este relato de experiência, muitos foram os desafios vivenciados neste período da pandemia. No entanto, o que garantiu o compromisso e qualidade das propostas desenvolvidas foi, sem sombra de dúvida, o trabalho desenvolvido por toda equipe pedagógica da Educação Infantil do Coluni/UFF. Os encontros com as crianças e com as famílias, as reuniões de planejamento e as ações formativas, buscaram o diálogo e o acolhimento, sobretudo no reconhecimento da criança enquanto centro do planejamento. Esses foram essenciais para pensarmos a Educação Infantil Universitária em tempos de pandemia. Conforme destaca o Parecer n. 20/2009:

> A criança, centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que se desenvolve nas interações, relações e práticas cotidianas a ela disponibilizadas e por ela estabelecidas com adultos e crianças de diferentes idades nos grupos e contextos culturais nos quais se insere. Nessas condições ela faz

> amizades, brinca com água ou terra, faz-de-conta, deseja, aprende, observa, conversa, experimenta, questiona, constrói sentidos sobre o mundo e suas identidades pessoal e coletiva, produzindo cultura (BRASIL, 2009b, p.6-7).

Ao atuar enquanto bolsistas pudemos participar de um projeto educacional comprometido com as infâncias, no qual reconhecemos a importância do nosso exercício profissional e ético para com as crianças, suas famílias e toda equipe pedagógica. Sentimo-nos integrantes de uma construção coletiva de educação pública, gratuita e de qualidade. Nesse ciclo, também existiram tensionamentos e avaliações provisórias sobre o tempo de excepcionalidade que vivemos, bem como o repensar práticas educativas comprometidas com os princípios éticos, políticos e estéticos presentes nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009a), com o fito de respeitar os direitos das crianças.

Nesse percurso, também reafirmamos a impossibilidade de a Educação Infantil acontecer na modalidade remota, através de plataformas, pois as interações e a brincadeira não acontecem da mesma forma como no presencial e concebida pela equipe. As especificidades, singularidades e identidade própria desta primeira etapa da educação básica, que tem as interações e a brincadeira como eixos centrais, transcende esse espaço virtual. Além disso, apesar das possibilidades criadas com as crianças e do brincar acontecer em suas casas e durante os encontros virtuais, reiteramos que é inviável nesses moldes, uma educação que contemple a formação integral das crianças. Atuar na Educação Infantil é ver a vida e seus desdobramentos se manifestarem no cotidiano, perpassado pelas conquistas das crianças, por cheiros, texturas, cores, abraços, laços afetivos que ampliam nossa dimensão de que o educar passa por diferentes linguagens.

Ao proporcionar experiências de qualidade pautadas na brincadeira e interações na Educação Infantil, contribuímos não só para o exercício da cidadania das crianças, mas, também, para que explorem o mundo e a si mesmas, se conhecendo e desvelando a realidade apresentada a elas. Equilibrar, levantar, sentar, puxar, inventar e reinventar histórias, essas dentre tantas outras possibilidades, estão a pleno vapor na brincadeira. Sendo assim, a criança se desenvolve de forma integral nos aspectos cognitivos, afetivos, físico-motores, linguísticos e sociais.

Nesse tempo de excepcionalidade, frente aos muitos desafios impostos pela pandemia e que a defesa de uma Educação Infantil como concebemos tornou-se inviável, finalizamos essa parte da nossa trajetória acadêmica tendo consciência do inacabamento (FREIRE, 1996), tanto nosso quanto das crianças. Aprendemos de diferentes maneiras, em diferentes situações, mas é no estar juntos que nos construímos e reconhecemos enquanto sujeitos histórico-culturais, cheios de potencialidades e que almejam a construção de um mundo mais justo, humano e igualitário.

Referências

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2009a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=12579%3Aeducacao-infantil&Itemid=859>. Acesso em: 20 mar. 2021.

BRASIL. Parecer CNE/CEB 20/2009. **Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC, 2009b. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/pceb020_09.pdf> . Acesso em:19 abr. 2021.

BRASIL. **Brinquedos e brincadeiras de creche**. Brasília: MEC/SEB, 2012. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/publicacao_brinquedo_e_brincadeiras_completa.pdf >. Acesso em: 26 mar. 2021.

BORBA, A. M. O brincar como um modo de ser e estar no mundo. In: BRASIL. MEC.SEB. **Ensino Fundamental de nove anos:** orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. MEC/SEB. 2 ed. Brasília, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/ensifund9anobasefinal.pdf>. Acesso em: 26 mar. 2021.

BORBA, A. M. A brincadeira como eixo do trabalho pedagógico. In: COLINVAUX, D. (Org.) **Cadernos Creche UFF:** textos de formação e prática. Niterói: Eduff, 2011. Série Didáticos, v. 7.

ENDLICH, A. R. da F.; FERNANDES, A. C. C.; MELO, C. V. de. **Projeto Programa Licenciaturas Interações e Brincadeira:** Eixos da Proposta Pedagógica da Educação Infantil do Coluni/UFF. Divisão de Prática Discente, Pró-Reitoria de Graduação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2019.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 25 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GARCIA, R. L.; ALVES; N. Conversa sobre pesquisa. In: ESTEBAN, M. T.; ZACCUR, E. (Orgs.). **Professora-pesquisadora** – uma práxis em construção. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

GERALDI, J. W. **A aula como acontecimento**. São Paulo: Pedro & João Editores, 2010.

OSTETTO, L. (org.). **Registros na educação infantil:** pesquisa e prática pedagógica. Campinas, SP: Papirus, 2017.

O QUE PODE UM CORPO UM CORPO? DIÁLOGOS INTERSECCIONAIS DE CORPOS JOVENS EM TEMPOS PANDÊMICOS

Bruna Vilhena Monteiro Silva[328]
Thayane de Araujo Rodrigues[329]
Thayná Araujo de Oliveira[330]
Luênia Maria do Nascimento Silva[331]
Adriana Martins Correia[332]

Resumo: Este artigo tem como objetivo apresentar a experiência, referente ao ano de 2020, do Projeto de ensino "O que pode um corpo?" que acontece na Universidade Federal Fluminense. O relato tem como foco o trabalho desenvolvido com alguns jovens do ensino médio do Colégio Universitário Geraldo Achilles Reis (COLUNI) durante o período remoto. Os encontros ocorreram através de uma dinâmica online, planejada e realizada com base nas teorias multiculturais de educação e na pedagogia da libertação, a partir de discussões sobre os padrões hegemônicos acerca do corpo jovem, e de como isso chega para as aulas de Educação Física com marcas das opressões sofridas de acordo com suas identidades sociais.
Palavras-chave: Juventudes. Educação física. Corpos marginalizados. Identidades sociais. Racismo.

Introdução

O Projeto de Licenciatura *O que pode um corpo?* do Departamento de Educação Física da Universidade Federal Fluminense, tem como proposta criar novas formas de reflexão/ação na Educação Física escolar ao questionar certos temas que problematizam os padrões hegemônicos criados acerca dos corpos, a partir de espaços de diálogo entre estudantes da educação básica, futuros docentes e docentes. Dessa forma, o trabalho do grupo busca tensionar as questões que tratam das identidades sociais[333] (GOMES, 2005) referentes ao corpo, como: gênero, raça, religião, classe, orientação sexual,

[328] Bolsista.
[329] Bolsista.
[330] Bolsista.
[331] Bolsista.
[332] Orientadora.
[333] Para Gomes (2005, p.41), Identidade Social "se refere a um modo de ser no mundo e com os outros. É um fator importante na criação das redes de relações e de referências culturais dos grupos sociais. Indica traços culturais que se expressam através de práticas linguísticas, festivais, rituais, comportamentos alimentares e tradições populares, referências civilizatórias que marcam a condição humana".

entre outros, e como as mesmas se interseccionam[334] (PUAR, 2013) e são permeadas por diversas opressões.

O projeto iniciou-se em 2019 e as atividades apresentadas aqui fazem parte da sua continuidade no ciclo de 2020. Com o acontecimento da pandemia de Covid-19 em todo o mundo, foi necessário que as atividades acontecessem de forma remota. Assim, optamos por trazer para esse texto duas oficinas realizadas durante o período pandêmico com esses jovens, nas quais puderam interagir e colocar suas opiniões acerca dos temas trazidos na dinâmica.

Dessa forma, os temas circularam em torno da ausência de oportunidades, da diferença dos efeitos da pandemia em diferentes classes sociais e de como o racismo estrutural está no cerne dessa discussão. Para tal, o referencial teórico utilizado foi escolhido pelo grupo com base em uma perspectiva decolonial de sociedade (BERNARDINO-COSTA, 2016) trazendo autores, pensadores e artistas negros, latinos, não-europeus para tematizar as aulas.

À vista disso, o Projeto é norteado por tais atributos e busca abarcar a amplitude do potencial crítico que todos os envolvidos no processo de construção dos trabalhos são capazes de desenvolver, de forma autônoma e emancipada, em vista de uma concepção de educação que foge dos padrões predominantes na sociedade.

Desenvolvimento

Contextualização

O trabalho foi desenvolvido remotamente com a turma do terceiro ano do Ensino Médio do Colégio Universitário Geraldo Achilles Reis (COLUNI), composta por 27 alunos. As duas atividades ocorreram no espaço da aula de Educação Física, com duração de uma hora. As oficinas foram mediadas principalmente por uma de nós, uma bolsista mulher e

334 A *interseccionalidade* foi um conceito criado por Kimberlé Crenshaw e, Jasbi Puar (2013, p.347) define que "A teoria da interseccionalidade argumenta que todas as identidades são vivenciadas e experienciadas como interseccionais (de tal forma que as próprias categorias são entrecortadas e instáveis) e que todos os sujeitos são interseccionais, independentemente de se reconhecerem ou não como tais".

negra. As demais participaram ativamente da elaboração, apoio tecnológico, relatoria e em interferências constantes durante os debates das oficinas.

O processo de construção das oficinas, principalmente em relação à seleção do material apresentado para a discussão, parte de uma perspectiva decolonial de educação (BERNARDINO-COSTA, 2016). Nesse sentido, pretendemos nos distanciar da forma europeizada e hegemônica, a que a construção de conhecimentos está submetida no processo escolar. Por tal motivo, com base na multiculturalidade, as pluralidades imersas no projeto são colocadas em evidência na criação das atividades, já que a escola é um ambiente de mediação entre as diferenças socioculturais existentes na sociedade (CANDAU, 2008).

Discussão

Primeira oficina - Educação Física e Sociedade: intersecções entre gênero, corpo e racismo estrutural

A oficina teve como base a interseccionalidade entre as questões de gênero, racismo e o corpo jovem. Para abordar tais temáticas, o grupo decidiu trazer a interpretação de uma mulher negra, a atriz Naruna Costa, que apresentou o *Mêlo da Contradição*, de Cidinha da Silva, no Palco Digital durante o segundo episódio da temporada *Diversidade*, segue o trecho:

> O menino negro estava muito triste e contava ao outro que apresentou seguidos atestados médicos à empresa para ser demitido. Assim, pretendia pagar a dívida do primeiro semestre na faculdade e trancar a matrícula, para retomar Deus sabe quando. Que nada, o gerente foi insensível e ainda disse que logo, logo, ele desistiria dessa idéia de curso superior, "coisa de burguês". Fez outra investida, dessa vez para tentar diminuir o cansaço e os gastos com transporte. Pediu transferência para uma unidade da drogaria mais próxima da faculdade, onde ninguém quer trabalhar... recebeu outro não. Aí, não lhe restou outro caminho senão pirraçar o gerente para ser despedido. Não podia se demitir porque perderia o seguro desemprego e aí não teria mesmo como quitar a dívida que o atormentava. Ainda bem que as baladas do final de semana se aproximam e com elas o aconchego das moças brancas que o acham um neguinho bonitinho, gostosinho, de tirar o chapéu. E lhe dão a ilusão de

> ser menos negro e discriminado, por figurar como um pretinho básico do guarda-roupas" (DA SILVA, C., 2006, p. 59-60)[335]

A partir dessa apresentação, a mediadora da atividade levantou uma questão principal para a turma: "O que esse texto/ interpretação provocou em vocês?". E após nenhuma resposta, com o estímulo das bolsistas mediadoras, os jovens estudantes começaram a se manifestar e expor suas ideias e o que entendiam sobre os conceitos ali colocados. Demos, então, início a construção de um diálogo, já que, a princípio, tivemos certa dificuldade com o engajamento da turma no debate, o que acreditamos ser é um reflexo do atual cenário de isolamento social e do novo modelo de ensino remoto, que fomos levados a adotar devido a pandemia mundial.

A partir de palavras-chave - sobre questões de raça, sexualização do corpo e falta de oportunidade que pensadas e pré-estabelecidas pelas bolsistas com base no texto previamente debatido[336] - a mediadora trouxe a questão do racismo evidente no texto e perguntou de quais formas ele aparecia. Durante a resposta, um aluno falou aparecia de forma clara e não tão clara.

Dessa forma, após uma fala sobre racismo velado e racismo explícito, a mediadora perguntou se os mesmos acreditavam na igualdade social. A resposta de um aluno foi surpreendente porque, apesar de o mesmo acreditar que poderia existir, via essa situação muito distante temporalmente.

Nessa mesma linha de raciocínio perguntou-se sobre a democracia racial. Novamente, tivemos um grande silêncio e, por isso, trouxemos dois conceitos básicos como questões para pensar esse tema: "O que seria raça e etnia?". Falas como: *"Raça estaria relacionada com as características físicas, a cor da pele", "Etnia seria a parte cultural, crenças, religiões, modos de viver, a língua nativa", "O racismo institucional acontece em meio de trabalho, por exemplo, onde negros sofrem mais com a desemprego do que os brancos",* surgiram no debate, tanto oralmente quanto no "*chat*" da plataforma utilizada. Interessante observar que a resposta que obtivemos foi construída coletivamente, a participação foi aumentando no decorrer da atividade.

[335]Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=DdOrWvvoZZE>.
[336] "Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão", de Nilma Lino Gomes.

Sendo assim, a mediadora apresentou as definições dos conceitos, de "raça" e "etnia" e deu continuidade à dinâmica ao perguntar o que os alunos sabiam sobre o Racismo Institucional. Muitos deles disseram que haviam ouvido falar, mas não sabiam dizer do que se tratava exatamente, porém exemplificaram com a diferença entre desemprego entre negros e brancos e de valorização de pessoas negras no mercado de trabalho.

Por isso, a bolsista que estava mediando a aula apresentou o conceito, sua definição e mostrou como o Racismo Estrutural atravessa corpos pretos nas escolas, no mercado de trabalho e nas demais instituições sociais. Após esse diálogo, entendeu-se a inserção do racismo institucional como uma vertente do racismo estrutural. Com isso, alguns dos estudantes lembraram de reportagens assistidas por eles e percebemos, com essas informações trazidas pelos próprios alunos, que eles estavam não só acompanhando o que estava sendo discutido, mas também correlacionando com suas próprias vivências e observações.

A professora da turma indagou se o debate também atravessava o esporte no nosso país e, a reflexão a respeito da elitização das práticas esportivas surgiu. Um dos alunos citou a diferença da presença de pessoas negras no futebol e no tênis, já que o primeiro é um esporte mais popular. Também houve a questão da diferença de oportunidades, visto que um dos alunos comentou que existe um imaginário de que existem poucos bons técnicos negros, por isso há uma grande busca por profissionais importados. A mediadora o levou a refletir sobre se, de fato, existem poucos técnicos negros, ou se esses técnicos só têm menos oportunidades de se profissionalizarem.

Posteriormente, a mediadora trouxe a observação sobre a forma como o corpo do menino negro era retratado no texto e se os alunos entendiam que ali também havia uma forma de racismo. Um aluno fala da objetificação de corpos negros e da sexualização da raça, o mesmo cita que "as mulheres negras são vistas como brincadeira e que não são próprias para o casamento". Além disso, com o fato de o menino parecer "gostar de ser usado", os alunos estabeleceram relações entre essa objetificação e o machismo, que transforma o "ter o corpo usado" em mais uma vitória para ser contada na roda de amigos, além de ser uma das formas de fugir da solidão. Dessa forma, a mediadora mostrou como o machismo afeta homens e mulheres de

forma diferente, tendo em evidência a questão da interseccionalidade com a raça.

Ao final da oficina, a professora da turma projetou duas imagens sobre a hipersexualização do corpo feminino em propagandas de esporte e a diferença das marcas que ofereciam patrocínios a grupos femininos e masculinos. Por tal razão, deixamos como proposta para a turma uma ação continuada: pedimos que nos enviassem um poema, texto ou vídeo que representasse a resposta às questões "Como o corpo deles foi atingido pela conversa? e "Quais são as marcas que seu corpo já tem ou que foram atingidas por essa conversa?".

Segunda Oficina - Educação Física e Sociedade: intersecções entre classe e identidade

Com base na resposta dos alunos à primeira oficina, é que a segunda foi desenvolvida. Um grupo enviou a música "Identidade"[337] do Jorge Aragão, como marca do que sentiram na atividade anterior:

Elevador é quase um templo
Exemplo pra minar teu sono
Sai desse compromisso
Não vai no de serviço
Se o social tem dono, não vai
Quem cede a vez não quer vitória
Somos herança da memória
Temos a cor da noite
Filhos de todo açoite
Fato real de nossa história
Se o preto de alma branca pra você
É o exemplo da dignidade
Não nos ajuda, só nos faz sofrer
Nem resgata nossa identidade
Elevador é quase um templo
Exemplo pra minar teu sono
Sai desse compromisso
Não vai no de serviço
Se o social tem dono, não vai
Quem cede a vez não quer vitória
Somos herança da memória
Temos a cor da noite
Filhos de todo açoite
Fato real de nossa história [...]

[337] Disponível em: <https://www.letras.mus.br/jorge-aragao/77012/>.

Dessa forma, privilegiamos começar a oficina tematizando a partir dos conceitos que apareceram na música de “Identidade” e “Identidade Negra” (GOMES, 2005). Sendo assim, antes de colocar a música, com base ainda no texto de Nilma Lino Gomes, exibimos um vídeo onde Lázaro Ramos entrevistava o cantor Criolo[338], no programa Espelho, que falava sobre uma classe social denominada “Classe C”.

> Criolo: O quê que é a ascensão da “classe c”? É *tipo* leite que a gente comprava, leite tipo C? *Aí* tinha o tipo A da Fazenda… A gente já ficou numa caixinha de novo, entendeu? É dinheiro? Ascensão da “Classe C” é dinheiro? “Classe C” de quê, de nota “C”? Que você não tirou nem A, nem B? Tem que dar uns dois passinhos pra trás... A alma flutua, o corpo precisa de alimento. Se não tem leite, a criança chora. Dependendo do livro, uma arma você compra pelo décimo do preço *desse* livro. E que ascensão é essa? Alguém nos ajude, Lázaro, a entender. Porque senão a gente só vai reproduzir o que andam dizendo por aí, mas a gente vê o rosto do nosso povo e o povo é nota “A”. A gente pode mais, *cara*, a gente é muito reprimido, é muita opressão. As pessoas lhe oferecem um carro popular, que quase cinquenta por cento do valor dele é de imposto e você tem que pagar em oito anos. Que carro popular é esse, pelo amor de Deus? Que população é essa? O sonho da casa própria em 320 meses, *aí* quando cai uma linha de crédito o cara sabe que a gente *tá* lascado querendo uma casa, triplica o preço do valor da casa porque sabe que tua linha de crédito. *Aí* tá esse escambau todo, esse efeito dominó, nesse universo *aí*, imobiliário, essa especulação toda. E que “Classe C” é essa, então? Quem tá ganhando nota “C”, “D” ou “E” nessa fita, aí? Porque o povo é trabalhador, o povo quer comprar sua casa, quer levar dignidade pra dentro de casa e os caras *fica* se aproveitando da desgraça alheia. Sempre foi assim, porque senão, meu amigo, saúde não seria comércio. Tem que falar algumas coisas. Saúde não seria comércio! Pô, quer roubar? Rouba em tudo, pô! Mas não rouba em saúde, pô, não rouba em educação! Aí nós vamos construindo… um lance. Mas o que eu quero é que todo mundo seja feliz. Não tem problema nenhum você ter cinco refeições ao dia, ou seis. Pra mim, isso não tem problema nenhum. O grande problema é o nosso povo, a maioria não ter uma refeição no dia e ainda se sentir culpado. Mas vamos tentar, então, voltar a ascensão da "classe c”. Alguém pode me ajudar a entender isso? Porque realmente eu sou muito ignorante e peço desculpa pela minha ignorância. E é fogo conviver com a minha ignorância, a minha idiotice todos os dias pela manhã, aí imagine quando você vai juntando com a dos outros. Se alguém

[338] Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=6cwHlhKG-9I>.

> puder nos acudir, Lázaro! Porque a gente fez uma curvinha da estatística, nego. É um milagre das artes você *tá* aqui, e tantos outros nomes de pessoas que vieram de luta e que muitas das pessoas que nos amam acharam que a gente não ia passar dos vinte e cinco anos de idade. E a gente tá falando de morte matada, não morte da alma, mas a morte desse físico, porque pra alma eles não tão ligando realmente. A mão que segura o chicote, ela não é invisível. E ela só vai dando tempo pra gente, pra ver como a gente se relaciona com essa frigideira quente. Na hora que eles falarem "Calem a boca desses meninos", eles vão calar a nossa boca.

Em seguida, a primeira pergunta para a turma foi a respeito do que seria a "classe c" falada na entrevista e quais seriam as características desse grupo os alunos/alunas afirmam que a característica principal desse grupo é a escassez de acesso aos direitos básicos. Após ouvir as respostas dos alunos, projetamos slides que abordavam o conceito de identidade e identidade negra, tendo como base o texto referenciado anteriormente de Gomes (2005).

Em sequência, exibimos vídeo com a música Identidade - citada anteriormente-, que havia sido enviada pelos próprios alunos, e a mediadora questionou quais características identitárias a letra abordava. Como resposta, os alunos disseram que se tratava do povo negro escravizado. Então, uma das mediadoras realizou a pergunta "O que a música passa para o grupo?", gerando inquietação entre os alunos.

Desta maneira, o ponto principal da discussão foi o destaque de uma aluna sobre o preconceito e o termo "negro de alma branca", que a incomodou. A professora regente da turma então indaga "o que seria negro de alma branca?". Nesse momento, um aluno imediatamente responde dizendo que seria uma comparação para um negro de boa índole e, frisando que ele não acreditava nessa visão.

Por tal razão, a mediadora considerou importante explicitar um pouco mais a fundo o conceito de identidade negra e os preconceitos os quais separam os brancos dos negros, visto que existe a lógica racista diz que o que vem do negro não é considerado bom. Um aluno contribuiu dizendo que, nessa lógica de "negros ruins e brancos bons" há exemplos como as expressões "magia negra" e "ovelha negra" usadas cotidianamente.

Após a breve explicação de que tais expressões são criadas por grupos de raça branca a professora da turma apresenta a música AMARelo do Emicida e contribui com um relato pessoal sobre a importância da música

para ela. Finalizamos, trazendo uma reflexão para o grupo, destacando que "Nossas vidas se inscrevem nos nossos corpos. Território de lutas, perdas e ganhos!" e todos os alunos agradeceram pelo projeto e falaram sobre a importância desse debate e a contribuição desses conhecimentos.

Resultado

Além de todo o processo já descrito, gostaríamos de destacar que no final das atividades tivemos um retorno da turma sobre o que eles aprenderam e, também, sobre o que fica marcado para o grupo depois das duas oficinas remotas. Após um momento em silêncio para a reflexão, uma das alunas cita que a partir das oficinas teria mais certeza sobre o que escreveria em relação aos impactos das aulas de Educação Física. E, outra, se manifesta em seguida, dizendo que gostou bastante e que aprendeu muitas coisas, em seguida ela traz de volta à nossa memória uma das últimas intervenções do projeto, ainda em contexto não pandêmico, no ano de 2019, onde ela disse ter sido o dia mais marcante para ela. Tais falas nos deixaram otimistas no sentido de que, de alguma forma, as atividades realizadas no período pandêmico tiveram relevância para esse grupo e que, além disso, ocorreram em um processo de encadeamento do que havia sido desenvolvido em 2019, na “vida normal”.

Outro desdobramento desse trabalho foi a sua publicização. Apresentamos esta experiência em um congresso e publicamos um artigo na Revista Temas em Educação Física Escolar *Corpos e Juventudes: redes tecidas por diálogos e afetos* (RODRIGUES, 2020).

Considerações finais

A escola é um espaço onde indivíduos plurais convivem, por isso, é necessário que a mesma incorpore em seu currículo práticas pedagógicas que contemplem tal diversidade. É através das inter-relações dos sujeitos pertencentes a uma sociedade, que se compreende a cultura como um contínuo processo de construção e reconstrução, num movimento dinâmico que tem como resultado a formação de identidades abertas e diferentes grupos socioculturais. Logo, é preciso que “não se dogmatize ou se congele

a identidade a partir de um marcador específico, ignorando sua mobilidade e hibridização" (CANEN, 2015, p. 96).

Ao seguir uma perspectiva de pedagogia da libertação que dê espaço para os corpos serem capazes de produzir conhecimento através de seus próprios sentidos e vivências, e se colocarem como agentes e parte da cultura a qual pertencem (DAOLIO, 2001). Assim, o grupo entende que é necessário uma pedagogia crítica, multiculturalista, libertadora e antirracista (HOOKS, 2017).

Tendo em vista as relações dos alunos com suas identidades sociais (GOMES, 2005), foi possível investigar/compreender as justificativas que os mesmos utilizaram para exprimir suas inquietações a respeito da ausência de oportunidades e injustiças sociais. E, fundamentado em tais desconfortos, o planejamento das oficinas foi contemplado ao entendermos que o trabalho pôde auxiliar na criação de alternativas, de forma autônoma e emancipada, para ocupar os espaços que foram negados devido a suas identidades sociais.

As oficinas foram ao encontro dos nossos objetivos, que visavam criar novas possibilidades para pensar/repensar os corpos e a prática da Educação Física escolar. Motivadas por tudo isso, entendemos que o projeto tem muito a contribuir nessas discussões, a partir de sua continuidade para 2021.

Referências

BERNARDINO-COSTA, J.; GROSFOGUEL, R. Decolonialidade e perspectiva negra. Brasília, **Revista Sociedade e Estado**, v. 31, n. 1, p. 15-24, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-69922016000100015&script=sci_arttext>. Acesso em: 28 set. 2020.

CANDAU, V. M.; MOREIRA, A. F. **Multiculturalismo:** diferenças culturais e práticas pedagógicas. 2 ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2008.

CANEN, A. O multiculturalismo e seus dilemas: implicações na educação. **Comunicação & Política**, v. 25, n. 2, p. 91-107, fev. 2015.

DA SILVA, C. **Cada tridente em seu lugar e outras crônicas**. São Paulo: Instituto Kuanza, 2006.

GOMES, N. L. **Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil:** uma breve discussão. Brasília: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. p. 39-62.

HOOKS, B. Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. 2 ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2017.

JASBIR, P. “Prefiro ser um ciborgue a ser uma deusa”: interseccionalidade, agenciamento e política afetiva. **Meritum**, Belo Horizonte, v. 8, n. 2, p. 347, jul./dez. 2013

RODRIGUES, T. *et al*. Corpos e juventudes: redes tecidas por diálogos e afetos. **Temas em Educação Física Escolar**, v. 5, n. 2, p. 276-287, 2020.

A EDUCAÇÃO INFANTIL DO COLUNI-UFF EM TEMPOS DE DISTANCIAMENTO SOCIAL: PARTILHANDO EXPERIÊNCIAS DE FORMAÇÃO DISCENTE

Alice Dargam Vieira[339]
Letícia Miranda Ciuffatelli[340]
Alessandra Guimarães Rodrigues[341]
Roberta Manceira Flores[342]
Simone Berle[343]

Resumo: O objetivo deste trabalho é partilhar a nossa experiência de formação inicial, enquanto estudantes de Pedagogia, especialmente no que diz respeito à experiência de prática docente na Educação Infantil do Colégio Universitário Geraldo Reis da Universidade Federal Fluminense (Coluni-UFF) e o nosso percurso formativo de vínculo ao projeto "A Creche como começo da Educação Infantil: notas sobre a formação docente e a construção de saberes e autonomia da Educação Infantil do Coluni UFF". Essa experiência formativa ocorreu de forma remota, em um período historicamente singular, em que a Educação Infantil do Coluni-UFF precisou reestruturar seu atendimento às crianças e famílias devido a necessidade de distanciamento social imposta pela pandemia de Covid-19. Tal reestruturação considerou as especificidades da Educação Infantil e se deu em diálogo com toda a comunidade escolar. A ação de investimento da escola na formação inicial, foco deste trabalho, ganhou destaque nesse cenário.
Palavras-chave: Formação inicial. Educação infantil. Creche. Distanciamento social.

Introdução

Neste relato de trabalho pretendemos partilhar o percurso formativo vinculado ao seguinte projeto do Programa Licenciaturas da Universidade Federal Fluminense (UFF), com olhar para o atendimento pedagógico em creches: *A Creche como começo da Educação Infantil: notas sobre a formação docente e a construção de saberes e autonomia da Educação Infantil do Coluni UFF*.

Em março de 2020, o atendimento nas escolas brasileiras foi interrompido devido à necessidade de distanciamento social imposta pela pandemia de Covid-19, causada pela disseminação do novo coronavírus. O

339 Bolsista.
340 Bolsista.
341 Orientadora.
342 Orientadora.
343 Orientadora.

ano letivo do Colégio Universitário Geraldo Reis (Coluni-UFF) havia iniciado em fevereiro de 2020 e, diante desse contexto, precisou ser interrompido após apenas três semanas de convívio escolar.

Considerando a especificidade do atendimento às crianças, a equipe pedagógica da Educação Infantil retomou as suas atividades ainda em março de 2020 sob a perspectiva de manutenção e estreitamento de vínculo, sem a perspectiva do ensino.

Em setembro de 2020, deu-se início a nossa experiência como bolsistas do Programa Licenciaturas da UFF, vinculadas à Educação Infantil do Coluni-UFF, experiência que ocorreu até fevereiro de 2021, de forma remota, devido à impossibilidade do acompanhamento de ações presenciais na instituição.

Mesmo em tempos de distanciamento social, percebemos que a forma como a Educação Infantil do Coluni-UFF acolhe e compreende as crianças em sua chegada à Educação Infantil é respeitosa e singular. Sentimo-nos então mobilizadas a partilhar reflexões sobre essa experiência de prática discente que foi muito importante para a nossa trajetória de formação inicial como pedagogas.

Como caminho metodológico para este trabalho apontamos a leitura, a reflexão e o diálogo a partir de práticas da Educação Infantil do Coluni-UFF e dos seguintes textos relacionados à temática da Educação Infantil: “Natureza e Significado do Jogo como fenômeno cultural”, de Johan Huizinga; “Na escola infantil todo mundo brinca se você brinca”, de Leni Vieira Dornelles; “Vínculo, movimento e autonomia: educação até 3 anos”, de Susana Macedo Soares e “Jogar e brincar, potência do inútil”, de Sandra Richter. A leitura das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI, Resolução CNE/CEB nº 5/2009), que orientam o atendimento à Educação Infantil, ancorou este trabalho. Essa e outras leituras foram sugeridas ao longo do período de vigência da bolsa.

Desenvolvimento

Vinculadas ao projeto do Programa Licenciaturas da UFF intitulado como *O encontro das crianças com o novo na chegada à Educação infantil do Coluni-UFF como forma de investigação*, atuamos como bolsistas na Educação Infantil, o que nos possibilitou participar de reuniões de formação

e planejamento coletivo, envolvendo todos os professores e diversos profissionais da escola. Nesse período, acompanhamos os grupos da escola nos encontros virtuais e nos planejamentos, mas acompanhamos especialmente ações do Grupo Azul — composto por crianças de 2 a 3 anos: como encontros virtuais realizados através da plataforma *Google Meet* com a presença de professores, mediadores, bolsistas, crianças e famílias, em reuniões de planejamento.

A Educação Infantil do Coluni-UFF fica localizada em Niterói, no Rio de Janeiro, situada no *Campus* Gragoatá da Universidade Federal Fluminense e atende crianças de 2 anos a 5 anos e 11 meses, em horário integral. A escola está organizada em 4 grupos de trabalho com as crianças: Grupo Azul, Grupo Amarelo, Grupo Verde e Grupo Vermelho. O Grupo Azul, como mencionado anteriormente, é composto por crianças de 2 a 3 anos de idade. Sendo o único grupo que está separado pela faixa etária pela especificidade que a creche demanda. Os Grupos Amarelo, Verde e Vermelho são compostos por crianças de 3, 4 e 5 anos e 11 meses de idade, são os grupos multi-idade.

Durante o período de interrupção temporária do atendimento presencial, devido à necessidade de distanciamento social imposta pela pandemia de Covid-19, a equipe pedagógica se organizou em parceria com as famílias para pensar em possíveis ações de manutenção de vínculo e afeto com as crianças. Esse momento foi especialmente desafiador por ser tão diferente do contexto presencial ao qual crianças, famílias e profissionais estavam familiarizados. Uma situação para a qual nenhuma de nós foi preparada, nem como futuras professoras, nem na vida pessoal. Tampouco nossas orientadoras.

Depois de muita reflexão e estudo, o trabalho pedagógico da Educação Infantil do Coluni/UFF passou a ser organizado a partir de 3 eixos de ações: (I) encontros virtuais com crianças e famílias através da plataforma de videoconferência *Google Meet*, (II) kits pedagógicos e (III) partilha de vivências no perfil privado da Educação Infantil na rede social Instagram e no site Quarentuni, criado para ampliar interações e partilhas entre toda a comunidade escolar do Coluni-UFF, da Educação Infantil ao Ensino Médio.

Os encontros virtuais constituíram-se como momentos importantes de conversa sobre o cotidiano das crianças junto às suas famílias, de construção de propostas de brincadeiras e interação a partir dos interesses das crianças

e de rememoração de momentos vividos na escola. É importante dizer que nem todas as crianças participavam e os motivos eram os mais variados: dificuldade de acesso à internet, problemas relacionados a aparelhos eletrônicos e jornada de trabalho das famílias.

Os kits pedagógicos, elaborados pela equipe de docentes e mediadores e entregues mensalmente para as crianças e suas famílias, não traziam atividades prontas, mas provocações de investigações, que levassem as crianças a vivenciar experiências brincantes.

As redes sociais foram, aos poucos, tornando-se outras formas de partilhar o vivido, formando outras redes de afetos, costuradas com os encontros com crianças e famílias, as interações no perfil da Educação Infantil no Instagram e no site Quarentuni e os kits.

Durante os encontros formativos do projeto ao qual estivemos vinculadas, refletimos sobre as orientações presentes nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil - DCNEI (BRASIL, 2009), em que se baseia o trabalho da instituição e dialogamos sobre textos relacionados à temática da Educação Infantil, pensando especialmente na chegada das crianças às instituições de Educação Infantil e em possíveis formas de acolhê-las.

Além disso, assistimos a documentários — "Babies", de Thomas Balmés; "Tarja Branca", de Cacau Rhoden; "Miradas" e "Território do brincar" — que nos permitiram aprofundar reflexões sobre as temáticas das infâncias tais como: diferença, olhar do adulto para a criança, o registro na Educação Infantil, o brincar e a brincadeira.

Nesse percurso formativo, também pudemos refletir sobre ações e questões que perpassaram o atendimento pedagógico da Educação Infantil do Coluni-UFF em tempos de distanciamento social, dialogamos junto aos professores a partir da documentação pedagógica e refletimos sobre os registros crítico-reflexivos que desenvolvemos ao longo desse período.

Nos encontros virtuais com as crianças, nós, bolsistas, fomos incentivadas a participar ativamente das propostas. Nos encontros de formação e planejamento coletivo e nos encontros com professores do Grupo Azul, trabalhamos com textos que contribuíram para nossa formação inicial, especialmente no que diz respeito à Educação Infantil; fomos incentivadas a dialogar sobre as experiências vividas no processo formativo e fomos convidadas a participar da proposição de ações da escola.

Nas reuniões entre bolsistas e orientadoras, também tivemos a oportunidade de conversar sobre nossas percepções a partir de experiências de estágio realizadas em outras instituições de Educação Infantil. Partilhamos percepções, aprendizados, dúvidas e inquietações. Percebemos que a forma como vemos as crianças, como as compreendemos, ou seja, as concepções que temos sobre criança e infância, influencia fortemente o nosso trabalho com elas. Nesse sentido, reafirmamos aqui a nossa concordância com a concepção das DCNEI sobre criança:

> [...] sujeito histórico e de direitos, que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (BRASIL, 2009, p. 12)

Pensando nessa concepção de criança presente nas DCNEI, uma questão que pairava em nossas mentes era: como fazer um trabalho pedagógico pensando nessa criança?

Vivemos em uma sociedade capitalista em que a ideologia produtivista e individualista cada vez mais invade a educação e tenta se reproduzir de diversas formas, inclusive na educação de crianças pequenas. Se não estivermos em constante reflexão e resistência, muitas vezes tendemos a reproduzir esses valores no trabalho com as crianças que reproduz a ideia de acúmulo de conhecimento, saber em conteúdos, o que é completamente contrário à perspectiva de criança e infância que consta nas diretrizes e dos próprios eixos norteadores da educação infantil, que são as interações e brincadeiras (BRASIL, 2009). Eixos que caminham na direção da construção de saberes a partir das vivências cotidianas, com adultos e crianças, com as (e nas) diferenças de aprender a construir sentidos.

A cada momento do percurso enquanto bolsistas da creche pudemos perceber que as especificidades do atendimento às crianças da Educação Infantil eram respeitadas e pudemos sentir que a resistência e a luta pelos direitos das crianças à educação de qualidade se fazem presente na instituição. Nesse momento específico, em um contexto de pandemia, para além da busca pela garantia do direito à educação, percebemos a dedicação da escola na afirmação de um direito ainda mais fundamental: o direito à vida.

A própria denominação dada pela instituição para suas ações com as crianças durante a pandemia — "*ações de manutenção e estreitamento de vínculos e afetos entre a nossa comunidade escolar*" (fragmento retirado do perfil privado da Educação Infantil do Coluni-UFF na rede social Instagram) — já expressa acolhimento, sensibilidade, leveza e um convite de apoio às famílias nesse momento tão difícil.

Considerando os desafios enfrentados pelas famílias e pelas crianças nesse momento singular, os encontros virtuais com crianças e famílias não são atividades obrigatórias, são convites. Para nós, foi formativo e emocionante estar junto às crianças nesses momentos e, mesmo remotamente, ouvir suas vozes e poder acompanhá-las o mais "de perto" possível nesse período de distanciamento social.

Pareceu-nos que a possibilidade de estar junto nos encontros virtuais para famílias, crianças e professores, com todos os limites, foi alentador. Muitas foram as manifestações pela falta do convívio cotidiano na escola, afinal a tela não é a escola.

As propostas dos encontros buscaram contemplar o interesse das crianças, sejam eles brincadeiras, contação de histórias, conversas, músicas ou poesias. Isso tem sido importante para que as crianças sintam que elas podem ser acolhidas para estar ali, participando a seu modo. Percebemos que isso só foi possível porque os educadores compreenderam a importância de desenvolver um planejamento de ações com caráter flexível que pudesse atender as especificidades das crianças, considerando-as como um ser ativo e atuante no processo educativo, respeitando seu tempo, suas opiniões, seu corpo, suas linguagens.

Junto aos professores e familiares, nós também identificamos limites nas propostas de encontros virtuais, tais como: o desafio da interação "por tela", as dificuldades de conexão à internet, a dificuldade com o uso do microfone; não conseguir falar, não conseguir escutar, "congelar" na tela… muitos foram os enfrentamentos.

Uma questão delicada desse momento de encontros remotos foi o fato de a instituição escolar adentrar no espaço privado e íntimo das famílias: a casa. Percebemos a relação ética ao estabelecer o diálogo sobre diversas situações sem interferir nas decisões das famílias durante esses encontros, considerando especialmente que elas estão em seu ambiente de intimidade.

Encontramos com a expectativa e preocupação adulta diante do desejo de algumas crianças em não participar de alguns momentos de encontro virtual ou com uma participação diferente do que, em alguns casos, é esperado por eles. Algumas vezes, as crianças querem se fazer presentes nos encontros virtuais correndo pelo espaço ou interagindo com outros elementos da casa e retornando para nos rever, sem dedicar atenção especial à tela. Diante disso, percebemos que alguns familiares insistem para que elas fiquem sentadas diante da tela, talvez considerando a importância de seu contato com os colegas e os professores.

Com cuidado, essas famílias foram tranquilizadas, apontando de diversas formas que a expectativa para esse momento é acolher as crianças da forma que for possível, oferecendo espaço de fala e escuta, não havendo a necessidade de insistir na participação constante ou obrigatória das crianças.

Compreendendo as especificidades e necessidades das crianças, o movimento pedagógico foi na direção de dialogar cuidadosamente com os familiares para que as crianças pudessem ter liberdade para participar da forma como se sentem à vontade. Perceber isso enquanto bolsistas nos remeteu à seguinte reflexão de Sandra Richter:

> As crianças, desde muito pequenas, em seu modo direto de interpretar e estabelecer interações e significações com outros e consigo mesmas, subvertem crenças e pressupostos educacionais dos adultos ao mostrarem a complexidade de viver um corpo "fenômeno individuo" por estarem, ao mesmo tempo, no social e no seu corpo sem nenhuma dificuldade" (RICHTER, 2017, p. 14).

Os kits pedagógicos passaram a ser organizados no mês de maio a partir de uma proposta que veio das famílias. Alguns familiares sugeriram que o envio de alguns materiais disponíveis na escola poderia oportunizar experiências para as crianças em um momento de tanta falta do cotidiano presencial escolar.

Essa ideia mobilizou a equipe pedagógica para que, mensalmente, montasse kits com propostas cada vez mais ricas e que ampliassem o repertório das crianças. Novamente, em nenhum momento a ação envolvia atividades obrigatórias para as crianças, mas sim propostas, provocações que pudessem convidar as crianças a vivenciar experiências brincantes. Os kits

chegavam para as crianças e suas famílias com materiais provocativos e uma carta com muitas perguntas convidaram a curiosidade, a investigação, a experimentar.

Figura 1: Kit pedagógico com elementos da natureza.

A forma como os kits foram se materializando nos chamou a atenção. Em nossas experiências anteriores de estágio em instituições de Educação Infantil não era comum o oferecimento dos seguintes materiais para as crianças: argila, sementes, folhas, galhos, pedras, gravetos, linhas, tecidos, brinquedos não estruturados, entre outros.

Percebemos uma potente intencionalidade por trás dessa proposta: dar a oportunidade para que elas fossem provocadas a descobrir o mundo, experimentando e criando dentro de suas possibilidades, mas ao mesmo tempo convidadas a olhar para outras possibilidades; para que elas pudessem descobrir o mundo e se descobrir; para que elas pudessem, mais do que encontrar respostas, fazer perguntas: O que é isso? Quais são as possibilidades desse material? O que eu posso construir com isso? Como seria se?

Esses kits aos poucos foram ganhando fichas de referências de artistas plásticos ou de experiências com materiais, suportes e ferramentas da história da humanidade, como por exemplo as pinturas rupestres da Serra da Capivara, no Piauí. Essas fichas dialogavam com as propostas dos kits, por exemplo, o kit chamado de Circular trouxe referências de Kandinsky, Beatriz Milhazez e Yayoi Kusama. Para dialogar com materiais que convidaram a investigar o circular, o redondo, a borda infinita...

Observando o conjunto de fotos abaixo, podemos notar que as crianças puderam explorar de forma singular um mesmo material enviado no kit pedagógico: o cone. A criança da primeira foto estava descobrindo os sons

que os cones poderiam fazer, esfregando-os um no outro; a criança da segunda foto havia criado um castelo e estava mostrando-o orgulhosamente para sua mãe (em seguida, derrubou-o e já começava a construir outra coisa); a criança da terceira foto experimentava olhar através da sequência de cones que havia formado e a criança da quarta foto brincava de empilhar os cones.

Quantos saberes, descobertas e possibilidades estavam envolvidos ali, nesses gestos de brincar com os cones? Muitos! Essa é uma demonstração de proposta de trabalho que se baseia em uma concepção de criança potente para desenvolver sua autoria e autonomia.

Nesse período de distanciamento social, além de participarmos e nos debruçarmos sobre ações da escola com as crianças, também percebemos de forma singular a relação família-escola, o que também constituiu um grande aprendizado para nós.

Para algumas escolas, o diálogo com as famílias representa uma invasão ao trabalho pedagógico e é desagradável, entretanto, na Educação Infantil do Coluni-UFF isso ocorre de forma intencional. Mesmo diante de desafios e de diferentes posicionamentos, a escola busca acolher as famílias e sempre dialogar, mantê-las por perto e atuantes nas ações pedagógicas, pois compreendem que Educação Infantil se constrói junto às famílias e que a escola tem um compromisso com sua comunidade.

No Instagram da Educação Infantil do Coluni-UFF e no site Quarentuni, famílias e profissionais rememoram momentos do cotidiano presencial a partir da partilha de fotos e vídeos, dialogam sobre documentação pedagógica publicada no Instagram, partilham brincadeiras, mensagens, contação de histórias e receitas culinárias. Os familiares também são convidados a enviar fotos, relatos de como as crianças estão aproveitando os kits pedagógicos e acontecimentos vivenciados em seu cotidiano. A participação das famílias tem sido constante e potente nesse movimento.

As diversas plataformas digitais — Whatsapp, Instagram, site Quarentuni e *Google Meet* — permitiram que os membros da comunidade escolar pudessem se sentir um pouco menos distantes da escola e possibilitaram ricos momentos de conversa, de reflexão e de formação entre a comunidade escolar. Além de participarem de encontros virtuais para crianças e famílias, as famílias mantêm contato com a escola pelo e-mail institucional, por troca de mensagens com a coordenação e com professores

a partir do contato de pais representantes no aplicativo Whatsapp e através de interações e partilhas na rede social do Instagram e no site Quarentuni.

As propostas da equipe pedagógica em prol da manutenção de vínculos e afetos com crianças e famílias ajudaram a manter a escola viva e em relação neste momento tão difícil de pandemia de Covid-19 e de distanciamento social que estamos enfrentando.

Ainda que a nossa experiência enquanto bolsistas tenha sido remota, foi possível perceber que o trabalho pedagógico da Educação Infantil do Coluni-UFF é acolhedor com as crianças e dialoga com os princípios presentes nas DCNEI (BRASIL, 2009) e nos textos que lemos sobre a Educação Infantil. Essa experiência, bem como os estudos e os momentos de diálogo e formação junto à equipe escolar e junto às orientadoras e demais bolsistas, incentivaram o desenho de uma forma cada vez mais potente de olhar para as crianças e para a infância em nossa mente.

Considerações finais

Com essa experiência inicial de prática discente, aprendemos que umas das riquezas da Educação Infantil são as miudezas do dia a dia com as crianças, as relações, os processos. A partir da nossa constante observação e participação nas ações da escola, dos registros reflexivos, das longas e intensas partilhas, leituras e pesquisas, percebemos que, por trás de toda ação pedagógica, há uma concepção de criança e de infância que guia esse trabalho.

Se a nossa concepção de criança considerar a criança como alguém que não tem voz e que "vai ser quando crescer", se considerarmos a criança como alguém incapaz, que precisa ser contido e controlado, o nosso trabalho enquanto educadoras será pautado, a partir dessa perspectiva, pela mera preparação das crianças para o Ensino Fundamental. Mas, se trabalharmos com a perspectiva de uma infância brincante, potente, capaz, respeitosa, autoral, como indicam os textos que lemos sobre infância e Educação Infantil e os documentos oficiais com apontamentos sobre a Educação Infantil como as DCNEI (BRASIL, 2009), estaremos educando sujeitos para pensar uma sociedade mais potente e democrática.

Essa experiência de bolsa de prática discente formou parte do nosso caráter enquanto pedagogas, pois nos oportunizou um mergulho intenso no

cotidiano de uma instituição de educação infantil de referência, que é o caso da Educação Infantil do Coluni-UFF, onde o entrelaçar de teoria e prática acontece de forma comprometida diante dos nossos olhos.

Nesse período, pudemos aprofundar o diálogo a partir das DCNEI (BRASIL, 2009) e estudos sobre diversas questões relacionadas à infância e à educação de bebês e crianças pequenas a partir da leitura de textos e do visionamento de documentários; participamos de debates coletivos que nos mobilizaram a aprofundar reflexões sobre a Educação Infantil; pudemos refletir sobre a importância do brincar para o ser humano, e não apenas para a criança, e pudemos aprender sobre a relevância do exercício do registro das práticas cotidianas na ação pedagógica.

Ao longo de 12 horas semanais dedicadas à bolsa do Programa Licenciaturas por 5 meses consecutivos, tivemos oportunidade de elaborar e partilhar perguntas e buscar respostas para tantas questões que tínhamos a respeito do fazer docente. Isso se deu na troca com professores qualificados que estavam tão interessados quanto nós pela formação no que diz respeito à Educação Infantil e que nos acolheram com confiança, respeito e, principalmente, parceria nessa jornada.

Desejamos que o nosso relato contribua para a percepção da importância das oportunidades de formação inicial e continuada para futuros pedagogos, como é o caso desta bolsa. Precisamos estudar, pesquisar e conhecer sobre o universo das infâncias, da docência e da escola para que possamos oferecer educação de qualidade.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil** / Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, 2010.

DORNELLES, L. V. Na escola infantil todo mundo brinca se você brinca. **Educação Infantil:** pra que te quero, p. 101-108, 2001.

GUIMARÃES, A.; BERLE, S.; FLORES, R. **A creche como começo da educação infantil**: notas sobre a formação docente e a construção de saberes e autonomia da Educação Infantil do Coluni UFF. Projeto de pesquisa.

HUIZINGA, J. Natureza e significado do jogo como fenômeno cultural. In: HUIZINGA, J. **Homo ludens:** o jogo como elemento da cultura. 5.ed. Trad. J. Teixeira Coelho Netto. São Paulo: Perspectiva, 2000. p. 3-31.

RICHTER, S. R. Jogar e brincar, potência do inútil. **Pátio Educação Infantil**, v. 15, n. 50, p. 12-16, 2017.

SOARES, S. M. **Vínculo, movimento e autonomia**: educação dos 3 primeiros anos. São Paulo: Omnisciência, 2017.

FORMAÇÃO DOCENTE NO COTIDIANO DA EDUCAÇÃO INFANTIL: CONSTRUINDO SABERES E PRÁTICAS

Stéfany Bicalho Fernandes[344]
Marcela de Melo Soares[345]
Marta Maia[346]

Resumo: Esse relatório apresenta a síntese das experiências vivenciadas pelas alunas-bolsistas com o projeto *Formação docente no cotidiano da Educação Infantil* com o qual pretendia-se a contribuição para a formação docente centrada nos sujeitos, nas crianças e suas infâncias. Nele são apresentadas as informações sobre as condições de execução do projeto e as adaptações e restrições exigidas pelo momento de pandemia. No texto se encontra a descrição breve da relação estabelecida com duas escolas de Educação Infantil de modo remoto e as reflexões mais importantes que essa experiência oportunizou. Conclui-se com a análise sobre o alcance do objetivo do projeto; sobre as condições e a distância que guarda o realizado pelas escolas e o que pressupõem as DCNEI, afirmando o compromisso como futuras docentes com as crianças e seus direitos a Educação Infantil que as tenha em centralidade.
Palavras-chave: Formação. Educação infantil. Pandemia.

Introdução

A participação no projeto ocorreu em função do desejo de conhecer um pouco mais sobre a Educação Infantil a partir de seu cotidiano, em interação com profissionais e crianças visando dar maior consistência à nossa formação docente.

Tendo como referências as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI (BRASIL, 2009) e autores que ampliam e aprofundam a compreensão dos princípios ali elencados como Kramer (2009), Corsino (2009), Barbosa (2006), Barbosa e Horn (2008), Ostetto (2012a, 2012b, 2017), Rinaldi (2012), o objetivo era possibilitar, no encontro entre graduandos e professores de unidades públicas de educação infantil, um maior conhecimento sobre os currículos e as práticas na educação infantil contribuindo para uma formação docente centrada nos sujeitos, nas crianças e suas infâncias.

[344] Bolsista.
[345] Bolsista.
[346] Orientadora.

Para o alcance desse objetivo, pretendia-se seguir um plano de observação, participação, registros, análises e estudos que alimentassem e ampliassem nossa percepção sobre o observado. Esse plano previa a imersão nas escolas nas quais também aconteceriam os estágios curriculares de uma turma de PPE II, a participação nas aulas de PPE II, reuniões com a professora orientadora do projeto e estudos autônomos.

No entanto, a pandemia de COVID-19 impediu a realização do projeto na forma prevista, com a suspensão das atividades presenciais nas escolas e na universidade e mesmo o objetivo precisou ser redimensionado uma vez que as práticas se configuraram nesse período em encontros virtuais que não necessariamente poderiam revelar como se dariam as práticas em encontros presenciais.

Dessa forma, passamos a buscar a inserção possível nas escolas em suas novas rotinas, a acompanhar o material disponibilizado em redes sociais, participar em atividades síncronas e assíncronas do componente curricular de PPE II, reuniões remotas com a orientadora e estudos autônomos, além de participar dos encontros online do Coletivo Educação Infantil Niterói – RJ[347] semanalmente.

Em função dessa nova realidade, foi necessária uma espera maior de resposta das escolas para adesão ao projeto. Uma das unidades que já havia estabelecido contato, preferiu não participar dessa parceria devido a dificuldades de organização de forma virtual. Foi preciso, então, aguardar a adesão de uma outra unidade. Dessa forma, o projeto foi desenvolvido pela aluna-bolsista Stéfany com a Unidade Municipal de Educação Infantil Julieta Botelho e pela aluna-bolsista Marcela com a Unidade Municipal de Educação Infantil Vinícius de Moraes.

Desenvolvimento

Relato da experiência da aluna-bolsista Stéfany na UMEI Julieta Botelho no período de outubro de 2020 a fevereiro de 2021 através de canais virtuais

[347] Coletivo de profissionais da Educação Infantil de diferentes redes, professores e pesquisadores do nível superior que se organizou para pensar a Educação Infantil na pandemia, que também se desdobra em um projeto de extensão coordenado pela professora Marta Maia.

A escrita a seguir aponta questões surgidas na interação com a Unidade Municipal de Educação Infantil Julieta Botelho, na qual as atividades das escolas municipais até o momento da realização do estágio eram remotas. Meu contato com a escola se iniciou ao me adicionarem no grupo fechado do *Facebook*, no qual também estavam os responsáveis das crianças e, nesse grupo, eram postados materiais por algumas professoras, especialmente vídeos curtos, como também alguns informativos sobre a situação da escola. Além do grupo, fui convidada a participar das reuniões de formação junto com as professoras, diretora e pedagoga, que aconteciam quase toda quarta à tarde. Essa interação com a escola foi limitada por diversos fatores, pois a comunicação remota pode ter muitas falhas, nos distanciando do que foi pensado para o projeto. Diferente da ideia inicial, não tive nenhum contato com as crianças da unidade, como também não tive contato com os pais. Também não participei de reuniões de planejamento curricular ou tive acesso a materiais criados pelas demais professoras que optaram por não criar conteúdo para o *Facebook*. Além disso, foi esclarecido em uma das reuniões, que havia também outros grupos na plataforma *Whatsapp*, separados por turmas, no qual as professoras e a coordenação tinham contato direto com os responsáveis. Sendo assim, meu trabalho é voltado para a experiência que tive nas reuniões de formação, em contato com as professoras e coordenação da unidade. Importante ressaltar que, durante todo o período do estágio, além do contato com a escola, havia semanalmente encontros com a turma de PPE II (Prática e Pesquisa Educativa), como também com o Coletivo Educação Infantil de Niterói e o compromisso de assistir a *lives* ligadas ao tema infância e educação.

Durante o processo do estágio, muitas questões estiveram e estão presentes sobre a educação infantil nesse período de atividades remotas. Seria, então, possível uma Educação Infantil à distância? Como dito antes, não tive contato com as crianças durante o processo, tampouco percebi movimentos de encontros com elas na plataforma que me foi permitido o acompanhamento. É possível ver no Parecer CNE/CEB nº 20/ 2009 que as práticas curriculares na Educação Infantil são baseadas nas relações e experiências construídas entre crianças e adultos e entres as crianças, construindo conhecimento nas relações com o outro, sendo essas práticas "efetivadas por meio de relações sociais que as crianças desde bem pequenas estabelecem com os professores e as outras crianças, e afetam a construção

de suas identidades" (BRASIL, 2009, p.6). Logo, é difícil pensar em como a manutenção dessas relações permaneceu no espaço virtual, onde há um tempo específico de comunicação, que dificulta a troca, a relação com as crianças e até mesmo entre os adultos.

Havia, ao observar as atividades compartilhadas, preocupação das professoras em relação ao material, cuidado em não fazer nada longo para a criança não ficar muito tempo em frente a tela, capricho com o que estava sendo produzido esteticamente. Tudo dentro do possível. Apesar de todos os esforços ao preparar materiais para as crianças, pensar em vídeos, postar os mesmos, tentar criar algum laço digitalmente, as crianças não estão de fato no centro do trabalho que está sendo realizado. Os materiais são pensados para elas, não com elas, nas relações. Não há nada de errado em preparar um vídeo com uma contação de história, pensar em brincadeiras para os responsáveis fazerem com as crianças em casa, mas não podemos afirmar que é possível chamar esse movimento construído, tão distante das crianças, de Educação Infantil.

Com toda incerteza da prática, com a distância de um real trabalho com as crianças, mas, ao mesmo tempo, sofrendo cobranças da sociedade de uma produtividade sem sentido, os profissionais parecem sem perspectiva. Em um dos encontros com a escola, foi convidado a estar com as professoras um psicólogo para falar mais sobre como esse período de isolamento pode nos afetar. Esse foi um dos mais importantes encontros desse estágio com a escola, no qual pude ver, de fato, todas as angústias que permeiam o trabalho docente nesse período. O que mais aparecia nas falas era o medo do retorno, de como seria retornar agora, como seria possível não abraçar em um espaço de *afetos*, afinal? Ou como poderia ser esse espaço remoto um lugar de produção de conhecimento?

Ao tratarem sobre afetividade na Educação Infantil, as autoras Milan, Garms e Lopes trazem em seu trabalho a importância da afetividade que ocorre na interação adulto criança, sendo componente determinante para a construção de conhecimento no ambiente escolar (2011, p. 8069). Sendo assim, se não é possível construir conhecimento, cuidar da manutenção dos afetos de forma consistente ou estabelecer um contato mais direto com as crianças, o que seria, afinal, o melhor caminho possível?

Relato da experiência da aluna-bolsista Marcela na UMEI Vinícius de Moraes no período de outubro de 2020 a fevereiro de 2021 através de canais virtuais

O projeto me direcionou para o acompanhamento das atividades da Unidade Municipal de Educação Infantil Vinicius de Moraes, localizada no bairro Sapê, em Niterói. O relato aborda questões que surgiram através do contato que tive com os funcionários, responsáveis e crianças. Devido ao agravamento da pandemia de COVID-19, participei de atividades remotas que ocorriam na página do *Facebook* da escola, toda segunda-feira com curtas-metragens previamente selecionados pelos professores, e às sextas-feiras com o projeto "senta que lá vem história". Também ocorriam reuniões de planejamento quinzenais com todos os funcionários, a fim de organizar o rodízio de atividades e discutir novas propostas. Meu contato com os responsáveis e crianças foi muito rápido, limitando-se a uma única reunião que ocorreu também remotamente, buscando fortalecer o vínculo com a escola e esclarecer dúvidas sobre a matrícula e o retorno presencial. Entretanto, tive acesso a materiais importantes no grupo do *Whatsapp* da escola, como por exemplo vídeos e propostas de atividades enviadas para as crianças, o questionário para avaliação do trabalho pedagógico de 2020 e o portfólio virtual da instituição. De acordo com Vygotsky (1987), o brincar é uma atividade humana criadora, na qual imaginação, fantasia e realidade interagem na produção de novas possibilidades de interpretação, de expressão e de ação pelas crianças, assim como de novas formas de construir relações sociais com outros sujeitos, crianças e adultos, sendo fundamental nas propostas e práticas educacionais. Diante do cenário atual, é possível incorporar as brincadeiras em atividades remotas da Educação Infantil? Como dito anteriormente, a rotina à distância contava com dois projetos fixos: o projeto "Cinco minutos de curta" que ocorria às segundas-feiras, sempre com a participação de uma professora mediadora que apresentava o curta metragem previamente selecionado nas reuniões pedagógicas e o projeto "senta que lá vem história" às sextas-feiras. Além disso, as professoras enviavam semanalmente propostas de atividades artísticas, artesanais e lúdicas para serem realizadas em casa com as crianças e aguardavam o retorno dos responsáveis para acompanhar o desenvolvimento da turma. Entretanto, os desafios atuais que os professores enfrentam são

diferentes: muitos docentes relataram dificuldades na adaptação com o novo formato, desde o planejamento de atividades até a execução, como por exemplo timidez ao realizar as *lives* e conexão instável de internet. Logo, cada vez menos professores se prontificaram para participar das atividades, resultando numa importante mudança: em vez de semanalmente, as *lives* passaram a ocorrer quinzenalmente.

Nunes (2009, p.43) aponta a existência de espaços coletivos de estudo, discussão e registro dos profissionais que trabalham nas instituições como condição indispensável para um fazer educativo que se propõe a estar permanentemente avaliando as relações estabelecidas no âmbito institucional e as metas pedagógicas. Nesse sentido, é importante destacar que mesmo as reuniões de planejamento sendo voltadas para a organização das atividades e apresentação de novas propostas, elas se tornaram um espaço em que muitos professores se sentiam confortáveis para conversar sobre as demandas que haviam enfrentado. Falas importantes como a "busca de um sentido na prática docente durante a pandemia" e "dificuldade de saber ser professor nesse cenário" marcaram minha experiência com a instituição, trazendo à tona o questionamento: De que forma a "docência remota" tem adoecido os professores?

Em novembro participei de uma reunião com os responsáveis, em que muitas crianças apareceram para poder falar com os professores, relatando sentir saudades da escola e dos colegas. Em contrapartida, os responsáveis mostraram-se preocupados com a rematrícula e com o possível retorno no início de 2021. Eles também apontaram dificuldades em realizar as atividades propostas pelas professoras, que vinham sendo enviadas através dos grupos de *Whatsapp* das turmas. As crianças não demonstraram interesse em realizá-las, principalmente pela agitação e inquietude que aumentaram durante o período de isolamento. Novamente, é possível estabelecer outro questionamento, um pouco diferente do anterior: De que forma o fechamento das escolas tem impactado as crianças?

Ao pensar sobre as experiências vivenciadas com as duas escolas, apesar de diferentes em alguns aspectos, diversas questões similares surgiram no percurso do estágio. Em ambas se destacaram questões sobre a saúde mental dos professores frente ao incerto, com seu trabalho sendo colocado em questão a nível de relevância para a educação básica, muitas vezes, colocando a educação infantil como escolarizada ou com caráter

puramente assistencialista. Esses pontos surgiram, além do contato com a escola, durante os encontros com o Coletivo Educação Infantil de Niterói, um espaço que fomenta questões sobre a infância e o direito da criança ao espaço escolar, ao direito a uma educação que tenha como eixos norteadores as interações e brincadeiras, conforme preconizam as DCNEI (BRASIL, 2009). Além disso, falava da importância da rede de apoio entre os profissionais da educação infantil nesse momento, sendo um espaço que acolhia diversos desses profissionais, passando pelas mesmas situações. Destacando nos encontros a importância de estar juntos para garantir os direitos das crianças, especialmente em momentos em que esse direito é colocado em questão.

Diante do cenário atual em que a distância entre a escola que conhecemos e a prática docente na pandemia tem aumentado cada vez mais, é fundamental destacar que, nas DCNEI, a criança é definida como um "sujeito histórico de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva" (BRASIL, 2009, art. 4º). Portanto, mesmo com experiências distintas, conclui-se que as atividades remotas realizadas pelas instituições são importantes, porém, não substituem, em nenhum aspecto, o cotidiano da educação infantil.

Considerações finais

A BNCC aponta que parte do trabalho do educador é refletir, selecionar, organizar, planejar, mediar e monitorar o conjunto das práticas e interações, garantindo a pluralidade de situações que promovam o desenvolvimento pleno das crianças (BRASIL, 2016, p. 39) e através desse projeto, foi possível acompanhar, mesmo que remotamente, um pouco a rotina de planejamento de instituições de Educação Infantil. Marcada por diversos obstáculos contemporâneos que impossibilitam a construção de sujeitos e atores sociais plenos, fazedores da nossa história e do mundo que nos cerca.

Sendo assim, o projeto que já pensava nas possíveis fragilidades da concretização das DCNEI nos ambientes escolares, se deparou com a situação ainda mais delicada: um afastamento dos sujeitos do ambiente escolar devido à pandemia. Professores distantes do trabalho, crianças

distantes do seu direito. Grande pressão política e midiática para o retorno às salas de aula, mesmo com um grande número de mortos diariamente. Neste estágio, o contato com as crianças foi limitado em boa parte do trabalho realizado, fazendo-se importante apontar que a ausência delas como real centralidade do trabalho pedagógico marca esse período. Marca historicamente uma tentativa de tornar a Educação Infantil em algo que não deve ser, uma educação distante, escolarizada. Uma política educacional distante ao ponto de não conseguir ouvir os profissionais da educação, que estão vivendo esse período com grandes desafios, sem recursos, com a saúde mental abalada.

Apesar de todas as dificuldades, essa experiência proporcionou para nossa formação uma grande reflexão sobre o papel do professor na educação, especialmente na Educação Infantil. A todo momento, os direitos das crianças são colocados em questão, frente a necessidades de um tempo marcado pela produtividade, pelas demandas do capitalismo. A todo momento a importância da educação infantil é colocada em questão, sendo cobrada dela uma espécie de preparação para o ensino fundamental. Por isso, esse estágio foi importante. Entender essas questões, antes mesmo de se formar, nos ajuda a entender o que está por vir. Precisamos, a todo instante, compreender nossa responsabilidade de garantir que os direitos das crianças sejam assegurados, cumpridos, respeitados (MAIA, 2018, p. 14).

Entendemos, também, a importância dessa escrita como documentação desse período específico que marcará a educação no Brasil, especialmente a Educação Infantil. Marcando, assim, nosso lugar de autoras do momento vivido, nomeando a experiência e tornando-a viva na história (OSTETTO, 2015, p 32). Há ainda muitas perguntas sem respostas para o que estamos vivendo e registrar esse processo nos ajudará a entender as circunstâncias do mesmo, potencializando a reflexão de nossas práticas futuras.

Referências

BARBOSA, M. C. S. **Por amor e por força**: rotinas na Educação Infantil. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BARBOSA, M. C. S.; HORN, M. da G. S. **Projetos pedagógicos na Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

BRASIL. Parecer CNE/CEB Nº: 20/2009. Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. **Diário Oficial da União**, 9 dez. 2009, Seção 1, p. 14. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/pceb020_09.pdf>. Acesso em: 15 set. 2022.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC):** segunda versão revista. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2016.

CORSINO, P. (org.). **Educação Infantil:** cotidiano e políticas. Campinas: Autores Associados, 2009.

KRAMER, S. (Org.). **Retratos de um desafio:** crianças e adultos na educação infantil. São Paulo: Ática, 2009.

MAIA, M. Você é ator e não diretor – reflexões sobre a relação adulto/criança em contexto escolar. In: SIMPÓSIO LUSO-BRASILEIRO DE ESTUDOS DA CRIANÇA, 4, 2018. **Anais...** Goiânia, GO, 2018.

MILAN, S.; GARMS, G.; LOPES, C. **A afetividade na Educação Infantil:** um elo indispensável à teoria walloniana. Curitiba: Realize, 2011.

NUNES, M. F. Educação Infantil: instituições, funções e propostas. In: CORSINO, P. (org.). **Educação Infantil** – cotidiano e políticas. Campinas: Autores Associados, 2009.

OSTETTO, L. E. (org.). **Educação Infantil:** saberes e práticas da formação de professores. Campinas, SP: Papirus, 2012a.

OSTETTO, L. E. (Org.). **Encontros e encantamentos na Educação Infantil.** Campinas, SP: Papirus, 2012b.

OSTETTO, L. E.Sobre a organização curricular da Educação Infantil: conversas com professoras a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais. **Zero-a-Seis**, Florianópolis, v. 19, n. 35, p. 46-68, maio 2017.

OSTETTO, L. E.; LEITE, M. I. **Arte, infância e formação de professores:** autoria e transgressão. Campinas: Papirus Editora, 2015.

RINALDI, C. **Diálogos com Reggio Emilia**: escutar, investigar, aprender. São Paulo: Paz e Terra, 2012.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

REFLEXÕES SOBRE PRÁTICAS ANTI CAPACITISTAS: A DISCUSSÃO NA FORMAÇÃO INICIAL DO PEDAGOGO

Juliana Coutinho Morgado[348]
Mariana Bonioli Alcoforado[349]
Adriana Santos da Mata[350]
Alessandra Guimarães Rodrigues[351]

Resumo: O objetivo do trabalho é apresentar o termo capacitismo e refletir sobre a importância da discussão sobre o tema na formação inicial dos estudantes de Pedagogia. A lógica capacitista se configura como uma mentalidade que lê a pessoa com deficiência como não igual, incapaz e inapta tanto para o trabalho quanto para, até mesmo, cuidar da própria vida e tomar as próprias decisões enquanto sujeito autônomo e independente (ANDRADE, 2016). O capacitismo designa as pessoas com deficiência como inferiores, incapazes de produzir, de trabalhar, de aprender, amar, cuidar, de sentir desejo e de serem desejadas (ANDES, 2020). Ainda se vê muito presente na sociedade, em geral, e nas escolas, em particular, um discurso de normalidade, que, por um lado, idealiza, padroniza e homogeneiza as pessoas, e por outro, exclui, segrega e rotula, segundo certos modelos. Mas o que é essa normalidade? Quem é o “normal” e quem é o "diferente" para ser estabelecido o conceito de "normal"? O papel da formação inicial dos estudantes de Pedagogia que vão atuar nas escolas é ampliar reflexões para uma prática consciente e anti-capacitista, a fim de que todos os sujeitos sejam legitimados nas suas diferenças, limites e potencialidades, por suas origens, saberes, culturas e condições. Por isso, é necessária a ampliação desse debate sobre inclusão na universidade, nas disciplinas que tratam do tema. Como futuras pedagogas e professoras devemos estar preparadas, para além da escola, e conscientes do nosso papel assumindo atitude anti capacitista de reconhecimento e valorização das potencialidades e de respeito aos interesses e às necessidades da pessoa com deficiência.

Palavras-chave: Inclusão. Capacitismo. Práticas anticapacitistas. Formação inicial. Pedagogo.

Introdução

Vivenciamos a experiência como bolsistas do Programa Licenciaturas da UFF, vinculadas à Educação Infantil do Colégio Universitário Geraldo Reis (Coluni/UFF), no período de pandemia global da Covid-19, o que inviabilizou o acompanhamento presencial de ações de inclusão na instituição.

[348] Bolsista.
[349] Bolsista.
[350] Orientadora.
[351] Orientadora.

Nesse cenário, participamos de um curso oferecido pelo Coluni/UFF em que os mediadores das crianças e dos estudantes com necessidades educativas especiais (NEE) apresentaram propostas de inclusão realizadas pela escola, desde a Educação Infantil ao Ensino Fundamental. Também tivemos oportunidade de conversar com Eduarda Emerick, bióloga formada pela PUC/RJ e que é cega desde a infância; de acompanhar ações realizadas em ambiente virtual com as crianças; de participar de reuniões de planejamento participativo com a equipe da Educação Infantil, e de encontros de formação e orientação com as professoras.

Nesse momento de distanciamento social, investimos na nossa formação inicial e buscamos outros conhecimentos sobre inclusão nas redes sociais. Encontramos textos e vídeos que tratavam sobre o capacitismo e nos interessamos em descobrir mais sobre esse assunto que se relaciona diretamente com o nosso projeto que trata da inclusão das crianças com NEE.

Neste trabalho pretendemos problematizar a ideia de normalidade, apresentar o conceito de capacitismo e refletir sobre a importância da discussão a respeito do (anti) capacitismo na formação inicial dos estudantes de Pedagogia.

Realizamos leituras de textos sobre o capacitismo, assistimos a vídeos, produzimos registros crítico-reflexivos e participamos de reuniões de orientação.

A Lei de Diretrizes e Bases, nº 9394/96, no Capítulo V, que trata sobre a Educação Especial, determina que as crianças com NEE devem ser atendidas em escolas regulares, desde a Educação Infantil, e que os sistemas de ensino devem oferecer currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos para atender às suas necessidades.

Entretanto, em algumas escolas, as crianças com NEE ainda são consideradas “incapazes”. Elas não participam de diversas atividades planejadas e de momentos de brincadeiras com os colegas e, por vezes, a professora/mediadora/acompanhante atua estritamente como uma “cuidadora”, superprotegendo e limitando ainda mais as possibilidades da criança de agir, interagir e construir aprendizagens a partir de suas interações e brincadeiras.

Ao longo de nossa experiência enquanto bolsistas pudemos identificar que a Educação Infantil do Coluni/UFF respeita as determinações

de atendimento e acolhimento das crianças com NEE e, em seu cotidiano, considera as diferenças como algo inerente ao processo educativo.

A equipe pedagógica procura romper com critérios de homogeneização e padronização vistos em escolas tradicionais — que contam com professores preparados para atuar em turmas supostamente homogêneas, com alunos "idealizados" e "normais" — e, além disso, busca acolher as necessidades, os desejos e as contribuições de cada criança pequena, com ou sem NEE.

Desenvolvimento

A partir do nosso interesse em conhecer mais sobre o capacitismo e de algumas inquietações sobre a organização escolar, começamos a nos questionar: como geralmente se organizam as escolas tradicionais que ainda são hegemônicas em nossa sociedade? Tais escolas entendem que as crianças precisam aprender no mesmo ritmo, ao mesmo tempo, levando a uma padronização, hierarquização e classificação dessas crianças.

Na escola tradicional tem-se a expectativa do aluno ideal que não tenha dificuldades para aprender, que senta na frente, se comporta da maneira esperada, não tem problemas em casa… Nessa perspectiva, o aluno precisa se adaptar à escola, que não se propõe ou não consegue fazer o acolhimento necessário para atender suas especificidades.

Qualquer pessoa que não se enquadre no padrão de aluno esperado pela escola tradicional, que foge ao modelo de normalidade, passa a ser considerada "anormal", "incapaz". Quando uma pessoa com deficiência não atende aos requisitos da escola, por já ter uma condição diferente, isso configura uma atitude capacitista.

Mas o que é capacitismo?

De acordo com Mello (2016), capacitismo diz respeito a "atitudes preconceituosas que hierarquizam sujeitos em função da adequação de seus corpos a um ideal de beleza e capacidade funcional". Com base no capacitismo, discriminam-se pessoas com deficiência.

Para Andrade (2016), a "lógica capacitista se configura como uma mentalidade que lê a pessoa com deficiência como não igual, incapaz e inapta tanto para o trabalho quanto para, até mesmo, cuidar da própria vida e tomar as próprias decisões enquanto sujeito autônomo e independente".

O capacitismo se baseia na discriminação e no julgamento de que uma pessoa com deficiência não é capaz de cuidar de sua própria vida, em qualquer âmbito: profissional, sentimental, econômico etc.

O termo capacitismo é novo, porém é um preconceito muito antigo, que sempre existiu. O comportamento de excluir pessoas tomando como parâmetro corpos que atendam a certos requisitos existe há muito tempo.

Fazendo um breve passeio pela História, sabemos que os povos nômades abandonavam as pessoas que não conseguiam seguir o mesmo ritmo quando se deslocavam em busca de território. Na Grécia antiga, havia o modelo de corpo perfeito. As esculturas em pedras exibiam um padrão de estrutura física, e as pessoas com condições diferentes não atendiam a esse padrão. Na Bíblia, há passagens que mostram que as pessoas com deficiência eram desprezadas, excluídas pela sociedade, e se tornavam pedintes nas ruas e nas portas dos templos religiosos. Em muitas organizações sociais e culturais, pessoas com deficiência eram consideradas “aberrações”.

Dando um salto na História, com o avanço da medicina, as pessoas com deficiência passaram a ser consideradas “doentes”, definição que é muito questionada nos dias de hoje. Na Revolução Industrial, o valor do homem passou a ser mensurado por sua capacidade de produzir, e mais uma vez, se um indivíduo, por algum motivo, não conseguia ter a máxima produção ou seguir o mesmo ritmo, não tinha serventia, era considerado “improdutivo” e “incapaz”.

Durante as guerras, sobretudo as mundiais, há um aumento considerável do número de pessoas com deficiência física e mental por conta da violência. Além disso, grande parte das pessoas com deficiências eram deixadas em hospícios, reforçando o estigma de incapazes de viver em sociedade.

A humanidade carrega essas tristes marcas históricas. No contexto atual, as pessoas com deficiência e suas famílias têm lutado para garantir seus direitos elementares e conseguido algumas conquistas. No entanto, o preconceito persiste, tanto de maneira direta ou velada, nos discursos e nas práticas de exclusão, de desprezo, de comiseração, e até mesmo de admiração quando se acredita que viver com deficiência é superação.

As pessoas com deficiência têm se mobilizado para reivindicar seus direitos e para publicizar como vivem cotidianamente. Muitas têm utilizado

as redes sociais para chamar a atenção das pessoas para práticas capacitistas muito frequentes na nossa sociedade.

Na rede social *online* do *Instagram*, por exemplo, a *hastag* "#écapacitismoquando" foi utilizada em diversas publicações de conscientização e diálogo sobre o capacitismo. Listamos, no Quadro 1, a seguir, algumas práticas que podem ser consideradas como atitudes capacitistas:

Quadro 1: Práticas consideradas capacitistas

#écapacitismoquando
Enxerga-se a deficiência como algo a ser superado, corrigido ou curado.
Tratamos pessoas com deficiência como coitadas, enquanto elas só vivem com uma condição diferente.
Infantilizamos pessoas com deficiência, ignorando seus desejos.
Consideramos pessoas com deficiência como incapazes de ter carreira profissional ou acadêmica.
Ajudamos pessoas com deficiência sem perguntar se querem ser ajudadas.
Não dirigimos a palavra à pessoa com deficiência por não considerar sua presença ali (ou por considerar que ela seja incapaz de responder);
Ficamos irritados com a demora da pessoa com deficiência física ao subir no ônibus e não consideramos que ela também pode estar com pressa, que ela tem uma vida, um compromisso, e pode estar irritada com a falta de profissionalização em relação ao manuseio do elevador do ônibus.
Usamos termos "cego", "surdo", "autista" de forma pejorativa; além de outros termos já "naturalizados", normatizados para designar a pessoa com deficiência: "retardado"; "mongolóide"; "idiota".
Consideramos que o fato de as pessoas viverem a partir de condições diferentes de uma pessoa sem deficiência é o mesmo que superação, exemplo de motivação ou heroísmo. Ou seja, quando assumimos de antemão que o indivíduo não seria capaz de fazer qualquer coisa e, se ele faz, é superação.
Consideramos pessoas com deficiência como heroínas, exemplos de superação, que têm sempre algo a ensinar ou são inspirações de motivação — *"Você é uma guerreira!"*.

O último destaque do quadro é um clássico. Nós mesmas já nos pegamos nessa situação de olhar para uma pessoa com deficiência e ficar admiradas. Quando assistimos aos vídeos, percebemos que, na verdade, vivemos em uma sociedade que não é preparada para receber essas pessoas, que falta conhecimento sobre o cotidiano das pessoas com deficiência.

As situações acima acabam sendo mais limitantes do que a deficiência em si. Se os ambientes fossem preparados, se tivessem estruturas adequadas, se todos soubessem se comunicar em libras, por exemplo, seria muito mais fácil a convivência dessas pessoas.

Então é capacitismo considerarmos as pessoas com deficiência como modelos de superação e motivação, porque o que elas querem é ter os direitos básicos de acordar, se alimentar, trabalhar, se relacionar, estudar... E elas não são guerreiras por isso! São apenas pessoas comuns fazendo coisas comuns.

Embora "capacitismo" seja um termo novo, consideramos muito importante e essencial a reflexão e a discussão sobre os nomes, pois nomenclaturas são escolhas políticas.

Na Educação Infantil do Coluni/UFF, prestamos muita atenção aos nomes, quando explicamos às crianças que as professoras devem ser chamadas pelos seus nomes e não de "tias"; e que os projetos realizados não são meros "trabalhinhos".

É necessário compreender que nomes carregam sentidos e podem se tornar mecanismos de opressão, como os termos racismo, machismo, sexismo e capacitismo.

Para lutar contra a desigualdade, o preconceito e a exclusão, é preciso fomentar debates em salas de aula e reflexões sobre como o capacitismo se perpetua na sociedade, pois a falta de preparo dos profissionais de educação sobre o tema da inclusão é um dos fatores importantes que leva à exclusão dos alunos com deficiência ou transtornos. Por outro lado, uma formação anti capacitista pode resultar em práticas inclusivas nas escolas.

Como possibilidade de construção de uma escola em uma perspectiva que vise à inclusão de todas as pessoas em suas diferenças, potencialidades e limites, favorecendo atitudes anti capacitistas, trazemos a experiência da multi-idade realizada na Educação Infantil do Coluni.

> Assim, ao contrário do individualismo, da padronização e da normalização da escola hegemônica, a multi-idade parece favorecer a convivência de muitos diferentes e singulares: nas

> idades, nos grupos culturais, nos conhecimentos, nas experiências, nas condições físicas e mentais. Não cabe a idealização da criança nem há a ilusão de uma suposta turma homogênea (MATA, 2015).

Ou seja, a multi-idade é uma proposta que mostra ser possível existir uma turma com diferentes crianças e que essas diferenças são valorizadas, pois é a partir delas que acontece o desenvolvimento, com uma criança incentivando a outra, pesquisando e aprendendo juntas, e entendendo que nenhuma criança seria igual à outra, independente de ter ou não deficiência. Todas as crianças são diferentes, possuem ritmo de aprendizagem, inteligências, habilidades diferentes. Portanto, com a proposta da multi-idade na Educação Infantil do Coluni, valorizando as singularidades, uma criança deficiente é integrada ao grupo mais facilmente.

Considerações finais

Estar na graduação, no meio de uma pandemia, principalmente quando estudamos para sermos professoras e observamos todo o descaso que os professores estão passando é, sem dúvida, assustador e desanimador.

Por vezes, sentimo-nos tristes e frustradas, sem saber como realizar as disciplinas estando longe da UFF e longe das crianças. Essa oportunidade devolveu-nos as esperanças e o desejo de continuar em nome de um retorno e de futuras vivências.

Agradecemos e parabenizamos imensamente a equipe pedagógica da Educação Infantil do Coluni/UFF pelo compromisso com a educação, por nos receberem nesse momento singular e desafiador, pelas partilhas e pelo acolhimento diante de nossas dúvidas, pela manutenção de um espaço de escuta para qualquer integrante da equipe, por continuarem seguindo os princípios éticos, políticos e estéticos previstos nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009), em que se baseiam.

A Educação Infantil do Coluni/UFF é um espaço de referência. Sonhamos que todas as escolas sejam estruturadas da mesma maneira, mas, enquanto esse desejo não é alcançado, acreditamos que estudantes que passam pela instituição podem ser capazes de ampliar aprendizados construídos em suas experiências de formação inicial para o mundo afora como professores-pesquisadores.

Nossas considerações finais na verdade não são conclusões, mas questões provocativas que nos levem a refletir não só sobre nossa prática pedagógica, mas sobre nossas atitudes como indivíduos que não devem reproduzir o capacitismo na sociedade:

- Os espaços que você frequenta e/ou trabalha são preparados para receber pessoas com deficiência?

- Por que se busca um enquadramento na “normalidade” quando o que deveria ser valorizado é a própria "diferença"?

- Por que grande parte dos profissionais da educação não sabem libras e por que não é ensinado na escola, assim como o inglês e o espanhol?

- Como recebemos as crianças/estudantes com deficiência? Elas/eles efetivamente fazem parte do grupo?

- O meu planejamento inclui essas crianças/esses estudantes?

- Há diálogo entre as crianças/estudantes para que todos se acolham e se sintam acolhidos?

Por último, julgamos ser necessária uma autoavaliação para que possamos perceber se somos capacitistas ou para que possamos pensar se já tivemos algum posicionamento capacitista, pois é a partir da identificação do erro que poderemos nos conscientizar e assumir uma postura anti capacitista, sobretudo na educação, para que nossas escolas se tornem efetivamente inclusivas e anti capacitistas.

Referências

ANDES-SN. Conversa com a docente da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Marinalva Oliveira. Disponível em: <https://www.andes.org.br/conteudos/noticia/entrevista-capacitismo-se-aprofunda-durante-a-pandemia-do-novo-coronavirus1>. Acesso em: 20 jan. 2021.

ANDRADE, S. **Capacitismo:** o que é, onde vive, como se reproduz? Disponível em: <https://medium.com/@sidneyandrade23/capacitismo-o-que-%C3%A9-onde-vive-como-se-reproduz-5f68c5fdf73e>. Acesso em: 13 jan. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. nº 9394, de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

BRASIL. **Marcos político-legais da educação especial na perspectiva da educação inclusiva.** Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Brasília; Secretaria de Educação Especial, 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6726-marcos-politicos-legais&Itemid=30192>. Acesso em: 15 jan. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009.

MATA, A. S. da. **Multi-idade na Educação Infantil**. Curitiba: Appris, 2015.

MELLO, A. G. de. Deficiência, incapacidade e vulnerabilidade: do capacitismo ou a preeminência capacitista e biomédica do Comitê de Ética em Pesquisa da UFSC. **Ciência em saúde coletiva** [online], v. 21, n. 10, p. 3265-3276, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1413-812320152110.07792016>. Acesso em: 18 dez. 2020.

PATRON, L. **O futuro anti-capacitista:** curar preconceitos e celebrar diversidades. São Paulo: TEDx, dezembro de 2019. 1 vídeo (15 min e 03 seg). Publicado pelo canal YouTube Português. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=0XEZmh86EhE>. Acesso em: 13 abr. 2021.

YOUNG, S. **I'm not your inspiration**. Thank you very much. Palestra proferida no TED Talks, jun. 2014. 1 vídeo (09 min e 16 seg). Publicado pelo canal YouTube. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=8K9Gg164Bsw>. Acesso em: 25 abr. 2021.

A GENTE QUER BRINCAR! REFLEXÕES SOBRE O/A PROFESSOR/A DE EDUCAÇÃO INFANTIL SOBRE O BRINCAR

Débora Soares[352]
Rhaissa Vieira[353]
Simone Berle[354]
Flávia Ferreira de Castilho[355]

Resumo: Este projeto objetiva partilhar processos de formação discente vinculados ao Projeto de Prática Discente "Brincar e brincadeira como processo educativo: reflexões de práticas cotidianas e formação de professores de Educação Infantil do COLUNI/UFF". Como prática de pesquisa e reflexão no, do, com e sobre o cotidiano de vida coletiva, o projeto tem sua vivência ancorada na Educação Infantil do Colégio Universitário Geraldo Reis Coluni/UFF. Tematiza as relações do brincar e o papel do professor nesse encontro. Esta pesquisa foi produzida no período da pandemia da COVID19, período em que as ações presenciais foram suspensas para preservar vidas. Essa escola passou a atuar de acordo com os pareceres do CNE 05/2020 e 09/2020, com ações de manutenção de vínculo e de afeto, portanto, esse cotidiano de pesquisa foi um novo cotidiano, um cotidiano possível. Como tensionador para nossa reflexão traremos dois relatos de observação de brincadeiras infantis: um em contexto de ação pedagógica (encontro virtual entre professoras e crianças e suas famílias) e outro em contexto doméstico. Ambos os relatos destacam "o lugar" dos adultos nas brincadeiras, as relações com o imprevisível e o que chamamos de brincadeira, para que possamos refletir e apontar as questões relevantes para o trabalho do professor de Educação Infantil. Problematizamos: Mediar, intervir, participar: qual o papel do professor na brincadeira? Qual o lugar do brincar no planejamento? Discutimos o conceito de alteridade na prática docente como reconhecimento do outro, como a afirmação da diversidade do outro, compreendendo a humanidade do outro. Como esse conceito pode olhar para a infância como etapa da vida humana potente ao ineditismo que se manifesta no brincar. Reflete ainda sobre o conceito de alteridade como uma postura ética do professor para e com as diversidades das infâncias. Por fim, destaca a necessária garantia da qualidade do direito à brincadeira, assegurada pelo trabalho do professor de educação infantil.
Palavras-chave: Crianças. Infâncias. Brincar. Brincadeira. Formação Docente.

Introdução

Este relatório objetiva partilhar processos de formação discente vinculados ao Projeto de Prática Discente "Brincar e brincadeira como

[352] Bolsista.
[353] Bolsista.
[354] Orientadora.
[355] Orientadora.

processo educativo: reflexões de práticas cotidianas e formação de professores de Educação Infantil do COLUNI/UFF". O projeto de pesquisa aconteceu no Segmento da Educação Infantil do Coluni-Uff, um Colégio Universitário que tem seu trabalho ancorado no tripé universitário ensino, pesquisa e extensão. O colégio tem dois edifícios e a Educação Infantil está localizada dentro do Campus Gragoatá.

No modo presencial o atendimento às crianças é feito em horário integral. As crianças são divididas em quatro grupos: Grupos Azul, Amarelo, Vermelho e Verde. Sendo o Grupo Azul de crianças bem pequenas, de 2 anos até 3 anos e os demais são grupos multi-idade com crianças de 3 a 5 anos e meio. Este projeto tem como metodologia a pesquisa no, do e com o cotidiano. O estudo foi produzido no período da pandemia por conta do COVID19, período em que o atendimento presencial foi adaptado ao modo remoto pelo risco de contágio, portanto, esse cotidiano de pesquisa foi um novo cotidiano, um cotidiano possível. Partilharemos, aqui, o percurso de formação e também a reflexão que construímos nesse período a partir de dois relatos de observação de brincadeiras infantis para que possamos refletir e apontar as questões relevantes para o trabalho do professor de educação infantil.

A proposta de vivência de prática discente nesse ano atípico foi reorganizada para oferecer experiências com o trabalho da Educação Infantil do Coluni/UFF. Semanalmente participamos da:

- Reunião de Planejamento Participativo, momento em que toda a equipe da escola – professoras de referência dos grupos, professores e professores especialistas, mediadores, bolsistas, bibliotecárias, nutricionista, enfermeira – reúne-se para: compartilhar as ações, desafios e propostas de cada grupo; planejar ações para a escola; organizar a rotina do trabalho pedagógico; dar informes gerais sobre a escola. Nesses momentos também aconteciam as "provocações". No início de cada reunião um educador trazia uma situação do seu registro para provocar o grupo a refletir. Esses momentos nos aproximaram da proposta da escola e também de vivências cotidianas.

- Encontros de formação coletiva: as professoras da escola organizaram, a partir de temáticas dos projetos e das práticas cotidianas da escola, encontros para dialogar sobre algum tema pertinente à educação

infantil: documentação e registro, diferença, criança e infância, rotinas na educação infantil, práticas cotidianas, multi-idade, entre outros.

- Encontros de planejamento dos grupos e encontros síncronos com as crianças dos grupos. Acompanhamos o grupo azul e também circulamos pelos grupos multi-idade, vivenciado, por exemplo, a diferença de propostas entre a creche e a pré-escola.

Deste modo, todos nós, estudantes que realizamos o estágio na Educação Infantil do Coluni/UFF somos incentivados a registrar nossas impressões sobre as rotinas desenvolvidas na escola, bem como descrever algumas atividades ou redigir acerca de sentimentos e sentidos suscitados por experiências vividas. Todo o material produzido, nos permite refletir sobre a prática realizada, revisitando e compartilhando saberes entre professores e estudantes de graduação, o que ocorre nas reuniões de formação; é também a partir dos relatos de experiência que começamos a eleger os teóricos que nos auxiliarão a pensar e ampliarão nosso entendimento sobre o tema.

A cada encontro com as crianças e a cada encontro de formação somos instigados a refletir sobre nossos fazeres, sobre a função da escola e sobre a docência principalmente com crianças pequenas. Essa rotina já se apresenta como um desafio, porque exige nossa atenção aos detalhes constitutivos das relações que estabelecemos, com a escola, com o espaço, com as crianças e adultos. No entanto, em 2020 fomos surpreendidas por mais um desafio, o de realizar nosso estágio em meio a pandemia de COVID 19, período em que as ações presenciais foram suspensas para preservar vidas. A escola passou a atuar de acordo com os pareceres do CNE 05/2020 e 09/2020, com ações de manutenção de vínculo e de afeto, portanto, esse cotidiano de pesquisa foi um novo cotidiano, um cotidiano possível.

A princípio ficamos apreensivas com esta nova modalidade de ensino realizada com crianças tão pequenas: Como seria? Como as crianças iriam reagir às nossas propostas? Seria possível estabelecer vínculos afetivos via plataformas digitais? De que modo? Como seria o tempo de exposição de tela com crianças tão pequenas?

Soubemos que as professoras interromperam as atividades presenciais em meados de março, mas passaram a se reunir em planejamento participativo a partir do mês de abril. Esse espaço de organização coletiva foi fundamental para criar estratégias de atuação no atendimento às crianças

para enfrentar o desafio do contexto inédito da pandemia. Em princípio elas organizaram propostas coletivas entre as professoras regentes e os professores da área de Arte, Corpo e Cultura - professores de música, capoeira, artes e educação física, como também potencializaram ações de comunicação com as famílias, como é o espaço desenvolvido na plataforma do Instagram, com proposito de rememorar o vivido, mas no desenvolvimento da ação ganhou forma e conteúdo de documentação pedagógica. Percebemos aqui a centralidade dos registros das professoras na ação e no propósito de tornar o debate acerca da infância e das ações pedagógicas para esse segmento com um caráter democrático e até mesmo formativo para as famílias.

No início, os encontros eram curtos, entre vinte e trinta minutos e ocorriam apenas uma vez na semana, no entanto, conforme as crianças demonstravam interesse, a duração dos encontros aumentava e a ocorrência também. Nós acompanhávamos os encontros on-line e em nossas reuniões de formação conversávamos também sobre observações que fazíamos de crianças brincando em espaços públicos, ou nos espaços próximos às nossas residências.

Da construção com o projeto de Prática Discente, destacamos dois relatos de observação de brincadeiras infantis: um em contexto de ação pedagógica (encontro virtual entre professoras e crianças e suas famílias) e outro em contexto doméstico. Ambos os relatos destacam "o lugar" dos adultos nas brincadeiras, as relações com o imprevisível e o que chamamos de brincadeira, para que possamos refletir e apontar as questões relevantes para o trabalho do professor de Educação Infantil. Problematizamos: Mediar, intervir, participar: qual o papel do professor na brincadeira? Qual o lugar do brincar no planejamento?

Primeiro relato

> *Moro em um sobrado no centro de Niterói, na casa de baixo vivem um casal de amigos e sua filha, minha afilhada Madalena, de três anos. Ao lado de nossa casa existe um terreno vazio, com acesso para a casa de baixo, lá tem muitas árvores, uma vegetação diversa, sendo responsável por cobrir todo o terreno que é bem extenso, nele há uma subida ao terreno vizinho que fica na rua acima da nossa casa. Pois bem, manhã de domingo, acordei com a voz de Madalena chamando sua cachorra caramelo, Mahalia. Olhei da janela do meu quarto*

que dá visão direta para o quintal da casa de baixo, casa de Madalena, e seu acesso ao terreno do lado. Lá estava Madalena, pequena, franzina, com seus cabelos dourados de tão loiros espalhados para todo lado, com aquele sorriso que às vezes parece preencher o seu rosto inteiro, só de calcinha e pé no chão. "Mahaliaaaaaaa, não sobe, me espere, eu não consigo!" Madalena tentava se segurar no mato e jogar impulso com seu corpo para a frente para conseguir, dando uma espiada na porta pra ver se seu pai estava olhando e voltando a chamar a Mahalia que estava subindo mato adentro. Eu fiquei, quietinha olhando pela fresta da cortina do meu quarto, ainda sonolenta. As tentativas de subir ainda contidas e sem sucesso, seu pai apareceu na porta da cozinha que leva ao quintal, olhou rindo e disse: "você vai se machucar ai menina! Venha para dentro!" Com um assobio Mahalia voltou para casa e Madalena também. Na manhã seguinte, mesmo enredo, "Mahaaaalia, me espere, não sobe sem mim eu vou também! Eu mais uma vez, observando quietinha pela fresta da janela. Dessa vez o impulso com o corpo foi maior e a espiada preocupada para a porta desapareceu. Madalena se agarrava no mato ao seu redor e com força nas pernas e braços, uma risada aberta subia mais e mais seguindo Mahalia, sua cachorra. Porém ao chegar lá em cima no terreno, Madalena acreditou não saber descer e começou a gritar: "Papai, me ajude, papai! Mahalia me trouxe, não sei descer. Papai me olha! Bruno, pai de Madalena, apareceu na porta e num susto incrédulo deu um berro: "Madalena, como você subiu aí? Você vai se machucar!". Interferi pela primeira vez, explicando que ela tinha tentado ontem e hoje tinha conseguido subir, que não precisava buscá-la ela ia conseguir descer. Mesmo com uma confiança imensa em mim, Bruno me olhou chocado e nada confiante, mas com aquele olhar de "lá vem a pedagoga maluca", que me é lançado frequentemente. Já Madalena me correspondeu com um sorriso imenso dizendo "Eu bem consigo dinda, olha só. Olha papai!" Se agachou e foi tateando o chão, esfregando o bumbum, parando, olhando ao redor, vendo as saídas possíveis, traçando na sua cabeça o melhor caminho. Nós dois nos juntamos em estímulo e incentivo para Madalena descer, porém sozinha. Atentos. Com uns escorregões aqui, uns pequenos tombos ali, ela experimentou a força que tinha nas mãos e segurando os capins, escorregou com o bumbum até estar de volta no seu quintal. Quando ela viu que de fato havia conseguido, foi tomada por euforia de satisfação, olhava para nós ali parabenizando o feito, com um olhar orgulhoso e risonho, repetindo "Falei papai, consegui, falei, falei!" (Rhaíssa, Caderno de campo, 17 de novembro de 2020).

Apesar de extenso, optamos por trazer o relato na íntegra em função das inúmeras inferências e importantes reflexões que o relato nos possibilita fazer. Diante da situação considerada perigosa, duas atitudes distintas foram verificadas: a do pai, que rapidamente resolveu correr e acudir a criança e a da professora e madrinha que apostou que a criança conseguiria resolver a situação. Quando, de fato, a criança conseguiu, empoderada sorriu dizendo que sabia que conseguiria!

Quais as relações possíveis de estabelecermos entre este relato e o tema infância, ludicidade e escola? Ou melhor: é o adulto quem deve atribuir sentido ao brincar infantil? Se compreendemos o brincar como uma linguagem que possibilita a criança compreender e interagir consigo, com o outro e com o mundo, qual seria o papel do professor nesta dinâmica, na brincadeira? A mediação só ocorre com a intervenção?

O modo como organizamos, propomos, respeitamos e valorizamos as brincadeiras demonstram o entendimento que temos sobre crianças e infâncias, logo precisamos pensar como nossas crenças vão circunscrevendo uma concepção de infância, por isso torna-se imprescindível, continuarmos estudando, para desnaturalizarmos atitudes que foram normatizadas , porque é através desse movimento onde a experiência vivida interroga a teoria e onde a teoria interroga e atualiza a prática, que vamos sendo capazes de repensar e redimensionar nossas ações. Na busca por este diálogo ao longo do estágio lemos autores como Jorge Larossa, Sandra Richter e Carmen Maria Craidy que contribuíram com o alargamento de nossas percepções.

Assim, trazemos um trecho do texto de Sandra Richter quando a autora defende a brincar como modo de ser e estar no mundo! Em suas palavras:

> Jogar e brincar com sentidos, alude a força criativa e inventiva daquilo que se faz pelo próprio valor, por nenhuma razão ou prévio ‘já saber’, mas por estar onde se está – aqui e agora, ou seja, ao ‘não saber ainda’. Essa é a experiência, essa é a brincadeira (RICHTER, 2017, p.14).

Entendemos que é preciso criarmos espaços para o prazer, para a ludicidade, para as possibilidades de expressões das crianças, para compreendermos seus modos de ser e agir, mas como fazê-lo na modalidade de ensino à distância, como ocorreu em virtude da pandemia? É o que será abordado no relato a seguir...

Segundo relato

Precisei chegar atrasada no encontro de Travessias do Grupo Amarelo por conta de um compromisso da graduação. Estavam presentes as crianças que iriam fazer a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental - Maria Vitória, Davi, João Gabriel, João Leandro, Beatriz - e a Larissa, uma criança que está no segundo ano no "Coluni Grande", que é como as crianças costumam chamar o edifício do Colégio que abriga as turmas do Ensino Fundamental ao Ensino Médio. Cheguei quase no término do encontro e as crianças ainda falavam sobre a Rosa, uma outra criança que já está no Ensino Fundamental e que parecia ter feito algumas propostas, e assim como a Larissa, ela também havia passado pela Educação Infantil e foi dar algumas dicas de como seria a nova rotina das crianças para o próximo ano. Além das crianças, estavam presentes alguns adultos: as professoras de referência do Grupo Amarelo, Professoras Juliana e Cláudia, o Mediador Arthur e a Bolsista Jeniffer. Beatriz e João Gabriel perderam a conexão e não voltaram. Davi estava muito animado e comandava o encontro, ele contou que seu dente caiu enquanto chupava um sacolé, e afirmou sobre a novidade: "Só doeu um pouquinho e sangrou pouquinho também!". Sua animação sobrepunha as falas dos colegas, ele também contou que aprendeu a andar de bicicleta, e se surpreendeu que o Mediador Arthur não soubesse. Exclamou: "Poooooo... e você é adulto! Eu que sou criança já sei!". A professora Cláudia reiterou que muitas coisas que as crianças sabem os adultos não sabem, e que nós, os adultos, podemos aprender com as crianças. Além de compartilhar as novidades cotidianas que nos escapam devido ao período remoto, Davi queria brincar. Ele propôs que brincássemos de adivinhação e já sugeriu quatro rodadas. Como havia passado do tempo estipulado no planejamento para o encontro virtual, e algumas crianças já haviam se despedido, sua Mãe que o acompanhava tentou contornar as ideias do menino, e as professoras negociaram: "Davi, porque você não guarda essa ideia pra a gente brincar com os outros amigos no próximo encontro do Grupo Amarelo?" Tentou a professora Juliana. Já a professora Cláudia tentou ceder parcialmente: "Davi, dessas quatro rodadas, vamos testar uma e as outras três você guarda para o encontro com as outras crianças, o que acha?". Mas o menino queria brincar e queria brincar no tempo presente, com os adultos e pela tela. Apesar do tempo avançado todos os adultos concordaram em brincar com Davi, a Mãe estava entre sorrisos e constrangimentos porque o menino estava muito animado. Davi correu da tela, buscou um objeto que não revelou. Ele propôs as regras: "Então, vocês

> *vão ter que adivinhar o que é, vocês dizem as cores e eu falo se tem ou não no super herói". Então negociei: "Então falamos uma cor e podemos dar um chute sobre o que pensamos ser." Davi respondeu: "Uma cor só não, cada um pode tentar até…. hum… quatro cores!". Precisei explicar que a rodada ficaria muito longa, então ele topou que cada adulto pudesse perguntar duas cores e ele responderia "sim ou não" e depois daríamos nosso palpite. Ganharia quem acertasse primeiro. Que desafio. Será que nosso repertório de adulto estaria tão atualizado assim sobre a cultura de infância que permeia o Davi? Ainda mais nesse tempo de pandemia, o que será que as crianças têm vivenciado em suas casas? Será que elas estão tendo contato com outras crianças? Como está essa relação com os heróis da indústria cultural? Como elas interagem com eles e como propõem brincadeiras para além das ações já criadas pelas narrativas da Disney? É claro que nenhum de nós acertou, apesar de eu conhecer o personagem Visão da Marvel/Disney eu nem sabia que existiam bonecos dele no mercado. Antes de nos despedir precisamos convencer o menino que não podíamos ficar mais, e embora mostrasse desejo em querer brincar mais ele aceitou. E nos desafiou novamente: "Quero ver se vocês vão acertar na próxima!"* (Débora, Caderno de campo, 19 de janeiro de 2021).

No relato acima é possível notar que a criança queria continuar brincando e conversando, porque vive em um tempo de intensidade, de oportunidade, não está preocupada com o tempo cronometrado, mesmo em uma interação à distância, mediada pelo computador a criança vai propondo atividades e encontrando maneiras de evocar esse tempo e esse espaço.

É possível também verificar na atitude das professoras um entendimento sobre o desejo da criança e incluí-lo, ainda que parcialmente, no planejamento, o que sugere uma condição de relação mais horizontalizada onde adultos e crianças vão aos poucos construindo um caminho possível, onde as pessoas possam se constituir como parte do grupo apesar das suas diferenças, onde adultos e crianças possam ter o direito de falar e possam ser escutadas e compreendidas. Estas reflexões nos levam a leitura de Larossa (2006), quando o autor escreve um capítulo dedicado ao enigma da infância, e nos propõe entendermos a infância não como objeto do nosso saber, mas justamente como aquilo que escapa a qualquer objetivação em função da alteridade da infância, nas palavras do autor:

> A alteridade da infância é algo muito mais radical: nada mais, nada menos que sua absoluta heterogeneidade em relação a nós

> e ao nosso mundo, sua absoluta diferença. E, se a presença enigmática da infância é a presença de algo radical e irredutivelmente outro, ter-se-á de pensá-la na medida em que sempre nos escapa: na medida em que inquieta o que sabemos, na medida que suspende o que podemos e na medida que coloca em questão os lugares que construímos para ela (LARROSA, 2006, p.185).

Jorge Larossa foi um autor que trouxe muitas contribuições para o nosso entendimento sobre criança, infância e docência, principalmente quando atuamos com crianças tão pequenas, como na Educação Infantil do Coluni/UFF, que atende crianças entre 2 e 5 anos.

A partir da leitura de seus textos discutimos sobre o conceito de alteridade na prática docente, como reconhecimento do outro, compreendendo a humanidade da infância e sua potência de ineditismo que se manifesta no brincar.

Participar desta pesquisa nos possibilitou ainda refletir sobre o conceito de alteridade como uma postura ética do professor para com as diversidades das infâncias, compreendendo as crianças como sujeitos históricos e de direitos.

Considerações finais

Ao longo do estágio muitas questões e reflexões foram engendradas a partir da possibilidade de viver a prática e redimensioná-la a partir da teoria, como também pela oportunidade de estudar a teoria e redimensioná-la a partir das questões que emergem da prática.

Através dos registros elaborados nos nossos cadernos de campo, compomos um importante material formativo que nos permite vislumbrar diferentes concepções que permeiam os fazeres na educação infantil: as noções de infância, criança, educação e aprendizagem. Percepções sobre o papel de professores que atuam no segmento da Educação Infantil como também sobre o papel que a escola pode exercer com as crianças de zero a seis anos.

Ao final do estágio compreendemos a brincadeira como um tempo/espaço da experiência garantida no direito à educação como previsto nas DCNEIs (Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil)

assim como pudemos entender que refletir sobre o cotidiano das escolas é fundamental para a formação permanente do professor.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil** / Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, 2010.

LAROSSA, J. **Pedagogia profana:** danças, piruetas e mascaradas. Tradução de Alfredo Veiga Neto. 4 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

HUIZINGA, J. Natureza e significado do jogo como fenômeno cultural. In: HUIZINGA, J. **Homo ludens:** o jogo como elemento da cultura. 5.ed. Tradução de J. Teixeira Coelho Netto. São Paulo: Perspectiva, 2000a. p.3-31.

RICHTER, S. R. Jogar e brincar, potência do inútil. **Pátio Educação Infantil**, v. 15, n. 50, p. 12-16, 2017.

DIVERSIDADE E DIFERENÇA NO ENSINO DE QUÍMICA: ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS NA INCLUSÃODE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA

Ana Clara Hollanda Fernandes[356]
Thayane Siqueira Félix[357]
Beatriz Crittelli Amado[358]

Resumo: Ao se pensar em educação para todos, os limites sociais de uma deficiência devem ser rompidos. Planejar aulas de Química pensando em pessoas com deficiência exige do professor outras formas de trabalhar os conteúdos, para que o conhecimento científico não se torne excludente. Para isso, recursos didáticos multissensoriais (SOLER, 1999) podem servir como uma importante ferramenta em sala de aula, promovendo interação entre todos. Assim, desenvolveu-se atividades com recursos multissensoriais, sob a perspectiva do desenho universal, com alunos com deficiência visual e motora (encefalopatia crônica não degenerativa da infância). Com essa pesquisa, pretende-se contribuir para o desenvolvimento dos estudos presentes na área de ensino de Química eEducação Especial, auxiliando também professores nesse contexto.
Palavras-chave: Ensino de Química. Educação especial. Inclusão. Recursos didáticosmultissensoriais.

Introdução

Encontram-se os primeiros vestígios da Educação Especial no Brasil, durante o governo imperial com a criação das seguintes instituições: o "Imperial Instituto dos Meninos Cegos", atual "Instituto Benjamin Constant", em 1854 e o "Instituto dos Surdos-Mudos", atual "Instituto Nacional de Educação de Surdos", em 1857 (BRASIL, 2008). Cabe ressaltar que neste período histórico não havia políticas públicas que garantissem o acesso à educação para todos, ocasionando a exclusão quanto ao acesso das pessoas com deficiência (PCDs).

Ao longo da história, alguns acontecimentos foram fundamentais para o desenvolvimento inclusivo. Com a Constituição Federal de 1988, a educação passou a ser um "direito de todos e dever do Estado e da família"

[356] Bolsista.
[357] Bolsista.
[358] Orientadora.

(BRASIL, 1988), com uma perspectiva de normalidade/anormalidade[359] (BRASIL, 1988), apresentando um caráter segregacionista, com a criação de escolas especiais. Já com a Política Nacional da Educação Especial em 1994, os alunos com deficiência passaram a frequentar o ensino comum (BRASIL, 1994, p. 19) e com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB), a educação especial foi definida como uma modalidade de ensino, havendo mudança da terminologia "portadores de necessidades especiais" para "pessoas com deficiência" (BRASIL, 1996), valorizando a pessoa e relacionando a deficiência à sua história de vida (CAIADO, 2009).

Posteriormente, foi sancionada a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI) em 2015, promovendo avanços, como a garantia do direito da pessoa com deficiência em diversos âmbitos. Por meio desta lei,

> Considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas (BRASIL, 2015).

Ao ter como enfoque as deficiências, estas podem ser categorizadas da seguinte maneira: deficiências sensoriais, relacionadas aos sentidos humanos (tato, paladar, olfato, visão e audição), sendo destas as mais comuns são a surdez, deficiência visual e surdocegueira; deficiência intelectual referente a pessoas com funções intelectuais, habilidades gerais e cognitivas abaixo de um padrão estipulado por uma média; deficiência motora relacionada ao comprometimento, falta, atrofia ou paralisia de membros ou partes do corpo, e por fim, deficiência múltipla que é a associação de diferentes tipos de deficiências como exemplo a encefalopatia crônica não degenerativa da infância comumente chamada de "paralisia cerebral" que envolve o comprometimento motor e em alguns casos, intelectual.

Podemos observar que o movimento inclusivo foi intensificando com o passar dos anos, à medida que essas pessoas foram ocupando seus espaços na sociedade. Entretanto, ao tratar da inclusão escolar, observa-se diversos

[359] A perspectiva normalidade/anormalidade expõe uma concepção predominante na sociedade, onde há a classificação de dois grupos de pessoas: as ditas "normais" e as que expressam um desvio às normas, os "anormais" (MARTINS, 2017).

entraves e desafios sociais que impossibilitam tal inclusão. Sendo alguns destes entraves relacionados à utilização de metodologias e materiais didáticos inacessíveis, ausência de recursos que valorizem os demais sentidos, a não utilização de uma didática multissensorial (SOLER, 1999), dentre outros entraves que impedem um processo de ensino e aprendizagem eficienteaos alunos com deficiência.

Quanto à inclusão educacional, Camargo e Nardi (2007) descrevem a como: "[...] processo através do qual as instituições de ensino se adaptam para poderem incluir, em seus ambientes, pessoas com deficiências e, simultaneamente, estas se preparam para assumir seus papéis nestes ambientes (CAMARGO; NARDI, 2007, p. 379).

Assim, torna-se fundamental que as instituições de ensino atendam a particularidade que cada deficiência pode apresentar, inclusive durante as aulas de química ao trabalhar conteúdos específicos. Neste viés, uma proposta de trabalho em sala de aula é a utilização de recursos didáticos multissensoriais (SOLER, 1999). Os recursos didáticos e ferramentas de ensino sob a perspectiva do Desenho Universal[360] e que estimulam diferentes sentidos sensoriais tornam-se aliados do professor por permitirem aulas dinâmicas, assim como, proporcionar a inclusão de todos.

Soler (1999) apresenta uma proposta de enfoque didático multissensorial, integrando nas atividades escolares os demais canais sensoriais, como o paladar, olfato eo tato para a construção do conhecimento, estimulando assim o corpo inteiro no processo de ensino e aprendizagem. Segundo o autor, "tudo o que é captado pelos sentidos gera conhecimentos" (SOLER, 1999, p. 24), refletindo em uma aprendizagem mais completa e significativa a todos independente de deficiências.

Portanto, diante do exposto, respeitando-se as diversidades e diferenças e valorizando-se um ensino inclusivo, esta pesquisa tem como principal objetivo estudar edesenvolver recursos didáticos multissensoriais dentro de uma sequência de aulas para o Ensino de Química, sob a perspectiva do desenho universal com os seguintes grupos de deficiência: deficiência visual e deficiência motora / múltipla.

[360] O termo refere-se a concepções de produtos, ambientes, programas e serviços a serem usados por todas as pessoas, sem necessidade de adaptação ou de projeto específico, incluindo os recursos de tecnologia assistiva (BRASIL, 2015).

Desenvolvimento

O presente projeto foi desenvolvido no ano de 2020, entre os meses de agosto à dezembro, durante o Ensino Remoto Emergencial (ERE), o qual foi proposto pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) em substituição às atividades presenciais que foram suspensas devido à disseminação do Coronavírus (BRASIL, 2020). Neste contexto, o projeto foi desenvolvido remotamente, abrangendo como público-alvo alunos com encefalopatia crônica não degenerativa da infância, deficiência intelectual, transtorno do déficit de atenção com hiperatividade e uma aluna com deficiência visual.

Trabalho realizado com os alunos da Associação Luz do Amanhecer

O presente trabalho foi realizado na Associação Luz do Amanhecer, localizada em Três Rios/RJ, que foi fundada por pais de crianças com paralisia cerebral, com o objetivo de socializá-las, já que em geral essas crianças não eram aceitas nas escolas regulares. Com o passar do tempo, crianças com outras deficiências também passaram a ser assistidas pela Associação.

Como a Associação não possui um calendário e funcionamento de uma escola regular, as turmas são divididas de acordo com o nível de desenvolvimento de seus assistidos e suas individualidades. O trabalho aqui descrito foi realizado em uma turma de 10 assistidos, alguns com deficiência intelectual, outros com TDAH (transtorno do déficit de atenção com hiperatividade) e alguns com paralisia cerebral, a encefalopatia crônica não degenerativa da infância.

Para desenvolvimento e aplicação do projeto, era mantido contato direto com o professor dessa turma específica, de modo que acompanhasse suas necessidades edemandas, para que pudesse preparar as atividades. O objetivo era levar a Ciência para os assistidos pela Associação, de modo que o conhecimento chegue até essas criançasde uma maneira acessível e inclusiva. A partir do contato com o professor e esse acompanhamento indireto, foi possível perceber que o tema saúde e higiene já vinha sendo tratado com essa turma, principalmente para se falar sobre os cuidados para prevenção neste momento de pandemia da Covid-19. Dessa forma, decidiu-se manter o tema de saúde e higiene para ter coerência com o que já vinha sendo falado, e a atividade aplicada foi pensada no sentido de demonstrar a

importância da limpeza das mãos e principalmente o papel do sabão, já que o objetivo para um projeto futuro seria aprodução de sabão caseiro, levando a Química através da abordagem acerca da importância do sabão e como ele age (polaridade), inclusive na prevenção contra o Coronavírus.

Com isso, foi enviado um vídeo de apresentação da bolsista para os assistidos e seus familiares, de forma que se sentissem confortáveis em receber uma nova pessoa nesse seu ciclo de aprendizagem, além de um folder contendo as informações sobre a data da atividade que seria realizada ao vivo, por chamada de vídeo, e material preparatório para a atividade.

No dia da atividade, apenas 3 alunos estiveram presentes na chamada de vídeo, devido a diversos fatores como acesso à internet, ou até mesmo dificuldades pessoaispor parte dos assistidos. Dos que estiveram presentes, um possui paralisia cerebral, outro possui deficiência intelectual e o terceiro, TDAH. Todos esses alunos estavam acompanhados de familiares para realizar as atividades, e a orientadora do projeto e o professor da Associação também estavam presentes mediando a atividade. Como o objetivo era demonstrar e discutir a importância da higiene das mãos para entrar no tema do sabão, a atividade consistia em sujar as mãos com diferentes materiais gordurosos, como óleo e margarina, e tentar limpar as mãos apenas com água oupapel/toalha. Ao observar que não era possível retirar aquelas impurezas das mãos apenas com água ou papel, os próprios assistidos/familiares falavam que seria preciso utilizar detergente ou sabão para que aquela sujeira saísse, reconhecendo, assim, que só o sabão seria capaz de tirar as impurezas presentes em suas mãos, possibilitando a associação com o vírus e com a necessidade de lavar as mãos para prevenção, além de enfatizar a importância do sabão. Alguns momentos da atividade podem ser observados nas Figuras 1, 2 e 3.

Figura 1: realização da atividade na Associação Luz do Amanhecer

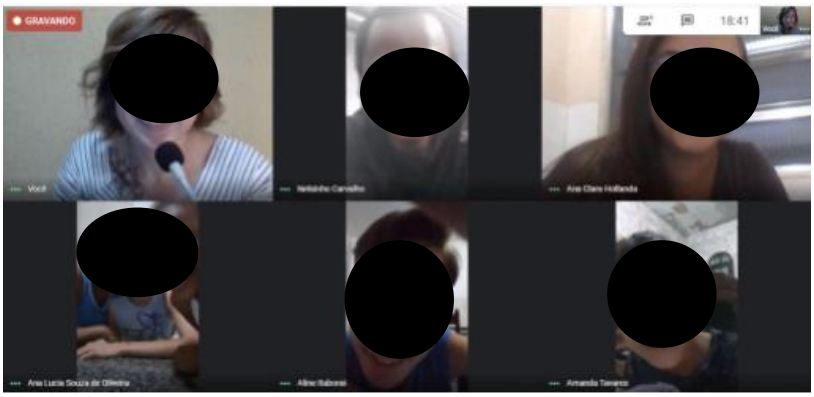
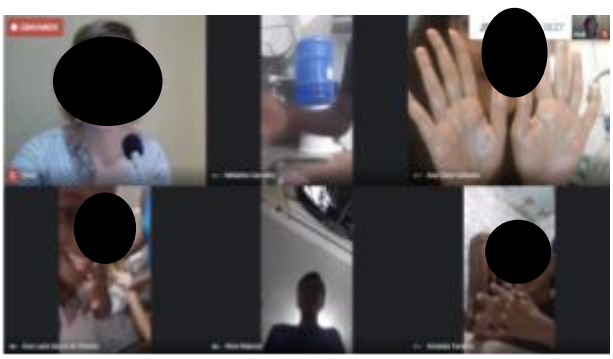


Figura 2: um dos alunos inclusos durante a atividade

Figura 3: realização da atividade na Associação Luz do Amanhecer



A interação dos alunos foi muito significativa, somente o aluno com paralisia cerebral que não é verbal, e dessa forma, sua mãe e irmã o ajudavam a participar da atividade com as mãos e as mesmas interagiam na fala.

Devido à dificuldade de realizar uma atividade remota com todos os alunos da turma presentes e à falta de materiais, a oficina de produção de sabão, que era o objetivopara uma próxima atividade, não pôde ser realizada a tempo, mas ainda é um projeto a ser aplicado com aqueles assistidos.

Trabalho realizado com a aluna com deficiência visual

Simultaneamente ao trabalho realizado na Associação Luz do Amanhecer, também foram desenvolvidas atividades de forma remota com uma aluna cega, matriculada no 3º ano do Ensino Médio na escola particular Alcântara, localizada na cidade do Rio de Janeiro. Inicialmente, realizaram-se duas reuniões online, sendo respectivamente a primeira com a escola e a segunda com a aluna. Na primeira reunião obteve-se pareceres quanto ao desenvolvimento escolar da aluna, sua participação nas aulas remotas e as atividades realizadas. Além disso, algumas atividades foram sugeridas para serem trabalhadas com a aluna ao longo dos meses de setembro a dezembro.

Na segunda reunião, foi possível estabelecer um contato mais próximo com a aluna, assim como conhecê-la e compreender melhor sua participação nas aulas remotase com a escola. No decorrer da reunião a aluna relatou que não possuía contato recente com o Braille e que seu material de estudo não possuía este sistema de escrita, a mesma estudava com arquivos de texto elaborados pelo professor e utilizava programas de leitura. A aluna também relatou que participava das aulas síncronas, através do Google Meet e que não utilizava a plataforma educacional adotada pela escola, pois não havia acessibilidade, assim, a mesma recebia as atividades via Whatsapp ou E-mail.

Considerando os relatos da escola e da aluna, foi possível programar e elaborar as atividades semanais adotando-se a didática multissensorial para o ensino de química orgânica. Dessa forma, as atividades foram organizadas em um período de 9 semanas, com atividades assíncronas e duas atividades síncronas. Toda semana a aluna recebia um material de texto, via Whatsapp, com um respectivo assunto, este possuía relações com o cotidiano, imagens com descrições e acompanhava áudios explicativos sobre o conteúdo e com orientações para a realização das atividades. Optou-se pela realização de atividades práticas com a utilização de materiais disponíveis em casa, como massinha caseira, grãos de milho e palitos de dente, entretanto, para

as atividades síncronas, foi encaminhado pelos Correios os materiais a serem trabalhados.

Como não havia tempo o suficiente para explorar todos os conteúdos de químicaorgânica, priorizou-se realizar uma breve introdução à química orgânica, e abordar os principais elementos envolvidos, como carbono, hidrogênio, oxigênio e nitrogênio, o carbono e suas ligações, as cadeias carbônicas, os compostos orgânicos, assim como, as funções orgânicas, suas características e as respectivas nomenclaturas, como hidrocarboneto, aldeído, álcool, cetona, ácido carboxílico, éter, éster, amina e amida.

Dentre os temas abordados, ao trabalhar o carbono e suas ligações, as atividades solicitadas possuíam como intuito explorar a representação dos carbonos e suas respectivas ligações com os hidrogênios. Desta forma, a aluna representou o carbono com grão de milho e as ligações com palitos de dente, como pode ser observada na Figura 4.

Figura 4: representação de carbonos e suas ligações.

Ao trabalhar as cadeias carbônicas, iniciou-secom cadeias menores, com dois a quatro carbonos. Como resposta de um dos exercícios a aluna representou a cadeia carbônica a seguinte cadeia carbônica com dois carbonos e uma ligação dupla. A aluna utilizou massinha caseira para representar os elementos e palitos de dente para as ligações, como pode ser observado na Figura 5.

Figura 5: representação da cadeia carbônica.

Quanto às funções orgânicas, as atividades foram direcionadas à construção de compostos orgânicos com de modelos enviados pelos Correios. No material havia bolas de isopor com tamanhos variados, revestidas com base de porcela para isopor, e varetas plásticas, provenientes de "vareta pega balão". Na Figura 6, observa-se o material enviado, este era composto por 12 carbonos, 2 nitrogênios, 2 oxigênios, 16 hidrogênios unidos às varetas e 16 varetas soltas.

Figura 6: modelos enviados pelos Correios.

Ao confeccionar o material, utilizou-se tamanhos e texturas para diferenciar os elementos, como indicado na Figura 7. Cabe ressaltar que os locais de encaixe das varetas foram indicados com cola relevo dimensional.

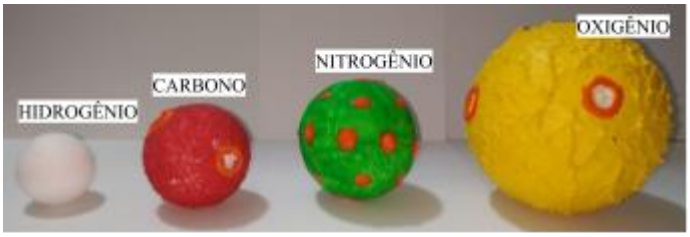


Figura 7: tamanhos e texturas dos elementos hidrogênio, carbono, nitrogênio e oxigênio.

Dentre as atividades solicitadas, a aluna encaminhou a construção de alguns compostos como o propano, um hidrocarboneto (Figura 8) e a propanona, uma cetona (Figura 9).

Figura 8: propano.

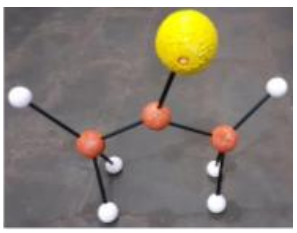


Figura 9: propanona.

Além de atividades assíncronas, também foram realizadas duas atividades síncronas, por meio do Google Meet, dando continuidades à temática funções orgânicas.Enquanto a primeira atividade buscava explorar os aromas e sabores na identificação de funções orgânicas, a segunda atividades pautava-se em explorar as funções orgânicas no processo de confecção de perfumes. Para a realização da primeira atividade,utilizou-se os materiais enviados pelos Correios. Deste os materiais havia álcool, vinagre, acetona,desinfetante, creme de uréia, café, canela em pau, cravo da índia, trident, balas de banana e maçã verdee canudinho ácido. Como pode-se observar na Figura 10, cada frasco foi identificado de forma diferente com cola relevo bidimensional visando estabelecer um contato mais efetivo com a aluna, diferenciando as substâncias.

Figura 10: material utilizado na atividade síncrona "aromas e sabores".

Durante as atividades, a aluna foi identificando cada substância através do paladar edo olfato (Figuras 11 e 12), além de explorar as funções orgânicas presentes em cada uma das substâncias utilizadas.

Figura 11: o olfato na identificação do vinagre (função ácido carboxílico).

Figura 12: o paladar na identificação do trident (função álcool).

A segunda atividade síncrona, teve como objetivo explorar as funções orgânicas presentes na confecção de perfumes. Em um primeiro momento foi realizada uma breve explicação sobre a fabricação de perfumes, as notasolfativas, além de estabelecer relações com as funções orgânicas.

Já o segundo momento foi destinado à fabricação do perfume com o material enviado, que continha uma base para perfumes, composta por álcool de cereais, fixador, propilenoglicol e água deionizada, havia também uma embalagem de vidro para armazenamento do perfumee essencia de erva doce, escolhida pela aluna. Durante a confecção contou-se com o auxílio do responsável da aluna (Figura 13).

Ao longo do trabalho buscou-se uma aprendizagem mais significativa, trabalhando com atividades que explorassem mais de um canal sensorial, como a audição, o paladar, o olfato e o tato.

Pode-se observar significativa participação da aluna quanto a realização das atividades síncronas e assíncronas, apresentando resultados satisfatórios. Também cabe ressaltar que se obteve um feedback positivo da alunaquanto ao trabalho desenvolvido, além do total apoio e parceria da família durante a realização das atividades.

Figura 13: realização da atividades "confecção de perfume".

Considerações finais

Vivenciamos um momento pandêmico em que o Ensino Remoto Emergencial (ERE) foi apresentado como solução à suspensão das aulas presenciais. Entretanto, por mais que o ERE possua limitações quanto ao ensino inclusivo, o presente trabalho expõe o desenvolvimento de trabalhos resultados satisfatórios.

Com as atividades realizadas tanto na Associação Luz do Amanhecer, quanto com a aluna cega, observa-se a importância da utilização da multissensorialidade no Ensino de Química para o alcance de uma aprendizagem mais efetiva e inclusiva. Pois ao trabalhar atividades que explorem além de um sentido, o conhecimento torna-se mais acessível a todos os estudantes, independente de deficiências.

Referências

BRASIL. Congresso Nacional. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília-SenadoFederal: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. Decreto nº 6.571, de 18 de setembro de 2008. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, 2008.

BRASIL. Lei n° 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educaçãonacional. **Diário Oficial da República Federativa de Brasil**, Brasília, DF, 20 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 19 maio 2021.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão das Pessoas com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 7 jul. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial.** Brasília: MEC/SEESP, 1994.

CAIADO, K. R. Convenção internacional sobre os direitos das pessoas com deficiências: destaque para o debate sobre a educação. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, n. 35, p. 329-338, set./dez. 2009.

CAMARGO, E. P.; NARDI, R. Planejamento de atividades de ensino de física para alunos com deficiência visual: dificuldades e alternativas. **Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias**, v. 6, n. 2, p. 378-401, 2007.

MARTINS, A. T. **Inclusão de estudantes com diferenças funcionais:** a construção de um currículo cultural da Educação Física no Ceja. 2017. 258f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

SOLER, M-A. **Didáctica multisensorial de las ciencias:** un nuevo método para alumnos ciegos, deficientes visuales, y también sin problemas de visión. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica, 1999.

DESENVOLVIMENTO DE UMA SEQUÊNCIA DIDÁTICA BASEADA EM MAPAS CONCEITUAIS SOBREO TEMA “USO E ABUSO DE DROGAS LÍCITAS” NO ENSINO DE QUÍMICA

Felipe de Oliveira Canito[361]
Joana Guilares de Aguiar[362]

Resumo: Os mapas conceituais (MCs) são organizadores gráficos com grande potencial para estimular a aprendizagem significativa no ensino de Ciências. Este projeto teve o objetivode desenvolver uma Sequência Didática (SD) com atividades baseadas no uso de MCs para o ensino de química numa abordagem problematizadora a partir do tema “uso e abuso de drogas lícitas”. Os pressupostos teórico-metodológicos consideraram as abordagens cognitivo-construtivista e sociocultural e o *framework* de Elaboração de SD proposto por Guimarães e Giordan (2012). O plano de trabalho, organizado em 7 meses,permitiu ao aluno de graduação em formação o seu desenvolvimento profissional por meio do engajamento ativo durante o planejamento, proposta e desenvolvimento das atividades e materiais necessários para aplicação da SD. Além disso, a SD é em si um produto de ensino desta pesquisa, podendo ser aplicado e reelaborado.
Palavras-chave: Sequência didática. Mapas conceituais. Ensino de ciências. Ensino de química. Tema gerador.

Introdução

O processo de aquisição do conhecimento implica em uma ação intencional para atribuir significado entre o conhecimento existente na memória de longo-prazo e a nova informação adquirida. Segundo Ausubel (2000), a aprendizagem significativa ocorre quando o aprendiz é capaz de aplicar a nova informação modificada em sua estrutura cognitiva, em diferentes contextos em que a aprendizagem ocorreu, mesmo após um longo período de tempo. Para promover a aprendizagem significativa e minimizar o sensocomum sobre questões complexas, os professores devem reconhecer a importância do planejamento do ensino e avaliação.

A aprendizagem significativa é um processo altamente desejável no ensino de Químicauma vez que os alunos poderão mobilizar os conceitos científicos aprendidos em um contexto diferente do ambiente escolar. Uma das condições para ocorrência da aprendizagem significativa é o

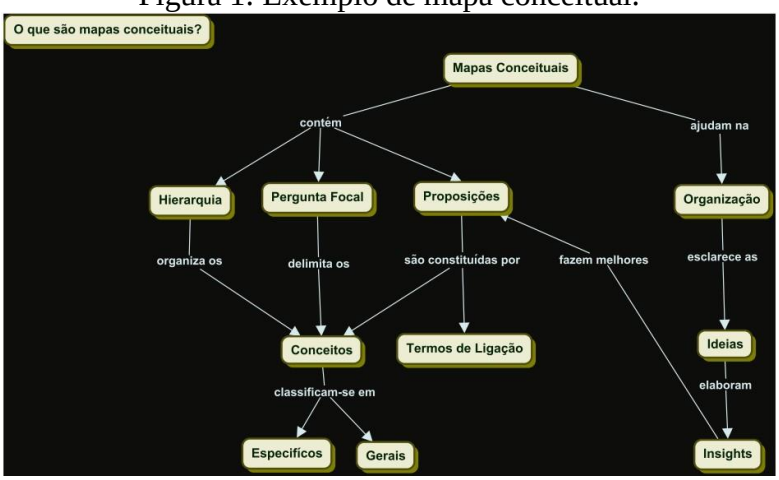
[361] Bolsista.
[362] Orientadora.

levantamento dos conhecimentos prévios dos alunos acompanhado do uso de um material potencialmente significativo (AUSUBEL, 2000), ouseja, um material didático capaz de auxiliar os alunos na aproximação entre conceitos já existentes e novos.

O professor desempenha um papel fundamental neste processo, uma vez que ele é o responsável por escolher e/ou adaptar os materiais de ensino adequados ao nível de conhecimento prévio dos alunos, elaborar atividades de ensino em que o material é aplicado, estabelecer um diálogo em sala de aula em que ocorrerá a mediação do processode aprendizagem, promover a participação ativa do aluno durante a apropriação dos conhecimentos e, por fim, avaliar se o objetivo de aprendizagem foi atingido.

Dentre diferentes estratégias didático-pedagógicas, os mapas conceituais (MCs) (NOVAK, 2010; AGUIAR; CORREIA, 2013) vêm sendo amplamente adotados comouma metodologia ativa de ensino, uma vez que coloca os alunos como indivíduos autônomos e responsáveis pelo seu próprio processo de aprendizagem. Além disso, como os MCs são organizadores gráficos de representação do conhecimento (Figura 1), eles permitem ao professor visualizar as mudanças nas estruturas conceituais dos alunos à medida que a aprendizagem ocorre, operacionalizando a mediação pedagógica na prática(KINCHIN, 2016).

Figura 1: Exemplo de mapa conceitual.



Fonte: O autor.

As revisões da literatura feitas sobre o uso dos MCs em âmbito educacional (HORTON *et al*. 1993; NESBIT; ADESOPE, 2006;

HARTMEYER; BENTSEN, 2017), evidenciam inúmeros benefícios a curto e médio-prazo para aprendizagem significativa de conceitos científicos. Neste contexto, surge a seguinte pergunta: "Quais devem ser as características de uma intervenção didática que utiliza os MCs de forma sistemática e consistente para alcançar a aprendizagem significativa de conceitos químicos em um contexto de sala de aula?". Para responder a essa pergunta é necessário pensar não apenas no material ou nasatividades em isolado, mas sim em uma Sequência Didática (SD) baseada em mapas conceituais. Segundo Giordan (2008), a SD é um conjunto de atividades articuladas e organizadas de forma sistemática, em torno de uma problematização central. Giordan, Guimarães e Massi (2012) ressaltam que poucos trabalhos discutem os pressupostos teóricos que envolvem a elaboração, validação e aplicação da SD.

Especificamente no ensino de Ciências/Química, a problematização por meio de "Temas Geradores" vem sendo utilizada como forma de despertar a curiosidade do aluno (SCHMITT; BAÚ; GRANDO, 2013), dinamizar a aprendizagem de conteúdos de relevância social, auxiliando o aluno na construção da sua própria concepção de mundo (MORAES *et al*, 2011), aproximar a ciência da realidade do aluno, tornando-a mais significativa (FREIRE, 2011). Dentre alguns temas geradores reportados na literatura para o ensino de Química é possível citar: lixo e poluição, saúde, alimentação, agrotóxicos, plásticos, industrialização, drogas, cigarro, depressão.

Objetivo

Sendo assim, o objetivo geral desta pesquisa foi desenvolver uma SD com atividadesbaseadas no uso de MCs para o ensino de química sobre o tema gerador "drogas lícitas". As etapas de validação, aplicação e reformulação da SD, inicialmente previstas no projeto, não foram realizadas devido às limitações impostas pela pandemia da Covid-19, tais como a suspensão das aulas presenciais no município de Niterói e no estado do Rio de Janeiro.

Metodologia

A metodologia adotada assume pressupostos teóricos de desenvolvimento da SD a partir de uma abordagem cognitivo-construtivista (PIAGET, 1978; AUSUBEL, 2000), que embasa a escolha de temas geradores problemáticos em Ciências/Química, o uso dosMCs e as condições para ocorrência da aprendizagem significativa por meio da construção de significados.

O pressuposto metodológico de desenvolvimento da SD seguirá o modelo EAR(Elaboração-Aplicação-Relaboração) proposto e discutido por Giordan e Guimarães (2012). Este modelo considera avaliações consecutivas de cada um dos elementos que constitui a SD, de seu contexto de aplicação, de seus resultados e de sua relação com o plano anual de ensino da escola. Neste momento, só foi possível a realização da etapa deElaboração, que consistiu em descrever os componentes da SD, considerando o *framework* proposto por estes autores (Figura 2). Este panorama descreve informações sobre o público-alvo, a problematização e o objetivo geral, aliado à metodologia de ensinocom objetivos específicos, conteúdos disciplinares e dinâmica das atividades, finalizandocom a avaliação, referenciais teóricos e materiais didáticos.

O procedimento de desenvolvimento da SD envolveu 10 etapas: (1) levantamento bibliográfico sobre temas geradores na Química, (2) delimitação do tema e das dificuldades de aprendizagem com base na literatura, (3) descrição do público-alvo, objetivos e problematização, (4) definição da organização e escopo das três aulas que compõe a SD; (5) desenvolvimento do conteúdo, objetivos específicos e atividades da primeira aula; (6) construção dos materiais didáticos para aplicação da primeira aula; (7) desenvolvimento do conteúdo, objetivos específicos e atividades da segunda aula; (8) construção dos materiais didáticos para aplicação da segunda aula; (9) desenvolvimento do conteúdo, objetivos específicos e atividades da terceira aula; (10) construção dos materiais didáticos para aplicação da terceira aula.

Figura 2: Panorama para elaboração de Sequências Didáticas no processo EAR.

Título:			
Público Alvo			
Caracterização dos Alunos		Caracterização da Escola	Caracterização da Comunidade Escolar
Problematização:			
Objetivo Geral:			
Metodologia de Ensino			
Aulas	Objetivos Específicos	Conteúdos	Dinâmica das Atividades
1			
2			
3			
4			
5			
6			
7			
8			
Avaliação:			
Bibliografia:	Referencial Teórico:		
	Material Utilizado:		

Fonte: Giordan e Guimarães (2012).

Desenvolvimento

A SD foi organizada em 6 aulas de 50 minutos (ou 3 aulas de 100 minutos). As aulas 1 e 2 (Quadro 1) tem um caráter introdutório – o professor é capaz de avaliar o que alunosjá sabem utilizando um pré-teste, além de apresentar a abertura do tema e como se sucederão as aulas seguintes. As aulas 3 e 4 (Quadro 2) são focadas no treinamento e nouso dos MCs para discutir diferentes drogas, potencializando um ambiente no qual os alunos discutam suas ideias em grupo. As aulas 5 e 6 (Quadro 3) aprofundam o conhecimento e promovem um fechamento do conteúdo mobilizando os conceitos químicos associados ao tema e uma avaliação de seus conhecimentos com um pós-teste. A seguir, é possível encontrar a SD desenvolvida com base no *framework* já descrito.

Caracterização inicial

Público-alvo e caracterização dos alunos:

Alunos do 3.º ano do ensino médio, em qualquer faixa etária e turno de estudo.

Caracterização da escola:

A infraestrutura da escola não impacta diretamente na aplicação das atividades, podendo ocorrer via meios digitais (computador, TV, celular,

retroprojetor ou datashow) ou por meios físicos (imagens impressas ou recortes de revistas).

Caracterização da comunidade escolar:

Escola pública federal ou estadual, desde que se localize na cidade de Niterói e possua convênio com a UFF, o que viabiliza a aplicação do projeto.

Problematização:

Com base na OMS, drogas são substâncias naturais ou sintéticas que provocam alterações bioquímicas no organismo ao serem ingeridas pelos indivíduos. Pelo senso comum, é frequentemente associada a substância deteriorativa e nociva ao usuário. Entretanto, as drogas lícitas (cafeína e energéticos, remédios, cigarro e álcool) passam despercebidas por serem culturalmente aceitas na comunidade em que vivem os usuários, ou por não reconhecerem seus malefícios ao organismo a curto e longo prazo. O reconhecimento de substâncias químicas e do mecanismo psicológico e bioquímico associado ao vício de drogas lícitas se torna importante para que os jovens possam tomar decisões mais adequadas para manutenção da saúde.

Objetivo geral

Partindo de uma problemática que envolve o uso e abuso de drogas lícitas, as atividades desenvolvidas durante as aulas pretendem, por meio da mobilização de conceitos químicos e informações do ambiente em que vivem, contribuir para a resolução da problemática inicial, provocando possíveis mudanças em suas concepções prévias sobre o tema. Espera-se que nesse processo, os alunos adquiram informações químicas e sociais importantes para desmistificar os principais mitos e verdades envolvendo o consumo de cafeína, taurina, etanol, nicotina e se tornarem mais críticos sobre o consumo de drogas esuas implicações para a saúde.

Metodologia de ensino

Aulas 1 e 2

Objetivos específicos:

- Apresentar o tema gerador e a problemática inicial

- Identificar os conhecimentos prévios dos alunos sobre os tipos e efeitos das drogaslícitas
- Trazer informações sobre as drogas utilizadas
- Desmistificar certos conhecimentos conceituais dos alunos sobre drogas
- Aprofundar o conhecimento sobre drogas

Conteúdos:
Conceituais:
- Expor suas concepções sobre uso de drogas
- Analisar imagens e informações estatísticas sobre o tema
- Desenvolver hipóteses sobre os fatores que levam pessoas a ingerir certas drogas
- Esboçar opiniões sobre os benefícios e malefícios dessas drogas

Procedimentais:
- Buscar informações nos textos fornecidos de forma a validar ou refutar suasopiniões

Atitudinais:
- Aprender a expor suas opiniões bem como ouvir opiniões alheias
- Questionar as ideias primárias sobre determinado tema
- Contribuir para a formação de um ambiente de discussões respeitoso

Quadro 1: Descrição das três atividades a serem desenvolvidas nas Aulas 1 e 2.

Atividade 1 - Apresentação da Sequência Didática	
Tempo	20 minutos
Propósito	Esclarecer a sequência do minicurso, realizar uma breve apresentaçãopessoal e o tema a ser problematizado
Materiais de apoio	Lousa, projetor, slides, notebook, piloto, apagador, quadro.
Descrição	Inicialmente haverá a apresentação da sequência didática aos alunos,seguida da apresentação pessoal do ministrante do curso.
Atividade 2 - Levantamento de conhecimentos prévios	
Tempo	30 minutos
Propósito	Identificar as primeiras impressões e concepções dos alunos sobre otema

Materiais de apoio	Folhas do questionário
Descrição	Os alunos deverão responder ao questionário com 8 questões para obter um registro escrito de suas opiniões pessoais e impressões iniciais sobre a problemática em questão.
Atividade 3 - Discussão sobre a problemática principal	
Tempo	50 minutos
Propósito	Fazer a apresentação da situação problema e iniciar a discussão sobre otema a partir de textos de apoio
Materiais de apoio	Quadro, piloto, projetor, slides, notebook, apagador
Descrição	A ideia inicial é apresentar o problema na perspectiva desta pergunta: "Drogas lícitas podem ser usadas a qualquer hora e em qualquer quantidade?". Em seguida, serão feitas algumas perguntas de modo a introduzir a problemática à turma, tais como: "Vocês utilizam drogas? Vocês conhecem alguém que utilize? Quais são as drogas mais consumidas no nosso dia-a-dia? Quais os fatores levam as pessoas a consumir drogas? Como é possível saber se uma pessoa utiliza drogas? Quais os efeitos positivos e negativos das drogas?".

Aulas 3 e 4

Objetivos específicos:

- Capacitar os alunos na elaboração de mapas conceituais
- Ensinar como organizar e representar seus conhecimentos em um mapa conceitual
- Informar sobre os malefícios das drogas no organismo
- Fazer os alunos engajarem entre si na produção dos trabalhos

Conteúdos:

Conceituais:

- Interpretar dados e recortes de reportagens sobre a temática
- Organizar e representar conceitualmente saberes relacionados ao tema na formade mapas conceituais
- Comparar os malefícios das drogas no organismo humano através de suas descrições nos mapas colaborativos

Procedimentais:

- Elaborar mapas conceituais individuais e em em grupo a partir da leitura ediscussão de informações textuais

Atitudinais:

- Aprender a trabalhar em equipe contribuindo para a discussão e finalização da tarefa
- Aprender a perguntar e fornecer informações durante um trabalho em grupo

Quadro 2: Descrição das três atividades a serem desenvolvidas nas Aulas 3 e 4.

Atividade 1 - Treinamento em mapa conceitual	
Tempo	30 minutos
Propósito	Capacitar os alunos na técnica de mapeamento conceitual e elaborar um mapa com a sala toda
Materiais de apoio	Quadro, projetor, slides, piloto, apagador, papel, cartolina, caneta, cola,canetinha, tesoura, lápis, borracha.
Descrição	Será apresentado aos alunos um exemplo de MC e em seguida dos elementos que constituem os bons mapas: conceitos, proposições, hierarquia, pergunta focal e recursivdade. Será elaborado um mapa com a turma toda, na lousa, sobreum tema familiar escolhido por eles. Inicialmente será feito um brainstorming listando 20-25 conceitos sobre o tema, seguida de uma organização hierárquica em que os conceitos mais gerais são colocados no topo do mapa e os desdobramentos em conceitos mais específicos na base do mapa. As proposiçõesserão constituídas em seguida a partir da união de conceitos dois a dois por um termo de ligação com verbo que explica sua relação com clareza. Por fim, a rede proposicional será lida, revisada e uma pergunta focal será definida em colaboração.

Atividade 2 - Elaboração do mapa conceitual colaborativo	
Tempo	40 minutos
Propósito	Elaborar um mapa conceitual em grupo a partir da leitura e discussão de um texto
Materiais de apoio	Papel A4, cartolina, canetinha, lápis, borracha, textos de apoio

Descrição	Os alunos serão divididos em três grupos A, B, C. Cada grupo fará a leitura de um texto sobre álcool, nicotina e fármacos. Os alunos deverão então em grupo elaborar um mapa conceitual (utilizando cartolina e canetinha) que represente a ideia principal do texto, respondendo à pergunta focal: "Quais os efeitos da drogaXX no nosso organismo?", sendo XX uma das drogas lícitas trabalhadas. Ao final, os alunos deverão passar o mapa a limpo em uma folha A4, a qual serão feitas cópias para todos os demais alunos.
Atividade 3 - Comparação entre as drogas pelo mapa colaborativo	
Tempo	30 minutos
Propósito	Comparar as características e efeitos no organismo das diferentes drogas a partirda discussão dos mapas em grupo
Materiaisde apoio	Cópia dos mapas conceituais colaborativos elaborados
Descrição	Os alunos formarão novos grupos, especificamente trios a partir da união de umintegrante de cada grupo (A, B, C). Eles deverão apresentar aos demais integrantes o efeito da droga estudada e, por fim, eles deverão comparar o efeitodas três drogas lícitas.

Aulas 5 e 6

Objetivos específicos:

- Mobilizar os conceitos químicos envolvidos na compreensão e aprofundamentodo tema
- Verificar a mudança nas concepções dos alunos sobre o uso e abuso das drogaslícitas

Conteúdos:

Conceituais:

- Reconhecer as funções orgânicas presentes nas drogas lícitas
- Relacionar o efeito das drogas lícitas no organismo aos tipos de drogas: estimulantes, depressoras etc.
- Compreender a reação de oxirredução envolvida no bafômetro
- Observar a presença de quiralidade em alguns fármacos

Procedimentais:

- Reconhecer a química envolvida na fabricação, uso de detecção das drogas

Atitudinais:

- Conseguir interpretar situações problema para uma melhor solução da mesma
- Obter maior maturidade acerca da discussão do tema

Quadro 3: Descrição das duas atividades a serem desenvolvidas nas Aulas 5 e 6.

Atividade 1 - Química das drogas	
Tempo	70 minutos
Propósito	Mobilizar conhecimento científico para compreender o efeito das drogas no organismo e os meios de detecção
Materiais de apoio	Lousa, projetor, slides, notebook, piloto, apagador, quadro.
Descrição	A partir do uso de slides de apoio, o professor irá discutir a química envolvida nas drogas lícitas, a partir da identificação de grupos funcionais, reações de oxirredução do bafômetro e da quiralidade em fármacos, fazendo relação com o efeito dessas drogas no organismo.
Atividade 2 - Fechamento	
Tempo	30 minutos
Propósito	Verificar mudança nas concepções iniciais dos alunos e realizar umfechamento do tema
Materiais de apoio	Folhas do questionário
Descrição	Será aplicado um questionário final, contendo as 8 questões iniciais maisdois cenários que os alunos deverão analisar e expor suas atitudes.

Avaliação, referencial teórico e bibliográfico:

A avaliação deverá ser contínua, realizada ao longo das atividades propostas, de modo a trazer evidências da qualidade do trabalho realizado, bem como o processo de assimilação do conteúdo por parte dos alunos. A comparação entre as respostas aos questionários inicial e final fornecem informações sobre como as concepções dos alunosse modificaram, enquanto a qualidade de conteúdo e *layout* do MC colaborativo demonstra a capacidade de interpretação, apreensão e síntese dos alunos sobre os assuntos mais importantes dos textos lidos e discutidos.

As atividades propostas nas aulas apresentam um caráter construtivista, com abordagem problematizadora, a fim de potencializar a aprendizagem significativa e umamudança na atitude dos alunos frente ao uso e abuso das drogas lícitas.

Os slides de apoio e os questionários aplicados antes e depois da intervenção de ensino, produzidos pelo aluno bolsista, podem ser consultados como um "material complementar" no link (aberto para UFF)[363].

Os textos de apoio utilizados nas aulas 3 e 4 (atividade 2) foram retirados do livro didático de Canto (2016) - volume 3, páginas 48-49 (tabaco/nicotina), 59-60 (álcool/bebidas alcoólicas), 112-114 (fármacos/quiralidade).

Conclusão

O uso dos MCs como uma ferramenta de ensino para promoção da aprendizagem significativa nas aulas de Ciências/Química não é algo inédito. Entretanto, a literatura aponta um predomínio de atividades em que os alunos elaboram MCs individualmente eem uma única intervenção de ensino. Neste projeto foi proposta uma SD problematizadora sobre o tema "uso e abuso de drogas ilícitas", composta de atividades de elaboração de MCs colaborativos com vias para negociação de significados durante uma atividade em grupo, potencializando não apenas o caráter construtivista e ativo do ensino, mas também uma atitude mais positiva e crítica dos alunos em relação às drogaslícitas. Foi dada plena autonomia ao aluno bolsista durante as etapas de planejamento da SD, proposição das atividades e desenvolvimento dos materiais didáticos e de avaliação, permitindo o aprofundamento dos pressupostos teóricos sobre a aprendizagem, aplicação de diferentes metodologias de ensino e aproximação aos procedimentos de pesquisa em ensino de ciências.

Referências

AGUIAR, J. G. de; CORREIA, P. R. M. Como fazer bons mapas conceituais? Estabelecendo parâmetros de referências e propondo atividades

[363] Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1FJg-5VTuAhMZgbEOOAck67tazEZ6XA5b/view?usp=sharing>.

de treinamento.**Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, v. 13, n. 2, p. 141-157,2013.

AUSUBEL, D. P. **The acquisition and retention of knowledge**: a cognitive view. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, 2000.

CANTO, E. L. do. **Química:** na abordagem do cotidiano. São Paulo: Saraiva, 2016.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. 20. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

GIORDAN, M. **Computadores e linguagens nas aulas de ciências**: uma perspectiva sociocultural para compreender a construção de significados. Ijuí: EditoraUnijuí, 2008.

GIORDAN, M.; GUIMARÃES, Y. A. F.; MASSI, L. Uma análise das abordagens investigativas de trabalhos sobre sequências didáticas: tendências no ensino de Ciências. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS, 8, Águas de Lindóia, 2011. **Anais...** São Paulo: Abrapec, 2012.

GIORDAN, M.; GUIMARÃES, Y. A. F. Instrumento para construção e validação de sequências didáticas em um curso à distância de formação continuada de professores. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS, 8, Águas de Lindóia, 2011. **Anais...** São Paulo: Abrapec, 2012.

HORTON, P. B.; MCCONNEY, A. A.; GALLO, M.; WOODS, A. L.; SENN, G. J.; HAMELIN, D. An investigation of the effectiveness of concept mapping as an instructional tool. **Science Education**, v. 1, n. 77, p. 95-111,1993.

KINCHIN, I. M. **Visualising powerful knowledge to develop the expert student**.
Roterdã: Sense Publishers, 2016.

MORAES, P. C.; TRAJANO, S. C. de S.; MAFFRA, S. M.; MESSEDER, J. C. Abordando agrotóxico no ensino de química: uma revisão. **Revista Ciências & Ideias**, v. 1, n. 3, p. 1-15, 2010.

NESBIT, J. C.; ADESOPE, O. O. Learning with Concept and Knowledge Maps:a meta-analysis. **Review of Educational Research**, v. 76, n. 3, p. 413-448, 2006.

NOVAK, J. D. Application of advances in learning theory and philosophy of scienceto the improvement of chemistry teaching. **Journal of Chemical Education**, v. 61, n. 7, p. 607-615, 1984.

NOVAK, J. D. **Learning, creating, and using Kknowledge**: concept maps as facilitative tools in schools and corporations. Routledge: Routledge, 2010.

PIAGET, J. **Fazer e compreender**. São Paulo: Melhoramentos; EDUSP, 1978.

SCHMITT, L. Z.; BAÚ, I. O. L.; GRANDO, T. A. B. O cigarro como tema gerador no ensino de química e biologia - relato de experiência. In: ENCONTRO DEBATESNO ENSINO DE QUÍMICA, 33, 2013, Santa Cruz do Sul. **Anais...** Ijuí: Unijuí, 2013.

STEVENSON, M. P.; HARTMEYER, R.; BENTSEN, P. Systematically reviewing the potential of concept mapping technologies to promote self-regulated learning in primary and secondary science education. **Educational Research Review**, v. 21, p. 1-16, 2017.

OFICINA DE ESPANHOL PARA CRIANÇAS DURANTE A PANDEMIA COVID-19: PERCURSOS EM CONSTRUÇÃ.

Juliana Palma Gomes Pereira[364]
Larissa Galaxe Pereira[365]
Dayala Paiva de Medeiros Vargens[366]

Resumo: O presente relato trata-se do desenvolvimento do projeto de Iniciação à Docência, durante o ano de 2020, vinculado ao Programa Licenciaturas da Pró-Reitoria de Graduação da Universidade Federal Fluminense, intitulado "Oficina de Espanhol nos primeiros anos do Ensino Fundamental: brincar, cantar e contar é só começar!". Tradicionalmente a oficina de espanhol para crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental era realizada no Colégio Universitário Geraldo Reis - Coluni UFF, entretanto, durante o período pandêmico, as atividades do projeto foram realizadas remotamente de acordo com as orientações gerais da universidade. Neste relato, refletiremos acerca das mudanças necessárias para a continuação do projeto, que se pauta na interpolação entre os gêneros discursivos brincar, cantar e contar e na perspectiva educativa de que a língua adicional na infância é uma importante contribuição para o processo de múltiplo letramento e de ampliação do pensamento crítico.
Palavras-chave: Espanhol para crianças. Língua adicional. Pandemia.

Introdução

A "Oficina de Espanhol nos primeiros anos do Ensino Fundamental: brincar, cantar e contar é só começar!" deriva de outro Projeto de Iniciação à Docência, criado em 2008, intitulado "Oficina de jogos e brincadeiras em língua estrangeira: inglês e espanhol", que, inicialmente, estava vinculado à Subcoordenadoria de Apoio à Prática Pedagógica Discente da Universidade Federal Fluminense, atual Divisão de Prática Discente. A partir de 2014, no entanto, as oficinas continuaram sem a oferta da língua inglesa.

O objetivo geral do trabalho da oficina de Espanhol nos anos iniciais é viabilizar, aos licenciandos e licenciandas da UFF de Letras e de Pedagogia, vivências de práticas docentes não engessadas no âmbito da educação linguística para crianças - com ênfase no espanhol- de forma lúdica, auxiliando na construção crítica e ativa de saberes docentes. Procura-se trabalhar a língua espanhola no ambiente escolar como forma de enriquecimento discursivo dos estudantes dos anos iniciais do ensino

[364] Bolsista.
[365] Bolsista.
[366] Orientadora.

fundamental, uma vez que entendemos que se trata de oportunidade de ampliar a visão de mundo dos participantes da oficina, mediante novas práticas de letramento em espanhol e em português.

É de conhecimento geral que estamos vivenciando um período atípico desde março do ano de 2020 com o agravamento da pandemia da COVID-19. Diante disso, foi preciso adaptar o projeto a um novo formato a fim de dar continuidade às atividades. Antes do início do isolamento social, a oficina acontecia no Colégio Universitário Geraldo Reis - COLUNI UFF, em horário extracurricular, às sextas-feiras com estudantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental, mediante a atuação de bolsistas de Letras-Espanhol e de Pedagogia, que planejavam e realizavam os encontros.

No contexto atual, foi necessário um reajuste nos encaminhamentos metodológicos do desenvolvimento da oficina. Uma das principais mudanças consistiu na realização de atividades conjuntas com os integrantes do Projeto "Oficina de francês: formação docente e ensino de línguas adicionais nos anos iniciais do ensino fundamental", igualmente vinculado ao Programa Licenciaturas, com o propósito de oportunizar maior troca de experiências entre os bolsistas e as professoras orientadoras, além da necessidade de pensar conjuntamente sobre a criação de estratégias de trabalho e de estudo colaborativos de acordo com as possibilidades em que se encontra o mundo hoje.

Por conseguinte, submetemo-nos a reuniões semanais por intermédio do uso de uma sala virtual disponibilizada pela instituição para dar continuidade à evolução do projeto de forma integrada. Dentre as principais ações realizadas no período pandêmico, destacamos a elaboração de materiais didáticos e a criação de um site com informações sobre o projeto de francês e de espanhol para uso de futuros professores e de interessados na educação em línguas adicionais para crianças.

No que diz respeito à fundamentação teórica, a oficina se pauta numa perspectiva discursiva e dialógica (BAKHTIN, 2000), distanciando-se de práticas educativas que se centram meramente nas formas linguístico-gramaticais. Entende-se que a língua adicional pode contribuir efetivamente no processo de múltiplos letramentos dos estudantes, ampliando seu conhecimento de mundo especialmente no que diz respeito às relações interculturais.

Isto posto, toma-se como noção central o conceito de gênero do discurso (ROCHA, 2012), atentando-se principalmente na combinação dos gêneros que fazem brincar, cantar e contar. Apresentam-se também reflexões sobre a elaboração de materiais didáticos em conformidade com Barros e Marins (2010), que visam auxiliar professores apontando que se faz essencial ir além da monotonia de exercícios que priorizam a repetição sem promover a efetiva reflexão sobre a língua e a cultura hispânicas.

Buscando caminhos para educação em espanhol para crianças

Em conformidade com a proposta de Rocha (2008) para o ensino de inglês para crianças, a oficina de espanhol baseia-se na alternância entre os gêneros para brincar, gêneros para contar e gêneros para cantar. Dessa maneira, são escolhidos textos e atividades, nas modalidades oral e escrita, que visam uma abordagem relacionada a temáticas e a questões interculturais, evitando-se práticas pedagógicas depositárias que visam, quase que exclusivamente, ao ensino de vocabulário e de gramática descontextualizado e distanciado das práticas de uso da língua.

Os gêneros citados no parágrafo anterior, abordados no ensino de línguas adicionais proposto pela oficina são comumente desvalorizados em perspectivas centradas no estudo linguístico-gramatical. Ao contrário do que se pode imaginar, a utilização de jogos e de brincadeiras na educação escolar além de favorecer momentos de descontração e prazer, possui um caráter construtor fundamental no processo de aprendizagem das crianças.

As brincadeiras e os jogos quando são utilizados em sala de aula, com planejamento prévio e adequados aos objetivos de ensino, podem maximizar a aprendizagem e contribuir nas relações afetivas no espaço escolar. Nesse sentido, nos aproximamos da concepção vygotskiana (1987) que identifica a brincadeira como um instrumento mediador de desenvolvimento individual e coletivo das crianças. Além disso, de acordo com Cameron (2001) e Martin (1995), é justamente através dos jogos que elas experimentam e descobrem novas coisas, além de interagir com o meio.

Os gêneros relacionados ao brincar, ao cantar e ao contar são tratados nas oficinas de forma interligada. Entende-se que as atividades ligadas ao gênero contar, como a contação de histórias, além de outras práticas que envolvem a narração, não deixam de ser por vezes uma brincadeira,

conforme defende Silva (1997), além de trabalhar com o imaginário individual e coletivo. Nesse sentido, em relação aos jogos de linguagem, relacionados também ao gênero cantar, Wright (2001) destaca que são importantes instrumentos para o desenvolvimento da fluência oral, além de ser um estímulo para as habilidades de leitura e de escrita. Atividades como a contação de histórias e a escuta de canções possibilitam uma repetição não automatizada além de serem muito apreciadas pelos estudantes dos anos iniciais do ensino fundamental

Nesse sentido, faz-se imprescindível ressaltar que o ensino de espanhol na oficina não tem como foco a chamada "proficiência" no idioma, como é comumente tratado em cursos livres. A proposta principal é ampliar as práticas de letramento em espanhol e em português, sobretudo, no que diz respeito à leitura de mundo dos alunos numa concepção freireana (1989). Barros e Costa (2010) apontam que a aprendizagem de língua estrangeira contribui para o processo educacional de modo geral, de forma que não se restringe a aquisição de habilidades linguísticas, posto que proporciona também maior consciência acerca da língua materna.

A educação em línguas adicionais, quando ultrapassa a perspectiva meramente formal torna-se um processo extremamente enriquecedor, de modo que se propõem debates acerca de valores que se instituem nas práticas discursivas. No caso do espanhol, por ser uma língua tão heterogênea, faz-se imprescindível discutir-se acerca das diferenças socioculturais, políticas e ideológicas com o intuito de ampliar o conhecimento de mundo dos estudantes, o a sua compreensão acerca do funcionamento da linguagem, bem como fomentar o senso crítico dos alunos em relação às possibilidades de inter-ação em espanhol e em português.

Conforme exposto anteriormente, desde sua criação, em 2008, a oficina se organizava de modo presencial. Em 2019, era realizada toda sexta-feira em horário extracurricular por meio de encontros entre bolsistas e alunos dos primeiros anos do ensino fundamental no Colégio Universitário Geraldo Reis (COLUNI UFF) para a realização de atividades dispostas dentro do tema proposto pela oficina em conjunto com a criatividade das bolsistas com a coautoria da orientadora.

Na última edição presencial da oficina, em 2019, foi pensado em um encadeamento de atividades, em que cada proposta levada para os alunos tinha uma ligação com o que viria depois, além do planejamento estar

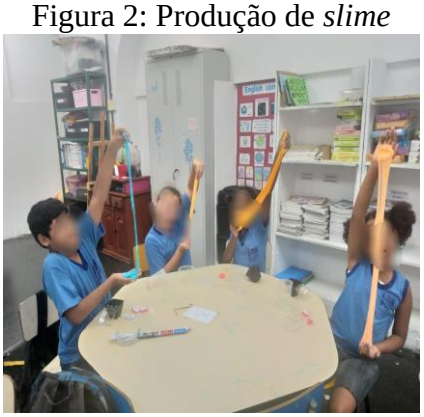
relacionado com a escolha dos gêneros e temas que norteiam a oficina. Dentre as questões culturais abordadas, elegeu-se, em um dos módulos, a morte como tema central, visto que os sentidos sobre a morte no México se diferem do Brasil e de outras culturas. Também levou-se em consideração o interesse que a cultura mexicana despertava nos estudantes.

Previamente, foram escolhidos alguns países para se ter o conhecimento de como cada povo lidava com os sentidos e os valores atribuídos à morte. Ao apresentarmos a concepção mexicana, abordamos o famoso e tradicional *"Día de los muertos"*. Para o encerramento anual do nosso curso, fizemos várias atividades lúdicas como jogos, pinturas, desenhos, oficina de *slime*, contação de histórias, filmes e outros. Nas figuras à continuação, são apresentadas algumas fotos das experiências realizadas na oficina em 2019 (Figuras 1 a 6).

Figura 1: Explosão de cores

Fonte: Acervo das autoras (2019)

Figura 2: Produção de *slime*



Fonte: Acervo das autoras (2019)

Figura 3: Contação interativa de contos

Fonte: Acervo das autoras (2019)

Figura 4: Confecção de máscaras para a festa do *Día de los Muertos*

Fonte: Acervo das autoras (2019)

Figura 5: Altar mexicano confeccionado pelas bolsistas e alunos

Fonte: Acervo das autoras (2019)

Figura 6: Interação dos alunos durante a festa

Fonte: Acervo das autoras (2019)

Em 2020, entretanto, em razão do isolamento social, foi necessário adotar novas práticas e ferramentas a fim de dar continuidade ao projeto. As plataformas online de reuniões ao vivo e simultâneas entre as pessoas, como o *Google Meet*, tornaram-se corriqueiras, sobretudo para professores e estudantes durante o período pandêmico. Dessa maneira, aderimos semanalmente a esse método de reuniões síncronas, voltadas para a discussão do desenvolvimento remoto da oficina, além da criação de grupos no aplicativo de conversas instantâneas *WhatsApp* e a elaboração de um espaço exclusivo na plataforma *Google Classroom* para o compartilhamento de textos teóricos e materiais desenvolvidos antes e durante a pandemia.

Pensando no contexto atual, com a suspensão das aulas presenciais, incluindo o COLUNI-UFF, e a implementação do ensino remoto, optou-se por reinventar o funcionamento da oficina no ano de 2020. Nesse sentido, foi decidido em conjunto pelas orientadoras das oficinas de francês e de espanhol, Profª Drª Dayala Paiva de Medeiros Vargens e Profª Drª Camila dos Santos Ferreira, reunir as ações dos dois projetos a fim de que houvesse uma maior interação e troca de experiências entre todos seus componentes.

Para esse novo cenário, decidimos criar um site, utilizando a plataforma de criação de sites *Wix*, no qual ficarão expostos materiais didáticos, indicações de textos, informações sobre as oficinas e dicas de modo em geral para professores, bolsistas e demais interessados em línguas adicionais para crianças. As atividades didáticas, preparadas pelos bolsistas sob supervisão das professoras orientadoras, foram elaboradas pensando nos alunos que participaram das oficinas. Nas próximas Figuras (7, 8 e 9), são apresentadas imagens do site que produzimos (ainda em construção).

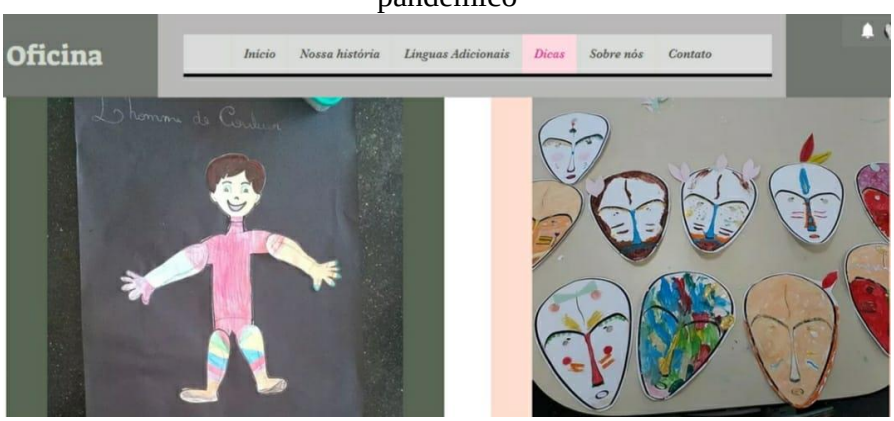
Figura 7: Tela principal do site

Fonte: Acervo das autoras

Figura 8: Principais abas do site

Fonte: Acervo das autoras

Figura 9: Registro de atividades no site produzidas antes do período pandêmico



Fonte: Acervo das autoras

Dessa forma, seguimos com a construção do projeto, de maneira inusual, mas sempre pensando em como essas novas estratégias influenciarão positivamente na experiência dos alunos que participarem das oficinas e na formação docente. A iniciativa do site partiu do anseio de registrar as realizações das oficinas e criar uma memória do projeto. Além de dividir não só com a comunidade acadêmica, mas também com pessoas de fora da universidade as atividades e os referenciais que norteiam os projetos.

No período de setembro de 2020 a fevereiro de 2021, foram propostas pelas orientadoras leituras sobre línguas adicionais para crianças e elaboração de materiais didáticos de forma coletiva entre as duas equipes. Os textos também foram discutidos em grupos. Por se tratar de bolsistas oriundos de cursos, habilitações e períodos distintos, originaram-se debates muito construtivos e enriquecedores.

A junção entre as ações dos projetos de espanhol e de francês, no entanto, não foi absoluta, preservando-se as singularidades de cada um deles. Para a elaboração das atividades didáticas de compreensão leitora, os bolsistas se organizaram de acordo com o seu projeto de origem, a dupla de espanhol e o quarteto de francês. Posteriormente, essas atividades foram apresentadas nas reuniões sob a supervisão das orientadoras para o esclarecimento de dúvidas e organização do preparo das atividades.

A partir dos textos teóricos discutidos, refletimos e debatemos nas reuniões sobre as escolhas pedagógicas que predominam no âmbito da educação de línguas adicionais para crianças. Um dos problemas das vertentes que priorizam o vocabulário e as expressões, implementadas principalmente em cursos livres e até em algumas escolas de educação básica, é o distanciamento em relação aos usos efetivos da língua em detrimento do estudo de partes fragmentadas e descontextualizadas dos seus contextos de produção. Tampouco são incentivadas nessas vertentes reflexões sobre questões interculturais que propiciem aos estudantes a reflexão sobre a sua própria cultura.

Paralelamente a isso, depois das leituras dos textos sugeridos e pensando na formação de leitores críticos, elaboramos atividades que têm como foco trabalhar a compreensão leitora. Para tanto, selecionamos uma história em quadrinhos do autor argentino Quino, muito famoso pela sua

personagem principal, a Mafalda. Nossa proposta foi trabalhar o gênero em questão, estratégias de leitura, linguagem verbal e não verbal, além de instigar indagações sobre o panorama mundial atual frente à pandemia da COVID-19.

Resultados de nosso percurso em tempos pandêmicos

Dar continuidade a projetos voltados para línguas adicionais para crianças em meio à pandemia foi um passo gigantesco para orientadoras e bolsistas. No decorrer desse período, foi possível durante as reuniões semanais discutir com mais profundidade acerca da importância dessas línguas como um meio necessário para a cidadania nos dias atuais.

Dos seis bolsistas contemplados no período de setembro de 2020 a março de 2021, dos quais quatro faziam parte da oficina de francês e duas da oficina de espanhol, estavam dispostos graduandos a partir do quarto período de Letras francês e Letras espanhol, respectivamente, em que os mesmos, com exceção de uma bolsista de espanhol, participaram das oficinas presencialmente no ano de 2019.

Desse modo, alguns já possuíam certa experiência e conhecimento sobre o funcionamento das oficinas e dos princípios teóricos que as direcionam. No entanto, a disposição de mais tempo útil para as leituras foi de grande importância para a compreensão da fundamentação teórica que rege as oficinas de modo que corroboraram não só com o aprimoramento das discussões, mas também com o embasamento para a elaboração de melhores atividades didáticas. Nesse sentido, as leituras e os debates mais frequentes serviram não só para aprofundar o conhecimento sobre a educação em línguas adicionais para crianças, mas também para apresentar uma nova perspectiva para os que estavam iniciando suas atividades no âmbito da iniciação à docência.

Apesar de termos obtido resultados positivos, como os debates e aprofundamento teórico, a realização atípica da oficina devido ao período que estamos enfrentando, foi um desafio. Ao mesmo tempo em que a maior disposição de tempo para leituras foi enriquecedora, a perda do contato com os alunos se mostrou um dos grandes obstáculos para a elaboração das atividades, tendo em vista que a ausência da dinamicidade entre bolsistas e

estudantes tornou o processo impessoal, já que não era possível obter um *"feedback"*.

Conforme mencionado, um dos anseios para a união provisória dos distintos projetos era promover um maior diálogo entre os bolsistas, no entanto, promover atividades em grupos durante o período remoto não foi uma tarefa fácil. A quantidade de bolsistas, divergências de horários e diferentes níveis de dificuldades, principalmente por estarmos em períodos distintos, foram alguns dos fatores que dificultaram as tarefas em grupo.

Outra novidade do período remoto foi a criação do site com o intuito de registrar as atividades e textos teóricos abordados. Apesar do propósito que norteou a criação do mesmo ser extremamente positiva, sua construção demandou muito tempo e trabalho, tendo em vista que para a sua criação foram necessários muitos detalhes e informações que os bolsistas não conseguiram efetivar no curto tempo de vigência da bolsa. Por conseguinte, uma parte do trabalho deverá ser concluída assim que o projeto for retomado.

Considerações finais

Por meio deste relato, buscamos evidenciar que, mesmo com todas as dificuldades, foi possível colher bons resultados da vivência formativa durante o período remoto. Graças à experiência que foi trazida pelos bolsistas que participaram das oficinas no período anterior à pandemia, foi possibilitada uma maior fluidez ao dar continuidade às propostas e às novas dinâmicas de aprendizagem. Desse modo, mesmo com o distanciamento da comunidade escolar, continuou-se pensando na produtividade e no desenvolvimento dos alunos, no que diz respeito ao acesso à língua adicional e à construção do pensamento crítico.

O fácil diálogo e afeto dos bolsistas com as orientadoras foi sem dúvidas um fator crucial para o bom desenvolvimento das atividades. Durante a formação acadêmica, infelizmente, faltam espaços de diálogos e de acompanhamento na elaboração de atividades que geram grandes frustrações para os futuros professores. Por meio das reuniões, mesmo que à distância, foi possível esclarecer dúvidas pontuais acerca da elaboração de atividades e sobre a importância da língua adicional nos anos iniciais do ensino fundamental.

Destaca-se que atuar como bolsista de Iniciação à Docência agrega de forma considerável para nossa formação como docente. Foram a partir das práticas pedagógicas, reuniões semanais, leituras e debates teóricos que nos aproximamos cada vez mais do cotidiano escolar mesmo que de forma remota. Ressalta-se que participar desse projeto, além de enriquecer o nosso currículo acadêmico, é uma grande contribuição tanto do ponto de vista teórico bem como do ponto de vista da prática, - na nossa formação como futuros professores.

Referências

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal.** São Paulo: Martins Fontes, 2010.

BARROS, C.; COSTA, E. *et al.* **Coleção explorando o ensino**: espanhol. Brasília: Ministério da Educação, 2010.

CAMERON, L. **Teaching English to young learners**. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler***:* em três artigos que se completam. São Paulo: Autores Associados. Cortez, 1989.

MARTIN, C. **Games and fun activities**. London: CILT, 1995.

ROCHA, C. H. **Reflexões e propostas sobre língua estrangeira no ensino fundamental I***:* plurilinguismo, multiletramentos e transculturalidade. Campinas: Pontes, 2012.

ROCHA, C. H. O ensino de línguas para crianças no contexto educacional brasileiro: breves reflexões e possíveis provisões. Unicamp, **D.E.L.T.A**, v. 23, n. 2, p. 273-319, 2007.

ROCHA, C. H. **Proposta para o inglês no ensino fundamental I público:** plurilinguismo, transculturalidade e multiletramentos. Campinas, SP: Pontes, 2010.

SILVA, A. **Era uma vez… o conto de fadas no ensino/aprendizagem de língua estrangeira:** o gênero como instrumento. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1997.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1987.

WRIGHT, A. **Storytelling and children**. Oxford: Oxford University, 2001.

A PRESENÇA DA FÍSICA NO DIA A DIA

Victor Galdino da Silva[367]
Érica Cristina Nogueira[368]

Resumo: A Casa da Descoberta é o centro de Divulgação Científica da Universidade Federal Fluminense (UFF) e tem como objetivo participar do processo de ampliação dos níveis de alfabetização científica dos indivíduos. Nossa coleção possui mais de 50 experimentos interativos em diversas áreas da Ciência. Durante o ano de 2020, devido as medidas sanitárias adotadas em decorrência da pandemia da COVID-19, a Casa da Descoberta não realizou atividades presenciais entre os meses de março a dezembro. Tal como muitos profissionais da educação, o museu precisou se reinventar e a realizar suas atividades remotamente. E, o caminho encontrado para mantermos contato com os visitantes foi a elaboração de materiais didáticos (*posts*) para serem divulgados em nossas redes sociais: FACEBOOK e Instagram. Preparamos quatro publicações onde, utilizando imagens e uma linguagem acessível, discutimos situações do cotidiano e os conceitos físicos ali presentes. A acessibilidade comunicacional está relacionada com a prática da inclusão, permitindo que todos tenham acesso às informações e aos espaços em condições de igualdade e sem discriminação. O material produzido poderá ser usado durante as oficinas que são realizadas na Casa da Descoberta, no treinamento de novos mediadores, em cursos de formação continuada para professores e como material de apoio pelos professores em suas práticas docentes.
Palavras-chave: Museu de ciências. Ensino não formal. Ensino de física. Divulgação científica.

Introdução

O termo acessibilidade é bastante abrangente e não está apenas ligado a fatores físico-espaciais como distância, deslocamento, conforto etc. A acessibilidade também envolve aspectos políticos, sociais e culturais (DISCHINGER; BINS ELY, 2005). Acreditamos que a acessibilidade está relacionada com a prática da inclusão, permitindo que todos tenham acesso às informações e aos espaços em condições de igualdade e sem discriminação. Em resumo: todos aqueles que precisam de um olhar diferenciado devido à sua condição social e/ou física. Afinal, os museus e centros de ciências e tecnologia devem ser pensados para todo o conjunto de público que busca encontrar um objeto ou tema para meditar, aprender ou se maravilhar.

[367] Bolsista.
[368] Orientadora.

Acreditamos que um museu de ciências deve ser um lugar interativo, funcionar menos como um templo e mais como um fórum, um lugar de encontro, de troca e por que não, de admiração das belezas da natureza e dos avanços tecnológicos. As idéias norteadoras da Casa da Descoberta, seguem as idéias da "Nova Museologia" (DESVALLÉES; MAIRESSE, 2010; HERNÁNDEZ HERNÁNDEZ, 1992) onde o paradigma do museu focado em suas coleções dá lugar ao museu focado na experiência de visitantes.

Os espaços museais são espaços que possuem um importante papel e podem contribuir no processo de formação docente auxiliando na construção de um docente com perfil de professor-pesquisador. Além de contribuírem para fomentar a curiosidade e promover uma intensa troca de experiências entre seus frequentadores, os museus e centros de ciências e tecnologia oferecem recursos que contribuem na formação do docente e em sua prática pedagógica. Os museus e centros de ciências e tecnologia, com suas peculiaridades, contemplam inúmeros desafios para a prática docente. E como Mahomed (2013), defendemos uma aproximação mais estruturada entre os museus e a universidade no âmbito dos cursos de licenciatura e de museologia para que o campo de atuação do professor possa ser ampliado para além das escolas.

Neste trabalho, daremos um destaque maior à comunicação buscando formas alternativas de transmissão e compartilhamento de conceitos e conteúdos que eliminem as barreiras comunicacionais que dificultam o livre acesso de todos aos acervos da Casa da Descoberta.

Desenvolvimento

Nesta pesquisa, desenvolvemos quatro "posts" para serem publicados nas redes sociais da Casa da Descoberta (Figura 1). Para a elaboração do material, escolhemos os temas nos quais trabalharíamos e fizemos uma revisão dos conceitos científicos relacionados.

Em seguida, discutimos de que forma abordaríamos esses temas e qual o estilo que as publicações teriam. Optamos por utilizar uma linguagem simples e acessível, sem o uso excessivo de jargões científicos e expressões matemáticas.

Os pôsteres foram feitos utilizando a plataforma de "desing" gráfico CANVA que permite aos usuários criar gráficos de mídia social, apresentações, infográficos, pôsteres e outros conteúdos visuais.

Figura 1: Capas dos pôsteres criados. #ParaTodosVerem.

A imagem mostra quatro quadros com molduras coloridas. Em cima, à esquerda, o quadro tem moldura nas cores laranja, vermelho e verde. No alto, em negrito, está escrito: Lei da inércia. No centro vemos um cavalo parando bruscamente e um homem, de blusa vermelha e calça jeans, arremessado para frente. Em cima, à direita, o quadro tem moldura na cor azul. No alto, em negrito, está escrito: Cancelamento de Ruídos. No centro, vemos um jovem sentado no chão, com fones de ouvido, lendo um livro. Ao seu lado, ajoelhada, uma menina de longos cabelos loiros toca seu ombro esquerdo. Em baixo, à esquerda, o quadro tem moldura nas cores rosa e roxo.

No alto, em negrito, está escrito: Efeito Doppler. No centro, a imagem de uma ambulância (à esquerda) e de um ciclista (à direita). Saindo da ambulância, semicírculos indicam a direção de propagação das ondas sonoras.

A seguir apresentaremos cada um dos pôsteres desenvolvidos:

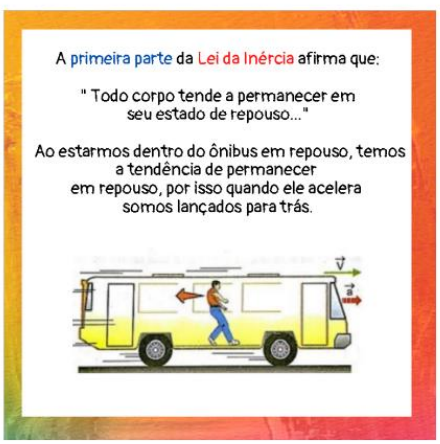
Lei da Inércia

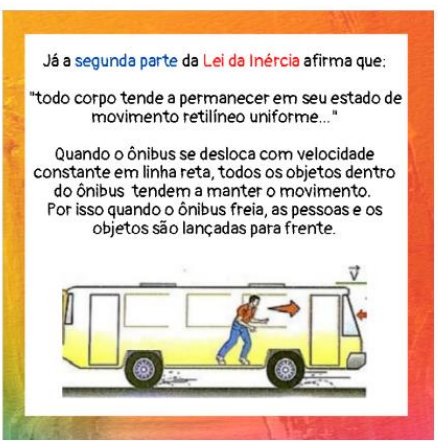
Este pôster relaciona a *1ª Lei de Newton* com uma situação corriqueira do cotidiano (Figura 2). Muitas pessoas pensam que quando o ônibus acelera, ele as joga para trás. Ou que quando ele desacelera, elas são empurradas para frente. Contudo essas teorias estão erradas, elas não encontram respaldo científico!

A explicação é dada pela *Lei da Inércia*, que diz que todo corpo tende a permanecer em seu estado de repouso ou de movimento retilíneo uniforme caso todas as forças que atuem nele se anulem.

Ou seja, se estamos parados dentro do ônibus e ele acelera, nossa tendência é ficar parado, por isso temos a sensação de sermos jogados para trás quando ele começa a se mover. Se estamos nos deslocando para frente junto com o ônibus e ele freia, nossa tendência é continuar andando, por isso, temos a sensação de sermos jogados para frente quando ele freia.

Figura 2: Lei da Inércia. #ParaTodosVerem





A imagem mostra dois quadros com molduras nas cores laranja, vermelho e verde. No quadro à esquerda, em cima, está escrito a primeira parte da Lei da Inércia e a explicação do porque quando o ônibus acelera, as pessoas são lançadas para trás. Em baixo, um ônibus na cor amarela, com a

frente apontando para a direita. Pequenos traços ao redor do ônibus nos dão a sensação de que ele está se movimentando para a direita. No lado externo do ônibus, temos a representação dos vetores velocidade (**v**) e aceleração (**a**). Abaixo do vetor velocidade **v**, uma seta verde aponta para a direita. Abaixo do vetor aceleração **a**, uma seta vermelha aponta para a direita. Dentro do ônibus, vemos um passageiro, em pé, ligeiramente inclinado para trás, olhando para a direita. Atrás do passageiro, existe uma seta vermelha apontando para a esquerda. No quadro à direita, em cima, está escrito a segunda parte da Lei da Inércia e a explicação do porque quando o ônibus freia, as pessoas são lançadas para frente. Em baixo, um ônibus na cor amarela, com a frente apontando para a direita. Pequenos traços desenhados, no lado direito das rodas, nos dão a sensação de que ele está freando. No lado externo do ônibus, temos a representação do vetor velocidade (**v**). Na altura do para-brisa uma seta vermelha aponta para a esquerda. Dentro do ônibus, vemos um passageiro, em pé, ligeiramente inclinado para frente, olhando para a direita. A frente do passageiro, existe uma seta vermelha apontando para a direita.

Cancelador de Ruídos

Não seria ótimo conseguir se livrar dos barulhos ao redor e escutar somente a música que está tocando no fone de ouvidos? Existem alguns modelos de fones que conseguem cancelar o ruído externo e, desta forma, você quase não escuta os barulhos ao redor.

O abafador de ruídos é um equipamento comumente utilizado pelas pessoas que querem ter uma experiência única com a música, um importante equipamento de proteção individual (EPI) para trabalhadores que realizam atividades frequentemente expostos a ruídos nocivos e um importante recurso utilizado por pessoas com sensibilidade a ruídos/barulhos altos.

Neste pôster, explicamos a física por trás do abafador de ruídos, utilizando como motivação a série Atypical, criada por Robia Rashid. A série conta a história de Sam Garner (Keir Gilchrist), um jovem de 18 anos, com transtorno do espectro autista (TEA) e que sempre usa os fones de ouvido (abafadores de ruídos) nas suas atividades do dia a dia.

Efeito Doppler

Este pôster retrata um fenômeno físico bastante comum em nosso dia a dia: o *efeito doppler*. Este efeito pode ser percebido quando uma ambulância, que está se deslocando com uma certa velocidade, emite som em sua sirene. Quando ela se aproxima, percebemos que o som vai ficando mais agudo e, quando ela se afasta, que o som vai se tornando mais grave. Na medicina, por exemplo, o efeito doppler é utilizado para mensurar a velocidade e direção do fluxo sanguíneo nas cavidades cardíacas através dos exames de ecocardiograma.

Quem apaga a luz dos postes?

Este é um tema bastante interessante para ser discutido pois podem surgir diversas teorias como, por exemplo, será que alguém simplesmente aperta um botão para que a luz acenda ou apague? Será que isso é feito remotamente? Será que é feito automaticamente? E, porque só acende a noite?

Isso acontece por conta do *relé fotoelétrico*, que é um dispositivo eletrônico (Figura 3) que permite que os postes de iluminação sejam acionados automaticamente de acordo com a intensidade da luz no ambiente. Este dispositivo envia um sinal para o circuito elétrico e, de acordo com esse sinal, o circuito vai acender ou apagar a lâmpada do poste.

Figura 3: Relé Fotoelétrico. #ParaTodosVerem

A imagem mostra um quadro com moldura na cor azul. Em cima, centralizado, está escrito: Isso acontece por conta do relé fotoelétrico, que é um dispositivo eletrônico que permite que os postes de iluminação sejam acionados automaticamente de acordo com a intensidade da luz no ambiente. Em baixo, vemos duas imagens. A esquerda, temos a fotografia de uma lâmpada em um poste de rua. Uma seta branca indica a posição do relé fotoelétrico. Na imagem à direita, temos a fotografia de um relé fotoelétrico.

Considerações finais

Devido as medidas de distanciamento social para o controle da pandemia da COVID-19, tal como muitos profissionais da educação, os museus precisaram se reinventar e a realizar suas atividades remotamente.

E, o caminho encontrado pela Casa da Descoberta para manter o contato com os visitantes foi a elaboração de materiais didáticos (*posts*) para serem divulgados em nossas redes sociais: FACEBOOK e Instagram.

Preparamos quatro publicações onde, utilizando imagens e uma linguagem acessível, discutimos situações do cotidiano e os conceitos físicos ali presentes. A apresentação dos conteúdos (molduras, cores e fontes) seguiram os padrões que definem a identidade visual do museu.

Em cada *post*, trabalhamos conceitos de diferentes áreas da física de forma lúdica. Após revisão do conteúdo e escolha dos tópicos a serem abordados, optamos utilizar linguagem acessível para que o conteúdo se torne acessível a todos os seguidores das nossas redes sociais. Além dos conceitos físicos, fizemos a contextualização histórica dos fatos discutidos e apresentamos exemplos do cotidiano.

Esta pesquisa tem tornado evidente o urgente desafio de os cursos de licenciatura e de museologia incluírem em seus currículos o tema mediação cultural nas mídias sociais.

Por fim, esperamos que o material desenvolvido, além de contribuir para fomentar a curiosidade científica dos seguidores da Casa da Descoberta, possa ser utilizado como material de apoio para alunos e professores da Educação Básica.

Este é um projeto em desenvolvimento: estamos finalizando o material desenvolvido. Como etapas futuras, pretendemos escrever novos *posts*

abordando outros tópicos da Física. O conteúdo produzido fará parte da série intitulada “Física no dia a dia” (título provisório) e será postado nas redes sociais da Casa da Descoberta bem como utilizado nos cursos de formação de mediadores do museu.

Referências

DISCHINGER, M.; BINS ELY, V. H. M. **Promovendo acessibilidade nos edifícios públicos:** guia de avaliação e implementação de normas técnicas. Santa Catarina: Ministério Público do Estado, 2005.

DESVALLÉES, A.; MAIRESSE, F. **Conceptos claves de museologia**. Paris: Armand Colin, 2010.

HERNÁNDEZ HERNÁNDEZ, F. Evolución del concepto de museo. **Revista General de Información y Documentación,** Universidad Complutense de Madrid, v. 2, n. 1, p. 85-97, 1992.

MAHOMED, C. Análise da relação entre a formação inicial de professores e os espaços de educação não formal. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 11 – EDUCERE. 2013, Curitiba. **Anais...** Curitia: Champagnat, 2013, p. 8572-8583.

ATLAS GEOGRÁFICO PARTICIPATIVO DAS COMUNIDADES QUILOMBOLAS DA REGIÃO DA BAIA DA ILHA GRANDE-RJ

Marcos Vinicius de Souza Leu[369]
Monika Richter[370]

Resumo: O projeto vem se desenvolvendo tanto junto à comunidade quanto na Escola Municipal Áurea Pires da Gama, localizada no Quilombola Santa Rita do Bracui, Angra dos Reis/RJ. Tem como objetivo seguir em dois caminhos principais de análise: valorizar os conhecimentos tradicionais da comunidade – Etnoconhecimento espacial e sua percepção do meio; e levantar as problemáticas ambientais que se traduzem em demandas sociais espaciais do presente. Para atingir o objetivo, a elaboração de um Etnoatlas geográfico participativo através do uso de metodologias que tragam a apreensão e o registro das práticas espaciais e conhecimentos da comunidade. Desta forma, criar uma base de dados que possa compreender as dimensões espaciais e ambientais da comunidade alvo, além de valorizar e divulgar a história e cultura da Quilombo Santa Rita do Bracuí. Busca-se também que os alunos sejam levados a valorizar o conteúdo escolar através de uma ótica ligada a seus modos de vida, permitindo assim, que tenham maior engajamento e voz na luta pelo seu território e costumes.

Palavras-Chave: Quilombo; Etnomapeamento; Mapeamento Participativo.

Introdução

As discussões a respeito da sustentabilidade embora sejam muito atuais trazem consigo um olhar mais profundo a respeito da necessidade da aplicação de metodologias participativas e inclusivas, e a sua eficácia. As comunidades tradicionais geralmente são pouco conhecidas, possuindo diferenciada relação com o meio, além de serem carregadas de teor simbólico e cultural. Além disso sua história é complexa e somente pode ser compreendida na sua totalidade através de uma perspectiva que foge ao padrão escolar hegemônico.

A questão quilombola no Brasil é um ponto extremamente importante, afinal essas comunidades que traçam suas origens desde a abolição da escravidão, que embora tenha dado liberdade para a população negra que era escravizada, pouco fez para garantir a eles maneiras de assegurar sua existência. Reforçar que a formação de muitas dessas comunidades foi a saída para que dessa forma eles pudessem não só garantir seus meios de vida,

[369] Bolsista.
[370] Orientadora.

como também se protegerem da perseguição constante que sofriam. Muitas das terras que hoje compõem as comunidades quilombolas são frutos de uma prática muito comum no período pós-abolição e que era bem-vista pela sociedade, que consistia na doação de terras por parte dos donos das terras para seus ex-escravizados. Prática essa que tinha segundo Arruti (2003), o objetivo bem claro ao fazer com que os antes cativos negros retornassem para as terras da fazenda e dessa forma continuassem a prestar os serviços, enquanto mão de obra barata e que pouca alternativa possuíam.

Conforme essas terras lhes são cedidas, podem exercer nela sua matriz cultural e religiosa africana bem como estilos de vida e visões a respeito do meio, atrelados a uma forte relação com a terra. Essa tradição é passada através das gerações pela oralidade e práticas. Através das histórias e contos, os quilombolas mantem vivo seus saberes, culturas e maneiras de ver a natureza e o meio ao seu redor. Essas concepções transcendem o senso comum e demonstram as diferenças de perspectivas que as comunidades quilombolas possuem.

No caso do Quilombo Santa Rita do Bracuí, localizado em Angra dos Reis, a comunidade que embora tenha recebido as terras de José de Souza Breves em seu testamento, deixando clara sua vontade, não teve êxito devido aos diversos ataques de expropriação de terras. Esta região experimentou o boom da atividade turística na década de 1970/80 com a abertura da Rodovia Rio Santos e a intensificação das ações do capital imobiliário (RODRIGUES, 2006).

Atualmente, lutam para dar prosseguimento ao processo de regularização fundiária junto ao INCRA. Nesse sentido, o mapeamento participativo por meio da cartografia social, se mostra como uma ferramenta poderosa ao se trabalhar com comunidades autodeclaradas. Segundo Landim Neto *et al* (2016, p. 62):

> [...] Cartografia Social – CS afigura-se como um procedimento metodológico que visa a construção de mapas levando-se em consideração múltiplas dimensões, a saber, coletiva e participativa, necessárias para a produção do conhecimento presente no território.

Sendo eficaz em registrar as práticas e percepções que uma comunidade possui em seu espaço, os seus produtos são mapas, repletos de significados inerentes a comunidade. Tais processos e produtos permitem

que vejam seu território como algo mais concreto, mas também permite que pessoas de fora da comunidade sejam capazes de compreender o espaço através dessa ótica, revelando aspectos que dificilmente poderiam ser notados como a representatividade e pluralidade dos indivíduos.

Em um contexto, no qual a cartografia age como poderosa ferramenta na produção de discursos na forma de mapas, que agem também como construções simbólicas e sociais, a cartografia social permite que os grupos sociais tenham sua "voz" ativa.

A partir daí se busca através da cartografia social, criar um Etnoatlas que contenha as concepções de território que os membros da comunidade possuem, afinal somente através da ótica dos mesmos se pode compreender em sua totalidade o sentido que eles dão ao lugar. Também serão consideradas as percepções dos alunos da escola iniciando pelo 6º ano, Ressalta-se que se trata de escola autodeclarada quilombola, a Escola Municipal Áurea Pires da Gama, e dessa forma trazer uma perspectiva nova ao conteúdo que normalmente é apresentado. Através do Etnoatlas busca-se valorizar os saberes e a história da comunidade.

Desenvolvimento

O objetivo do projeto é o de trabalhar com o segundo ciclo do fundamental, iniciando com a turma do 6º ano da Escola Municipal Áurea Pires da Gama (Figura 1), localizada no Quilombos Santa Rita do Bracui (Angra dos Reis). Busca-se a construção de um Etnoatlas, focando em dois caminhos já citados. A construção do referencial teórico e conceitual já havia sido anteriormente realizado, de forma que no momento de minha entrada no projeto, inicio com o levantamento de dados secundários e a elaboração do protótipo do etnoatlas. Dessa forma me coube realizar a leitura de todo material escrito e o arcabouço teórico para poder assim iniciar a parte "pratica" do projeto. No entanto, a pandemia de COVID-19 acabou se mostrando um empecilho, visto que houve a suspensão das aulas e a adoção da UFF de medidas que cessassem todas as atividades presenciais.

Figura 1: Entrada da E. M. Áurea Pires da Gama, localizada no Quilombo Santa Rita de Bracui

Encontro-me no terceiro período do curso de licenciatura em Geografia, no entanto, entrei no projeto quando ainda estava no segundo período. Dessa forma a oportunidade de trabalhar com os alunos de uma comunidade Quilombola se apresentou como única para a inserção de novas perspectivas para mim. Afinal seriam trabalhados temas importantes como a valorização dos conhecimentos quilombolas, dentre eles a relação com o meio e a terra em que vivem.

A cartografia social e a etnocartografia foram conceitos chave visto que aprendemos que a cartografia sempre foi usada pelos grupos dominantes servindo assim como um instrumento de dominação. No entanto, os estudos demonstram que nas últimas décadas, a cartografia social vem sendo usada por determinados grupos menos favorecidos para demonstrar as suas visões de espaço, dando uma ótica ao espaço que difere da predominante e dessa forma servindo como recurso de análise anti-hegemônico.

A leitura de todo o arcabouço teórico que foi realizada antes que eu pudesse iniciar as atividades práticas, também foi extremamente proveitosa. Possibilitou novas compreensões a respeito de temas, que certamente contribuirão para minha prática docente. Além do mais pode-se dizer que a questão Quilombola dialoga muito bem com a geografia e embora a pandemia tenha dificultado o prosseguimento do processo participativo de

produção do Etnoatlas, vale citar que ainda se mantem um diálogo com os professores da escola em que se pretende trabalhar o mapeamento participativo. Já se possui uma sólida base de dados geográfico e ainda se mantem a busca por dados secundários que possam agregar (SIGWeb _ Bracui – Figura 2). Também está sendo realizado um protótipo do atlas utilizando os dados cartográficos e textuais que já foram obtidos a partir de pesquisa junto a internet. Dessa forma embora não se tenha tido como prosseguir com o projeto na escola, muito material já foi levantado, sistematizado e analisado.

Figura 2: Ex do SIG implementado para a comunidade do Bracuí

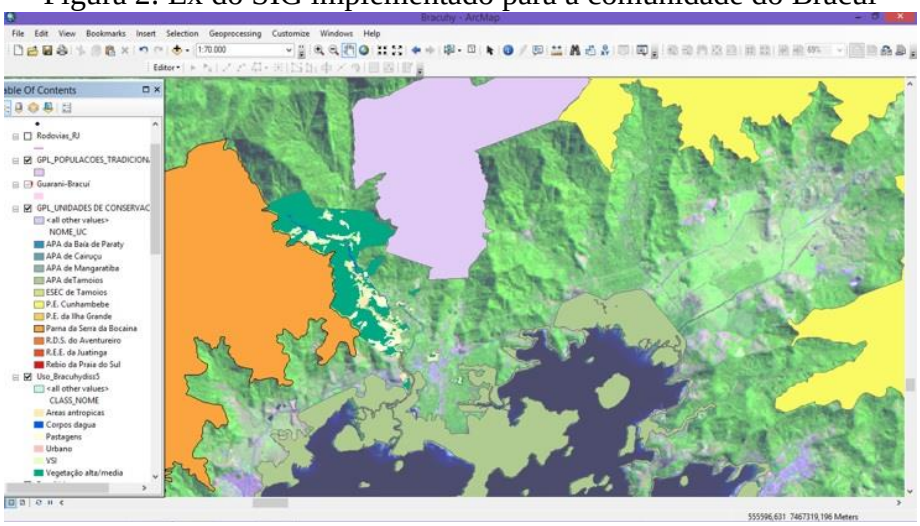


Figura 2a- SIGWEB Google my maps - Sede da associação de moradores, um dos pontos de interesse.

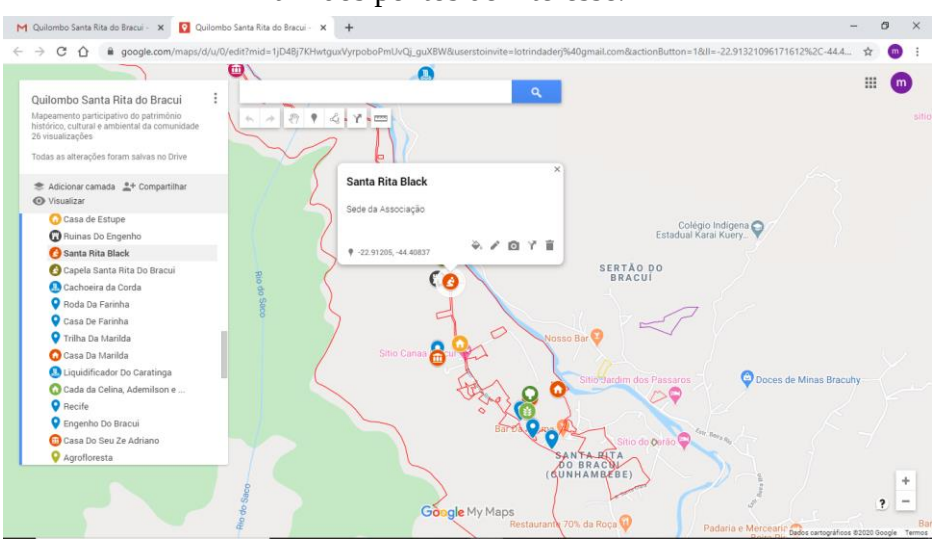
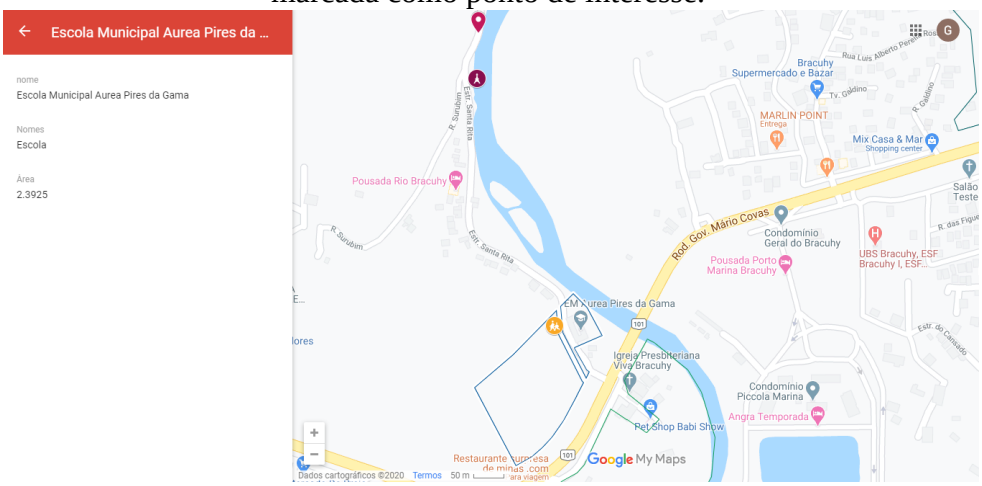


Figura 2b- Localização da Escola Municipal Áurea Pires da Gama, marcada como ponto de interesse.



O projeto vem sendo produtivo nesse sentido: de geração de conhecimento que está sendo ampliado e especializado, e será utilizado pela própria comunidade em sua luta pelo reconhecimento de seu território; assim como das novas perspectivas a respeito da prática docente. pode ser libertadora e das trocas de experiencias que podem ocorrer entre os alunos e professores, sendo assim o projeto é produtivo tanto para os moradores do Quilombo que irão contribuir como protagonistas na elaboração de um documento que "especializa" seu território singular e suas aspirações juntamente com a questão ambiental que dialoga muito com as práticas culturais da comunidade. Também para os membros do projeto, que acabam mostrando perspectivas novas não só do processo educativo mas também do processo cartográfico, afinal a cartografia sempre foi uma linguagem dominada pelos poderes hegemônicos, mas nas últimas décadas os grupos invisibilizados estão ganhando voz nesse espaço. O projeto assim vem sendo uma experiencia positiva e enriquecedora.

Considerações finais

Conclui-se que o projeto vem sendo uma experiencia significativa em aprendizagem, ao permitir colocar em pratica uma questão tão importante quanto a cartografia social e trabalhar a mesma com uma comunidade tradicional como a Quilombola, alvo de constante conflitos. Tem sido uma

experiencia que permite se ter uma nova concepção do processo de produção de mapas e até mesmo de ensino, afinal o fato de se trabalhar em uma escola utilizando as informações trazidas pelos alunos comunitários mostra como o processo docente pode ser mais produtivo ao abrir a aula à discussão. Prática que permitir que os alunos tragam para a sala os seus conhecimentos e visões de mundo. Dessa forma a participação nesse projeto vem sendo algo de extrema relevância em minhas concepções, trazendo conhecimentos que certamente carregarei para a minha prática docente e visão de mundo.

Referências

ACSELRAD, H. **Cartografias sociais e território**. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro, Instituto de Pesquisa e Planejamento Urbano e Regional, 2008.

ARRUTI, J. M. P. A. **Relatório técnico científico sobre a Comunidade Remanescente de Quilombos da Ilha da Marambaia**, **Município de Mangaratiba (RJ)**. Rio de Janeiro: INCRA, 2003.

LANDIM NETO, F. O.; PAULINO, P. R. O.; RIBEIRO, A. M. M. A cartografia social como instrumento de espacialização dos conflitos territoriais no campo: o caso da região da Chapada – Apodi/RN. **Ambiente &Amp; Educação**, v. 21, n. 2, p. 60-71, 2016. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/ambeduc/article/view/6411>. Acesso em: 15 set. 2022.

POLLI, L. de S. Etnomapeamento enquanto método, geoprocessamento enquanto técnica: ferramentas e práticas para o imageamento da territorialidade quilombola/ Leonardo de Souza. 2017. 158 f.: il.

RODRIGUES, A. B. Turismo e territorialidades plurais – lógicas excludentes ou solidariedade organizacional. In: LEMOS, A. I. G.; ARROYO, M.; SILVEIRA, M. L. (Org.) **América Latina:** cidade, campo e turismo. São Paulo: CLACSO, 2006. p. 297- 315.

SEMIOLINGUÍSTICA E ENSINO: A SALA DE LEITURA COMO ESPAÇO DE FRUIÇÃO

Diana Ribeiro de Araujo[371]
Antônio Herdy Lopes Dias[372]
Glayci Kelli Reis da Silva Xavier[373]
Ilana da Silva Rebello Viegas[374]
Márcia de Assis Ferreira[375]
Nadja Pattresi de Souza e Silva[376]

Resumo: Para muitos alunos, a escola é o único local em que poderão ter acesso à literatura. Com base na teoria Semiolinguística de Análise do Discurso, em documentos oficiais sobre o ensino de Língua Portuguesa e em estudos sobre leitura e letramento, utilizando obras recomendadas pelo PNLD e tendo em vista o espaço ímpar de mediação e desenvolvimento da leitura que a sala de aula proporciona ao professor, o projeto teve como foco trabalhar a leitura, explorando não somente a mídia física, mas as diversas ferramentas digitais para incentivar o debate, de maneira que os estudantes se sentissem motivados a falar, trouxessem suas experiências e se tornassem protagonistas do processo de ensino-aprendizagem, desenvolvendo, assim, a leitura crítica atravessada pela aquisição do prazer em se tornar leitor.
Palavras-chave: Literatura. Escola. Leitura. Prática docente.

Introdução

Tendo como espaço de atuação a Sala de Leitura do Colégio Universitário Geraldo Achilles dos Reis (COLUNI-UFF), o projeto teve como objetivos avançar nas relações entre a universidade, a escola básica e a comunidade escolar, ao mesmo tempo em que se procurou oportunizar aos licenciandos de Letras o contato com uma realidade concreta de ensino/aprendizagem por meio das aulas à distância, que permitiram a interação não somente com os alunos do 1° e do 2º segmentos do Ensino Fundamental, mas também com os professores das turmas, que foram fundamentais no auxílio da criação de atividades voltadas para o desenvolvimento da leitura nas turmas atendidas pelo projeto. Além disso, o projeto também possibilitou debater com os bolsistas a importância do

[371] Bolsista.
[372] Bolsista.
[373] Orientadora.
[374] Orientadora.
[375] Orientadora.
[376] Orientadora.

docente enquanto mediador de uma leitura crítica por parte dos alunos, no processo de formar leitores ativos e plenos.

Antes que os bolsistas iniciassem o acompanhamento das atividades nas turmas do Colégio Universitário, foram realizados encontros semanais com as docentes da Universidade, responsáveis pelo projeto, nos quais eram discutidos textos previamente lidos e os bolsistas podiam já aplicar conhecimentos adquiridos e desenvolvidos por esses textos. Tais atividades compuseram a base teórica do projeto, que se apoiou em textos teóricos da Semiolinguística de Análise do Discurso, do ensino de literatura e do letramento literário, como Feres (2012), Marcuschi (2011), Dalvi (2013) e Xavier (2018). Além desse referencial teórico, foram apresentadas aos bolsistas textos normativos que norteiam o ensino de Língua Portuguesa e Literatura no país.

Todos os textos foram discutidos em reuniões com as orientadoras, que apresentaram os conceitos previamente antes do início do contato entre os bolsistas e os alunos, incentivando a interpretação e aplicação das teorias em obras literárias infantis trazidas para as reuniões para a familiarização dos bolsistas com os conteúdos estudados. Os textos legislativos foram apresentados para que os discentes pudessem compreender o que era esperado deles quando planejassem as atividades que seriam realizadas e aplicadas aos alunos do COLUNI, que serão detalhadas adiante.

Desenvolvimento

Após a seleção dos bolsistas, as orientadoras iniciaram uma sequência de reuniões com a finalidade de apresentar e explicar conceitos que seriam relevantes para a execução das atividades que seriam realizadas. Cada uma dessas reuniões abordava um texto diferente, que era dividido em partes para que cada um trouxesse sua interpretação sobre o que foi lido, e assim as professoras orientadoras puderam dar contribuições às leituras realizadas com sua experiência em sala de aula, além de corrigir eventuais equívocos.

Junto às reuniões, foram exigidas atividades para o aprimoramento da experiência da seção da Sala de Leitura da plataforma "Quarentuni"[377],

[377] Plataforma *on-line* de interação da comunidade escolar do COLUNI-UFF, criada pelo corpo docente a partir do necessário distanciamento social promovido pela pandemia de covid-19, para promover ações pedagógicas em que os participantes pudessem propor e realizar atividades, como é o caso das trilhas de aprendizagem utilizadas nas aulas.

sendo elas a criação de um *Padlet*[378] com os livros infantojuvenis aprovados para o PNLD de 2020, disponibilizados pela Editora Companhia das Letras em site específico e o desenvolvimento de *podcasts*[379], que apresentavam leituras de histórias infantis. No primeiro momento dessa experiência, a orientadora Márcia de Assis entregou uma gravação em áudio, feita pela própria, do conto "Joãozinho sem medo", presente no livro Fábulas Italianas, de Italo Calvino, à qual os bolsistas acrescentaram recursos sonoros como música e sonoplastia para promover outras possibilidades em termos de produção de sentidos. Posteriormente, toda a produção dos *podcasts* ficou a cargo dos licenciandos, tendo sido realizada a edição da narração das histórias *A primeira só*, de Marina Colasanti e do livro *Os invisíveis*, de Tino Freitas e Renato Moriconi, esse último tendo influenciado em atividade posterior, como será apontado mais adiante. Esses materiais desenvolvidos foram disponibilizados no "Quarentuni" e apresentados aos alunos do COLUNI-UFF. A professora responsável pelo acompanhamento das turmas transmitiu aos bolsistas a recepção dos estudantes na última reunião antes de dar início às atividades em sala de aula.

Antes do acompanhamento das turmas, foi apresentada às orientadoras uma trilha de aprendizagem[380], que servia como base para os afazeres da Sala de Leitura do site do colégio e funcionaram como avaliações para a área de Língua portuguesa e Literatura. Essa atividade foi baseada no livro *As velhas fiandeiras*, de Cassiano Sydow Quilici, Kika Antunes, Luciana Viacava, Nina Blauth e Simone Grande, organizado por Gabriela Romeu e ilustrado por Raul Aguiar, tendo sido escolhido pelos bolsistas por apresentar um gênero menos comum na leitura escolar, a peça teatral.

Após o término do acompanhamento teórico e início de desenvolvimento de atividades práticas, os bolsistas começaram a participar das atividades *on-line* com as turmas de 6º e 7º ano, regidas pela professora Amanda Bastos. O primeiro contato com as turmas consistiu na apresentação dos bolsistas às classes e em participações pontuais nas discussões que ocorriam, assumindo uma postura de observadores, com o intuito de compreender o funcionamento das aulas e para que os alunos se adaptassem à sua presença, assim evitando possíveis estranhamentos ou silenciamento

[378] Plataforma *on-line* para a construção de murais virtuais acessíveis por meio da internet.
[379] Arquivo digital de áudio, gravado previamente e transmitido por meio da internet.
[380] Um modelo baseado em etapas, que demonstra quais "passos" o aluno pode seguir para compreender a matéria.

por parte da turma quando os participantes do projeto tivessem a tarefa de reger uma atividade.

Após esse vínculo ser formado com as três turmas do Ensino Fundamental II, que estavam sendo acompanhadas, foi oferecida a oportunidade para os bolsistas fazerem uma apresentação para uma turma de 5° ano, regida pelo professor Gabriel Cruz, também do COLUNI-UFF, com a proposta de retornar a utilização dos *podcasts* e gravar a leitura do livro infantojuvenil *Os invisíveis* de Tino Freitas e Renato Moriconi, utilizando a sonoplastia que pudesse marcar o que era lido como uma forma de substituir as ilustrações da obra, que são fundamentais para a interpretação do texto.

Ao longo dos encontros de que os licenciandos participaram, foi trabalhado o livro de Julio Emilio Braz *Felicidade não tem cor*. Foram disponibilizadas aos alunos duas edições diferentes da obra: uma versão da primeira edição pela editora Moderna e uma mais recente impressa pela editora FTD. Elas foram utilizadas pelos bolsistas para a elaboração da primeira atividade que tiveram a oportunidade de ministrar, voltada para a interpretação das ilustrações que acompanhavam o texto, em um exercício que permitiu que os alunos observassem e acompanhassem as ilustrações de cada edição, expressando o que sentiam ao observar o traço, a escolha da paleta de cores e a maneira que a imagem foi posta no texto. Conforme diziam suas impressões acerca daquelas imagens, eles passaram a compreender que elas também transmitiam informações textuais, como visto pelos licenciandos na parte teórica do projeto quando, junto das orientadoras, fizeram a análise das obras *O menino mais bonito do mundo*, de Ziraldo, e *Chapeuzinho amarelo*, de Chico Buarque, adaptando a análise para o ensino fundamental.

Com o decorrer das aulas, foi possível relatar o quão importantes eram as falas dos alunos para as discussões sobre o livro, tendo em vista que a história se iniciava em um colégio, e que uma parcela considerável dos estudantes dessas turmas era negra. Portanto, havia uma identificação que os deixou confortáveis para se expor e compartilhar suas experiências em relação ao racismo, que é o tema central do livro de Braz, vividas em estabelecimentos comerciais, na rua, ou até mesmo na escola, o que acabou revelando algumas inseguranças que tinham em relação às suas características. Tal debate foi importante não somente para os estudantes

negros, por poderem expor aquilo e ver que o protagonista Fael passava pelas mesmas adversidades, mas também para seus colegas de classe que não são negros e nunca imaginaram passar por situações similares, mas que, motivados pela empatia por seus colegas, colaboravam com a discussão, utilizando acontecimentos noticiados nos jornais ou então em obras a que tiveram acesso como filmes e músicas, demonstrando que tinham a capacidade de colocar-se no lugar de seus colegas, imaginando como seria passar por um acontecimento semelhante e compreender a ameaça social que é o racismo para as vidas daqueles colegas de classe.

Para finalizar o período de atividade dos participantes do projeto, foi pedido que fizessem a 1° atividade da trilha de aprendizagem seguinte. Levando em consideração as discussões geradas em torno de *Felicidade não tem cor*, e sobre sua provocação, que era o protagonista desejar encontrar o Michael Jackson para saber como poderia se tornar branco, foi trabalhado o caminho oposto na atividade proposta aos alunos, pedindo que eles buscassem artistas negros que demonstrassem amor pela cor de sua pele e incentivassem os outros a terem esse mesmo sentimento, fosse por meio de seus discursos, pela sua interação em redes sociais, ou simplesmente pela sua presença. Além de não ter sido necessário apresentar somente personalidades em evidência pela mídia, os discentes também puderam apresentar artistas próximos a eles, como amigos, familiares, ou quem se apresentasse em um local comum para o aluno, assim descobrindo novas histórias que poderiam engrandecer a atividade por dar visibilidade a essas pessoas. A atividade foi realizada diretamente na plataforma Quarentuni e teve uma excelente participação de todas as turmas.

A partir do aporte teórico já citado e da interação com os alunos do COLUNI UFF, os bolsistas puderam presenciar e vivenciar a prática docente na área de Letras, experienciando a aplicação das teorias de formação do leitor, ensino de literatura e análise semiótica estudadas. Os discentes observaram a atuação do professor enquanto mediador da leitura de obras relevantes para a formação do leitor crítico e os resultados positivos em matéria de participação dos alunos e do desenvolvimento da aprendizagem a partir da condução do trabalho com a literatura infantil não através do viés da interpretação de pontos explícitos no texto ou da cópia de informações, mas da compreensão e partilha de inferências, da percepção de interpretações

que partem da atuação do aluno leitor no seu contexto social e de suas experiências.

Conclusão

Especialmente em uma área com que, de maneira geral, os alunos da graduação não possuem muito contato, que é o ensino de Literatura, a experiência foi extremamente enriquecedora. Os bolsistas puderam vivenciar a prática do professor em situações como: a preparação de atividade; a condução de diferentes turmas, já que a atividade baseada no livro de Julio Emilio foi aplicada em todas as turmas que os bolsistas acompanharam; a administração do tempo, tanto na confecção quanto na aplicação da atividade, dependendo da resposta da classe; além de terem a oportunidade de aprender a aplicar teorias importantes na sala de aula da educação básica para desenvolvimento do aprendizado dos alunos. Outra percepção interessante foi o aprendizado dos próprios bolsistas em relação ao trato com os alunos, de modo a garantir que estes ficassem confortáveis para compartilhar os sentimentos e pensamentos, sem se sentirem desconfortáveis, com medo ou menosprezados, incentivando que, ao contrário, pudessem se posicionar, participar e, ao mesmo tempo, ouvir os outros sem que a participação e o debate se tornassem bagunça e gritaria.

Auxiliar os alunos a descobrirem como estruturar seus pensamentos e argumentos foi uma experiência nova e fundamental para a formação docente dos bolsistas.

Referências

BRAZ, J. E.; Il. LIRA, G. **A felicidade não tem cor**. São Paulo: Ed. FTD, 2019.

BRAZ, J. E.; Il. ODILON. **Felicidade não tem cor**. Ed. Moderna: São Paulo, 1994.

BUARQUE, C. **Chapeuzinho amarelo.** São Paulo: José Olympio, 2011.

CALVINO, I. Joãozinho sem medo. In: **Fábulas italianas**. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

COLASSANTI, M. A primeira só. In: COLASSANTI, M. **Uma ideia toda azul**. 22 ed. São Paulo: Global, 2003.

DALVI, M. A. Literatura na escola: propostas didático-metodológicas. In: DALVI, M. A.; RESENDE, N. L. de; JOVER-FALEIROS, R. (org.). **Leitura de literatura na escola**. São Paulo, SP: Parábola, 2013.

FERES, B. dos S. **Leitura, fruição e ensino:** do espectador ao expectador. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE LEITURA E LITERATURA INFANTIL E JUVENIL, 3. Porto Alegre: Edpucrs, 2012. v. 1. p. 1-15.

FREITAS, T.; MORICONI, R. **Os invisíveis**. São Paulo: Casa da Palavra, 2013.

MARCUSCHI, L. A. Compreensão textual como trabalho criativo. In: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. Prograd. **Caderno de formação:** formação de professores didática geral. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011, p. 89-103, v. 11.

QUILICI, C. S. *et al*. **As velhas fiandeiras**. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2017.

XAVIER, G. K. R. da S. Turma da Mônica Jovem: verbo-visualidade, construção narrativa e efeitos de sentido sob a perspectiva semiolinguística. JORNADAS INTERNACIONAIS DE HISTÓRIAS EM QUADRINHOS, 5., 2018, São Paulo, SP. **Anais eletrônicos...** São Paulo: ECA-USP, 2018. Disponível em: <http://www2.eca.usp.br/jornadas/anais/5asjornadas/eixo_hq_linguagem.php>. Acesso em: 15 set. 2022.

ZIRALDO, A. P. **O menino mais bonito do mundo**. Ed. Melhoramentos: São Paulo, 1989.

COLUNI BRINCANTE: O BRINCAR NO PERÍODO REMOTO

Edvan Miranda Santana[381]
Lorelay Brandão[382]
Renata Codeço[383]

Resumo: Este documento trata de relatar o processo de execução do projeto "Coluni Brincante: o brincar na escola como agente de formação e transformação" e de suas adaptações para realização de atividades no período remoto emergencial. Falaremos sobre a metodologia escolhida para nosso projeto, das implicação da reformulação do do projeto em função do contexto sanitário global, do movimento de integração do projeto à escola e ao cotidiano das crianças, das atividades formativas escolhidas para nos ajudar a potencializar as novas metodologias empregadas e adaptá-las às novas necessidades e do momentos de encontros brincantes com as crianças em que os participantes do projeto realizaram as atividades direcionadas para o brincar com as crianças.
Palavras-chave: Brincante, Brincar e Escola

Introdução

Este documento constitui de um breve relatório das atividades realizadas no âmbito do projeto "Coluni Brincante - O brincar na escola como agente de formação e transformação", submetido e aprovado no edital nº 11/2019 para seleção interna de projetos para o Programa Licenciaturas 2020 da Divisão de Prática Discente da Pró-Reitoria de Graduação da Universidade Federal Fluminense. O projeto foi proposto pelas Ma. Lorelay Brandão Façanha, professora do Colégio Universitário Geraldo Reis (Coluni-UFF) e Dra. Renata Codeço Dias, professora da Faculdade de Educação (FEUFF).

De início, é importante contextualizar que na busca por atender a demanda do Programa que visa: "[...] fomentar a iniciação à docência de estudantes regularmente matriculados nos cursos de licenciatura da UFF" (Universidade Federal Fluminense, 2019, p.1) o projeto se propôs a contemplar os anos iniciais do Ensino Fundamental Coluni-UFF, sendo contemplado com uma bolsa do curso de Licenciatura em Pedagogia.

Posteriormente, o projeto também realizou uma chamada interna aos cursos de pedagogia e psicologia, a fim de abrir seis vagas para atividade

[381] Bolsista.
[382] Orientadora.
[383] Orientadora.

extracurricular no Coluni-UFF sem bolsa, já que como o desafio se mostrou bastante grande com a adoção das atividades remotas em virtude do agravamento da pandemia do novo coronavírus, a abertura das vagas para atuação voluntária se mostrou uma alternativa para atender aos alunos das disciplinas de prática pedagógica que teriam dificuldade para estagiar naquele período, bem como para somar forças ao projeto e permitir atender a demanda a qual estávamos nos propondo.

Como o objetivo do Programa Licenciaturas "se constitui como uma contribuição à formação de docentes para a educação básica" (Universidade Federal Fluminense, 2019, p.1), faz sentido dizer também que o projeto contemplou não apenas o Ensino Fundamental do Coluni, mas também o bolsista e os voluntários licenciandos que, orientados pelos objetivos do projeto puderam experimentar a reflexão, a pesquisa e a realização de atividades que valorizassem a construção de saberes da prática, ou seja, ligados às experiências vividas cotidianamente, junto aos alunos, professores e à comunidade escolar.

Esta realização de atividades preconizada se deu exclusivamente a partir de plataformas online, através das quais os voluntários, as coordenadoras e o bolsista tiveram a oportunidade de investigar formas de brincar online.

Metodologia

A metodologia original do projeto baseada em um "brincar livre" das crianças, no qual os adultos pudessem apenas facilitar o processo da brincadeira nos espaços da escola, precisou ser revista a partir da adoção das atividades remotas em virtude do agravamento da pandemia do novo coronavírus. Neste contexto, nos vimos sob o desafio de descobrir como brincar on-line. Este desafio se viu ampliado pelas limitações tecnológicas de acesso à internet e equipamentos tecnológicos por parte principalmente das crianças; pelo distanciamento físico das crianças; pelas questões de sofrimento psíquico e de fragilidade emocional impostas pelo quadro geral e pelo tempo de execução do projeto, que também precisou ser revisto.

Assim sendo, num primeiro momento decidiu-se que seria importante o bolsista participar dos encontros regulares que as turmas do Ensino Fundamental 1 tinham com seus professores a fim de entender a realidade

do trabalho remoto realizado com as crianças da escola. A partir destes encontros e das experiências registradas e relatadas, foi possível planejar práticas que fossem adequadas à nova realidade de realização do trabalho, as demandas das crianças e os objetivos do projeto.

Foram convocados novos participantes voluntários para ajudar a dar conta da expectativa de crianças participantes no projeto, que se integraram ao grupo e às reuniões regulares do projeto. Com isso pudemos planejar em conjunto a quantidade de crianças a serem atendidas e o calendário de reuniões quinzenais, além de dois encontros formativos com convidados externos ao projeto, a saber, Priscila Aragão, que trabalhou o tema "O Brincar como modo de autorregulação emocional-relacional" e Rafaela Soares do Projeto Amorosamente sobre "Círculo de Afeto".

Definido o calendário de ações, realizamos a convocação nas redes do Coluni para que os pais e crianças interessados se inscrevessem no projeto. Recolhidas as inscrições fizemos a divisão das turmas criadas, a saber: três subgrupos, cada um com uma média de dez crianças inscritas. A metodologia dos encontros se deu de forma que as brincadeiras pudessem ser mediadas pelos adultos, mas principalmente propostas pelas crianças. Em cada encontro havia, além das crianças inscritas, três adultos, dentre os voluntários, coordenadoras e bolsistas. Os encontros ocorriam semanalmente às sextas-feiras no fim da tarde com duração de trinta minutos por turma. Foram realizados doze encontros, sendo quatro por turma pelo período de quatro semanas durante o mês de fevereiro.

Replanejando o projeto

Um dos grandes desafios que atravessaram todo o projeto, mas que se manifestou principalmente na fase inicial foi: como brincar pela tela? Sabíamos da necessidade urgente de readequar o projeto: inicialmente, buscava proporcionar aos licenciandos experiências físicas e presenciais com as crianças em um contexto em que tanto o brincar livre e o brincar a partir de atividades propostas pudessem ser experienciados como momentos de grande importância aos organismos em desenvolvimento.

Ao analisarmos a realidade, concordamos que tanto as crianças como os adultos estariam em momentos de superexposição a telas, pouco contato físico com pessoas que não fazem parte do seu núcleo familiar e dificuldades

de acessar os ambientes online. Todo esse contexto sugeria uma grande atmosfera de ansiedade e sofrimento psíquico.

Neste sentido, em vez de uma impossibilidade, vimos o brincar como uma necessidade mais que urgente, mesmo que pelos meios online. Assim sendo, assumimos que o brincar poderia surgir como um grande agente de regulação emocional e social, capaz de fazer emergir e gerar soluções inovadoras sobre importantes questões do cotidiano, como já preconizava o nosso projeto antes. Mais do que nunca, precisávamos proporcionar às famílias do Coluni a oportunidade de ver suas crianças brincarem novamente.

Mas também reconhecemos que precisaríamos nos preparar teórica e intelectualmente, aumentar a equipe e também conhecer um pouco mais as crianças e a forma como elas estavam se relacionando com as práticas online propostas pela escola até então a fim de esmiuçar estratégias. O reconhecimento da necessidade deste tempo de preparo foi uma decisão importante e delicada de se tomar, em virtude dos prazos para com o projeto e da urgência de impactar as crianças com os objetivos do nosso trabalho.

Além de percebermos a necessidade de adaptação do trabalho em si, percebemos que teríamos de optar inclusive por formas de organização do trabalho que pudessem dar conta das demandas e, para isso, além das reuniões, realizamos diversas conversas por mensagens de texto enviadas através de aplicativo mensageiro online. Com isso, fomos adiantando e afinando nossas percepções para a primeira reunião síncrona de fato.

Neste ponto imediatamente decidimos:

- que o projeto tentaria se integrar às atividades regulares da escola neste momento inicial com a presença nas aulas e nos espaços virtuais da escola[384]

- que convidaríamos voluntários para o projeto; e

- que realizaríamos oficinas com convidados externos ao projeto antes de iniciarmos as atividades com as crianças.

[384] A escola criou o site “Quarentuni”, um espaço virtual de educação afim de manter o contato com a comunidade e promover uma mobilização cognitiva dos estudantes, junto, obviamente dos materiais impressos. Na garantia e na defesa da vida e da saúde da comunidade escolar, as publicações lá inseridas subsidiam as ações na modalidade remota, contando como parte da carga horária letiva. Estas e outras informações podem ser obtidas em <https://quarentuniuff.wixsite.com/coluniuff>.

Isto posto, boa parte das atividades foram realizadas em horários diversos, não apenas os das reuniões regulares programadas.

Um ponto a ser destacado é que já neste início do projeto percebeu-se como muito positiva a participação de um bolsista com histórico de trabalho com arte, mais propriamente com a arte do palhaço. Nos termos de Ana Elvira Wuo (2006), "podemos observar que estar em contato com o público no palco (ou imaginá-lo presente) o tempo todo é uma descoberta e nos traz uma ferramenta para a melhoria do contato com a vida das pessoas". Assim sendo, juntamente aos relatos do bolsista quanto ao entrelaçamento de suas práticas pedagógicas e artísticas, concluiu-se que esta experiência poderia servir de suporte e aliar-se às práticas e decisões tomadas pelo grupo a fim de dirimir as eventuais dificuldades proporcionadas pelo momento vivido.

Integração à escola

Integrar-se à escola seria um desafio, visto que a própria escola estava buscando metodologias para manter a comunidade envolvida, portanto, precisaríamos tomar muito cuidado para não sermos mais um elemento de que demandasse muito esforço da escola. Houve um esforço da professora proponente do projeto, que atuava no momento como vice-coordenadora do segmento, na mediação das nossas demandas, contribuindo para que lográssemos os êxitos a serem descritos.

A presença do bolsista nas aulas se deu na forma de uma observação participante em vinte e quatro aulas on-line intercalando semanalmente a presença entre as turmas 101, 201, 301, 401 e 501 no período que compreendeu o dia 06 de outubro ao dia 08 de dezembro. Neste tempo, foi possível alimentar muitas percepções acerca das relações que as crianças estavam constituindo com o ambiente virtual e com as pessoas durante as atividades remotas. Foi possível averiguar a intimidade das crianças com as plataformas e os equipamentos, o interesse em falar e se manifestar online, o envolvimento nas atividades curriculares e, como não poderia deixar de ser, a curiosidade e o acolhimento, ou não, quanto à presença de mais uma pessoa adulta em reuniões de grupos que vinham se reunindo já anteriormente.

De fato, inserir-se num grupo de crianças mesmo on-line nem sempre é fácil, mas facilmente ocorre o acolhimento no decorrer do tempo de

maneira que, em pouco tempo, o bolsista já se via integrado às turmas. Neste sentido, uma das observações relatadas era a necessidade do vídeo. A câmera aberta o tempo todo favorecia para que as crianças reconhecessem o adulto ali presente.

Era interessante observar a relação que as crianças de todas as turmas estabeleciam com o momento de fala de cada um e as interrupções que, em virtude do trabalho dos adultos, eram sempre mediadas a fim de que os participantes pudessem falar todos a seu tempo. Um fato interessante se dava nas aulas da turma 101. O primeiro ano é a turma com crianças mais jovens e portanto, era de intuir-se que elas teriam mais dificuldades com estas questões de abrir e fechar o microfone e aguardar seu momento de falar. O que se viu foi o contrário, era uma turma com grande facilidade na organização das falas, tendo inclusive ordem de inscrição na conversa escrita (chat) da reunião para que cada um pudessem falar a seu tempo e todos soubessem qual seria a hora exata de falar.

Além das crianças, também foi possível observar como os adultos manuseavam as plataformas e organizavam as salas de modo a obter pistas sobre como seria possível realizar nosso projeto. Outrossim, também pudemos contribuir para a "Trilha de Aprendizagem" do Quarentuni. A trilha é uma rede de produção de conhecimento e de atividades que liga temáticas às atividades curriculares. No mês de novembro, pudemos contribuir para o Quarentuni através de uma atividade sobre hábitos alimentares que pareceu ter uma adesão muito interessante das crianças e seus responsáveis.

Neste sentido ainda de integração, pudemos participar de reuniões pedagógicas e principalmente de reuniões dos professores com as turmas, nas quais nossas contribuições eram solicitadas comumente. O diálogo entre Universidade-Escola tornou os espaços ricos para que o projeto tomasse robustez, oferecendo contribuições para a comunidade escolar e favorecendo a formação docente inicial.

Atividades formativas

Para que pudéssemos nos fundamentar, além das revisões de bibliografia que fundamentaram o projeto, tivemos atividades formativas com convidados externos. Estes espaços foram propostos pela professora

orientadora da FEUFF e foram ofertados a nós voluntariamente pelos convidados.

Tivemos primeiramente "O Brincar como modo de autorregulação emocional-relacional" ministrado por Priscila Aragão, que nos trouxe sua experiência de trabalho, utilizando brincadeiras como autorregulação. Neste momento, falou-se muito abertamente sobre a necessidade de abrir e fechar os ciclos. Priscila explanou sobre como é importante um proporcionar ambiente agradável e adequado para que as crianças aprendam sobre como administrar seu fluxo energético e o quanto isso ajuda principalmente no controle da ansiedade. O papel do adulto, neste caso, passa a ser o de propor novos ciclos, caso a criança tenha dificuldades em fechar um ciclo e abrir novos.

No trabalho com Rafaela Soares, do Projeto Amorosamente sobre "Círculo de Afeto" e "Atenção Plena", fomos convidados a trabalhar os sentidos e a respiração, os sons e o pensamento com intuito de vivenciarmos o estado presente. Novamente, trabalhar o estado presente nos proporciona uma relação de cuidado da ansiedade e do estresse, a fim de entendermos os ciclos em que estamos e o momento de abrir ciclos novos.

Além destas reuniões com convidados externos, tivemos reuniões em que pudemos aproveitar bastante a presença da professora orientadora da FEUFF, Renata Codeço, ajudando a consolidar a necessidade do cuidado com a situação emocional das crianças e a importância do brincar para a autorregulação. Ela nos trouxe instruções sobre como criar conexões entre nós e entre as crianças, além de favorecer a autorregulação nos estimulando, fundamentando e dando segurança para a realização do trabalho.

Encontros brincantes

Tendo passado já um bom tempo de observação, integração com a escola e entre os participantes, fundamentação teórica e atividades formativas, definimos o modo de operação do trabalho:

- os encontros teriam no máximo 60 minutos;
- os encontros teriam no máximo sete crianças;
- os voluntários participariam dos encontros;
- o bolsista seria o mediador dos encontros;
- os encontros ocorreriam sempre às sextas feiras no fim de tarde;

Iniciamos os encontros em fevereiro de 2021, passados cinco meses de atividades de aprofundamento. Após uma convocação nas redes da escola, tivemos vinte e sete inscrições e como não tínhamos interesse em deixar ninguém de fora, alteramos a proposta por sugestão da professora orientadora do Coluni, Lorelay Brandão, de diminuirmos a duração dos encontros e criarmos mais turmas. De modo que tivemos no fim três turmas, sendo duas com nove crianças e uma com oito. Apesar do número de inscritos a média de participantes circundou entre cinco e sete crianças presentes, o que não dirimiu o potencial do projeto já que os encontros não eram necessariamente interdependentes entre si e as crianças tinham autonomia para participar quando quisessem. Assim sendo, realizamos três encontros por dia com duração de trinta minutos nos dias 05, 12, 19 e 16 de fevereiro de 2021 com crianças de turmas e idades distintas, que muitas vezes nem se conheciam. Nestes encontros, havia sempre, além do bolsista, a professora orientadora do Coluni e uma voluntária. Abaixo, algumas considerações sobre os encontros:

- Acerca do dia 05, destacamos a presença dos responsáveis nos encontros. Percebemos que, em um determinado momento, uma responsável repreendeu a criança que acompanhava por sua timidez. Foi preciso explicar que não se tratava de uma aula e que não havia obrigatoriedade de participação em nenhuma atividade proposta, inclusive abrir o vídeo ou falar.

- Levamos a cabo a premissa do projeto de realizar encontros em que o corpo e o movimento são postos em voga. É importante essa compreensão, pois brincar é uma atividade que gera tumulto e era este tumulto brincante que buscávamos. Foi necessário equacionar a energia do encontro para que eles não terminassem sem que os ciclos fossem fechados, principalmente o ciclo do encontro. Buscamos uma despedida encantadora e que motivasse a presença nos próximos encontros, de modo a tornar os vínculos entre os encontros mais intrínsecos, com um ciclo se fechando e dando abertura a outro. Ainda não foi um encontro com um maior protagonismo para as crianças, e mesmo apesar de acreditar que o primeiro encontro precisou de uma condução maior por parte de um adulto por questões naturais de timidez, desconhecimento dos outros e de ser um ambiente novo, nós buscávamos que isso fosse superado o quanto antes. Realizamos jogos de respiração, de buscar coisas pela casa, de dramatização de vogais e exercícios físicos.

- No dia 12/02, tivemos menos crianças e as turmas pareciam muito mais dispostas a falar do que a fazer movimentações corporais. Neste encontro foi notada uma quebra de expectativa quanto ao bolsista mediador, mas as crianças em momento algum pareceram frustradas, pelo contrário. As crianças pareciam mais interessadas em imaginar do que se movimentar e um jogo muito oportuno foi proposto pelo bolsista: consistia em "invadir" a casa de outro participante e se dava com todos fechando o olho e o invasor descrevendo o que fazia na casa do colega. Uma das crianças disse que ao invadir estava “dando um tapa na cabeça” do colega que teve a casa invadida. A criança que recebeu o tapa imaginário reagiu na pulando da cadeira e reclamando de dor. Isso prova o quanto as crianças entraram no jogo.

- Já no dia 19, se apresentaram muito menos ansiosas do que anteriormente, muito mais calmas e com menos interesse ainda em jogos corporais. Aparentemente elas já estavam calmas e sabiam que aquele espaço as acolhia, logo não precisavam fazer peripécias para obter atenção. O bolsista e a voluntária presente relataram muita dificuldade com os nomes das crianças em virtude das identificações do Google Meet não serem a do nome delas, mas sim a dos pais em sua maioria. A qualidade da escuta melhorou muito, mas talvez isso também pudesse ser atribuído ao fim do período letivo. Chegamos a este ponto com turmas em que as crianças permitem a fala do outro, que cedem a fala sem a necessidade de mediação mais enfática. Do primeiro encontro até este, as crianças conseguiram desenvolver uma intimidade e conforto muito grande com o grupo, demonstrando sentimento de pertencimento.

- A finalização do dia 26 gerou um encontro com ar de despedida. Temíamos que fosse difícil o fechamento do ciclo com o desejo de continuar, em vez do anseio de buscar algo novo e guardar aquele momento como uma lembrança boa, gerando assim ansiedade. A despedida mais difícil foi a da segunda turma, mas com a estratégia de criar um encontro que relembrassem as brincadeiras vivenciadas até então e a realização de novas amizades, todas as crianças pareceram aceitar bem o término do projeto e manifestaram sua satisfação com a atividade desenvolvida. Ao serem solicitadas para definir o projeto com uma única palavra tivemos: brincar, engraçado e diversão entre as palavras que mais se repetiram.

Considerações finais

É importante ressaltar que mesmo com a busca em planejar os encontros, eles ocorreram de forma bem espontânea, de modo que qualquer planejamento muito rígido e fechado não coadunaria com os objetivos preconizados pelo projeto. Portanto, cada encontro teve mais ou menos a mesma forma de iniciar e uma tentativa de realizarmos fechamentos parecidos, mas a espontaneidade de cada turma e o protagonismo das crianças faziam necessárias que elas mesmas propusessem atividades.

Foi muito importante para o sucesso do projeto um tempo maior de preparação. Estamos todos em um momento muito delicado da história com a vida, a saúde e a seguridade social de todos em risco constante. Sendo assim, poder tatear a fim de descobrir formas novas de brincar foi um fator crucial para o sucesso encontrado até aqui.

Temos como resultados crianças com experiência em autorregulação, licenciandos com vivência no trabalho de corregulação com uma grande valorização do ato de brincar como ação constituinte do processo de formação humana. Cremos ter finalizado este processo contribuindo fortemente para a formação dos licenciandos, para a formação das crianças e para uma ressignificação dos trabalhos remotos. Salientamos que, mesmo estando longe de ser uma realidade fácil, houve potencialidades e conseguimos gerar nas crianças uma percepção positiva quanto aquele espaço virtual, entendendo que há ressalvas, pois não é um ambiente ideal e não deve ser adotado como prática contínua na educação de crianças.

Referências

AUCOUTURIER, B. **A prática psicomotora**: reeducação e terapia. Porto Alegre: Artmed, 1986.

AUCOUTURIER, B.; LAPIERRE, A. **A simbologia do movimento:** psicomotricidade e educação. Curitiba: Filosofart e CIAR, 2004.

AUCOUTURIER, B. **O método Aucouturier**: fantasmas de ação e prática psicomotora. Tradução: Maria Cristina Batalha. 2. ed. Aparecida, SP: Editora Idéias & Letras, 2011.

BRAINER, M. **O ensino da leitura e da escrita para crianças em processo de alfabetização:** saberes e práticas docentes. 2012. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2012.

CAVALIERE, A. M. Escolas de tempo integral versus alunos em tempo integral. **Revista Em Aberto**, Brasília, v. 22, n. 80, p. 51-63, abr. 2009.

DUARTE, A. **Sintonizando com crianças:** ajudando crianças pela abordagem somática. Rio de Janeiro: AleDuarte, 2018.

FREIRE, M. Observação, registro e reflexão. **Instrumentos Metodológicos I**. 2 ed. São Paulo: Espaço Pedagógico, 1996. p.10-14

FREIRE, P.; SHOR, Ira. **Medo e ousadia** – o cotidiano do professor. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

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

UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE. Divisão de Prática Discente. **Edital nº 11/2019.** Seleção interna de projetos para o Programa Licenciaturas 2020. Niterói, Rio de Janeiro, 2 dez. 2019. Disponível em: <http://divisaopraticadiscente.uff.br/programa-licenciaturas/>. Acesso em: 30 abr. 2011.

WUO, A. E.; JESUS, A. N. Clown, arte da relação. In: CONGRESSO CIENTÍFICO LATINO-AMERICANO DE EDUCAÇÃO FÍSICA-UNIMEP: Educação Física, formação e prática profissional, 4, 2006, Piracicaba. **Anais...** Piracicaba: Editora Unimep, 2006. v. vol 1. p. 1-120.

REFLETINDO SOBRE A IMPORTÂNCIA DE UM PERIÓDICO ACADÊMICO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA DURANTE A PANDEMIA DA COVID19

Franciane Carvalho de Mello[385]
Rejany dos S. Dominick[386]
Erika Souza Leme[387]

Resumo: Temos como objetivo relatar as atividades realizadas durante o período de Setembro de 2020 a Fevereiro de 2021, desenvolvidas remotamente, pela bolsista de licenciatura e outras bolsistas em parcerias com as editoras. São articuladas a experiência de formação de professores, além de um levantamento para práticas de atividades on-line com crianças e professores dos anos iniciais da Educação Básica, as ações no processo de produção da revista Aleph, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação- PPGE-UFF. Os limites impostos pela pouca acessibilidade dos alunos dos anos iniciais à rede de internet nos levaram a focar nas atividades de recepcionar e ler artigos, de receber e acompanhar os pareceres, de produzir capas e de montar a edição da revista. Além desse processo foi elaborada uma análise dos artigos publicados nas duas edições da Revista Aleph, no ano de 2020, que se referem à educação especial e inclusiva. Os resultados expressam, tanto em quantidade quanto em qualidade, o papel social e político da Aleph na valorização e divulgação do conhecimento democrático e inclusivo para a formação de professores.
Palavras-chaves: Educação Inclusiva. Ensino. Produção de Conhecimento. Formação Docente. Professor pesquisador.

Introdução

O artigo tem como objetivo explicitar algumas das atividades realizadas pela bolsista durante o período de Setembro de 2020 a Fevereiro de 2021, desenvolvidas remotamente e que contribuíram em seu processo de formação como docente pesquisadora. Nesta ação articularam-se ensino, pesquisa e extensão e, por conta disso, entrelaçamos reflexões sobre o impacto da publicação da Revista Aleph- PPGE-UFF, no ano de 2020, para o campo da Cultura, do Ensino e da Educação no que diz respeito às pessoas com deficiência.

Em face da complexidade e pluralidade de desafios que atravessam a seara da inclusão escolar, especialmente em tempos de pandemia, de

[385] Bolsista.
[386] Orientadora.
[387] Orientadora.

isolamento social e das fragilidades do sistema educacional que se asseveram, compreendemos a urgência de fortalecer a máxima "cada aluno é único", independentemente de sua condição ou especificidade, tal como defendido por Mantoan (2003, p.7):

> Estamos "ressignificando" o papel da escola com professores, pais, comunidades interessadas e instalando, no seu cotidiano, formas mais solidárias e plurais de convivência. É a escola que tem de mudar, e não os alunos, para terem direito a ela! O direito à educação é indisponível e, por ser um direito natural, não faço acordos quando me proponho a lutar por uma escola para todos, sem discriminações, sem ensino à parte para os mais e para os menos privilegiados.

Assim, a intenção do recorte feito para a narrativa da experiência diz respeito às mudanças instantâneas dos modos de interação humana que, do dia para a noite, tornaram-se estritamente virtuais, dando centralidade à questão de acesso ao conhecimento, indo ao encontro do compromisso ético, político e social da Revista Aleph na defesa do direito de todos à educação. Tal emergência requer um olhar cuidadoso sobre o público alvo da Educação Especial, tal como especificado no Art. 59. da Lei nº 9.394 (BRASIL, 1996), que afirma: “Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específica, tornado-se apropriado à especificidade dos alunos com necessidades especiais”.

Tal reconhecimento vai ao encontro dos princípios da revista Aleph e do projeto de Ensino Tecnologias nos Anos Iniciais e na Formação de Professores 2020, que trabalham em diálogo com a educação básica, especialmente com a formação de professores que se envolvem em projetos, ações e políticas instituintes. A revista Aleph nasceu do projeto de pesquisa Experiências Instituintes em Escolas Públicas, financiado pelo CNPq. Em nosso deslocamento temos procurado pensar ligados aos desafios de experiências com desejos de reinvenção dos processos educativos - escolares e não escolares -, que não deixem escapar as dimensões estéticas que envolvem os ambientes, os discursos, as artes, as tecnologias, as ciências, as comunicações, as políticas e, portanto, nossas próprias existências. Enfim, a vida em todos os seus quadrantes.

Vale ressaltar que a revista Aleph está vinculada ao programa de pós-graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense - PPGE-UFF, com publicações semestrais, e aberta a publicações inéditas de autores brasileiros e estrangeiros que tratem de Educação, Ensino, Aprendizagem e Cultura. O periódico se articula com a concepção de conhecimento aberto e de uma consciência coletiva que potencializa a participação democrática.

Diante do escopo da revista, organizamos quantitativamente e qualitativamente as produções publicizadas no ano da pandemia, que reafirmaram as discussões e defesas do ensino para o público-alvo da educação especial, por justamente representar um período histórico da humanidade em que as exclusões foram exacerbadas.

Optamos por desenvolver as atividades aqui descritas em função da impossibilidade de atividades diretas nas escolas e da pouca possibilidade encontrada, quando foram iniciadas as atividades da bolsista, de interação com crianças dos anos iniciais do ensino fundamental, pois eram poucas as crianças que estavam acessando as aulas remotas. Entretanto, a bolsista de licenciatura chegou a participar de atividades que foram oferecidas por uma docente da Rede municipal de Educação de Niterói juntamente com outras bolsistas de PIBIC e de Extensão - apresentadas na Mostra de Extensão -, mas depois encontramos outro caminho que se adequava mais às demandas deste tipo de bolsa. Chegamos a fazer um levantamento de sites com atividades a serem desenvolvidas[388] e o disponibilizamos para alguns professores em escolas de diferentes redes, mas optamos por mudar os caminhos diante da realidade sanitária e sócio-política.

Antenadas ao propósito de formar docentes para o diálogo com as tecnologias informacionais, incluímos a bolsista no processo de Editoração da Revista Aleph. No período de vigência da bolsa, foram publicados dois números, cujas temáticas versaram sobre: *Universidade e sociedade em diálogo*, em 2020.1, e *Caminhos para a inclusão: inovações, interculturalidades e tecnologias*, em 2020.2. A bolsista integrou-se mais ao processo, no segundo número do ano.

Importante salientar o contexto adverso do isolamento social em que esses dossiês foram produzidos, pois expressam a luta, resistência e movimentos de (re)siginificação do espaço/tempo de formação humana.

[388] Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1N6a_OieLJJQ_4SyL-etkDNnBgTb9OfAR/view?usp=sharing>.

Nesse sentido, destacamos trechos dos editoriais, que revelam a potência política e social da Revista Aleph:

> Diante do cenário com o qual temos convivido, há pouco mais de quatro meses, em que o isolamento se colocou como condição de vida, as circunstâncias sociais e políticas nos levam a perguntar: qual tem sido, e qual será daqui para frente, o papel da universidade na sociedade? Que ações tomadas no presente poderão se qualificar como apostas de futuro, quando estão em disputa narrativas sobre a vida e a morte? Pensar o futuro deve envolver movimentos coletivos de ressignificação de valores que tenham como foco principal a humanidade (EDITORIAL, Revista Aleph N 34, Julho de 2020).

> Se ora trazemos o passado à memória, é porque acreditamos que ele nos ajuda a criar outros enfrentamentos para as ameaças tecnocráticas que estão a serviço do capital e de uma cultura tecnológica distante da alteridade, uma cultura que enxerga apenas os cruzamentos de algoritmos. As questões aqui postas, dizem respeito a formas de criação e recriação de modos instituintes para pensar sentidos desterritorializados para palavras como inclusão, tecnologia, inovação e interculturalidade" (EDITORIAL, Revista Aleph, N 35, Dezembro de 2020).

Desenvolvimento/Metodologia

Para a escrita deste artigo e análises das aprendizagens optamos por um recorte no qual a bolsista foi estimulada a identificar nas edições 34 e 35 os artigos relacionados à inclusão das pessoas com deficiência na educação formal.

Ela elaborou, inicialmente, os dois quadros apresentados a seguir que sintetizam sua busca. No primeiro são apresentados os dados da publicação do n.34, que conta com 4 artigos relacionados ao tema. No segundo, o quantitativo referente à edição de n. 35, composta por 3 artigos, que discutem as questões de ensino relacionadas às pessoas com deficiência.

Quadro 1: Publicações Revista Aleph n. 34 2020.1

TÍTULO	AUTORES	UNIVERSIDADE	RESUMO
O PROGRAMA SELETIVO MISTO (PISM) DA UFJF: UM ESTUDO DE CASO DO ATENDIMENTO ESPECIAL AOS CANDIDATOS COM DEFICIÊNCIA	Katiuscia Vargas Antunes, Mylene Cristina Santiago e Cassiano Caon Amorim	UFJF	A inclusão de pessoas com deficiência (PCD) no ensino superior vem ganhando espaço no campo da pesquisa em educação, particularmente, da educação especial e educação inclusiva. As políticas de democratização do acesso ao ensino superior e a política de reserva de vagas para pessoas com deficiência, que entrou em vigor em 2017, tem provocado um aumento gradativo de estudantes com deficiência nas universidades. Em função da relevância dessa temática, o presente artigo tem por objetivo analisar o atendimento especial oferecido pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) no seu Programa de Ingresso Seletivo Misto (PISM). A partir do estudo de caso (YIN, 2001) dessa instituição, buscaremos traçar o percurso histórico do atendimento especial do PISM, ressaltando seu avanço, as fragilidades que ainda existem nesse atendimento e os desafios que se impõe às universidades no que se refere a promoção de acessibilidade às pessoas com deficiências nos seus processos seletivos. Os resultados desse estudo apontam para a necessária oferta dos serviços de atendimento especial durante a realização das provas do PISM, compreendendo que a acessibilidade nesse processo é o primeiro passo para que as pessoas com deficiência possam acessar o ensino superior. A reserva de vagas para esse público é um passo importante para a inclusão educacional, todavia, se os processos seletivos ainda continuarem oferecendo barreiras significativas para esses estudantes, não estaremos possibilitando o pleno direito à educação e aprendizagem aos estudantes com deficiência que intentam ingressar no ensino superior.
A PARTICIPAÇÃO DA SOCIEDADE E O CASO DA POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: REFLETINDO SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES	Manoella Senna, Mônica Pereira dos Santos e Lidiane Moraes Buechen Lemos	UFRJ	O presente artigo pautou-se na questão: como vem se organizando o campo da educação especial na perspectiva da inclusão em educação à luz da proposta de “atualização” por parte do governo federal brasileiro, da Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva? Apresentamos um breve panorama do campo da educação especial, seguido da discussão sobre políticas nacionais e internacionais que embasam essa modalidade de ensino. Discutimos que as propostas com relação à atualização da atual PNEEPEI, apresentam-se como um retrocesso para o campo da inclusão em educação, tendo em vista a ausência de diálogo e participação da sociedade em sua elaboração. Além disso, foram apontados alguns desafios para a formação de professores para esse campo.

A CONSULTORIA PARA UM LIVRO EM MULTIFORMATO NO CONTEXTO EDUCACIONAL	Felipe Vieira Monteiroe Edicléa Mascarenhas Fernandes	UERJ	A inclusão no contexto escolar é cada vez mais necessária e pertinente. Escolas e professores vêm se aprimorando para que a equidade na comunicação aconteça de forma plena. Entretanto, o aluno muitas vezes se depara na escola com livros didáticos que foram pensados somente para uma parte do público. Portanto, este artigo tem como objetivo abordar a importância e como é o acesso aos livros didáticos acessíveis em multiformato, detalhando os formatos possíveis, a especificidade de cada um e a quem se destina; e a relevância da consultoria na elaboração deste material utilizado diariamente como recurso pedagógico. Por fim, será realizado um relato da experiência entre o autor de um livro infantojuvenil e o consultor especialista na contribuição para um projeto acessível.
INCLUSÃO EM EDUCAÇÃO: CAMINHOS E DESCAMINHOS NA BIDOCÊNCIA	Jonathan Aguiar, Alexandra Sudário Galvão Queiroz	UFRJ	Neste ensaio, buscaremos apresentar o que o Laboratório de Pesquisa e Estudos e Apoio à Participação e à Diversidade em Educação (LaPEADE) tem defendido por Inclusão em Educação, para além do público-alvo da Educação Especial, a partir de suas produções científicas. Busca-se incorporar ao debate, por entender que a bidocência também é um caminho para construção de um ambiente mais inclusivo à sua finalidade. Para tanto, nos aproximamos dos estudos desenvolvidos por Santos (2002, 2008, 2013) na defesa da inclusão de todos os indivíduos, assumindo um olhar omnilético (SANTOS, 2013, 2019).

Fonte: Arquivo das autoras.

Quadro 2: Publicações Revista Aleph n. 35 2020.2

TÍTULO	AUTORES	UNIVERSIDADE	RESUMO
ACESSO E PERMANÊNCIA DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR: APONTAMENTOS DE PESQUISA	Izane Flexa, Carolline Septimio Limeira	FCAT/ UEPA/ FCAT	Garantir o acesso de estudantes com deficiência ao ensino superior deve ser premissa de qualquer projeto educacional que se pense inclusivo. Partindo desse princípio, o presente artigo surge a partir dos estudos no âmbito da Iniciação Científica, tendo por objetivo analisar pesquisas que abordam a temática da acessibilidade de estudantes no ensino superior. Metodologicamente, optamos por um estudo qualitativo dos trabalhos apresentados nas últimas cinco reuniões nacionais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED). Desse modo desejamos conhecer o que os estudos mais recentes nos mostram no campo da educação inclusiva nesse nível de ensino. Para o debate acerca da acessibilidade no ensino superior utilizou-se como referencial teórico Skliar (2012; 2013), Rodrigues (2006) Sassaki (2010) e Lopes (2017). Na análise de dados foram levantadas questões sobre o ingresso e permanência desses acadêmicos. Tendo em vista a importância das instituições de ensino superior para a eliminação/minimização das barreiras na estrutura física e social na trajetória da vida universitária, a pesquisa demonstrou que as melhorias promovidas pela acessibilidade contribuem diretamente para o aumento de matrículas de estudantes com deficiência no ensino superior e que esses benefícios cooperam para a permanência dos acadêmicos nessas instituições.

INGRESSO DE SURDOS ATRAVÉS DAS COTAS NO INSTITUTO DE QUÍMICA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO	Cristiana de Barcellos Passinato	UFRJ	O artigo discutirá possíveis embates ocorridos e soluções geradas para o ingresso e permanência de surdos na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Serão confrontadas informações, tais como: alguns números oficiais (PR1/DRE-DIRAC) e situações acerca do discente surdo matriculado em disciplinas no Instituto de Química somente a partir de 2018-1. Este aluno durante o intervalo de 2018 e 2019 permaneceu sob a avaliação e acompanhamento da autora. É importante salientar que foi escolhido o recorte temporal de 2018 e 2019 por se tratar de quando iniciaram as políticas afirmativas por deficiência para pessoas advindas do processo seletivo dos sistemas SiSU e ENEM.
CAMINHOS LEGISLATIVOS E EDUCACIONAIS INCLUSIVOS PERCORRIDOS POR PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NO BRASIL	Tatiane Oliveira Santos Pereira Abreu	UERJ	Historicamente as pessoas com deficiência ou que fossem consideradas fora do padrão de normalidade eram marginalizadas e excluídas socialmente. Mediante a esse contexto, considerou-se realizar uma pesquisa que abarcasse um breve relato sobre a (in)visibilidade desses sujeitos e a exposição dos principais documentos que regem a educação especial no Brasil. Para tanto, utilizou-se de revisão bibliográfica de documentos com a temática de educação especial e inclusiva. Verificamos que ocorreram avanços no que tange à educação especial no Brasil, tais como a matrícula em sala de aula regular e o acesso ao atendimento educacional especializado. Contudo, há de se reconhecer que ainda não possuímos uma escola inclusiva de fato no Brasil. Embora estejamos a caminho dela e tenhamos leis, normas e documentos que garantam o acesso e a permanência desses alunos nesses espaços, ainda existem inúmeras barreiras a serem superadas.

Fonte: Arquivo das autoras.

Podemos verificar que, ao longo do ano de 2020, a Revista Aleph publicou sete artigos com a temática de inclusão educacional de pessoas com deficiência. Sendo três sobre a inclusão no ensino superior, um na formação dos professores, dois no contexto escolar e um sobre a legislação da educação inclusiva. Havia outros voltados para a inclusão de pessoas com deficiência, mas não voltados para o contexto de inclusão escolar.

No momento seguinte a estudante passou à leitura e análise de conteúdo, tomando como referência a contribuição que ela identificava nos mesmos para a sua formação docente e para a formação de outros professores.

Resultado das análises

No que se refere ao artigo intitulado, o *Programa Seletivo Misto (PISM) da UFJF: um estudo de caso do atendimento especial aos candidatos com deficiência*, destacamos sua contribuição por desenvolver uma reflexão sobre o atendimento educacional especializado no Ensino

Superior, analisando especificamente o atendimento especial oferecido pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). O artigo traz a experiência da universidade, com o Programa Seletivo Misto, que se configura na possibilidade de acesso e permanência dos estudantes com deficiência. O estudo buscou analisar o impacto que o programa teve, apontar caminhos possíveis e os desafios que existem no ensino superior, quando tratamos da inclusão de pessoas com deficiência.

Para os leitores, este artigo possibilita a construção de um olhar pertinente para a Educação, um olhar sensibilizado a respeito das diferenças, impactando a realidade escolar e a formação dos profissionais da educação superior que buscam incluir as diferenças.

Sobre o artigo, *A participação da sociedade e o caso da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva: refletindo sobre a formação de professores*, destacamos a relevância do assunto para o momento que vivemos politicamente. Trata-se de um texto que traz uma discussão acerca das propostas do atual governo sobre a atualização da Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.

O artigo levanta alguns questionamentos que direcionam as reflexões ao longo de todo o texto, explicitando um certo retrocesso nesta política diante de todo o desenvolvimento democrático das políticas de Educação Inclusiva dos últimos 20 anos. A proposta desta "atualização" é a volta de escolas especiais para alunos com necessidades especiais, diminuindo assim a inclusão em escolas regulares. O texto é excelente para todos os profissionais da educação, pois discute e traz pontos essenciais para o entendimento da importância da inclusão e o quanto é desnecessária tal política do governo brasileiro para o momento.

No artigo *A consultoria para um livro em multiformato no contexto educacional*, os autores dão atenção à problemática do acesso aos livros didáticos, da importância de serem acessíveis em multiformato, detalhando os formatos possíveis, a especificidade de cada um, a quem se destina; e a relevância da consultoria na elaboração deste material utilizado diariamente como recurso pedagógico.

Os autores relatam suas próprias experiências e nos fazem refletir sobre o olhar do professor. Para que sejamos inclusivos, precisamos ter um olhar individualizado, dentro do coletivo, ou seja, saber reconhecer a

necessidade de cada aluno e buscar recursos que o incluam nas atividades diárias. Sendo assim, o texto nos possibilita focar na importância das atitudes no processo de inclusão. Um processo que deve ser diário, contínuo, amplo e múltiplo, que se remete ao esforço de todos, escola, professores e família.

No texto, *Inclusão em educação: caminhos e descaminhos na bidocência***,** destaca-se a discussão sobre a bidocência como um instrumento de viabilização do processo de inclusão nas escolas. Para isso, defende a parceria entre o professor regente e o professor de educação especial, com o propósito de garantir acesso, aprendizagem e participação dos estudantes público-alvo da educação especial e inclusiva.

Enfrentando práticas segregadoras ainda presentes nas salas de aulas, onde professores delegam a responsabilidade pela inclusão aos mediadores, o texto se mostra extremamente relevante para a compreensão do papel do educador na perspectiva da educação inclusiva e, sobretudo, explicita que a inclusão é responsabilidade de todos e, portanto, não é atribuição exclusiva de um único profissional.

Sobre o artigo *Acesso e permanência de estudantes com deficiência no ensino superior: apontamentos de pesquisa*, destacamos a importante reflexão sobre a acessibilidade de estudantes no ensino superior. Assim, o texto analisa do ingresso à permanência dos estudantes com deficiência no ensino superior, uma vez que históricamente, o lugar destas pessoas sempre foi marcado por discriminação e exclusão. Mas, mudou ao longo dos anos e a entrada de estudantes com deficiência nas universidades, faculdades e institutos de educação é fruto, principalmente, de um longo processo de transformação social produzido por meio de movimentos sociais, econômicos e culturais do nosso tempo. As universidades vêm buscando cada vez mais atender as adequações físicas e pedagógicas, exigidas por leis para os alunos em situação de inclusão.

Enfim, a chegada desse estudante no nível de ensino superior, não tem como ser separada do histórico educacional básico, uma vez que diz sobre o constructo da vida desse estudante, de onde representações sociais são advindas e que acabam influenciando na vida acadêmica. As ações de políticas inclusivas no ensino superior devem ser pautadas nas narrativas dos estudantes. Um efetivo processo de acesso e inclusão no ensino superior não é possível se não for considerado o processo inclusivo que aconteceu no ensino básico.

É fundamental, para o acesso e permanência do estudante, que o ambiente frequentado pelos acadêmicos com deficiência seja planejado a partir do enfoque de melhoria do espaço para atender a condição humana, mas também na perspectiva de ações colaborativas e no reconhecimento do outro em suas dimensões biológica, cultural e socioeconômica. As instituições precisam se colocar no lugar de ouvintes desses estudantes, acolhendo as necessidades e minimizando as diferentes barreiras, para que o acesso e permanência sejam feitos de forma democrática.

No artigo *Ingresso de surdos através das cotas no Instituto de Química da Universidade Federal do Rio De Janeiro* são frisados os embates relativos ao ingresso e a permanência dos estudantes surdos na Universidade Federal do Rio de Janeiro. O texto relata a experiência e os avanços que o Instituto de Química da instituição obteve com um aluno surdo, apesar das dificuldades. Ele analisa todo o processo que o aluno percorreu, iniciando pelo ENEM, matrícula e até as aulas na faculdade. Constatou-se que somente no curso de Letras-Libras havia intérpretes para alunos surdos, sendo que o aluno em questão teve muitas dificuldades no início, pois no curso de química não havia intérprete. Esse fato também ocorreu aliado à falta de investimento governamental na contratação de profissionais desta área, gerando uma problemática bastante séria que inviabilizaria o processo de aprendizagem e convivência no ambiente da universidade pelos surdos.

O texto nos chama a atenção para uma problemática que não está presente somente nos cursos de graduação, mas também na educação básica. Por isso, é extremamente importante que estes espaços se preparem com adequações razoáveis e muita empatia para receber tais alunos.

Já no artigo *Caminhos legislativos e educacionais inclusivos percorridos por pessoas com deficiência no Brasil* destacamos o estudo histórico e a exposição dos principais documentos que regem a Educação Especial no Brasil. Traz uma abordagem sobre a (in)visibilidade das pessoas com deficiência ao longo da nossa história, fazendo um estudo de documentos relativos à legislação da Educação Especial.

As reflexões presentes evidenciam os direitos assegurados aos alunos da educação especial adquiridos ao longo do tempo, uma vez que historicamente as pessoas com deficiência ou que fossem consideradas fora do padrão de normalidade eram marginalizadas e excluídas da escola. O termo educação inclusiva, usado nos dias de hoje, marca a passagem da visão

da deficiência como algo patológico de cunho assistencialista, ficando assim claro que a deficiência não está no indivíduo, mas na relação entre o mesmo com o meio em que vive, nos casos em que o ambiente não oferece suporte para o pleno desenvolvimento e participação desses sujeitos no ambiente escolar que, este sim, é deficiente.

Este artigo é de extrema relevância para a educação em geral, pois mostra também que apesar dos avanços, não conquistamos ainda uma escola totalmente inclusiva no Brasil, mas estamos caminhando para ela. Apesar das leis que asseguram a educação especial, ainda existem muitas barreiras que devem ser quebradas ao longo do caminho. Para que tenhamos de fato uma escola inclusiva, os agentes da educação devem agir para que barreiras físicas e culturais sejam quebradas no ambiente escolar.

Considerações sobre o processo

Durante todo o período dos trabalhos na revista, diversas atividades foram realizadas. Semanalmente havia reuniões entre as editoras e as bolsistas da revista por meio digital. Estes momentos foram muito importantes, pois balizaram o processo de desdobramento de nossas atividades, desde os direcionamentos para uso do sistema de editoração eletrônica até aprendermos, mesmo antes das aulas on-line iniciarem, a usarmos o google meet, o drive e outros meios para produção da revista. Fizemos o acompanhamento e resolução de tarefas de forma orientada e as bolsistas aprenderam juntas a organizar o trabalho que passou a acontecer totalmente on-line. As tarefas das bolsistas eram as de acompanhar o andamento dos artigos sob sua responsabilidade, juntamente com a editora responsável. Tal acompanhamento do andamento do artigo acontecia por meio de: encaminhamento ao avaliador, leitura e registro da avaliação em tabela via google drive. Posteriormente, caso houvesse aprovação, aprovação com restrições ou rejeição deveria ser enviado o resultado aos autores. Após esta etapa, caso o artigo fosse aprovado, o papel do bolsista é o de entrar em contato com o autor solicitando que envie o artigo identificado e fazer um *check list* para verificar se o artigo estava dentro das normas para a editoração. Na fase final, juntamente com as editoras, criamos a capa, as partes pré-textuais e participamos do processo das definições finais para a publicação da revista.

Esta experiência permite aos bolsistas vivenciar, além de um processo de gestão democrática em um periódico acadêmico, uma prática de formação de professor pesquisador, pois todos são estimulados a realizar buscas por avaliadores na internet, a conversar com os autores e a acompanhar as avaliações dos artigos que dialogam com seus interêsses de estudos. No caso da bolsista de licenciatura foram os ligados à Educação Especial e Inclusiva. Ao ter acesso aos textos e às análises dos avaliadores são aprofundados conhecimentos sobre o conteúdo e a forma com criticidade, oferecendo subsídios para que possam entender os desafios e as possibilidades de se desenvolver processos de ensino que atendam à diversidade de alunos.

O processo de diálogo entre todos que participam da produção do periódico caracteriza a revista como um importante espaço para a formação de consciências inclusivas, uma vez que a equipe editorial tem como horizonte a publicação de textos que permitam superar os desafios educacionais e que reafirmam a necessidade do fortalecimento do papel da educação escolar como inclusiva, onde caibam todos por inteiro, com suas eficiências, potencialidades, pluralidades e diversidade de linguagens, corpos e visões de mundo: uma educação para todos.

Acreditamos que para uma boa formação, devemos articular teoria e prática. Pensando em caminhos dialógicos que possam contribuir para mudar o ambiente escolar, preenchendo lacunas que encontramos no cotidiano e superando as dificuldades de forma amorosa. Se, muitas vezes, as dificuldades são ocasionadas pela falta de comunicação, a organização e a valorização do profissional da educação por meio de interações comunicacionais podem contribuir para mudar o ambiente.

Segundo a bolsista:

> Na minha experiência na Aleph, pude experimentar o uso de tecnologias informacionais que podem ser apropriadas para o uso educacional, para além da construção de um periódico, onde os autores têm a oportunidade de apresentar suas reflexões e resultados de pesquisas. Os textos que foram trazidos aqui têm uma grande relevância para minha formação docente e para todos os demais professores, pois expressam as diferentes realidades, nos possibilitando desenvolver um importante senso de justiça, refletir sobre e criar novas possibilidades pedagógicas para o trabalho em sala de aula presencial e online, além de ampliar as bases de respeito para com os alunos da educação inclusiva.

Portanto, considerando os objetivos propostos pelo projeto (Anexo 1), afirmamos que as ações realizadas no período da bolsa de Licenciatura foram muito formativas tanto no aspecto formal de conhecer os bastidores de um periódico acadêmico, quanto por ter tido acesso a diversas produções acadêmicas e identificar que há muitos professores-pesquisadores trabalhando, produzindo e fazendo a diferença no chão das escolas e das universidades com vistas à inclusão.

Referências

ABREU, T. Caminhos legislativos e educacionais inclusivos percorridos por pessoas com deficiência no Brasil. Caminhos para a inclusão: inovações, interculturalidades e tecnologias. **Revista Aleph,** v. 1, n. 35, p. 253-271, dez. 2020.

AGUIAR, J.; SUDÁRIO, A. Inclusão em educação: caminhos e descaminhos na bidocência. Universidade e sociedade em diálogo. **Revista Aleph,** v. 1, n. 34, p. 347-365, jul. 2020.

ANTUNES, K.; SANTIAGO, M.; AMORIM, C. O Programa Seletivo Misto (PISM) da UFJF: um estudo de caso do atendimento especial aos candidatos com deficiência. Universidade e sociedade em diálogo. **Revista Aleph,** v. 1, n. 34, p. 49-63, jul. 2020.

BRASIL. Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da educação nacional. **Legislação**, Brasília, DF, dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 4 abr. 2021.

FLEXA, I.; LIMEIRA, C. Acesso e permanência de estudantes com deficiência no ensino superior: apontamentos de pesquisa. Caminhos para a inclusão: inovações, interculturalidades e tecnologias. **Revista Aleph**, v. 1, n. 35, p. 161-181, dez. 2020.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar:** o que é? por quê? como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.

MONTEIRO, F.; FERNANDES, E. A consultoria para um livro em multiformato no contexto educacional. Universidade e sociedade em diálogo. **Revista Aleph**, v. 1, n. 34, p. 332-346, jul. 2020.

PASSINATO, C. Ingresso de surdos através das cotas no Instituto de Química da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Caminhos para a inclusão: inovações, interculturalidades e tecnologias. **Revista Aleph**, v. 1, n. 35, p. 182-199, dez. 2020.

SENNA, M.; SANTOS, M.; LEMOS, L. A participação da sociedade e o caso da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva: refletindo sobre a formação de professores. universidade e sociedade em diálogo. **Revista Aleph**, v. 1, n. 34, p. 307-331, jul. 2020.

Anexo

Objetivos (gerais e específicos): *

Mínimo de 500 e máximo de 3000 caracteres com espaços.

Geral: Aprofundar conhecimentos teórico-práticos, com os professores em formação inicial e continuada, sobre as possibilidades de uso das tecnologias informacionais para a melhoria da qualidade do ensino ofertado em escolas públicas.
Específicos
1. Formar docentes-pesquisadores, a partir das perspectivas da pesquisa colaborativa e interativa, discutindo e aprofundando conhecimentos sobre a educação básica com vista a identificar, introduzir e produzir tecnologias educacionais dialógicas.
2. Possibilitar aos professores em formação inicial e/ou continuada e aos estudantes da Pedagogia da UFF interações reflexivas e democráticas com as tecnologias, realizando: levantamento e registro de dados, planejamento, implementação e avaliação de ações envolvendo tecnologias educacionais.
3. Possibilitar que graduandos e professores identifiquem, conheçam, construam, desenvolvam e avaliem, de forma integrada e envolvendo tecnologias inovadoras, atividades docentes, que são compreendidas como ensino, pesquisa e gestão escolar.
4. Fomentar a produção de registros e sistematizações realizadas pelos docentes, pesquisadores e estudantes das instituições envolvidas.
5. Articular reflexões críticas e produções teóricas já existentes com as demandas, práticas, dúvidas e inovações ou repetições presentes nas escolas.
6. Potencializar as discussões sobre a importância das tecnologias de ensino para a formação inicial e continuada dos professores na UFF e nas escolas públicas.
7. Acompanhar, contribuir e estimular que licenciandos e docentes interajam por meio de atividades de docência com soluções inovadoras que produzam a melhoria da qualidade social e humana na educação pública.
8. Produzir, revisitar, registrar e divulgar maneiras de usar as tecnologias buscando a geração de produtos, técnicas e/ou metodologias que outros docentes possam recriar em suas práticas cotidianas.
9. Realizar a produção de artigo ou oficina ou vídeo visando contribuir, para além da formação docente, com grupos de pesquisa e laboratórios da FEUFF.

PROPOSTA DE ATIVIDADE SOBRE ELETROMAGNETISMO USANDO HISTÓRIAS EM QUADRINHOS

Daniel Gomes da Silva[389]
Érica Cristina Nogueira[390]

Resumo: A Casa da Descoberta é o centro de Divulgação Científica da UFF e tem como objetivo participar do processo de ampliação dos níveis de alfabetização científica dos indivíduos. Nossa coleção possui mais de 50 experimentos interativos em diversas áreas da Ciência. Neste projeto abordaremos a questão da acessibilidade comunicacional na Casa da Descoberta. Acreditamos que a acessibilidade está relacionada com a prática da inclusão, permitindo que todos tenham acesso às informações e aos espaços em condições de igualdade e sem discriminação. Com este objetivo, a capacitação dos mediadores, o desenvolvimento de propostas de mediação acessível e de atividades e materiais didáticos adequados para atender a diversidade dos nossos visitantes é o primeiro passo para tal acessibilidade. Neste projeto, desenvolvemos um livro para trabalharmos conceitos de eletromagnetismo de forma lúdica. O livro foi escrito utilizando uma linguagem acessível, sem o uso excessivo de jargões científicos e expressões matemáticas. Além de trabalhar os conceitos físicos, o livro faz a contextualização história dos fatos discutidos, apresenta exemplos do cotidiano e traz uma série de experimentos do tipo 'mão na massa'. O material produzido, além de ser usado durante as oficinas que são realizadas na Casa da Descoberta, poderá ser utilizado para o treinamento de novos mediadores, em cursos de formação continuada para professores e como material de apoio pelos professores em suas práticas docentes.
Palavras-chave: Museu de ciências. Ensino não formal. Ensino de física. Divulgação científica

Introdução

Segundo os PCN's, o Ensino de Física prevê uma grande interação com as diferentes áreas do saber: história, filosofia, matemática, astronomia, português, biologia, química... Ele ainda prevê que as aulas devam ser dinâmicas, que privilegiem o fazer, o manusear, operar, agir, em diferentes formas e níveis, despertando a curiosidade e o senso crítico do aluno, evitando desta maneira a aquisição do conhecimento como uma verdade estabelecida e inquestionável.

Partindo dos ideais de Piaget, os alunos devem ser estimulados a comparar suas vivências cotidianas com o ensinado em sala de aula e, com

[389] Bolsista.
[390] Orientadora.

o auxílio do professor, trabalhar conceitos do senso comum sob a visão das concepções científicas (PIAGET, 1973; BECKER, 1994).

Um grande palco onde estas duas ideias podem se complementar são os Laboratórios Didáticos de Física e/ou Ciências: eles permitem aos alunos e professores cruzarem a ponte entre teoria e prática. No entanto, a ausência de laboratórios na maioria das escolas e a falta de preparo do corpo docente faz com que a relação entre teoria e prática fique sempre em segundo plano.

Nos grandes centros, a falta de laboratório é amenizada com a possibilidade dos alunos visitarem museus e/ou centros de ciências e tecnologia, que podem ser considerados como meios de educação não formal (SANTOS *et al*., 2011; QUEIROZ *et al*., 2002).

Acreditamos que um museu de ciências deve ser um lugar interativo, funcionar menos como um templo e mais como um fórum, um lugar de encontro, de troca e por que não, de admiração das belezas da natureza e dos avanços tecnológicos. As idéias norteadoras da Casa da Descoberta, seguem as idéias da "Nova Museologia" (DESVALLÉES; MAIRESSE, 2010; HERNÁNDEZ HERNÁNDEZ, 1992) onde o paradigma do museu focado em suas coleções dá lugar ao museu focado na experiência de visitantes.

Acreditamos que os espaços museais são espaços que possuem um importante papel e podem contribuir no processo de formação docente auxiliando na construção de um docente com perfil de professor-pesquisador. E como Mahomed (2013), sugerimos a

> inserção de tópicos de educação não formal; aspectos relativos à dimensão educativa em museus e centros de ciência e visitas escolares nesses espaços nos currículos dos cursos de formação de professores, já que os museus e centros de ciência vêm contribuindo para formação docente ao longo de três décadas, admitindo graduando de diversas áreas do conhecimento como mediadores. Os resultados também sugerem que com uma aproximação mais estruturada entre os museus e a universidade no âmbito dos cursos de licenciatura, o campo de atuação do professor seria ampliado para além das escolas.

Desenvolvimento

Neste projeto, desenvolvemos um livro para trabalharmos conceitos de eletromagnetismo de forma lúdica. Para a elaboração do material, fizemos uma revisão do conteúdo escolhido e definimos quais temas trabalharíamos.

Em seguida, discutimos de que forma abordaríamos os temas e qual o estilo que o livro teria. Optamos por escrever o livro no formato de histórias em quadrinhos pois, por utilizarem uma linguagem simples e de rápida decodificação, elas colaboram para aumentar a concentração dos alunos, contribuindo para o processo de aprendizagem (CARUSO; FREITAS, 2009). Além disso, as histórias em quadrinhos podem ser interessantes, motivadoras e, ao combinarem textos e imagens, estimulam a imaginação dos leitores.

Figura 1: Personagem central da história em quadrinho. #ParaTodosVerem.

A imagem mostra o desenho de um boneco de pele clara e cabelos arrepiados usando uma camiseta de manga curta azul, shorts amarelo, meias brancas e sapatos azuis. Ele está acenando com a mão direita e com um sorriso no rosto.

Figura 2: Reprodução da página 6 do livro “Manual da Descoberta: Eletromagnetismo”. Ela traz a informação de que bússola foi inventada pelos chineses há cerca de 4.000 anos, destacando a importância deste instrumento para a navegação. #ParaTodosVerem.

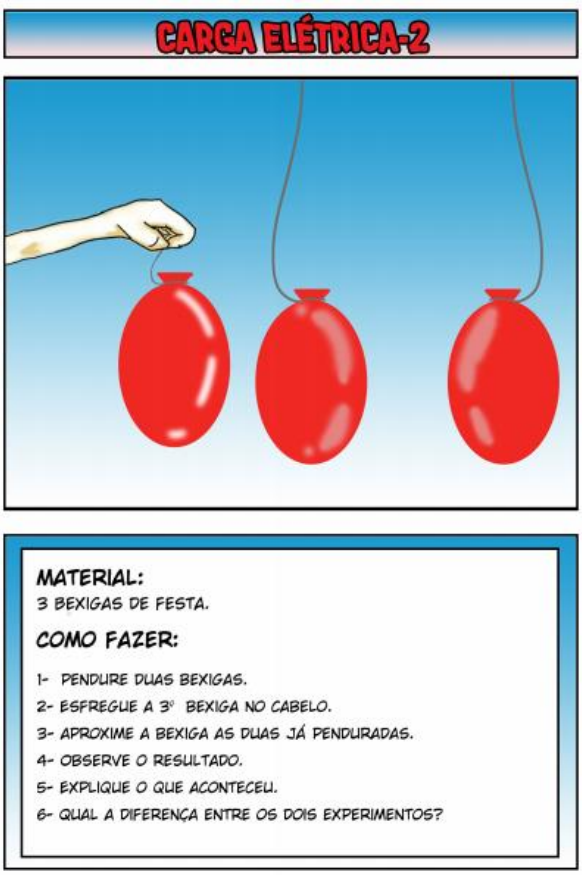
No plano de fundo há o mar com ondas sob um céu azulado. No alto da imagem, um quadro branco com informações sobre a invenção da bússola e sua importância para a navegação. No centro, à esquerda, está desenhado uma bússola. Sobre as ondas do mar, à direita, há um barco de madeira com a vela branca içada.

O personagem principal é uma versão adolescente da mascote da Casa da Descoberta (Figura 1). Ao longo do livro, a personagem aborda diferentes tópicos do eletromagnetismo utilizando uma linguagem acessível, sem o uso excessivo de jargões científicos e expressões matemáticas. Além de trabalhar os conceitos físicos, o livro faz a contextualização histórica dos fatos

discutidos (Figura 2), apresenta exemplos do cotidiano e traz uma série de experimentos do tipo 'mão na massa'.

Para cada um dos experimentos propostos, apresentamos o conteúdo científico envolvido, os materiais necessários, a forma de executar a experiência e algumas questões/observações com o objetivo de estimular a curiosidade científica dos leitores (Figura 3).

Figura 3: Reprodução da página 14 do livro "Manual da Descoberta: Eletromagnetismo". Ela traz os materiais e o modo de realizar a experiência "Carga Elétrica - 2". #ParaTodosVerem.

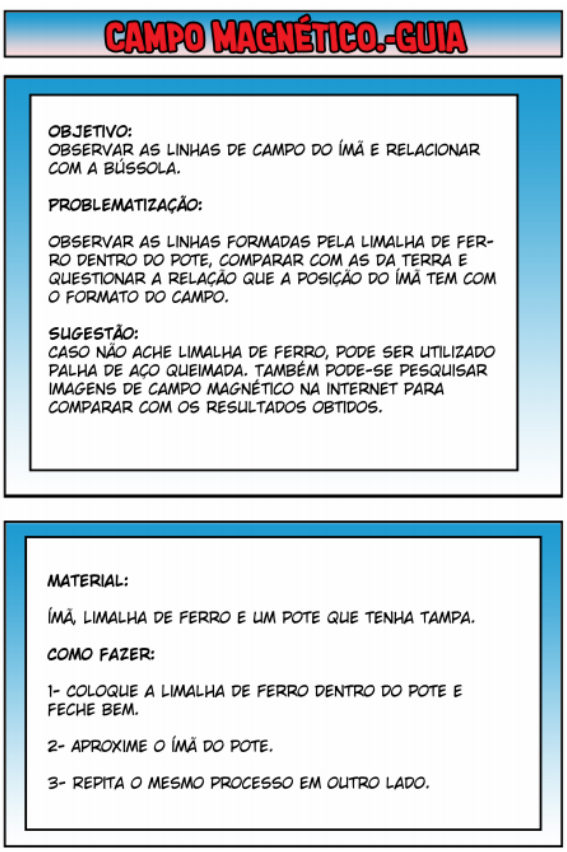


A imagem está dividida em 3 quadros. No quadro superior está escrito em letras vermelhas: CARGA ELÉTRICA – 2. No quadro do meio, vemos 3 balões (bexigas) desenhados. O balão da esquerda está sendo segurado por uma mão. Os balões do centro e da direita estão presos por um fio preto no topo do quadro. O terceiro quadro, apresenta a lista de materiais que serão utilizados e passos para realizar o experimento.

É importante destacar que este material, além de ser usado durante as oficinas que são realizadas na Casa da Descoberta, poderá ser utilizado para o treinamento de novos mediadores, em cursos de formação continuada para professores e como material de apoio pelos professores em suas práticas docentes.

Também elaboramos guia para auxiliar o professor ou o mediador no uso do livro elaborado. A principal diferença entre o Guia e o livro "Manual da Descoberta: Eletromagnetismo" está na forma como as oficinas são apresentadas. O Guia apresenta o objetivo, a problematização e algumas sugestões extras de como explorar o experimento (Figura 4).

Figura 4: Reprodução da página 4 do livro "Manual da Descoberta: Eletromagnetismo. Guia". Ela apresenta o objetivo, problematização, sugestão de como explorar o experimento "Campo Magnético". Também descreve a lista de materiais utilizados e o modo de realizar a experiência. #ParaTodosVerem.



A imagem está dividida em 3 quadros. No quadro superior está escrito em letras vermelhas: CAMPO MAGNÉTICO-GUIA. No quadro do meio,

são apresentados os objetivos, a problematização e sugestões de como explorar a experiência. O terceiro quadro, apresenta a lista de materiais que serão utilizados e passos para realizar o experimento.

Considerações finais

A acessibilidade aos museus e centros de ciências e tecnologia é um tema pertinente e que está previsto na legislação brasileira e em recomendações, declarações e tratados internacionais. Neste projeto abordamos a questão da acessibilidade comunicacional na Casa da Descoberta da Universidade Federal Fluminense. O termo acessibilidade é bastante abrangente e não está apenas ligado a fatores físico-espaciais como distância, deslocamento, conforto etc. A acessibilidade também envolve aspectos políticos, sociais e culturais (DISCHINGER; BINS, 2005). Acreditamos que a acessibilidade está relacionada com a prática da inclusão, permitindo que todos tenham acesso às informações e aos espaços em condições de igualdade e sem discriminação.

Com este objetivo, a capacitação dos mediadores, o desenvolvimento de propostas de mediação acessível e de atividades e materiais didáticos adequados para atender a diversidade dos nossos visitantes é o primeiro passo para tal acessibilidade.

Neste projeto, desenvolvemos um livro para trabalharmos conceitos de eletromagnetismo de forma lúdica. Após revisão do conteúdo e escolha dos tópicos a serem abordados, optamos por escrever o livro no formato de história em quadrinhos. O livro foi escrito utilizando uma linguagem acessível, sem o uso excessivo de jargões científicos e expressões matemáticas.

Além dos conceitos físicos, o livro faz a contextualização histórica dos fatos discutidos, apresenta exemplos do cotidiano e traz uma série de experimentos do tipo ‘mão na massa’.

Também elaboramos um Guia para auxiliar o professor ou o mediador no uso do material desenvolvido. A principal diferença entre o Guia e o livro “Manual da Descoberta: Eletromagnetismo” está na forma como as oficinas são apresentadas.

Este é um projeto em desenvolvimento: estamos finalizando o material desenvolvido. Como etapas futuras, pretendemos escrever outros volumes abordando diferentes tópicos da Física.

Referências

CARUSO, F.; FREITAS, N. Física moderna no Ensino Médio: o espaço-tempo de Einstein em Tirinhas. **Caderno Brasileiro de Ensino de Física**, v. 26, n. 2, p. 355-366, 2009.

DISCHINGER, M.; BINS ELY, V. H. M. **Promovendo acessibilidade nos edifícios públicos:** guia de avaliação e implementação de normas técnicas. Santa Catarina: Ministério Público do Estado, 2005.

PIAGET, J. **Estudos sociológicos**. Rio de Janeiro: Forense, 1973.

BECKER, F. **Série ideias**, n. 20, FDE, 1994.

SANTOS, E.A.; SOUZA, D.N.; DA CUNHA, V.A.; DOS SANTOS DIAS, T.M.; SANTOS, E.M. **Contribuições das Casas de Ciências e Tecnologias para a aprendizagem e motivação dos estudantes para a disciplina de Física**. SNEF. 2011.

QUEIROZ, G; KRAPAS, S; VALENTE, M.E.; DAVID, E.; DAMAS, E.; FREIRE, F. **Revista Brasileira de Pesquisa em Ensino de Ciências**, v.2, 2002.

DESVALLÉES, A.; MAIRESSE, F. **Conceptos claves de museologia**. Paris: Armand Colin, 2010.

HERNÁNDEZ HERNÁNDEZ, F. Evolución del concepto de museo. **Revista General de Información y Documentación**, Universidad Complutense de Madrid, v. 2, n. 1, p. 85-97, 1992.

MAHOMED, C. Análise da relação entre a formação inicial de professores e os espaços de educação não formal. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 11 – EDUCERE. 2013, Curitiba. **Anais...** Curitia: Champagnat, 2013. p. 8572-8583.

EXPERIMENTAÇÃO NO ENSINO DE FÍSICA: UMA CONTRIBUIÇÃO PARA A INICIAÇÃO À DOCÊNCIA DO ALUNO DE FÍSICA

Henrique Peçanha Braga[391]
Maria Danielle Rodrigues Marques[392]
Maria Carmen Morais[393]
Marciano Alves Carneiro[394]

Resumo: O projeto teve como objetivo desenvolver atividades ligadas ao estudo da Física considerada clássica e moderna, tal como mecânica newtoniana, eletricidade, magnetismo, termodinâmica, ótica e física moderna através de experimentos simples. Devido à pandemia com covid-19, desenvolvemos esse projeto com os alunos preparando as atividades em suas casas, todo contato foi feito de forma remota, utilizando recursos como Google Meet e WhatsApp. Durante os encontros semanais eu e os meus orientadores ministrávamos aulas, que ilustravam e demonstravam às leis da física, nós buscávamos refinar conceitos já desenvolvidos por cada aluno e também construir novos conceitos da física. Apesar do pouco tempo de projeto, nós conseguimos levar o estudante de ensino médio a dar seus primeiros passos no método científico de trabalho experimental, um processo em que pudemos participar ativamente obtendo resultados positivos e negativos, através de experimentos feitos pelos próprios alunos, e no final comprovarmos as teorias físicas tanto estudadas.
Palavras-chave: Física clássica. Experimentação. Ensino de Física.

Introdução

Configura-se a experimentação como uma possibilidade de facultar a concatenação entre a teoria e os fenômenos físicos bem como suas leis. O uso do experimento, especificamente na disciplina Física, é uma estratégia de trabalho educacional que expõe a magnitude da exploração de aspectos conceituais por meio da atividade científica experimental, conduzindo ao entendimento crítico e ao posicionamento do estudante frente aos fenômenos da ciência. O trabalho com experimento não deve simplesmente fazer com que haja aprendizagem baseada em utilizar um material com o intuito apenas de compreender os conceitos físicos, mas que realize um esforço pedagógico mais amplo que conduza a uma participação integral e eficaz do estudante (SERE; COELHO, NUNES, 2003.

[391] Bolsista.
[392] Orientadora.
[393] Orientadora.
[394] Orientadora.

Para Paulo Freire a curiosidade também constitui um ponto crucial indispensável no processo de ensino, a prática da experimentação funciona como algo determinante na produção do conhecimento, ou seja, a partir da observação curiosa e da reflexão crítica dos fenômenos, o educando reinventa o saber que passa a fazer parte de uma prática diária ao até observar tais fenômenos nas atividades simples e corriqueiras. Infere-se na fala de Freire que o estudante é capaz de usar suas reflexões para uma busca incessante do conhecimento, servindo-se delas como instrumento de transformação social (VASCONCELOS; BRITO, 2006).

Na área de Física, o projeto buscou desenvolver atividades ligadas ao estudo da Física considerada clássica, tal como mecânica newtoniana, eletricidade e magnetismo e termodinâmica e ótica (RESNICK; HALLIDAY; KRANE, 2014; NUSSENZVEIG, 2002). Isto foi realizado através de aulas e oficinas experimentais que ilustram e demonstram as leis da Física, todas as atividades foram feitas de forma remota, utilizando recursos como Google Meet e WhatsApp. O objetivo principal foi demonstrar o processo científico, iniciando-se com o fenômeno e indo até a reconstrução dos modelos consagrados na literatura. Os experimentos foram proposto de acordo com o currículo das escolas em que cada aluno estuda. A experiência que escolhi para relatar neste relatório foi o primeiro contato que tive com os alunos do ensino médio que participavam do projeto. As atividades começaram com conceitos básicos sobre o MUV (movimento uniformemente variado) e em seguida passamos para o experimento do pêndulo simples. Escolhi essas atividades por se tratar de umas das primeiras experiências à docência que participei com maior autonomia, com a elaboração de toda a atividade, e escolha dos temas abordados durante os encontros semanais com os alunos.

Desenvolvimento

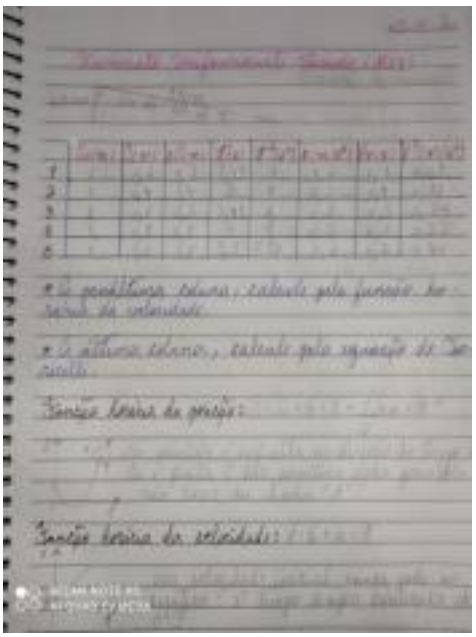
Inicialmente, marcamos uma reunião para conhecer os alunos, saber de suas vivências escolares, como suas aulas estavam acontecendo. Devido à pandemia da COVID-19 todos tinham atividades remotas (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2020). Foi um ano difícil, onde todos os professores tiveram que se habituar a uma nova forma de ensino. Como eu estou terminando o curso de licenciatura em Física, até o momento eu só conhecia formas

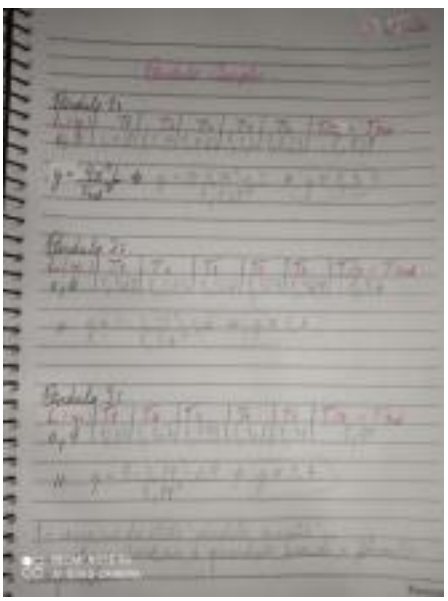
tradicionais de ensino da física, com aulas presenciais, mas com a pandemia fui incentivado a encontrar novas maneiras de ensinar os conceitos de Física, portanto, foi uma excelente oportunidade de aprender junto aos meus orientadores essa nova forma de ensinar aos alunos e assim aprimorar minha formação acadêmica.

Encontramos muitas dificuldades durante o processo do desenvolvimento do nosso projeto, pois muitos alunos do ensino médio não tinham acesso contínuo a internet. Também tinha muitas oscilações na internet o que ocasionava a saída repentina do aluno/professor do encontro por alguns minutos, provocando um atraso nas apresentações dos temas estudados. Sabendo das dificuldades e limitações que todos estavam passando, preparei uma apresentação no Power Point com uma breve explicação do conteúdo do experimento que seria proposto. Todo o material que eu preparava, eu encaminhava para os alunos através de e-mails e também no grupo de Whatsapp para facilitar a comunicação caso surgissem dúvidas sobre o assunto estudado.

Para ensinar conceitos básicos do movimento uniformemente variado, montei umaapresentação tratando de assuntos que poderiam ajudar na realização do experimento e discussão sobre o que eles teriam que fazer. O experimento proposto foi construir uma rampa, com o material que eles tivessem a disposição, com o comprimento de 110 cm, e de 2,5 cm de altura. Foi indicado colocar uma marcação de 20 cm em 20 cm até chegar a 100 cm. Com essa rampa os alunos calculavam o tempo da trajetória percorrida peloobjeto e através função horária da velocidade e da equação de Torricelli, eles encontravam a velocidade e a aceleração do objeto. A Figura 1 apresenta uma foto da aluna realizando o experimento proposto juntamente com os resultados encontrados através da realização do mesmo.

Figura 1: Fotos de atividades desenvolvidas pelos alunos em casa e respostas obtidas para o experimento de movimento uniformemente variado.





Todos os resultados obtidos através dos experimentos realizados pelos alunos eram levados para discussão durante as atividades síncronas; durante esses encontros os alunos tinham a oportunidade de tirar dúvidas e fazer uma análise mais aprofundada dos conceitos físicos aprendidos. Durante o processo de confecção dos experimentos, fiz muitas orientações através de

whatsapp, alertando sobre onde poderiam melhorar para o desenvolvimento da atividade.

Outra atividade que eu gostei muito de ministrar foi sobre o movimento de um pêndulo simples. Também foi preparada uma apresentação Power Point, onde tirei as dúvidas dos alunos em relação ao conteúdo apresentado. Nesta atividade pude apresentar conceitos sobre força centrípeta e as Leis de Newton. Escolhi o experimento do pêndulo simples por ser mais prático a confecção e todos os alunos conseguiriam executar deforma rápida e precisa. O experimento consiste na utilização de um peso e três fios com tamanhos diferentes, onde aluno precisa medir o tempo médio da oscilação do pêndulo para cada comprimento de corda, e com isso calcular a gravidade local (OEI, 2010). A Figura 2 apresenta uma foto do pêndulo simples construído por um dos alunos do projeto e os resultados encontrados através da realização do experimento. Eles não apresentaram dificuldade na realização deste experimento, porém, gerou certa dúvida em relação à gravidade, levando o assunto a uma discussão interessante o que prendeu bastante a atenção dos alunos e proporcionou ótimos debates sobre o tema. Neste momento, foram levantadas suposições e questionamentos de como seria a gravidade em outros planetas do Sistema Solar, como a gravidade em certos planetas agiria em situações do nosso cotidiano, como a composição dos planetas está relacionada a sua gravidade, entre outras.

Figura 2: Fotos de atividades desenvolvidas pelos alunos em casa e respostas obtidas para o experimento do pêndulo simples.

No início do projeto os alunos do ensino médio que participaram das atividades eram mais calados e pouco participativos. Eles apenas estudavam o conteúdo e assistiam às aulas e palestras que eu ministrava sobre os experimentos que estudávamos. Aos poucos eles foram se adaptando ao ambiente remoto e colaborando na execução de tarefas de rotina, assumindo responsabilidades gradativamente. Percebi que os alunos do ensino médio passaram a se integrar mais ao grupo, e até cogitar as possibilidades de se apresentar em eventos sociais, como a Agenda Acadêmica e Semana Nacional de Ciência e Tecnologia. Os alunos não são, portanto, meros expectadores, eles executam os experimentos e aprendem. O projeto consistiu em promover uma aproximação entre os alunos do ensino médio com o cotidiano de pesquisadores em atividades na universidade. Ao chegar confeccionar os próprios experimentos, os alunos do ensino médio aprendem a fazer as atividades por iniciativa própria, a trabalhar com autonomia e com independência. Os orientadores muitas vezes discutiram, mas não exigiram formas ou determinaram caminhos para alcançar soluções, pois os alunos tomaram decisões no sentido de buscar as informações necessárias. A função dos orientadores foi priorizar as informações que foram absorvidas ao longo das atividades. Os alunos participantes do ensino médio tiveram uma excelente oportunidade de estudar e aprender com prazer, com possibilidade de estabelecer relações fortes e consistentes onde encontram respostas, exemplos e auxílios para construir sua trajetória pessoal e profissional.

Considerações finais

Realizar este projeto possibilitou-me inestimável crescimento pessoal e profissional. O cumprimento das atividades junto aos alunos do ensino médio permitiu observar que a metodologia de ensino (didática) utilizada no projeto tem gerado grandes frutos na vida dos participantes, levando-os ao desenvolvimento pessoal e acadêmico. Percebi que cada aluno que passa por esse projeto adquire novos conhecimentos através de experiências que resultam num comportamento distinto da grande maioria dos alunos do ensino médio. As atividades desenvolvidas requerem atitudes de muita responsabilidade, compromisso e comportamento independente, gerando autonomia e crescimento pessoal desses alunos. O projeto, muitas vezes,

auxilia na escolha dos caminhos de estudo, atuando de forma direta na definição efetiva da vida profissional desses alunos. As experiências vividas durante as atividades do referido projeto podem sugerir e estimular a elaboração de novas metodologias de ensino. A utilização da experimentação tem sido um recurso alternativo que tem auxiliado na construção do conhecimento, pois quando este é utilizado, os alunos são levados a assumir uma postura mais ativa. A todo momento os alunos são desafiados e este desafio estimula o seu raciocínio, desta forma conseguem assimilar os conteúdos de uma maneira mais eficaz, uma vez que o assunto se torna mais palpável e concreto neste tipo de método. Observa-se no contato com professores do ensino médio sua dificuldade em adotar a experimentação em seu cotidiano de sala de aula. Assim, a mim, atuando como monitor, o projeto representou uma grande oportunidade de desenvolver habilidades docentes, criando familiaridade e incorporando o ensino remoto e a experimentação como ferramenta básica, tornando isto algo familiar e corriqueiro na minha metodologia.

Referências

OEI. **Experimento do Pêndulo Simples**. 2010. Disponível em: <http://www.if.ufrgs.br/oei/exp/exp4.html> Acesso em: 24 mar. 2021.

HALLIDAY, D.; RESNICK, R.; KRANE, K. S. Fundamentos de Física. 4 vol. Rio de Janeiro: LTC, 2014.

NUSSENZVEIG, H. N. **Curso de Física Básica**. 4 vol. São Paulo: Editora Edgard Blücher, 2002.

SERE, M. G.; COELHO, S. M.; NUNES, A. D. O papel da experimentação no ensino da física. **Caderno Brasileiro de Ensino de Física**, 1 ed., vol. 20, 2003.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Ensino a Distância na Educação Básica frente a Pandemia da COVID-19**. Disponível em: <https://www.todospelaeducacao.org.br/_uploads/_posts/425.pdf?1730332266=> Acesso em: 24 mar. 2021.

VASCONCELOS, M. M. C. P.; BRITO, R. H. **Conceitos de educação em Paulo Freire**, v. 1. Rio de Janeiro: Vozes 2006.

EXPERIMENTANDO A DOCÊNCIA NA ESCOLA BÁSICA

Victória Oliveira De Sousa[395]
Eloiza Dias Neves[396]

Resumo: Neste relato, exponho de forma detalhada minha experiência no desenvolvimento do projeto "Experimentando a Docência na Escola", o qual tem como foco de análise a implementação das aulas no formato remoto estabelecidas com o início da pandemia da Covid-19 no ano de 2020. Para isso, a metodologia utilizada foi o estudo de caso com uma professora de sociologia em uma escola da rede pública de ensino da cidade de Campos dos Goytacazes, com a observação sendo feita a partir da minha participação e do outro bolsista do projeto nas aulas oferecidas por ela. Vimos a necessidade de reflexão sobre o funcionamento e efetividade das aulas no formato remoto dentro de uma escola da rede pública e, a partir disso, procuramos perceber como ocorria a multidimensionalidade do processo de ensino-aprendizagem e o que se estabelecia como essencial nas aulas neste formato. Muitas dificuldades e desafios foram enfrentados por nós e ainda são por grande parte dos professores das escolas públicas nesse momento. O despreparo e a falta de suporte por parte do Estado se fazem evidentes, e as consequências disso se clarificam no dia a dia das aulas do ensino básico com a pouca participação e, até mesmo, a evasão dos alunos da escola. A formulação de uma prática docente humana e de complacência nunca se fez tão necessária como agora.

Palavras-chave: Ensino remoto. Aula essencial. Ensino-aprendizagem.

Introdução

O estágio em docência, vinculado ao projeto *Experimentando a Docência na Escola Básica*, teve início em meados de setembro de 2020 e foi realizado com uma professora de Sociologia da rede pública e privada de Campos dos Goytacazes. Minha principal motivação para escolher a participação nessa experiência foi a necessidade de observar a prática docente para além do que se é visto nos estágios obrigatórios da licenciatura, de forma mais direcionada e crítica. Considero essa imersão na escola e mais particularmente, na cultura profissional das professoras, de grande importância para uma formação mais completa e humana do professor. O objetivo do projeto inicial era articular teoria sobre a profissão docente e a prática de uma docente, possibilitando a nós, futuros professores, a experimentação (estudo e prática) docente, com enfoque na reflexão do funcionamento e efetividade no formato remoto, aplicado no momento

[395] Bolsista.
[396] Orientadora.

pandêmico em que vivenciamos atualmente. A partir dele e de forma conjunta com a professora orientadora e com o outro bolsista do projeto, foram estabelecidos como objetivos específicos os seguintes: perceber como acontece a multidimensionalidade do processo de ensino-aprendizagem; destacar o que é essencial numa aula no ensino remoto. Para tanto, usamos como referencial teórico vários autores, dentre os quais destaco Vera Maria Candau (1994) e sua conceituação sobre a multidimensionalidade do processo de ensino aprendizagem; a ideia de interdisciplinaridade para Ivani Fazenda (1994); Bernard Charlot (2000) e sua teoria sobre a relação com o saber; e, por fim, a concepção de aula essencial de Fernando de Almeida (2013).

Como já dito, tendo seu início em setembro de 2020 e sendo finalizado em fevereiro de 2021, o estágio foi realizado no Colégio Estadual Nilo Peçanha, localizado na região central da cidade de Campos dos Goytacazes, Rio de Janeiro. Todas as aulas ofertadas pela professora de Sociologia a qual acompanhávamos, doravante denominada professora S, foram realizadas de forma remota e, a fim de proporcionar a maior inclusão possível de seus alunos, a professora adotou métodos alternativos como a utilização de redessociais, já utilizadas por grande parte deles, para assim obter maior adesão e também um resultado de maior efetividade.

Logo nas primeiras aulas foi possível notar as dimensões técnica, humana e político-social as quais eram postas em prática para que as aulas tivessem o melhor andamento possível, tornando-as inclusivas e abrangentes da realidade disposta, contemplando a multidimensionalidade do processo de ensino-aprendizagem (CANDAU, 1994). Além das aulas ao vivo, materiais, atividades e informações eram disponibilizados em redes sociais como o whatsApp e instagram, além, também, da utilização da plataforma Google Classroom, plataforma essa padrão, usada por todos os professores da escola.

Dentro da dimensão técnica, a realização de lives e aulões (esse último tendo nós, estagiários, como participantes de forma prática, onde ficávamos responsáveis por tópicos dentro dos temas propostos, contribuindo dentro das discussões), foi um dos métodos que mais resultou positivamente na participação dos alunos, pois tornavam as aulas mais globalizantes e atrativas. Essas aulas em formato de eventos aconteciam de forma mais informal, como rodas de conversa, o que possibilitou a troca e o maior

diálogo com os alunos, talvez por se sentirem mais confortáveis de se expor nessas ocasiões.

As parcerias, fundamento abordado por Ivani Fazenda (1994) como essencial para uma prática docente interdisciplinar, foi outro ponto de destaque juntamente ao método dialético usado pela professora S. Tal método, baseado na teoria de Fazenda, tem o intuito de compreender a realidade social e busca a reflexão do caminho já trilhado, estabelecendo o movimento de revisitar o passado, tirando disso novos pressupostos antes não percebidos, abrindo novas perspectivas e possibilidades. Houve contribuições de professores das áreas de filosofia e geografia, e os temas e debates propostos eram sempre de forma a abarcar e relacionar a realidade dos alunos, fazendo com que eles vissem sentido e importância na discussão de temas como a importância de uma educação antirracista e as formas de atuação política na sociedade.

Considerando que "a relação com o saber é a relação de um sujeito com o mundo, com ele mesmo e com os outros", e que essa relação com o mundo tem um "conjunto de significados, mas, também como espaço de atividades, e se inscreve no tempo" (CHARLOT, 2000, p.78), parto, assim, do pressuposto que o saber se constitui da relação e da interação do ser humano com o mundo, o que demanda engajamento e mobilização para a sua efetivação. E, é exatamente essa ponte para a mobilização e relação dos alunos com o mundo que a professora S estabelecia durante suas aulas, aflorando nos seus estudantes uma dinâmica de desejo do mundo, proporcionando uma possível superação do senso comum para uma reflexão crítica da realidade, possibilitando, assim, a apropriação dos significados sociais que essa mesma realidade dispõe.

Outro aprendizado sobre a cultura profissional da professora S em tempo remoto foi a adoção de uma aula essencial, como proposto por Fernando de Almeida (2013), que, mesmo de forma não propositiva, tirava a monotonia de uma aula convencional. A contextualização, por meio da exposição de um caso ou situação, levava os alunos para dentro do contexto que se pretendia trabalhar; a explicação, desenvolvendo o porquê do tema trabalhado junto de sua análise; e a investigação, sempre buscando instigá-los e, possivelmente, mostrar respostas, feitas pela professora, fazia com que navegássemos nos temas propostos de forma fluida e descomplicada. Percebi, ainda, que ela sempre buscava abrir espaço para uma aula

expandida, constituída por meio dos diálogos leves e informais realizados nos finais das aulas, trazendo de volta de forma sutil e interdisciplinar todo o conteúdo visto, passando a ser um momento capaz de realizar a ativação das zonas de sensibilização dos alunos, o que possibilitava a maior identificação com o conhecimento transposto.

Além da participação, observando e dando assistência, nas aulas do ensino básico, como complementariedade para uma experiência mais rica e contextualizada no estágio, foi-nos ofertada a oportunidade de participarmos das reuniões do grupo de estudos do NEEPEd (Núcleo de Ensino, Extensão e Pesquisa em Educação), coordenado pela professora orientadora Eloiza Dias Neves. Os encontros aconteciam semanalmente e possibilitava trocas muito ricas entre os integrantes do grupo. Tinha como dinâmica a realização de leituras e debates de textos inteiramente voltados para a área da educação de forma interdisciplinar, fazendo conexões com outras diversas áreas das ciências da educação (como antropologia, sociologia, geografia, história e filosofia). Dentro dos encontros, foi organizado e realizado, no mês de outubro de 2020, o primeiro Seminário Sobre a Docência, o qual reuniu integrantes e ex-integrantes do NEEPEd para a apresentação de suas devidas pesquisas de graduação, mestrado e doutorado sobre algum tema envolvendo educação. Dentro desse seminário pudemos apresentar o desenvolvimento e, parcialmente, os resultados do projeto aqui apresentado, recebendo feedbacks que contribuíram de forma engrandecedora para o desfecho do mesmo.

Nos dias 26, 27 e 28 de novembro de 2020 ocorreu o 7° ENSOC – Encontro Estadual de Ensino de Sociologia, que abriu a possibilidade da submissão também de trabalhos de alunos do ensino básico, fato visto pela professora S. Com seu engajamento como educadora, viu como uma oportunidade ímpar de proporcionar aos seus alunos a experienciação da participação, pela primeira vez, de um congresso a nível estadual. Em acordo, nós, estagiários, ficamos responsáveis pelo desenvolvimento e execução do projeto destinado aos alunos da terceira série do ensino médio (um grupo que contava com um total de quatro alunos e dois estagiários participantes), intitulado Os Impactos do Ensino Remoto para Alunos Concluintes de uma Escola da Rede Pública de Ensino em Campos dos Goytacazes – RJ. O principal objetivo da pesquisa era analisar os principais impactos da pandemia que atingiam os alunos da rede pública de ensino

naquele momento e quais os fatores que implicavam na sua participação nas aulas online. E o campo de estudo foram as aulas ofertadas no formato remoto pelos professores do Colégio Nilo Peçanha, quando era possível observar a frequência de participação dos alunos nas aulas, que, em geral, eram números muito destoantes da quantidade total de alunos matriculados nas turmas. Devo admitir que, durante toda a vigência da bolsa do Programa de Licenciaturas, essa, de certa forma, foi a experiência mais inesperada e desafiadora sobre a docência: estar de frente e por em prática todas as etapas de um projeto de pesquisa (da concepção do tema à elaboração da metodologia necessária e sua execução) com alunos completamente desprovidos de experiência, foi um trabalho árduo e de muita persistência. Considero que realizamos uma espécie de iniciação científica com esses alunos da rede pública, mostrando, ao menos, os primeiros passos para a introdução e a realização da pesquisa científica. Apesar do grande peso e trabalho, conseguir finalizar e submeter esse projeto foi de imensa satisfação, e isso se dá, principalmente, pelo retorno dos alunos ao final, o despertar do desejo de explorar mais a área da sociologia, de pesquisar mais sobre as possibilidades que a academia pode trazer, o vislumbre de horizontes não óbvios, para mim, como futura professora, é de um entusiasmo e prazer sem medidas.

Vai uma palavra em relação mais especificamente ao formato adotado de ensino (ensino remoto), na pandemia. Sabemos que a inserção das novas tecnologias na educação já era uma realidade sendo implementada em muitas escolas anteriormente à fase pandêmica, pois o mundo mudou e continua em acelerado ritmo de transformação em virtude dessas novas tecnologias, em especial aquelas relacionadas ao campo da informática e da internet. Assim, diante das mudanças vivenciadas pelos jovens na contemporaneidade, tudo precisa ser refeito e reinventado, se faz necessário uma mudança expressiva na pedagogia (SERRES, 2013). Não podemos refutar os possíveis benefícios que a tecnologia pode trazer para dentro da sala de aula, como nos ajuda a pensar Serres que diz que “nossa cabeça foi lançada à nossa frente, nesta caixa cognitiva objetivada” (2013, p. 36), referindo-se às novas tecnologias como o computador e o aparelho celular. O autor não toma isso como um malefício e sim como uma possibilidade de formação de uma cabeça bem-constituída, sem a carência de uma cabeça repleta de saber acumulado,

outrora considerado necessário. No caso da docência, os desafios foram muitos.

Na dimensão técnica do processo de ensino-aprendizagem, queria-se saber se é possível realizar uma transposição didática eficaz. Foi possível perceber, nesse caso, que a apresentação do conteúdo fica relacionado não somente aos objetivos da disciplina e aos estudantes, mas está sujeita às premissas tecnológicas do ambiente virtual, assim como as novas variáveis de tempo e espaço a ele inerente e, ainda, ao domínio das ferramentas tecnológicas.

Na dimensão político social, o questionamento feito nesse momento foi se o ensino público estava e está preparado para a implementação dessas tecnologias dentro de suas escolas nesse momento? Vemos na prática que não há preparo nem investimento por parte do Estado para a inserção do ensino remoto em uma situação emergencial como a que vivemos atualmente, falta estrutura e suporte, tanto para os alunos quanto para os professores, que acabam por lecionar quase que de forma improvisada. Observamos isso de forma mais clara com a baixa participação nas aulas, acontecendo, muitas vezes, com dois ou três alunos, apesar de todos os esforços feitos por parte da professora para a realização de aulas dinâmicas e atrativas. Assim, fundamentando-me em conhecimentos teóricos e empíricos, vejo a aplicação do ensino remoto nas escolas da rede pública de ensino atualmente de pouca eficiência, trazendo mais consequências negativas do que positivas para os alunos. Isso só me mostrou mais a face desigual da sociedade brasileira.

A realização de um estágio de forma completamente remota certamente foi um grande desafio para todos os envolvidos. A necessidade de adaptabilidade ao momento em que vivemos e o acompanhamento de perto da realidade de uma escola pública de ensino básico não foram fáceis. Nesse momento, mais do que nunca, o trabalho em equipe e de complementariedade entre nós, estagiários, a professora e a professora orientadora, se fez essencial, por fim nos dando resultados muito satisfatórios. É de grande valor agregador para a minha formação como futura educadora ser introduzida em diferentes contextos da educação, o que fez desenvolver em mim ainda mais o cuidado com o outro, aperfeiçoando, assim, minhas relações interpessoais e afetivas. Encerro essa experiência com orgulho e ainda mais admiração à profissão escolhida por mim.

Acredito que são professores como a que acompanhamos, que realizam uma prática docente inclusiva, se enquadrando e respeitando a dimensão humana, e que desenvolve uma postura crítica com proposito e capacidade de articular uma educação voltada para a cidadania, os responsáveis pela verdadeira mudança na sociedade.

Referências

ALMEIDA, F. 01 Aula essencial. 2013. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=uYDOR6dN71E>. Acesso em: 8 dez. 2020.

CANDAU, V. M. (org). **A didática em questão.** Petrópolis: Vozes, 1994.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber:** elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

FAZENDA, I. C. A. **Interdisciplinaridade:** história, teoria e pesquisa. Campinas: Papirus, 1994.

SERRES, M. **A polegarzinha: uma nova forma de viver em harmonia e pensar as instituições, de ser e de saber.** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2013.

RELATO DE EXPERIÊNCIA: NARRATIVAS URBANAS ESCOLARES E A CONFECÇÃO DE PERCURSOS GEOGRÁFICOS EM NITERÓI

Laís Alves de Souza[397]
João Pedro Alvares Simões Wreden[398]
Lúcia Cavalieri[399]
Amélia Cristina Alves Bezerra[400]
Flávia Elaine Martins[401]

Resumo: Este relato faz menção às atividades desenvolvidas pelos bolsistas no Programa Licenciaturas em 2020. Considerando as experiências e inquietações dos professores de Geografia do ensino público de Niterói, a presente pesquisa/relato tem por objetivo visibilizar narrativas urbanas dos discentes, construir pensamentos críticos (Freire, 2011) sobre o direito à cidade (Lefebvre, 2001) e disponibilizar para as escolas percursos geográficos da cidade, onde serão pontuados os diferentes processos, formas de opressão e liberdade urbana. Devido à Covid-19, foi elaborado um projeto piloto apoiado nos *raps*. Concluiu-se que o projeto agrega construções libertadoras e críticas à prática docente e discente e, ao pensar uma metodologia, pode ser adaptado a outros contextos urbanos e educativos.
Palavras-chave: Cidade. Ensino. Experiência. Estudo do meio.

Introdução

O projeto em tela é uma busca por novas pedagogias geográficas no ambiente escolar que instiguem os alunos a construir um olhar crítico que os instigue a perceber as diferentes relações sociais e econômicas presentes no lugar em que vivem, e para além deles. Buscamos trazer esse assunto à tona a partir de *raps* de autores que retratam parte do cotidiano urbano no sudeste (RJ, SP e MG), narrando a cidade, destacam as mazelas presentes na sociedade que vivemos como o racismo, a pobreza, a marginalidade, a realidade do povo subalternizado assim como seus desejos de um futuro melhor.

Sabe-se que as experiências e trajetórias influenciam em nossas percepções sobre o lugar em que vivemos. Diante disso, torna-se importante valorizar as experiências vividas, tocadas e "passadas" (BONDÍA, 2002).

[397] Bolsista.
[398] Bolsista.
[399] Orientadora.
[400] Orientadora.
[401] Orientadora.

Em diálogo com a música e cinema, essas vivências podem ser narradas e compartilhadas pelos protagonistas sociais que usam a arte para problematizar a realidade vivida por meio de narrativas em seu lugar de fala. Nesse âmbito, propõem-se o entendimento da cidade como lugar de reprodução de desigualdades conforme é discutida na teoria do direito à cidade (LEFEBVRE, 2001).

A construção do material didático se deu a partir da elaboração de um projeto piloto direcionado ao ensino de Geografia que busca adaptar-se à realidade local das escolas municipais de Niterói, em diálogo com a *Pedagogia do oprimido* (FREIRE, 1969).

Desenvolvimento

Devido às circunstâncias da pandemia de Covid-19, foi necessário realizar um projeto piloto para uma futura situação pós pandêmica. Mediante a situação, as reuniões para organização e discussão da pesquisa aconteceram de forma online via *Google Meet* em período quinzenal. A princípio, houve revisão bibliográfica, análise de qual área temática das artes abordaria melhor o conteúdo teórico, de acordo com o estilo musical selecionado, assim como seus possíveis assuntos para a construção criativa do material pedagógico. Vale ressaltar que uma parte do repertório das músicas escolhidas foi indicada por alunos da rede municipal de Niterói.

Por que a música? Por que o *Rap?*

Considerando o modelo de exclusão social e racial produzido pelo processo de globalização, a música, no âmbito de sua existência social (LOUREIRO, 2016) revela-se neste trabalho como uma linguagem que carrega em si discursos que denunciam as opressões vividas na sociedade. Opressões essas que colocam ‘o outro’ em condição de subalterno pelas suas características sociais.

Para introduzir esse tema de uma forma crítica e reflexiva, nada melhor do que utilizar o *Rap* - gênero musical que nasce no distrito nova-iorquino nos Estados Unidos, cujo significado é uma sigla para *rhythm and poetry* (ritmo e poesia). Presente no dicionário inglês no século XIV, antes da propagação da música, o termo rap referia-se às ações como “bater” ou “criticar”. Ao longo dos anos, o Rap foi se afirmando como gênero musical

com um estilo envolvente aos jogos de improviso e insulto verbal, ações comuns entre negros de algumas cidades dos Estados Unidos. (LOUREIRO, 2016).

Da periferia para periferia, a propagação do *Rap* foi ultrapassando as fronteiras estadunidenses, alcançando outros países, como o Brasil e, de maneira revolucionária, foi suscitando debates necessários sobre o racismo, desigualdade e violência que persistem na sociedade brasileira. Na década de 1990, o *rap* do grupo Racionais invadiu o universo dos jovens pobres brasileiros. Em contexto histórico marcado pelo movimento popular, altos índices de violência urbana, Loureiro (2016) afirma que essas situações foram essenciais para visibilizar o *rap* nacional não apenas como um estilo musical, mas também como uma manifestação de gritos de denúncia do conjunto de espoliações que negros e pobres sofrem diariamente.

Mais que um simples gênero musical, Loureiro (2016) salienta que,

> [...] a despeito da 'radicalização' de sua face hegemônica, o *rap* ainda preserva força e potencial questionador. [...] o *rap* é, ao mesmo tempo, música e mais que música. Concebida não apenas como objeto estético restrito a elementos internos, mas percebida no âmbito de sua existência social, a música, reforça o autor, sempre "está no mundo", modificando a realidade e sendo modificada por ela. (LOUREIRO, 2016, p. 6).

Se por um lado, a música com o seu ritmo e poesia tem o poder de tocar e modificar pensamentos e histórias, por outro lado o *rap* possui uma condição que está para além da arte, pois ele é a expressão dos oprimidos para o mundo, com a finalidade de narrar, através do seu ponto de vista, as contradições, a vivência, os anseios e a sua busca pelo o seu autorreconhecimento. O *Rap* vai ao encontro com as afirmações de Freire (2011), de que quando o homem compreende a sua realidade, ele tem condições de formular hipóteses sobre o desafio dessa realidade e procurar soluções. Assim, é possível transformá-la e com trabalho coletivo há condições de criar outros mundos em que as conexões e desconexões com o seu lugar sejam vividas, seja no asfalto, nas vielas ou nos centros.

Diante do contato que os jovens demonstram com o *Rap* e com a busca da visibilidade dos educandos da cidade de Niterói, torna-se pertinente o uso de uma linguagem que se comunique com os jovens, por isso, a escolha do *Rap*.

O processo de ensino-aprendizagem acontece com atuação entre duas pessoas que carregam consigo saberes, experiências, sentimentos e subjetividades. Considerando que a escola é o espaço para realização do projeto, sabemos que não há lugar melhor para encontrarmos autores que narram a sua própria história, suas memórias, suas experiências e portanto falam daquilo que os tocou e os transformou.

No cenário atual, a modernidade impõe a padronização, a homogeneização e o apagamento da singularidade e individualidade. Ao trazermos esta reflexão sobre as práticas pedagógicas, percebemos que precisamos cada vez mais de professores que superem as técnicas e os paradigmas de ensino tecnicistas reprodutoras de informações e conhecimentos não contextualizados.

Segundo Bondía (2002),

> O sujeito da informação sabe muitas coisas, passa seu tempo buscando informação, o que mais o preocupa é não ter bastante informação; cada vez sabe mais, cada vez está melhor informado, porém, com essa obsessão pela informação e pelo saber (mas saber não no sentido de "sabedoria", mas no sentido de "estar informado"), o que consegue é que nada lhe aconteça. (BONDÍA, 2002, p.22).

Refém das informações, o indivíduo deixa de ser agente transformador da realidade para ser passivo a todo o processo. E, na escola, essa situação é preocupante, pois o excesso de informações faz com que nada nos toque, nada nos passe (BONDÍA, 2002). Assim, o que não nos toca, não nos fere, não nos leva a produzir sentidos e a criar diferentes vivências.

São diversas as linguagens e memórias presentes e de distintas formas os autores sociais evocam suas próprias memórias familiares, escolares, pessoais e culturais mostrando que fazem parte de quem experimenta, sente, conhece. Partindo da necessidade de enriquecer as experiências vividas na cidade de Niterói, a construção do conhecimento sobre a nossa cidade leva aos corpos conscientes a gritar em sala de aula, desconstruindo a educação bancária (FREIRE, 2011) e criando possibilidades de produzir a cidade.

Resultados

Diante da discussão proposta selecionamos quatro músicas para guiar a discussão, conforme os Quadros 1 e 2 a seguir. Nela podemos reparar o título das músicas, o local onde ocorreria a discussão, assim como o quê e por quê observariamos. Por conta das restrições de circulação na cidade devido à covid-19 o intuito do que foi desenvolvido é servir como projeto piloto para a criação de novos percursos e temas por nós, pelos alunos e professores que desejarem participar, há também a possibilidade de realizá-los pelo *Google Street View*.

O percurso geográfico "A rua é nossa" (Figura 1) tem duração estimada de duas horas, distribuídas em aproximadamente 40 minutos de diálogo, caminhada e observação do espaço geográfico, uma hora de exposição do conteúdo e debate específico de cada parada e para finalizar 20 minutos de lazer na parada 4 (Praia de Icaraí). O conceito teórico trabalhado no percurso, o direito à cidade, seria previamente exposto e discutido em sala de aula durante duas aulas, aproximadamente duas horas. Há que se destacar que um ambiente educacional que pratica o aprendizado em conjunto com o prazer e lazer estimula intensamente o aluno em sua trajetória de aprendizagem-ensino; em geografia urbana o ambiente que falamos é a rua.

Quadro 1: Paradas 1 e 2

	PARADA 1	**PARADA 2**
Música	Corra - Djonga	Stab e Zerovinteum - Planet Hemp
Local	Barcas Niterói / Estátua Araribóia	MAC e Orla da Boa Viagem
O que observar	O centro da cidade de Niterói e a relação histórica da formação do seu território a partir da sua relação com a cidade do Rio de Janeiro.	O MAC, os prédios residenciais de classe média alta ao fundo, a comunidade do Morro do Palácio e a orla de Icaraí.

Porque observar	É a região de maior migração pendular do estado e essa relação fundante da cidade vai definir toda a dinâmica econômica regional e suas relações e impactos na vida dos indivíduos.	Observar como a comunidade fica escondida na paisagem e acaba sendo esquecida tanto pela população quanto pelo poder público em um projeto econômico e de marketing da prefeitura.

Fonte: elaborado pelos autores, 2020.

Quadro 2: Paradas 3 e 4

	PARADA 3	**PARADA 4**
Música	Eu sou de Niterói - Oriente	AmarElo***** - Emicida e Belchior
Local	Orla Boa Viagem - um ponto que dê para visualizar a favela	Praia de Icaraí
O que observar	Como se apresenta a relação Centro-periferia naquela paisagem (O que/quem está oculto? O que/quem está visível?)	A si mesmo(a) e o horizonte
Porque observar	Para perceber a redefinição do olhar causada pela modernidade.	Convidar a uma observação mais inclusiva da cidade, da população e de suas relações discutidas ao longo do trabalho de campo a partir do ponto de vista dos próprios alunos.
		*Documentário disponível na plataforma de streaming Netflix.

Fonte: Elaborado pelos autores, 2020.

Figura 1: Trajeto do percurso geográfico

Fonte: Elaborado pelos autores (2020)

Considerações finais

Enquanto professores em formação, o trabalho nos possibilitou refletir de forma crítica sobre a prática docente, seus desafios e alegrias neste momento pandêmico. Acerca das experiências e anseios compartilhados pelos professores, foi construído um material paradidático com o percurso geográfico da cidade de Niterói “A rua é nossa”, objetivando problematizar as vivências dos estudantes em diálogo com o seu lugar.

Por meio de muitas discussões, desdobramos o nosso olhar sobre diferentes referências que abordam a temática em destaque, sobre o nosso público alvo e construímos novos saberes docentes que requerem escuta sensível e criação de novas possibilidades pedagógicas.

Diante do cenário de pandemia, fomos sensibilizados a construir um material que pudesse ser flexível e atendesse a todos os professores mesmo estando de forma remota.

Além disso, construímos um olhar diferenciado sobre a cidade de Niterói, à medida que fomos conhecendo suas ruas e suas histórias.

O material trazido aqui, A rua é nossa, é uma parte dos produtos produzidos. Em edições ulteriores, o projeto espera entregar, de forma virtual, às escolas parceiras, um roteiro no formato de vídeos, com mapa e música *rap*, propondo um estudo do meio virtual, disponibilizando a metodologia para que os estudantes, acessando suas lembranças e acervo da rede, produzam pequenos vídeos sobre a cidade.

Referências:

BONDÍA, J. L. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação** [online], n.19, p.20-28, 2002.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 50. Ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

LEFEBVRE, Henri. **O direito à cidade**. Tradução Rubens Eduardo Frias. São Paulo: Centauro, 2001.

LOUREIRO, B. R. C. Arte, cultura e política na história do rap nacional. **Revista do Instituto de Estudos Brasileiros**, *[S. l.]*, n. 63, p. 235-241, 2016.

PANDEMIA, TELAS E CRIANÇAS: A IMPORTÂNCIA DOS REGISTROS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Karina dos Santos Ramos[402]
Kamila da Silva Teles[403]
Ana Cristina Corrêa Fernandes[404]
Andréa Relva da Fonte Endlich[405]
Adriana Santos da Mata[406]

Resumo: Este texto partilha experiência sobre o lugar do registro narrativo do vivido (OSTETTO, 2017), no processo de constituir-se professora em diálogo com as infâncias, frente aos desafios postos no trabalho com crianças pequenas na pandemia da Covid-19. Estudantes de licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal Fluminense - UFF, vinculadas como bolsistas ao projeto Registros como Instrumentos de Investigação da Prática Pedagógica na Educação Infantil/UFF produzem a partilha. A Educação Infantil do Colégio Universitário Geraldo Reis (Coluni/UFF) é lócus do vivido, durante o período de setembro de 2020 a fevereiro de 2021. A formação da professora das infâncias na perspectiva da professora pesquisadora (ESTEBAN e ZACCUR, 2010) é fomentada no percurso vivenciado, favorecendo e aproximando as estudantes da realidade em um trabalho de manutenção de vínculos e afeto, de modo remoto, dentro de um cenário em que a Educação Infantil não pode ser realizada no presencial, mas ao mesmo tempo não pôde parar em relação às ações junto às crianças e famílias. O caminho metodológico se constituiu em encontros semanais, nos quais bolsistas e docentes revisitavam, coletivamente, diferentes registros produzidos a partir da inserção e participação das estudantes em diferentes ações institucionais: encontros de planejamento, encontros de formação e encontros com as crianças e suas famílias. Leituras de artigos, visionamento de *lives* e documentários, propostos durante o período da bolsa, em diálogo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009), sustentaram estudos e debates sobre aspectos teóricos, práticos e legais da Educação Infantil, contribuindo na fundamentação teórica desse relato.
Palavras-chave: Registros. Educação infantil. Pandemia. Formação inicial.

Introdução

Em razão da pandemia da Covid-19, fez-se necessário o distanciamento social como medida de proteção da população, por esse motivo, todas as atividades na Universidade Federal Fluminense/UFF foram

[402] Bolsista.
[403] Bolsista.
[404] Orientadora.
[405] Orientadora.
[406] Orientadora.

direcionadas para modalidade remota. De modo igual, a Educação Infantil do Coluni/UFF precisou dar continuidade ao trabalho com as crianças no distanciamento social, não só com as crianças, mas também com suas famílias e com as bolsistas dos projetos de iniciação à docência do Programa da Divisão de Prática Discente/UFF.

Nossas ações como bolsistas iniciaram a partir do mês de setembro do ano de 2020, vinculadas ao projeto *Registros como Instrumentos de Investigação da Prática Pedagógica na Educação Infantil/UFF* (FERNANDES; ENDLICH; MATA, 2020).

As ações nas quais estivemos inseridas com a equipe pedagógica[407], crianças e suas famílias aconteceram em ambiente virtual, com a intenção de manutenção de vínculos e afeto[408]. Nesse processo participamos com a equipe pedagógica de diferentes momentos, envolvendo o planejamento e a avaliação de ações institucionais e do grupo no qual atuávamos, bem como o estudo e a reflexão de temáticas relativas às crianças e docência na Educação Infantil.

Assim, participamos de reuniões semanais de planejamentos com toda equipe da Educação Infantil do Coluni/UFF, nas quais todos tinham a oportunidade de opinar, compartilhar saberes e propor ações que contribuíam para manutenção de vínculos e afeto junto às crianças e famílias. Participamos ainda das reuniões de planejamento do Grupo Verde[409], com a professora de referência do grupo, orientadoras do projeto e com os professores especialistas. Neste grupo avaliávamos o vivido no encontro com as crianças, conhecemos sua jornada na Educação infantil, através de fotografias e vídeos do trabalho desenvolvido com o grupo e fazíamos proposições para os próximos encontros. Integramos também encontros de formação com bolsistas de outros projetos e suas respectivas orientadoras, nos quais ampliamos nossos horizontes sobre aspectos legais, políticos,

[407] Compreendida por professores, mediadores, técnicos (enfermeira, nutricionista, pedagoga, bibliotecárias) e bolsistas
[408] Em virtude da pandemia a Educação Infantil Coluni/UFF atuou com foco na manutenção de vínculos e afeto com crianças e suas famílias.
[409] As crianças são organizadas nos Grupos Azul, Amarelo, Vermelho e Verde. O Grupo Verde é constituído por crianças de 3 a 5 anos (grupamento multi-idade)

teóricos e práticos da Educação Infantil, lendo e estudando textos, assistindo a documentários, conversando e relatando as experiências vividas por cada uma, em uma grande articulação de saberes.

Participamos também de diferentes encontros com as crianças em seus grupos de referência, o *Travessias* – ação com crianças que saem da Educação Infantil para o 1º ano do Ensino Fundamental –, os *Encontros Coloridos* – nos quais crianças dos diferentes agrupamentos se encontravam para as propostas – e, também, de alguns encontros com professores especialistas[410] de Música e de Educação Física.

Contrariando expectativas, pautadas em experiências anteriores de colegas bolsistas, encontramos desafios próprios do tempo vivido, como por exemplo, não ter tido contato presencial com a Educação Infantil do Coluni/UFF. No entanto, a orientação da equipe docente relativa à produção de registros pessoais de cada inserção nossa em ações e, posteriormente, a partilha, reflexão e estudo desses registros em encontros coletivos, foi importante estratégia para nos aproximarmos da dinâmica da Educação Infantil e fundamentos do seu trabalho. Tal partilha também possibilitou nos aproximarmos das crianças e de seus cotidianos – especialmente de seus gostos, aprendizagens e brincadeiras – no período de encontros remotos.

O trabalho remoto na Educação Infantil do Coluni/UFF nos trouxe possibilidades, como maior tempo para estarmos em reuniões formativas, estudando e refletindo sobre os saberes e fazeres da Educação Infantil. Presencialmente, tais reuniões ocorreriam em menor número, dessa forma não teríamos tanto tempo para participar, pois estaríamos envolvidas com o cotidiano dos grupamentos. Esses momentos de estudo e reflexão coletivos são necessários para formação docente, possibilitam trocas e ampliam possibilidades para o trabalho desenvolvido.

Através do estudo de artigos e documentos referentes à Educação Infantil, do visionamento de documentários e *lives* de especialistas sobre diversos temas referentes à educação de crianças pequenas, formamos uma

[410] Na instituição, professores de Artes Visuais, Capoeira, Educação Física e Música são denominados de especialistas e atuam em oficinas durante o trabalho presencial

teia de conhecimento em articulação com a prática que vivíamos e conhecíamos por filmes e fotografias do trabalho realizado presencialmente com as crianças.

O cenário descrito é o que baseia esse relato de experiência, ressaltando a importância do registro no desenvolvimento de um olhar cuidadoso e responsável para todo processo de educação e cuidado com e junto às crianças. O registro reafirmou-se como ferramenta de extrema importância para a prática docente e pilar essencial para todo planejamento desenvolvido.

Desenvolvimento

Para o iniciante na graduação, o ato de registrar e revisitar os registros como ferramenta de formação é uma descoberta importante. No dia a dia, constantemente, registramos nossas experiências, seja por meio de foto, vídeo ou publicação na rede social, todavia, muitas vezes, esse movimento de registrar é deixado de lado quando se trata da vida acadêmica.

Durante a vigência da bolsa, observamos que o processo de registrar é formativo e pedagógico na Educação Infantil. Para nós foi uma aprendizagem vivenciar a importância dos registros de episódios cotidianos, vividos junto às crianças – suas falas, indagações, comentários e descobertas – que quando problematizados, refletidos, contribuem para pensar/revisitar o saber/fazer docente.

Inicialmente realizar esses registros individualmente foi um desafio: como começar? O que registrar? Como registrar? São exemplos de alguns questionamentos que surgiram no começo desse aprendizado sobre os registros pedagógicos.

Viver a partilha dos nossos registros, dos registros de outras bolsistas e das docentes, foi se constituindo como ação formativa e provocadora de possibilidades. Aqui, mais uma vez, reafirmamos o quanto os encontros de formação se fizeram necessários para a formação docente como um todo. Foi a partir desses encontros formativos, com a equipe docente e toda equipe pedagógica, que a partilha e a escuta dos diferentes registros se deram e, a

partir dessa troca, ampliamos nossas compreensões e possibilidades sobre o registrar. Qualificávamos, assim, a escrita de nossos registros.

A professora-pesquisadora (ESTEBAN; ZACCUR, 2002) se faz necessária, especialmente nos dias de hoje, em tempos de pandemia, quando, mais do que nunca, tudo está em constante movimento e processo de modificação. A reflexão sobre como as crianças vivem esse espaço-tempo mostra-se imperativa. Desse modo, ao assumir uma postura investigativa, "[...] voltando-se para o outro, para melhor compreender o outro em sua diferença e, ao compreender o outro [...]" (GARCIA; ALVES, 2002, p. 118), atuar com singularidades, fomos aprendendo a ver com nossos registros.

Por isso é tão importante para nós, bolsistas, participarmos desses momentos, pois ser professora-pesquisadora é mais do que dizer o certo e o errado, é o constante estranhamento sobre a sociedade e a reflexão sobre como as crianças vivem e compreendem o mundo. Para auxiliar nesse processo de pesquisa, faz-se necessário os registros.

Registrar é o movimento de se ver em ação e voltar para rever o vivido, uma oportunidade de aprofundar um acontecimento que pode ter durado minutos, mas que esconde preciosidades. Esses registros se mostraram cada vez mais importantes para basear nossos próximos planejamentos e desenvolver uma prática mais inclusiva com as crianças. Através da leitura posterior dos registros pudemos avaliar como foi o processo e também avaliar se conseguimos atingir as intencionalidades pensadas inicialmente. Ostetto destaca a importância do registro na prática docente.

> Ao escrever sobre o cotidiano vivido com as crianças o professor cria espaço para refletir sobre seu fazer, abre possibilidades para avaliar o caminho pedagógico planejado definindo passos ou reafirmando o caminhar. O exercício do registro diário oportuniza de maneira ímpar articulações entre aspectos teóricos e práticos implicados na ação docente, entre conquistas realizadas e desafios mapeados, entre o projetado e o concretizado, sobretudo ao registrarem e refletirem sobre o conteúdo registrado professoras e professores se apropriam da sua história e ensaiam autoria (OSTETTO, 2017, p.21).

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI (BRASIL, 2009), o currículo na Educação Infantil tem como base a garantia de experiências através das interações e da brincadeira. Sendo assim, a avaliação na Educação Infantil tem como finalidade o

acompanhamento do desenvolvimento da criança mediante as propostas pedagógicas, e um dos instrumentos utilizados pelos professores para essa avaliação são os diferentes registros.

Durante a pandemia da Covid-19 a interação ficou muito limitada, pois o contato presencial com as crianças não era mais possível. Dessa forma, os encontros virtuais para a manutenção de vínculos e afeto entre/com as crianças e docentes nos auxiliou a conhecer mais as crianças e o fazer docente. Através da nossa participação e registro do vivido, observamos professores na relação com as crianças e famílias, o que possibilitou identificarmos conquistas infantis, suas descobertas, suas vidas cotidianas, suas necessidades e fundamentos do trabalho desenvolvido. Processo possível a partir de nossa inserção e trabalho reflexivo com os registros produzidos. Selecionamos, para exemplificar, o registro de um encontro do projeto Travessias com crianças em transição para o Ensino Fundamental.

> [...] Seguindo a conversa com as crianças, a professora pergunta o que acham que tem lá no 'Coluni Grande'. Carla[411] diz que tem um parquinho e que tem uma galinha. A professora pergunta à Manuela se ela acha que vai ser bom lá, ao que a menina responde apenas que sim.
> — O que vai ter lá? - Pergunta a professora.
> — Parquinho! - Luciana responde animada e prontamente.
> As crianças são indagadas sobre o que mais gostariam de saber sobre o Coluni. Carla diz que gostaria de saber se tem brinquedos. Manuela quer saber sobre amigos novos, coisas novas e aprender coisas novas. Luciana pergunta:
> — Vai ter biblioteca pra gente ler livros?
> — Como será que podemos descobrir as respostas dessas perguntas? - Diz a professora.
> — Quando a gente ir pro Coluni. - Responde Manuela.
> (Registro da bolsista, Encontro Travessias, 19 de janeiro de 2021)

Ao relermos coletivamente esse registro, fizemos uma descoberta: o que mobiliza as crianças nesse momento de travessia para o Ensino Fundamental depois de viverem a Educação Infantil? Nas vozes das crianças, encontramos a resposta: a inquietação sobre o lugar da brincadeira

[411] Os nomes das crianças foram modificados.

no Ensino Fundamental. A brincadeira ocupa importante lugar nesta primeira etapa da Educação Básica em diálogo com o que é assegurado nas DCNEI (BRASIL, 2009). Brincadeiras e interações são eixos da prática pedagógica nessa etapa educativa. Sendo assim, a Educação Infantil deve garantir experiências que promovam o desenvolvimento integral das crianças, nas quais a brincadeira e as interações têm papéis fundantes.

Dessa forma a aquisição da linguagem, a ampliação de experiências e de conhecimentos, o desenvolvimento da autoconfiança, da curiosidade, de possibilidades de explorar o mundo que habitam, de aprender a conviver com crianças e adultos são exemplos de oportunidades a serem desenvolvidas no trabalho com esses eixos. Ao ouvirmos as crianças pudemos perceber que o brincar é um direito que elas reivindicam de diversas formas, um direito que elas vêm exercendo nesses anos na Educação Infantil, onde a brincadeira tem papel fundamental no seu desenvolvimento.

Desse modo, os processos desenvolvidos e aprendidos durante a brincadeira são essenciais para o desenvolvimento das crianças, cabendo à Educação Infantil assegurar a brincadeira enquanto direito das infâncias. Práticas pedagógicas que coloquem as crianças em contato com outras realidades sociais, com outras culturas e com outros modos de ver o mundo, incentivando a curiosidade, o questionamento e a vontade de explorar os espaços sociais e temporais, ampliam possibilidades infantis de compreender o mundo e recriá-lo no/pelo brincar. De acordo com Borba (2007) a brincadeira está em constante processo de modificação e, assim como em nossa sociedade, as crianças incorporam situações do dia a dia no brincar. A criança pode recriar seu espaço através da brincadeira, assumindo o papel de mãe, professora ou qualquer outro a fim de ter experiências que só seriam possíveis na vida adulta.

Ao fazermos a releitura do registro acima e refletirmos coletivamente sobre o encaminhamento feito pela professora, no diálogo com as crianças, fomos provocadas a encontrar a importância da brincadeira para as crianças e a intencionalidade da ação docente. Em uma relação dialógica, as perguntas da professora mobilizaram a curiosidade infantil, abriram espaço para expectativas serem conhecidas, embasando planejamentos dos encontros seguintes. Esse registro ficará marcado como o momento em que as crianças sinalizaram o papel da brincadeira dentro do espaço educacional.

Considerações finais

Durante o período como bolsistas de iniciação à docência, percebemos como o registro é importante para o processo reflexivo do fazer e saber docente. É a partir da escrita e leitura do registro que o professor pode refletir sobre seu fazer, planejar as próximas ações com as crianças, avaliar as proposições e também acompanhar o desenvolvimento do processo educativo com foco nas crianças.

Está assegurado nas DCNEI (BRASIL, 2009) que os principais eixos das práticas pedagógicas da Educação Infantil são interações e brincadeiras. Garantir experiências às crianças que possibilitem o conhecimento de si mesmas e do mundo em que vivem, a interação entre pares e com adultos em brincadeiras diversas que ampliem cada vez mais o repertório infantil, é papel das instituições de Educação Infantil. Criar meios que favorecessem modos de garantir o direito ao brincar fez parte da nossa ação como bolsistas, de nosso processo formativo, ainda que em tempo de ações remotas.

O registro é ferramenta que favorece a compreensão das ações infantis. Pelos registros a professora pode acompanhar as crianças, perceber como vivenciam as propostas, como interagem com adultos e entre pares, além de ampliar possíveis proposições em diálogo com elas.

Ao término desta experiência, identificamos que o registro tem muitas funções, entre elas a de pautar a prática pedagógica. Ao ser lido e relido oportuniza ao professor estudar práticas passadas e melhorar as seguintes, em um processo individual e partilhado com seus pares.

O registro auxiliou o grupo de professores e bolsistas da instituição a pensar o fazer docente, a acompanhar o desenvolvimento das crianças e participação durante os encontros remotos. O registro foi usado como possibilidade de escuta, favorecendo a participação das crianças, por exemplo na elaboração de uma lista de materiais, no diálogo sobre planejamentos seguintes, no acolhimento das ideias infantis, nos movimentos de escutar os diferentes participantes da ação educativa, na nossa constituição de professoras de crianças pequenas, entre outras possibilidades de aprendizagem e ampliação de horizontes profissionais.

O ambiente receptivo da Educação Infantil do Coluni/UFF nos possibilitou crescimento e apropriação de saberes de tal forma que, mesmo sem estar fisicamente no espaço educacional, pudemos nos sentir parte da

equipe. Sentimos que temos uma experiência mesmo sem ter ido à instituição[412].

Referências

BORBA, A. M. O brincar como um modo de ser e estar no mundo. In: BEAUCHAMP, J.; PAGEL, S. D.; NASCIMENTO, A. R. do (orgs.). **Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.** Brasília: MEC, SEB, 2009.

COSTA, J. **Professora pesquisadora**: algumas reflexões sobre esse conceito. Simpósio de educação e sociedade contemporânea: desafios e propostas A escola e seus sentidos. 2014. Rio de Janeiro.

ESTEBAN, T.; ZACCUR, E. **Professora-pesquisadora:** uma práxis em construção. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

FERNANDES, A. C. C.; ENDLICH, A. R. da F.; MATA, A. S. **Registros como Instrumentos de Investigação da Prática Pedagógica da Educação Infantil/UFF**. Divisão de Prática Discente, Pró-Reitoria de Graduação, Universidade Federal Fluminense, Niterói: 2020.

OSTETTO, L. E. (Org). **Registros na educação infantil**: pesquisa e prática pedagógica. Campinas, SP: Papirus, 2017.

[412] Em um dos encontros de orientação, uma das bolsistas disse: *"Sinto que tenho uma experiência mesmo sem ter ido à Educação Infantil"*, ideia transcrita e ampliada para este relato em coautoria

RELATOS DE UMA EXPERIÊNCIA NA FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE: ESPERANÇANDO EM TEMPOS DE PANDEMIA

Brenda Krishna de Andrade Miranda[413]
Gisele dos Santos Miranda[414]
Karine de Oliveira Bloomfield Fernandes[415]

Resumo: O presente texto tem como objetivo relatar as experiências vividas durante o período que atuei como bolsista do Programa Licenciaturas, em um contexto específico de formação docente, no Colégio Universitário Geraldo Achilles Reis (COLUNI-UFF). Mais especificamente, me refiro às ações desenvolvidas no projeto em que estive inserida "Relações entre Universidade e escola na construção dos saberes iniciais na formação docente". Para isso, dialogo com Larrosa (2002, p. 24), buscando como sujeito refletir sobre os "acontecimentos" vividos como bolsista, com ênfase nos desdobramentos destas experiências para minha formação como futura docente. Com o avançar do projeto, pude perceber a dimensão e importância da Educação Inclusiva na formação inicial e continuada de professores de Ciências e Biologia ao ser "afetada" pelos desafios impostos pelo período remoto emergencial na inclusão de uma aluna cega da escola. Assim, vislumbrei, junto às orientadoras, uma nova conformação para o projeto, a de desenvolver um levantamento nas atas do Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências (ENPEC), sobre o tema, com ênfase em materiais didáticos e metodologias desenvolvidas e, portanto, trazendo novos elementos a partir das informações já discutidas e experienciadas por outros autores do campo educacional de modo a construir significado e colaborar para pensar alternativas de práticas docentes inclusivas no COLUNI UFF .
Palavras-chave: Formação inicial docente. Educação Básica. Ensino de Ciências. Educação inclusiva.

Introdução

O presente texto tem como objetivo relatar as experiências vividas durante o período que atuei como bolsista do Programa Licenciaturas, em um contexto específico de formação docente, no Colégio Universitário Geraldo Achilles Reis (COLUNI-UFF). Mais especificamente, me refiro às ações desenvolvidas no projeto em que estive inserida "Relações entre Universidade e escola na construção dos saberes iniciais na formação docente". O referido projeto foi contemplado com uma bolsa do Programa Licenciaturas da Divisão de Prática Discente da Pró-Reitoria de Graduação da Universidade Federal Fluminense. O programa tem como finalidade

[413] Bolsista.
[414] Orientadora.
[415] Orientadora.

fomentar a iniciação à docência de estudantes regularmente matriculados nos cursos de licenciatura da UFF e se constitui como uma contribuição à formação de docentes para a educação básica[416]. Para isso, dialogo com Larrosa (2002, p. 24), buscando como sujeito refletir sobre os "acontecimentos" vividos como bolsista, com ênfase nos desdobramentos destas experiências para minha formação como futura docente.

O COLUNI-UFF é uma escola de tempo integral, fundada em 2006 com o objetivo de oferecer ensino público e de qualidade às crianças e jovens desde a Educação Infantil até a terceira série do Ensino Médio. De igual modo, é um espaço de formação aberto aos licenciandos para que possam experienciar a docência. Afinal, como aponta Tardif (2002, p. 70), "a inserção numa carreira e o seu desenrolar exigem que os professores assimilem saberes práticos específicos aos lugares de trabalho, com suas rotinas, valores, regras etc".

Devido ao contexto de pandemia causada pelo novo coronavírus, *Sars-CoV-2*, o formato do projeto, assim como as atividades do COLUNI-UFF e da própria faculdade precisaram ser adaptados e entramos no "ensino remoto emergencial"[417]. Isso se deve, pois este patógeno provoca, por vezes, um quadro de infecções assintomáticas, crises respiratórias graves e também gera inúmeras complicações. Apesar da existência de grupos de riscos, a doença provocada atingiu a população como um todo, sendo necessário medidas de restrição, como distanciamento e isolamento social para controle da pandemia. Logo, em concordância com as orientações provenientes da Organização Mundial da Saúde (OMS), foi necessário o fechamento de alguns espaços que geravam a aglomeração e aproximação de indivíduos, como por exemplo espaços de ensino, suspendendo, assim, as aulas presenciais de escolas e instituições de ensino superior e levando a adoção

[416] Disponível em: <http://divisaopraticadiscente.uff.br/wp-content/uploads/sites/229/2020/05/Edital-Programa Licenciaturas-2020.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2021.

[417] É válido destacar que há uma diferença entre o ensino remoto emergencial e o Ensino à Distância (EaD). O primeiro é proveniente de uma circunstância específica, no caso a pandemia de *Sars-CoV-2*, não sendo uma modalidade de ensino, mas sim uma alternativa viável para dar continuidade ao projeto pedagógico devido ao contexto inserido, tendo como seu principal instrumento a utilização da tecnologia, mais especificamente do computador e da internet, de forma a reduzir os impactos causados na aprendizagem. Já o EaD envolve uma mudança na modalidade de ensino, reestruturando o modo de ensino e se utilizando de plataformas digitais, possuindo um funcionamento próprio e particular. Disponível em: <https://.unicesumar.edu.br/blog/diferenca-entre-ensino-remoto-e-ead/>. Acesso em: 9 abr. 2021.

do período remoto emergencial, para que, desse modo, continuassem as aulas e o período letivo.

Justamente na perspectiva da crise sanitária, no primeiro semestre de 2020, e do cenário educacional que se sucedeu, foi necessário que os colégios e universidades buscassem alternativas, a fim de manter o contato e mobilizar o cognitivo dos alunos. Nesse sentido, um dos caminhos adotados foi o desenvolvimento de ambientes virtuais de educação como ferramenta do período remoto.

A relação dos alunos tanto da escola quanto da faculdade mudou, assim como a dos professores, sendo fundamental que todos se adaptassem aos desafios impostos e criassem novas formas de se relacionar com o processo de ensino-aprendizagem e construção de saberes.

Logo, compreendendo o papel social da escola, como um espaço de formação e transformação, a equipe pedagógica do COLUNI-UFF repensou e adaptou suas pedagógicas, criando o site chamado de Quarentuni (Figura 1), um Ambiente Virtual de Educação (AVE), que possui seu acesso através de uma plataforma on-line.

O AVE se dá através de uma construção coletiva, sendo um projeto educativo diferenciado que busca promover o aprendizado através de trilhas do conhecimento em um formato transdisciplinar, não buscando uma avaliação formal dos estudantes e não visando apenas materiais online, mas também impressos, propriamente devido a desigualdade socioeconômica que gera defasagem ao acesso à internet. Assim sendo, esta plataforma é subdividida por faixas etárias e tendo a possibilidade de interação com os conteúdos postados, trabalhando as dimensões cognitivas, psíquicas e motoras.[418]

Figura 1: Logotipo elaborado por docentes para o site do Quarentuni

Os impactos cognitivos, sociais e emocionais do isolamento e do uso de plataformas digitais para interação, ensino e aprendizagem ainda não

[418] Disponível em: <https://quarentuniuff.wixsite.com/coluniuff>. Acesso em: 10 abr. 2021.

podem ser mensurados, mas certamente são e serão extremamente relevantes nos anos que virão. Em virtude deste cenário e dos desafios impostos a partir das novas relações construídas à distância, uma questão em particular trouxe a motivação para que o projeto se desenvolvesse: Como garantir o desenvolvimento das ações pedagógicas, nesse ambiente virtual, para os alunos com necessidades especiais? Tomamos, assim, esta indagação como base e, desse modo, buscamos reforçar o compromisso com as práticas inclusivas, que permeiam o trabalho pedagógico do COLUNI-UFF.

O sétimo ano do Ensino Fundamental 2, segmento atendido em 2020 pelas orientadoras deste projeto, possui uma aluna cega, que é acompanhada pelo Atendimento Educacional Especializado (AEE)[419], que como parte do corpo discente, participava dos encontros síncronos[420] e do Quarentuni. Já no início da investigação foi possível identificar que a inclusão da aluna, em razão de suas dificuldades cognitivas, físicas e materiais, ocorria parcialmente. Tal circunstância motivou a modificação necessária do projeto submetido[421] visando buscar ações inclusivas, que abarcasse não somente os alunos público-alvo do AEE, como também todos os alunos, por entender que a inclusão de fato ocorre quando as atividades acontecem para todos os discentes envolvidos, assim como pontua Omote *et al* (2005, p. 1) sobre a inclusão:

[419] O AEE é um setor do COLUNI-UFF, que atende alunos público-alvo da Educação Especial.

[420] A carga horária letiva do COLUNI-UFF, em 2020, foi composta por: atividades síncronas, que aconteciam em salas do *meet* com atendimento em tempo real dos docentes e assíncronas, em que os alunos iam ao Quarentuni responder às questões elaboradas pelo corpo docente nas chamadas "trilhas de aprendizagem".

[421] O projeto submetido trazia como foco a participação do aluno-bolsista na elaboração de ações desenvolvidas durante a "atividade extracurricular" pelos alunos do COLUNI-UFF e apresentadas durante a Semana Nacional de Ciência e Tecnologia (SNCT) na "Agenda Acadêmica da UFF", na mostra COLUNI-UFF e em feiras de divulgação científica, como a Feira de Ciência, Tecnologia e Inovação do Estado do Rio de Janeiro (FECTI). Nesse ano de pandemia e com o ensino remoto emergencial, não houve a participação dos nossos alunos no evento, tendo o próprio evento sofrido uma reconfiguração na própria Universidade. De igual modo, as "atividades extracurriculares" foram suspensas da grade curricular da escola, entendendo que seriam mais horas de exposição dos alunos frente às telas.

> [...] supõe uma profunda transformação da escola, e o maior deles diz respeito, em especial, à alteração no foco de atenção, pois, ao passar a olhar também para o meio e não apenas para a pessoa considerada como deficiente, novas questões se apresentam e possibilidades se avistam

Desenvolvimento

Como anteriormente destacado, devido às circunstâncias vividas, o próprio projeto exigiu alterações por ser relacionado à formação inicial de professores. A universidade como um todo precisou repensar a forma de ensino e adaptar este ao modo online, influenciando assim, a experiência docente de seus alunos. Antes, a presença dos licenciandos em sala de aula e em contato presencial com alunos e docentes da educação básica era essencial para a construção de saberes iniciais de sua formação, tendo carga horária específica destinada ao estágio curricular obrigatório, assim como ao Programa Licenciaturas. No atual panorama, o convívio e as relações foram afetadas pelo ambiente frio das câmeras, muitas vezes desligadas, assim como, devido às dificuldades materiais de acesso às tecnologias que possuem licenciandos, alunos da Educação Básica e, por vezes, professores. Foi crucial que toda a comunidade escolar e a acadêmica se reinventassem para atender às demandas desse período, sendo relacionadas a aprendizagem ou aos aspectos sócio emocionais de modo a remediar os prejuízos.

Após minha entrada no projeto “Relações entre Universidade e escola na construção dos saberes iniciais na formação docente” houve um contato inicial das docentes orientadoras por meio de e-mail para que pudéssemos marcar uma data de encontro e definíssemos nossas metas e o cronograma de trabalho. Este primeiro encontro assim como os demais ocorreram através da plataforma Google Meet. O objetivo inicial traçado era pesquisar sobre inclusão no contexto pandêmico e ampliar as ações especificamente para a aluna do sétimo ano, que possui Síndrome de Dandy Walker, uma condição relacionada a má formação cerebral que resulta em comprometimento psicomotor (LEITE et al, 2008). Esta condição levou a um quadro de deficiência múltipla, o que dificulta para o corpo docente mensurar o grau cognitivo da aluna, que é agravado pela entrada do ensino remoto.

A partir disso, com o intuito de conhecer um pouco mais sobre essa e outros alunos de inclusão do COLUNI-UFF, participei do curso de

formação[422] promovido pela escola, mais especificamente o setor do AEE, denominado "Diálogos sobre inclusão: experiências e saberes nos cotidianos escolares", no qual foram apresentados e discutidos os diferentes casos atendidos. Em virtude da fala das palestrantes, reforcei minha percepção acerca dos obstáculos enfrentados pela escola. Em paralelo, as conversas e reflexões provenientes dos encontros com as orientadoras, me motivaram a refletir de que forma a inclusão se dá na formação de professores e como estamos nos preparando para sala de aula sem segregações. Embora o currículo das licenciaturas, ofertadas pelas instituições de Ensino Superior, se mostre abrangente, quando se trata de educação inclusiva (EI) ainda temos um longo caminho a percorrer. A baixa incidência de disciplinas e iniciativas relativas à EI nas licenciaturas promove desafios aos futuros docentes, levando à busca por alternativas que (transcendem) as ementas obrigatórias das universidades, como o sinalizado por Melo e Franzin (2018, p. 4):

> O professor como um ser em construção, não deve limitar-se apenas aos conhecimentos construídos e adquiridos durante a formação inicial, mas buscar formas que aprimore e qualifiquem esses conhecimentos, por meio de cursos, palestras, debates ou outros meios, formas efetivas e válidas de trabalhar com todos os alunos, sem segregações

Essas considerações me fizeram ponderar sobre a dimensão da experiência com a educação inclusiva para a formação de professores, no sentido de que "pensar não é somente "raciocinar" ou "calcular" ou "argumentar", como nos tem sido ensinado algumas vezes, mas é sobretudo dar sentido ao que somos e ao que nos acontece" (LARROSA, 2002, p. 21). Nesta perspectiva, tomo a experiência como algo que produz sentido e significado, em uma dimensão fundamental para a formação e transformação, os debates e trocas acerca dos obstáculos enfrentados pelas professoras na escola para a produção de materiais inclusivos provocou um mim um sentimento da necessidade acerca de falar, experimentar e pensar sobre EI nas licenciaturas. O campo da inclusão na formação de docentes é desafiador e por muitos licenciandos desconhecido, fazendo-se necessário que esses estudantes se exponham ao novo, para que só assim possam viver experiências que os constituam como sujeitos e que contribuam

[422] O certificado de participação do curso encontra-se em anexo (página 13).

efetivamente para sua atuação como docente, de modo a não segregar, mas sim incluir, assim como afirma Larrosa (2002, p. 25):

> O sujeito da experiência tem algo desse ser fascinante que se expõe atravessando um espaço indeterminado e perigoso, pondo-se nele à prova e buscando nele sua oportunidade, sua ocasião.

Com o avançar do projeto, pude perceber a dimensão e importância da Educação Inclusiva na formação inicial e continuada de professores de Ciências e Biologia ao ser "afetada" pelos desafios impostos pelo período remoto emergencial na inclusão de uma aluna cega da escola. Vislumbrei, então, junto às orientadoras, uma nova conformação para o projeto: a de desenvolver um levantamento nas atas do Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências (ENPEC), sobre o tema, com ênfase em materiais didáticos e metodologias desenvolvidas e, portanto, trazendo novos elementos a partir das informações já discutidas e experienciadas por outros autores do campo educacional de modo a construir significado e colaborar para pensar alternativas de práticas docentes inclusivas no COLUNI-UFF .

Desse modo, houve uma busca na literatura por artigos, que envolvessem materiais didáticos e práticas pedagógicas, relacionados ao ensino de Ciências e Biologia, direcionadas à inclusão, tendo como fonte da pesquisa as atas do ENPEC, com enfoque nas quatro últimas edições do evento.

A escolha do ENPEC como base para realizarmos o levantamento bibliográfico se deve ao fato deste ser um encontro de relevância no campo educacional no que tange a pesquisa em educação em Ciências e Biologia, reunindo pesquisadores de referência da área[423]. Cabe ressaltar, que esse trabalho possibilitou ter meu primeiro contato com um evento de educação e, assim, venho a concordar que espaços como estes são "locus de produção da informação e reconhecimento de identidades, de práticas culturais, de caráter presencial ou virtual, onde diversas linguagens são trabalhadas e a pluralidade de sujeitos interagem" (CANDAU, 2002 apud PIMENTA; LIMA, 2012, p. 71). Do levantamento realizado, iniciamos a escrita de um artigo para publicação em uma revista a ser escolhida da área.

[423] Organizado pela Associação Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências (ABRAPEC).

Considerações finais

Compreendo junto a Vilela, Selles & Andrade (2013, p. 51), que os relatórios são documentos escritos que não representam simples relatos ou descrições objetivas da realidade existente, mas expressam uma visão sobre a formação inicial em suas diversas dimensões. Desse modo, a experiência de escrever este relato e do próprio artigo que está em fase de escrita certamente auxiliou a "organizar" a forma como me expresso por meio das palavras, sendo também um importante espaço para narrar minha experiência. Afinal, como coloca Castro (2011, p. 40):

> A escrita pode contribuir para uma contínua construção da identidade docente porque, por vezes, auxilia no processo de organização mental do sujeito e, consequentemente, em seu processo de formação. Escrever permite ao sujeito confrontar ideias e pensamentos do outro com suas próprias e restabelecê-las num campo terceiro.

Como experiencio no projeto minha primeira vivência com a escrita de um artigo a ser publicado, ressalto a dificuldade, de qualquer pesquisador iniciante, em traçar linhas e limites da pesquisa dentro de tantas possibilidades possíveis a serem abordadas, assim como definir a metodologia a ser usada para a sistematização dos dados levantados, o que é essencial para a construção da pesquisa científica.

Outro desafio encontrado é a busca em dialogar com autores do campo, o que é essencial na construção de saberes fundamentais para embasar meu fazer docente e minha escrita acadêmica, pois como apontado por Marisa Vorraber Costa (2007, p. 149) em seu texto *Uma agenda para jovens pesquisadores* estão entre os requisitos de quem se dedica à pesquisa: "muita dedicação a leituras, muita persistência e domínio de habilidades para expressar-se, acuidade e curiosidade.".

Foi, de igual modo, por meio desta prática, que pude ter o contato inicial com o ENPEC, um evento notório na área e que me permitiu ter

acesso a pesquisas que estão sendo feitas em ensino de Ciência e, desse modo, refletir sobre minha prática em sala de aula.

Cabe também destacar a importância do Programa Licenciaturas para a formação inicial de professores, visto que este proporciona uma aproximação dos licenciandos com a Educação Básica para além de somente os estágios curriculares obrigatórios. Por meio desta iniciativa, reconhece-se que o papel do professor é constituído por múltiplos saberes, porém principalmente aqueles que são relacionados a sua prática e cotidiano docente, incluso aqueles que se dão em sua formação inicial (RODRIGUES *et al*, 2017, p. 4). Nesta perspectiva, programas como este são cruciais para a aproximação entre universidade e escola, assim como propõe Ludke (2009 apud RODRIGUES *et al*, 2017, p. 2):

> [...] embora haja um debate consistente em torno da necessidade de aproximação dos dois *loci* principais de formação de professores (universidade e escola), ainda persiste um abismo grande entre eles, que dificulta o intercâmbio de saberes nesses espaços. É nesse sentido que projetos de pesquisa que envolvam universidade e escola, no esforço conjunto de parceria entre os professores da universidade e os da escola básica, são importantes, de modo especial para o desenvolvimento dos cursos de licenciatura e para a melhoria da docência tendo no estágio o elo principal entre esses dois universos.

No mais, agradeço ao Programa Licenciaturas da Divisão de Prática Discente da Pró Reitoria de Graduação da Universidade Federal Fluminense pela possibilidade de participação do projeto e pela bolsa concedida, estimulando a busca por desenvolver e aprimorar meus conhecimentos. Assim como as docentes orientadoras do projeto, que me ensinaram para além da escrita, mas também a pensar uma sala de aula integrada e inclusiva, e que me motivaram a todo momento durante o meu percurso no projeto. Espero que o artigo por nós produzido sirva de fonte de consulta e inspiração àqueles que, como nós, se preocupam com uma educação que seja de fato emancipadora para todos.

Referências

CASTRO, A. P. P. de. **Contribuições da escrita online para a aprendizagem de professores em formação.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2011.

COSTA, M. V. Uma agenda para jovens pesquisadores. In: COSTA, M. V. (Org.). **Caminhos Investigativos II:** outros modos de pensar e fazer pesquisa em Educação. Rio de Janeiro: Lamparina. 2007.

GASTAL, M. L. de A.; AVANZI, M. R. Saber da experiência e narrativas autobiográficas na formação inicial de professores de biologia. **Ciênc. Educ.**, v. 21, n. 1, p. 149 -158, 2015.

LARROSA, J. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação, v.** 19, p. 20-8, 2002.

LEITE, A. F.; JÚNIOR, A. O. de F.; REZENDE, N. A. de. Crises epilépticas convulsivas e malformação de Dandy-Walker no adulto: relato de caso. **Rev. Med Minas Gerais**, v. 19, n. 4, p. 357-359. Disponível em: <http://rmmg.org/artigo/detalhes/475#:~:text=A%20s%C3%ADndrome%20de%20Dandy%2 DWalker,forma%C3%A7%C3%A3o%20c%C3%ADstica%20na%20fossa%20posterior>. Acesso em: 11 abr. 2021.

MELO, D. G. de; FRANZIN, S. M. Formação de professores de ciências na perspectiva da inclusão de pessoas com deficiências no Vale do Jaguari. **InFor**, v. 4, n. 1, p. 21-48. Disponível em: <https://infor.ead.unesp.br/index.php/nead/article/view/386>. Acesso em: 11 abr. 2021.

OMOTE, S. *et al*. Mudança de atitudes sociais em relação à inclusão. **Paidéia** (Ribeirão Preto), v. 15, n. 32, p. 387-396. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103863X2005000300008&lng=e n&nrm=iso>. Acesso em: 11 de abr. de 2021.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e docência.** São Paulo: Cortez, 2012.

RODRIGUES, P. A. M.; CERDAS, L.; PASCHOALINO, J. B. de Q. Aproximações e Propostas de Parceria entre Universidade e Escola na Formação de Professores: Uma análise a partir dos trabalhos apresentados nas últimas cinco edições da ANPED (2010 – 2015). In: REUNIÃO NACIONAL ANPEd, 38., 2017, São Luís. **Anais...** São Luís: ANPEd, 2017, p. 1-16.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis: Vozes, 2002.

VILELA, M. L.; SELLES, S. L. E.; ANDRADE, E. P. Vivências profissionais e construção da disciplina escolar Biologia na formação inicial de professores. **Educação: Teoria e Prática.,** 23 (44): 46-62. 2013.

O QUE OS ANIMAIS PODEM NOS ENSINAR?

Julia Cristina Teixeira dos Santos Barbosa[424]
Natália Barbosa da Silva[425]

Resumo: Este relato tem como objetivo apresentar a experiência, enquanto bolsista do projeto Alfabetização e Processos Formativos, no acompanhamento de uma turma no Ciclo de Alfabetização. O projeto faz parte do Programa Licenciaturas 2020 da Universidade Federal Fluminense. Ele foi realizado no Colégio Universitário Geraldo Reis, em uma turma de alfabetização dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Em decorrência da pandemia ocasionada pelo Coronavírus, o projeto foi desenvolvido de forma remota. As atividades realizadas incluíram discussões de textos teóricos sobre alfabetização (GOULTART; CORAIS, 2020) e pedagogia de projetos (VENTURA, 1998). A metodologia utilizada foi qualitativa e envolveu: encontros síncronos formativos; participação de reuniões online e de planejamento com os docentes; acompanhamento de encontros síncronos dos estudantes; e de atividades assíncronas na construção de materiais e leituras bibliográficas relacionadas à alfabetização. O processo de escrita, deste relatório, foi desenvolvido através de uma análise das vivências que as crianças tiveram nos encontros síncronos, dos materiais produzidos por elas, e as possibilidades que a escola apresentou. As discussões nos mobilizaram a pensar sobre o processo de alfabetização, as dificuldades, implicações, possibilidades e estratégias no ensino remoto. Foi possível observar: potencialidades no que as crianças produziam e suas exteriorizações; interação nos encontros; possibilidades de autoria nos materiais; e estratégias de intervenções na escrita. Concluímos que a experiência de construir uma atividade, de olhar as referências e pensar sobre a prática, incentiva a criticidade, a reflexão, a avaliação e a sensibilidade para entender que alfabetizar não se limita a ler e escrever. Mas, construir possibilidades para o desenvolvimento de sujeitos históricos e aprendizagem significativa.
Palavras-chave.: Alfabetização. Sujeitos históricos. Aprendizagem significativa. Processo formativo.

Introdução

O que é ler e escrever? Que processos formativos são possíveis para um licenciando em Pedagogia, e um estudante no ciclo de alfabetização em tempos pandêmicos? Há possibilidade de alfabetizar, ensinar e aprender no período remoto? O ensino remoto tem muitos desafios e implicações, principalmente quando este ensino é para crianças que estão no ciclo de alfabetização. Durante o projeto Alfabetização e Processo Formativo, foi possível vivenciar implicações e dificuldades, mas, também, possibilidades

[424] Bolsista.
[425] Orientadora.

de um trabalho com o ciclo de alfabetização valorizando o processo autoral das crianças, mas com limitações no formato remoto.

Das atividades realizadas, a experiência selecionada foi a construção de uma atividade em colaboração com a orientadora do projeto. A proposta integrou as atividades da trilha de aprendizagem do mês de novembro e dezembro com o tema "Animal silvestre tem casa?" O objetivo foi construir um material pedagógico para as crianças que possibilitasse interação no encontro síncrono, e autoria em uma atividade assíncrona que fizesse sentido e estivesse incluída na temática geral da trilha de aprendizagem - Cuidados com o planeta Terra. A escolha do tema representa uma parte do trabalho desenvolvido pelo Colégio neste período remoto, reflete o nosso olhar para os conteúdos, as aprendizagens e o que a turma experienciou através dessa atividade. As referências utilizadas para a escrita deste relato e, ainda, na elaboração da atividade, estão pautadas nas discussões dos encontros formativos do projeto, destaco, especialmente, as referências em Hernández Ventura (1988), Cecília Goulart e Maria Cristina Corais (2020).

Contextualização

O Colégio Universitário Geraldo Reis realizou uma experiência diferenciada durante o ano de 2020, em período remoto. Com os desafios apresentados pela pandemia, o Colégio teve a necessidade de reinventar e (re)pensar novas estratégias didáticas, com possibilidade de interação, construção de vínculos e a ressignificação do que é ensinar e aprender. Nesse sentido, o Colégio construiu um ambiente virtual de aprendizagem chamado Quarentuni. [426]

O Quarentuni é um site que foi criado em maio de 2020. Inicialmente, o intuito era manter os vínculos afetivos e mobilizar saberes e aprendizagens abrangendo Ensino, Pesquisa e Extensão. Entretanto, em agosto de 2020 o Colégio retornou com o período letivo, de forma remota. O site passou a ser o principal ambiente virtual de aprendizagem em um formato multimidiático e multimodal – envolvendo vídeos, filmes, documentários, informações, textos, fóruns, imagens, memórias, jogos e uma pluralidade de gêneros textuais e discursivos. Além disso, há uma seção específica chamada trilhas de aprendizagem. Essas trilhas são elaboradas mensalmente e/ou

[426] Disponível em: <https://quarentuniuff.wixsite.com/coluniuff>.

bimestralmente. O planejamento das atividades das trilhas é coletivo, envolve professores de todas as áreas do conhecimento e disciplinas que atendem os Anos Iniciais do Ensino Fundamental – Artes visuais, Educação Física, Música, Artes Cênicas, Multidisciplinar II (Pedagogos), Língua Estrangeira, Educação Ambiental, Cozinha Experimental, Sala de Leitura e Laboratório de Matemática. O objetivo é promover a educação, os saberes científicos e artístico-culturais de uma forma diferenciada e abrangente, por meio de temas que atravessam as fronteiras das disciplinas e estejam em discussão na sociedade.

Discussão e resultados

Um dos objetivos do Projeto "Alfabetização e Processos Formativos" foi acompanhar os planejamentos de elaboração das trilhas de aprendizagem. Com inspiração nos textos estudados durante os encontros formativos do projeto, apresentamos uma atividade para fazer parte da trilha de novembro e dezembro. A trilha de aprendizagem é formada por diferentes atividades articuladas ao mesmo tema, a estratégia pedagógica foi construir seções com o nome de "casinhas". A proposta apresentada articulou a temática recente das queimadas no bioma do Pantanal e a ameaça do hábitat de animais silvestres, especialmente os que estão ameaçados de extinção, como o Lobo-Guará, por exemplo. O nome dessa "casinha" era "Animal Silvestre tem casa?"

A atividade foi construída entre setembro e outubro de 2020, partindo do tema geral - Cuidados com o planeta Terra. A partir dessa temática, e nos encontros síncronos em que o tema "animais" era o favorito das crianças, identificamos a possibilidade de realizar um trabalho articulado. Os Anos Iniciais do Ensino Fundamental do Coluni-UFF, organiza o seu currículo inspirado por projetos de trabalho. Segundo Hernández e Ventura (1998), as práticas precisam nascer a partir de interesses e não serem impostas, o que também eles denominam como como centro de interesses as descobertas espontâneas dos alunos. Segundo o autor:

> A função do projeto é favorecer a criação de estratégias de organização dos conhecimentos escolares em relação a: 1) o tratamento da informação, e 2) a relação entre os diferentes conteúdos em torno de problemas ou hipóteses que facilitem aos alunos a construção de seus conhecimentos, a transformação da

> informação procedente dos diferentes saberes disciplinares em conhecimento - próprio (HERNÁNDEZ; VENTURA, 1998, p. 61).

Segundo Hernández e Ventura (1998), a aprendizagem precisa ser significativa - a partir do que as crianças sabem. Concordando com os autores, a proposta apresentada na trilha de aprendizagem teve o objetivo de construir, a partir do interesse das crianças, conceitos importantes relacionados aos animais, especialmente os silvestres, incentivar a pesquisa, e ampliar o processo de autoria, seja pela escrita ou desenho. O objetivo foi articular a importância do cuidado com o meio ambiente, os animais e, também, demonstrar que animais silvestres tem hábitat próprio, importante para a sua sobrevivência e existência. Além disso, compreender que há diferenças entre animais silvestres e domésticos, e que as queimadas trazem prejuízos, às vezes irreversíveis, para os biomas brasileiros.

A construção da proposta iniciou-se no Quanrentuni com o post da casinha Animal silvestre tem casa? [427]A postagem tinha uma explicação sobre o que é um animal silvestre, uma contextualização sobre o hábitat e as consequências das queimadas nos biomas. Além disso, havia uma proposta de pesquisa sobre um animal silvestre (escolha livre da criança), o hábitat e a representação dele através de um desenho.

Durante o encontro síncrono, contextualizamos a proposta trazendo um jogo da memória com diferentes animais silvestres, leitura da postagem e discussão do tema com as crianças e apresentação de um vídeo, recente à data da postagem que expressava a consequência das queimadas no habitat desses animais. No vídeo apresentado, um lobo - guará entrou em uma oficina de carros em busca de abrigo, durante a queimada do bioma Pantanal, na cidade de Rio Preto - São Paulo.

Segundo Hernández e Ventura (1998), é importante pensarmos em propostas, materiais, recursos que não simplifiquem a potencialidade do conteúdo, mas o torne mais acessível, que vá de encontro às crianças, e faça sentido para elas ampliarem seu repertório. Essa proposta proporcionou a acessibilidade do conteúdo, e, ainda, a contextualização a partir do interesse da turma articulado as recentes notícias das queimadas no bioma do Pantanal.

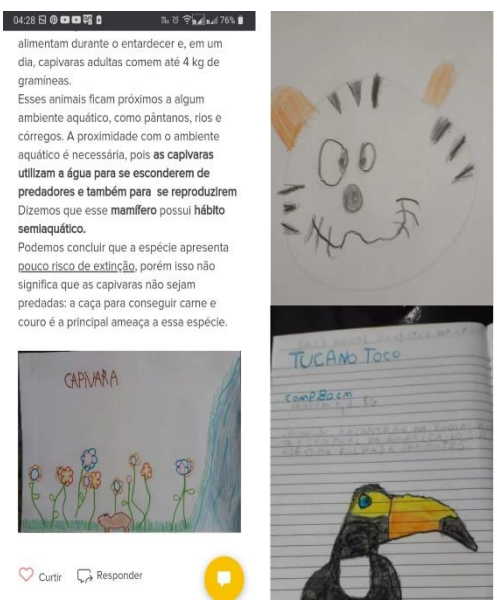
[427] O post pode ser acessado em: <https://quarentuniuff.wixsite.com/coluniuff/post/animal-silvestre-tem-casa>.

Refletindo sobre essa atividade, e as práticas pedagógicas propostas de atividades oferecidas pelos professores, observamos que o objetivo era sempre possibilitar e potencializar a autoria das crianças, entendendo-os como sujeitos e autores de suas histórias. Ao olharmos essas crianças como sujeitos, dialogamos com a realidade delas. Segundo Goulart e Corais (2020), é necessário ter a realidade dos nossos estudantes como ponto de partida. O nosso planejamento, atividades, intervenções precisam ter eles como centro. Nesse sentido, as crianças se afirmam e reafirmam como pessoas no mundo, se entendem, se constituem, aprendem e encontram novos repertórios.

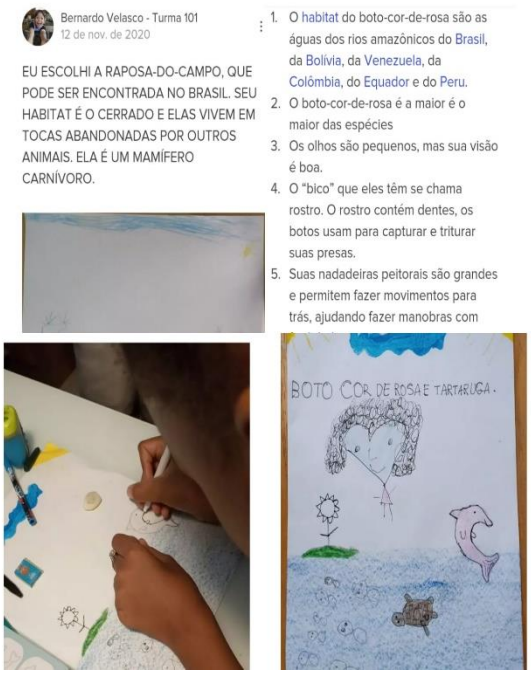
Durante o encontro síncrono, as crianças relataram suas percepções sobre as queimadas dos biomas brasileiros e as consequências para os animais silvestres. E, entendendo que são autoras de suas histórias e experiências de vida, também dialogaram sobre sua realidade social, o convívio com alguns animais silvestres onde moram e o porquê de eles estarem em regiões consideradas urbanas. Foi um momento de troca e demonstração das pesquisas e desenhos realizados

Segue, abaixo, algumas pesquisas postadas pelos estudantes no Quarentuni[428].

Figura 1: Pesquisas postadas pelos estudantes no Quarentuni



[428] As pesquisas foram postadas entre novembro e dezembro de 2020 e podem ser acessadas em: <https://quarentuniuff.wixsite.com/coluniuff/post/animal-silvestre-tem-casa>.



As trilhas de aprendizagem construídas pela equipe dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental demonstram que, mesmo em período remoto, é possível realizar atividades que trabalham com o processo autoral das crianças. Sabemos que alfabetização precisa de intervenção, interação social e troca de saberes com o outro. Sua consolidação de forma plena e com qualidade se constrói no cotidiano, na vivência com o outro, na experiência que só é possível em um ensino presencial. Entretanto, o Coluni-UFF tem construído alguns caminhos possíveis de minimizar os impactos da pandemia no ciclo de alfabetização, sem renunciar ao processo de autoria das crianças.

Compreender o que é uma prática autoral, é pensar na organização da linguagem e da escrita, e se fazem sentido. Desenvolver atividades para crianças que estão no seu processo de alfabetização, é sobretudo ter a sensível percepção de novos repertórios para ampliar sua linguagem. Considerá-los como leitores e produtores de texto, é possibilitar o diálogo e a autoestima. Construir a confiança para que se arrisquem, errem sem medo, falem e se apropriem do seu lugar no mundo. Alfabetizar crianças ultrapassa o limite de aprender a ler e escrever como um processo sistemático. Alfabetização é leitura e interpretação do mundo e de si mesmo.

Conclusão

O processo de construção da atividade, os referenciais teóricos estudados durante o projeto, e as discussões abordadas nos encontros síncronos colaboraram na formação enquanto estudante de Pedagogia. A experiência de ser bolsista em uma turma de alfabetização no ensino remoto, mobilizou novos saberes e aprendizagens. Durante o semestre, a adaptação do formato remoto, de experienciar a escola através das telas, foi desafiador. Mas, importante para olhar à escola e enxergar possibilidades de um trabalho pedagógico que não se limita à uma transposição do presencial em uma tela, mas ressignifica suas práticas pedagógicas para oferecer possibilidades de construir saberes e aprendizagens significativos, ainda que no formato remoto.

A participação no projeto Alfabetização e seus Processos Formativos demonstrou a importância de ampliar concepções do que é ler e escrever, não em um processo de fim ou limitado ao papel. Mas, na essência, compreender que ler e escrever é decifrar o mundo, é conhecer, criar repertórios, é ser sensível. É como diz, Manoel de Barros - “Pegar na semente da palavra”.

Enquanto bolsista, guardo comigo as impressões que essa experiência deixou em minha formação acadêmica, e na minha vida. O processo de alfabetização demonstrou que os processos são importantes, e que precisam ser olhados cautelosamente. Entendo, agora, saber um pouco já é saber muito, todas as etapas da construção do conhecimento são indispensáveis. Olhar a alfabetização, depois dessa experiência, é saber que leitura e escrita são processos complexos e que precisam ser abordados de uma forma potente, que possibilite os alunos a conhecerem o mundo.

Referências

GOULART, C; CORAIS, M. C. Alfabetização, discurso e produção de sentidos sociais: dimensões e balizas para a pesquisa e para o ensino da escrita. **Bakhtiniana**, São Paulo, v. 15, n. 4), p. 76-97, out./dez. 2020.

HERNÁNDEZ, F.; VENTURA, M. **A organização do currículo por projetos de trabalho.** 5 ed. Porto Alegre: Artes médicas, 1998.

NOVAS TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO E AVALIAÇÃO DAS/PARA AS APRENDIZAGENS - POSSIBILIDADES E DESAFIOS PARA A FORMAÇÃO INICIAL DO LICENCIANDO EM MATEMÁTICA NO COLUNI UFF

Amanda Azevedo Abou Mourad[429]
Rafael Guimarães De Assis Motta[430]
Carlos Augusto Aguilar Júnior[431]

Resumo: Trazemos relato do projeto desenvolvido com os bolsistas do Programa Licenciaturas. O projeto consistia em trabalhar avaliação formativa com estudantes que viessem a apresentar dificuldades e a ser encaminhados para atividades extracurriculares de apoio escolar. Contudo, devido à pandemia de Covid-19 e às escolhas didático-pedagógicas adotadas pelo Colégio Universitário Geraldo Reis (Coluni UFF), adaptamos o projeto a partir das ferramentas tecnológicas utilizadas para realização das atividades escolares. No ambiente virtual de aprendizagem do *Quaretuni*, realizamos acompanhamentos das respostas apresentadas pelos estudantes da educação básica, tabelando estes dados e organizando *feedbacks* que visavam à construção de aprendizagens diversas, desde os conteúdos explorados nas atividades, bem como atividades e procedimentos. Dadas as condições de se fazer educação em meio ao cenário desafiador que a pandemia impõe à escolarização, que é o ensino remoto mediado por tecnologias educativas, entendemos que o projeto despertou nos bolsistas em formação a atenção para se repensarem os processos de avaliação das aprendizagens, visando a uma avaliação que reoriente para as aprendizagens dos educandos.
Palavras-chave: Avaliação formativa. Feedbacks. E-learning. Educação Matemática.

Introdução

Com a situação emergencial a qual enfrentamos, graças à pandemia da COVID - 19, nós professores tivemos que nos adaptar e reinventar, para levarmos uma educação de qualidade aos nossos alunos, mesmo com o fechamento das escolas e o isolamento social.

Dito isso, como forma de dar continuidade ao ano letivo de 2020, os docentes do Colégio Universitário Geraldo Reis (COLUNI-UFF) criaram um ambiente virtual de educação, o site *Quarentuni*. E foi por meio dessa plataforma que se deu a maior parte da atuação de nós bolsistas. Mas como nem todos os alunos possuem acesso à internet e equipamentos necessários

[429] Bolsista.
[430] Bolsista.
[431] Orientador.

para o acompanhamento remoto e síncrono das aulas, o COLUNI propôs aos alunos em tais condições, atividades e materiais impressos, retirados na escola, tomando as devidas medidas de segurança.

Nesse contexto, foi fundamental o domínio das ferramentas que as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) nos oferecem e que podem ser utilizadas como instrumentos pedagógicos que nos possibilitem acompanhar com mais proximidade o desenvolvimento pedagógico dos estudantes e suas aprendizagens. Dessa forma, pensamos no melhor meio de avaliar os alunos remotamente, considerando o cenário em que atravessamos, o contexto social, as necessidades de alguns alunos trabalharem e a dificuldade em acompanhar as aulas síncronas.

Na área da avaliação, há duas correntes básicas sobre seus sentidos e objetivos: avaliação somativa ou classificatória e avaliação formativa. A avaliação somativa se refere à necessidade de se apresentar um resultado do processo de aprendizagem, caracterizando-se, como nos pontua Fernandes (2006), "por dar mais ênfase aos processos de classificação, seleção e certificação, aos resultados obtidos pelos alunos, à utilização somativa dos resultados dos testes ou à prestação de contas" (p. 25). E ainda, Hoffmann (1991), "reduz a avaliação ao controle e julgamento de resultados finais". E a avaliação formativa diz respeito à continuidade da avaliação durante a aprendizagem, sem a necessidade de um conceito ou nota final, como nos mostra Lagarto (2009), "monitorização continuada da compreensão dos novos conceitos e da informação trabalhada.".

Por esse ângulo, e tendo em mente a pergunta "Qual seria a melhor forma de avaliação de um aluno com todo esse contexto por trás?", baseados nas leituras de Fernandes (2006, 2008), Lagarto (2009), Pinto (2003), Rosaldo e Silva (2014) e Hoffmann (2001), optamos por adotar uma avaliação formativa e mediadora, com o uso de feedbacks avaliativos, que é uma forma de buscar a reflexão dos estudantes sobre o que estão aprendendo e como melhorar e incrementar seus conhecimentos durante o processo de aprendizagem.

O intuito deste trabalho foi de nos propiciar um espaço de prática docente no COLUNI, por meio de experiências em processos avaliativos inovadores, com uma real preocupação com as aprendizagens construídas pelos estudantes, sem valorizar uma nota ou conceito propriamente ditos. Nessa perspectiva, este projeto teve por objetivo contribuir para a nossa

formação como futuros docentes da educação básica, fomentando a iniciação à docência. Além disso, os nossos objetivos específicos foram:

- Construção e mediação, com o professor coordenador, o ambiente virtual de aprendizagem;
- Construção e fornecimento dos feedbacks, específicos para cada aluno;
- Acompanhamento e participação nas aulas síncronas de Ciências da Natureza e Matemática;
- Pesquisa e leitura de artigos e livros sobre Avaliação e Feedback;
- Produzir material, na área de Educação Matemática, a ser apresentado em congresso ou publicação em revista.

Ao longo do projeto, fizemos reuniões semanais junto ao professor orientador Carlos Augusto. Em tais reuniões: discutimos casos de feedbacks e como melhorá-los para entregar aos alunos, debatemos alguns artigos sobre avaliação e Educação Matemática e conversamos sobre as aulas síncronas e os debates que ocorriam nelas, além da participação de alguns alunos nessas aulas.

Para melhor aproveitamento da plataforma *Quarentuni*, foram formadas equipes de docentes, divididas por áreas do conhecimento: Língua Portuguesa e Literatura, Ciências da Natureza e Matemática, Arte, Corpo e Cultura, Línguas Estrangeiras e Humanidades. Dessa maneira, participamos de aulas síncronas com professores da área de Ciências da Natureza e Matemática, possibilitando-nos uma experiência interdisciplinar, que é um conceito que podemos abordar durante nossas futuras aulas e experiências como docentes.

No decurso do projeto, nossa atuação se deu na elaboração de feedbacks formativos, pelos quais propomos uma observação não homogênea dos estudantes, tentando analisar cada um deles, com suas individualidades e particularidades.

Este trabalho tem por metodologia a pesquisa exploratória, de cunho qualitativo, em que buscamos compreender o funcionamento dos feedbacks fornecidos aos estudantes do Colégio Universitário Geraldo Reis (Coluni UFF), que responderam às atividades propostas por meio do Quarentuni.

Primeiramente, temos o intuito de relatar sobre a plataforma utilizada para coleta das respostas e feedbacks aos alunos e sobre os processos de ensino aprendizagem. Após essa reflexão, analisaremos certas respostas de

alunos, para algumas questões trazidas pelos professores e os feedbacks dados. E, por fim, faremos considerações finais sobre como se deu todo este processo e a dinâmica do feedback numa plataforma de ambiente virtual.

Desenvolvimento

Inicialmente este projeto seria voltado para grupos de alunos da educação básica que apresentassem dificuldades de aprendizagem. Estes alunos seriam indicados para atividades extracurriculares de apoio pedagógico, no horário das 15h30 às 17h, sob a supervisão dos professores de Matemática do Coluni UFF, com o apoio dos bolsistas. Nós ficaríamos responsáveis por acompanhar, por meio de plataformas virtuais de aprendizagem, como o Google Sala de Aula, Moodle e similares, o desenvolvimento e o rendimento verificado nas atividades propostas e elaboradas em conjunto pelos orientadores do projeto e os bolsistas.

Contudo, em virtude da pandemia de Covid-19 que impôs o ensino remoto, tivemos, como mencionado na introdução, que adaptar o projeto à realidade desafiadora do ponto de vista didático-pedagógico. Uma vez que utilizamos um ambiente virtual de educação nomeado pelo corpo docente e técnico do Coluni por *Quarentuni*, e nele tencionamos um trabalho interdisciplinar que visava especialmente à retomada dos contatos com os estudantes, levando os a uma mobilização cognitiva e (re)ambientação com a escola, nosso projeto se preocupou em apresentar retornos (*feedbacks*) às produções que os estudantes postavam no ambiente virtual.

O trabalho didático-pedagógico interdisciplinar se deu por meio de uma grande área de conhecimentos que foi articulada pelos corpos docentes das Ciências da Natureza e da Matemática, formando, contingencialmente, a grande área de Ciências da Natureza e Matemática (CNM). Nesta grande área, eram postadas atividades por meio de “trilhas” do conhecimento, relacionando todas as matérias dentro de um conteúdo específico.

O trabalho interdisciplinar se estruturou na perspectiva da pedagogia de projetos. De acordo com Nogueira (2008), a pedagogia de projetos se insere no que chamamos de metodologias ativas, em que se pretende contribuir com a aprendizagem dos alunos, por meio de “atividades interativas, dinâmicas, que explorem os conteúdos curriculares de maneira

atrativa, valorizando as habilidades de cada sujeito, visando sempre à resolução de problemas.” (MARTINS; MÜLLER-PALOMAR, 2018, p. 28).

Assim, a partir de assuntos da atualidade, como a Covid-19, Inteligência Artificial, Alimentação e Vida, articulamos os conhecimentos de cada disciplina objetivando construir conhecimentos sobre estes assuntos, que funcionaram nos projetos como temas geradores.

Na Figura 1, propusemos um primeiro projeto de integração das disciplinas das ciências da natureza (biologia, física e química) e matemática (única disciplina que também é tomada como área do conhecimento, de acordo com os textos normativos, como BNCC, lei do novo ensino médio e diretrizes curriculares nacionais para o ensino médio). As 7 “engrenagens” vistas na imagem exploraram, a partir das contribuições de cada uma das disciplinas, a temática da Covid-19, passando pela interpretação dos primeiros gráficos com os dados dos casos de infectados e de mortes na pandemia, estrutura nanométrica do Sars-Cov-2, o uso do álcool em gel, álcool 70 e água sanitária para higienização das mãos e dos ambientes, dentre outras atividades.

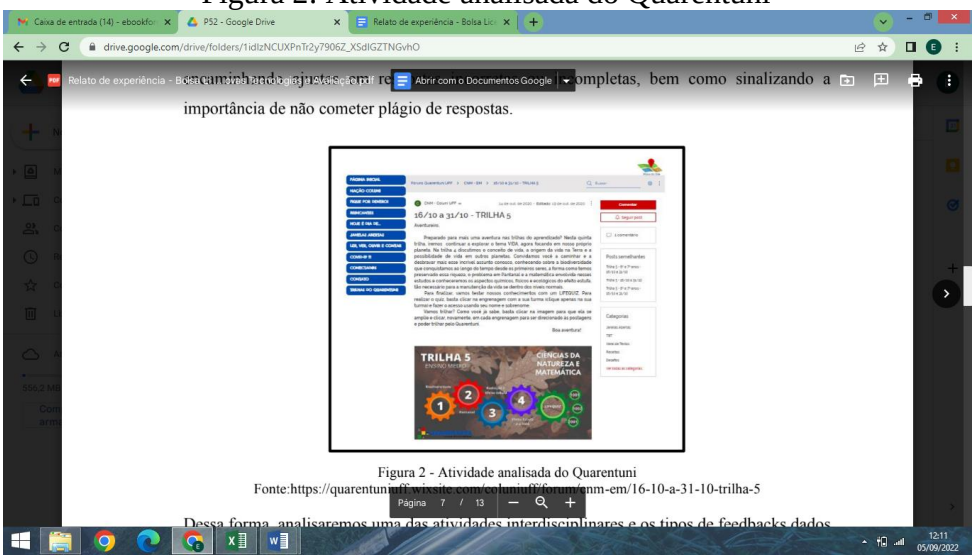
Figura 1: Exemplo de atividade interdisciplinar no Quarentuni

Fonte: <https://quarentuniuff.wixsite.com/coluniuff/forum/cnm-em/17-08-a-31-08-trilha-1>

O nosso trabalho efetivo consistiu no tabelamento das respostas dadas pelos estudantes às questões formuladas pelos professores, de modo a construir e dar retorno aos estudantes destas respostas dadas, apontando os avanços, as compreensões, valorizando os raciocínios e encaminhando

ajustes em respostas incorretas ou incompletas, bem como sinalizando a importância de não cometer plágio de respostas.

Figura 2: Atividade analisada do Quarentuni

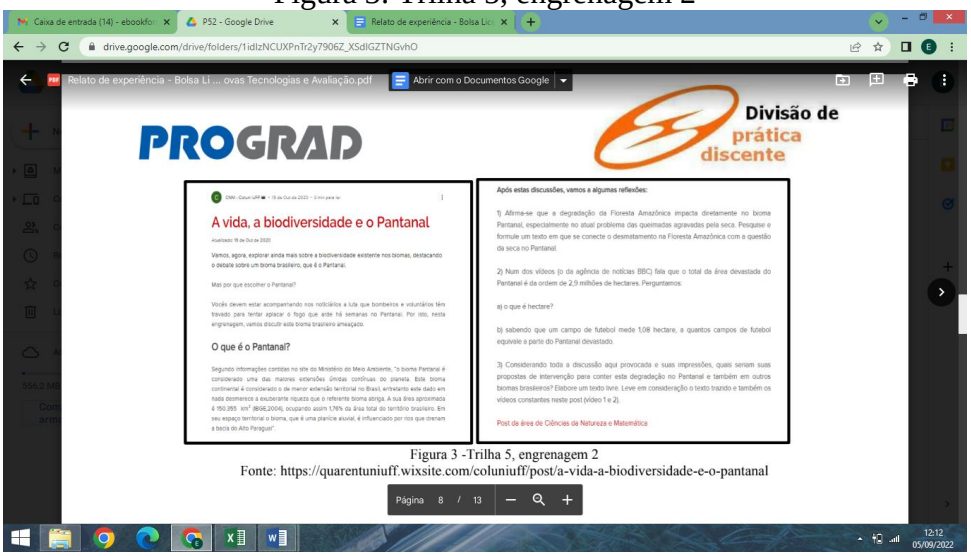


Fonte: <https://quarentuniuff.wixsite.com/coluniuff/forum/cnm-em/16-10-a-31-10-trilha-5>

Dessa forma, analisaremos uma das atividades interdisciplinares e os tipos de feedbacks dados para certas respostas dos alunos. Selecionamos a Trilha 5, que tem como intuito explorar o tema “Vida”, focando no planeta Terra. A Figura 3 mostra o início desta “trilha”, na qual cada “engrenagem” é a contribuição das disciplinas que envolvem a grande área CNM. A Matemática ficou responsável pela segunda engrenagem, onde trabalhamos sobre a questão do Pantanal.

A Figura 3 mostra a “engrenagem” 2, cujo título é “A vida, a biodiversidade e o Pantanal”. Nela, foi abordado o Pantanal, devido às fortes secas, que acarretaram nos incêndios, no ano de 2020. Apresentamos algumas notícias, dados estatísticos do IBGE, vídeos da BBC e Intercept Brasil, além de propormos reflexões acerca deste bioma e dos fatores que intensificaram as queimadas. As perguntas propostas nesta atividade (Figura 5) têm a finalidade de estimular o pensamento crítico, desenvolver a capacidade argumentativa, resolução de problemas, raciocínio matemático, interpretação de texto e criação de propostas de intervenção, caracterizando-se como uma atividade interdisciplinar, como tratado anteriormente.

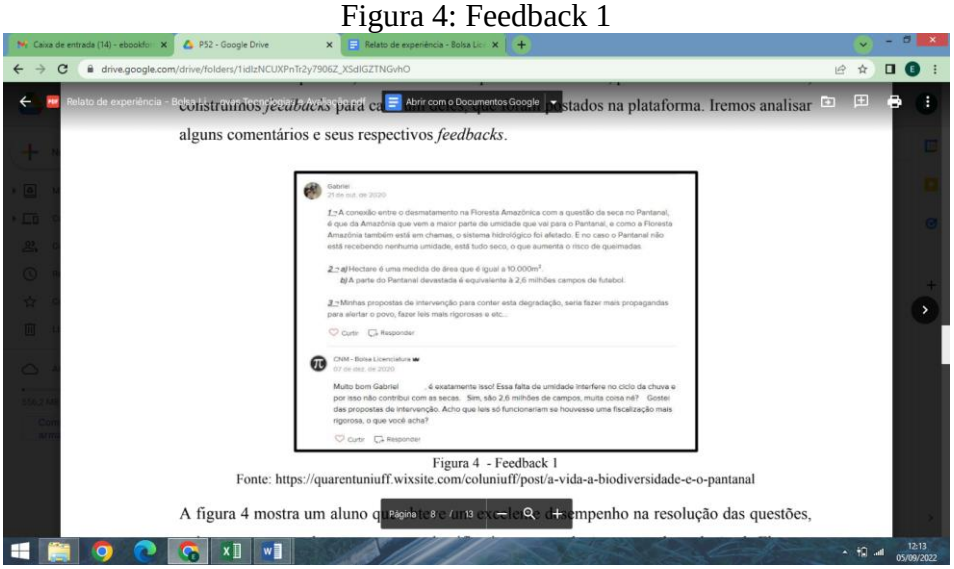
Figura 3: Trilha 5, engrenagem 2



Fonte: <https://quarentuniuff.wixsite.com/coluniuff/post/a-vida-a-biodiversidade-e-o-pantanal>

Com base nestas questões, recolhemos as respostas dos alunos e, por meio de um tabelamento, construímos *feedbacks* para cada um deles, que foram postados na plataforma. Iremos analisar alguns comentários e seus respectivos *feedbacks*.

Figura 4: Feedback 1



Fonte: <https://quarentuniuff.wixsite.com/coluniuff/post/a-vida-a-biodiversidade-e-o-pantanal>

A Figura 4 mostra um aluno que obteve um excelente desempenho na resolução das questões, pois apresentou um bom argumento e justificativa para a relação entre a degradação da Floresta Amazônica com o incêndio no Pantanal, e também respondeu corretamente ao cálculo solicitado na questão 2, sobre a quantidade de campos de futebol que equivale à área devastada. Deste modo, nosso feedback se deu como uma forma de valorização destas respostas, instigando um maior aprofundamento de sua proposta.

Não houve somente respostas corretas, mas também incorretas e/ou incompletas, como procuramos representar pelo comentário da Figura 6, a seguir. Nele, o aluno não conseguiu desenvolver uma boa argumentação, e não formulou um texto, como pedido na questão, apresentando uma resposta muito objetiva, sem muita formulação. Nesse caso, nosso feedback teve como intuito valorizar sua resposta e o fato de ter tentado responder aos questionamentos, mas propusemos novas perguntas, para que ele desenvolvesse melhor suas respostas, mostrando-nos seu raciocínio e conhecimento.

Figura 5 - *Feedback* 3

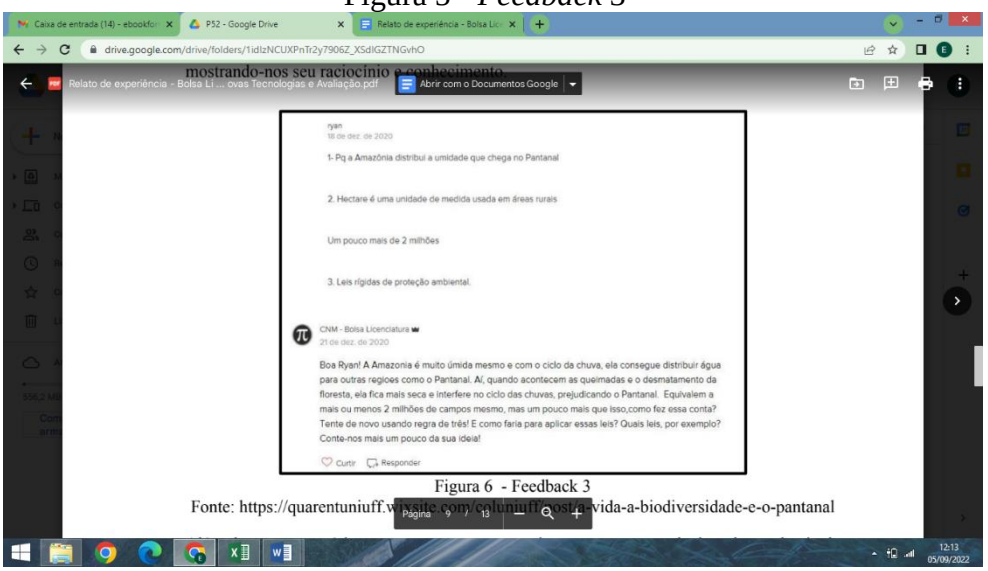


Figura 6 - Feedback 3

Fonte: https://quarentuniuff.wixsite.com/coluniuff/post/a-vida-a-biodiversidade-e-o-pantanal

Fonte: <https://quarentuniuff.wixsite.com/coluniuff/post/a-vida-a-biodiversidade-e-o-pantanal>

Além desses comentários, como estamos num ensino remoto e conturbado pela pandemia da COVID-19, infelizmente não conseguimos evitar completamente o plágio de questões. No entanto, procuramos dar um feedback (Figura 6) que faça o aluno repensar nas suas atitudes, permitindo

uma nova oportunidade de responder às questões, com base no seu próprio ponto de vista, complementando a resposta dada. Dessa maneira, tentamos fazê-lo refletir e compreender que copiar resposta não é sinônimo de aprendizagem, e que nós estamos interessados no seu aprendizado e conhecimento adquiridos com o conteúdo que apresentamos.

Figura 6: - *Feedback* 4

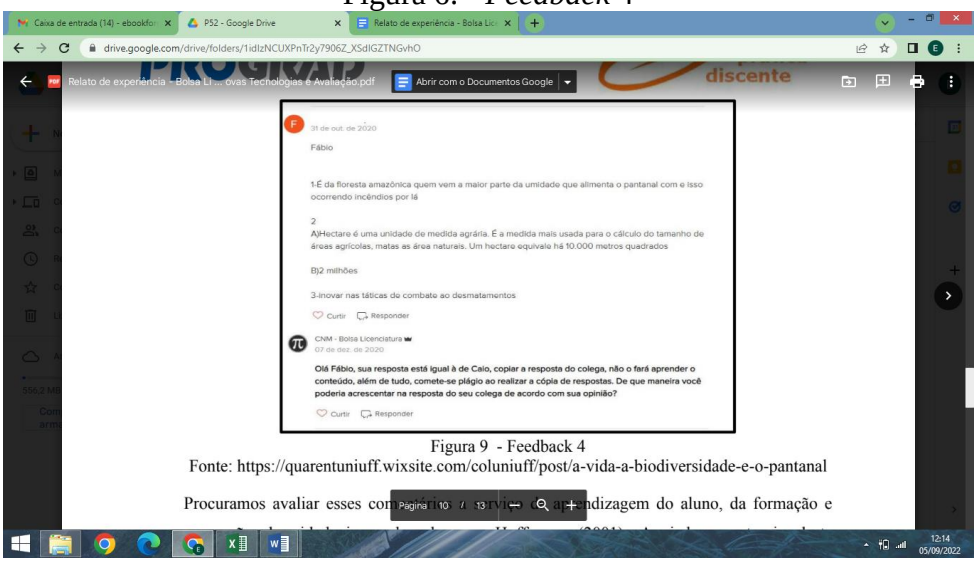


Figura 9 - Feedback 4
Fonte: https://quarentuniuff.wixsite.com/coluniuff/post/a-vida-a-biodiversidade-e-o-pantanal

Fonte: <https://quarentuniuff.wixsite.com/coluniuff/post/a-vida-a-biodiversidade-e-o-pantanal>

Procuramos avaliar esses comentários a serviço da aprendizagem do aluno, da formação e promoção da cidadania, embasados em Hoffmann (2001). Apoiados na teoria desta pesquisadora brasileira, consideramos que, ao invés de atitudes de reprodução e alienação, reproduzimos, por meio destes feedbacks, uma mobilização na busca de sentido e significado dos conhecimentos, como forma de intervenção pedagógica para melhoria da aprendizagem dos alunos.

A partir deles, tentamos levar ao aluno uma forma de mostrar que nos preocupamos com seu desenvolvimento e com os conhecimentos obtidos, por meio das atividades. Outrossim, foi uma maneira de investigar, esclarecer e organizar as ideias dos alunos, permitindo uma melhora nas técnicas e estratégias de aprendizagem, como estabelecimento de metas, planejamento de tarefas, autocontrole, monitoramento e a reflexão.

Outra percepção foi a de que os feedbacks fornecidos aos alunos tinham grande impacto nas aulas síncronas, já que eles participavam ativamente, tirando suas dúvidas e comentando sobre as informações e perguntas que os fizemos, por meio dos feedbacks.

Além de benefícios para os alunos, os feedbacks nos mostraram evidências sobre o aprendizado de cada um deles, permitindo-nos identificar conteúdos específicos que não ficaram tão claros. Nos exemplos apresentados, os feedbacks dados nos forneceram feedbacks sobre o conteúdo matemático, já que muitos alunos não responderam corretamente, ou não disseram a forma usada para a realização dos cálculos. Dessa forma, conseguimos repassar essas informações para o professor de Matemática, que fazia intervenções nas aulas síncronas, onde eram debatidos os conteúdos tratados em cada "trilha" do conhecimento.

Considerações finais

Como dito na introdução, este período foi de muito aprendizado e desafios, tanto para nós bolsistas, como para os docentes e os alunos. Apesar disso, durante as reuniões semanais, conseguimos debater e aprender bastante sobre os métodos de avaliação, dos quais nós não tínhamos tanto conhecimento, o que acreditamos ser enriquecedor para nossa formação inicial e futuro docentes.

A proposta deste projeto foi pensada com base no melhor meio de avaliar os alunos remotamente, considerando todo o cenário em questão. E, com isso, adotamos uma avaliação formativa e mediadora, por meio de feedbacks positivos e avaliativos, que encorajassem o desenvolvimento dos estudantes.

Para isso, usamos a plataforma disponibilizada pelo COLUNI - UFF, onde se desenvolveu todo nosso trabalho e monitoramento das respostas dos alunos. Fizemos um tabelamento das respostas, para que conseguíssemos responder a todos e avaliar o desempenho da turma, em geral, facilitando a identificação de algum conteúdo que não tenha ficado tão claro.

Como parte de um dos nossos objetivos específicos, conseguimos produzir um vídeo-pôster, sob o título *Avaliação formativa, feedbacks e*

pandemia: relatos de um projeto de formação inicial docente na UFF, que foi aceito no "IV Fórum de Educação Matemática, Tecnologias Digitais e Educação a Distância", e encontra-se no link <https://youtu.be/OXpOZuvQr0E>.

Como tivemos poucos meses para refletir, pesquisar e desenvolver todo este projeto, pensamos que tal modelo ainda precisa ser melhor investigado. Em perspectivas futuras, seria interessante dar continuidade com a perspectiva da avaliação formativa focando os *feedbacks*, mas também tabelar as respostas dos alunos aos feedbacks dados para que, dessa forma, conseguimos avaliar seu conhecimento pós-feedback.

Concordamos que esta experiência foi bastante engrandecedora e importante para nosso desenvolvimento como alunos do curso de licenciatura em Matemática, e também para nossa futura prática em sala de aula.

Referências

FERNANDES, D. Para uma teoria da avaliação formativa. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 19, n. 2, p. 21-50, 2006.

FERNANDES, D. Para uma teoria da avaliação no domínio das aprendizagens. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 19, n. 41, p. 347-372, 2008.

HOFFMANN, J. **Avaliar para promover**: as setas do caminho. Porto Alegre: Mediação, 2001.

LAGARTO, J. R. Avaliação em e-learning. **Educação, Formação & Tecnologias,** v. 2, n. 1, p. 19-29, 2009. Disponível em: <https://eft.educom.pt/index.php/eft/article/view/82>. Acesso em: 20 mar. 2020.

MARTINS, F. F.; MÜLLER-PALOMAR, M. T. Pedagogia de projetos: uma estratégia metodológica no processo de ensino aprendizagem. **Revista Eletrônica FACP**, ano VII, n. 13, p. 26-44, 2018. Disponível em: <http://facp.com.br/revista/index.php/reFACP/article/viewFile/60/pdf>. Acesso em: 20 mar. 2021.

NOGUEIRA, N. **Pedagogia de projetos**: etapas, papéis e atores. 4 ed. São Paulo: Érica, 2008.

PINTO, J. A avaliação e a aprendizagem: da neutralidade técnica à intencionalidade pedagógica. **Educação e Matemática**, n. 74, p. 1-9, 2003.

ROSADO, A.; SILVA, C. Conceitos básicos sobre avaliação das aprendizagens. **Notas de aula**, 2014.

A PRODUÇÃO DE RECURSOS DIDÁTICOS PARA O ENSINO DE CIÊNCIAS JUNTO ÀS CRIANÇAS: O DESAFIO DAS ATIVIDADES REMOTAS

Maria Karoline Vasconcellos de Azevedo[432]
Simone Rocha Salomão[433]

Resumo: Esse relato visa apresentar a experiência vivenciada pela bolsista de licenciatura no Laboratório de Ensino de Ciências da Faculdade de Educação da UFF, no ano de 2020. Devido à pandemia de Covid-19, as atividades aconteceram de forma remota, com reuniões dos monitores com a professora orientadora, para planejamento de atividades e recursos didáticos, e implementação de atividades práticas de ciências com turmas da Educação infantil e anos iniciais da UMEI Jacy Pacheco. Foram realizados nove encontros tratando de temáticas como Coronavírus, Covid-19, seres vivos, desastres naturais e experimentos. Os resultados indicam o bom funcionamento das metodologias e recursos utilizados para despertar a curiosidade e a participação ativa das crianças, que demonstraram muitos conhecimentos prévios e interesse em discutir os temas. Entre as dificuldades enfrentadas apontamos a baixa frequência devido à falta de acesso dos alunos à internet e uma interação mais reduzida devido ao formato remoto.
Palavras-chave: Ensino de Ciências. Anos iniciais. Educação infantil. Recursos didáticos.

Introdução

O presente relato visa apresentar a minha experiência vivenciada como bolsista de licenciatura no Laboratório de Ensino de Ciências da Faculdade de Educação da UFF, durante o ano de 2020. Devido à pandemia de Covid-19, as atividades do Laboratório aconteceram de forma remota, através dos aplicativos WhatsApp, Google Meet, Microsoft Teams e Zoom envolvendo reuniões com monitores e a professora orientadora, para planejamento de atividades e de recursos didáticos e sessões do Projeto Jalequinho, que se constitui de encontros com alunos da Educação Infantil e dos anos iniciais para realização de atividades de Ciências.

Fui uma das monitoras das sessões virtuais do Projeto Jalequinho, ao longo do 2º semestre de 2020, com as turmas da UMEI Jacy Pacheco, solicitadas por sua direção/coordenação pedagógica, com a participação das professoras e dos alunos. Os encontros tiveram duração de uma hora, através da Plataforma Microsoft Teams e Zoom.

[432] Bolsista.
[433] Orientadora.

Diversos trabalhos como Vasconcellos (2017), Nigro e Azevedo (2011) e Souza *et al* (2017) valorizam o ensino de Ciências durante a Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental, e defendem que este tem se tornando um grande aliado nestas fases da escolarização, na qual as crianças estão ampliando sua socialização, abrindo-se às diversas aprendizagens e aprendendo a ler e escrever. Entender o seu espaço diante da natureza e da sociedade e se relacionar com todos os fenômenos que abrangem os dois mundos, é um dos processos pelo qual o indivíduo passa, e este ocorre durante a infância (SILVA *et al*, 2017). Portanto, a ciência que está sempre envolvida nas problemáticas e em situações cotidianas, torna-se interessante à criança durante a construção de seus conhecimentos.

Nesse contexto, as atividades lúdicas se constituem uma das formas pedagógicas mais eficazes de aproximar a criança da realidade, permitindo que explore o mundo de forma mais abrangente, utilizando sua imaginação, desenvolvendo a cognição e a linguagem e produzindo significados para os conteúdos que lhe são apresentados. Assim, jogos, animações e brincadeiras podem ser utilizados com a intenção de explorar com os pequenos o senso de liberdade para aprender, visto que bons resultados das atividades dependem da inteira participação dos alunos (DOMINGUEZ, 2014; SALOMÃO, 2014).

Nicola e Paniz (2016) argumentam que as aulas que utilizam poucos materiais lúdicos tendem a se tornar desinteressantes e a não motivar os alunos na construção de conhecimentos. Contra esta corrente, é de suma importância que haja um investimento em atividades lúdicas que promovam processos mais eficazes de aprendizagem dos alunos. As autoras ainda comentam que com a boa utilização de variados recursos didáticos, “o aluno torna-se mais confiante, capaz de se interessar por novas situações de aprendizagem e de construir conhecimentos mais complexos” (NICOLA; PANIZ, 2016, p. 357).

Segundo as autoras, é nesse contexto que a produção de recursos didáticos aparece como elemento de desenvolvimento para aprendizagem e inclusão da criança nas esferas social, cultural, afetiva e cognitiva. A utilização de experimentos, por exemplo, ajuda o educando a ilustrar a informação, investigar fenômenos e abrir os horizontes conceituais, tornando-se um impulsor de perguntas que podem direcionar a aula, enriquecendo a prática pedagógica. Por sua vez, os jogos que dependem da

interação dos alunos, também são outras ferramentas que tem várias finalidades além do ensino de biologia, auxiliando inclusive no processo de letramento e no desenvolvimento da autonomia das crianças.

A importância da produção de recursos didáticos vai além da ludicidade, pode também servir como instrumento para compreensão do perfil dos alunos. Para Vasconcellos (2017), é necessário que o educador conheça seus educandos e suas necessidades durante a produção destes materiais, estando atento "às suas realidades e aos objetivos que se pretende alcançar na aula, uma vez que o planejamento e a seleção de materiais didáticos são ações indissociáveis que determinam a finalidade do ensino na escola" (VASCONCELLOS, 2017, p.8).

No que tange à alfabetização científica, Fabri e Silveira (2013) defendem o desenvolvimento de atividades que unam o convívio com o avanço tecnológico à alfabetização, como forma de inclusão dos alunos dos anos iniciais em discussões de questões do cotidiano, levando-os a criar consciência social sobre as relações entre ciência, tecnologia e meio ambiente. Concordando com isso, Morgado *et al* (2019) afirmam que temas científicos fornecem conteúdos, procedimentos, valores e sentimentos a serem tratados junto às crianças. Nesse contexto, destacam-se atividades relacionadas à natureza da ciência como forma de produção de conhecimento, que oportunizam que as crianças observem, manipulem modelos, produzam descrições e classificações, formulem hipóteses e estabeleçam relações entre conceitos e situações de seu cotidiano.

É importante valorizarmos as ações de um laboratório de ciências. Não somente por conta da prática e produção de conteúdo, mas por ser um apoio que os professores dos anos iniciais demandam. Muitas vezes, os educadores podem não se sentir confortáveis em trabalhar algum assunto em sala de aula visto que não tem recursos disponíveis ou maior domínio de certa temática (NIGRO; AZEVEDO, 2011). Assim, projetos pedagógicos como o Jalequinho é uma maneira de unir professores, alunos e licenciandos na promoção de uma educação científica democrática e, ainda, auxiliar a formação acadêmica dos graduandos. A atuação dos licenciandos se dá na elaboração de estratégias que auxiliem a consolidação dos temas sobre ciências, potencializando a construção de conhecimentos pelas crianças e a ampliação de sua cultura científica.

Desenvolvimento

O ano de 2020 foi marcado por um grande envolvimento virtual em todo o mundo, em decorrência da pandemia causada pela Covid-19. Acompanhando o funcionamento da UFF nesse contexto, as sessões do Projeto Jalequinho se deram de forma remota. Os encontros entre os licenciandos atuantes e a professora orientadora foram pelo Google Meet e houve, ainda, conversas/trocas de conteúdos por WhatsApp. Semanalmente, realizávamos reuniões para discussão e planejamento de aulas. Também estudávamos a viabilidade da produção de recursos didáticos, dentre eles maquetes, jogos, apresentações de powerpoint, experimentos e teatro de fantoches.

Os encontros com os alunos da UMEI Jacy Pacheco foram quinzenais, em sessões divididas entre Educação Infantil e Anos Iniciais, abordando temáticas escolhidas pelas crianças.

Acredito que a parte mais difícil foi depender da tecnologia e internet para realização das atividades. Muitas vezes, o sinal de wifi ficava instável, ou uma plataforma limitava a execução de algumas atividades (como reproduzir vídeos). Em compensação, durante a produção dos materiais didáticos não reconheci tanta dificuldade. Claro que foi necessária uma maior adequação das atividades, antes realizadas presencialmente, para o formato remoto. Por exemplo, nas aulas sobre o tema “vida marinha”, antes contávamos com coleções de conchas e espécies de peixes fixados em álcool do Laboratório; de maneira que no encontro remoto foi necessário então a utilização de slides que ilustrassem sobre o habitat marinho e apresentação de algumas conchas e ouriços do meu próprio acervo pessoal.

Uma outra dificuldade foi a baixa frequência dos alunos e uma interação mais precária com a turma em relação aos encontros presenciais. Era necessário pedir várias vezes que prestassem a atenção, que não mantivessem conversas paralelas, pois todos sempre estavam com câmeras e áudio ligados. Entendemos que a baixa frequência se deu por muitos fatores, dentre eles a falta de acesso à internet e a equipamentos em casa, como celular e computador. Em uma das aulas, uma aluna precisou sair mais cedo pois estava utilizando o celular do pai que precisava do equipamento para trabalhar.

A produção dos materiais didáticos era atribuída ao próprio monitor que iria fazer sua apresentação nos encontros. Da minha parte essa foi relativamente tranquila, mesmo não tendo todos os materiais necessários em casa e utilizando materiais alternativos disponíveis. Na aula sobre o tema "desastres naturais", por exemplo, precisei montar um modelo para representação de um tsunami, e para isto utilizei materiais como plantas, caixas de sucos e fósforos, blocos de cimento, tinta e água. Já a construção da maquete para a aula de terremoto foi mais fácil, pois tinha em mãos praticamente todos os materiais. Como já mencionado, também apresentei alguns exemplares de conchas e ouriços para a aula de vida marinha; confeccionei um cartaz interativo para a primeira aula sobre Covid-19 e ainda consegui reproduzir a imagem de um furacão utilizando água e detergente. Para as aulas sobre insetos e plantas, recorri à apresentação de slides e reprodução de vídeos.

No primeiro encontro com as turmas, discutimos sobre o trabalho dos cientistas e abordamos o tema Coronavírus e Covid-19. Ao final das atividades as crianças escolheram um tema para o próximo encontro e essa dinâmica se repetiu ao longo do período. Logo era marcada uma reunião e então planejávamos como abordar o novo tema escolhido, definindo conteúdos e propondo recursos didáticos interessantes e que fossem proveitosos para uma aula online. Muitas ideias surgiam e, então, as consideradas mais adequadas eram divididas entre os licenciandos e cada um ficava responsável pela sua parte. Nesse relato serão comentadas apenas as atividades nas quais atuei diretamente.

Por ser uma das monitoras, escolhi ficar com a parte de produção de maquetes e realização de experimentos. Além disso, participei de todos os nove encontros, que ocorreram às quintas feiras com as turmas dos anos iniciais, e às sextas com as turmas de Educação Infantil, a cada quinze dias. O quadro a seguir apresenta quais temas foram trabalhados, quais segmentos de ensino e suas respectivas datas:

Quadro 1: organização do trabalho – data/ segmento/ temas

Data	Segmento	Temas
16/10	Educação Infantil	a) O trabalho dos cientistas. b) Coronavírus e Covid-19
22/10	Anos iniciais	a) O trabalho dos cientistas. b) Coronavírus e Covid-19
05/11	Anos iniciais	a) Experimentos; b) Dinossauros; c) Vulcão
06/11	Educação Infantil	Plantas
26/11	Anos iniciais	a) Desastres naturais (terremoto e tsunami; b) Insetos
27/11	Educação Infantil	Insetos
03/12	Anos iniciais	Vida marinha
10/12	Anos iniciais	Desastres naturais (furacão); b) Plantas
11/12	Educação Infantil	Vida marinha

A partir das tarefas distribuídas e estratégias de apresentação definidas, começava a produção dos recursos didáticos. Para as aulas de plantas e insetos, ajudei na produção de apresentações de slides e na montagem de um pequeno cartaz que, com a ajuda das crianças, nomeava os órgãos das plantas e consolidava a função de cada um deles; na aula sobre dinossauro realizei um experimento; na de vulcão ajudei apenas na reprodução de vídeos e apresentação dos slides e na aula sobre vida marinha apresentei meu pequeno acervo pessoal de conchas e ouriços do mar. Todavia, a minha maior contribuição foi na produção de maquetes.

A primeira aula foi sobre o trabalho dos cientistas e sobre o Coronavírus e a pandemia de Covid-19 e priorizamos as informações sobre os vírus, o porquê de a Covid-19 ser uma doença contagiosa e quais as formas de proteção. Depois da parte teórica, convidei as crianças para uma atividade em que elas decidiriam se era “certa” ou “errada” cada medida e atitude apresentada para eles através de imagens impressas, por exemplo ir à praia lotada, espirrar e tossir sem cobrir com o braço, utilizar máscara e manter o ambiente arejado. Dessa forma, quem montava o cartaz com ações positivas e negativas eram os próprios alunos. Inclusive, essa atividade foi muito interessante, pois, mesmo sendo uma das primeiras, teve bastante participação dos alunos presentes. Assim, conseguimos traçar um perfil das crianças e estipulamos quais seriam as novas estratégias de recursos didáticos que usaríamos nas próximas aulas. Esta atividade foi realizada com os anos iniciais e para a Educação Infantil mostramos vídeos de conscientização sobre o distanciamento social. Consideramos essa primeira

discussão de grande importância, visto a imensa relevância do tema e o contexto de negacionismo científico que já se evidenciava naquele momento e que comprometeu, de forma dramática, o enfrentamento da pandemia em nosso país.

Na primeira aula sobre desastres naturais, os alunos pediram que mostrássemos como era um terremoto. Após a explicação teórica através de slides, consolidamos a apresentação com uma maquete feita de isopor e caixinhas de leite recobertas por papéis coloridos. Para dar melhor representar uma cidade, recolhi do jardim algumas plantinhas que representariam as árvores. Para dar mais realismo a uma situação pós terremoto, antecipadamente cortei algumas regiões do isopor, para que depois de balançar bastante, rachaduras se abrissem como se fossem as próprias placas tectônicas se deslocando, representando as fissuras que marcam o chão depois do desastre.

Também produzi uma maquete para a segunda aula, dessa vez, com o tema tsunami. Essa maquete contou com um grande recipiente, blocos de cimento, água, casinhas feitas de caixa de remédio e fósforo, e algumas plantinhas recolhidas do jardim. A ondulação do tsunami foi representada por intermédio de uma placa de madeira que a cada vez que batia na água, gerava uma força e assim formava uma grande onda, derrubando as casinhas de papelão e as folhas do jardim.

O terceiro item de desastre natural foi o furacão. Aproveitei a maquete do terremoto e para representar o vento montei um cone de papel cartão de cor cinza e este tinha o encaixe para o bocal de um secador de cabelo. Posta a potência do aparelho no máximo, foi possível mostrar como a força do vento destrói casas e árvores. Para ilustrar como era o formato do furacão, utilizei um recipiente com água e detergente, depositando o último em formato de caracol. Assim, quando agitada a água pesava mais no centro e assim desenhava o formato do furacão.

O experimento que aconteceu na aula sobre dinossauros foi um dos mais divertidos que eu realizei. O objetivo era encher um balão de festa de ar sem precisar assoprar. Para isso, foram utilizados água morna, fermento biológico e açúcar para causar uma fermentação e, assim, encher o balão com o gás carbônico resultante dessa reação. Utilizei quatro garrafas pet para mostrar como era a fermentação alcoólica sob três tipos de situações: com açúcar, sem açúcar e com adoçante.

Realizar as atividades de forma remota significou redescobrir o que é lecionar. Em um laboratório, temos muitos instrumentos e materiais ao nosso alcance, tornando todo o planejamento de aulas mais tranquilo. Presencialmente, temos contato com as crianças e assim há um melhor entrosamento. Por conta da pandemia, toda a experiência que adquiri no laboratório de educação precisou ser adaptada para o ensino remoto. Precisei reinventar metodologias e abordagens para as aulas online.

Uma das grandes dificuldades foi a disponibilidade de materiais para realização das atividades. Antes da pandemia, não tinha o costume de ter em casa cartolinas, cola, impressora, tintas, balões e fitas para trabalhos manuais. Precisei comprar alguns materiais para realizar as atividades e torci para que os resultados fossem os melhores possíveis. Minha preocupação era quanto à ludicidade dos experimentos e maquetes: meu foco foi no feedback das crianças. Por isso a importância das reuniões dos monitores com a coordenadora do projeto. Sempre testávamos nossas produções pedagógicas e aprimorávamos algum aspecto e, também, fazíamos uma avaliação após os encontros.

Conversar com as crianças durante as aulas também foi uma estratégia que busquei para compreender se as nossas aulas estavam lúdicas o suficiente para a turma. Tínhamos a preocupação de adaptar nossos materiais entre os segmentos dos anos iniciais e Educação Infantil, nos atentando principalmente em produções interativas e com linguagem de fácil compreensão. Portanto, no início das aulas conversávamos, estimulando os alunos a mostrarem seus conhecimentos prévios sobre os temas, e depois das atividades, fazíamos perguntas sobre os conteúdos, evidenciando através das respostas se os objetivos tinham sido atingidos.

Nas aulas sobre desastres naturais com os anos iniciais, tivemos atenção ao fato de os alunos serem muitos curiosos sobre o tema. Uma das alunas tinha um livro ilustrado em casa sobre furacões e quis apresentá-lo à turma, mostrando suas pesquisas no livro. No geral, os alunos eram muito curiosos e sempre comentavam sobre terem visto vídeos e programas sobre terremotos e tsunamis. Essa bagagem que eles traziam para a aula era bastante enriquecedora, pois assim tínhamos mais facilidade para discutir sobre o tema, tendo em vista que eles estavam bastante familiarizados.

Os modelos que representavam os fenômenos naturais serviram como base para compreensão do que fora explicado na teoria. A atenção maior que

tive durante as explicações foi com a linguagem. Preferi descrever cada acontecimento enquanto interagia com a maquete ao invés de mencionar alguns termos técnicos descritos na literatura sobre furação, tsunami e terremoto, assim tentei aproximá-los do mundo científico com uma linguagem própria para a idade deles.

O experimento de fermentação alcoólica desenvolveu a postura investigativa dos alunos. Enquanto preparava as garrafas pet com os ingredientes, perguntava para os pequenos quais seriam os possíveis resultados. No final, promovi uma breve discussão sobre microrganismos que não utilizavam oxigênio durante a respiração, além de relacionar a importância destes organismos na natureza e sua importância econômica. Muitos alunos relacionaram o fermento biológico a receitas de bolo e pão, e assim entenderam como que as massas crescem assim como o balão de festa.

Na aula sobre plantas, iniciei perguntando se onde eles moravam havia árvores, se eles estavam acostumados a reconhecer os órgãos da planta e se tinham a capacidade de relacioná-los às suas respectivas funções. Essa abordagem em forma de diálogo permitiu conhecer mais os alunos, o carinho que tinham pelas plantas e que conheciam bastante sobre o tema.

A atividade sobre vida marinha foi bastante interessante, com slides muito ilustrados sobre os seres vivos desse ambiente, explorando o que os alunos reconheciam. Alguns deles não sabiam identificar um ouriço do mar. Enquanto apresentava sobre o organismo, utilizando um exemplar natural, expliquei que estes pertenciam ao mesmo grupo das estrelas do mar, pepinos do mar e bolachas de praia. Apresentei alguns aspectos referentes ao nicho ecológico, alimentação, habitat, locomoção e ciclo de vida. Alertei sobre os ouriços serem importantes bioindicadores do ambiente aquático e aproveitei o gancho para comentar a importância de preservarmos as praias. Também expliquei sobre a diversidade de moluscos com conchas e que elas são importantes para o ciclo do calcário no mar.

Como resultados, podem evidenciar que as aulas foram muito proveitosas, mesmo com uma baixa frequência das turmas. O feedback dos alunos presentes e os comentários das professoras, que parabenizaram o empenho da equipe não deixaram dúvida sobre o bom aproveitamento das aulas. A cada informação discutida com eles, sempre tínhamos um retorno em forma de dúvidas ou comentários acerca de suas respectivas vivências.

Ou seja, o objetivo de aproximar temas científicos com a cultura e formação das crianças foi alcançado.

As maquetes foram de grande ajuda para a ilustração dos fenômenos naturais, além disso serviram como um bom atrativo para as aulas. Por ter sido uma apresentação online e eles não tinham como manuseá-las, a apresentação das maquetes incentivou algumas crianças a montar seus próprios modelos de furação, tsunami e terremoto, contribuindo para o desenvolvimento do letramento científico dos alunos. O mesmo objetivo alcançamos na aula dos dinossauros com a experiência da fermentação alcoólica e com um modelo de vulcão. A coordenação pedagógica da UMEI nos enviou algumas fotos de alunos reproduzindo alguns experimentos e demonstrações, posteriormente, em suas casas.

As aulas sobre plantas, insetos e vida marinha estimularam as crianças a terem noções básicas de temáticas ambientais e explicarem a importância, por exemplo, de não cortar árvores, não jogar lixo nas praias e controlar a degradação dos ambientes. Acredito que nesse tema os alunos se envolveram bastante por serem espaços que eles frequentam, a exemplo de parques, jardins e praias. Logo, falar sobre temáticas ambientais também envolveu com o cotidiano dos alunos, propiciando bons debates.

A primeira aula sobre o trabalho dos cientistas rendeu um momento de desabafo sobre o que as crianças estavam sentindo na pandemia. Quando abordamos sobre o coronavírus, muitos alunos falaram sobre a esperança desse momento passar e assim retornarem a vida normal. Denotamos, então, a falta que o ambiente escolar faz em suas vidas. E na atividade do cartaz, ficamos satisfeitos em ver que sabiam sobre as medidas preventivas contra a Covid-19, o que, de certa forma, indicava o trabalho responsável e eficaz que as professoras regentes vinham desenvolvendo no ensino remoto.

Figura 1: acervo pessoal sobre organismos da vida marinha

Fonte: acervo próprio

Figura 2: cartaz sobre profilaxias contra Covid-19

Fonte: acervo próprio

Figura 3: garrafas pet sob observação, com fermentação ocorrendo no balão amarelo.

Fonte: acervo próprio

Considerações finais

Percebe-se a importância de dialogarmos mais sobre ciências com os alunos desde as etapas iniciais. Como já comentado, vivemos ciências e biologia no nosso dia a dia e nesta fase, em que a criança constrói relações interpessoais e com o ambiente, é necessário que sejam então iniciados a suas temáticas, que poderão serão mais discutidas nos segmentos futuros. Com as atividades procuramos trabalhar a independência e individualidade das crianças, buscando contribuir para que sejam alunos com postura investigativa frente à realidade social.

A produção de recursos didáticos nos permite exercitar a criatividade. O esforço de pensar em estratégias e linguagens adequadas para cada segmento foi recompensado com a participação e interesse dos alunos. O meu maior medo seria a falta de interesse pois não estava acostumada com a nova realidade que a pandemia nos impôs, que são as aulas online. Assim, torna-se necessário o estudo de novos formatos de aulas, multimídias e recursos que utilizam as tecnologias como ferramenta principal.

Participar de projetos voltados para o público infantil nos permite sair de uma bolha cuja linguagem acadêmica nos impede de dialogar com um público que ainda não conhece os assuntos que vimos na universidade. Acredito que isso seja divulgar a biologia que é muitas vezes excluída e deixada de lado e aproximá-la à vida dos pequenos protagonistas sociais, que são as crianças. Estas são importantes difusoras da informação e, assim, a ciência deixa de ser exclusiva do meio científico e passa a ser democrática. A prática docente nos permite a experiência de sermos educadores, construindo nossos saberes pedagógicos e expandindo os horizontes da sociedade.

Referências

DOMINGUEZ, C. R. C. O que e como tem ocorrido o ensino de Ciências na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental? **Revista da SBEnBio,** n. 9, 2016.

FABRI, F.; SILVEIRA, R. M. C. F. O ensino de ciências nos anos iniciais do ensino fundamental sob a ótica CTS: uma proposta de trabalho diante dos artefatos tecnológicos que norteiam o cotidiano dos alunos. **Investigações em Ensino de Ciências,** v. 18, n. 1, p. 77-105, 2013.

MORGADO, S. M.; GOMES, S. R. F. S.; COSTA, C. A.; AZEVEDO, M. K. V.; VALVERDE, S. F.; SALOMÃO, S. R. "Jalequinho" planeta terra: desenvolvimento de práticas de geociências para os anos iniciais. In: EREBIO RJ/ES, 9, 2019. **Anais...** Rio de Janeiro / RJ, 2019, p. 83-100.

NICOLA, J. A.; PANIZ, C. M. A importância da utilização de diferentes recursos didáticos no ensino de biologia. **Infor, Inov. Form., Rev. NEaD-Unesp**, São Paulo, v. 2, n. 1, p.355-381, 2016.

NIGRO, R. G.; AZEVEDO, M. N. Ensino de ciências no fundamental 1: perfil de um grupo de professores em formação continuada num contexto de

alfabetização científica. **Ciênc. educ.** (Bauru) [online], v. 17, n. 3, p. 705-720, 2011.

SALOMÃO, S. R. Significados para o trabalho com biologia na Educação Infantil e nas séries iniciais: uma reflexão pelo fio da linguagem. In: BARZANO, M. A. L.; FERNANDES, J. A. B.; FONSECA, L. C. S.; SHUVARTZ, M. (Orgs.). **Ensino de Biologia: experiências e contextos formativos.** Goiânia: Índice Editora, 2014.

SILVA, A. F.; FERREIRA, J. H.; VIERA, C. A. O ensino de ciências no ensino fundamental e médio: reflexões e perspectivas sobre a educação transformadora. **Revista Exitus**, Santarém/PA, v. 7, n. 2, p. 283-304, maio/ago. 2017.

SOUZA, V. J. de O.; CASTRO, E. B.; MOREIRA, A. S.; SALGADO, S. N. S. O Ensino de Ciências nos anos iniciais: aprender e ensinar pela pesquisa. **Atas do XI Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências – XI ENPEC.** 2017, p.1 – 11.

VASCONCELLOS, M. S. O. Os usos de recursos e de materiais didáticos no ensino da leitura e da escrita: concepções e práticas de uma professora da educação infantil. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO - CONEDU, 4, 2017. **Anais...** Campina Grande: Realize Editora, 2017.