

organizadores

Márcia Candeia Rodrigues

José Adelmo Menezes de Oliveira

Cláudia Cunha Torres da Silva

Dayse das Neves Moreira

Jaqueline Rabelo de Lima

Jocilene Gordiano Lima Tomaz Pereira

Shirlei Marly Alves

Márcia Edlene Mauriz Lima

Gertrudes Nunes de Melo

SABERES E PRÁTICAS CONSTITUTIVOS DA FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE EM TEMPOS DE ADVERSIDADE

VOLUME 1

 pimenta
reunidos



organizadores

Márcia Candeia Rodrigues

José Adelmo Menezes de Oliveira

Cláudia Cunha Torres da Silva

Dayse das Neves Moreira

Jaqueline Rabelo de Lima

Jocilene Gordiano Lima Tomaz Pereira

Shirlei Marly Alves

Márcia Edlene Mauriz Lima

Gertrudes Nunes de Melo



SABERES E PRÁTICAS CONSTITUTIVOS DA FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE EM TEMPOS DE ADVERSIDADE



VOLUME 1

| São Paulo | 2024 |



DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)

Saberes e práticas constitutivos da formação inicial docente em tempos de adversidade / Organização Márcia Candeia Rodrigues... [et al.]. – São Paulo: Pimenta Cultural, 2024.

Demais colaboradores: José Adelmo Menezes de Oliveira, Cláudia Cunha Torres da Silva, Dayse das Neves Moreira, Jaqueline Rabelo de Lima, Jocilene Gordiano Lima Tomaz Pereira, Shirlei Marly Alves, Márcia Edlene Mauriz Lima, Gertrudes Nunes de Melo.

Volume 1

Livro em PDF

ISBN 978-65-5939-945-1

DOI 10.31560/pimentacultural/2024.99451

1. Formação Docente Inicial e Continuada. 2. Prática Docente. 3. Ensino e Tecnologias Digitais. 4. Estágio e Formação Docente. 5. Profissionalização Docente. I. Rodrigues, Márcia Candeia (Org.). II. Título.

CDD 370.71

Índice para catálogo sistemático:

I. Formação Docente

Simone Sales – Bibliotecária – CRB: ES-000814/0

Copyright © Pimenta Cultural, alguns direitos reservados.

Copyright do texto © 2024 os autores e as autoras.

Copyright da edição © 2024 Pimenta Cultural.

Esta obra é licenciada por uma Licença Creative Commons:

Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional - (CC BY-NC-ND 4.0).

Os termos desta licença estão disponíveis em:

<<https://creativecommons.org/licenses/>>.

Direitos para esta edição cedidos à Pimenta Cultural.

O conteúdo publicado não representa a posição oficial da Pimenta Cultural.

Direção editorial	Patricia Biegging Raul Inácio Busarello
Editora executiva	Patricia Biegging
Coordenadora editorial	Landressa Rita Schiefelbein
Assistente editorial	Bianca Biegging
Estagiária	Júlia Marra Torres
Diretor de criação	Raul Inácio Busarello
Assistente de arte	Naiara Von Groll
Edição eletrônica	Andressa Karina Voltolini Milena Pereira Mota
Imagens da capa	Freepik - Drazen Zigic, rawpixel.com, pressfoto, Wavebreak Media, tirachard, pressfoto.
Tipografias	Acumin, SofiaPro, Gravtrac
Revisão	As autoras
Organizadores	Márcia Candeia Rodrigues, José Adelmo Menezes de Oliveira, Cláudia Cunha Torres da Silva, Dayse das Neves Moreira, Jaqueline Rabelo de Lima, Jocilene Gordiano Lima Tomaz Pereira, Shirlei Marly Alves, Márcia Edlene Mauriz Lima, Gertrudes Nunes de Melo

PIMENTA CULTURAL

São Paulo • SP

+55 (11) 96766 2200

livro@pimentacultural.com

www.pimentacultural.com



2 0 2 4

CONSELHO EDITORIAL CIENTÍFICO

Doutores e Doutoradas

Adilson Cristiano Habowski
Universidade La Salle, Brasil

Adriana Flávia Neu
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Adriana Regina Vettorazzi Schmitt
Instituto Federal de Santa Catarina, Brasil

Agumario Pimentel Silva
Instituto Federal de Alagoas, Brasil

Alaim Passos Bispo
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Alaim Souza Neto
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Alessandra Knoll
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Alessandra Regina Müller Germani
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Aline Corso
Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Brasil

Aline Wendpap Nunes de Siqueira
Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Ana Rosângela Colares Lavand
Universidade Federal do Pará, Brasil

André Gobbo
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Andressa Wiebusch
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Andreza Regina Lopes da Silva
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Angela Maria Farah
Universidade de São Paulo, Brasil

Anísio Batista Pereira
Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Antonio Edson Alves da Silva
Universidade Estadual do Ceará, Brasil

Antonio Henrique Coutelo de Moraes
Universidade Federal de Rondonópolis, Brasil

Arthur Vianna Ferreira
Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Ary Albuquerque Cavalcanti Junior
Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Asterlindo Bandeira de Oliveira Júnior
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Bárbara Amaral da Silva
Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

Bernadette Beber
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Bruna Carolina de Lima Siqueira dos Santos
Universidade do Vale do Itajaí, Brasil

Bruno Rafael Silva Nogueira Barbosa
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Caio Cesar Portella Santos
Instituto Municipal de Ensino Superior de São Manuel, Brasil

Carla Wanessa de Amaral Caffagni
Universidade de São Paulo, Brasil

Carlos Adriano Martins
Universidade Cruzeiro do Sul, Brasil

Carlos Jordan Lapa Alves
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil

Caroline Chioquetta Lorenset
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Cássio Michel dos Santos Camargo
Universidade Federal do Rio Grande do Sul-Faced, Brasil

Christiano Martino Otero Avila
Universidade Federal de Pelotas, Brasil

Cláudia Samuel Kessler
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Cristiana Barcelos da Silva.
Universidade do Estado de Minas Gerais, Brasil

Cristiane Silva Fontes
Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

Daniela Susana Segre Guertzenstein
Universidade de São Paulo, Brasil

Daniele Cristine Rodrigues
Universidade de São Paulo, Brasil

Dayse Centurion da Silva
Universidade Anhanguera, Brasil

Dayse Sampaio Lopes Borges
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil

Diego Pizarro
Instituto Federal de Brasília, Brasil

Dorama de Miranda Carvalho
Escola Superior de Propaganda e Marketing, Brasil

Edson da Silva
Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, Brasil

Elena Maria Mallmann
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Eleonora das Neves Simões
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Eliane Silva Souza
Universidade do Estado da Bahia, Brasil

Elvira Rodrigues de Santana
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Éverly Pegoraro
Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil

Fábio Santos de Andrade
Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Fabrcia Lopes Pinheiro
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Felipe Henrique Monteiro Oliveira
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Fernando Vieira da Cruz
Universidade Estadual de Campinas, Brasil

Gabriella Eldereti Machado
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Germano Ehlert Pollnow
Universidade Federal de Pelotas, Brasil

Geymeesson Brito da Silva
Universidade Federal de Pernambuco, Brasil

Giovanna Ofretorio de Oliveira Martin Franchi
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Handherson Leylton Costa Damasceno
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Hebert Elias Lobo Sosa
Universidad de Los Andes, Venezuela

Helciclever Barros da Silva Sales
*Instituto Nacional de Estudos
e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, Brasil*

Helena Azevedo Paulo de Almeida
Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil

Hendy Barbosa Santos
Faculdade de Artes do Paraná, Brasil

Humberto Costa
Universidade Federal do Paraná, Brasil

Igor Alexandre Barcelos Graciano Borges
Universidade de Brasília, Brasil

Inara Antunes Vieira Willerding
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Ivan Farias Barreto
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Jaziel Vasconcelos Dorneles
Universidade de Coimbra, Portugal

Jean Carlos Gonçalves
Universidade Federal do Paraná, Brasil

Jocimara Rodrigues de Sousa
Universidade de São Paulo, Brasil

Joelson Alves Onofre
Universidade Estadual de Santa Cruz, Brasil

Jónata Ferreira de Moura
Universidade São Francisco, Brasil

Jorge Eschriqui Vieira Pinto
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Jorge Luís de Oliveira Pinto Filho
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Juliana de Oliveira Vicentini
Universidade de São Paulo, Brasil

Julierme Sebastião Morais Souza
Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Junior César Ferreira de Castro
Universidade de Brasília, Brasil

Katia Bruginiski Mulik
Universidade de São Paulo, Brasil

Laionel Vieira da Silva
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Leonardo Pinheiro Mozdzenski
Universidade Federal de Pernambuco, Brasil

Lucila Romano Tragtenberg
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil

Lucimara Rett
Universidade Metodista de São Paulo, Brasil

Manoel Augusto Polastreli Barbosa
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Marcelo Nicomedes dos Reis Silva Filho
Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Brasil

Marcio Bernardino Sirino
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Marcos Pereira dos Santos
Universidade Internacional Iberoamericana del Mexico, México

Marcos Uzel Pereira da Silva
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Maria Aparecida da Silva Santandel
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil

Maria Cristina Giorgi
*Centro Federal de Educação Tecnológica
Celso Suckow da Fonseca, Brasil*

Maria Edith Maroca de Avelar
Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil

Marina Bezerra da Silva
Instituto Federal do Piauí, Brasil

Mauricio José de Souza Neto
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Michele Marcelo Silva Bortolai
Universidade de São Paulo, Brasil

Mônica Tavares Orsini
Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil

Nara Oliveira Salles
Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Neli Maria Mengalli
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil

Patricia Biegging
Universidade de São Paulo, Brasil

Patricia Flavia Mota
Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Raul Inácio Busarello
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Raymundo Carlos Machado Ferreira Filho
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Roberta Rodrigues Ponciano
Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Robson Teles Gomes
Universidade Católica de Pernambuco, Brasil

Rodiney Marcelo Braga dos Santos
Universidade Federal de Roraima, Brasil

Rodrigo Amancio de Assis
Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Rodrigo Sarruge Molina
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Rogério Rauber
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Rosane de Fatima Antunes Obregon
Universidade Federal do Maranhão, Brasil

Samuel André Pompeo
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Sebastião Silva Soares
Universidade Federal do Tocantins, Brasil

Silmar José Spinardi Franchi
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Simone Alves de Carvalho
Universidade de São Paulo, Brasil

Simoni Urnau Bonfiglio
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Stela Maris Vaucher Farias
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Tadeu João Ribeiro Baptista
Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Taiane Aparecida Ribeiro Nepomoceno
Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Brasil

Taíza da Silva Gama
Universidade de São Paulo, Brasil

Tania Micheline Miorando
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Tarcísio Vanzin
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Tascieli Feltrin
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Tayson Ribeiro Teles
Universidade Federal do Acre, Brasil

Thiago Barbosa Soares
Universidade Federal do Tocantins, Brasil

Thiago Camargo Iwamoto
Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Brasil

Thiago Medeiros Barros
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Tiago Mendes de Oliveira
Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, Brasil

Vanessa Elisabete Raue Rodrigues
Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil

Vania Ribas Ulbricht
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Wellington Furtado Ramos
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil

Wellton da Silva de Fatima
Instituto Federal de Alagoas, Brasil

Yan Masetto Nicolai
Universidade Federal de São Carlos, Brasil

PARECERISTAS E REVISORES(AS) POR PARES

Avaliadores e avaliadoras Ad-Hoc

Alessandra Figueiró Thornton
Universidade Luterana do Brasil, Brasil

Alexandre João Appio
Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Brasil

Bianka de Abreu Severo
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Carlos Eduardo Damian Leite
Universidade de São Paulo, Brasil

Catarina Prestes de Carvalho
Instituto Federal Sul-Rio-Grandense, Brasil

Elisiene Borges Leal
Universidade Federal do Piauí, Brasil

Elizabeth de Paula Pacheco
Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Elton Simomukay
Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil

Francisco Geová Goveia Silva Júnior
Universidade Potiguar, Brasil

Indiamaris Pereira
Universidade do Vale do Itajaí, Brasil

Jacqueline de Castro Rimá
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Lucimar Romeu Fernandes
Instituto Politécnico de Bragança, Brasil

Marcos de Souza Machado
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Michele de Oliveira Sampaio
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Pedro Augusto Paula do Carmo
Universidade Paulista, Brasil

Samara Castro da Silva
Universidade de Caxias do Sul, Brasil

Thais Karina Souza do Nascimento
Instituto de Ciências das Artes, Brasil

Viviane Gil da Silva Oliveira
Universidade Federal do Amazonas, Brasil

Weyber Rodrigues de Souza
Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Brasil

William Roslindo Paranhos
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Parecer e revisão por pares

Os textos que compõem esta obra foram submetidos para avaliação do Conselho Editorial da Pimenta Cultural, bem como revisados por pares, sendo indicados para a publicação.

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1

Alan Soares Santos

Rebeca Miranda Barbosa

Rosa Maria Santos de Souza

Vanusa Mascarenhas Santos

Ensino de Literatura:

propostas metodológicas a partir da palavra cantada 16

CAPÍTULO 2

Sthefany Beatriz Santos de Oliveira

Manoel Lopes de Araújo Júnior

Maria Izabel de Oliveira Santos

Profª. Ma. Danielle dos Santos Mendes Coppi

Profª. Dra. Maria de Fátima de Souza Aquino

O ensino-aprendizagem “tá on”:

a mediação tecnológica nas aulas

de Língua Portuguesa no contexto do Pibid 34

CAPÍTULO 3

Alexandre da Silva Souza

Fabiano Lemos dos Santos

Álef Barboza Monteiro

João Felipe Nascimento Dias

Assemira Alcântara Kruschewsky

Eurivalda Ribeiro dos Santos Santana

Elaboração de lives como

estratégia no contexto remoto 51

CAPÍTULO 4

Patrick Ribeiro Bonina Costa Souza

Ester Maria do Santos Souza Cruz

Tailane de Melo Santos

Vinícius Correia Charilli

Noélio Sousa Porto

Eurivalda Ribeiro dos Santos Santana

**Produção de vídeo como
recurso no ensino remoto.....68**

CAPÍTULO 5

Francisco Lucas Melo Freire

José Erison Lima Pereira

Camila da Silva Pereira

**O estágio supervisionado em Geografia I:
uma Experiência no Ensino Médio
em Tempos de Ensino Remoto Emergencial85**

CAPÍTULO 6

Alexcielly Soares Figueirêdo

Amanda da Costa Santos Raimundo

Rita de Cássia Fernandes Monteiro

Ma. Danielle dos Santos Mendes Coppi

Dra. Maria de Fátima de Souza Aquino

**“Tá no meet”:
desafios no Desenvolvimento da Leitura do Texto
Literário no Ensino Fundamental em Contexto Remoto..... 102**

CAPÍTULO 7

Viviane de Brito Nogueira

Lauro Inácio de Moura Filho

**Desafios ao processo
de ensino-aprendizagem
de Literatura na Educação Básica 118**

CAPÍTULO 8

Gabriele de Oliveira Mota
Tamara Rabesh de Araujo Bacelar
Elys Regina Lima de Carvalho
Yuri Holanda de Nóbrega

A importância de dialogar sobre direitos humanos das mulheres na educação básica:
um Relato de Experiência a Partir do PIBID 135

CAPÍTULO 9

Danielle Cristina Ribeiro Brito
Elys Regina Lima de Carvalho
Yuri Holanda da Nóbrega

Dificuldades encontradas nas aulas remotas durante a pandemia de COVID- 19 em 2021..... 148

CAPÍTULO 10

Heron Ramon Pontes do Nascimento
Maria Selma Teotônio de Oliveira
Margareth Thatcher do N. Marinho
Francisca Sílvia da Luz Franco
José Antônio Ribeiro de Sousa
Maria Aparecida Valentim Afonso

Reflexões e práticas vivenciadas no Pibid:
a contribuição do diário de campo para a formação inicial..... 160

CAPÍTULO 11

Crislane Santana de Jesus
Hiago Martins de Jesus
Cristiano dos Santos
Marta Madaleine Miranda Santos

Oficinas de matemática:
experiências desenvolvidas com alunos
pelo Pibid – subprojeto de matemática 177



CAPÍTULO 12

Thiago Pinto Dantas
Vanessa Albuquerque Cruz

Bolsonaro, Marco Aurélio e a peste Antonina 190

CAPÍTULO 13

Amanda Francisca de Souza
Priscila Souza de Almeida
José Eduardo Ramos de Souza
Rosanne Pinto de Albuquerque Melo

**A importância dos programas
PIBID e RP para o aperfeiçoamento
dos estágios supervisionados..... 202**

CAPÍTULO 14

Ingrede Thalya da Silva Santos
Maria Eduarda Lima Resende
Maria de Jesus Queiroz Alencar

**As lições do Programa Residência
Pedagógica para os licenciandos de pedagogia:
antes e durante o ensino remoto emergencial..... 214**

CAPÍTULO 15

Elías Paulo de Oliveira Brito
Arcimar Sousa da Silva
Paulo Vicente Moreira dos Santos

**Relato de experiência da Residência
Pedagógica com alunos licenciandos
em física e as adequações da avaliação
de aprendizagem no ensino remoto numa
turma de 1º ano de Física do ensino médio
do IFBA frente à pandemia da COVID-19..... 231**

CAPÍTULO 16

Josefa Ivanise Barbosa da Silva

André Fellipe Queiroz Araújo

Marilene Rosa dos Santos

**Utilização da metodologia ativa peer
instruction no ensino remoto:**

uma experiência na Residência Pedagógica 244

CAPÍTULO 17

Rívio Fabrício de Figueirêdo Furtado

Felipe Teixeira Silva

Francisco Ivanildo de Sousa

Tatiana Santos Andrade

Vivência da interdisciplinaridade no ensino remoto:

relatos da aplicação de uma proposta de ensino

sobre o uso de plantas fitoterápicas..... 259

CAPÍTULO 18

Vanessa dos Santos Silva

Lohayna Santana Hígino

Ana Gabriela Ferreira de Sousa

Antônia Alves Pereira Silva

Francislene Santos Castro

Youtube:

um espaço de possibilidades nas aulas remotas?..... 271

CAPÍTULO 19

Silvia Helena Ferreira Santana

Shirley Silva Sales

Ana Mirta Alves Araújo

Cesar Augustus Diniz Silva

Oficina de história da música popular brasileira:

experiências de aprender e ensinar música no ensino médio..... 288

CAPÍTULO 20

Laiane Borges Silva

Cláudio Ciarlini Neto

Yuri Holanda da Nóbrega

Prof. Alexandre Alves de Oliveira

Desafios e experiências de ensino remoto

e/ou híbrido na formação inicial docente..... 305

CAPÍTULO 21

Vitor da Cruz Lima

Cláudio Ciarlini Neto

Yuri Holanda da Nóbrega

Adversidades do ensino remoto:

um desafio docente em tempos de pandemia..... 316

CAPÍTULO 22

Bianca Aparecida de Souza Dias

Erislene Moraes Vieira

Cláudio Ciarlini Neto

Yuri Holanda da Nóbrega

As dificuldades encontradas

no processo de iniciação à docência

durante o ensino remoto.....327

CAPÍTULO 23

Brenda da Costa dos Santos

Helber Sousa Rubin

Cláudio Ciarlini Neto

Yuri Holanda da Nóbrega

A mulher perante a sociedade:

uma reflexão sobre a desigualdade de gênero 342

CAPÍTULO 24

Lorrana Sousa da Silva

Elys Regina Lima de Carvalho

Yuri Holanda da Nóbrega

Alexandre Alves de Oliveira Campos

O valor do ensino de história

e seu potencial transformador 354



CAPÍTULO 25

Gizele Virginia da Silva

Mayane Moura Veras

Elys Regina Lima de Carvalho

Yuri Holanda da Nóbrega

Alexandre Alves de Oliveira Campos

**Reflexões dialéticas entre
as relações dos saberes
do ensino superior e da educação básica367**

CAPÍTULO 26

Matheus Ryan Carlos de Oliveira

Flávio Pereira Moura

Diego Marcell Rocha

**Atividade assíncrona para o ensino remoto:
uma discussão sobre a evolução
estelar e origem dos elementos378**

CAPÍTULO 27

Matheus Carvalho Ponte

Kamila Pereira Sousa

Elys Regina Lima de Carvalho

Yuri Holanda da Nóbrega

**A importância dos direitos humanos no
ensino de história para a formação de uma
sociedade humanamente conscientizada 390**

CAPÍTULO 28

Sinara Virgínia de Farias Silva

Mônica Sônia Gonçalves de Oliveira

Josyara Florêncio Ferreira

Wagner Luiz Santos da Silva

Maria Selma Teotônio de Oliveira

Gislaine da Nóbrega Chaves

**O Programa Institucional
de Bolsas de Iniciação à Docência
(PIBID) no ensino remoto:
uma abordagem das práticas didático-pedagógicas
do projeto de pedagogia em educação do campo 401**

CAPÍTULO 29

Dayane Cristina Amorim do Nascimento

Orlando Araujo Pereira

Claucio Ciarline Neto

Yuri Holanda da Nóbrega

**A formação docente em história
em tempos de pandemia:**

relato de experiência por pibidianos

nas turmas de 2° e 3° anos 420

CAPÍTULO 30

Francisco Arcanjo Mendes dos Santos Junior

Arthur Moreira Veras

Claucio Ciarlini Neto

Yuri Holanda da Nóbrega

Formação docente e a pandemia:

desafios de uma nova realidade 434

CAPÍTULO 31

Beatriz Vieira de Jesus Freitas

Jackson Ferreira dos Santos

Jailton Santos Silva

Alessandra Oliveira Teles

**A propaganda como recurso
didático no ensino de Geografia**

em tempos de pandemia.....447

CAPÍTULO 32

Jo Muniz da Silva

João Maria Dantas Junior

Lucas Nunes da Silva Ferreira

Janielson do Nascimento Silva

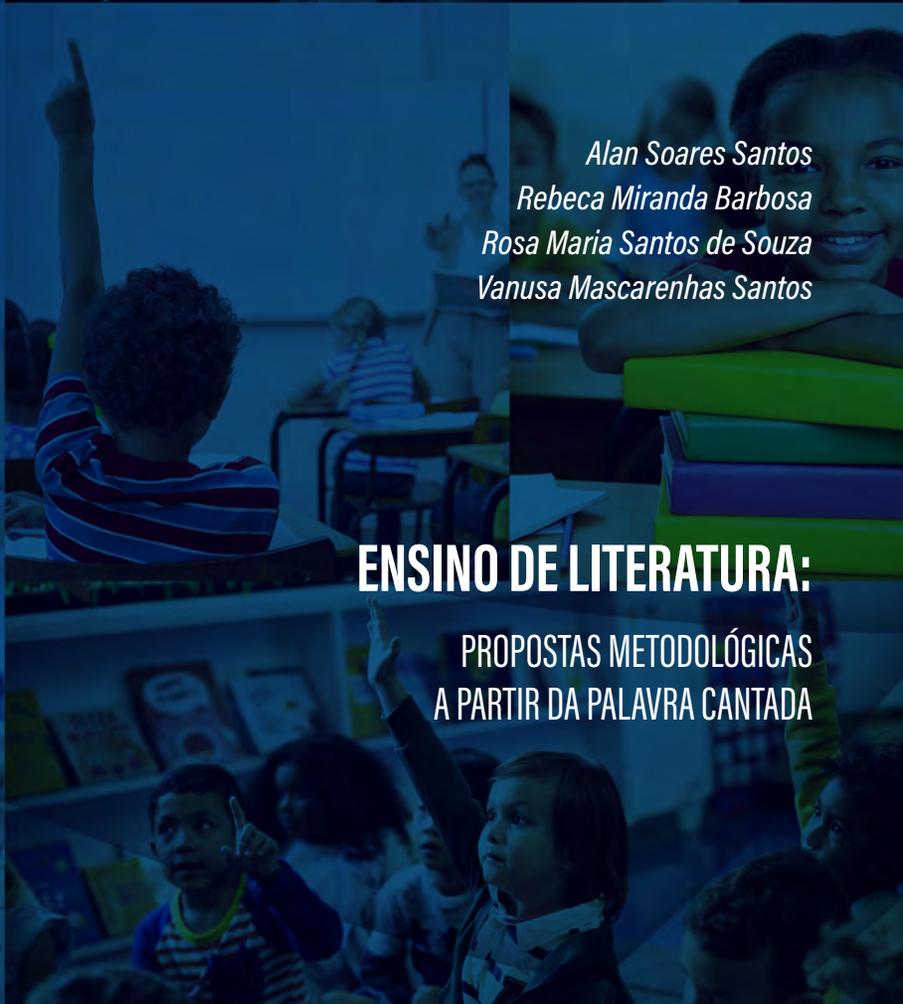
Larissa Guedes dos Santos

Everson Ferreira Fernandes

Tamar Genz Gaulke

**Ensino e aprendizagem
de música remoto:**

um relato da experiência de formação docente 464



*Alan Soares Santos
Rebeca Miranda Barbosa
Rosa Maria Santos de Souza
Vanusa Mascarenhas Santos*

ENSINO DE LITERATURA:

**PROPOSTAS METODOLÓGICAS
A PARTIR DA PALAVRA CANTADA**



SUMÁRIO

RESUMO

A escrita aborda a experiência de construção de uma sequência didática, com foco em canções da cultura popular em ambiente digital, por bolsistas do núcleo Saberes poéticos da oralidade: uma proposta de escuta literária e construção de autoria na Educação Básica (Edital CAPES 02/2020), da Universidade do Estado da Bahia. Compreende-se que propostas com a poética oral em sala de aula possibilitam o reconhecimento das experiências estéticas dos estudantes e a conexão dos conhecimentos estabelecidos como escolares àqueles produzidos em outras ambiências sociais. Nesse processo, a memória afetiva das escutas familiares e comunitárias é acionada criando uma atmosfera favorável para outras expressões literárias. Essa vivência poética instiga a produção autoral e o espírito de comunidade, tornando as aulas de português mais fluídas, significativas e contextualizadas. Tais questões serão pensadas a partir dos seguintes autores: Antoni Zabala (1998), bell hooks (2013), Mário Sérgio Cortella (2013), Maria Sônia Mattos da Silva (2020), Paulo Freire (1982), Marilena Chauí (2009), Paul Zumthor (2000), Walter Benjamin (1987) e Jorge Larrosa Bondía (2002). Tem-se, assim, uma pesquisa de natureza aplicada e, quanto ao procedimento técnico, bibliográfica, uma vez que, com base na leitura de textos que versam sobre a importância dos saberes poéticos da cultura popular, elaboramos uma sequência didática focalizando a palavra cantada. Espera-se que a proposta gere conhecimentos, a partir dos quais, possamos relativizar o paradigma da escrita e propiciar a experimentação/performance da palavra cantada, em uma perspectiva de educação sensível e inclusiva.

Palavras-chave: Prática docente. Paradigma. Sequência didática. Poética oral.

INTRODUÇÃO

A escola integra o tecido social sendo, portanto, partícipe de todas as mudanças que o afeta. Essa condição exige de professoras e professores um olhar crítico em relação aos paradigmas educacionais (CORTELLA, 2014) e uma atitude de acolhimento para com a multiplicidade e volatilidade dos mesmos. Exercício que precisa ser constante, assim como a reflexão sobre a relação professor-aluno e a composição (planejamento, prática e avaliação) de um processo de ensino-aprendizagem que problematize a educação bancária e expositiva (FREIRE, 1982) e empenhe-se em construir uma educação libertária. Quando nos reportamos às aulas de Língua Portuguesa e, mais especificamente, à Literatura, percebemos a prevalência de sua forma escrita e canônica. Em termos de abordagem, o estudo dos textos literários tem como foco a interpretação guiada por questões previamente elaboradas pelo professor ou presentes no livro didático. A leitura e os exercícios mecanicistas minimizam o potencial do literário e o protagonismo dos estudantes que são pouco instigados a partilharem seus saberes prévios e experiências comunitárias. É como se os professores não os considerassem uma peça primordial das dinâmicas em sala de aula (HOOKS, 2013).

Como nos lembra Bell Hooks (2013, p. 56), “[f]azer da sala de aula um contexto democrático onde todos sintam a responsabilidade de contribuir é um objetivo central da pedagogia transformadora”. Nesse entendimento, para que as aulas de literatura sejam transgressoras e produtoras de saberes significativos vislumbramos dois movimentos: o reconhecimento da poesia¹ como “uma arte da linguagem humana, independente de seus modos de concretização

1 O termo Poesia é aqui utilizado na acepção que lhe é conferida por Paul Zumthor (2000, p. 12), “arte da linguagem humana”, para quem “a noção de ‘literatura’ é historicamente demarcada, de pertinência limitada no espaço e no tempo: ela se refere à civilização européia, entre os séculos XVII ou XVIII e hoje.”

e fundamentada nas estruturas antropológicas mais profundas” (ZUMTHOR, 2000, p. 12) e do estudante como um ser cuja imersão no mundo poético é anterior à sua vivência escolar e ao conhecimento da escrita. Logo, deve-se tomar como ponto de partida, o *já vivido, o já sabido*, propiciando uma conexão dos estudantes com sua memória sociocultural. Acreditamos que a valorização dos saberes dos educandos é a chave que abre portas para a construção de outros conhecimentos (HOOKS, 2013; FREIRE, 1982). Nesta perspectiva, segundo bell hooks (2013, p. 18):

Para começar, o professor precisa *valorizar* de verdade a presença de cada um. Precisa reconhecer permanentemente que todos influenciam a dinâmica da sala de aula, que todos contribuem. Essas contribuições são recursos. Usadas de modo construtivo, elas promovem a capacidade de qualquer turma criar uma comunidade aberta de aprendizado (HOOKS, 2013, p. 18).

Neste contexto, quando o docente compreende que os alunos não são uma folha de papel em branco e possuem experiências literárias e poéticas, as aulas de literatura se tornam um ambiente propício para o compartilhamento de outros saberes. Por meio disso, é possível romper com concepções *velhas* e arcaicas da educação, adotando perspectivas de ensino sensíveis e inclusivas. As aulas de literatura, a partir da palavra cantada, estabelecem um caminho engendro de conhecimento constituído em comunidade que, por sua vez, é essencialmente pautado nas experiências do meio sociocultural, na experimentação e exposição do novo, poesia e oralidade (SANTOS, 2020). Nesse entendimento, promover um ambiente de experimentação por meio da palavra cantada permite ao aluno:

[...] parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, [...] parar para sentir, sentir mais devagar, [...] demorar-se nos detalhes, [...] suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que acontece, [...] escutar aos outros, cultivar a arte do encontro [...] (BONDIA, 2002, p. 24).

SUMÁRIO

Atento a essas movimentações, o professor irá apoiar-se em tendências pedagógicas que possibilitem o desenvolvimento de seu planejamento, aplicação de atividades e métodos de avaliação (ZABALA, 1998) numa perspectiva dialógica e afetiva. Nessa escrita, o foco é o planejamento didático, especificamente a reflexão sobre a sequência didática, mas entendemos que essa percepção precisa ressoar em todas as ações escolares. A partir de discussões no núcleo “Saberes poéticos da oralidade: uma proposta de escuta e construção de autoria na educação básica”, coordenado pelas professoras Vanusa Mascarenhas e Iranice Carvalho, surgiu a seguinte inquietação: como proporcionar, na educação básica, uma vivência com a palavra cantada que integre as experiências socio-culturais dos educandos e os conteúdos definidos como escolares?

Cientes da estrutura de ensino que supervaloriza o cânone ocidental e a escrita, esse trabalho propõe, portanto, uma sequência didática, enquanto metodologia no ensino de literatura na educação básica, visando uma vivência com a palavra cantada. Consideramos ser esse trabalho de grande relevância para o campo acadêmico e a educação básica, tendo em vista as lacunas acerca do trabalho com a poética oral.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Para pensar as questões educacionais antevistas nos objetivos, dialogaremos com os textos de Antoni Zabala (1998), Bell Hooks (2013), Mário Sérgio Cortella (2013) e Paulo Freire (1982), a partir dos quais também iremos refletir sobre as bases de uma escola libertadora, que tenha como princípio a integração da vida social dos sujeitos da aprendizagem, professor e estudante, em uma ambiência de diálogo, que aciona e potencializa os saberes e experiências prévias dos envolvidos, abrindo espaço para o trabalho com a poética oral.

Através da autora Maria Sônia Mattos da Silva (2020), abordaremos como a palavra cantada fomenta um aprendizado significativo nas aulas de literatura. Refletiremos também sobre o conceito de cultura a partir do olhar de Marilena Chauí (2009). Por fim, por meio dos autores Paul Zumthor (2000), Walter Benjamin (1987) e Jorge Larrosa Bondía (2002), discutiremos acerca da performance, recepção, narrador de vivências e experiência.

A vida em sociedade constitui-se de modo interacional com a dinamização de saberes, crenças, memórias e dizeres. Nas últimas décadas do século XX, com a mudança conceitual impetrada pelos antropólogos, o conceito de cultura é ampliado, deixando de referenciar apenas formas simbólicas dos sujeitos da elite, passa a contemplar as formas como todos os seres humanos significam suas relações com o espaço e seus outros (CHAUÍ, 2009). Nesse entendimento, é de responsabilidade de todos mantê-la na memória e repassá-la para outros sujeitos a partir de mecanismos individuais e coletivos. Neste sentido,

A cultura passa a ser compreendida como o campo em que os sujeitos humanos elaboram símbolos e signos, instituem as práticas e os valores, definem para si próprios o possível e o impossível, a direção da linha do tempo (passado, presente e futuro), as diferenças no interior do espaço (a percepção do próximo e do distante, do grande e do pequeno, do visível e do invisível), os valores – o verdadeiro e o falso, o belo e o feio, o justo e o injusto – que instauram a idéia (sic) de lei e, portanto, do permitido e do proibido, determinando o sentido da vida e da morte e das relações entre o sagrado e o profano (CHAUÍ, 2009, p. 28-30).

Atinente a isso, a cultura é o campo no qual os seres humanos produzem seus agenciamentos, negociam seus saberes, afirmam valores e aspectos da vida comum são compartilhados, reconnectedos e reinventados. Nesta perspectiva, a cultura abrange muitas esferas, sendo uma delas a arte. Essa, através de linguagens,

SUMÁRIO

como a música, a dança, o canto, a pintura, a escultura, entre outras, estabelece uma cumplicidade forte e fluida com a Educação, dado que, “[...] as linguagens da arte significam expressões vivas de culturas que alimentam as manifestações locais [...] uma construção humana que entrelaça valores, ideias, pensamentos, sentimentos e ações de diversos modos de vida em contextos diferentes” (SILVA, 2020, p. 7). O processo de ensino-aprendizagem quando balizado por essa conexão é atraente e produtivo, uma vez que, “[a] arte consegue mobilizar a existência do ser para o pensamento criativo, para a novidade, para um trilhar diferente daquele que estamos acostumados” (SILVA, 2020, p. 7). Dessa maneira, esses elementos estão imbricados com a identidade pessoal, interpessoal e cultural dos homens, interação social, conhecimentos, formas de expressão e com a sensibilidade humana.

O ensino aprendizagem através da arte, sobretudo com a palavra cantada, requisita que o processo de ensino-aprendizagem aconteça numa perspectiva dialógica. Em sua condição de mediador o professor acolhe e prestigia o *já sabido*, ou seja, o conhecimento prévio dos estudantes (CORTELLA, 2014). Esses saberes são repletos de sapiência e significado, reverberando de maneira positiva na construção, desenvolvimento e aprofundamento da sensibilidade, sobre o eu e o seu lugar no mundo, e do conhecimento do outro (FREIRE, 1982). Para mais, oportuniza o diálogo crítico, reflexivo, além de proporcionar experiências com as múltiplas linguagens, estimulando um ensino sensível (SILVA, 2020). Diante disso, fomentar práticas com a palavra cantada na educação básica significa estabelecer um elo significativo no processo de ensino e aprendizagem. Concerne a isso, é sabido que a música conduz o aluno ao pensamento reflexivo e argumentativo, à valorização da poética presente em seu ambiente sociocultural (SILVA, 2020). Todavia, esses objetivos de aprendizagem só serão alcançados se o docente propiciar uma prática libertadora em sala de aula, promover um ambiente engajado, encorajador, prazeroso, harmonioso e produtivo (HOOKS, 2013).

SUMÁRIO

Neste sentido, para que o trabalho com a palavra cantada nas aulas de Língua Portuguesa e Literatura sejam relevantes e férteis é necessário a construção do planejamento prévio pelo professor, pareado com o coordenador pedagógico da unidade educacional. De acordo com Antoni Zabala (1998, p. 20),

[a]s seqüências (sic) de atividades de ensino/aprendizagem, ou seqüências (sic) didáticas, são uma maneira de encadear e articular as diferentes atividades ao longo de uma unidade didática. Assim, pois, poderemos analisar as diferentes formas de intervenção segundo as atividades que se realizam e, principalmente, pelo sentido que adquirem quanto a uma seqüência (sic) orientada para a realização de determinados objetivos educativos. As seqüências (sic) podem indicar a função que tem cada uma das atividades na construção do conhecimento ou da aprendizagem de diferentes conteúdos e, portanto, avaliar a pertinência ou não de cada uma delas, a falta de outras ou a ênfase que devemos lhes atribuir (ZABALA, 1998, p. 20).

Nesta lógica, o professor mediador do conhecimento, deve planejar suas aulas de modo que busque refletir e debater sobre as realidades que se apresentam nos mais distintos contextos nos quais os estudantes estão inseridos, já que,

[a] capacidade de uma pessoa para se relacionar depende das experiências que vive, e as instituições educacionais são um dos lugares preferenciais, [...] para se estabelecer vínculos e relações que condicionam e definem as próprias concepções pessoais [...] e sobre os demais (ZABALA, 1998, p. 28).

O professor precisa criar uma linha lógica para alcançar os objetivos, pois planejar significa também priorizar e organizar os conteúdos de aprendizagem, as atividades, o espaço e tempo, os recursos didáticos, sensibilizar a turma, repensar os processos avaliativos que compõem as aulas (ZABALA, 1998).

SUMÁRIO

O trabalho estético com a poética oral na sala de aula proporciona encontros valorosos entre estudantes e professores, bem como uma ambiência propícia para a performance (ZUMTHOR, 2000), quando acontece a interatividade entre narradores de experiências diversas (BENJAMIN, 1987), trazendo à tona uma aprendizagem encorpada de vivências, pois a experiência é “[...] aquilo que ‘nos passa’, ou que nos toca, ou que nos acontece, e ao nos passar nos forma e nos transforma” (BONDÍA, 2002, p. 26). Desta maneira, criar e priorizar na sequência didática um ambiente de fruição estética da poética oral é proporcionar aos alunos uma experiência de identificação e transformação, um aluno disposto a conhecer mais sobre o eu e as coisas no mundo, um sujeito sensível, crítico, que não se deixa alienar, que se lança ao novo e produz narrativas. De acordo com Hooks (2013, p. 25), “[a] educação como prática da liberdade é um jeito de ensinar que qualquer um pode aprender”. Por este ângulo, o professor necessita compreender que todos os alunos têm um grande potencial que precisa ser instigado, se ele não encontra espaço para momentos de comunicação de suas narrativas a experiência não acontece (BENJAMIN, 1987), o processo de ensino-aprendizagem torna-se mecânico e pouco atrativo.

METODOLOGIA

O presente escrito caracteriza-se como uma pesquisa aplicada, uma vez que, propõe-se a apresentar uma sequência didática com a finalidade de gerar conhecimentos e posteriormente realizá-la em uma escola do ensino fundamental II, visando potencializar os saberes poéticos da oralidade. Quanto aos procedimentos técnicos, têm-se uma pesquisa bibliográfica que, Segundo Gil (2002, p. 44), “[...] é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos.” Desta maneira, o

trabalho aborda o ensino de literatura através da palavra cantada na educação básica, amparado em teorias já desenvolvidas, reunidas em livros, coletâneas, revistas e artigos científicos.

Diante disso, foram realizadas algumas pesquisas em *sites* como *Google* e no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, com o intuito de coletarmos os referenciais teóricos. Assim, a coleta de dados se deu de forma indireta, pois coletamos dados nativos de outros autores. A pesquisa foi executada com base nos seguintes descritores: Cultura; Educação; Paradigmas; Sequência didática; Poética oral. Após a etapa de pesquisa e seleção do referencial teórico, empreendemos a leitura e o fichamento das seguintes obras: *Cultura e Democracia* (2009) da autora Marilena Chauí; *Ensinando a transgredir* (2013) da autora Bell Hooks; *O lugar das poéticas orais no cotidiano de alunos e alunas: memórias, histórias, cantigas...* (2020) da autora Maria Sônia Mattos da Silva; *Virtudes do educador* (1982) do educador Paulo Freire; *Educação, Escola e Docência: novos tempos, novas atitudes* (2014), do professor Mário Sérgio Cortella; *Notas sobre a experiência e o saber da experiência* (2002), do escritor Jorge Larrosa Bondía e a obra *Performance, recepção, leitura* (2000) do autor Paul Zumthor.

Para além disso, lemos e fichamos os seguintes capítulos: *A prática educativa: unidade de análise*; *A função social do ensino e a concepção sobre os processos de aprendizagem: instrumentos de análise*; *As sequências didáticas e as sequências de conteúdo*; presentes no livro *A Prática Educativa: Como ensinar* (1998), do autor Antoni Zabala e o capítulo *O narrador* do livro *Magia e técnica, arte e política. Ensaios sobre a literatura e história da cultura* (1987), de Walter Benjamin.

Por fim, passamos a etapa de elaboração da sequência didática sobre a poética cantada. Nesse processo, retomamos as referências teóricas em busca de inspiração para um trabalho com a poética oral em sala de aula que ampliasse as possibilidades de vivência

SUMÁRIO

dos estudantes com essas formas textuais nas aulas de literatura. Durante e após essa elaboração, empreendemos discussões sobre como essa sequência poderia ser conduzida de modo a estimular a narrativa das experiências socioculturais dos estudantes, a expressão corporal por meio da performance oral, alargar seus conhecimentos e desenvolver o espírito comunitário.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Essa sequência didática tem como ponto de partida o conhecimento sociocultural prévio dos estudantes e a criação de possibilidades para experimentação, rememoração e discussão de forma fluída da palavra cantada nas aulas de literatura. Pretende-se ainda que os alunos compartilhem suas vivências com a palavra cantada em sala de aula em sua ambiência sociocultural. A partir disso, espera-se a construção de saberes solidários e um interesse em aproximar-se de novos conhecimentos. Por fim, espera-se fortalecer o espírito colaborativo nas aulas, a escuta poética e a produção autoral dos estudantes.

Para realizar as ações propostas, estão previstas três aulas, com a duração de 50 minutos cada uma. Ressaltamos que foram pensadas para turmas do ensino fundamental II, de uma escola municipal de Itaberaba-BA. Vale ressaltar que o número de aulas e o tempo previsto são flexíveis, podendo ser remanejados para atender, dentro do possível, o ritmo dos estudantes. Mobiliza essa sequência a escuta de uma poética pensada e construída oralmente para ser vocalizada, mesmo em culturas marcadas pela escrita, e o entendimento de sermos todos iniciados poeticamente na oralidade.

Assim, não pretendemos ensinar como escutar e produzir poesia oral, desejamos criar um ambiente que proporcione a

experimentação e recepção da palavra cantada. Por conta das medidas de proteção em relação à COVID-19, utilizaremos como recursos didáticos as ferramentas disponíveis no *Google Meet*, como reprodução de música, vídeos e slides, que por sua vez, serão pensadas de forma lúdica e atrativa. Esse contato com os alunos por mediação tecnológica, apesar de ser algo novo para a realidade de muitos educandos, poderá trazer ricos aprendizados e novas experiências, haja vista que o novo, ao se incorporar ao currículo, pode agregar no processo de ensino-aprendizagem (CORTELLA, 2014).

A sequência será organizada em três momentos. O primeiro é intitulado Abre alas, pensado da seguinte maneira:

Desenvolvimento	Tempo estimado
Momento de acolhida: Se você fosse uma música que música seria?	15 minutos
Ambiente de experimentação e deleite da palavra cantada: Como sinto a música? (Sensações a partir dos sentidos - cheiro, gosto, imagens visuais...)	15 minutos
O rebuliço das palavras na composição do verso: combinações sonoras; produção de imagens poéticas.	20 minutos
Alunos em ação: Ao re(encontro) das canções do meu universo familiar/cultural e de seus cantores (as).	Atividade assíncrona

A proposta inicial é criar uma ambiência de escuta e experimentação poética. Para isso, a primeira ação será a dinâmica de acolhimento nomeada “Se você fosse uma música, que música seria?”. Nesse momento o aluno dará pistas sobre sua música através de gestos e expressões faciais. Quem acertar a identidade musical do colega ganhará uma pontuação e irá participar do pódio musical. Após essa socialização, serão reproduzidas algumas canções que façam parte da cultura local dos discentes. Com essa prática, valorizamos a vida sociocultural dos educandos, mostrando que no ambiente educacional também são estudados os saberes poéticos com os quais já convivem em espaços informais (SILVA, 2020). A valorização dos conhecimentos e experiências dos educandos (FREIRE,

1982) provoca engajamento e fortalece o sentimento de pertença ao espaço escolar. Ancorado em sua realidade sociocultural, uma vez que ela foi acolhida no espaço escolar, ele não teme os novos conhecimentos apresentados, nem se esquivava de aprendê-los.

Depois do momento de experimentação, será apresentada a ação: O rebuliço das palavras na composição do verso; combinações sonoras; produção de imagens poéticas. Para isso, será utilizada a roleta eletrônica. A partir da escuta e identificação de elementos musicais, serão provocados a responder: Quais instrumentos podem ser percebidos?; Será que são tocados ou são usadas gravações de outros discos?; Existe um refrão?; A letra é falada, cantada ou ambas?; Sobre o que diz a letra?; Qual é o tema principal?; Qual é o ritmo da música: ela é mais rápida ou lenta?; Como podemos percebê-lo?.

Na sequência teremos a atividade “Alunos em ação: Ao re(encontro) das canções do meu universo familiar/cultural e de seus cantores (as)”. Essa será uma etapa de rememoração e não de registro escrito. Após explanar sobre como nossa cultura é rica e vasta (CHAUÍ, 2009), e como na palavra cantada circulam muitos saberes, será solicitada aos alunos uma pesquisa em seu entorno, seja com vizinhos, parentes ou amigos, para conhecerem suas cantigas da infância e as cantigas que eles ouvem atualmente. Por meio dessa rede de diálogos, o estudante perceberá a diversidade de canções e saberes que compõe sua realidade cultural e como falar sobre isso é prazeroso.

Assim, para o segundo momento dessa sequência, teremos “A melodia que toca o corpo, desperta memórias e se faz performance”:

SUMÁRIO

Desenvolvimento	Tempo estimado
Momento de experimentação e deleite da palavra cantada.	10 minutos
As minhas vivências e identificações com a palavra cantada: narrando experiências musicais.	20 minutos
Conversa sobre a diversidade estética e temática das canções trazidas pelos estudantes de sua ambiência familiar.	20 minutos
A autoria solidária: Preparação das performances orais.	Atividade assíncrona

Inicialmente, dois alunos serão sorteados para reproduzir a música que eles gostaram, visando rememorar a poética da palavra cantada. Essa será a primeira ação da atividade intitulada “Momento de experimentação e deleite da palavra cantada”. Dando sequência, apresentaremos a ação “As minhas vivências e identificações com a palavra cantada: narrando experiências musicais”. Nessa experiência, será simulada uma reportagem com os estudantes, colocando-os no centro, dando-lhes visibilidade. Para isso, alguns alunos serão sorteados para auxiliar na produção desse jornal simulado. Como afirma Walter Benjamin (1987), o narrador precisa desfrutar e se arriscar com o outro nas dinâmicas da vida, e, nessa interatividade, se envolver com o ambiente e toda a história que ela transmite. Esses eventos, denominados por Zumthor (2000) de performance, possibilitam o contato com o outro e com as dinâmicas do meio, o intercâmbio de experiências e aprendizagens mais significativas (BONDÍA, 2002).

Posteriormente, será executada a atividade “Conversa sobre a diversidade estética e temática das canções trazidas pelos estudantes de sua ambiência familiar”, momento em que o professor reproduzirá alguns *slides*, apresentando a estética da poética cantada. Para isso, fará a dinâmica do “passa ou repassa” explorando o entendimento dos alunos sobre a construção composicional dos gêneros. Na finalização do segundo dia, será proposta a atividade assíncrona: “A autoria solidária: Preparação das performances orais”.

SUMÁRIO

Desta forma, será retomado o que foi discutido na aula e, utilizando uma das músicas já reproduzidas, serão lembrados elementos que caracterizam o gênero, bem como outros que fazem parte da cultura popular que se mostrem presentes no texto escolhido, além de explicar que todo processo criativo engloba várias etapas, que vão do planejamento até a versão final.

Conforme afirma Maria Sônia M. da Silva (2020) e Paulo Freire (1982), é imprescindível que o professor contemple em sua prática a história/experiência sociocultural dos estudantes, promovendo um ensino-aprendizado contextualizado e comprometido com a expansão do conhecimento dos mesmos. O trabalho estético com a poética oral nessa ambiência possibilita encontros valorosos entre estudantes e professores, narradores de experiências diversas.

Assim, o terceiro momento terá como tema “A melodia que toca o corpo, desperta memórias e se faz performance”, sendo proposto:

Desenvolvimento	Tempo estimado
Construção de autoria: Momento performático.	50 minutos

Essa última atividade visa a “Construção de autoria: Momento performático”, com apresentações musicais e amostra de vídeos produzidos pelos estudantes. Segundo Zumthor (2020), a poética é energia viva e experimentar a performance a partir da palavra cantada significa passar por ricas transformações, explorando suas próprias sensibilidades. Desta forma, pode-se pensar em aulas de literatura na educação básica contextualizadas e abertas à diversidade.

SUMÁRIO

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A escola é um espaço de descobertas, desenvolvimento e agitador do espírito pesquisador e crítico dos estudantes, no qual são construídos conhecimentos e também estabelecidas relações sociais e afetivas. Integra esse espaço o professor, um dos maiores incentivadores e impulsionadores desse processo de desenvolvimento que visa o exercício ativo e crítico dos alunos nas diversas esferas da vida (FREIRE, 1982; ZABALA, 1998). Cabe, portanto, ao docente estar atento às seleções e exclusões que balizam seu planejamento, a organização das aulas estruturadas em sequências didáticas e os planos de aula, desde as temáticas, os gêneros e modalidades textuais e materiais complementares. Essas escolhas não só materializam os pressupostos políticos e pedagógicos que caracterizam a sua prática docente como incidem na relação a ser estabelecida com os estudantes.

Atentos a esses aspectos, elaboramos uma sequência didática balizada na experimentação, reflexão e integração das diferenças. Partimos do princípio de ser a poética oral popular, aqui representada pela palavra cantada, uma chave para uma experiência inclusiva com o texto literário, que permite o atravessamento de diversas linguagens, gêneros, temáticas, tempos e recursos estéticos. O estudo dessa poética nas aulas de língua portuguesa amplia o repertório dos educandos, desenvolve a sensibilidade estética e atua no desmonte de discursos elitistas que inferiorizam, excluem ou minimizam as manifestações culturais dos mais pobres nas diversas esferas da educação formal.

Além desses aspectos, acreditamos que experiências como essa despertem entre os estudantes um sentimento de aceitação, zelo e respeito em relação às culturas populares e reabilitem a escuta atenta e sensível de seus diversos gêneros e estilos. A criatividade e interatividade das performances permitem aos estudantes

desenvolverem práticas colaborativas e autorais, cabendo ao professor mediar o processo, criar e potencializar momentos de escuta, leitura, produção individual e coletiva de obras poéticas orais e escritas, narração de experiências, dentre outros gêneros. Acreditamos que tal postura fortalece os vínculos entre os estudantes, entre eles e o professor e diminui a distância entre os conhecimentos tidos como escolares e àqueles produzidos nos ambientes familiares e comunitários dos estudantes. Oportuniza, assim, a produção de conhecimentos plurais e a convivência com as diferenças culturais em sua complexidade.

REFERÊNCIAS

BENJAMIN, Walter. **O narrador**. In: BENJAMIN, Walter. Magia e técnica, arte e política. Ensaio sobre a literatura e história da cultura. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1987. p. 197-221.

BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**. Campinas, jan-abr 2002, n. 19. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf>. Acesso em: 02 fev. 2021.

CORTELLA, Mário Sérgio. **Educação, Escola e Docência: novos tempos, novas atitudes**. São Paulo: Cortez, 2014.

CHAUÍ, Marilena. **Cultura e democracia**. 2. ed. Salvador: Secretaria de Cultura, Fundação Pedro Calmon, 2009. Disponível em: http://www.cultura.ba.gov.br/arquivos/File/oqeculturavol_1_chauí.pdf. Acesso em: 22 jun. 2021.

FREIRE, Paulo. **Virtudes do educador**. São Paulo: Vereda, 1982. Disponível em: <https://websmed.portoalegre.rs.gov.br/escolas/cmet/material/Paulo-Freire-Virtudes-doEducador.pdf>. Acesso em: 22 jun. 2021.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Editora Atlas, 2002.

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

SILVA, Maria Sônia Mattos da. O lugar das poéticas orais no cotidiano de alunos e alunas: memórias, histórias, cantigas... **SEMIDUC** – 10º Seminário Internacional de Educação e Comunicação. ago. 2020. ISSN 2179-4901 versão online. Disponível em: <https://eventos.set.edu.br/simeduc/article/view/14716>. Acesso em: 26 jun. 2021.

ZABALA, Antoni. A prática educativa: unidade de análise. *In*: ZABALA, Antoni. **A Prática Educativa**: Como ensinar. Porto Alegre: ArtMed, 1998. p. 13 – 24.

ZABALA, Antoni. A função social do ensino e a concepção sobre os processos de aprendizagem: instrumentos de análise. *In*: ZABALA, Antoni. **A Prática Educativa**: Como ensinar. Porto Alegre: ArtMed, 1998. p. 27-51.

ZABALA, Antoni. As sequências didáticas e as sequências de conteúdo. *In*: ZABALA, Antoni. **A Prática Educativa**: Como ensinar. Porto Alegre: ArtMed, 1998. p. 53-86.

ZUMTHOR, Paul. **Performance, recepção, leitura**. 2. ed. São Paulo: EDUC, 2000

SUMÁRIO



2

Sthefany Beatriz Santos de Oliveira

Manoel Lopes de Araújo Júnior

Maria Izabel de Oliveira Santos

Prof^a. Ma. Danielle dos Santos Mendes Coppi

Prof^a. Dra. Maria de Fátima de Souza Aquino

O ENSINO-APRENDIZAGEM “TÁ ON”:

**A MEDIAÇÃO TECNOLÓGICA NAS AULAS
DE LÍNGUA PORTUGUESA NO CONTEXTO DO PIBID**



SUMÁRIO

RESUMO

O uso da tecnologia torna-se cada vez mais indispensável, especialmente na atualidade, a qual foi afetada pelas demandas da pandemia da Covid-19. No ensino remoto, as tecnologias foram adotadas para a construção de conhecimento em sala de aula. Nesse sentido, o presente trabalho objetiva provocar reflexões sobre o uso das plataformas digitais no ensino de Língua Materna, através de um relato sobre as experiências vivenciadas pelos bolsistas de Língua Portuguesa do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB/Campus III), em uma escola pública da rede estadual. Para tanto, recorreu-se a fontes-referências nos assuntos aqui trabalhados, a saber: Arruda (2020), na reflexão sobre a relação pandemia e ensino, Antunes (2008) para compreender como o ensino de Língua Portuguesa pode ganhar vida em sala de aula, Kleiman (2005) e Rojo (2012), no aprofundamento dos conceitos de letramentos e multiletramentos, Moran (2018) para observar o diálogo entre metodologias ativas, tecnologia e ensino-aprendizagem. Ademais, o relato está pautado em documentos que regem a educação: a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Plano Estratégico Curricular do Estado. Nesse viés, foi adotada uma metodologia qualitativa/interpretativa, com finalidade de se estudar, de maneira aprofundada, o objeto do relato, relacionando fatores sociais atuais com os resultados alcançados. Assim, a partir da vivência em sala de aula remota, percebeu-se que a tecnologia, quando bem mediada, proporciona aos estudantes não só saber, como também saber fazer, pois os multiletramentos entram em ação deixando-os com papéis ativos nas práticas do ensino-aprendizagem.

Palavras-chave: Ressignificação do ensino. Letramentos. Aulas remotas de Língua Portuguesa. Metodologias ativas no PIBID. Tecnologia na sala de aula.

INTRODUÇÃO

No atual contexto, influenciado pelas consequências da pandemia da Covid-19, diversos âmbitos sociais, incluindo o educacional, sofreram abalos e precisaram ressignificar suas práticas a partir da mediação da tecnologia. Nesse viés, a educação básica, com foco na Rede Estadual da Paraíba, aderiu ao ensino remoto de forma emergencial para que as aulas continuassem e a educação seguisse seu percurso mesmo diante de tais dificuldades.

Nesse cenário, as salas de aula de tijolos deram espaços para as salas virtuais, proporcionando um processo de ensino/aprendizagem diferenciado, porém igualmente comprometido com a formação e o desenvolvimento do alunado. É nesse meio que situamos a aplicação de um projeto de leitura, o qual também abarca a escrita, já que tivemos como foco a continuidade da formação literária dos alunos mediante aos desafios do contexto atual.

Nesse sentido, o presente trabalho objetiva provocar reflexões sobre o uso das plataformas digitais no ensino de Língua Materna, através de um relato das atividades conduzidas pelos bolsistas do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) de Língua Portuguesa da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB/Campus III), nas aulas remotas de uma escola da rede Estadual de Ensino, em turmas de 6º e 7º anos.

Para darmos solidez ao assunto aqui abordado, nos alicerçamos em grandes referências da área, a saber: Arruda (2020) no que diz respeito ao ensino no contexto pandêmico da Covid-19, Antunes (2008) para entendermos como o ensino de Língua Materna ganha vida nas aulas, Kleiman (2005) e Rojo (2012), no que tange aos conceitos de letramentos e multiletramentos, Moran (2018) para compreendermos o diálogo entre as metodologias ativas e a tecnologia dentro do processo de ensino/aprendizagem. Além disso, pautamos

SUMÁRIO

nosso relato em documentos que regem o ensino da educação básica, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Plano Estratégico Curricular do Estado. A seguir, daremos início ao nosso relato, partindo da parte teórica até a prática.

ENSINO REMOTO E PIBID: MEDIÇÃO TECNOLÓGICA NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA EM TEMPOS DE PANDEMIA

O projeto em questão foi desenvolvido pela equipe do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência, do subprojeto de Língua Portuguesa da Universidade Estadual da Paraíba/Campus III, em uma escola estadual de ensino fundamental da cidade de Guarabira, iniciado no primeiro semestre de 2021. No que diz respeito aos sujeitos envolvidos na experiência aqui relatada, estão inclusos/as alunos/as das turmas de 6º e 7º anos, bem como a professora de Língua Portuguesa, a qual atua como supervisora do subprojeto em questão, e os doze bolsistas.

Nosso público-alvo abrange estudantes das faixas etárias entre 10 e 13 anos, os quais, em sua maioria, residem na cidade de Guarabira, entre as zonas rural e urbana. É válido ressaltar que nem todos os alunos matriculados nessas séries fazem parte dos que assistem às aulas remotas, tendo em vista que a realidade pandêmica reflete a desigualdade tecnológica vigente em nosso país. Diante disso, tentando amenizar a problemática, a escola, bem como os integrantes do PIBID, adotou atividades impressas para atender, também, os alunos que não tinham acesso às aulas síncronas.

SUMÁRIO

As vivências que serão expostas fazem parte das metodologias ativas adotadas no planejamento e execução do projeto de leitura, o qual também abrange escrita e oralidade, intitulado “Contos de fadas à brasileira”. As propostas realizadas em sala de aula tiveram como principal objetivo dar vez e voz ao alunado, por meio de atividades que contemplam a autonomia dos educandos, enquanto seres pensantes, críticos e ativos, dentro do processo de ensino/aprendizagem. Contudo, o desenvolvimento do projeto precisou adaptar-se às demandas exigidas pela pandemia da Covid-19, a qual interferiu e continua interferindo nos mais diversos âmbitos sociais, incluindo o educacional.

Ao pensar nesse ensino que ganha vida de forma online, a lousa saiu de cena, abrindo espaço para “novas” ferramentas tecnológicas. Seguindo essa realidade, as ações foram planejadas tendo como base a perspectiva do letramento, unida aos multiletramentos, haja vista que os procedimentos desenvolvidos só foram possíveis devido à participação efetiva e colaborativa de todos os envolvidos — alunos, pibidianos e professores. Para tanto, apropriamo-nos de plataformas (sites e aplicativos) como o *Google Meet*, *Google Drive*, *Google Forms*, *WhatsApp*, *Instagram*, *Mentimeter* e *Padlet*, visando uma aula de língua portuguesa que tenha tempo e espaço para práticas de leitura, sem deixar de lado a oralidade e a escrita.

Mediante essa perspectiva, percebemos que a educação formal oferecida pela instituição escolar dialoga diretamente com fatores sociais, os quais, em sua maioria, implicam influência mútua. Essa co-dependência tornou-se mais nítida com a chegada da pandemia da Covid-19, uma vez que o contexto escolar precisou passar por mudanças emergenciais. Nessa perspectiva, embora nem todos tenham acesso à internet e à tecnologia, estas foram vistas como as formas mais viáveis para que a educação não parasse, abrindo espaço para o ensino remoto.

SUMÁRIO

Nessa conjuntura, vale salientar que o ensino remoto se diferencia do já praticado ensino a distância, já que ambos apresentam diferentes objetivos, pois, “apesar dos dois termos serem amplamente difundidos como sinônimos, Educação a distância torna-se mais abrangente, porque implica não somente no uso de sistemas online, mas também analógicos” (ARRUDA, 2020, p. 264). Por outro lado, o ensino remoto funciona a partir de circunstâncias emergenciais e sua operação ainda se pauta na perspectiva presencial, com metodologias semelhantes e/ou reprodutoras.

Tendo aqui como foco as aulas de Língua Portuguesa, área em que a atualização de metodologias é um fator crucial para um desenvolvimento efetivo, torna-se primordial pensar em atividades que priorizem a leitura significativa em sala de aula. Conforme aponta Antunes (2008), existe uma tendência em reduzir a aula de leitura a “uma atividade incapaz de suscitar no aluno a compreensão das múltiplas funções sociais da leitura (muitas vezes, o que se lê na escola não coincide com o que se precisa ler fora dela)” (ANTUNES, 2008, p. 28).

Nessa perspectiva, podemos perceber que as aulas de língua portuguesa não podem estar presas apenas aos quesitos gramaticais, uma vez que há outros eixos que precisam ser trabalhados para que a expansão do conhecimento sobre língua aconteça. Diante disso, é notória a contribuição que a leitura traz para a formação do sujeito, pois o encaminha a espaços além dos muros da escola, mantendo influência consciente nas práticas sociais, as quais são de extrema importância na nossa sociedade, que está em constante evolução.

Ao defendermos práticas de leituras ativas em sala de aula, que estão ligadas ao social, acreditamos essencial trazer à tona a perspectiva de letramento(s). Tal fato ocorre porque os letramentos são construções de conhecimento que vão além da base técnica da escola e são adquiridos nas interações e atividades sociais. Nesse sentido, a escola, enquanto instituição que visa a formação humana,

SUMÁRIO

tem o papel fundamental de propor situações que impliquem atuações conscientes dos seus alunos, pois:

[...] no contexto escolar, o letramento implica o ensino de estratégias e capacidades adequadas aos diversos textos que circulam em outras instituições onde se concretizam as práticas sociais. O sujeito letrado passa a ter não um, mas pelo menos dois sistemas para se comunicar: o falado e o escrito. Entretanto, usará o escrito somente se for tão fluente nele como é na fala e, para tal, é preciso trabalhar abordagens, estratégias e recursos de desenvolvimento do texto (KLEIMAN, 2005, p. 56-57).

No ensino *online*, a noção de letramento se expande com maior força para a concepção de multiletramentos, uma vez que a internet abre espaço para variadas linguagens e, com isso, possibilidades de incorporá-las à sala de aula. No atual contexto, diversas ferramentas tornaram-se essenciais para que as aulas continuassem de uma forma produtiva, dialogando diretamente com o uso de aplicativos e sites que antes da pandemia, geralmente, não eram tidos como opções para o ensino. Nessa perspectiva, a exploração desses artifícios para além do entretenimento vem ganhando espaço no âmbito educacional.

Partindo desse pressuposto, os estudantes se deparam com “textos compostos de muitas linguagens [...] e que exigem capacidades e práticas de compreensão [...] para fazer significar” (ROJO, 2012, p. 19). Nesse sentido, os multiletramentos influenciam diretamente na autonomia dos alunos, uma vez que trazem à tona uma diversidade de linguagens que se complementam para dar sentido aos textos e exigem dos seus leitores uma participação ativa e consciente.

Contudo, para que o uso de determinadas ferramentas na educação seja algo produtivo, é preciso que haja planejamento e adoção de estratégias que estejam de acordo com o público-alvo. Para tanto, o uso da tecnologia, bem como da internet, conectado a metodologias que visem o protagonismo do estudante, podem gerar

resultados satisfatórios. Nesse viés, as metodologias ativas ganham espaço, uma vez que apresentam possibilidades produtivas, viáveis e atraentes para a sala de aula, a saber:

Metodologias ativas são estratégias de ensino centradas na participação efetiva dos estudantes na construção do processo de aprendizagem, de forma flexível, interligada e híbrida. As metodologias ativas, num mundo conectado e digital, expressam-se por meio de modelos de ensino híbridos, com muitas possíveis combinações. A junção de metodologias ativas com modelos flexíveis e híbridos traz contribuições importantes para o desenho de soluções atuais para os aprendizes de hoje (MORAN, 2018, p. 04).

Embora uma metodologia ativa não se limite à tecnologia, o uso dela representa uma grande parte desse universo. Em meio à aplicação dessas ferramentas nas salas de aula virtuais, percebemos ainda mais claramente a incorporação dessas metodologias, uma vez que, em um mundo conectado por meio das redes de comunicação, uma educação que ignore tal realidade não estará formando os estudantes para a vida social, que já está cercada e centrada nesses aspectos. Essa realidade aqui comentada demandará desses alunos habilidades para interação e cooperação, levando em consideração que:

[...] tecnologias facilitam a aprendizagem colaborativa, entre colegas próximos e distantes. É cada vez mais importante a comunicação entre pares, entre iguais, dos alunos entre si, trocando informações, participando de atividades em conjunto, resolvendo desafios, realizando projetos, avaliando-se mutuamente (MORAN, 2018, p. 11).

Embora as tecnologias tenham ganhado uma maior notoriedade no ensino por causa da pandemia, é importante destacar que os documentos que regem a educação já apontavam a utilização das ferramentas digitais em sala de aula. Tal fato ocorre, porque a educação visa preparar o aluno não só para atividades relacionadas ao presente, como também ao futuro, sejam elas do cotidiano,

SUMÁRIO

profissional, etc. Na direção dessas ideias, o estudante é concebido como um ser capaz de desvendar e (re)criar esses artefatos tecnológicos “para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer o protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva” (BRASIL, 2018, p. 09).

Não tão longe do que fala a BNCC, novos pensamentos surgiram em torno das adaptações para o ensino remoto. Na rede Estadual de Ensino da Paraíba, por exemplo, foi lançado o Plano Estratégico Curricular, visando apontar métodos para darem vida ao ensino durante a pandemia. Com efeito, tal plano serviu como norteador para que as aulas continuassem de forma mais proveitosa para todos os envolvidos nesse novo processo de ensino. Dentre muitos aspectos, a tecnologia ganha destaque dentro dessas estratégias, conforme aponta o documento:

Seguimos, durante a Educação Remota, na perspectiva de uso das Aulas Online do Meet — enquanto uma das estratégias que podem ser acionadas pela escola — conjuntamente com as atividades do Google Classroom. O acesso aos materiais de estudo pelos alunos também poderá ser por meios virtuais como site, e-mail e Whatsapp ou, caso necessário, de modo impresso e disponibilizado pela escola, respeitando as recomendações sanitárias (sic) estabelecidas pela OMS (PARAÍBA, 2020, p. 03).

A partir disso, levando em consideração tais estratégias, bem como os conceitos aqui apresentados, demos vida ao projeto de leitura “Contos de fadas à brasileira”, o qual só foi possível a partir do uso de plataformas digitais e tecnológicas. Para tanto, utilizamos sites e aplicativos, como *Google Meet*, *Google Drive*, *Google Forms*, *WhatsApp*, *Instagram*, *Mentimeter* e *Padlet*, os quais contribuíram tanto para conhecermos melhor as turmas quanto para que as atividades pudessem ser desenvolvidas de maneira interativa e dinâmica, conforme relataremos a seguir.

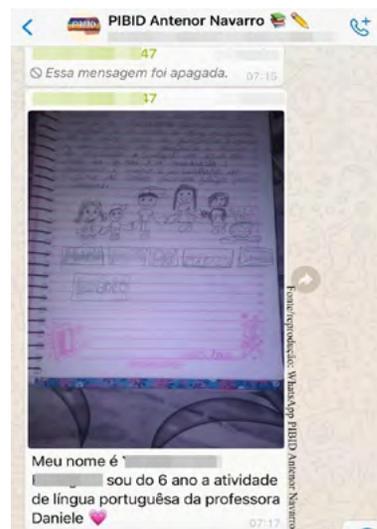
SUMÁRIO

Primeiramente, tendo como plataforma de base o *Google Meet* para as aulas síncronas, recorreremos ao *WhatsApp* para mantermos um contato mais próximo com os estudantes. Nesse sentido, o aplicativo se tornou uma das principais ferramentas de ligação entre discentes, pibidianos e professora/supervisora, pois, seja por meio de uma conta pessoal ou dos pais/responsáveis, abarcou a grande maioria do alunado no grupo criado especialmente para atender às demandas do projeto com as turmas.

Com efeito, o grupo em questão é utilizado para um contato mais rápido e direto entre as partes envolvidas. Como exemplo, podemos citar as dúvidas que surgem por parte dos alunos e que são acompanhadas pelos integrantes do PIBID. Além disso, torna-se o principal canal pelo qual compartilhamos avisos importantes mantendo, assim, o canal de comunicação aberto para além dos encontros síncronos. Por fim, é uma plataforma viável para a socialização das atividades solicitadas, conforme mostram as figuras 01 e 02. Vale ressaltar que por questões de ética na pesquisa, houve supressão do nome do estudante.

SUMÁRIO

Figura 01: Print do grupo de *WhatsApp* da turma do PIBID com mensagem de uma aluna



Fonte: Dados da pesquisa (2021).

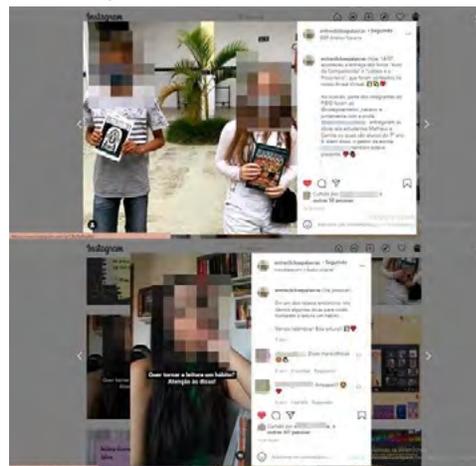
Nessa linha de raciocínio, a rede social *Instagram* foi pensada como mais uma plataforma para tentar manter o contato assíncrono com os estudantes. Todavia, antes de criarmos um perfil específico para o nosso projeto (@entreclicksepalavras), foi feita uma investigação com o auxílio do *Google Forms*. Nos resultados, percebemos que nem todos os alunos que participam das aulas *online* fazem uso do *Instagram*. Contudo, os adeptos dessa ferramenta podem interagir com as publicações feitas na rede social do PIBID, seja por perfis próprios ou dos pais/responsáveis. Além disso, o perfil atua como um diário *online* levando conteúdo para a comunidade extraescolar, trabalhando no objetivo de mostrarmos a relevância das ações planejadas e desenvolvidas em projetos como esse.

Para tanto, o perfil atua com três vertentes: publicações com dicas de leitura e escrita, resumos sobre as aulas e divulgação dos resultados alcançados dos projetos desenvolvidos. Como um

porta-voz, o perfil é um espaço para reflexão das implicações que o novo sistema exige e de também como essas plataformas aqui comentadas podem contribuir para o crescimento do alunado.

Devido a isso, a rede social é composta de relatos dissertativos e críticos acompanhados por artes gráficas que ilustram e acompanham, ludicamente, os desafios do sistema remoto, como também contém conteúdo de mídias que seguem as tendências virtuais da atualidade (como, por exemplo, o *TikTok*), através de uma perspectiva didática. Podemos exemplificar tais informações nas figuras 02 e 03.

Figuras 02 e 03: Entrega dos livros sorteados e vídeo com dicas de leituras



Fonte: Dados da pesquisa (2021).

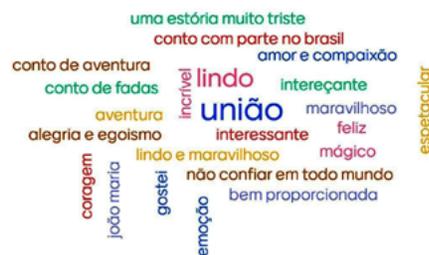
No que diz respeito às atividades síncronas, recorremos a aplicativos e sites que oferecem caminhos para serem utilizados em sala de aula. Nesse viés, tendo em vista que o projeto desenvolvido trazia em sua essência um espaço para as interações dos alunos, propomos atividades em que a base era instigar suas interpretações. Com efeito, utilizamos tais recursos como mediadores entre o texto e as respostas dadas sobre ele.

Um dos recursos utilizados foi o site *Mentimeter*, o qual está disponível de forma gratuita e serve para a criação das nuvens de palavras. Na ocasião, nós o utilizamos para que os alunos expressassem de forma espontânea seus sentimentos sobre o texto trabalhado — *Joãozinho e Maria*, de Cristina Agostinho e Ronaldo Simões Coelho — por meio de palavras-chave, partindo do seguinte questionamento: “Com qual palavra vocês definiriam o conto lido?”. Como resultado, formou-se uma nuvem de palavras repleta de diversidade em suas respostas, mostrando, assim, toda a subjetividade despertada pelo texto literário, conforme pode ser visto a seguir:

Figura 04: Nuvem de palavras construída pelos alunos

Com qual palavra vocês definiriam o conto lido?

Mentimeter



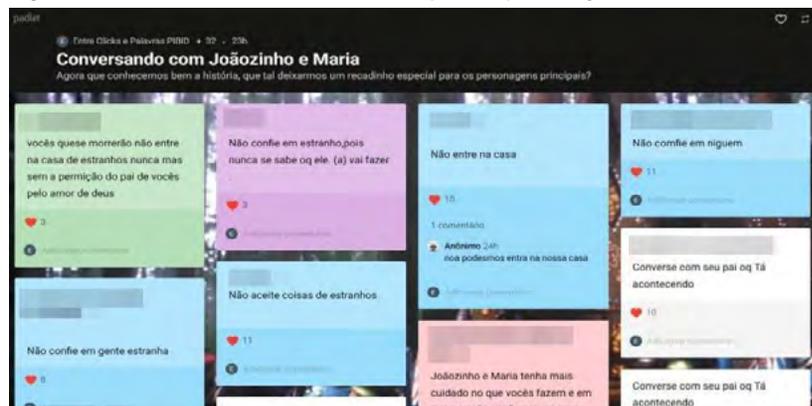
Fonte: Dados da pesquisa (2021).

Vale ressaltar que as palavras foram mantidas conforme os escritos originais dos educandos. Nesse caso, não houve nenhuma correção ortográfica ou gramatical. Nessa direção, destacamos que a aula de Língua Portuguesa precisa ir além do trato específico com aspectos sistemáticos do saber linguístico. Desse modo, constatamos que há ocasiões, em que o nosso objetivo maior gira em torno da expressão e interação do estudante.

Em outro momento, fizemos uso da ferramenta *Padlet*, um site parcialmente gratuito de organização por meio de quadros virtuais.

A partir disso, solicitamos uma atividade de escrita, na qual os alunos produziram um recado para os personagens do texto. Como sequência, tivemos um expressivo alcance de respostas, sendo, ao todo, quarenta diversas mensagens com conselhos, advertências e elogios aos personagens fictícios. Fazendo uso da plataforma, os próprios alunos, além de escreverem, exploraram os recursos oferecidos, deixando o mural colorido, como podemos demonstrar, na figura 05, abaixo, na primeira produção escrita pelos alunos:

Figura 05: Recados deixados no site *Padlet* para os personagens do texto trabalhado



Fonte: Dados da pesquisa (2021).

Posteriormente, planejamos uma atividade de reescrita coletiva, na qual os próprios alunos liam seus textos e os textos dos colegas, refletindo sobre a escrita e sugerindo as adequações necessárias em cada recado, como ilustrado na figura 06, abaixo:

Figura 06: Recados deixados no site *Padlet* para os personagens do texto trabalhado após a reescrita.



Fonte: <https://pt-br.padlet.com/entreclicksepalavraspibid/2odgpr9ube1vu8nb>.

Dados da pesquisa (2021).

Ao considerarmos os usos dessas plataformas em sala de aula, podemos enxergar que a adoção de metodologias ativas, nesse contexto, mediadas pela tecnologia, resultaram em consequências positivas nas aulas de Língua Portuguesa. Tanto as atividades de leitura, bem como as relacionadas à gramática ganharam vida de uma forma em que o aluno foi protagonista, contribuindo diretamente com suas reflexões, interações e ponderamentos. Assim, o processo de ensino/aprendizagem teve como base a construção do conhecimento como incentivador das plataformas digitais e os multiletramentos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Torna-se nítido a partir do trabalho aqui desenvolvido, e das reflexões e relatos que o compõem, os desafios consequentes do ensino remoto emergencial que é a base da educação durante a pandemia da Covid-19. O contexto referido demandou do sistema uma

ressignificação do ensino e de seus artifícios, numa maneira de chegar ao alcance dos alunos, cativando-os ao progresso na vida estudantil.

Nesse sentido, discutimos como a mediação dessa realidade foi obra da tecnologia informática, responsável por plataformas que incentivaram a autonomia dos alunos, ao mesmo tempo que ainda dispunha do auxílio dos professores (mantendo a perspectiva do acompanhamento que acontece no modo presencial). Percebemos que, quanto ao ensino de Língua Materna, houve uma necessidade de adaptação ao meio digital. Nesse contexto, as metodologias ativas, mediadas pelas ferramentas digitais, abriram caminho para novos jeitos de ensinar/aprender Língua Portuguesa.

Devido a isso, analisamos como os multiletramentos, representados aqui pelas práticas sociais, presentes nos textos e plataformas utilizadas pelos professores, foram auxiliares fundamentais da ação, tornando o processo de ensino/aprendizagem ainda mais significativo. A partir disso, aplicamos esses conceitos às experiências vivenciadas pelos bolsistas do PIBID da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB/Campus III), levando em consideração a perspectiva do ensino que persiste e “está on” mediante os desafios de seu contexto.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé. **Aula de português: encontro & interação**. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

ARRUDA, Eucídio Pimenta. Educação remota emergencial: elementos para políticas públicas na educação brasileira em tempos de Covid-19. **Em Rede**. 2020, p. 257-275. [Artigo Científico – online]. Disponível em: <https://www.aunired.org.br/revista/index.php/emrede/%20article/view/621>. Acesso em: 07 jul. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 05 jul. 2021.

KLEIMAN, Ângela. **Preciso ensinar letramento? Não basta ensinar a ler e escrever?** Campinas: CEFIEL/UNICAMP, 2005. (Coleção Linguagem e Letramento em foco).

MORAN, José. **Metodologias ativas para uma educação inovadora:** uma abordagem teórica-prática. Porto Alegre: Penso, 2018.

PARAÍBA. **Plano de Estratégias:** anos finais do ensino fundamental, Secretaria Estadual da Paraíba, 2020. Disponível em: <https://pbeduca.see.pb.gov.br/guias-de-orienta%C3%A7%C3%A3o/ensfundanosfinais>. Acesso em: 05 jul. 2021.

ROJO, Roxane Helena. Pedagogia dos multiletramentos. *In*: **Multiletramentos na escola**. "Pedagogia dos multiletramentos". São Paulo: Parábola, 2012, 11-31.

SUMÁRIO

3

Alexandre da Silva Souza
Fabiano Lemos dos Santos
Álef Barboza Monteiro
João Felipe Nascimento Dias
Assemira Alcântara Kruschewsky
Eurivalda Ribeiro dos Santos Santana

ELABORAÇÃO DE *LIVES* COMO ESTRATÉGIA NO CONTEXTO REMOTO

SUMÁRIO

RESUMO

A elaboração de *lives* no contexto educacional vem se tornando algo corriqueiro em um mundo onde a educação acontece de forma remota. Sendo assim, os estudantes de Licenciatura em Matemática da Universidade Estadual de Santa Cruz como bolsistas do Residência Pedagógica procuraram na elaboração de *lives* uma estratégia para diminuir o afastamento do professor e o aluno e mostrar a matemática de uma forma interativa com a utilização de tecnologias digitais. Deste modo, o objetivo desse texto abrange o relato das experiências de aprendizagem dos residentes no tocante à elaboração de *lives* como estratégia para romper a barreira do distanciamento entre Professor-Aluno e na produção de desafios matemáticos para apresentar a matemática de forma interativa. Falaremos sobre o planejamento, método utilizado para a transmissão da *live*, produção de desafios, ensaios, desafios e problemáticas e os resultados. Buscamos dentro da utilização das novas tecnologias da informação criar um ambiente capaz de fornecer aprendizagem, além de fortalecer a interação social que é ponto central do processo educativo. Tratamos sobre a facilidade dos bolsistas em relação a tecnologia, denominados por Nativos Digitais e a utilização de tais tecnologias para tornar o discurso matemático mais acessível e criar um ambiente interativo com os desafios matemáticos. Evidenciamos o grande efeito que encontramos ao vivo por meio de *lives* tem, no atual cenário da educação. Os resultados retratam que o professor necessita criar um ambiente o qual a relação entre Professor-Aluno exista e que as tecnologias digitais estão a seu favor para isso.

Palavras-chave: *Live*. Professor-Aluno. Tecnologias Digitais. Matemática Interativa. Residência Pedagógica.

INTRODUÇÃO

No final de 2019, a humanidade foi pega de surpresa com uma possível pandemia global. O vírus SARS-CoV-2 foi identificado em Wuhan, na China, vírus o qual é responsável pelo COVID-19, logo, responsável pela pandemia que resultou num certo congelamento do funcionamento mundial.

No Brasil antes mesmo de existir casos confirmados o Ministro da Saúde da época, Luiz Henrique Mandetta, confirmou que o Brasil iria reconhecer o vírus como uma PHEIC (Emergência de Saúde Pública de Âmbito Internacional, em português) que se trata do alerta mais importante que a OMS (Organização Mundial da Saúde) pode dar.

Diante dos riscos existentes na proliferação do vírus, as autoridades decretaram os fechamentos de escolas e universidades. Com isso surgiu a necessidade de criação de políticas públicas para amenizar o estrago que seria feito com a paralisação total da educação nacional. Surgindo assim o modelo remoto de educação, produção de atividades enviadas.

As nossas experiências como bolsistas no método ensino remoto são ligadas a produção de Blocos de atividades, correção desse material, elaboração de videoaulas como material de apoio aos blocos e também na elaboração de *lives*. O presente trabalho tem como objetivo relatar a experiência vivida por bolsistas do programa Residência Pedagógica na elaboração de *Live* no Youtube como estratégia para romper barreiras existentes no ensino remoto.

A *live*, também, possuía o propósito de apresentar a matemática de forma interativa com a proposição de desafios que os alunos iriam responder via chat. O público-alvo desta *live* foram os alunos do ensino fundamental.

SUMÁRIO

A ideia da elaboração de uma *live*, surgiu a partir das reuniões semanais as quais acontecem, ora com a professora preceptora ora com a professora orientadora do Programa de Residência Pedagógica. As reuniões possuíam pautas de como diminuir a distância entre os bolsistas e os alunos e a inovação de práticas pedagógicas no contexto que estamos vivendo.

A *Live* aconteceu no canal oficial de uma escola da rede municipal da cidade de Itabuna, localizada no sul da Bahia. Foi dividida nas seguintes etapas: planejamento, método utilizado para transmissão de *live*, produção dos desafios, ensaios, desafios e problemáticas e, por fim, o resultado.

REFERENCIAL TEÓRICO

A pandemia comprovou a importância das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) no ensino e aprendizagem, em um mundo onde o presencial não pode acontecer, o poder tecnológico toma posse desta tarefa, “graças à capacidade das novas tecnologias da informação de fornecer aprendizagem a qualquer hora e em qualquer lugar” (BATES, 2017, p. 513). Assim, foi possível a realização de um momento ímpar para a aprendizagem, com a utilização da tecnologia a favor da educação.

As pesquisas indicam que “a maioria dos professores, imigrantes digitais que se inseriram no mundo da tecnologia, têm uma forma de ensinar que nem sempre está em sintonia com o modo como os nativos aprendem melhor, ou, pelo menos, que lhes desperta maior interesse” (BACICH, 2015, p. 31). Ainda podemos observar a existência dos nativos na geração tecnológica, “aqueles que já nasceram inseridos em uma cultura digital e cujas relações com essas tecnologias foram apreendidas intuitivamente e marcam sua

forma de relacionamento com os conhecimentos.” (BACICH, 2015, p. 31). Nós bolsistas nos encaixamos na geração dos nativos, sendo assim houve uma grande facilidade no nosso papel de pesquisador enquanto bolsista.

Com o propósito de mostrar a matemática de forma interativa, os residentes elaboraram desafios matemáticos de forma dinâmica e buscando a interação com os estudantes. O uso desses recursos se aporta na ideia de que,

Outros recursos além da linguagem verbal, oral e escrita, podem ser combinados a fim de tornar o discurso matemático mais acessível e democrático. De fato, combinar linguagem, imagens, sons, músicas, expressões faciais e gestos para expressar ideias matemáticas pode favorecer o processo de aprendizagem ao considerar a diversidade da sala de aula (NEVES; SILVA; BORBA; NATIZKI, 2020, p. 7).

A modalidade de ensino adotada pela escola antes da chegada dos bolsistas não compactuava com o pensamento de Vygotsky (1994), que a interação social e de mediação é o ponto central do processo educativo. Antes, a modalidade de ensino que a escola seguia era a de entrega de Blocos de Atividades para serem respondidos nas residências dos estudantes. Com a chegada do Programa na escola, se passou a produzir vídeos como material de apoio a esses Blocos. Mas, mesmo assim, a relação entre Residentes e alunos era distante do ideal para o ensino aprendizagem.

A ideia de propor uma *Live* era da máxima aproximação síncrona, diferente de aulas gravadas, a *Live* possui uma interação instantânea via chat, entre o professor (Residentes) e o aluno.

SUMÁRIO

DESENVOLVIMENTO

Nossa experiência exposta neste trabalho se baseia no cotidiano que vem sendo vivido pelos bolsistas deste edital do RP (Residência pedagógica) nesse modelo remoto do programa. No tocante à formação docente em relação às novas tecnologias, sabemos que ainda existe uma certa distância entre os currículos, as políticas públicas e a inserção das tecnologias em sala de aula.

Com as novas tecnologias, novas formas de aprender, novas competências são exigidas, novas formas de se realizar o trabalho pedagógico são necessárias e fundamentalmente, é necessário formar continuamente o novo professor para atuar neste ambiente telemático, em que a tecnologia serve como mediador do processo ensino-aprendizagem (MERCADO, 2002, p. 15).

Em busca dessas competências, os bolsistas considerados “Nativos Digitais” (BACICH), juntaram o conhecimento teórico exposto nas reuniões com a professora orientadora, os aprendizados fora da universidade e inspirações do que estava acontecendo no Brasil em relação à educação e dividimos a elaboração da *live* em etapas.

PLANEJAMENTO

Em nossas reuniões percebemos a necessidade de interagir com os alunos e começamos a conjecturar meios para avançar essa interação entre professor e aluno, residente e aluno, surgiram algumas propostas e entre essas a *live* se pressupôs sobre as outras como uma novidade desafiadora, visto que ninguém do grupo tinha essa experiência.

Em meio a pandemia, as *lives* contribuíram muito para a interação social e o entretenimento durante o período de isolamento.

SUMÁRIO

Na educação não foi diferente, então tivemos a ideia da *live*, para obter um contato com os alunos, mesmo por meio de mensagens da plataforma YouTube.

Houve quatro reuniões para alinhamento da *live*, nelas foram divididos grupos entre os residentes, cada grupo ficou responsável em levar três desafios para uma das reuniões. Os desafios seriam avaliados pelas professoras orientadora e preceptora para alcançarmos nossos objetivos estabelecidos. Além dos grupos, foram criados critérios para a tarefa da transmissão da *live*, o residente deveria: ter ou obter os conhecimentos necessários; ter os aparatos tecnológicos; e, também, uma rede de internet estável a qual sustentaria a transmissão.

A duração da *live* foi estabelecida em reunião, com a decisão de fazer toda a *live* em uma hora, foi dividido o tempo para os três grupos de bolsistas de 15 minutos cada, somado com a participação da gestora escolar juntamente com a preceptora, também, de 15 minutos, totalizando uma hora de *live*.

Os modelos de desafios foram feitos em PPT (*Powerpoint*) e foram elaborados em formas de perguntas ou incógnitas, facilitando a participação dos alunos.

MÉTODO UTILIZADO PARA A TRANSMISSÃO DA *LIVE*

A *live* foi transmitida no canal oficial da escola na plataforma do YouTube que é uma plataforma de compartilhamento de vídeos e possui a ferramenta de *live*, cujo conceito é uma transmissão ao vivo de áudio e vídeo na internet. Escolhida a plataforma, houve a necessidade de procurar e buscar outras ferramentas para o acontecimento da *live*, então utilizamos os seguintes softwares:

O *Google Meet* é um serviço de comunicação por vídeo desenvolvido pelo Google. O *Google Meet* foi utilizado para a aparição dos bolsistas, preceptora e gestora da escola, com suas *webcams* e celulares. O objetivo era que os alunos pudessem ter o primeiro contato visual com os residentes.

O *Microsoft Powerpoint* é um programa utilizado para criação, edição ou exibição de apresentações gráficas, originalmente escrito para o sistema operacional Windows e portado para a plataforma Mac OS X. Há ainda uma versão mobile para smartphones que rodam o sistema Windows Phone. O PPT (*Powerpoint*) foi utilizado para a amostra dos desafios que seriam lançados para os alunos

O *Open Broadcast Software* (OBS Studio) é um programa gratuito e livre de uso para quem deseja transmitir vídeo ao vivo na Internet sem ter muito trabalho ou para quem não conta com ferramentas oficiais e profissionais, esse foi o software o qual transmitiu toda a *live*.

O *layout* da *live* ficou dividido entre duas *webcams* e comentários flutuantes no momento o qual a Gestora Escolar e a Preceptora davam boas-vindas a comunidade estudantil e escolar (Figura 1) e no segundo momento, com três *webcams* com os rostos dos bolsistas, e o espaço direcionado aos desafios, também possuindo o *chat* flutuante (Figura 2).

SUMÁRIO

Figura 1: Visão das imagens projetadas por duas webcams



Fonte: Próprios autores.

Figura 2: Visão das imagens projetadas por três webcams.



Fonte: Próprios autores.

PRODUÇÃO DOS DESAFIOS

Como o propósito da *live* era apresentar a matemática de uma forma interativa, dinâmica e acessível a qualquer aluno do ensino fundamental II, os residentes se fundamentaram nas ideias de (NEVES; SILVA; BORBA; NATIZKI, 2020) de “tornar o discurso matemático mais acessível e democrático mediante a utilização das tecnologias digitais e elaboraram desafios no sentido de evidenciar que a matemática não é um ‘bicho de sete cabeças’, que podemos saber o sentido de conceitos matemáticos e desenvolver o raciocínio solucionando desafios matemáticos. Com esses critérios é que fomos em busca de desafios que tivessem esse perfil.

Nossa ideia era a de apresentar desafios matemáticos que atendessem às seguintes demandas: 01 - Desafios com conteúdo matemáticos que abrange os conhecimentos dos alunos do ensino fundamental anos finais (6º ao 9º ano); 02 - Mostrar a matemática de forma dinâmica e interativa para facilitar a participação via chat dos alunos, onde seria possível a construção de conhecimento.

Os desafios foram abordados nas reuniões, cada residente tinha um trabalho de apresentar a proposta de três desafios matemáticos que seriam avaliados, com cada um opinando para que o melhor conteúdo fosse passado ao público, que no final ficaria um desafio por grupo, eram três grupos no total.

A elaboração destes desafios ficou da criatividade dos residentes de trazerem algo primeiramente matemático, conectado ao currículo do EF II (Ensino Fundamental II) e dinâmico. O Desafio 1 (Figura 3) foi produzido do zero por um dos bolsistas, o qual utiliza o conteúdo de expressões numéricas.

Figura 3: Imagem da trilha do Desafio 1

Ana, saindo de sua casa, percorrerá apenas o seguinte trajeto: Passará na casa de sua amiga Jade, juntas vão à sorveteria e seguirão para a escola! Quantos metros Ana vai caminhar de sua casa até a escola?

		$2+(9-1)$		
MERCADO	$21+11$	$\sqrt{49}$	$(3^2)+(2^2)$	CASA DA JADE
IGREJA	$\sqrt{81}$	$(13)+(-8)$	$2.(0+11)$	SORVETERIA
ESCOLA	$\frac{4}{2} \cdot \frac{3}{6}$	$2^2 \cdot 2^3$	$-19+7$	PRAÇA

Fonte: Próprios autores.

O Desafio 2 (Figura 4), utilizou dos conhecimentos de conjuntos numéricos e da operação de adição.

Figura 4: Orientações do Desafio 2

ENCONTRE DOIS NÚMEROS NATURAIS CUJA SOMA RESULTE EM 750.

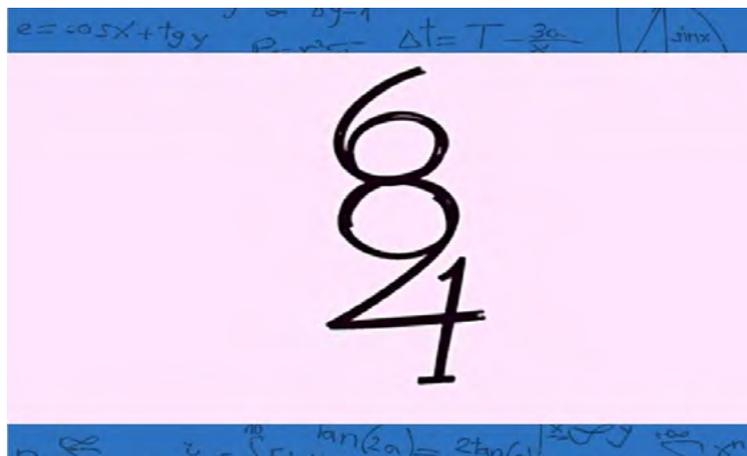
DICA 1: Para essa soma você deve usar somente os números 1, 2, 3, 4, 5 e 6.

DICA 2: Cada algarismo deve aparecer uma única vez.

Fonte: Próprios autores.

E, por final, o Desafio 3 (Figura 5) utilizou do conhecimento dos algoritmos e percepção numérica. O objetivo deste desafio era de encontrar o máximo de números na imagem apresentada.

Figura 5: Imagem da tela do Desafio 3



Fonte: Elaborado pelos autores.

ENSAIOS

Os ensaios para a apresentação da *live* foram todos no modo não presencial. Como sabemos, na nossa formação docente não fomos preparados para o cenário atual, o que torna um desafio não só para os alunos, como também para os professores que tiveram que se reinventar e rever suas metodologias de ensino. Nessa etapa de ensaios da *live*, fizemos uso de alguns aplicativos para podermos nos comunicar, pois morávamos em cidades diferentes, sendo assim, fizemos o uso da plataforma do *Google Meet* para fazermos este tipo de interação.

Alguns ensaios foram realizados por residentes na presença da professora preceptora e, alguns protagonizados só entre os residentes. Essas reuniões demandaram tempo, passou da carga horária semanal que cada residente tem que cumprir, tornando algumas vezes cansativo, mas, de certa forma divertida até mesmo pelo momento em que estamos vivendo em relação a pandemia da COVID-19.

Para que a *live* acontecesse foi preciso fazer vários testes para a preparação numa *live* privada no YouTube, como: áudio, imagens, slides, chat e transmissão. Portanto, para que na hora não acontecesse erros inesperados, foi de suma importância pôr em prática o desenvolvimento teórico que preparamos para aplicar junto com os aprendizados tecnológicos durante a *live*.

DESAFIOS E PROBLEMÁTICAS

Como num processo inicial de aprendizagem é comum a descoberta de acertos e erros, diante desse processo, encontramos desafios a serem lidados com a *live*, como processos internos e externos. Além de problemáticas que ainda seguem como incógnita. A construção do saber a partir do desenvolvimento de uma *live*, envolveu o processo externo como clima, notamos que em dias mais quentes, o computador passava por mais estresse, aquecia mais rápido, e havia uma tendência a criar instabilidades na *live*, coisas quem em dias menos quentes não aconteceu, foi um primeiro ponto observado é pontuado.

E, mesmo pontuando o processo externo, notamos que os internos ainda geram dúvidas. Lidamos com uma máquina que tem desempenho 7/10 hoje no mercado, e mesmo assim, o que é mais do que preciso para uma transmissão de *live*, e víamos que aconteciam instabilidades nas *lives* teste. O que nos fez refletir se poderia ser estresse de memória ou GPU. Após toda análise levantada, ficou evidente que não havia estresses ou sobrecargas no hardware.

Contudo, concluímos que o processo interno ainda não estava claro se apresentava falhas, a melhor solução era precaver o meio externo, e refrigerar ao máximo a máquina, além de evitar conflitos no software, dando liberdade total para GPU desenvolver.

Após lidar com problemáticas ocorridas nos dias de leve teste, foi o momento de irmos para a *live*, contar com a presença de pais, alunos e dentre outros profissionais do colégio. Ao ocorrer a *live*, notamos que poderia haver uma apreensão dos alunos quanto participar dos desafios, então concluímos que as equipes de residentes que não participassem da apresentação naquele momento, poderiam está movimentando o chat juntamente com os alunos e outros participantes, motivando-os a participarem o desafio, e até mesmo orientando nos bastidores ocorridos no chat que pudessem passar despercebidos, como possível ganhadores do desafio.

Mesmo com toda problemática ocorrida nos dias de teste, a *live* conseguiu ser acima do esperado de sucesso, um grande número de espectadores misto entre alunos, pais e outros profissionais da educação. Com meta atingida, foi muito mais do que satisfatório a escola topar o desafio, juntamente aos bolsistas, orientadora e preceptora, em um cenário diferente, de pouco preparo, mas que foi além do esperado de pontos positivos.

Um agradecimento em especial a escola que além de topar o desafio juntamente com a Residência pedagógica, ainda conseguiu motivar os alunos a participarem do desafio, vários kits para premiação. Kit contendo, lápis, caderno, canetas, dentre outros materiais escolares fundamentais no processo do dia a dia do aluno. Outro agradecimento em especial ao residente, Alexandre Silva Souza, que em pouco tempo conseguiu desenvolver a *live*, lidou com a problemática da instabilidade, queda da *live* com a sua equipe e, apesar da limitação de muitos para com SETUP, ele foi a pessoa ideal que teve o suporte necessário para o que precisamos. Um ponto que vale

SUMÁRIO

ressaltar, foi a falta de recursos próprios e limitações, e que mesmo assim, a *live* foi produzida com excelência.

RESULTADOS

A *live* foi produzida por todos os residentes, onde cada um ficou responsável por uma função, como: buscar ou criar desafios; e, a transmissão da *live*. Foi necessário todo um planejamento, porque é durante sua construção que refletimos e organizamos a forma pelo qual o objeto do conhecimento estudado será apresentado ao discente, pensando exatamente no contexto que o discente está vivenciando. Nele, organizamos o conteúdo dos desafios tendo como foco o ensino por competências. Para isso, utilizamos elementos que de fato poderiam chamar a atenção do discente e ao mesmo tempo fazer com que ele compreenda o que está sendo proposto para ele, como objeto de aprendizagem.

Tendo os desafios aprovados pelas professoras preceptora e orientadora, produzimos a *live* utilizando as tecnologias apresentadas neste relato. A *live* teve como público-alvo alunos do (6º ao 9º ano). Para a realização desta *live* tivemos bastante dificuldade, pois não tínhamos familiaridade com algumas das tecnologias citadas, muito menos como manuseá-la, mas com o tempo e muita dedicação essa dificuldade foi sanada, de modo que no dia da transmissão da *live* tivemos uma ótima qualidade de imagem, áudio e interação via chat.

Essa interação via chat tornou-se um grande coadjuvante para os alunos, pois eles estavam expondo suas possíveis respostas para o desafio e, ao mesmo tempo, interagindo com os residentes, professores e colegas naquele momento, igualmente aos que ocorrem em aula presencial. E, pensando em atrair mais o aluno, a coordenação da escola resolveu premiar três alunos em cada desafio

SUMÁRIO

proposto, ou seja, podemos dizer que isso foi considerado um fator motivacional para o empenho de cada aluno que estavam participando e se empenhando para resolver os desafios desta *live* trazidos por nós residentes.

Podemos dizer que os resultados obtidos foram além das nossas expectativas, pois como foi nossa primeira experiência não esperávamos que iria causar um grande impacto positivo na escola juntos com seus respectivos alunos, o que acabou ocorrendo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante disso, no que tange a prática docente, começamos a perceber que o vínculo entre o aluno e professor é de grande importância para o desenvolvimento da aprendizagem, mas como estamos em um momento pandêmico não estava tendo essa interação. No entanto, pensando nisto foi desenvolvido a ideia da *live*, com o intuito de tentar aproximar o aluno ao professor e tentar uma interação entre professor e aluno e aluno com aluno. Dessa forma, percebemos o quão é importante momentos como este durante o processo de formação do professor, nos possibilitando vivenciar e aprender com cada experiência, seja em um estágio obrigatório durante a graduação ou até mesmo em programas como o PIBID e Residência Pedagógica, que incentivam essa vivência e desenvolvimento por parte do futuro professor.

Toda essa experiência, proporcionou um forte aprendizado para todas as partes, pois, através deste momento que tivemos e por mais breve que tenha sido, conseguimos observar a satisfação dos envolvidos por estarem participando deste momento, relação esta que não estava ocorrendo, devido ao meio que estamos inseridos. Assim, conseguimos observar o interesse dos alunos pela falta que

eles estavam sentindo dessa interação, diante disso o trabalho que nós estávamos fazendo na escola passou a ter mais sentido.

Para nós alunos da UESC, residentes do projeto da CAPES, que é um projeto que visa o aperfeiçoamento nas práticas pedagógicas, foi uma experiência única, e que tornou possível a realização dessa interação social, utilizamos como recurso tecnológico o uso do YouTube como uma ferramenta alternativa para o ensino.

Conseguimos através dessa interação, colocar em prática o que aprendemos durante esses meses no Residência Pedagógica e o que aprendemos durante anos na nossa instituição de ensino. Conseguimos compreender que ser professor vai além da nossa formação acadêmica, é um processo contínuo. Que além de olhar para os nossos alunos como um ser humano em formação repleto de habilidades e emoções, devemos observar o contexto que estamos inseridos, nos adaptando a ele e, proporcionando uma melhor qualidade de ensino.

REFERÊNCIAS

BACICH, L. TANZI NETO, A.; TREVISANI, F. M. (Org.). **Ensino híbrido**: personalização e tecnologia na educação. Porto Alegre: Penso, 2015.

BATES, T. **Educar na era digital**: design, ensino e aprendizagem. Trad João Mattar. 1. ed. São Paulo: Artesanato Educacional, Coleção tecnologia educacional, 2017.

NEVES, L. X. et al. **I Festival de Vídeos Digitais e Educação Matemática**: Uma Classificação. JIEEM v.13, n.1, p. 6-16, 2020.

VYGOTSKY, L. S. **A formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

MERCADO, L. P. (Org.). **Novas Tecnologias na Educação**: Reflexões sobre a prática. Maceió: EDUFAL, 2002.

SUMÁRIO



4

*Patrick Ribeiro Bonina Costa Souza
Ester Maria do Santos Souza Cruz
Tailane de Melo Santos
Vinícius Correia Charilli
Noélio Sousa Porto
Eurivalda Ribeiro dos Santos Santana*

**PRODUÇÃO DE VÍDEO
COMO RECURSO
NO ENSINO REMOTO**

SUMÁRIO

RESUMO

Desde março de 2020 o mundo tem enfrentado desafios e, nós da educação fomos impulsionados a estudar os recursos que possibilitassem a oportunidade de melhor aprendizagem do estudante dentro de um contexto de distanciamento da escola e do professor. Dessa forma, a equipe de residentes da matemática do Programa Residência Pedagógica da Universidade Estadual de Santa Cruz (RP-UESC) buscou na produção de vídeo um recurso para dar oportunidades aos estudantes de ampliar a aprendizagem de conceitos matemáticos. Assim, o objetivo desse texto consiste em relatar as experiências de aprendizagem dos residentes no que diz respeito a produção de vídeo como recurso para apoiar a aprendizagem dos estudantes sobre conceitos matemáticos. Relatamos a respeito do planejamento, produção e distribuição dos vídeos, além dos desafios encontrados, como por exemplo, usar os pressupostos da Base Nacional Comum Curricular para o ensino de Matemática. Aportamos teoricamente na Teoria de Registros de Representações Semióticas e nos princípios para a produção de vídeo propostos na literatura. Destacamos o importante efeito que os materiais com conteúdos audiovisuais têm, neste mundo globalizado, além de sua importância no atual momento da educação. Os resultados indicam que é preciso o professor de matemática lidar com a produção de vídeos como um recurso de largo alcance para o ensino remoto.

Palavras-chave: Matemática. Residência Pedagógica. Vídeos. BNCC.

INTRODUÇÃO

Em meados de março de 2020, o primeiro caso de Covid-19 foi identificado no Brasil e a partir desse momento as vidas de todos os brasileiros mudou, uma pandemia se instaurou a nível global e por consequência da grave crise na saúde pública, as escolas em todos os níveis tiveram que ser fechadas e até o momento não retornaram a sua capacidade total.

Devido a este momento pandêmico, os responsáveis pelas escolas definiram o método que substituiria o piloto e a lousa. Nas escolas particulares, o novo método foi a utilização de computadores para as aulas virtuais. As escolas públicas tiveram que adotar a entrega de blocos de atividades impressos, pois boa parte de seus alunos não têm acesso a internet de qualidade. Esses blocos continham assuntos de todas as disciplinas e tinham que ser devolvidos a cada 15 dias, para as escolas que estavam matriculados. Tudo era novo, a situação era e ainda é difícil, os professores estavam se readaptando e os alunos estavam estudando em casa com blocos de atividades. Com o início do Programa Residência Pedagógica em novembro de 2020, os participantes perceberam que, apenas o bloco de atividades era insuficiente para que ocorresse processo de ensino e a aprendizagem dos alunos.

Então, pensando nas videoaulas disponibilizadas no YouTube, a escola também poderia inserir essa realidade para a nova sala de aula. A proposta do uso de videoaulas se deu em parceria da Escola Municipal Margarida Pereira e o Projeto Residência Pedagógica da Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC), junto com a professora orientadora, o professor preceptor e os alunos da universidade (residentes).

SUMÁRIO

Porém, a seguinte pergunta ficou no ar, qual o momento de utilizar o vídeo? E, passamos a buscar recursos teóricos para analisar as melhores estratégias. Alguns autores classificam de videoaula ou vídeo didático, sendo que

Um vídeo didático é um capítulo do material didático basilar num curso EaD. Portanto, ao optar pelo uso da linguagem audiovisual deve-se ter clareza sobre os motivos dessa escolha. Perguntar-se: em que medida as vantagens formais e comunicacionais próprias dessa linguagem são adequadas para o tema? O objetivo pedagógico? O público e o contexto de ensino-aprendizagem? (BAHIA; SILVA, 2017, p. 3).

Levando isso em consideração, fizemos uma adaptação para a nossa realidade no ensino remoto, nos baseando em pontos importantes como a comunicação, a linguagem e as representações matemáticas a serem utilizadas. Além disso, precisou-se analisar as possibilidades para os tipos de vídeo e, observamos que existem

vídeos elaborados apenas com a narração do produtor, vídeos com animações, vídeos elaborados com materiais manipulativos (massinha de modelar, cartolina), vídeos com encenações (como as vistas no material do telecurso), vídeos com captura de tela do computador e outros vídeos que o professor achar interessante (OECHSLER; FONTES; BORBA, 2017, p. 3).

Optamos por gravar os vídeos com a narração do produtor ou com captura de tela do computador. Consideramos que na matemática os registros de representação são importantes para a compreensão dos conceitos, outro fator é a matemática está em tudo. Mas, como fazer o aluno compreender essa fala? É com isso que aportamos na Teoria dos Registros de Representação Semiótica, que defini as representações semióticas como:

[...] produções constituídas pelo emprego de signos pertencentes a um sistema de representações que tem inconvenientes próprios de significação e de funcionamento.

Uma figura geométrica, um enunciado em língua natural, uma fórmula algébrica, um gráfico são representações semióticas que exibem sistemas semióticos diferentes (DUVAL, 2012, p. 4).

E para que esses sistemas semióticos sejam um registro de representação deve-se realizar três atividades cognitivas: a formação de uma representação identificável, o tratamento e a conversão (DUVAL, 2012). Ao longo do desenvolvimento dos vídeos, utilizamos todas as três atividades cognitivas citadas acima.

É importante salientar que existem dois tipos de transformação de representação semiótica que são radicalmente diferentes: as conversões e os tratamentos. As conversões acontecem quando estamos trabalhando em um registro semiótico e há a mudança para outro registro, um exemplo prático disso é quando estamos trabalhando em um registro algébrico dizemos que seja a função do segundo grau e representamos a mesma função no registro gráfico, então como há a mudança de registro, ocorre a conversão. O tratamento de uma representação semiótica é quando há uma transformação dentro do próprio registro, um bom exemplo, é quando calculamos uma expressão numérica, estamos trabalhando dentro do registro algébrico e o seu desenvolvimento está dentro desse mesmo registro, então estamos realizando um tratamento.

Tivemos o cuidado de que as representações adotadas permitissem o acesso ao objeto representado, como é o caso do vídeo de equação do 2º grau, mostramos a sua representação algébrica e a partir dela exploramos o registro gráfico e não foge do objeto que identificamos primeiramente. Nesta situação estamos explorando a conversão desse objeto matemático e os registros representados a partir dele.

No geral os vídeos foram baseados em conformidades com o que rege a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o livro didático da escola, então todos os blocos de atividades a partir da

SUMÁRIO

intervenção dos vídeos, foram acompanhados dos materiais audiovisuais, os blocos em questão tinham espaços para serem respondidos, com algumas das perguntas feitas nos vídeos pelos residentes e era uma das maneiras de interagir com os alunos ao mesmo tempo que daria para saber se os alunos estavam assistindo os vídeos produzidos ou não.

DESENVOLVIMENTO

A partir deste momento, iremos abordar a nossa experiência na produção de vídeos para uma Escola municipal Margarida Pereira de Itabuna e em turmas de 8º e 9º anos. O relato segue dividido em quatro passos, nos quais relatamos como foi o processo de produção dos vídeos, desde o Planejamento até a Distribuição dos vídeos, tudo isso com o objetivo de auxiliar os alunos na realização das atividades.

PRIMEIRO PASSO – PLANEJAMENTO

Quando falamos de planejamento é essencial ter uma vasta organização e perguntas do seguinte tipo surgem, o que fazer? O porquê fazer? Essas respostas precisam ser descritas como máximo de detalhes possíveis, e em um primeiro momento para definir o que deve ser feito é necessário haver reuniões para analisar a viabilidade de utilizar uma abordagem por meio de vídeos e se possível então, quais serão os assuntos que deverão ser abordados? Tudo precisa ser bem pensado e detalhado.

No primeiro momento, os alunos da escola recebiam os blocos de atividades com a explicação do conteúdo, e não tinha nada a mais que pudesse ajudar a sanar as suas possíveis dúvidas. Diante dessa necessidade, foi decidido em uma reunião que a metodologia

seria implantada e com isso surgiu a necessidade de fazer um levantamento, que nos informaria a quantidade de alunos da escola teriam o acesso a essas aulas. Assim, foi criado um questionário anexado junto a um dos blocos de atividades e ao ter o feedback, obtivemos uma resposta positiva, sobre a possível utilização das videoaulas.

Para que o processo das construções dos vídeos fosse feito, foi determinado que as aulas não poderiam ser muito extensas, pois se assim fosse, os alunos não iriam se interessar, tornando-se improdutivo. Chegamos a um consenso ao qual os vídeos teriam por volta de 10 minutos e que seria abordado conforme prevê a BNCC, ou seja, utilizando exemplos do cotidiano do aluno, pensando sempre na possibilidade de aprendizado. Foi estipulado seis tópicos que devem estar presentes nos vídeos e que serão citados posteriormente na elaboração do roteiro.

Nos vídeos que fizemos para a escola, utilizamos principalmente de dois tipos, e esse é um ponto importante que deve ser citado. O primeiro deles é a apresentação por slides, onde haverá uma separação de tarefas entre os componentes, ou seja, enquanto um iria apresentar a aula o outro ficaria a cargo da elaboração do roteiro. O segundo é um vídeo animado e com o *Animaker* (software de animação) criamos um personagem virtual que atua como mensageiro entre a nossa fala e o aluno, assim trazendo uma dinâmica mais diferente para o aluno, além do modelo padrão com um slide convencional.

SEGUNDO PASSO - ELABORAÇÃO DO ROTEIRO

Em qualquer projeto que tem o interesse de ser bem estruturado, faz-se necessário a elaboração de um roteiro a ser seguido (adotado), para servir como base do que será feito ou apresentado. E, em relação à produção de vídeos educacionais específicos para o ensino

remoto, não é diferente e, portanto, após o assunto em questão ser escolhido, é fundamental a criação de um roteiro para esse vídeo.

Alguns pontos devem ser considerados para que este vídeo esteja em normas de ser disponibilizado aos alunos através do canal da escola. Para isso, é essencial que o autor ou os autores, tenham consciência do público ao qual o vídeo será direcionado. Especificamente para a nossa produção, enquanto residentes da escola municipal de Itabuna, seguimos os seguintes tópicos para estruturar a produção:

1. Apresentação dos residentes
2. Exemplo prático com base no cotidiano
3. Exemplo com base em um livro didático
4. Apresentação do tema da aula
5. Conceitos e regras
6. Sugestão de atividade com base em algo dentro de casa (objeto, situação)

Os seis tópicos acima foram determinados pela Professora Orientadora da área de matemática da Residência Pedagógica Dra. Eurivalda Santana e disponibilizados a nós, residentes, no início do ano de 2021. Ao analisar os tópicos, alguns podem pensar que está numa ordem incorreta, porém o objetivo dos nossos vídeos seguirem esta ordem foi adaptar a BNCC, para a nossa realidade e no momento da elaboração dos vídeos, podermos criar um ambiente diferente do qual os alunos estavam acostumados em sala de aula. Devido a isso, no início tivemos bastante dificuldade na criação dos vídeos, pois este método fugia do convencional e do que a maioria das videoaulas que são disponibilizados nas plataformas como o YouTube utilizam.

Com todas os desafios que foram impostos pelo ensino remoto, foi necessário respeitara estrutura do roteiro ao produzir ou confeccionar os vídeos, com dois objetivos claros: primeiro, modificar a linguagem utilizada na apresentação dos vídeos para algo mais casual (sem erros matemáticos) e em segundo, precisávamos explorar os elementos que poderiam estar presentes no cotidiano dos alunos, tal qual foi expresso no segundo tópico “Exemplo práticos com base no cotidiano” e no sexto tópico “Sugestão de atividade com base em algo dentro de casa”. Segue exemplos de ambos os tópicos:

Figura 1: Imagem de um slide sobre Equação do 1º grau

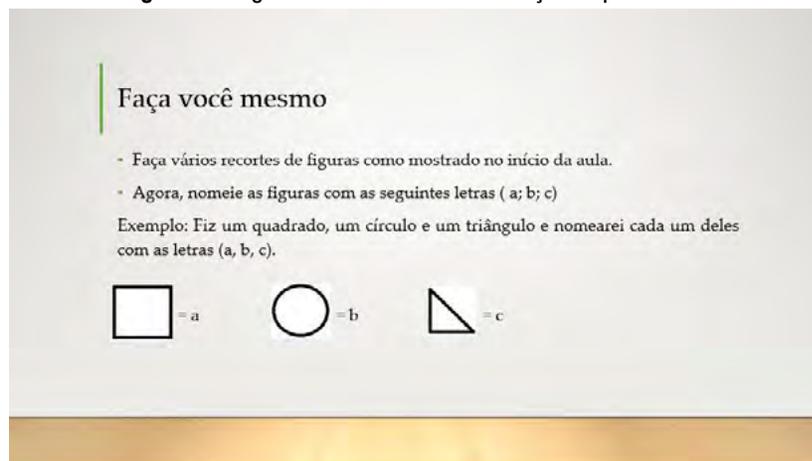
Exercício de reflexão

- Quais métodos de pesar os objetos você conhece?
- Acredito que o mais conhecido é a balança normal, que podemos encontrar em farmácias.
- Porém existem vários tipos, inclusive de balanças.
- Uma delas é a balança de prato, como indicado na figura a seguir:



Fonte: Arquivo Pessoal.

Figura 2: Imagem de um slide sobre Fatoração de polinômios



Fonte: Arquivo pessoal.

A Figura 1 faz parte do tópico 2 “Exemplo prático com base no cotidiano”, de um slide feito para a gravação de um vídeo sobre equação do primeiro grau. A Figura 2 faz parte do tópico 6 “Sugestão de atividade com base em algo dentro de casa”, de um vídeo sobre fatoração de polinômios. Ambos os vídeos estão disponíveis no canal do YouTube da escola. No tópico 3 “Exemplo com base no livro” fizemos uma leve alteração, onde ao invés de utilizar o exemplo de um livro, substituímos por um exemplo presente no bloco de atividades que foi entregue aos alunos, a fim de auxiliá-los no desempenho das atividades.

TERCEIRO PASSO - PRODUÇÃO DOS VÍDEOS

A partir das escolhas feitas durante o planejamento e com a estruturação do roteiro, seguimos para a produção do vídeo, dividido em três etapas que foram estruturadas por nós residentes, e são relatadas, a seguir.

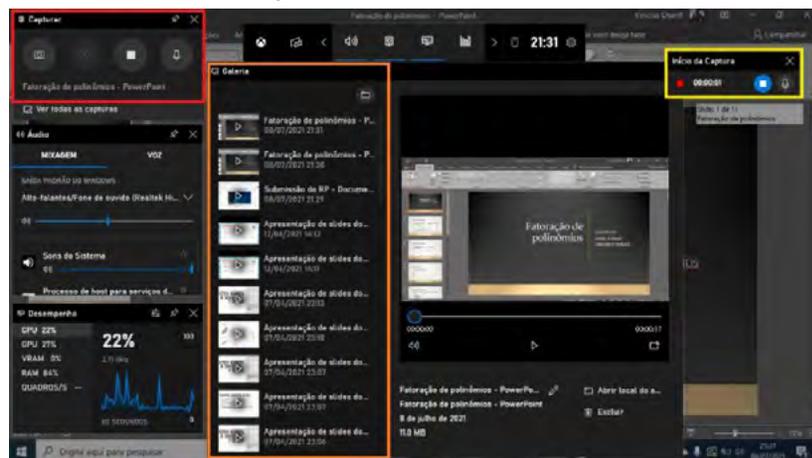
Etapa 1: Essa é a etapa em que reunimos todo o material necessário para criar o vídeo, ou seja, as orientações da professora orientadora e do professor preceptor, o bloco de atividades, o livro didático (para dar a base teórica do vídeo) e ideias próprias que surgem durante o processo.

Etapa 2: É o momento da produção em si e nela temos as duas opções de tipo de vídeo que foi previamente escolhida:

1. Apresentação por slides
2. Animação.

Quando fazemos a Etapa 1, criamos uma apresentação em slides que contenha o assunto do bloco e que seja baseado nos estudos da BNCC, para diminuir a distância entre o aluno e o assunto estudado. Esses slides foram feitos no *Microsoft Office Powerpoint*, porém há outras opções como: *Google Slides*, *Canva* e *Prezi*. A gravação do vídeo, é um dos mais importantes na produção de um vídeo e tendo isso em mente, é necessário ter extremo cuidado com qual *software* que será utilizado, pois podem ocorrer problemas no momento da captura de tela e áudio, dificultando ainda mais o processo. O *Xbox Game Bar* é um meio disponibilizado para computadores com *Windows 10* para captura de tela para jogos eletrônicos e pode ser acessado gratuitamente (para quem é usuário *Windows*), através do seguinte comando "Tecla do *Windows*" + "G", aparecendo a tela apresentada na Figura 3.

Figura 3: Menu do Xbox Game Bar



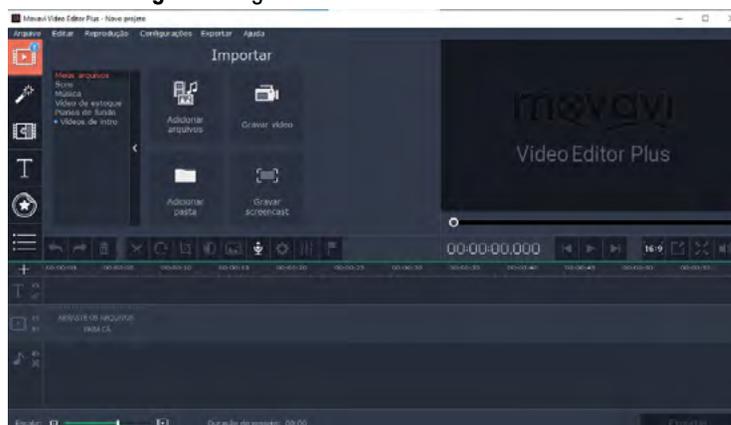
Fonte: Arquivo Pessoal.

Na Figura 3 as três partes destacadas com contornos retangulares (vermelho, laranja e amarelo) localizam: menu de capturar a tela e início do vídeo (contorno em vermelho); menu de gravação (contorno em laranja) onde podemos parar a gravação ou desativar o áudio; e, onde fica a prévia dos vídeos e capturas que foram registradas (contorno em amarelo).

Na Etapa 2, quando escolhemos a segunda opção (animação), fazemos o vídeo todo animado, deixando os espaços corretos para a explicação do conteúdo e posteriormente, com o arcabouço do vídeo feito, gravamos o áudio separadamente, tomando cuidado para não errar o momento de cada parte do vídeo e a interpretação no momento. Para a criação deste vídeo animado, nós utilizamos o *software Animaker* e diversas funções estão disponíveis nele, para a realização do vídeo. É preciso deixar claro que geralmente, cada vídeo é feito em duplas de residentes e, portanto, há uma divisão de tarefas, ou seja, enquanto um residente fica com a gravação e apresentação o outro residente fica com a elaboração do roteiro e a edição do vídeo.

Etapa 3: Com o vídeo gravado, chega o momento da edição e com ele encontramos diversos problemas. O primeiro foi quem iria editar o vídeo e que poderia ajudar os outros, de modo que todos soubessem o básico. A escolha do editor foi o segundo problema, pois existem vários e um mais complicado do que o outro. Felizmente, em nosso grupo de residentes havia pessoas que já tinham conhecimento prévio sobre o assunto e que puderam auxiliar nesses dois problemas. O *Movavi Video Editor Plus* foi o escolhido para a maioria de nossos projetos, por ser um editor com uma interface simples de ser utilizada e de fácil entendimento. A Figura 4 apresenta uma imagem da página inicial do *Movavi*.

Figura 4: Página inicial do *Movavi Video Editor Plus*



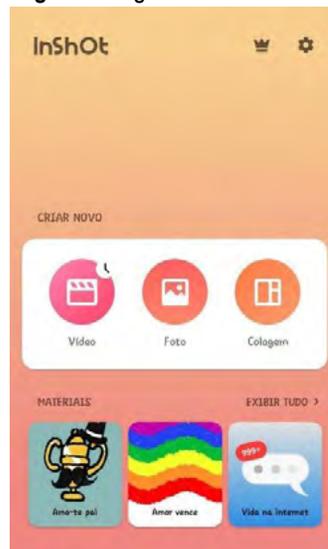
Fonte: Arquivo Pessoal.

A imagem da Figura 4 é o menu inicial para a criação de um projeto, no qual várias funções como adicionar arquivos, gravar vídeo, arrastar vídeos, podem ser acessadas. E, quanto mais tempo passamos usando o programa, mais descobrimos funções escondidas que podem ser utilizadas para melhorar nosso vídeo.

O *InShot* por ser um aplicativo de celular gratuito, torna fácil a sua manipulação, após os vídeos gravados, eles são enviados a

pessoa que fará a edição e então com o aplicativo pode-se fazer junção de vários vídeos formando um só, pode fazer o corte das partes desnecessárias, adicionar músicas e etc., tem muita configuração que faz com que o novo vídeo criado seja bem elaborado.

Figura 5: Página inicial do *InShot*



Fonte: Arquivo Pessoal.

QUARTO PASSO – CONTROLE DE QUALIDADE E DISTRIBUIÇÃO DOS VÍDEOS

Com a finalização da edição, chega o momento do envio do arquivo para a professora orientadora e para o professor preceptor, para que possam analisar o vídeo e apontar os pontos positivos e negativos. Esse envio é feito por uma pasta no drive do e-mail da residência que criamos no início do programa para compartilhar as atividades. A partir de cada vídeo feito, pudemos perceber que os erros diminuíram e em nossa opinião isso ocorreu por conta da

experiência que adquirimos com a produção de cada vídeo e com o compartilhamento de informações com os outros residentes.

Após o envio, a orientadora e o preceptor fazem as correções necessárias e nos dá o retorno, do que precisa ser melhorado em nosso vídeo. Com isso em mãos, devemos regravar a parte ou as partes, que precisaram ser corrigidas e em seguida reenviamos o vídeo pelo drive para que o diretor da escola e o preceptor possam fazer as adições necessárias para a postagem no canal do *YouTube* "Escola Municipal Margarida Pereira". Por último, os alunos precisam ter contato com os vídeos para seu estudo e a realização das atividades.

Uma maneira que o diretor encontrou foi a divulgação nos canais da escola, como *WhatsApp*, *Instagram* e *Facebook*. Apenas essas divulgações não foram suficientes para que os alunos tivessem acesso em massa aos vídeos que foram disponibilizados, e, portanto, novas maneiras serão desenvolvidas para que nossos vídeos possam atingir mais estudantes, inclusive os de fora da escola.

Para avaliar o alcance dos vídeos produzidos para os alunos das Escola Margarida Pereira. Fizemos um questionário que foi entregue a 57 alunos, dos quais 18 não responderam e das 39 respostas foi possível inferir que ocorreram melhoras no nível de compreensão dos conceitos abordados nos blocos de atividades. O questionamento foi o seguinte: indique o nível de dificuldade para a resolução dos blocos de atividades, antes e depois da disponibilização das videoaulas. A Tabela 1, apresenta a frequência das respostas dos 39 estudantes.

SUMÁRIO

Tabela 1: Frequência das respostas dos alunos ao questionário

Escala Período	Péssimo	Ruim	Regular	Bom	Ótimo	Total
Antes	8	27	4	0	0	39
Depois	0	0	5	34	0	39
Total	8	27	9	34	0	39

Fonte: Dados da pesquisa, 2021.

Observando a Tabela 1 podemos inferir que a disponibilização dos vídeos aulas traz melhoria na prática de ensino estabelecida, pois os alunos percebem que a sua própria dificuldade diminuiu quando passaram a assisti-las. Acreditamos que o trabalho produzido até aqui, trouxe boas expectativas para um futuro, no qual as tecnologias estarão mais desenvolvidas e com melhores aplicações para a educação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao que se refere aos objetivos do projeto, acreditamos que a elaboração dos vídeos tem contribuído para a nossa experiência de regência. A base do Residência Pedagógica é a vivência como professor em todos os aspectos da vida escolar. Por conta da pandemia, deixamos de vivenciar os processos do desenvolvimento de uma aula presencial, mas para compensar, a experiência adquirida nesse momento de ensino remoto nos dá um “q” a mais no quesito regência. Além disso, o impacto na vida dos alunos foi notável, conseguimos preencher um espaço que estava em aberto, com a ausência das aulas presenciais, as aulas remotas cumpriram o propósito para qual elas foram estabelecidas.

A elaboração dos vídeos ajudou os alunos na realização dos blocos de atividades, que mencionaram isso a partir do levantamento feito, que traz indícios de uma melhora em relação ao período anterior ao uso das videoaulas. Isso nos indica que nosso trabalho cumpriu o objetivo definido e que serviu de alguma maneira para o crescimento da maioria dos alunos. Levando isso em consideração, acreditamos que existe uma margem para melhora, começamos a pensar em novos métodos que possam contribuir para o desenvolvimento dos alunos e que ao mesmo tempo possa encaixar na parte solicitada para a regência do Programa de Residência Pedagógica.

Até o momento, estamos com oito meses dos dezoito previstos no projeto e já notamos uma grande evolução nas habilidades que um professor deve ter, além da experiência adquirida em produção de vídeos, métodos de explicação e maneiras de ter a atenção dos alunos em situações adversas, todas amparadas no nosso estudo da BNCC e dos referenciais teóricos, isso auxiliados e apoiados pela professora orientadora.

REFERÊNCIAS

BAHIA, Ana Beatriz; SILVA, Andreza Regina Lopes da. Modelo de produção de vídeo didático para EaD. **CINTED-UFRGS**, [s. l.], v. 15, jul 2017. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/renote/article/view/75116>. Acesso em: 7 jul. 2021.

OECHSLER, Vanessa; FONTES, Bárbara Cunha; BORBA, Marcelo de Carvalho. Etapas da produção de vídeos por alunos da educação básica: uma experiência na aula de matemática. **Revista Brasileira de Educação Básica - RBEB**, [s. l.], v. 1, n. 2, jan. / mar. 2017.

DUVAL, Raymond. Registros de representação semiótica e funcionamento cognitivo do pensamento. **REVEMAT: Revista Eletrônica de matemática**, [s. l.], v. 7, n. 2, 2012. DOI <https://doi.org/10.5007/1981-1322.2012v7n2p266>. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/revemat/article/view/1981-1322.2012v7n2p266>. Acesso em: 13 jul. 2021.



5

*Francisco Lucas Melo Freire
José Erison Lima Pereira
Camila da Silva Pereira*

O ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM GEOGRAFIA I:

**UMA EXPERIÊNCIA NO ENSINO MÉDIO
EM TEMPOS DE ENSINO REMOTO EMERGENCIAL**

SUMÁRIO

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo realizar uma reflexão sobre o desenvolvimento da disciplina de Estágio Supervisionado em Geografia I, realizada na Escola de Ensino Médio em Tempo Integral Arsênio Ferreira Maia, em Limoeiro do Norte-CE. No texto, questões relevantes sobre o estágio e o Pibid são consideradas, bem como reflexões teóricas acerca da componente curricular. Visa-se caracterizar o contexto socioespacial em que estão inseridos a escola e o corpo discente. Observou-se as vivências e as questões inerentes ao processo de ensino-aprendizagem dos alunos, tais como: as metodologias utilizadas pelo professor, os recursos didáticos, a interação entre docente e discentes, assim como as estratégias de abordagem dos conteúdos, considerando a realidade dos alunos, o acúmulo de conhecimento e o contexto em que as aulas estão acontecendo a partir do modelo de ensino remoto emergencial em razão à pandemia do COVID-19. Partindo deste trabalho, é possível afirmar que é imprescindível que o estágio se faça presente na formação docente como meio de preparar para a práxis, bem como para a construção da identidade, apesar dos desafios inerentes à profissão.

Palavras-chave: Estágio Supervisionado. Prática Docente. Ensino Remoto Emergencial. Identidade Profissional.

INTRODUÇÃO

O trabalho em questão refere-se a reflexões que foram realizadas no componente curricular de Estágio Supervisionado em Geografia I do Curso de Geografia da Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos – Fafidam/UECE¹, sendo, através dele, é possível analisar a vivência do trabalho docente na prática. Esse componente possibilitou adquirir conhecimentos a partir da experiência do que é vivenciado pelos professores. Aprender através da experiência é um dos melhores caminhos rumo à construção da identidade profissional. Para tanto, analisou-se a maneira como é abordado os conteúdos considerando as etapas da aprendizagem e as metodologias adotadas pelo professor.

O objetivo desta discussão é promover reflexões acerca do desenvolvimento do Estágio Supervisionado que, nesse contexto, foi desenvolvido remotamente e em parceria como Programa de Bolsas de Iniciação à Docência - Pibid. O Estágio Supervisionado em Geografia I foi realizado na 1ª série, turma C, na Escola de Ensino Médio em Tempo Integral Arsênio Ferreira Maia, Limoeiro do Norte-CE. Trata-se de uma etapa da formação do Curso de Geografia, realizada tanto no Ensino Fundamental Anos Finais; como no Ensino Médio. A opção por fazer referência à experiência de estágio no Ensino Médio se deu devido ao professor preceptor do estágio ser o mesmo supervisor do Programa de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID², sub-projeto Geografia/Fafidam.

- 1 A carga horária da disciplina tem um total de 136h, representando 8 créditos, sendo assim distribuídas: 34h em aulas teóricas, integralizando 2 créditos, e 102h em aulas práticas, totalizando 6 créditos.
- 2 O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID, é vinculado à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, mais especificamente à Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica – DEB, que, em parceria com a Secretaria de Educação Superior/SESU e o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação /FNDE, executa ações na indução à formação inicial de professores da Educação Básica e no fomento à investigação e inovação de programas que se voltem à valorização da docência. (NASCIMENTO, 2019, p. 268).

SUMÁRIO

Discutir sobre esse componente é de fundamental importância para evidenciar as contribuições que ele tem na formação, na construção da identidade profissional e na prática docente. Com base em algumas reflexões realizadas, almejando entender essa dimensão teórico-prática da formação de professores, pautadas em Pimenta e Lima (2008), Buriolla (2001), Straforini (2018), Vesentini (2001), Castellar (2019), Nascimento (2019) e outros autores que contribuem para a discussão, além das contribuições dos Projetos Pedagógicos - PP³ do curso de Geografia da Fafidam e da escola parceira do Estágio e do Pibid, bem como da Base Nacional Comum Curricular – BNCC.

O trabalho está organizado em 6 tópicos: introdução, fundamentação teórica, metodologia, resultados e discussão, considerações finais e referências bibliográficas. A introdução do trabalho apresenta objetivo e localização espacial da pesquisa. Na fundamentação teórica é discutido as legislações que surgiram nesse período e regularizaram o ensino durante a pandemia. A metodologia aponta as direções tomadas e os recursos utilizados. Nos resultados e discussões se analisa os resultados do questionário aplicado aos discentes do curso de Geografia da Fafidam e nas considerações finais apresenta-se as conclusões a partir dos resultados e discussões sobre o questionário, concluindo que o estágio é um terreno fértil para reflexões, as quais afloram pensamentos e indagações internas, que nos levam a questionar que professores seremos e como a prática docente é desafiante e gratificante ao mesmo tempo. E por último apresenta-se às referências utilizadas na pesquisa.

- 3 Nos documentos em vigência no curso e na escola, ainda há a nomenclatura Projeto Político Pedagógico – PPP, entretanto a dimensão política tende a ser retirada dos títulos e de parte dos documentos dessa natureza devido aos discursos como da escola sem partido, impostos pela atual conjuntura política do país, bem como por entender que a dimensão pedagógica já compreende a dimensão política. Entretanto a dimensão política tende a ser retirada dos títulos e de parte dos documentos dessa natureza devido aos discursos como da escola sem partido, impostos pela atual conjuntura política do país, bem como por entender que a dimensão pedagógica já compreende a dimensão política.

SUMÁRIO

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O ESTÁGIO E O PIBID

Segundo o Projeto Político Pedagógico (PPP-2011) do curso de Geografia, o Estágio Curricular Supervisionado em Geografia I consiste nos momentos de observação, diagnóstico e envolvimento com o ambiente escolar, sendo realizado em conformidade com a resolução CNE/CP 2, de 19 de fevereiro de 2002⁴. O estágio é dividido nas seguintes etapas: observação do ambiente escolar, planejamento, acompanhamento e colaboração, devendo o estagiário ser acompanhado em todas as etapas por um professor orientador da unidade formadora e por um supervisor da escola.

A avaliação do componente se dá mediante notas que vão de zero a dez, correspondendo: I- entrega do relatório para o orientador do estágio; e II- avaliação, pelo supervisor da escola, das atividades desenvolvidas pelo estagiário, que constarão numa ficha de avaliação e acompanhamento elaborada pelo professor orientador. Existem atribuições a serem cumpridas pelo estagiário, uma delas seria: “vivenciar o espaço escolar e situações concretas de escolarização, diretamente ligados ao planejamento das atividades de ensino, do material e dos recursos didáticos de apoio” (PPP, 2011, p. 17).

Atualmente, o estágio supervisionado vem sendo discutido como supervisão e colaboração, assim denominada por reconhecer que não existe uma atividade que envolva ambientes de formação, espaços de atuação da prática docente, sujeitos participantes formadores e formandos, gestão e sociedade sem que o diálogo e

4 A resolução CNE/CP, de 19 de fevereiro de 2002, institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP022002.pdf>.

atuação mútua possa ser ponto contribuinte para que a prática se efetive. Portanto, a supervisão é um elemento imprescindível para que a comunicação seja estabelecida e que a colaboração se faça presente nessa relação, para que a ideia de prática supervisionada ultrapasse o teor somente técnico, de observador, e que supere a ideia de hierarquia entre as instituições e docentes, avançando para a ideia de construção coletiva, como nos esclarece Pedras e Seabra (2016, p. 301), que a “supervisão pode então criar condições para a existência da colaboração”.

Analisando Cogan (1973), é possível afirmar que a colaboração entre professores é de extrema importância para que a aprendizagem aconteça. Os docentes devem promover a auto e heterosupervisão para que haja sucesso no ensino-aprendizagem. Ainda com base no autor, o grande objetivo da supervisão seria fortalecer a colaboração, sem que a relação de hierarquia entre superior e subordinado possa ser prejudicial nesse processo. É através da supervisão da *práxis* de colaboração que se supera as individualidades do fazer docente. A colaboração também consistiu numa atividade de intervenção/colaboração, realizada nesse estágio, visando preparar o estagiário para a prática supervisionada seguinte, em que a regência é obrigatória, tentando diminuir o impacto que é a saída de um estágio somente de observação para outro em que o graduando conduzirá uma aula. Essa atividade colaborativa consiste desde uma revisão de conteúdos e elaboração de atividade, podendo ser lúdica até o auxílio ao professor nas aulas.

O estágio se faz presente nas matrizes curriculares de todos os cursos de graduação no Brasil e é indispensável que esteja aliado à teoria, superando a ideia da dicotomia presente nos cursos de licenciatura em que se separa a formação em duas partes: a inicial, que consiste na formação teórica; e a final, marcando a fase prática do curso. Nessa perspectiva, o processo de formação inicial do professor de Geografia acontece com a teoria dissociada da prática. O estágio é uma componente que transporta os licenciandos para a

SUMÁRIO

dimensão prática da formação. Buriolla (2001, p. 13), afirma que “o estágio é o lócus onde a identidade profissional é gerada, construída e referida; volta-se para o desenvolvimento de uma ação vivenciada, reflexiva e crítica e, por isso, deve ser planejado gradativa e sistematicamente com essa finalidade”.

A prática supervisionada em Geografia I, indubitavelmente, é peça fundamental na construção da identidade profissional. Todavia, ela é um processo contínuo, construído ao longo dos outros componentes do curso e no fazer docente de todos os dias na sala de aula. Pimenta e Lima (2008, p. 198), relatam sobre o caráter passageiro do estágio e que a construção da identidade profissional permeia outras disciplinas da formação. Os autores afirmam ser esse “o lócus da sistematização da pesquisa sobre a prática, no papel de realizar uma síntese e a reflexão de vivências efetivadas”.

De acordo com Pimenta (2004/2006, p. 10), o “estágio se constitui como um campo de conhecimento, o que significa atribuir-lhe um estatuto epistemológico que supera sua tradicional redução à atividade prática instrumental [...]”. O estágio, como campo de conhecimento, produz-se na interação dos cursos de formação com o meio social no qual se desenvolvem as práticas educativas.

Por questões institucionais e funcionais tanto do ambiente escolar como da própria disciplina, que, no âmbito desse nível de ensino, almejava a observação da prática, somente o estágio possibilitaria uma integração plena com o espaço escolar que pudesse efetivar a participação do estagiário em diversas atividades. Então, o Pibid estreitou essa relação de maneira que expandiu a participação nas aulas. Algumas atividades do estágio foram realizadas em parceria com o programa, como será relatado mais adiante numa atividade de produção de gráficos realizada com os bolsistas e o estagiário.

SUMÁRIO

Segundo Nascimento (2019), “o Pibid nasce no seio de um amplo pacote político educacional [...] tratando-se de um conjunto de políticas criadas a partir dos anos 2000, e que inauguram importantes ações afirmativas no âmbito da educação básica e superior brasileira e, em específico, da formação de professores”. Atualmente, o programa é desenvolvido no âmbito do Curso de Licenciatura Plena em Geografia da Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos – Fafidam, com 3 escolas parceiras, sendo uma de Ensino Fundamental, a Escola Municipal Manuelito Maia Meireles, situada em Russas – CE; e as Escolas de Ensino Médio Arsênio Ferreira Maia e Lauro Rebuças de Oliveira, localizadas em Limoeiro do Norte-CE.

Vivenciar esses dois momentos na formação é uma oportunidade única por ser tão desafiador à manutenção do programa Pibid nas universidades e escolas, visto que já enfrentou e vem passando por tempos difíceis na atual conjuntura do país. Os frequentes cortes de recursos destinados à educação, impactam diretamente na oferta de bolsas, o que pode provocar a precarização e até mesmo a extinção do programa.

METODOLOGIA

O trabalho tem a finalidade básica de promover reflexões sobre o estágio, almejando contribuir nas discussões sobre prática docente, identidade profissional e ensino de Geografia. Trata-se de um olhar qualitativo de um estudo de caso em que a prática supervisionada se deu analisando suas contribuições para a formação docente bem como na construção da identidade profissional.

Na pesquisa, realizou-se importantes reflexões acerca da temática, com revisões bibliográficas fundamentais para a compreensão de questões imprescindíveis ao estágio supervisionado

SUMÁRIO

e a prática docente. Autores como Pimenta e Lima (2008), Buriolla (2001), Straforini (2018), Vesentini (2001), Castellar (2019), Nascimento (2019), foram fundamentais para a discussão. Além da pesquisa bibliográfica, considerou-se também uma pesquisa documental dos PP's do curso de Geografia da Fafidam e da escola, da BNCC, livro didático. Um outro elemento que contribuiu para as reflexões foram as observações práticas das aulas do professor.

DISCUSSÃO E RESULTADOS

O CONTEXTO ESCOLAR EM QUE SE DEU A EXPERIÊNCIA

Conforme mencionado, anteriormente, a experiência de estágio supervisionado em Geografia I, ocorreu na E.E.M.T.I. Arsênio Ferreira Maia⁵, na turma de 1ª série C, no período da manhã. As observações foram realizadas em quatro semanas de aula, do dia 13 de maio ao dia 18 de junho. A instituição funciona na modalidade ensino em tempo integral, modelo de ensino voltado ao discurso da formação para o mercado de trabalho e ao protagonismo juvenil em seus projetos de vida.

Por ser uma das escolas parceiras do Pibid Geografia Fafidam, o estagiário, e também bolsista ID, teve como professor preceptor o mesmo supervisor do programa. Durante esse período, foi possível realizar atividades em parceria com o programa e o componente curricular, possibilitando vivenciar esse espaço sob duas ópticas: numa, vivencia-se a oportunidade de ser inserido no espaço

5 A Escola Arsênio Ferreira Maia localiza-se na Rua Coronel José Nunes, 1245- João XXIII, Limoeiro Do Norte-CE. Pertence a 10ª Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação (CREDE 10 - Russas). As observações aconteciam nas quintas e sextas-feiras, com duração de 45 minutos, iniciando às 09h30min. estendendo-se até às 10h15min.

escolar na condição de bolsista do Pibid; e, na outra, cumpri-se uma obrigatoriedade pertinente aos cursos de licenciatura plena no Brasil, que é o estágio supervisionado, sendo possível, assim, distinguir os papéis que essas duas situações assumem na formação, no tocante às questões da incursão no espaço escolar, na integração entre os ambientes e naquilo que eles contribuem para a identidade docente.

O PROCESSO DE OBSERVAÇÃO DAS AULAS

Nesse curto espaço de tempo, os conteúdos trabalhados pelo docente foram os do capítulo 3 e 4 do livro didático. A temática do capítulo 3 era “Mapas temáticos e gráficos” e do 4 “Tecnologias modernas usadas pela Cartografia”. O livro utilizado na escola nas turmas de 1ª séries é intitulado de *Geografia Geral e Brasil – Espaço geográfico e globalização*⁶. Durante essas quatro semanas de observação, pode-se analisar alguns fatores importantes em sala de aula, ainda que nessas circunstâncias de ensino remoto, a exemplo de: metodologia, recursos didáticos, relação entre docente e discentes e como o componente de Geografia é trabalhado no âmbito escolar.

Na primeira observação da aula, foi iniciado o capítulo 3, “Mapas temáticos e Gráficos”, no qual o professor introduziu o assunto fazendo um resgate dos conteúdos anteriormente estudados sobre escalas e representações cartográficas. Apenas uma semana não foi o suficiente para explorar todo o conteúdo, estendendo-se para a seguinte. Na terceira observação, iniciou-se o estudo do capítulo 4, “Tecnologias modernas usadas pela Cartografia”, uma temática curta, mas com bastante aplicabilidade no cotidiano da sociedade.

6 O livro *Geografia Geral e Brasil – Espaço geográfico e globalização*, da editora Scipione, está na sua 3ª edição (2016), e tem como criadores, João Carlos Moreira (Bacharel em Geografia/USP), e Eustáquio de Sene (Bacharel e Licenciado em Geografia/USP). Está dividido em 2 unidades, contendo no total 12 capítulos. A primeira unidade é intitulada de “Fundamentos da Cartografia”, composta por 4 capítulos, e a segunda unidade “Geografia física e meio ambiente”, distribuída em 8 capítulos.

A última semana de observação ocorreu nos dias 17 e 18 de junho. Pôde-se vivenciar um contato mais estreito com os alunos, pois essas duas aulas destinaram-se à socialização dos gráficos gerados pelos estudantes, orientados pelos bolsistas do Pibid e pelo estagiário. Os gráficos expressavam dados sobre as localidades onde os alunos residiam, sendo construídos a partir de informações fornecidas pela secretaria da escola, por intermédio do professor.

Essa atividade de intervenção foi desenvolvida através da colaboração entre gestão, professor, bolsistas, estagiário e alunos, ou seja, mobilizou os sujeitos envolvidos diretamente no processo de ensino-aprendizagem. Os gráficos foram gerados on-line, na plataforma do Centro Nacional de Estatística de Educação – IES NCES⁷, trata das localidades onde residem os alunos do: 1ª-A e B, 1ª- C e D e 1ª- A, B, C e D.

Nessa atividade, o papel desenvolvido pelo professor, estagiário e bolsistas foi o de mediador. Buscou-se orientar a condução da atividade e a sistematização das informações, como: alimentação da plataforma com os dados e a formatação dos gráficos. Na exposição dos produtos, estabeleceu-se diálogos com os estudantes, de forma que eles interpretavam as informações contidas nos gráficos e as confrontavam com a realidade, dando veracidade aos dados.

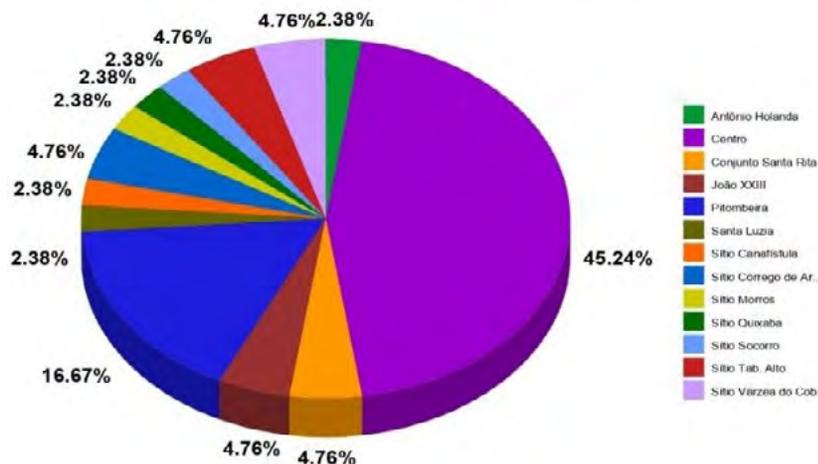
Algumas questões levantadas pelos estudantes possibilitaram refletir sobre a compreensão deles acerca da leitura da realidade e do espaço em que estão inseridos de maneira crítico-reflexiva. Questões como: o número de alunos que moravam em algumas comunidades não correspondia com a realidade da sala, e eles mesmos levantaram algumas hipóteses de possíveis explicações, a saber: saída do aluno da escola e não atualização desse dado no

7

O Centro Nacional de Estatística de Educação – IES NCES, é uma plataforma onde você pode realizar diversas atividades, como a criação de gráficos, testes de conhecimento e fonte de pesquisa sobre as escolas. <https://nces.ed.gov/nceskids/>.

sistema; os alunos traziam comprovantes de residência de familiares que residiam mais próximo à escola, visto que um dos critérios de seleção dos alunos nessa modalidade de ensino; é a proximidade com a instituição. A figura abaixo, corresponde ao gráfico gerado por uma das equipes:

Figura 1 – Localidades onde residem os estudantes da 1ª/ C da escola E.E.M.T.I. Arsênio Ferreira Maia
Localidades onde residem os alunos do 1º/C



Fonte: produto da intervenção, 2021.

Essa atividade promoveu o instinto de pesquisa nos estudantes, que foram autônomos no processo de produção do conhecimento. A própria BNCC (2018) defende a formação de estudantes protagonistas de sua aprendizagem. Além desse estímulo à pesquisa, propiciou-se o espírito de trabalho em equipe, importante na construção do conhecimento e da vivência em sociedade, ainda mais nesse contexto em que os estudantes não tiveram a oportunidade de relacionar-se presencialmente no espaço escolar, visto que são alunos de 1ª série e o ano letivo de 2021 iniciou-se e ainda continua de forma remota. A BNCC também afirma ser função da

escola “promover a aprendizagem colaborativa, desenvolvendo nos estudantes a capacidade trabalharem em equipe e aprenderem com seus pares” (BNCC, 2018, p. 467).

A metodologia utilizada nas aulas observadas no estágio foi de aula expositiva dialogada, com uso de imagens, o que tornaram as aulas mais atraentes, estimulando a participação ativa dos estudantes. Gil (1998), esclarece que essa metodologia pode ser descrita como “uma exposição com participação ativa dos alunos, por meio do qual o professor busca conhecer e considerar seus conhecimentos prévios e entendimentos via questionamentos, discussão e interpretação do objeto de estudo que foi apresentado e estudado”.

Vesentine (2001) esclarece que um bom professor seria aquele que se adapta à realidade e às renovações do ensino. Nesse contexto, foi imprescindível o papel que o professor desempenhou para garantir a aprendizagem dos alunos, buscando tornar a aula viável. Oliveira (2021, p. 12), em um dos seus estudos sobre o ensino de Geografia no modelo remoto emergencial, esclarece, nos resultados encontrados, que as principais potencialidades desenvolvidas dizem respeito, inicialmente, “à capacidade de adaptação e a resiliência encontradas pelos professores e estudantes ao novo, inesperado e imposto cenário, com a chegada do Covid-19”. Ainda com base nesse autor, compartilha-se da ideia de que o mínimo de aprendizagem tem sido garantido, com as adaptações dos planejamentos pedagógicos e pelo uso intensivo de elementos fundamentais para o ensino de Geografia, como é caso dos mapas.

Por se tratar de aulas no estilo remoto, sempre se utilizou de slides para exposição dos conteúdos, com imagens para a exemplificação das temáticas e como estratégia de manter os alunos atentos durante as aulas. O livro didático foi e continua sendo a base de planejamento das aulas e o recurso mais acessível aos estudantes, inclusive nesse contexto não presencial por ser uma fonte de estudo comum a todos.

SUMÁRIO

RESULTADOS

Durante esse período de observação e colaboração da prática docente, analisou-se como o professor conduz suas aulas desde o planejamento até a prática. Percebeu-se que o docente não apresenta apenas conceitos, mas explicita a aplicação deles no cotidiano, materializando-os e exprimindo sua significância na realidade. É notável como o componente curricular de Geografia está constantemente fazendo interação com os campos das demais ciências e como é importante que o professor traga essa questão da interdisciplinaridade para a sala de aula, pois é imprescindível para a compreensão e motivação dos estudantes; quando um conteúdo possui uma intersecção com duas ou mais ciências, visto que ela permite que eles tenham uma visão mais ampla a respeito dessas temáticas.

Além disso, esse conceito também está relacionado à interação dos conteúdos com a realidade e à possibilidade de os alunos exercitarem cotidianamente seus saberes e as relações entre teoria e prática. Azevedo, M. A. R; Andrade, M. F. R, (2007, p. 260) esclarecem que a interdisciplinaridade se constitui num “elo que possibilita o estabelecimento de inúmeras relações das disciplinas com a realidade, num processo recíproco de aprendizagens múltiplas e intermináveis”.

Outra questão que serve como aprendizagem é a ideia de considerar o espaço de vivência do estudante em sua totalidade. Isso contribui para que eles possam entender a dimensão da espacialidade do fenômeno. Straforini (2018), nos esclarece que essa espacialidade “é uma importante ferramenta metodológica para o ensino de Geografia e da ‘simbiose’ entre pensamento espacial e raciocínio geográfico” (STRAFORINI, 2018, p. 184).

SUMÁRIO

Porém, considerar o espaço de vivência e a bagagem de conhecimentos dos alunos não é uma missão fácil. Requer do professor domínio tanto do campo da Geografia como do campo da Didática, o que pressupõe uma formação inicial que não tenha deixado lacunas, não somente nessas duas dimensões. Trata-se de uma questão de base epistemológica da Geografia e superá-la pode ser crucial para o bom desempenho do docente, como esclarece Castellar (2019, p. 4), ao mencionar essa questão como um obstáculo epistemológico e que ele “estar associado tanto ao conhecimento geográfico quanto ao campo da didática [...] ao superar esse obstáculo [...] assegura-se a liderança em sala de aula e estabelece-se um marco educativo concreto com concepções conceituais da disciplina e sobre como entende o processo de ensino e de aprendizagem”.

Evidencia-se que será um erro o professor querer abranger vários princípios geográficos na sua aula. Straforini (2018), nos traz essa reflexão afirmando ser esse “o primeiro grande desafio no ensino de Geografia de ordem metodológica, que é a impossibilidade ‘tocar’ ou atingir todas as coisas num mesmo instante de análise [...]” (STRAFORINI, 2018, p. 186).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao concluir esse estágio, assegura-se que ser professor não é uma missão fácil, mas pode ser extremamente gratificante quando se faz o que gosta. Essa curta experiência em sala de aula, ainda que virtual, foi um marco importante na construção da identidade profissional, que será contínua e perdurará até o fim da carreira, sendo imprescindível que seu desenvolvimento considere o diálogo entre instituições, docentes, graduandos e discentes. Esse pouco tempo permitiu evidenciar que estágio não é práxis, mas um caminho que prepara para ela.

SUMÁRIO

O contato com a escola gera preocupações para um futuro próximo, no tocante ao exercício profissional do professor de Geografia e a angústias pessoais. Em um contexto de transformações e reformulações das normas e diretrizes curriculares, que redefine e torna incerto o espaço da Geografia nas escolas, gera tensões e inseguranças acerca do exercício do magistério e manutenção de empregos. Outras inquietações são pessoais e dizem respeito à construção da vida individual como professor, sabendo das responsabilidades e dos múltiplos papéis que lhes são atribuídos.

O estágio é um terreno fértil para reflexões. Os pensamentos afloram indagações internas que nos levam a questionar: que professor de Geografia serei no futuro? Que impactos minhas atitudes terão para além da sala de aula na vida dos estudantes? São reflexões que permearão a identidade profissional em um processo contínuo e consciente do papel desempenhado no magistério e como as atitudes de um professor podem servir de exemplo para as centenas de alunos que passarão por ele ao longo de sua carreira. Mas que, acima de tudo, também reitera e fortalece o quanto fui feliz na escolha profissional. São reflexões e inquietações como essas que o estágio desperta.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, M. A. R.; ANDRADE, M. F. R. O conhecimento em sala de aula: a organização do ensino numa perspectiva interdisciplinar. **Educar**, Curitiba, n. 30, p. 235-250, 2007.

BURIOLLA, M. A. F. **O estágio supervisionado**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

BRASIL. **Resolução CNE/CP 2**, de 19 de fevereiro de 2002. Disponível: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP022002.pdf> Acesso em: 14 jul. De 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

CASTELLAR, Sônia Maria Vanzella. Raciocínio geográfico e a teoria do reconhecimento na formação do professor de Geografia. **Revista Signos Geográficos**, Goiânia – GO, VI, 2019.

COGAN, M. **Clinical Supervision**. Boston: Houghton Mifflin Company, 1973.

DELLORE, C. B. **Araribá mais: geografia**. São Paulo: Editora Moderna, 2018.

E.E.M.T.I. ARSÊNIO FERREIRA MAIA. **Projeto Político Pedagógico-PPP**. Limoeiro do Norte, 2018.

FAFIDAM-Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos, **PPP-Projeto Político Pedagógico do Curso de Geografia**, Limoeiro do Norte-CE, 2011.

GIL, A.C. **Metodologia do Ensino Superior**. 3. ed. São Paulo: Atlas; 1998, p. 33-41.

NASCIMENTO, M. A.G. **Formação inicial de Professores de Geografia no Ceará, Brasil e em Portugal: a relação entre universidade e a escola**. 2019. Tese (Doutorado em Geografia) - Portugal: Universidade de Lisboa, 2019.

OLIVEIRA, V. H. N. Como fica o ensino de Geografia em tempos de pandemia da Covid-19? **Ensino em perspectivas**, Fortaleza, V. 2, n. 1, p. 1-15 2021.

PEDRAS, S. SEABRA, F. Supervisão e colaboração: contributos para uma relação. **Revista Transmute**, Curitiba-PR, VI, n. 2, p. 293-312, 2016.

PIMENTA, S. G. **O estágio na formação de professores: Unidade Teoria e Prática- 7. Ed.** –São Paulo: Cortez, 2006.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. do S. L. **Estágio e docência**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

STRAFORINI, R. **O ensino de Geografia como prática espacial de Significação**. Estudos avançados, 2018.

VESENTINI, J. W. (org.) **Geografia e Ensino: textos críticos**. 4. ed. Campinas: Papyrus, 1995.

SUMÁRIO



6

*Alexcielly Soares Figueirêdo
Amanda da Costa Santos Raimundo
Rita de Cássia Fernandes Monteiro
Ma. Danielle dos Santos Mendes Coppi
Dra. Maria de Fátima de Souza Aquino*

“TÁ NO MEET”:

**DESAFIOS NO DESENVOLVIMENTO
DA LEITURA DO TEXTO LITERÁRIO
NO ENSINO FUNDAMENTAL
EM CONTEXTO REMOTO**



SUMÁRIO

RESUMO

Com o surgimento da pandemia da COVID-19 e a confirmação dos primeiros casos, no Brasil, o isolamento e o distanciamento social passaram a ser medidas de restrição para evitar a propagação do vírus. Em consequência disso, as instituições de ensino adotaram as atividades remotas. Nessa direção, este relato de experiência tem como objetivo apresentar o desenvolvimento de ações do projeto PIBID de Língua Portuguesa na E.E.F Antenor Navarro, o qual ocorreu no contexto remoto em turmas de 6º e 7º anos. Para tanto, a fundamentação baseia-se em Barreto e Rocha (2020), Cosson (2011), Rojo (2012), Rouxel (2013), Marcuschi (2010), entre outros. A realização do projeto evidenciou um dos maiores problemas enquanto sociedade: a desigualdade social, e, nessa nova conjuntura, a desigualdade tecnológica. Nesse viés, o projeto foi desenvolvido com as turmas a partir da observação da realidade dos alunos em um contexto situado, assim, a introdução de recursos tecnológicos, como o *Google Meet*, o *Mentimeter*, o *Padlet* e as redes sociais foram fundamentais para a realização das atividades propostas, embora apresentassem intercorrências. A partir disso, o projeto de maneira inclusiva, promoveu atividades de interação, interpretação, escrita e reescrita do conto “Joãozinho e Maria” de Cristina Agostinho e Ronaldo Simões Coelho. Em suma, a experiência foi produtiva e promissora, uma vez que além de contribuir para a formação docente, permitiu colaborar com o processo de ensino/aprendizagem dos estudantes da escola campo em um contexto tão desafiador.

Palavras-chave: PIBID. Ensino de Língua Portuguesa. Contexto remoto.

INTRODUÇÃO

Atualmente, o mundo tem passado por inúmeras mudanças nas mais distintas esferas da sociedade, oriundas de acontecimentos como o da pandemia originada pelo Sars-cov-2 (COVID 19), as quais fizeram com que os indivíduos se adequassem e/ou rompessem as novas problemáticas. No que tange ao processo de ensino de língua portuguesa (doravante LP), algumas indagações afloraram, visto que o isolamento social se tornou uma prática indispensável para a não propagação do vírus, o que afetou drasticamente o contato entre discentes e docentes. Consequentemente, adotou-se como saída o ensino remoto para a continuidade da construção do conhecimento em LP, transferindo o ambiente pedagógico presencial para o virtual, fazendo com que o professor entre, de certa forma, nas casas dos estudantes. A esse respeito, Saraiva, Traversini e Lockmann (2020, p. 08) discorrem que “[...] quando a escola entra na sala de casa, dissolvem-se os muros e os professores ficam expostos ao olhar das famílias.”

Consoante ao supradito, os sujeitos envolvidos no processo de ensino tiveram que se adaptar com a nova realidade imposta pelas circunstâncias, dado que o ensino remoto requer um conhecimento técnico dos discentes e docentes para que ocorra de forma eficaz. Neste viés, as tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) adentraram nesse cenário como uma ferramenta facilitadora para o desenvolvimento de práticas pedagógicas voltadas para a realidade dos alunos, envolvendo os conteúdos trabalhados em LP de forma contextual e prazerosa.

Manifesta-se neste escrito relatar uma experiência vivenciada pelo grupo de estudantes bolsistas do Programa de Iniciação à Docência (PIBID) da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB) campus Guarabira, essa por sua vez difundiu e/ou ampliou novas competências e habilidades, bem como consequências inerentemente

SUMÁRIO

positivas para os sujeitos envolvidos no processo, tais como, alunos da educação básica, docentes e futuros docentes. Dessa forma, notamos a necessidade de apresentar a sequência de atividades que elaboramos e executamos a fim de que a consciência literária seja disseminada, promovendo reflexões acerca da LP, bem como o estímulo à leitura e à escrita dos estudantes. Outra finalidade é a utilização dos recursos digitais a favor da aula síncrona via *Google Meet*, tendo em vista que é possível dinamizar e inovar as práticas pedagógicas com estes meios, os quais dão a possibilidade de contato com o alunado. Além disso, recorreremos aos artefatos que fazem parte da cultura brasileira para familiarizar ainda mais os discentes com o processo de ensino/aprendizagem de LP, esses por sua vez, envolveram-nos nas discussões sobre o nosso país, nossa cultura e nosso povo.

Em conformidade ao que foi apresentado, buscamos em nosso trabalho contribuir significativamente para a propagação do conhecimento na área linguístico-literária da LP, em virtude das ações realizadas que ocasionaram em progressos pertinentes quanto ao processo de ensinar e aprender. Além disso, foi possível romper com diversos rótulos estigmatizadores acerca do ensino remoto, os quais apontam não haver possibilidade de ocorrer aquisição de conhecimento e, também, o desenvolvimento dos indivíduos no processo de leitura, escrita e reescrita nesse contexto. Por fim, constatou-se que o uso das tecnologias para fins educacionais promove benefícios para a aula de língua portuguesa. Para tanto, o objetivo deste trabalho é relatar a experiência obtida pelos docentes em formação, através da vivência da sala de aula no desenvolvimento de um projeto literário, expondo, assim, os desafios encontrados.

Em prol de subsidiarmos as nossas práticas (elaboração e execução de uma sequência de atividades), recorreremos às teorias que foram inerentemente necessárias para a organização e construção do relato de experiência. Como aporte teórico, apropriamo-nos em Barreto e Rocha (2020), para observarmos os impactos causados pela pandemia no ensino e suas mudanças na forma de interação

SUMÁRIO

entre docente e discente em sala de aula, Cosson (2011) em razão da prática do letramento literário, utilizando como estratégia metodológica para desenvolvimento das atividades aplicadas, Rojo (2012), a fim de compreendermos o conceito e a importância dos multiletramentos, Rouxel (2013) a qual defende a ideia de instituir o aluno sujeito leitor e Marcuschi (2010) que aponta estudos e concepções sobre os gêneros textuais, dentre outros autores que contribuíram para a composição deste escrito.

A EXPERIÊNCIA DO TRABALHO COM O TEXTO LITERÁRIO NO ENSINO REMOTO

Em março de 2020 a Organização Mundial de Saúde (OMS) declarou pandemia, em consequência da alta propagação do novo vírus da Covid-19. Até esta data, o vírus já tinha alcançado 117 países e feito milhares de vítimas. De acordo com o Ministério da Saúde (2020), este vírus é transmitido por gotículas respiratórias, contato e superfícies contaminadas, causando problemas respiratórios, tosse, perda do olfato e paladar, entre outros sintomas.

Em consequência do alto número de vítimas do vírus, o Ministério da Educação decidiu suspender as aulas presenciais de todas as instituições de ensino, com o intuito de frear a propagação do vírus e preservar a vida dos alunos. Sendo assim, foi publicada a Portaria nº 343 (2020, p. 39 *apud* BARRETO; ROCHA, p. 05) a qual “dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19.” Dessa forma, as instituições de ensino aderiram ao ensino remoto, com o intuito de prosseguir com a educação escolar e superior.

Sendo assim, o nosso relato busca expor os desafios encontrados para a realização do ensino de Língua Portuguesa de forma remota através do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). Para tanto, lançamos mão da descrição e análise de algumas ações do projeto *Contos de Fadas à Brasileira* que ocorreu na E.E.E.F. Antenor Navarro, na cidade de Guarabira – PB, nas turmas dos 6º e 7º anos, entre os meses de maio e agosto de 2021, supervisionado pela professora Ma. Danielle Mendes.

O projeto *Contos de Fadas à Brasileira* propõe a exibição e estudo de contos de fadas reescritos por autores brasileiros, carregando características do Brasil. Assim, o seu foco é na área de leitura, interpretação e produção textual. Dessa forma, o projeto iniciou-se com o estudo do gênero conto, explorando a questão estrutural e funcional do gênero. Para tal, utilizamos o conto *Joãozinho e Maria* de Cristina Agostinho e Ronaldo Simões Coelho. Logo após, fizemos leitura compartilhada com os alunos, trabalhando a interpretação e a oralidade.

Para isso, utilizamos como base os postulados de Marcuschi (2010) sobre os gêneros textuais e suas funcionalidades). Nessa direção, o autor supracitado explica que os gêneros textuais são fenômenos históricos e culturais, que estão presentes em nosso cotidiano. Além disso, são maleáveis, dinâmicos e possuem caráter linguístico, atendendo assim às necessidades sociocomunicativas do dia a dia.

Em vista disso, Marcuschi (2010) defende a utilização dos gêneros em sala para o ensino de língua, uma vez que os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) "sugerem que o trabalho com o texto deve ser feito na base dos gêneros, sejam eles orais ou escritos." (BRASIL, 1997 *apud* MARCUSCHI, 2010, p. 35). Dessa forma, pode-se desenvolver as capacidades de produção textual e oralidade dos alunos. Além disso, os gêneros são atrativos para os estudantes, tornando-se uma ferramenta proveitosa para o ensino de língua materna. Como explica o autor:

SUMÁRIO

No ensino de uma maneira geral, e em sala de aula de modo particular, pode-se tratar dos gêneros [...] e levar os alunos a produzirem ou analisarem eventos linguísticos dos mais diversos, tanto escritos como orais, e identificarem as características de gênero de cada um. É um exercício que, além de instrutivo, também permite praticar a produção textual (MARCUSCHI, 2010, p. 37).

Posto isto, buscamos em nossas aulas instigar os estudantes a participarem ativamente das aulas, através da leitura coletiva e perguntas interpretativas acerca do conto trabalhado, abrindo espaço para discussões relativas à temática do texto literário. Dessa forma, conseguimos desenvolver e estimular o senso crítico e reflexivo dos alunos. Para isso, encontramos apoio nos estudos de Rouxel (2013), a qual debate sobre a importância de instituir o aluno sujeito leitor:

Isso significa, em primeiro lugar, tanto para o professor quanto para o aluno, renunciar à imposição de um sentido convencionalizado, imutável a ser transmitido. A tarefa, para ambos, é mais complexa, mais difícil e mais estimulante. Trata-se de, ao mesmo tempo, a partir da recepção do aluno, de convidá-lo à aventura interpretativa com seus riscos, reforçando suas competências pela aquisição de saberes e técnicas (ROUXEL, 2013, p. 20).

Desta maneira, a partir do estudo do texto literário Joãozinho e Maria, conseguimos debater questões sociais, muitas vezes presentes no nosso cotidiano, que foram retratadas no conto, como o egoísmo da madrasta, a parceria dos personagens, a importância de expressar seus medos, a normalidade de cometer erros, além das características culturais brasileiras existentes na obra. Buscamos alcançar um ensino de literatura que desenvolva “a formação de um sujeito livre, responsável e crítico – capaz de construir o sentido autônomo e de argumentar sua recepção” (ROUXEL, 2013, p. 20).

Partindo para a elaboração da sequência de atividades, utilizamos como base os estudos de Cosson (2011), o qual aponta métodos eficazes para o ensino de literatura em sala de aula. Com base

SUMÁRIO

em nossos estudos e ações acerca do ensino-aprendizagem de língua portuguesa no ensino fundamental, justificamos a escolha de trabalharmos com texto literário, visto que

A experiência literária não só nos permite saber da vida por meio da experiência do outro, como também vivenciar essa experiência. Ou seja, a ficção feita palavra na narrativa e a palavra feita matéria na poesia são processos formativos tanto na linguagem quanto do leitor e do escritor. Uma e outra permitem que se diga o que não sabemos expressar e nos falamos de maneira mais precisa o que queremos dizer ao mundo, assim como nos dizemos a nós mesmos (COSSON, 2011, p. 17).

Sendo assim, iniciamos nosso projeto *Contos de Fadas à Brasileira*, com uma motivação, na qual apresentamos uma imagem de duas crianças em uma floresta, a fim de que os alunos fizessem uma leitura e discutissem sobre o que entendiam ou recordavam a partir da visualização da imagem. Essa proposta de motivação é defendida por Cosson, visto que “consiste exatamente em preparar o leitor para entrar no texto. O sucesso inicial do encontro do leitor com a obra depende de uma boa motivação” (COSSON, 2011, p. 54).

A partir disso, fizemos uma relação entre a imagem e a noção de releitura, explicando como elas mudam de acordo com as vivências das pessoas. Em continuidade, iniciamos o que Cosson (2011) chama de introdução, exibindo uma breve contextualização sobre os autores e a obra, a fim de gerar uma proximidade com o leitor e o texto a ser lido.

Logo após, iniciamos a leitura coletiva do texto literário *Joãozinho e Maria*. Para tal, pedimos a contribuição dos alunos para realizar a leitura durante a aula, acompanhando cada trecho lido. De início, os estudantes mostraram-se receosos em ler para todos, mas, aos poucos tornaram-se mais participativos, visto que solicitavam a leitura em todas as aulas. A cerca disso, Cosson (2011, p. 62) afirma que o professor deve “acompanhar o processo de leitura para auxiliá-lo em suas dificuldades, inclusive aquelas relativas ao ritmo de leitura”.

SUMÁRIO

Finalizando a sequência de atividades baseada em Cosson (2011), trabalhamos a interpretação dos alunos, ouvindo cada reflexão e discutindo sobre os ensinamentos implícitos no texto. Dessa forma, observando o entusiasmo propomos uma atividade intitulada *Meu Final Feliz*, na qual solicitamos aos alunos que produzissem uma releitura do texto literário que trabalhamos, mantendo os elementos estruturais do conto. Para isso, os alunos receberam acompanhamento de todos os integrantes do PIBID, os quais corrigiram e auxiliaram os estudantes a adequarem o texto à norma da escrita formal. Assim, vale destacar que:

O importante é que o aluno tenha a oportunidade de fazer uma reflexão sobre a obra lida e externalizar essa reflexão de uma forma explícita, permitindo o estabelecimento do diálogo entre os leitores e a comunidade escolar. [...] Depois, o texto produzido tem a possibilidade de circular entre os alunos e, por isso, não carrega a artificialidade da maioria das atividades de escrita escolar (COSSON, 2011, p. 68).

Com o intuito de inovar e atender as demandas do ensino remoto, usufruímos dos recursos digitais como o *Padlet*, no qual os alunos escreveram mensagens para os personagens Joãozinho e Maria, as quais foram comentadas e adaptadas à norma culta da língua, com a participação dos alunos. Utilizamos também o *Mentimeter*, onde foi criada uma nuvem com as palavras que os alunos remetiam ao texto literário em estudo. Vale ressaltar que para as aulas síncronas virtuais ocorrerem, fizemos o uso do *Google Meet*.

Como recurso, também utilizamos as redes sociais *WhatsApp* e *Instagram*, com o objetivo de nos aproximarmos dos alunos, facilitando a comunicação. Para isso, criamos uma conta na plataforma digital *Instagram*, onde compartilhamos resumos e registros dos encontros virtuais, além de dicas de leitura e publicações referentes à produção textual que trabalhamos.

SUMÁRIO

Nessa direção, constatamos que o ensino remoto como nova alternativa de ensino-aprendizagem apresentou alguns desafios, o maior deles é a questão de desigualdade tecnológica, uma vez que a maioria das escolas, principalmente de rede pública, não possuem suporte ou preparo para atender as demandas de uma educação realizada exclusivamente de maneira online, o que impactou a vida dos estudantes e professores.

Consequentemente, é notório que muitos dos alunos não possuem equipamentos eletrônicos e conexão de internet que atendam às suas necessidades para assistir e acompanhar o ensino remoto. Este fato é confirmado através da pesquisa realizada em 2018 pela TIC domicílio, a qual constatou que “30% dos lares brasileiros não possuem internet, na sua maioria as residências de pessoas mais pobres” (BARRETO; ROCHA, 2020, p. 09.)

Em decorrência dessa desigualdade tecnológica, ocorreu a intensificação da diferença de classes, visto que os alunos de família escolarizada e que dispõem de equipamentos digitais e rede de internet, possuem mais facilidade em acompanhar o ensino remoto, diminuindo o impacto que este causou. Enquanto isso, os estudantes de famílias carentes e sem acesso aos instrumentos digitais, encontram-se impossibilitados de participar, assim prejudicando o acompanhamento efetivo das atividades realizadas no contexto remoto, e com isso afetando o seu desenvolvimento educacional.

No desenvolvimento do projeto um dos nossos maiores desafios foi como adaptá-lo para o contexto remoto, tendo em vista que, a desigualdade tecnológica presente entre os discentes, a oscilação da conexão, apresentando o fator da internet de má qualidade, a adaptação a esse cenário atual, a inserção dos alunos que não podiam assistir às aulas virtuais e a realização das atividades impressas foram alguns dos pontos que marcaram o desenvolvimento das nossas atividades.

SUMÁRIO

Buscando a inclusão e participação dos alunos, pensamos desde a escolha do gênero até as ferramentas digitais de fácil utilização para interação e dinâmica com os mesmos. Segundo Rojo (2012), a interação proposta pela mídia digital permitiu que utilizássemos os recursos para produção colaborativa e não apenas para interação.

Vale ressaltar que para os alunos impossibilitados de assistir às aulas remotas, foi elaborada uma atividade impressa sobre o conto trabalhado, com foco em questões referentes à estrutura e à interpretação da história, de modo a incentivar a leitura e trabalhar a análise textual com os estudantes. Nesse material, foi realizada uma contextualização escrita do que foi proferido verbalmente em sala para aproximar os alunos do objeto de trabalho. A atividade supracitada foi entregue à coordenação escolar e a mesma recolhida pelos alunos em uma data específica para a não aglomeração na instituição de ensino.

O trabalho em sala de aula virtual deu-se através da plataforma *Google Meet* e apresentou algumas etapas. De início, a participação dos alunos foi de maneira tímida e com poucas interações, mas com a realização de perguntas norteadoras e a apresentação da relação da releitura trabalhada com o conto de fadas, foi possível observar o interesse e o desejo de expressar-se entre os estudantes. Sendo assim, apresentaram seus conhecimentos de mundo em relação ao material apresentado.

A contínua interação dos alunos, marcou o desenvolvimento do projeto, com isso podemos destacar a participação oral dos mesmos com a leitura coletiva do texto *Joãozinho e Maria* e outras atividades de análise da estrutura textual, personagens e temas presentes dentro da obra. Na interação escrita, alguns discentes utilizavam o *chat* para dialogar destacando sua contribuição para a aula, pois em determinados momentos eles não podiam ligar o microfone em virtude de barulhos externos, problemas de conexão ou porque preferiam interagir por escrito.

SUMÁRIO

Segundo Rojo (2012), “uma das principais características dos novos (hiper)textos e (multi)letramentos é que eles são interativos” (ROJO, 2012 p. 23), nessa perspectiva buscamos a utilização de ferramentas digitais interativas e de fácil acesso para eles, tendo em vista os desafios do ensino remoto.

A dinâmica “Com qual palavra vocês definiriam o conto lido?” foi realizada através da plataforma *Mentimeter*, com o recurso da nuvem de palavras. Com a releitura apresentada, lida conjuntamente e o diálogo sobre elementos e temas presentes na narrativa, propusemos essa atividade em conjunto e explicamos como preencher o campo destinado a respostas. No final da aula, mostramos como a nuvem ficou com a participação deles e alguns espontaneamente comentaram sobre o motivo da escolha de sua palavra.

Figura 1: *Mentimeter*: nuvem de palavras

Com qual palavra vocês definiriam o conto lido?



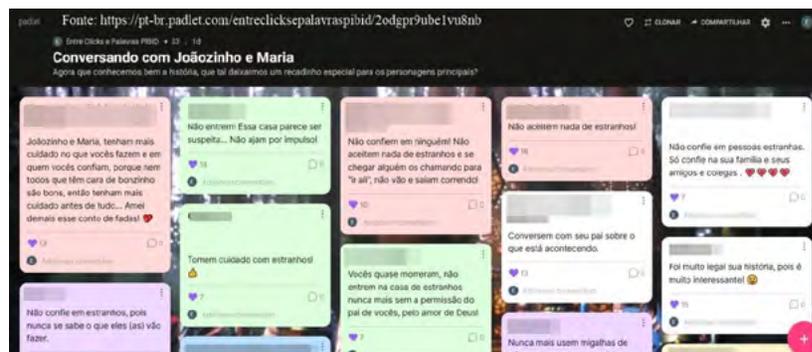
Fonte: Dados da pesquisa (2021).

Na Figura 1, apresentamos o resultado da participação dos alunos na atividade. Nesse sentido, ressaltamos que a escrita dos alunos apresentada na imagem, foi mantida conforme a produção original.

Destacamos também a atividade realizada no *Padlet*, na qual, os alunos deveriam escrever um recadinho ou um conselho para Joãozinho e Maria, para isso, mostramos em sala o passo a passo de como utilizar a ferramenta pelo computador e pelo celular, em razão de que a maioria dos discentes utiliza o equipamento celular, sendo dele próprio ou dos pais para assistir às aulas e realizar as atividades.

O exercício foi realizado em dois momentos, o primeiro que foi focado na escrita individual de cada aluno, na observação que eles realizaram para os personagens, o segundo momento foi marcado com o processo de reescrita. Cada texto foi debatido com os alunos coletivamente, visando organizar de forma coesa e coerente a ideia apresentada, incentivando-os a observarem as marcas de oralidade no texto, escrita de palavras e pontuação.

Figura 2: *Padlet*



Fonte: Dados da pesquisa (2021).

Na Figura 2, apresentamos o resultado do processo de escrita e reescrita das produções dos estudantes na ferramenta. Dessa forma, destacamos o processo colaborativo para o desenvolvimento dessa atividade.

Observando a participação e o entusiasmo dos alunos, buscamos elaborar uma atividade com base na releitura do conto João e

Maria dos Irmãos Grimm, uma vez que os elementos da função social e estrutural do conto de fadas e da releitura foram trabalhados juntamente com eles. Destacamos a questão do desenvolvimento dessa atividade, a qual foi realizada de forma síncrona e assíncrona visando o maior apoio para os estudantes. O acompanhamento dessa atividade foi feito pelo *Google Meet* e pela rede social *WhatsApp*, na qual a imagem fotografada da produção era enviada e socializada entre professores e alunos.

Um ponto que marcou esse processo foi que além do texto escrito, algumas das produções possuíam ilustrações para destacar elementos da releitura. Juntamente com os estudantes, de forma individual e de forma coletiva, o grupo do PIBID realizou reuniões no *Google Meet*, com vistas a trabalhar os aspectos textuais, a ortografia das palavras, a coesão e coerência da produção.

Em meio a esse novo cenário, a realização do projeto mostrou-se, desde o início, desafiadora para os integrantes do PIBID, uma vez que todas as atividades deveriam ser pensadas visando a participação dos alunos com ferramentas dinâmicas, de fácil compreensão e acessibilidade, tendo em vista a desigualdade tecnológica presente no nosso contexto. A escolha do gênero, a produção dos slides e a realização de atividades foi pensada e articulada para melhor exemplificar os elementos e os objetivos da nossa proposta para os discentes.

Nesse sentido, buscamos com esse projeto incentivar e estimular a leitura, trabalhar a oralidade dos alunos, desenvolver habilidades de escrita e percepção de criação de histórias.

SUMÁRIO

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante a pandemia, o ensino de LP galgou por diversos contratempos que ocasionou algumas resistências em relação à continuidade do decurso da aprendizagem. Visto isso, fez-se necessária uma reformulação de certas abordagens utilizadas em sala de aula, a fim de promover um ensino remoto emergencial que fosse eficiente e estimulante. Para tanto, ressaltamos a importância do PIBID frente à capacitação de profissionais da educação, tendo em vista que, por meio do programa, é dada a oportunidade para pesquisa e atuação dentro da realidade da educação básica brasileira.

Nesse viés, vale ressaltar a indispensabilidade de trabalhar a leitura e a escrita em sala de aula, oportunizando aos alunos o desenvolvimento de competências e habilidades para sua formação enquanto sujeitos críticos, autônomos e protagonistas de seus respectivos projetos de vida. Consequentemente, constatou-se que o projeto pôde expandir novos caminhos e possibilidades acerca da leitura, escrita e reescrita, como a participação em rodas de conversas, o estímulo para leitura, a assistência no ensino da escrita/reescrita, a autonomia do aluno evidenciada, dentre outros acontecimentos que marcaram o projeto de forma a contribuir para o processo de socialização e inserção do trabalho com a cultura brasileira.

A partir da experiência exposta, notamos que as práticas didáticas oferecidas pelos pibidianos aos alunos trouxeram à tona a função social da literatura em contexto escolar e extraescolar, a qual foi identificada por meio das leituras e discussões realizadas coletiva e individualmente. A compreensão, a crítica e a reflexão foram pontos fundamentais das aulas e que, por consequência, serão expandidas para a sociedade afora. Isto é, a literatura emancipa os cidadãos permitindo que os mesmos contemplem as variadas esferas sociais por um olhar mais crítico.

SUMÁRIO

Na dimensão dos fazeres docentes, esta experiência nos provou o quanto é desafiador trabalhar com a leitura e a escrita em sala de aula e o quanto o profissional da educação deve ser sensível quanto a este processo, visto que há necessidade de adequar e reformulá-lo ao passo que conhecemos os sujeitos envolvidos. Portanto, torna-se relevante considerar os resultados transformadores trazidos por esta proposta de fomentar a educação com o ensino literário-linguístico da LP, repercutindo a ideia de inovar, de expandir metodologias ativas, de utilizar recursos tecnológicos para sala de aula.

REFERÊNCIAS

BARRETO, Andreia Cristina Freitas; ROCHA, Daniele Santos. Covid-19 e educação: Resistências, desafios e (im)possibilidades. **Revista Encantar - Educação, Cultura e Sociedade**, Bom Jesus da Lapa, v.2, 2020, p. 01-11.

COSSON, Rildo. **Letramento literário**: teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2011.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. *In*: DIONISIO, Ângela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Org.). **Gêneros textuais & ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2010, p. 19-36.

MINISTÉRIO DA SAÚDE. **Sobre a doença**. 2020. Disponível em: saude.gov.br. Acesso em: 01 set. 2021.

ROJO, Roxane; ALMEIDA, Eduardo de Moura. **Multiletramento na escola: Pedagogia dos multiletramentos**. São Paulo: Parábola editorial, 2012, p. 11-31.

ROUXEL, Annie. Aspectos metodológicos do ensino de literatura. *In*: DALVI, Maria Amélia; REZENDE, Neide Luzia de; JOVER-FALEIRAS, Rita (Orgs). **Leitura e literatura na escola**. São Paulo: Parábola. 2013.

SARAIVA, Karla; TRAVERSINI, Clarice; LOCKMANN, Kamila. **A educação em tempos de COVID-19**: ensino remoto e exaustão docente. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v. 15, p. 1-24, ago., 2020.



7

*Viviane de Brito Nogueira
Lauro Inácio de Moura Filho*

**DESAFIOS AO PROCESSO
DE ENSINO-APRENDIZAGEM
DE LITERATURA
NA EDUCAÇÃO BÁSICA**

SUMÁRIO

RESUMO

Este trabalho tem a finalidade de analisar os desafios para se adequar a peça teatral *Não consultes médico* (1896), de Machado de Assis, aos moldes da periodização literária (COUTINHO, 1988; SILVA, 2000), tão predominante nos cursos e disciplinas de literatura brasileira. Normalmente, os textos machadianos posteriores a 1881, ano de publicação do romance *Memórias Póstumas de Brás Cubas*, são considerados realistas pela periodização literária. No entanto, esta pesquisa, que é de natureza bibliográfica e qualitativa, constatou de forma preliminar que a referida peça machadiana não apresenta predominantemente as características que são atribuídas ao Realismo, e sim as do Romantismo. Esse fato dificulta bastante a leitura e o aprendizado dos alunos, que se deparam com uma obra supostamente pertencente a um certo período literário, mas que contém as características de outro. A solução é ensinar os alunos a irem além de uma simples leitura superficial dos textos, rompendo com a visão reducionista e questionável da periodização literária, que pretende colocar cada texto em determinadas caixinhas. Podemos chegar a tal conclusão, mediante a análise da obra. A presente pesquisa tem o apoio financeiro da Capes, por meio de bolsa do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID).

Palavras-chave: Periodização literária. Divergência. Romantismo. Realismo.

INTRODUÇÃO

Este trabalho tem a finalidade de analisar a adequação da peça teatral *Não consultes médico* (1896), de Machado de Assis, em relação à periodização literária, tão predominante nos cursos e disciplinas de literatura brasileira. Muitos estudiosos e escritores, estudaram e estudam a literatura de forma sistemática. Repassando assim, um ensino superficial da literatura; que pode prejudicar a aprendizagem e o contato dos alunos com as obras literárias. Por tais motivos, faz-se necessária uma reflexão e conseqüentemente, uma reformulação das abordagens de ensino por parte dos educadores, especialmente dos que agora ensinam e dos que futuramente ensinarão e trabalharão com literatura.

Apesar da imensa bibliografia sobre os estudos da literatura pelo viés historiográfico e periodológico, a presente pesquisa foi fundamentada apenas nos estudos de Coutinho (1988) e de Silva (2000), que abordam fortemente sobre os temas de interesse a esta pesquisa. Em relação ao ensino de literatura na educação básica, adotamos o livro didático que é adotado na escola em atuamos como bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID): *Português, Literatura, Produção de Textos & Gramática* (2000), de Samira Yousseff Campedelli e Jésus Barbosa Souza.

Normalmente, os textos machadianos posteriores a 1881, ano de publicação do romance *Memórias Póstumas de Brás Cubas*, são considerados realistas pela periodização literária. No entanto, a peça machadiana *Não consultes médico* (1896), comprova que existem inconsistências nessa classificação periodológica das obras, já que a mesma é classificada pela historiografia literária como realista, mas não apresenta predominantemente as características que são atribuídas ao Realismo, e sim as do Romantismo.

SUMÁRIO

Portanto, evidencia-se que o método pelo viés historiográfico e periodológico dificulta bastante a leitura e o aprendizado dos alunos, que se deparam com uma obra supostamente pertencente a um certo período literário, mas que contém as características de outro. A solução é ensinar os alunos a irem além de uma simples leitura superficial das características de cada movimento literário, rompendo com a visão reducionista e questionável da periodização literária, que pretende colocar cada texto em determinadas caixinhas.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O ensino literário pelo viés historiográfico, pela divisão dos períodos literários, é assunto de discussão desde 1895 na Alemanha, segundo Coutinho (1988, p. 8). De acordo com o mesmo autor, desde a data já mencionada, as falhas e divergências na periodização literária foram alvos de debates pelos estudiosos e críticos literários. Com a análise realizada durante a pesquisa, notamos que os problemas em relação à historiografia e à periodização continuam até os dias atuais.

Em seu livro *Introdução à literatura no Brasil* (1988), Coutinho trata de assuntos introdutórios à literatura no Brasil (não exclusivamente no Brasil, mas em muitos países). Esta obra, como o título já sugere, servirá de base para a sua principal obra: *A Literatura no Brasil*. Segundo o próprio Coutinho (1988, p. 7), esta obra, “[...] tem por escopo o levantamento da história da literatura brasileira. Seu plano pressupõe uma conceituação e uma metódica.”

Crises metódicas sempre foram percebidas por muitos estudiosos e especialistas desde o princípio continuam até os dias atuais. A problemática dos métodos ainda é uma realidade em muitas escolas e universidades no Brasil. Segundo Afrânio Coutinho (1988, p. 7-8), a problemática da crise de métodos, especificamente os métodos da

história literária, foi pauta do Primeiro Congresso Internacional de História Literária, ocorrido em Budapeste, em 1931.

O ensino literário pelo viés historiográfico não representa um erro metodológico; porém, o uso apenas deste método, pode gerar muitas problemáticas à aprendizagem literária. De acordo com (COUTINHO, 1988, p. 7),

É dos mais complexos o problema da história literária. O assunto vem provocando calorosos debates entre os especialistas nas últimas décadas. De qualquer modo, é fora de dúvida que não lhe pode ser oferecida uma solução empírica. Está superada a mentalidade que se recusava a encarar a questão metodológica e conceitual, no que concerne à historiografia literária, limitando-a ao inventário e armazenagem de fatos do passado literário. O que caracteriza o estado atual da questão não é a fuga ao método, porém a crise de métodos (COUTINHO, 1988, p. 7).

Apesar de referenciar as falhas da história literária, assim como as da periodização, Coutinho posicionava-se a favor da historiografia literária. Nota-se que a história literária é de rica importância para a aprendizagem da história em geral. Mas, como o próprio Coutinho menciona, “há uma crise de métodos”

Segundo Silva (2000, p. 403), “a literatura como sistema semiótico, como instituição, como processo de produção e de leitura de textos constitui parte da fenomenologia histórica das sociedades humanas e das suas culturas.” A fenomenologia, no pensamento setecentista, é a descrição filosófica dos fenômenos, em sua natureza aparente e ilusória, manifestados na experiência aos sentidos humanos e à consciência imediata. A apropriação deste termo dentro da literatura, conforme descreve Silva, é resposta para muitos questionamentos no âmbito literário, como por exemplo: “[...] como se organiza, como perdura e como se transforma o *campo literário* [...]” (SILVA, 2000, p. 403).

SUMÁRIO

Silva (2000) deixa claro que seu posicionamento é favorável ao estudo literário de forma sistemática, pela apropriação fenomenológica, para que se entenda a literatura de fato. Sua defesa, vem frente às problemáticas preexistentes desde o início do século XIX. Conforme autor,

Reconhecer a pertinência e a relevância destas perguntas equivale a reconhecer a necessidade, no plano do conhecimento teórico e no plano do conhecimento histórico, de construir uma periodização literária, isto é, de identificar, delimitar e caracterizar fenômenos de *homeostase* e de *homeorrese*, de *continuidade* e de *mudança* na literatura como sistema semiótico, como instituição, como processo de produção e de recepção de textos e, obviamente, como *corpus* textual (SILVA, 2000, p. 403).

Assim como Coutinho defende o método histórico e a periodização literária em *Introdução à Literatura no Brasil*, Silva também demonstra sua defesa em favor desta metodologia e da periodização literária. Os dois críticos denotam as causalidades destes aspectos e mesmo assim, acreditam ser o certo para o estudo e o ensino literário. Segundo Silva (2000, p. 403-404),

A rejeição da pertinência e da relevância da periodização literária deriva tanto de anarquismo epistemológico, que denega a racionalidade do processo histórico e a inteligibilidade da cultura, como de um idealismo que concebe os textos literários como insularidades irredutivelmente singulares (paradoxos, pelo menos na aparência, este idealismo não raro coexiste com um positivismo escrupulosamente factológico) (SILVA, 2000, p. 403-404).

Para ambos, Coutinho e Silva, a condenação ou a desqualificação da periodização é rejeitar a própria racionalidade científica. Isto tem sido pauta de muitas discussões há décadas entre críticos e estudiosos literários. Visto que assim como a utilização demasiada do método historiográfico, o estudo da literatura por meio da periodização apresenta problemáticas para a aprendizagem da manifestação artística em si, a obra literária.

SUMÁRIO

Procuramos analisar a peça teatral *Não consulte médico* (1896), de Machado de Assis, a partir das perspectivas teóricas de Coutinho (1988) e Silva (2000). Também fizemos uso do livro didático da autoria de Campedelli e Souza (2000), especialmente no que diz respeito ao Romantismo e ao Realismo.

Em seu livro didático destinado ao ensino médio, Campedelli e Souza (2000) afirmam o seguinte acerca do Romantismo no Brasil:

A publicação de *Suspiros poéticos e saudades* [de Gonçalves Magalhães] foi o marco oficial do início do Romantismo no Brasil. Inicia nos anos de 1830, essa corrente literária formou-se somente na década seguinte. Em torno dos anos de 1850 e 1860, ocorreu seu desenvolvimento máximo, declinando acentuadamente após 1870, quando o Realismo começou a dominar a criação artística do país. O Romantismo persistiu até 1880 (CAMPEDELLI; SOUZA, 2000, p. 119).

Assim como os demais períodos literários, o Romantismo também é apresentado por meio do contexto histórico ao qual “pertence”. Ainda segundo Campedelli e Souza (2000, p.120), o Romantismo instaurou-se no Brasil, coincidindo com o processo de independência do país. Com uma forte presença de ideais políticos, artísticos e sociais, essa corrente literária tinha como objetivo criar no país uma efetiva consciência nacional:

Significativamente, porém, o primeiro “grito” mais consciente do movimento não veio do país, mas de brasileiros que estavam em Paris: “Tudo pelo Brasil, e para o Brasil”, dizia a epígrafe de *Niterói- Revista brasiliense* (1836). Pouco antes Gonçalves de Magalhães, um dos diretores dessa revista, havia publicado em Paris *Suspiros poéticos e saudades*, primeira coletânea de poemas românticos (CAMPEDELLI; SOUZA, 2000, p. 120).

Conforme a descrição de Campedelli e Souza (2000, p. 120), “A poesia romântica” dividiu-se em tradicionalmente em gerações de poetas:

Primeira geração – Gonçalves de Magalhães e Gonçalves Dias – Temáticas indianistas e amorosa.

Segunda geração – Álvares de Azevedo, Casimiro de Abreu e Fagundes Varela – Temáticas ultrarromânticas e byronianas.

Terceira geração – Castro Alves – Temáticas sociais (condoreirismo) e poesia lírica étnica.

Já sobre o Realismo-Naturalismo, os mesmos autores afirmam que, “por volta de 1870, assistiu-se à saturação do Romantismo. O progresso definitivo das cidades, a industrialização, o avanço das ciências e o florescimento de novas correntes filosóficas criaram um ambiente hostil ao sentimento romântico” (CAMPEDELLI; SOUZA, 2000, p. 153). Afirmam ainda que “os tempos exigiam uma arte responsável, que registrasse a observação objetiva da realidade” (CAMPEDELLI; SOUZA, 2000, p. 153).

Campedelli e Souza descrevem da seguinte maneira a situação histórica do Realismo:

O Realismo é de origem francesa. O termo foi usado pela primeira vez em 1855 pelo pintor Gustave Courbet, ao denominar uma exposição de 40 telas em Paris de O Realismo. O manifesto assinado por Courbet, “Le Réalisme”, marcou o início de uma campanha pela sinceridade na arte (oposta à noção romântica de liberdade na arte). Insurgindo-se contra a pintura imaginativa dos românticos, Courbet explicou que pretendia fazer uma “arte viva”, que “retrate os costumes, ideias e aspectos de sua época”. Igual posição foi de alguns escritores, que viam na arte um papel de educar e retratar a sociedade (CAMPEDELLI; SOUZA, 2000, p. 153-154).

Segundo Campedelli e Souza (2000, p. 155), as características do Realismo – Naturalismo se apresentam da seguinte forma:

Registro da realidade de forma objetiva e exata - O Realismo-Naturalismo é contra o tradicionalismo romântico.



SUMÁRIO

Trata-se de uma arte engajada: ela tem compromisso com o momento presente e com a observação objetiva e exata do mundo.

Presença do cotidiano - Os escritores realistas-naturalistas consideravam possível representar artisticamente os problemas concretos de seu tempo, sem preconceito ou convenção. E renovaram a arte ao focalizar o cotidiano. Daí que os personagens de seus romances estejam muito próximos das pessoas comuns, com suas vidas medianas, cujas atitudes devem ter sempre explicações lógicas e científicas. A linguagem é outra preocupação importante: ela deve se aproximar do texto informativo, ser simples, utilizar-se de imagens denotativas, e as construções sintáticas devem obedecer à ordem direta. Ex. *O Cortiço*, de Aluísio Azevedo.

Personagens representativas - As personagens representativas de romances realistas-naturalistas são sempre representativas de uma categoria – seja um empregado, seja um patrão; seja um senhor, seja um subalterno ou um escravo, e daí em diante. [...]

Valorização do presente - Em geral os escritores realistas-naturalistas davam preferência ao momento presente: as narrativas eram ambientadas num tempo contemporâneo ao do escritor. Com isso a crítica social ficou mais concreta e a literatura ganhou um papel de denunciadora do que havia de mal na sociedade. [...]

Anticlericais, antimonárquicos, antiburgueses - Os realistas-naturalistas são marcadamente contra a Igreja, que apontam como defensora de ideologias ultrapassadas, como a monarquia. Também criticam acirradamente a burguesia, que encarna o *status* romântico em geral (CAMPEDELLI e SOUZA, 2000, p. 155).

A evolução do Realismo-Naturalismo, segundo Campedelli e Souza (2000, p.56), deu-se na seguinte sequência: "Abolição da escravatura (1888); República (1888); Machado de Assis: *Memórias Póstumas de Brás Cubas* (1881); Aluísio Azevedo: *O mulato* (1881)."

METODOLOGIA

Sob a ótica da Teoria Literária e da Literatura Comparada, procuramos cotejar aquilo que os teóricos afirmam sobre o Realismo, período em que *Não consultes médico* (1896) está cronologicamente encaixada, com aquilo que realmente podemos encontrar na referida peça de Machado de Assis.

A partir dessa comparação, tentamos identificar as possíveis desvantagens e inconsistências do ensino de literatura na educação básica feito a partir de uma abordagem da historiografia e da periodização literárias.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Após esta breve análise sobre a periodização literária, sobre o Romantismo e o Realismo, bem como sobre a peça teatral *Não consultes médico* (1896) de Machado de Assis, pudemos constatar, de forma preliminar, a existência de inconsistências na abordagem historiográfica do ensino de literatura.

Os textos machadianos posteriores a 1881, ano de publicação do romance *Memórias Póstumas de Brás Cubas*, normalmente são considerados realistas pela periodização literária. No entanto, a peça machadiana *Não consultes médico* (1896), comprova que existem possíveis falhas nessa classificação periodológica das obras, já que a mesma, segundo a historiografia literária, é pertencente ao Realismo, mas não apresenta predominantemente as características que são atribuídas ao Realismo, e sim as do Romantismo. É possível relacionar a peça *Não consultes médico* com a primeira geração do Romantismo, que é considerada indianista e amorosa.

Não consultes médico, apesar de não ser uma obra poética, e sim uma peça teatral, apresenta traços amorosos, tendo como temática principal os amores não correspondidos de D. Carlota e Dr. Cavalcante, ambos desiludidos pelo amor, por terem sido traídos por suas paixões anteriores. Na peça, o suposto “médico”, D. Leocádia, os “receitava remédios” para suas amarguras amoras, cada um ao seu jeito.

Ao longo de todo o drama, Dr. Cavalcante e D. Carlota conversaram sobre suas dores e, ao final, acabam se casando. Magalhães, por sua vez, descobre que as “curas” que D. Leocádia receitava não vinha dela mesma, e sim de passagens das escrituras gregas relacionadas ao amor.

Vejamos a seguir algumas falas das personagens D. Leocádia e Magalhães na Cena II, que são referentes aos sofrimentos de amor do Dr. Cavalcante, amigo de Magalhães (ASSIS, 1896, p. 285-286):

D. Leocádia – A propósito, como irá o Dr. Cavalcante? Que esquisito! Disse-me ontem que a coisa mais alegre do mundo é o cemitério. (...) Ele é doído?

Magalhães – Não.

D. Leocádia – A princípio, cuidei que era. Mas o melhor foi quando se serviu o peru. Perguntei-lhe que tal achava o peru. Ficou pálido, deixou cair o garfo, fechou os olhos e não me respondeu. Eu ia chamar a atenção de vocês, quando ele abriu os olhos e disse com voz surda: “D. Leocádia, eu não conheço o Peru...” Eu, espantada, perguntei: “Pois não está comendo? ...” “Não falo desta pobre ave; falo-lhe da república”.

Magalhães – Pois conhece a república.

D. Leocádia – Então mentiu.

Magalhães – Não, porque nunca lá foi.

SUMÁRIO

SUMÁRIO

D. Leocádia (a D. Adelaide) – Mau! seu marido parece que também está virando o juízo. (A Magalhães) Conhece então o Peru, como vocês estão conhecendo a Grécia... pelos livros.

Magalhães – Também não.

D. Leocádia – Pelos homens?

Magalhães – Não senhora.

D. Leocádia – Então pelas mulheres?

Magalhães – Nem pelas mulheres.

D. Leocádia – Por uma mulher?

Magalhães – Por uma mocinha, filha do ministro do Peru em Guatemala. Já contei a história a Adelaide. (D. Adelaide senta-se folheando um livro de gravuras).

D. Leocádia (senta-se) – Ouçamos a história. É curta?

Magalhães – Quatro palavras. Cavalcante estava em comissão do nosso governo e frequentava o corpo diplomático, onde era muito bem-visto. Realmente, não se podia achar criatura mais dada, mais expansiva, mais estimável. Um dia começou a gostar da peruana. A peruana era bela e alta, com olhos admiráveis. (Traços do Romantismo- a beleza perfeita). Cavalcante, dentro de pouco, estava doido por ela, não pensava mais nada, não falava de outra pessoa. Quando a via ficava estático. Se ela gostava dele; não sei; é certo que o animava e já se falava em casamento. Puro engano! Dolores voltou para o Peru, onde se casou com um primo, segundo me escreveu o pai.

D. Leocádia – Ele ficou desconsolado, naturalmente.

Magalhães – Ah! Não me fale! Quis matar-se; pude impedir esse ato de desespero, e o desespero desfez-se em lágrimas. Caiu doente, uma febre que quase o levou. Pediu dispensa da comissão, e, como eu tinha obtido seis meses de licença, voltamos juntos. Não imagina o abatimento que ficou, a tristeza profunda; chegou a ter as

ideias baralhadas. Ainda agora, diz alguns disparates, mas emenda-se logo e ri de si mesmo (ASSIS, 1896, p. 285-286).

Apesar da arbitrariedade das falas, nota-se que os personagens têm uma certa preocupação com os sentimentos, especificamente o do coração: o amor. D. Leocádia, o suposto “médico” dessa trama, diz “curar os doentes”, que segundo a narrativa, necessitam da cura da moral.

Mais adiante, na cena XII, os dois “doentinhos”, D. Carlota e Dr. Cavalcante, iniciam uma conversa inesperada sobre as suas desilusões amorosas (ASSIS, 1896, p. 303-306, grifo nosso):

Cavalcante – Queria pedir-lhe uma carta de apresentação; voltarei mais tarde. (*Corteja, sai e para*) Ah! Aproveito a ocasião para lhe perguntar ainda uma vez em que é que a ofendi.

D. Carlota – O senhor nunca me ofendeu.

Cavalcante – Certamente que não; mas ainda há pouco, falando-lhe de um tio meu, que morreu em Paraguai, tio João Pedro, capitão de engenharia...

D. Carlota (*atalhando*) – Por que é que o senhor quer ser apresentado ao cardeal?

Cavalcante – Bem respondido! Confesso que fui indiscreto com a minha pergunta. Já há de saber que eu tenho distrações repentinas, e quando não caio no ridículo, como hoje de manhã, caio na indiscrição. São segredos mais graves que os seus. É feliz, é bonita, pode contar com o futuro, enquanto eu..., mas eu não quero aborrecê-la. O meu caso há de andar em romances. (*Indicando o livro que ela tem na mão*) Talvez nesse.

D. Carlota – Não é romance. (*Dá-lhe o livro*).

Cavalcante – Não? (*Lê o título*) Como? Está estudando a Grécia?

D. Carlota – Estou.

SUMÁRIO

Cavalcante – Vai para lá?

D. Carlota – Vou, com a prima Adelaide.

Cavalcante – Viagem de recreio, ou vai tratar-se?

D. Carlota – Deixe-me chamar mamãe.

Cavalcante – Perdoe-me ainda uma vez; fui indiscreto, retiro-me. (*Dá alguns passos para sair*).

D. Carlota – Doutor! (*Cavalcante pára*) Não se zangue comigo; sou um pouco tonta, o senhor é bom...

Cavalcante (*descendo*) – Não diga que eu sou bom; os infelizes são apenas infelizes. A bondade é toda sua. Há poucos dias que nos conhecemos e já nos zangamos, por minha causa. Não proteste; a causa é a minha moléstia.

D. Carlota – O senhor está doente?

Cavalcante – Mortalmente.

D. Carlota – Não diga isso!

Cavalcante – Ou gravemente, se prefere.

D. Carlota – Ainda é muito. E que moléstia é?

Cavalcante – Quanto ao nome, não há acordo: loucura, espírito romanesco e muitos outros. Alguns dizem que é amor. Olhe, está outra vez aborrecida comigo!

D. Carlota – Oh! não, não, não. (*Procurando rir*) É o contrário; estou até muito alegre. Diz-me então que está doente, louco...

Cavalcante – Louco de amor, é o que alguns dizem. Os autores divergem. Eu prefiro amor, por ser mais bonito, mas a moléstia, qualquer que seja a causa, é cruel e terrível. Não pode compreender este *imbróglio*; peça a Deus que a conserve nessa boa e feliz ignorância. Por que é que me está olhando assim? Quer talvez saber...

D. Carlota – Não, não quero saber nada (ASSIS, 1896, p. 303-306).

Geralmente os romances presentes no Romantismo falam sobre os sofrimentos amorosos, com um ar melancólico do amor não correspondido. O mesmo ocorre nesta trama, com D. Carlota e o Dr. Cavalcante. Iniciam, pois, uma conversa, um tanto curiosa sobre as “moléstias” que o amor os causara (ASSIS, 1896, p. 306, grifo nosso):

Cavalcante – Não tenho o direito de interrogá-la; mas já há dez minutos que estamos neste gabinete falando coisas bem esquisitas para suas pessoas que apenas se conhecem.

D. Carlota (*estendendo-lhe a mão*) – Até logo.

Cavalcante – A sua mão está fria. Não se vá ainda embora; hão de achá-la agitada. Sossegue um pouco, sente-se. (*Carlota senta-se*) Eu retiro-me.

D. Carlota – Passe bem.

Cavalcante – Até logo.

D. Carlota – Volta logo?

Cavalcante – Não, não volto mais; queria enganá-la.

D. Carlota - Enganar-me por quê?

Cavalcante – Porque já fui enganado uma vez. Ouça-me: são duas palavras. Eu gostava de uma moça que tinha a sua beleza, e ela se casou com outro. Eis a minha moléstia.

D. Carlota (*erguendo-se*) – Como assim?

Cavalcante – É verdade; casou-se com outro.

D. Carlota (*indignada*) – Que ação vil!

Cavalcante – Não cada?

D. Carlota – E ela gostava do senhor?

Cavalcante – Aparentemente; mas, depois vi que eu não era mais que um passatempo.

D. Carlota (*animando-se aos poucos*) – Um passatempo! Fazia-lhe juramentos, dizia-lhe que o senhor era a sua única ambição, o seu verdadeiro Deus, parecia orgulhosa em contemplá-lo por horas infinitas, dizia-lhe tudo, tudo, umas coisas que pareciam cair do céu, e suspirava...

Cavalcante – Sim, suspirava, mas...

D. Carlota (*muito animada*) – Um dia abandonou-o, sem uma só palavra de saudade nem de consolação, fugiu e foi se casar com uma viúva espanhola!

Cavalcante (*espantado*) – Uma viúva espanhola!

D. Carlota – Ah! Tem muita razão em estar doente!

[...]

Cavalcante – [...] olhe, julgue-me doido, se quiser, mas eu vou pedir-lhe um favor: conceda-me que a ame. (*Carlota, perturbada, volta o rosto*) Não lhe peço que me ame, mas que se deixe amar; é um modo de ser grato. Se fosse uma santa, não podia impedir que lhe acendesse uma vela. [...] (ASSIS, 1896, p. 306).

Como se vê nos trechos citados acima, mesmo sabendo que *Não consulte médico* pertence cronologicamente ao Realismo, encontramos na peça aquelas características típicas dos textos do Romantismo: desilusões e sofrimentos amorosos, bem como um melancólico amor não correspondido, dentre outras.

Diversos outros exemplos semelhantes a esses poderiam ser apresentados, mas, por questões de restrição à extensão do presente artigo, nos limitaremos aos que já foram mostrados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ensino literário na educação básica, em grande parte, é feito apenas a partir do contexto histórico-literário, deixando de lado o principal: a obra literária em si. Proporciona-se, assim, uma aprendizagem deficitária ao aluno. Pois, sem o contato com a obra, é evidente que o aluno não poderá comentar sobre a obra, nem tampouco tirar suas próprias conclusões. Além disso, há ainda o fato de que os alunos se deparam com obras que pertencem a um determinado período, mas que ao ser analisada, apresentam características de outro período, como é o caso da peça *Não consultes médico* (1896), de Machado de Assis.

Por tais motivos, não se pode negar que há um desafio diante daqueles que se propõem a ensinar literatura pelo viés historiográfico e periodológico. Uma possível solução seria ensinar os alunos a irem além de uma simples leitura superficial dos textos, rompendo com a visão reducionista e questionável da periodização literária, que pretende colocar cada texto em determinadas caixinhas.

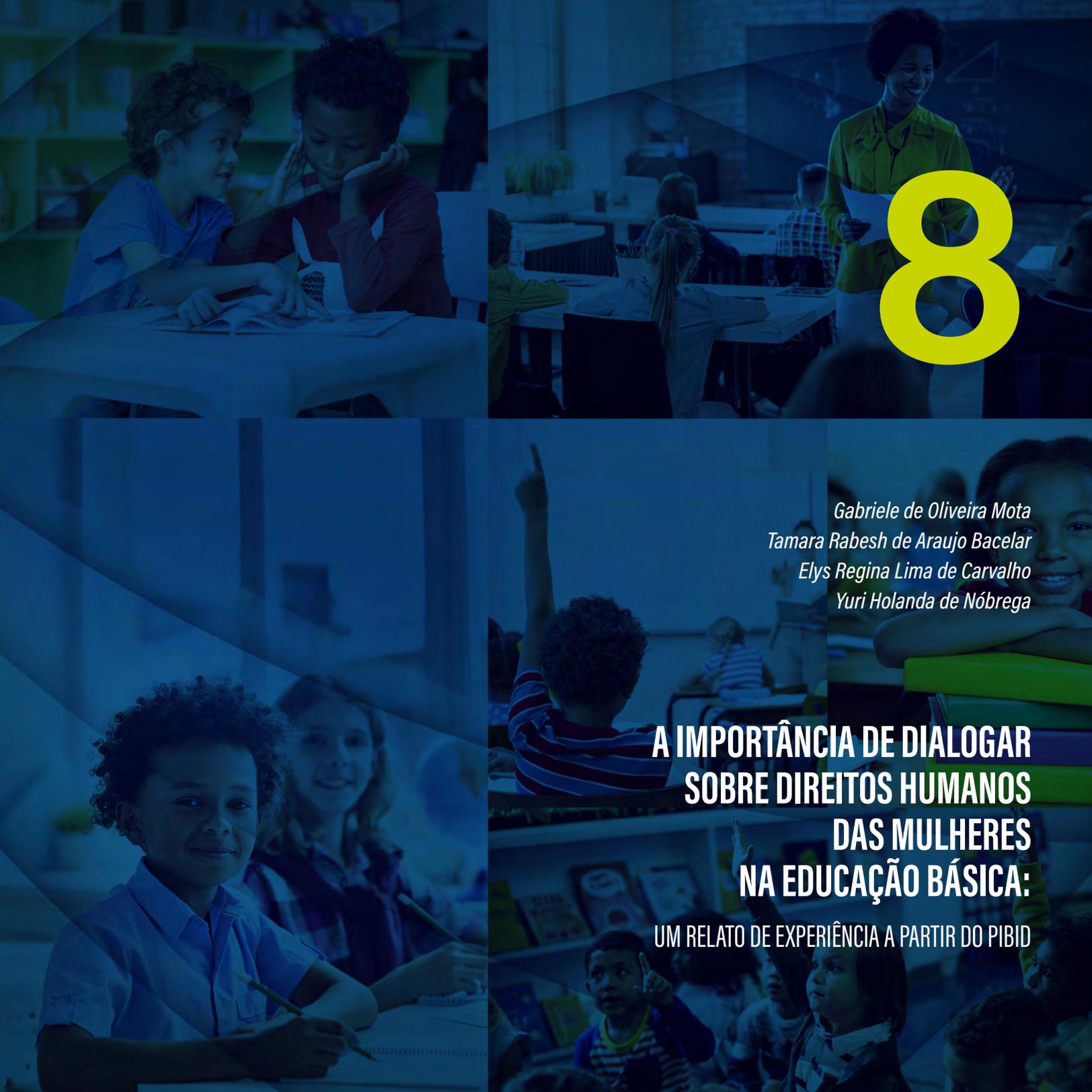
REFERÊNCIAS

ASSIS, Machado de. *Não consultes médico*. In: ASSIS, Machado de. **Obras completas**. Rio de Janeiro: Mérito, 1896. p. 279-312.

CAMPEDELLI, Samira Yousseff; SOUZA, Jésus Barbosa. **Literatura, Produção de textos & Gramática**. 3. ed. São Paulo: Saraiva, 2000.

COUTINHO, Afrânio. **Introdução à literatura no Brasil**. 13. ed. São Paulo: Bertrand, 1988.

SILVA, Victor Manuel de Aguiar e. **Teoria da Literatura**. Coimbra: Almedina, 2000.



8

*Gabriele de Oliveira Mota
Tamara Rabesh de Araujo Bacelar
Elys Regina Lima de Carvalho
Yuri Holanda de Nóbrega*

**A IMPORTÂNCIA DE DIALOGAR
SOBRE DIREITOS HUMANOS
DAS MULHERES
NA EDUCAÇÃO BÁSICA:**

UM RELATO DE EXPERIÊNCIA A PARTIR DO PIBID

SUMÁRIO

RESUMO

Este relato foi produzido a partir de experiências proporcionadas pelo PIBID de História, realizado em uma escola pública de Parnaíba, Piauí, no ano de 2021. O tema escolhido foi referente aos Direitos Humanos das Mulheres e dentro disso, escolhemos trabalhar na perspectiva de levantar discussões com os estudantes da educação básica a respeito das relações de gênero e do enfrentamento à violência contra a mulher. A finalidade de se falar sobre o que foi apontado é voltada à necessidade de desenvolver nos alunos olhares mais atentos às relações de gênero, assim como propiciar instrumentos que auxiliem a identificar e prevenir todas as formas de violência. A partir das pesquisas unidas à nossa experiência, constatamos o quanto é importante debater sobre a temática nas salas de aula, para assim avançar no sentido de uma sociedade com mais equidade e respeito.

Palavras-chave: Direitos Humanos das Mulheres. Gênero. Ensino de História. PIBID.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho é resultado de uma experiência de PIBIDIANOS em turmas do Ensino Médio da Escola José Euclides de Miranda, no ano de 2021. Buscamos por meio deste, ressaltar a importância do debate acerca dos Direitos Humanos das Mulheres na educação básica por ser um elemento fundamental para a constituição de uma sociedade menos desigual. A relevância de se estudar sobre a temática em questão se dá por promover reflexões em torno das relações de gênero, permitindo a identificação e a prevenção das diversas formas de violência contra a mulher. Assim, objetivou-se conectar nosso relato de práticas do PIBID às concepções teóricas, e com isso demonstrar a necessidade de mais debates sistemáticos acerca do assunto colocado, bem como destacar o papel da escola como um espaço propício para pensar problematizações relacionadas aos gêneros. Utilizou-se para esta escrita a metodologia de estudo de caso obtida através do relato próprio de experiência, de resultados de formulários também próprios, e pesquisas em artigos e livros de autores como Heleieth Saffioti (2001), Bassanezi Pinsky (2009), Ana Maria Klein, *et al.* (2019) e Kelly de Albuquerque (2020), autores que pensaram como essas relações perpassam a sociedade e podem ser desenvolvidas no âmbito escolar.

DESENVOLVIMENTO

O trabalho foi elaborado com base nas experiências do PIBID em meio a pandemia da COVID-19, então diante do isolamento social e da escola estar funcionando de forma remota, tivemos que nos adaptar às ferramentas que já estavam sendo utilizadas, assim nossas práticas se limitaram aos encontros via *Whatsapp*, com auxílio do *Youtube*. O fato de as aulas estarem sendo por meio de mensagens

SUMÁRIO

foi um desafio, e inicialmente isso nos amedrontou, uma vez que, se presencialmente os alunos já perdem o foco, quanto mais com a tecnologia em mãos com tantas atratividades aleatórias, além de distrações do ambiente familiar, questões psicológicas enfrentadas pelos mesmos, e/ou outros motivos. Realmente não foi fácil e houve poucas participações, entretanto foi possível desenvolver discussões, e depois em um levantamento que fizemos através de formulários, vimos que os estudantes estavam se empenhando como podiam e gostando das nossas abordagens (Anexos 1 e 2).

As intervenções se deram em quatro momentos: com música, documentário, vídeos e ao fim com uma atividade e uma palestra.

SUMÁRIO

1º MOMENTO: ANÁLISE DE MÚSICA

Sendo nosso primeiro contato com os estudantes, foi utilizado como estratégia de diálogo e até mesmo de aproximação, uma atividade em que analisamos a música “Triste, louca ou má” do “Francisco, el hombre”, de 2016 (Anexo 3). A título de exemplo, a música vai tratar de uma receita imposta pela sociedade que estereotipa as mulheres, e quando não seguem a referida receita são chamadas de acordo com o título: “triste, louca ou má”. O objetivo desse encontro foi ser um espaço participativo onde os estudantes poderiam comentar sobre os trechos expostos, e em cima disso construímos diálogos.

2º MOMENTO: AS FORMAS DE VIOLÊNCIA E A IMPORTÂNCIA DA EMPATIA

Dando continuidade ao encontro anterior, procuramos comentar sobre como existem práticas discriminatórias no dia a dia, chamando atenção para o que sofrem as mulheres com relação aos aspectos ligados à classe, raça, orientação sexual e outros. Em seguida, trabalhamos com os alunos um pequeno documentário intitulado "Mas por que ela não denuncia?" que apresentou fatores pelos quais muitas mulheres não reagem diante do que as afligem. Consideramos relevante a abordagem do mesmo pois demonstra como questões tão sensíveis requerem mais que normas para serem tratadas, bem como a empatia das pessoas em volta e das autoridades. Existe toda uma necessidade de rede de apoio às vítimas para que se sintam em condições de romper o ciclo de violência com o agressor, e para isso é útil desenvolvermos o pensamento empático para entender que as vítimas não estão naquela situação por escolha. Junto com o documentário enviamos imagens dos diversos tipos de violência (5) e pedimos que os estudantes pensassem nesses conceitos junto com os depoimentos que o documentário trouxe, afinal identificar essas práticas são passos significativos para a prevenção das mesmas. Ao final do encontro foi pedido que os alunos recapitulassem e escrevessem em um mapa mental alguns dos motivos pelos quais as mulheres nem sempre denunciam as agressões que foram abordadas no documentário, a atividade serviu como forma de enfatizar o conteúdo (Anexos 4 e 5).

SUMÁRIO

3º MOMENTO: LEI MARIA DA PENHA

Nesse encontro foram enviados vídeos curtos onde Maria da Penha (6) conta sua trajetória e a luta em defesa das mulheres, apesar de ser popular o seu caso e a lei que leva seu nome, pouco conta-se sobre o seu esforço e dificuldades para chegar à conquista que obteve. Buscamos apontar essas questões, e destacar que embora leis como a 11.340 existam e sejam fundamentais para garantir mudanças, ainda há muitos desafios para a efetivação do combate à violência, uma vez que a mesma vem sendo estrutural e sustentada pelas relações de gênero, que desde os primórdios da história privilegiam o sexo masculino e alimentam desigualdades em cima de discursos machistas. O encontro encerrou-se com a exposição de um mapa mental como recurso para ressaltar aos alunos algumas alterações promovidas pela lei comentada (Anexo 6).

4º MOMENTO: EXERCÍCIO E PALESTRA DE ENCERRAMENTO

As atividades desse momento se configuraram de maneira síncrona e assíncrona. Nos reunimos com os outros pibidianos, planejamos e elaboramos cinco questões relacionadas ao que foi discutido ao decorrer dos encontros (Anexos 7 e 8), além de pensarmos um prazo para a entrega das resoluções e até mesmo uma forma de incentivar os estudantes a responderem. O delineamento do exercício nos foi valioso por propiciar a realização dessa prática pedagógica tão utilizada pelos profissionais da educação, e também foi importante para os alunos por reforçar o que foi estudado.

Como forma de estímulo para pensar o tema em formato audiovisual buscamos providenciar uma palestra com a presença

de uma ativista e profissional que estuda sobre os Direitos Humanos das Mulheres e suas abrangências, a palestrante Naira de Assis Castelo Branco; poucos alunos participaram de forma síncrona, mas disponibilizamos o evento em nosso canal do *Youtube* (7) criado por supervisores, bolsistas e voluntários do PIBID para os estudantes e demais interessados.

FUNDAMENTAÇÃO

Com relação a Declaração Universal dos Direitos humanos, proclamada pela Assembleia Geral das Nações Unidas em 10 de dezembro 1948, pode ser conceituada como:

[...] um agregado de direitos que deve ser assegurado a todos os seres humanos, independentemente das suas diferenciações de caráter biológico-natural, cultural-ideal e econômico-material-direitos esses adquiridos historicamente, no decorrer da modernidade, em quatro dimensões diversas: a) os direitos civis; b) os direitos políticos; c) os direitos sociais; d) os direitos dos povos e da humanidade (BASSANEZI, 2009, p. 58).

Embora o artigo I, da declaração referida afirme que “Todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos[...]” (ASSEMBLEIA GERAL DAS NAÇÕES UNIDAS, 1948, p. 2), a realidade é que não só no Brasil, mas mundialmente, homens e mulheres não ocupam as mesmas posições, um fator construído à medida em que as identidades sociais feminina e masculina foram sendo alicerçadas a partir do que se delimitou como função de cada gênero (SAFFIOTI, 2001). A questão problemática se remete ao campo de atuação que foi se atribuindo aos gêneros, como por exemplo relacionar mulheres as tarefas domésticas e cargos subalternos, enquanto homens aos espaços públicos e postos de liderança, elemento intimamente conectado às relações de poder, que acabaram ditando inúmeras

desigualdades, e dando cada vez mais espaço para a perpetuação da dominação masculina.

A escola, por ser um dos espaços fundamentais de socialização e também contribuinte para o desenvolvimento da consciência analítica, deve ser um local estratégico para a necessidade plural de construirmos meios educacionais que incentivem o combate à desigualdade, a discriminação e a violência. Em nossa experiência com as atividades do PIBID buscamos através de diálogos trabalhar o pensamento crítico dos estudantes, comentando sobre os Direitos Humanos das Mulheres e apontando que confrontar o lugar de subordinação do feminino, questionando-o e deslocando-o em direção a relações de igualdade, é o primeiro passo para promover o rompimento desse sistema gerador de preconceito e opressão.

Desde cedo, as instituições de ensino, assim como a sociedade em geral, esperam e até exigem das meninas comportamentos como se sentar com as pernas cruzadas ou fechadas, e ter atenção a mais que os meninos, além das brincadeiras que tendem a envolver as garotas em uma simulação com os cuidados domésticos, enquanto estimulam os garotos a terem menos responsabilidades. Dessa forma vai se perpetuando a representação das mulheres como sujeitas a mais regras, submissas e frágeis frente à força masculina. Diante disso, Klein, Torres e Galindo (2019) afirmam que:

[...] ainda que não se queira educar para relações de gênero, que não haja intencionalidade, objetivos estabelecidos, conteúdos, constata-se que estamos educando para as relações de gênero o tempo todo, e nem sempre no sentido da superação de preconceitos e desigualdades. Na maioria das vezes, atuamos no reforço e na naturalização de comportamentos que reproduzem as relações de desigualdade, violações de direitos e violências [...] (KLEIN; TORRES; GALINDO, 2019).

Frente ao que foi citado é imprescindível se pensar uma educação para gênero de forma cuidadosa e crítica, visto que as

SUMÁRIO

propostas para se refletir sobre gênero na escola normalmente costumam ser esporádicas e insuficientes, e em nossa prática pudemos observar isso, pois nos planejamentos para decidirmos a temática que seria desenvolvida em março, todas as sugestões foram os Direitos Humanos das Mulheres, por ser único mês escolhido para debater a respeito do que o sexo feminino enfrenta em suas vivências. Para Albuquerque (2020) as discussões sobre o tema mencionado devem dispor de um espaço de tempo considerável para que sejam bem esclarecidas, afinal se trata de um assunto denso.

A nossa experiência, assim como quaisquer discussões e reflexões sobre gênero, poderiam ser melhor desenvolvidas a partir de aspectos como mais prazo para trabalhar, e com a possibilidade de trazer para o local de aprendizagem o que sugere a autora Carla Pinsky (2009), que propõe a aplicabilidade do que ela chama de “olhar de gênero” nas aulas de história, onde por meio dos desdobramentos dos professores há o estímulo da percepção dos alunos à respeito da constituição da diferença entre o feminino e o masculino e como isso se reflete nas relações sociais ao longo da história, tal prática poderia aprimorar as discussões e fazer delas mais presentes nos cotidianos dos estudantes.

Percebermos o quanto ainda existem barreiras a serem quebradas na educação básica para que esses tipos de discussões sejam feitos eficazmente. Contudo, os resultados obtidos através de nossas experiências foram significativos tanto para os estudantes quanto para nós. Os alunos que participaram se mostraram interessados em alguns aspectos do que abordamos e as meninas principalmente se sentiram encorajadas no sentido de quererem ouvir sobre o que comentamos e de procurarem romper com alguns padrões dentro da realidade de cada uma, alguns deles até compartilharam situações pessoais de violência que haviam presenciado, o que nos alertou que o ofício de um educador requer bem mais que competências técnicas, afinal, lidar com questões delicadas exige do profissional um preparo empático para a forma que vai desenvolver assuntos que podem mexer com as emoções e vivências dos alunos.

SUMÁRIO

APÊNDICES

Imagens 1 e 2: formulário elaborada por pibidianas e respondidas pelos estudantes do ensino médio da escola José Euclides de Miranda

Diante do atual cenário de aulas via whatsapp, você gostaria de deixar alguma sugestão de como ministrar o conteúdo?

19 respostas

Não

Não, assim estar ótimo!

A forma que as meninas estão trabalhando, está impecável, uma interação coringa, todos os encontros são bem legais, interativos e o conteúdo é explicado de forma muito clara!

Tendo um grupo só do assunto

Não tenho sugestões

Não, tá muito bom

Não. Eles estão fazendo um ótimo trabalho em questão de ministrar os conteúdos.

Quais obstáculos você encontrou nessa forma de ensino remoto?

19 respostas

Acho que a internet.

A adaptação.

A forma de explicar, pois seria muito melhor presencial.

Nenhum, totalmente esclarecedor!

O tempo e a vida

O único obstáculo e o tempo, dinheiro, e um celular que preste pq o meu tá pra queimar

Relacionar Trabalho e Estudos

Não foram muitos obstáculos não, o único q eu mais enfrentei foi a atenção q eu n consegui presta

Fonte: Arquivo pessoal.

Imagem 3: Comentários feitos pelos alunos sobre a atividade com a música "triste, louca ou má"

Abordagem das bolsistas

gabi vamos enviar trechos e vcs comentam oq acha que esse trecho quer dizer 11:33

Triste, louca ou má
Será qualificada
Ela quem recusar
Seguir receita tal
A receita cultural
Do marido, da família
Cuida, cuida da rotina 11:33

gabi
gabi
Triste, louca ou má
Será qualificada
Ela quem recusar...
O primeiro trecho 11:33

gabi
Triste, louca ou má
Será qualificada
Ela quem recusar...
eu comecei prof. Gabi, acho que com esse trecho eles querem dizer que a mulher meio que tá destinada a seguir essa receita, que no meu ponto de vista é uma trajetória imposta pra sociedade a elas 11:33 ✓

Interação dos alunos

gabi
Você
eu comecei prof. Gabi, acho que com esse trecho eles querem dizer que a mulher meio que tá destinada a seguir essa receita, que no meu ponto de vista é uma...
essa receita que dizer o padrão da sociedade ou o padrão que as mulheres criam 11:33

receita 11:33

o padrão da sociedade que a mulher e pra cuidar do marido e dos filhos esse e o padrão de muitas mulheres hj em dia 11:33

gabi
é o mesmo, receita
Será qualificada receita
Quem não sabe dona... 11:33

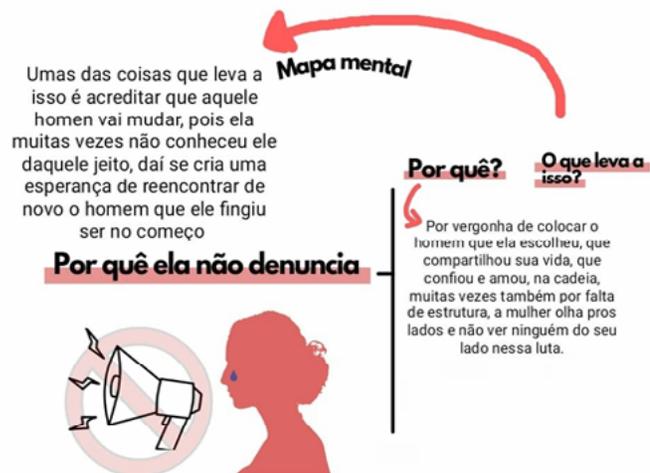
que há mulheres, que não aceitam viver o padrão e se sujeitam há viver a própria vida, e não se prender aos rótulos 11:33

gabi
Triste, louca ou má
Será qualificada
Ela quem recusar...
nós seremos julgadas de qualquer forma kb, porém, quando não seguimos essa linha predestinada, o julgamento se torna maior 11:33

gabi
Ela desistiu, desistiu nós
Ela desistiu, desistiu nós
a mulher sempre é o alvo 11:33

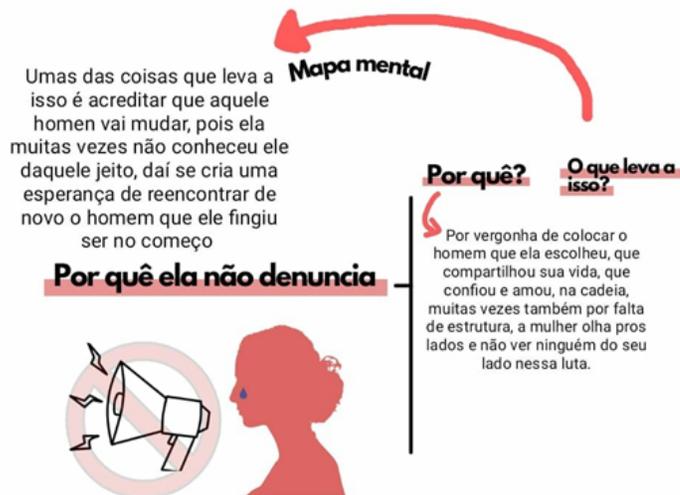
Fonte: Arquivo pessoal.

Imagem 4: Template de mapa mental elaborado pela bolsista Tamara Rabesh de Araujo Bacelar



Fonte: Arquivo pessoal.

Imagem 5: Atividade referente ao documentário “Mas por que ela não denuncia?”



Fonte: Arquivo pessoal.

Imagem 6: Mapa mental criado pela bolsista Tama Rabesh de Araujo Bacelar



Fonte: Arquivo pessoal.

Imagens 7 e 8: Exercício desenvolvido pelos pibidianos para os alunos do ensino médio da escola José Euclides de Miranda

Atividade de participação – PIBID

As seguintes questões foram elaboradas com base nos conteúdos apresentados pelos membros do Programa de Iniciação à Docência – PIBID nos encontros relativos ao mês de março, levou-se em consideração a abordagem de temáticas como: a violência contra as mulheres, o que leva a isso, e os motivos de não denunciarem, além disso a Lei 11.340, mais conhecida como Lei Maria da Penha foi analisada e discutida. Uma vez que vivemos em uma sociedade sem equidade, onde mulheres enfrentam desde cedo obstáculos provenientes de um sistema patriarcal/misógino, é de suma importância debater sobre esses assuntos.

(As questões podem valer de 0 – zero a 1 – um ponto)

1. Como podemos diminuir a alta taxa de violência contra as mulheres no Brasil?
2. Quais as razões dificultam a denúncia nos casos de violência doméstica contra as mulheres?
3. Cite características marcantes entre os relatos das mulheres dos vídeos que foram expostos
4. Quais são os tipos de violência contra as mulheres? Como elas se caracterizam? Escreva com suas palavras.
5. Fale a respeito das medidas de proteção que a Lei Maria da Penha prevê.

Fonte: Arquivo pessoal.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do que foi exposto, fica claro que há muito a se percorrer para promover uma educação embasada no combate às desigualdades, entretanto, pensar e observar isso na prática durante o começo da nossa formação superior, como o PIBID nos possibilitou, é extremamente enriquecedor, e nos estimula a criar novos horizontes de orientação para nossos alunos desde agora até nossa futura atuação como docentes. Além disso, é uma enorme vantagem poder antecipar o vínculo com a sala de aula e ainda contribuir com a melhoria de ensino da escola pública. Ademais, podemos concluir que é imprescindível que se discuta os Direitos Humanos das Mulheres e as relações de gênero no âmbito escolar, é necessário sensibilizar os alunos dessas questões durante todo o ano, e maiores intervenções do PIBID, pois assim caminha-se para a construção de mais percepções críticas, empáticas e que irão corroborar para reduzir as desigualdades e violências.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Kristine Kelly de. Diálogos de gênero na educação: considerações sobre o projeto Lei Maria da Penha vai às escolas. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 28, n. 2, e60485, 2020.

KLEIN, Ana Maria; TORRES, Julio Cesar; GALINDO, Monica Abrantes. Direitos Humanos, Mulheres e gênero nas Escolas: uma questão de política pública. **Educação em Revista**, Marília, v.20, p.9-22, 2019, Edição Especial.

MONDAINI, Marco. Direitos Humanos. *In*: PINSKY, Carla Bassanezi. (org.). **Novos Temas nas aulas de história**. 1. ed. São Paulo: Contexto, 2009, p. 55-71.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração Universal dos Direitos Humanos, 1948**. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>. Acesso em: 20 jul. 2021.

PINSKY, Carla Bassanezi. Gênero. *In*: PINSKY, Carla Bassanezi. (org.). **Novos Temas nas aulas de história**. 1. ed. São Paulo: Contexto, 2009, p. 29-54.

SAFFIOTI, Heleieth. I. B. **O poder do macho**. São Paulo: Moderna, 1987.



9

*Danielle Cristina Ribeiro Brito
Elys Regina Lima de Carvalho
Yuri Holanda da Nóbrega*

**DIFICULDADES ENCONTRADAS
NAS AULAS REMOTAS DURANTE
A PANDEMIA DE COVID-19 EM 2021**

RESUMO

O presente artigo busca refletir sobre algumas das principais dificuldades experimentadas por nós, participantes voluntárias do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica – PIBID, com a adoção da modalidade do ensino remoto na Escola José Euclides de Miranda, em Parnaíba, Piauí, durante a pandemia do COVID-19. Tais dificuldades exigiram de professores e alunos adaptações para construir novas estratégias nas formas de ensino que pudessem atenuar os prejuízos educacionais e sociais trazidos pela pandemia e pela necessidade de adoção de medidas de distanciamento e/ou isolamento social a fim de conterem o aumento das taxas de contágio, hospitalização e mortalidade da doença. Para a realização deste trabalho utilizamos como estratégia metodológica uma revisão bibliográfica pela qual procuramos aprofundar nossa compreensão desta literatura temática, tais como NETO (2020), SILVA (2020) e SANCHES (2020), cujas reflexões feitas a partir da observação desta temática em outras escolas proporcionaram a produção de artigos, e assim o compartilhamento de suas experiências análogas às nossas, sendo, portanto, de importante valia para a nossa apropriação sobre as características do ensino remoto e da educação virtual. Em nossas experiências pibidianas observamos que a utilização do repasse do conhecimento conteudístico por parte dos professores através do aplicativo WhatsApp (aplicativo multiplataforma de mensagens instantâneas e chamadas de voz e vídeo para smartphones) demonstrou a imensa fragilidade da educação pública, do poder público e da sociedade em geral no tratamento das questões relacionadas ao ensino remoto, e assim demandando urgentes reflexões e construção de estratégias didático-pedagógicas para o enfrentamento desta problemática socioeducacional. Concluímos, portanto, que a abordagem feita apenas por aplicativos como o *WhatsApp* não é eficaz para prender o interesse do aluno, desmotivando-o, e que falta ao poder público a aplicação de muitos recursos para este tipo de ensino, e assim para resolver o problema de acesso à internet, investimento nas estruturas das escolas, proporcionar revisões nas formações inicial e continuada dos professores, bem como investir na melhoria nas condições de vida das famílias mais pobres, as mais atingidas pela carência estrutural do sistema educacional brasileiro.

Palavras-chave: Ensino tecnológico. Formação docente. PIBID.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO

Desde o ano de 2020 o mundo vem enfrentando uma pandemia provocada pela nova cepa Coronavírus, intitulada de SARS-CoV-2 ou COVID-19, que vem ocasionando uma série de isolamentos e adaptações para a sociedade (ANTUNES NETO, 2020; SILVA, 2020). Com os impactos gerados devido ao isolamento social, as aulas presenciais foram suspensas e a modalidade de ensino EAD (Ensino a Distância) foi introduzida nas instituições de ensino públicas e privadas do Brasil, sendo eleita pelos órgãos públicos como a mais adequada para a situação atual (PEREIRA; BARROS, 2020; LUNARDI *et al.*, 2021).

Apesar do ensino remoto ser uma ferramenta viável para a continuação das aulas no país, sabe-se que a comunidade acadêmica brasileira não estava preparada para esse novo contexto educacional. Problemas como poucos investimentos em acesso à internet, aparelhos tecnológicos, cursos de formação inicial e continuada e políticas públicas voltadas para o desenvolvimento da comunidade acadêmica, ao longo da pandemia da COVID 19, continuaram afetando diretamente o processo de ensino-aprendizagem, o acesso e permanência dos estudantes nas escolas, principalmente os discentes que vivem em situação de vulnerabilidade social (LUNARDI *et al.*, 2021).

Nesse período de pandemia muitos ficaram desempregados e a prioridade veio a ser alimentação e o mínimo para a sobrevivência, sendo que os professores também apresentaram dificuldades para se adaptarem a essa modalidade de ensino (PEREIRA; BARROS, 2020).

Desse modo, o PIBID surge como um programa que agrega novos conhecimentos aos licenciandos a partir das vivências que são adquiridas em sala de aula, contribuindo para o crescimento profissional e pessoal dos estudantes (NORONHA; NORONHA; ABREU,

SUMÁRIO

2020). Além disso, o PIBID também possibilita que novos conhecimentos sejam adquiridos ou aprimorados com os diálogos que são criados entre os bolsistas e a comunidade escolar, tornando-se uma ferramenta viável e que pode oferecer suporte educacional para as escolas durante o período de pandemia (MARQUES *et al.*, 2020).

Com base nos pressupostos citados acima, o presente artigo buscou refletir sobre as principais dificuldades vivenciadas pelos estudantes bolsistas do PIBID, durante a COVID-19, na Escola José Euclides de Miranda, em Parnaíba, Piauí.

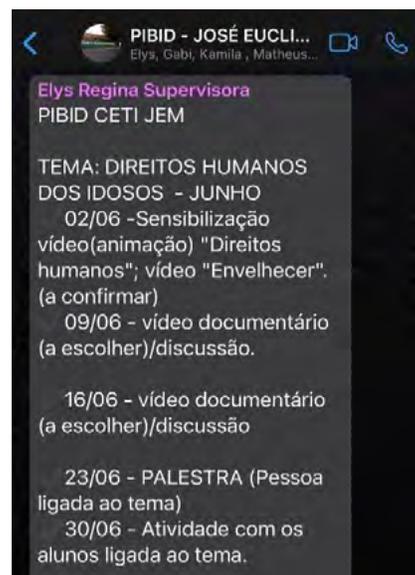
DESENVOLVIMENTO

A aplicação das temáticas do subprojeto de História pelo PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência) ocorreu no ano de 2021, na Escola José Euclides de Miranda, com os bolsistas do curso de Licenciatura em História da Universidade Estadual do Piauí, no contexto da pandemia do COVID-19, sendo necessárias diversas adaptações; uma delas foi o ensino pelo meio remoto, e um plano de como seria a aplicação desse projeto foi elaborado juntamente com coordenador, supervisor e bolsistas, por reuniões via *Google Meet* e *WhatsApp*, e assim planejando as estratégias de intervenção junto aos alunos para a realização das atividades; os alunos da escola, a maioria vindos de família de baixa renda, não contavam com recursos financeiros para a compra de aparelhos tecnológicos ou para instalar em suas casas uma internet de qualidade, sendo este um dos obstáculos iniciais. Como a maioria também não possuía um computador, alguns recursos como a plataforma digital do *google meet* foram descartados, e a solução encontrada foi usar o *WhatsApp* pela sua popularidade e fácil instalação nos Smartphones. Um grupo da escola foi criado com os alunos e professores para a comunicação e o repasse de conteúdos, e o horário definido

SUMÁRIO

para a realização das nossas atividades do subprojeto de história foi toda sexta-feira, de 11:00 às 12:00; nas reuniões também foi discutido os temas a serem trabalhados, onde se chegou ao acordo de dois temas iniciais: os Direitos Humanos das Mulheres e os Direitos Humanos da Pessoa Idosa.

Figura 1: *print* do grupo com a supervisora com o plano de projeto para o mês



Fonte: Arquivo pessoal.

TEMAS TRABALHADOS

O primeiro tema trabalhado foi Direitos Humanos das Mulheres, e com ajuda do *YouTube* (plataforma de vídeos) buscamos vídeos e músicas que iriam auxiliar no desenvolvimento da atividade; os vídeos eram mandados no horário estabelecido e dava-se um tempo para que os alunos assistissem, e depois fazíamos a

discussão. Uma música utilizada foi “Triste, louca ou má”, cantada por Francisco, el Hombre que trouxe a discussão do porquê das mulheres que tinham que seguirem padrões impostos pela sociedade, como é citado na letra.

Triste, louca ou má

Será qualificada

Ela quem recusar

Seguir receita tal

A receita cultural

Do marido, da família

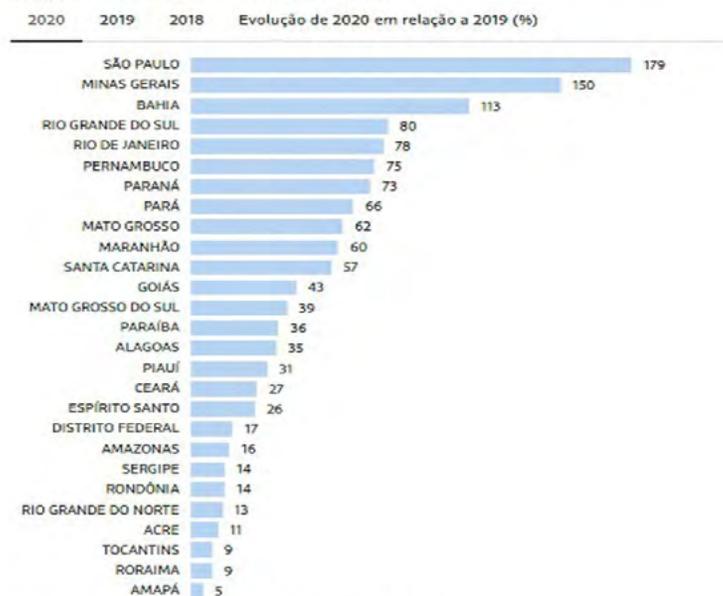
Cuida, cuida da rotina (Francisco, el Hombre; 2016).

Infelizmente observamos que poucos alunos interagiram com a atividade, pois não tinham internet para abrirem os vídeos no *YouTube*, apenas para usar o *WhatsApp*, então tínhamos que disponibilizar os links para os vídeos para fazerem o seu *download*, e mandar para o grupo do *WhatsApp* para que conseguissem assistir. Esta dinâmica exigia uma demora muito grande até ocorrer todo o processo de baixar e assistir o vídeo, levando a maior parte do tempo que já era otimizado, após todo o processo começamos a discussão, uma das meninas relatou ter ouvido a música mas não tinha se atentado a letra que trazia uma crítica social; ao longo da semana seguinte foi enviado o link de vídeos que falavam sobre os direitos das mulheres e, como mostra no Gráfico 1 logo abaixo, que indicavam o aumento na taxa de violência doméstica durante a quarentena, e também pesquisas que apontavam o Brasil como um dos países com maiores taxas de feminicídio do mundo, e nesse momento conseguimos ter um pouco mais de atenção:

SUMÁRIO

Gráfico 1

Registros oficiais de feminicídio no Brasil



Fonte: Secretarias de Segurança Pública dos estados e do DF

Segundo o Instituto Data-Folha, uma em cada quatro mulheres foram vítimas de violência doméstica durante a pandemia, sendo estes dados adquiridos através das Secretarias de Segurança Pública dos 26 estados e do Distrito Federal.

Com esses dados buscou-se sensibilizar os estudantes e informar-lhes de que caso ocorresse algo parecido em sua casa ou comunidade, eles poderiam recorrer ao número 180 para denunciar; alguns relataram já terem presenciado alguma agressão, porém tiveram medo de denunciar por receio do agressor fazer algo posteriormente contra suas vidas, um assunto muito delicado que precisaria de um contato maior com os alunos, a troca de mensagens via *WhatsApp* dificultou essa troca humana quando se fala em um tema

assim, a possibilidade de aulas pelo *Google Meet* seria uma melhoria, mas como mencionado muitos não tinham equipamentos nem internet suficiente para utilizar a plataforma.

O segundo tema trabalhado foi o direito dos idosos, também utilizando a mesma abordagem de vídeos no *YouTube* para se fazer a discussão e reflexão; o primeiro vídeo foi um documentário que mostrava idosos em situação de abandono em casas de repouso e hospitais, mais uma vez sempre buscando a participação dos alunos perguntando se teria algum idoso na casa deles e como era essa relação, um ou dois falaram viver com os avós e que na quarentena teriam tido uma aproximação maior com os mesmos; após todo o processo de enviar o link e assistir o documentário, fomos para a discussão instigando-os a falarem quais pontos queriam comentar, e o que foi notado é que ocorreu uma sensibilização com o vídeo, onde mostrava idosos que estavam há anos esquecidos nos hospitais e abrigos sem a visita dos parentes, sendo trazida a questão de que precisamos cuidar dos nossos idosos, respeitá-los e protegê-los.

Na elaboração do plano de aplicação do projeto também foi inserida uma palestra com a assistente social Érika Góis, mestre em sociologia, e mediada pelos PIBIDIANOS, mas infelizmente apenas um dos estudantes participou, mas foi uma experiência que serviu de grande contribuição e aprendizado, pois foi repassado nos encontros seguintes para os estudantes como era a situação das casas de repouso da cidade de Parnaíba-Piauí, sendo que a palestra está disponível no *YouTube*.

Ao longo de todo o projeto a experiência que tivemos foi bem diferente da que imaginávamos, caso a aplicação fosse presencialmente, mas o aprendizado que podemos ter é que as tecnologias chegaram para ficar, e assim professores, alunos e as comunidades escolares do Brasil precisam passar por um longo processo de adaptação para que se possa sustentar essa nova forma de ensino sem que a maioria dos alunos seja prejudicada. “Passa pela educação a missão de disseminar

SUMÁRIO

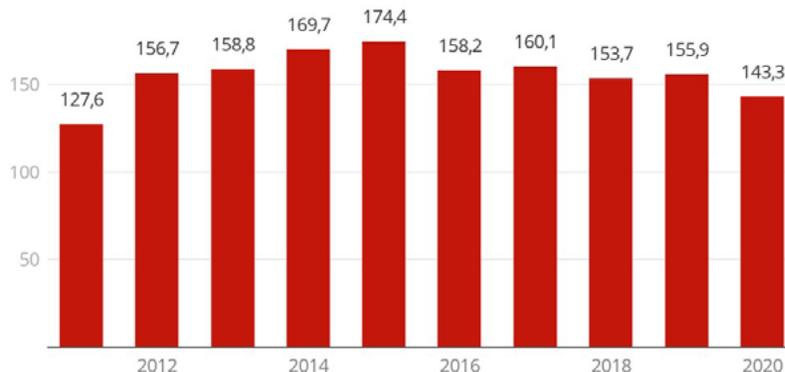
o conhecimento tecnológico de forma igualitária e inclusiva, independente do contexto socioeconômico do aluno” (NETO, 2020, p. 7). Em 2020 o Brasil teve um dos piores investimentos em educação desde o ano de 2014, como é mostrado no gráfico 2; justo no ano em que mais se precisou de apoio dos governos, milhares de crianças e jovens ficaram sem aula, pois não conseguiram se adaptar à nova forma de ensino remoto, e em relação às nossas experiências, seja pela falta de contato com a tecnologia ou por questões financeiras em maior parte, muitos alunos da Escola José Euclides de Miranda faltavam as aulas, por falta de crédito e internet, pois os seus familiares muitas vezes precisavam usar o dinheiro para comprar os utensílios básicos de casa, então todo final de mês o número de participantes, que já era pouco, se reduzia mais ainda, alguns estudantes poderiam ir buscar as atividades impressas que a escola disponibilizava das disciplinas escolares, mas como as atividades do PIBID eram apenas uma vez na semana, e o material utilizado era todo digital, muitos foram os prejudicados que não tiveram acesso aos temas.

SUMÁRIO

Gráfico 2

Orçamento do Ministério da Educação (em R\$ bi)

Valor do MEC em 2020 foi o menor desde 2011, aponta relatório.



Fonte: Siafi (Tesouro Nacional)/Todos pela Educação

RESULTADOS

As tentativas para que os temas conseguissem chegar na casa dos alunos foram inúmeras, sempre estávamos nos colocando à disposição para tirar dúvidas, vimos que muitos até tentavam acompanhar as aulas, mas o fato de serem apenas por mensagens via *Whatsapp* foi muito desanimador. Também utilizamos o recurso de áudio para explicarmos os temas, mas muitos tinham vergonha e mandavam apenas as mensagens de texto; outro problema foi que os alunos apareciam apenas na hora da chamada ou quando tinham provas e trabalhos valendo nota, apenas alguns enviavam os trabalhos no nosso privado, e ficamos assim durante todo o projeto: uma sala com cerca de 15 alunos, apenas 2 ou 3 respondiam e se comunicavam.

CONCLUSÃO

O ano de 2020 não foi um ano fácil, e quando se entra em um projeto como este carregamos muitas expectativas de contato com os alunos, com a escola e com a sala de aula; entretanto como vamos criar nossa identidade docente, nossas abordagens e metodologias etc. com tudo o que o mundo estava e está vivendo? Foram muitos desafios, podemos afirmar que ao sair de um momento como este, podemos levar muitas experiências negativas e positivas: o contato com os alunos, mesmo que por mensagem de mídias sociais foi de grande importância, pois já nos familiarizou, minimamente, como ambiente escolar, com a sala de aula, com as brincadeiras e as responsabilidades, pois o grupo contava com todos os outros professores das outras disciplinas, então podíamos acompanhar vários outros profissionais lecionando e isso foi

de uma ajuda incrível, mas haviam dias que ninguém respondia e era desanimador, mas quando podiam e se dispunham à comunicação, a troca de experiências era incrível e, a despeito de tudo, podemos afirmar, apesar de todas as dificuldades, que o período trouxe aprendizagens diversas através destas experiências docentes desenvolvidas em meio à pandemia.

REFERÊNCIAS

ANTUNES NETO, Joaquim Maria Ferreira. Sobre ensino, aprendizagem e a sociedade da Tecnologia: por que se refletir em tempo de pandemia? **Revista Prospectus**, v. 2, n. 1, p. 28-38, 2020.

BAPTISTA, Claudio Roberto; MACHADO, Adriana Marcondes; VASQUES, Carla Karnoppi; JESUS, Denise Meyrelles de; RIBEIRO, Jorge Alberto Rosa; CARNEIRO, Maria Sylvia Cardoso; EIZIRIK, Marisa Faermann; KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães; VIEIRA, Nara Joyce Wellausen; ANDRADE, Simone Girardi; RICKES, Simone Moschen. **Inclusão e escolarização: múltiplas perspectivas**. 2 ed. Porto Alegre: Mediação, 2015.

BRASIL. Conselho Nacional da Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 2**, de 11 de setembro de 2001. Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica. Diário Oficial da União, Brasília, 14 de setembro de 2001. Seção IE, p. 39-40. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso em: 06 fev. 2020.

CASTRO, Paula Almeida de; ALVES, Cleidiane de Oliveira Sousa. Formação Docente e Práticas Pedagógicas Inclusivas. **E-Mosaicos**, v. 7, p. 3-25, 2019.

LUNARDI, Nataly Moretzsohn Silveira Simões; NASCIMENTO, Andrea; SOUSA, Jeff Barbosa de; SILVA, Núbia Rafaela Martins da; PEREIRA, Teresa Gama Nogueira; FERNANDES, Janaína da Silva Gonçalves. Aulas Remotas Durante a Pandemia: dificuldades e estratégias utilizadas por pais. **Educação & Realidade**, v. 46, n. 2, p. e106662, 2021.

MARQUES, Ronualdo; SAMMARCO, Yanina Micaela; LITAIFF, Paula Barroso; PEIXOTO, Kaique Henrique. Interfaces do PIBID na formação inicial e na práxis pedagógica num trabalho colaborativo para a construção da identidade profissional. **Research, Society and Development**, v. 10, n. 10, p. e118101018534, 2021.

NORONHA, Gessica Nunes; NORONHA, Arimate Alves; ABREU, Mariana Cristina Alves de. Relato de vivências no PIBID. **Rev. Pemo**, v. 2, n. 3, p. e233748, 2020.

SILVA, João Batista da. Os desafios da docência remota no cenário de pandemia da COVID-19 na rede municipal de ensino de Morrinhos-CE. *In: VII Congresso Nacional de Educação*, 2020.

LINK

<https://pt.org.br/brasil-registra-mortes-de-1-338-mulheres-por-violencia-na-pandemia/>

SUMÁRIO



10

*Heron Ramon Pontes do Nascimento
Maria Selma Teotônio de Oliveira
Margareth Thatcher do N. Marinho
Francisca Sílvia da Luz Franco
José Antônio Ribeiro de Sousa
Maria Aparecida Valentim Afonso*

REFLEXÕES E PRÁTICAS VIVENCIADAS NO PIBID:

**A CONTRIBUIÇÃO DO DIÁRIO
DE CAMPO PARA A FORMAÇÃO INICIAL**



SUMÁRIO

RESUMO

O objetivo deste trabalho é relatar as experiências vivenciadas por um grupo de estudantes que fazem parte do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), do curso de Pedagogia – Educação do Campo, da Universidade Federal da Paraíba, durante o período de observações, que foram registradas em diários de campo em turmas do 1º e 2º anos do Ensino Fundamental, na Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental Quilombola Professora Antônia do Socorro Silva Machado, localizada no município de João Pessoa-PB, que transcorreu-se no ensino remoto. Os relatos versam sobre as práticas pedagógicas proporcionadas às crianças que estão em fase de alfabetização e letramento, no ciclo de alfabetização. Teoricamente, nos apoiamos nas discussões, análises e estudos de Soares (2003, 2009, 2020), Pimenta (1999), Schön (1992), Imbernón (1995), Hogdes (2020), Moura (2009) e em documentos que parametrizam e orientam a proposta formativa, especificamente, a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017). As discussões ressaltam a contribuição dos diários de campo, uma vez que registram aspectos teórico-práticos e reflexivos referentes às práticas de docentes com foco em Língua Portuguesa, demonstrando a necessária articulação dessa tríade na formação do professor. Concluímos que, a escrita dos diários oportunizou o registro das ações pedagógicas dos docentes e a reflexão sobre aspectos teórico-metodológicos da prática pedagógica no ciclo de alfabetização, contribuindo, deste modo, para a formação inicial dos estudantes, ampliando a visão sobre o exercício profissional do professor, os processos de alfabetização e letramento no ensino remoto.

Palavras-chave: PIBID. Diário de Campo. Alfabetização e Letramento. Escola Quilombola.

INTRODUÇÃO

Enquanto discentes do curso de licenciatura em Pedagogia com área de aprofundamento em Educação do Campo e bolsistas no Programa Institucional de Iniciação a Docência (PIBID-2020), tivemos a oportunidade de nos inserir no contexto de Ensino Remoto, na Escola Municipal de Educação Infantil e de Ensino Fundamental Quilombola Professora Antônia do Socorro Silva Machado, localizada no Sítio Paratibe, no município de João Pessoa-PB.

Deste processo de aproximação da realidade escolar obtivemos dois frutos: o Diagnóstico Escolar e os Diários de Campo. Partindo desses instrumentos de pesquisa, que trouxeram informações relevantes sobre aspectos da ação pedagógica, neste trabalho apresentamos nossas reflexões sobre os Diários de Campo, com foco na área de Língua Portuguesa, em turmas do 1º e 2º anos, etapa em que se consolida o processo de alfabetização e letramento. Assim, compreendemos que, os diários de campo são documentos que contêm informações e reflexões, podendo ser considerados, logo, como corpus deste estudo, na medida em que a partir deles vamos discutir aspectos que envolvem a teoria, a prática e a reflexão, tríade que colabora para a formação inicial do futuro pedagogo.

Os Diários de Campo foram produzidos a partir de nossa inserção nas turmas virtuais dos anos iniciais, nos 1º e 2º anos, que foram organizadas em grupos do *WhatsApp*, durante o ensino remoto. Sendo assim, sob orientação de nossas coordenadoras e da preceptora do projeto, iniciamos a observação da prática pedagógica das professoras e registramos nossas reflexões em diários de campo. Para esses registros, consideramos a ideia de que o diário de campo é um instrumento que recorremos em qualquer momento da rotina do trabalho, e nele podemos colocar nossas percepções, angústias, questionamentos e informações (MINAYO, 2001).

SUMÁRIO

As experiências proporcionadas pelo PIBID, do Curso de Pedagogia com área de aprofundamento em Educação do Campo -DEC/CE, têm possibilitado a ampliação da formação inicial do estudante, dando oportunidade para que tenhamos conjuntamente o contato com as diferentes realidades na educação básica, de modo a favorecer reflexões amplas sobre o exercício da docência que vão desde as variadas metodologias e métodos educacionais às interações e mediações pedagógicas.

Na atualidade, diante da necessidade de afastamento social provocada pela pandemia da Covid – 19, as escolas tiveram que adaptar sua proposta pedagógica para o ensino remoto. Frente a essa nova realidade, a prática pedagógica tem se tornado um desafio para os professores que buscam a qualidade da educação. Considerando a importância da inserção dos estudantes na escola para o seu desenvolvimento formativo, o PIBID tem ajudado a fortalecer a formação prática nos cursos de licenciatura, promovendo deste modo uma integração com os ambientes do ensino da rede pública, no intuito de formar profissionais qualificados para contribuir com a educação básica.

Nessa perspectiva, as ações desenvolvidas pelo PIBID vigência 2020-2021, têm proporcionado ao estudante o contato com a realidade escolar, de forma remota, dando a oportunidade ao aluno de vivenciar e compartilhar experiências relevantes para a sua formação profissional e, além disto, desenvolver práticas pedagógicas condizentes com as orientações teórico-metodológicas estudadas, de modo a enriquecer seus conhecimentos como futuros profissionais na área da educação.

Temos a compreensão de que ao observar, registrar, planejar, refletir, estamos vivenciando aspectos do exercício profissional docente que nos colocam em constante processo formativo teórico, prático e reflexivo. Nesse sentido, corroboramos com a ideia de Kramer (1993, p. 35), ao afirmar a importância de que “[...] os professores

SUMÁRIO

se tornem narradores, autores de suas práticas, leitores e escritores de suas histórias, para que possam ajudar as crianças a também se tornarem leitores e escritores reais, retirando prazer do falado e do lido, gostando de ler e escrever”.

Para tanto, compreendemos a importância da reflexão no processo de formação do professor, afastada da ideia de uma ação contemplativa. A reflexão entendida como ação dinâmica e criativa, que se alimenta da prática e da teoria para sua realização. Nesse sentido, corroboramos com a ideia de que é fundamental que o professor vivencie e reflita sobre sua prática, buscando articular os conhecimentos obtidos com as teorias estudadas, procurando ressignificar a sua prática, considerando a necessidade da “ação-reflexão-ação” (PIMENTA, 1999; SCHÖN, 1992; IMBERNÓN, 2011).

SUMÁRIO

DESENVOLVIMENTO

Nossos Diários de Campo partem das observações feitas em turmas do 1º e 2º anos da E.M.E.I.E.F. Quilombola Professora Antônia do Socorro Silva Machado, durante os meses de maio a junho de 2021. Cada estudante realizou oito observações, no período entre onze de maio ao dia onze de junho, em diferentes áreas de conhecimento. Contudo, para este relato selecionamos e apresentamos o registro de três observações da área de Língua Portuguesa.

Diante da necessidade de oferecer o contato dos alunos com a escola e com atividades de ensino que propiciem o vínculo e a continuidade das aprendizagens, o Conselho Nacional de Educação (CNE) publicou o Parecer nº 5/2020, com as diretrizes para orientar escolas de Educação Básica e Instituições de Ensino Superior durante a pandemia do novo coronavírus referente ao afastamento social. As diretrizes orientam que as atividades de ensino devem

ser desenvolvidas de forma remota, considerando a necessidade de afastamento social. Mas afinal, o que é o ensino remoto? Como podem ser realizadas as propostas pedagógicas no ensino remoto?

De acordo com Hogdes *et al.* (2000), [...] o Ensino Remoto Emergencial (ERE) é uma mudança temporária de ensino para um modo alternativo devido às circunstâncias da crise. Envolve o uso de soluções de ensino totalmente remotas para instrução ou educação e que podem retornar ao formato presencial assim que a crise ou emergência passar. O objetivo principal nessas circunstâncias é fornecer acesso temporário ao ensino e suporte educacional de uma maneira que seja rápida de configurar e esteja disponível de forma confiável durante uma emergência ou crise. Quando entendemos o ERE dessa maneira, podemos começar a separá-lo do aprendizado online.

O ensino remoto emergencial é uma realidade das escolas públicas que têm procurado, mesmo diante das dificuldades que envolvem a sua realização, a manutenção do vínculo com a escola e de uma rotina de estudo no dia a dia da criança. Nessa nova forma de ensino os professores podem utilizar aplicativos que possibilitam a integração e/ou interação on-line dos alunos na tentativa de promover a interação e a aprendizagem das crianças, com o objetivo de aproximá-las da escola e manter o seu vínculo com os processos de ensino.

Para isso, os professores adaptam as aulas presenciais para um formato digital, muitas vezes, sem terem participado de uma formação específica. Muitos deles, sem ao menos conhecer as particularidades das plataformas que estão utilizando. Segundo Moura (2009, p. 60), não há alternativa ao professor senão familiarizar-se com a linguagem digital para “maximizar e proporcionar ambientes de aprendizagem inovadores e interativos”. Para o sucesso no transcurso de aulas neste novo formato, os professores se uniram para aprender coletivamente, trocando experiências e dialogando sobre

SUMÁRIO

sua realidade e necessidades. Dentro de um processo de colaboração, foram construindo caminhos para realizar o ensino remoto nas escolas públicas.

Ao buscar conhecer um pouco mais sobre o ensino remoto, nos deparamos com a seguinte informação: ele é vantajoso, porque proporciona uma maior flexibilidade de tempo e conteúdo, dando mais autonomia aos alunos. Diante dessa afirmativa, questionamos: será que o ensino remoto é vantajoso para todos os estudantes? É importante refletir sobre isso, porque sabemos que uma das realidades de nossa sociedade são as desigualdades socioeconômicas, que limitam o acesso às plataformas digitais e que impedem os estudantes de terem acesso integral ao ensino remoto, à ferramentas/instrumentos tecnológicos, à virtualização, etc. Em meio a este fato limitante, os que mais sofrem são os estudantes das escolas públicas, o que acarreta, portanto, impactos no processo de aprendizagem, provocando altas taxas de evasão e dificuldades para participar das atividades de ensino, seja de forma síncrona ou assíncrona.

Com base nessas informações, queremos trazer neste estudo as dificuldades enfrentadas pelos alunos das escolas públicas do campo, especificamente, da Escola Quilombola Antônia do Socorro, instituição que enquanto bolsistas do PIBID realizamos observações através da plataforma WhatsApp. Nessa atividade, pudemos observar a existência de algumas dificuldades com o novo formato remoto, no qual se destacam: o acesso à internet, a ausência de ferramentas tecnológicas adequadas, insuficiência de conhecimento e habilidades com a tecnologia, etc.

A utilização do ensino remoto na realidade da escola do campo incide diretamente nas ações pedagógicas dos professores e nas aprendizagens dos alunos. Vejamos agora, o que os diários de campo revelam sobre as práticas pedagógicas docentes.

SUMÁRIO

A escrita nos diários de campo pode ser entendida como um processo dialético de ação/reflexão/ação, pois além de trazer elementos da prática, por meio do registro das atividades observadas, também traz percepções, dúvidas e questionamentos sobre aspectos que envolvem as ações pedagógicas. Por isso, os registros e as reflexões sobre as anotações dos diários de campo influenciam em nossa formação como docentes.

A dialeticidade foi a base de nossas ações, como um ciclo contínuo que se resume em observar-agir-observar-replanejar-agir. Nessa perspectiva, damos ênfase aos desafios pedagógicos do ensino remoto na disciplina de Língua Portuguesa, principalmente aos aspectos que envolvem o processo de alfabetização e letramento, com base em Soares (2009, 2014, 2020).

Para tanto, questionamos: Como tem sido o processo de ensino e de aprendizagem da alfabetização-letramento no ensino remoto, nas turmas do 1º e 2º anos? Que propostas têm sido proporcionadas às crianças voltadas para alfabetização? As propostas feitas às crianças promovem o alfabetizar e letrar? Tais reflexões nos impulsionaram durante os registros nos diários de campo e transformaram esse momento em oportunidade para estudar, discutir e refletir sobre aspectos que sobressaíram nas observações e se manifestam nos nossos diários.

Inicialmente, buscamos compreender as concepções de alfabetização e letramento para que pudéssemos observar com mais clareza as práticas realizadas pelas professoras no ciclo de alfabetização. Para isso, recorreremos aos estudos de Soares (2020), quando afirma que alfabetização consiste no processo de apropriação da “tecnologia da escrita”, isto é, do conjunto de técnicas, de procedimentos e de habilidades necessárias para a prática da leitura e da escrita. A autora ressalta ainda que a alfabetização não é apenas uma habilidade, mas um conjunto de habilidades, o que caracteriza como um fenômeno de natureza complexa, multifacetado (SOARES, 2014).

SUMÁRIO

O letramento, por sua vez, consiste na capacidade de uso da escrita para inserir-se nas práticas sociais e pessoais que envolvem a língua escrita, o que implica habilidades várias, tais como: capacidade de ler ou escrever para atingir diferentes objetivos – para informar ou informar-se, para interagir com outros, para imergir no imaginário, no estético [...] (SOARES, 2020). A autora mostra as especificidades dos dois processos, destacando que eles são diferentes. No entanto, ressalta que os processos embora particulares e diferenciados são interdependentes e podem caminhar de forma articulada, para que a aprendizagem da criança seja mais ampla. Para Soares (2020), alfabetização e letramento são processos cognitivos e linguísticos distintos, portanto, a aprendizagem e o ensino de um e de outro é de natureza essencialmente diferente, mas são processos simultâneos e interdependentes.

A partir da leitura e estudo das concepções de alfabetização e letramento, entendemos que a compreensão desses processos tem repercussão na prática pedagógica do professor, visto que ao planejar é necessário levar em conta a articulação entre eles, considerando a necessidade de alfabetizar e letrar as crianças, ou seja, desenvolver a tecnologia da escrita, as habilidades de leitura, de compreensão e de produção de textos orais e escritos, permitindo aos estudantes informar e informar-se e se posicionar diante dos assuntos e discussões presentes na sociedade que o acerca.

Após as leituras, estudos e discussões, realizamos as observações com uma visão mais ampla sobre o trabalho educativo no ciclo de alfabetização, e refletimos sobre aspectos teórico-metodológicos da prática docente. Contudo, sabemos que o que os nossos Diários de Campo indicam não é uma resposta única, tampouco, permanente. Mas as peculiaridades que neles foram registradas marcam a nossa aproximação da realidade da Escola do Campo Quilombola, importante em nossa formação no curso de Pedagogia com área de aprofundamento em Educação do Campo.

SUMÁRIO

Na medida em que realizávamos as observações, percebemos que o trabalho pedagógico das professoras da escola se apoiava nas orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Diante disso, procuramos identificar como o documento orienta o ensino de Língua portuguesa nos anos iniciais, especialmente em relação às práticas de linguagem: oralidade, leitura/escuta, produção (escrita e multissemiótica) e análise linguística/semiótica. Assim, as práticas de linguagem contemporâneas não só envolvem novos gêneros e textos cada vez mais multissemióticos e multimidiáticos, como também novas formas de produzir, de configurar, de disponibilizar, de replicar e de interagir (BRASIL, 2017, p. 78).

Nessa dimensão, com o uso de tecnologias digitais os novos ambientes de aprendizagem podem possibilitar o contato com essa diversidade de linguagens, de gêneros e textos. O texto nesse espaço comunicativo ganha nova dimensão, podendo apresentar movimentos, cor, interação, diversidade de códigos e diálogos com outros textos e sites.

Vejamos as anotações do Diário de Campo da aula remota de Língua Portuguesa, registrada em uma turma do 2º ano, que envolve a leitura de um texto instrucional para a elaboração de um “ioiô de jornal”. A turma é composta por vinte e cinco alunos, mas a maioria não tem seu próprio dispositivo eletrônico, seja smartphone ou tablet para participar das interações no Whatsapp. Durante a inserção na turma, pude perceber apenas uma aluna com seu próprio smartphone. Os demais esperavam os responsáveis voltarem do trabalho ou finalizarem suas tarefas domésticas para responderem as atividades. Em média, quatro alunos entregam as atividades no dia proposto, o restante envia a atividade quando podem, no privado da professora.

Nessa aula, o gênero “texto instrucional” é trabalhado com o objetivo de ensinar a criança a construir o brinquedo, ioiô de jornal. A importância de trabalhar diversos gêneros textuais com as crianças

SUMÁRIO

é fundamental para o desenvolvimento dos processos de alfabetização e letramento. De acordo com Schneuwly e Dolz (2004), os gêneros textuais são instrumentos culturais disponíveis nas interações sociais. Eles se modificam de acordo com os processos sociais, uma vez que são situados historicamente. Por isso, nos anos iniciais, especialmente nos 1º e 2º anos do Ensino Fundamental, é importante o trabalho com gêneros textuais significativos, que sejam próximos do espaço social das crianças, que dialoguem com sua realidade e, além disso, que ampliem informações e conhecimentos. Soares (2020) ressalta que o texto deve ser o eixo de integração de letramento e alfabetização, uma vez que os dois processos diferentes e específicos podem se articular por meio do texto ou gênero, elemento central da ação pedagógica.

Ao abordar a prática de linguagem “leitura”, a proposta aproximou as crianças das orientações contidas no texto, considerando a função social do gênero lido, a instrução para fazer algo. A compreensão da função comunicativa do gênero é garantida quando além de ler o texto, também é solicitada às crianças a construção do ioiô. Sob essa ótica, compreendemos que é condição para a construção do brinquedo a compreensão das etapas, do modo de fazer e os materiais necessários para sua execução. Essa compreensão foi possível por meio da leitura.

Além da leitura e construção do brinquedo, foi proposta uma atividade de compreensão do texto “Ioiô de Jornal”, na qual a criança deveria completar a frase com as palavras que estavam nos parênteses. Esse texto é um... (poema, conto, instrução); O texto ensina a fazer um... (ioiô, pipa, quebra-cabeça); O texto possui duas etapas... Quais? (materiais e procedimentos).

As atividades propostas nessa aula envolveram a leitura, a escrita, a construção de um ioiô de jornal e a discussão de um gênero instrucional. Além disso, a proposta ajudou a desenvolver atividades motora fina, com a construção caseira de um brinquedo

SUMÁRIO

para as crianças, que exigiu o pensamento criativo – exercitando a curiosidade intelectual da criança, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, campos de conhecimento que favorecem o desenvolvimento dos processos de alfabetização e letramento, conforme ressalta Soares (2009).

Vejamos as anotações do Diário de Campo da aula remota de Língua Portuguesa, em uma turma do 1º ano. Nessa aula, a proposta foi realizada em torno do gênero textual cantiga “A canoa virou”. Após a leitura do texto, foram propostas as seguintes questões: Complete com seu nome a atividade; pinte as letras que formam o seu nome; pinte um desenho para cada letra do seu nome; pesquise duas palavras que iniciam com a letra do seu nome; circule as letras que formam seu nome.

Nossas reflexões sobre a aula iniciam com a escolha do gênero textual. Sabemos que a utilização de gêneros textuais orais, que fazem parte da realidade, é muito importante para a criança, principalmente, no primeiro ano do Ensino Fundamental, etapa em que elas estão iniciando o processo de alfabetização. Tais gêneros, por terem uma musicalidade e fazerem parte do universo da cultura popular, estão presentes nas brincadeiras das crianças, desde a Educação Infantil.

O uso de um gênero oral na sala de aula, sobretudo, nos anos iniciais, deve ser estimulado pelos professores na medida em que eles podem apoiar as práticas voltadas para a alfabetização, como reconhecimento de sons das palavras, das rimas, etc. Morais (2019) informa que os gêneros orais, sobretudo aqueles com musicalidade e rimas, devem estar presentes na sala de aula, para que as crianças fiquem imersas em situações que as façam refletir sobre palavras e sobre partes orais e escritas, desenvolvendo assim a consciência fonológica, importante para o aprendizado do sistema alfabético.

SUMÁRIO

Nessa aula, observamos a centralidade de procedimentos voltados para escrita e análise linguística, envolvendo a identificação de letras de algumas palavras do texto e do nome da criança. Morais (2019, p. 18) ressalta que “[...] as palavras sobre as quais as crianças venham a exercer uma consciente reflexão fonológica sejam familiares, conhecidas”. Quando as palavras fazem parte do texto lido e a criança já sabe o seu significado, fica mais fácil a identificação de letras e sons. As propostas feitas estão relacionadas ao processo de aquisição do Sistema de Escrita Alfabética (SEA), que visam o desenvolvimento do processo de alfabetização.

Em outra aula, na turma do 1º ano C, observamos que a professora inicia a aula enviando áudios com a leitura do texto e explicação sobre as atividades do dia, sugerindo um vídeo sobre adivinhas, para facilitar a compreensão e realização da atividade. Neste dia, a proposta abordou o gênero textual adivinhas, com destaque para a pergunta: O que é, o que é? Além da leitura e oralidade, exploradas de forma breve, a proposta teve como foco a prática de linguagem, análise linguística, com o estudo da letra E nas palavras do texto.

A adivinha tinha a seguinte pergunta: O que é, o que é, tem escama, mas não é peixe, tem coroa, mas não é rei? Após lerem a adivinha, os alunos tinham que responder as questões de acordo com o texto. Ao explorar a escrita e o reconhecimento da letra E, a professora solicitou que copiassem do texto todas as palavras que iniciavam com a letra E. Na sequência, propôs mais algumas atividades referentes ao texto: 1. colorir todas as letras E das palavras destacadas abaixo; 2. enumerar a quantidade de letras pintadas no quadro; 3. completar as palavras com a letra E. As palavras destacadas eram: elefante, escova, estrela, espantalho, esquilo e espada. Esse conjunto de atividades permitiu a continuidade do trabalho com a letra E, e de certa forma, a identificação e a escrita desta vogal em diferentes palavras.

SUMÁRIO

Pudemos observar novamente que a proposta da aula inicia com um gênero oral, a adivinha. Entretanto, não há um trabalho efetivo com a oralidade. A leitura da adivinha estava atrelada essencialmente ao processo de alfabetização, com a exploração da análise linguística, envolvendo a escrita de palavras que iniciavam com a letra E e o reconhecimento dessa vogal.

Há por parte da professora o uso de um gênero oral, que possibilita a oralidade, a conversa, o ato de dizer e fazer adivinhações, com vistas a explorar a comunicação e as relações sociais que a criança interage de forma redutora. O potencial do gênero para as práticas de oralidade não foi explorado. Esse fato pode ser explicado, talvez, pelo ensino remoto, pela dificuldade de interação e comunicação que esse ambiente impõe. Outra explicação para a pouca exploração da oralidade é a necessidade de fazer com que os alunos reconheçam a letra E e escrevam palavras com a letra E, focando em habilidades ligadas à aquisição da tecnologia da escrita. As práticas de letramento, que envolvem a leitura, a compreensão e a produção de texto, de outras adivinhas não foram trabalhadas de forma mais aprofundada.

Ao refletir sobre os registros nos diários de campo somos provocados a pensar sobre a responsabilidade do professor, sobre o seu compromisso com as famílias e com a alfabetização das crianças e sobre seu papel como representante do coletivo da escola. Imbernón (2011) considera o profissional da educação como agente dinâmico cultural, social e curricular, que deve ter a permissão de tomar decisões educativas, éticas e morais, desenvolver o currículo em colaboração com os colegas. Essa autonomia colaborativa faz com que o professor priorize algumas atividades em detrimento de outras, ou seja, foque na aquisição da escrita, deixando a leitura, a compreensão e a produção de texto oral como pano de fundo da prática pedagógica.

SUMÁRIO

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao concluir este trabalho, que teve como objetivo relatar as experiências vivenciadas no PIBID, do curso de Pedagogia – Educação do Campo, da Universidade Federal da Paraíba, obtidas por meio da realização de observações registradas em Diários de Campo em turmas do 1º e 2º anos do Ensino Fundamental, na Escola M.E.I.E.F. Quilombola Antônia do Socorro Silva Machado, percebemos que as experiências vivenciadas e registradas se constituíram em oportunidade de reflexão sobre as práticas pedagógicas com crianças em fase de alfabetização e letramento.

Ao adentrarmos no ambiente virtual das turmas, no ensino remoto, tivemos nossa primeira percepção que nos fez reconhecer as limitações e, ao mesmo tempo, as possibilidades que as interações nessa modalidade provocam. Também fomos desafiados a pensar mais detidamente sobre os processos de alfabetização e letramento, uma vez que as turmas em que nos inserimos são responsáveis pela consolidação desses processos. O embasamento teórico em Soares (2003, 2009, 2020) e Morais (2019) nos ajudaram a compreender teoricamente as práticas pedagógicas docentes, observando a importante articulação entre a escolha do gênero textual e as atividades propostas, para a realização da alfabetização e do letramento.

Nossas reflexões nesse momento foram guiadas pelas coordenadoras, que de forma crítico-reflexiva nos ajudaram a perceber a importante relação entre os gêneros textuais e a oralidade e desta com a alfabetização, conforme Soares (2020). Refletimos sobre a centralidade de propostas e atividades que se voltavam para a prática de linguagem leitura e análise linguística e concluímos que o professor procura focar nesses eixos, porque acredita que por meio deles pode desenvolver com mais eficiência o processo de alfabetização. Observamos que o trabalho simultâneo e interdependente entre alfabetização e letramento ainda é precário, uma vez que as práticas voltadas

SUMÁRIO

para o alfabetizar e letrar ainda são realizadas de forma fragmentada. Ou seja, as práticas de letramento são muitas vezes preteridas, priorizando-se atividades voltadas para a alfabetização.

Finalizamos este trabalho destacando o aprendizado sobre alfabetização e o letramento, bem como as reflexões sobre a prática do professor compreendendo sua centralidade na mediação do processo ensino/aprendizagem das crianças.

Por tudo isso, consideramos que o PIBID é imprescindível em nossa formação inicial, ao nos possibilitar realizar a observação de práticas de sala de aula e a escrita dos diários de campo, que nesse caminho formativo foram ferramentas necessárias para o professor que deseja realizar sua prática educativa de maneira crítica e reflexiva. Sendo assim, consideramos que esse projeto nos deu a oportunidade de nos inserirmos no contexto de ensino remoto de uma escola pública do campo, que tem colaborado com a nossa formação em diversos âmbitos, em especial, em como se dá os processos de alfabetização e letramento, na formação de professores reflexivos e pesquisadores e na formação de uma consciência cidadã, por nos aproximar dos contextos sociais e culturais dos alunos e da comunidade remanescente quilombola.

Podemos concluir que, as observações e os registros nos diários de campo nos possibilitaram reflexões sobre a prática docente, acrescentando conhecimentos teóricos e práticos em nossas experiências e nos colocando em contato com a realidade. Consideramos que esse momento reflexivo sobre as práticas pedagógicas nos anos iniciais, com destaque para a alfabetização e o letramento, foi determinante para nossa formação inicial como futuros professores.

SUMÁRIO

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília. MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 08 ago. 2021.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michéle; SCHNEUWLY, Bernard. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2004.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional**. Formar-se para a mudança e a incerteza. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

KRAMER, Sonia. **Por entre as pedras**: arma e sonho na escola. São Paulo: Ática, 1993.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa Social**. Teoria, método e criatividade. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MORAIS, Artur Gomes de. **Consciência fonológica na educação infantil e no ciclo de alfabetização**. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

MOURA, Margarida Custódio. **Organização do espaço**: contribuições para uma educação infantil de qualidade. 2009. 121 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, 2009. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/4245>. Acesso em: 08 ago. 2021.

SCHÖN, Donald. Formar professores como profissionais reflexivos. *In*: NÓVOA, António; SCHÖN, Donald. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

SOARES, Magda. Práticas de letramento e implicações para a pesquisa e para políticas de alfabetização e letramento. *In*: MARINHO, Marildes; CARVALHO, Gilcinei Teodoro (Orgs.). **Cultura escrita e letramento**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2014.

SOARES, Magda. **Alfaetrar**. Toda criança pode aprender a ler e a escrever. São Paulo: Contexto, 2020.

SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. *In*: SOARES, Magda. Reunião Anual da ANPEd, 26, 2003, Poços de Caldas. **Anais eletrônicos da 26a Reunião Anual da ANPEd**. Poços de Caldas: ANPEd, 05-08 out. 2003. Disponível em: <http://26reuniao.anped.org.br/>. Acesso em: 28 jun. 2021.



11

*Crislane Santana de Jesus
Híago Martins de Jesus
Cristiano dos Santos
Marta Madaleine Miranda Santos*

OFICINAS DE MATEMÁTICA:

**EXPERIÊNCIAS DESENVOLVIDAS COM ALUNOS
PELO PIBID – SUBPROJETO DE MATEMÁTICA**

SUMÁRIO

RESUMO

O presente texto apresenta experiências vivenciadas por alunos bolsistas, na construção e aplicação de uma oficina ministrada em formato remoto para estudantes dos 6º anos do Colégio da Polícia Militar Diva Portela (CPM) de Feira de Santana — BA, como parte das atividades didático-pedagógicas do Pibid, Subprojeto de Matemática da Universidade Estadual de Feira de Santana. O projeto tem como intuito proporcionar que o estudante na primeira metade do curso tenha contato direto com a Educação Básica para suprir as falhas e elevar a qualidade do ensino das escolas públicas. Tal ação teve por objetivo proporcionar uma interação entre os bolsistas e a comunidade acadêmica, através de oficinas lúdico-pedagógicas, denominadas como “Oficinas de verão”. As atividades foram pensadas para que os discentes tivessem uma visão diferente da Matemática e que as informações adquiridas fossem refletidas em sala de aula. Pelo acompanhamento das atividades realizadas é notório como foi de grande valia a experiência tanto para os alunos quanto para nós bolsistas.

Palavras-chave: PIBID. Ensino de Matemática. Oficina pedagógica. Formação docente.

INTRODUÇÃO

O presente relato discorre sobre as experiências vivenciadas, que foram proporcionados por atividades desenvolvidas no Subprojeto de Matemática do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência- Pibid, na Universidade Estadual de Feira de Santana- UEFS, com apoio financeiro da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior- CAPES. O projeto promove uma articulação entre estudantes dos cursos de licenciaturas, professores da Educação Básica e discentes do Ensino Fundamental II e/ou Médio, objetivando uma melhora no Ensino Básico e na formação inicial do docente.

Em virtude da pandemia da Covid-19, todas as atividades escolares presenciais foram suspensas, e as atividades desenvolvidas pelo subprojeto de Matemática aconteceram remotamente. As atividades pensadas visavam apresentar a Matemática de uma forma diferente do que é visto em sala de aula e colocar em prática os conhecimentos adquiridos pelos bolsistas na Universidade.

Ensinar Matemática não é uma tarefa fácil, principalmente no formato remoto, em que os alunos enfrentam dificuldades maiores, inclusive por não possuírem ajuda suficiente para sanar suas dúvidas em casa. Conforme nos indica Avelino e Mendes (2020, p. 57) “E diante desse contexto de isolamento social, estão diretamente expostos nesses ambientes hostis e com pouco apoio pedagógico. Pois, os responsáveis não têm preparação pedagógica para acompanhar o desempenho educacional dos pupilos”. Assim, é de grande importância proporcionar momentos de conhecimento de forma lúdica e divertida.

Um dos aspectos fundamentais do processo de ensino e aprendizagem consiste principalmente em trocas de experiências entre professores e alunos, e foi com esse propósito que as oficinas

SUMÁRIO

foram pensadas, de modo a aproximar os alunos a uma linguagem mais clara, intuitiva e, ao mesmo tempo, precisa e rigorosa da Matemática. Foram utilizados como ponto de partida e exploração: memes, paródias, jogos e diversos artifícios de aprendizagem para proporcionar uma experiência significativa para os participantes, já que as oficinas de verão serviram como reaproximação dos estudantes ao ambiente escolar, onde os mesmos estavam sem aula desde março de 2020.

Diante disso, nós do subprojeto de Matemática destinados ao CPM, sob a orientação do professor supervisor Cristiano dos Santos, buscamos utilizar as melhores estratégias para fazer os alunos obterem conhecimento e troca de experiências conosco nesse período pandêmico.

As atividades a serem relatadas proporcionaram aos alunos vislumbrar a Matemática através de diferentes linguagens, além de promover a interdisciplinaridade com outras áreas do conhecimento, estimulando o lado crítico e criativo dos alunos.

DESENVOLVIMENTO

A aplicação do projeto “Oficinas de verão” proporcionou a ideia da criação da oficina intitulada “Memes, música e a Matemática”, que seria desenvolvida entre os dias 10, 11 e 12 de fevereiro de 2021, para estudantes dos 6º anos do CPM. O objetivo dessa oficina era usar tecnologia, jogos didáticos, memes e paródias, para fomentar a aquisição de conhecimento e conceitos matemáticos através de novas maneiras de pensar matematicamente, para que assim os estudantes aprendam de forma divertida e significativa, buscando romper os paradigmas de que a Matemática é difícil de ser compreendida.

A oficina foi pensada principalmente devido ao contexto pandêmico em que estamos vivendo e pela música e os “memes” serem estímulos que já estão inseridos no cotidiano dos alunos. Então a proposta era principalmente reaproximar os alunos do ambiente escolar com temas relevantes e descontraídos, promovendo a aquisição de conhecimento matemático.

A aplicação da oficina ocorreu durante três dias, em um total de seis horas conforme detalhamento a seguir. No primeiro dia, nós bolsistas buscamos fazer um momento de acolhimento e apresentação, em que alguns dos participantes abriram suas câmeras, outros tiveram vergonha, afinal nunca havia nos vistos antes. Nossa intenção naquele momento foi buscar uma aproximação entre nós e os alunos, passar uma confiança para eles, tentando quebrar um pouco da timidez dos mesmos. Posteriormente, falamos sobre a proposta da nossa oficina que é ensinar a matemática através de metalinguagens e metodologias facilitadoras.

Em seguida, iniciamos a oficina com um pequeno questionamento, “você gosta de música?”, “para você, o que é paródia?”. E assim, obtivemos uma tempestade de ideias sobre o assunto. Após isso, sintetizamos o que eles falaram e estruturamos formalmente. O dicionário de literatura de Brewer, por exemplo, nos dá uma definição curta e funcional:

Paródia significa uma ode que perverte o sentido de outra ode (grego: para- ode)”. Essa definição implica o conhecimento de que originalmente a ode era um poema para ser cantado. Por isto, Shipley, mais acuradamente, registraria que o termo grego paródia implicava a ideia de uma canção que era cantada ao lado de outra, como uma espécie de contracanto. A origem, portanto, é musical. Em literatura acabaria por ter uma conotação mais específica.

Os alunos foram questionados sobre a dificuldade que eles sentiam para aprender os conteúdos matemáticos, eles expuseram suas dificuldades e expressaram suas tentativas para suprimir as

SUMÁRIO

mesmas. Em seguida, abordamos o fato de a música aumentar a nossa capacidade de memorização, além de melhorar a nossa habilidade de leitura e compreensão, itens muito úteis para a aprendizagem. Assim, explicamos que as paródias podem assumir um papel muito importante no estudo de conteúdos matemáticos.

Apresentamos-lhes três paródias e avisamos que eles deveriam prestar atenção, pois, posteriormente eles iriam responder, com base nessas paródias, um quiz no site “Quizizz” que é uma plataforma interativa, a qual os alunos podem responder o questionário de forma simultânea e em tempo real, o quiz lembra bastante um jogo, o que chamou muito a atenção dos discentes por conta disso, além disso, proporcionou uma competitividade saudável entre eles. Através das respostas obtidas na plataforma, os estudantes perceberam que o método é bastante eficaz, já que responderam corretamente à maioria das respostas, sendo que as paródias apresentadas traziam conteúdos que eles nunca haviam estudado, ou seja, eles obtiveram conhecimento significativo através das letras das paródias, suprimindo assim o objetivo esperado para esta atividade.

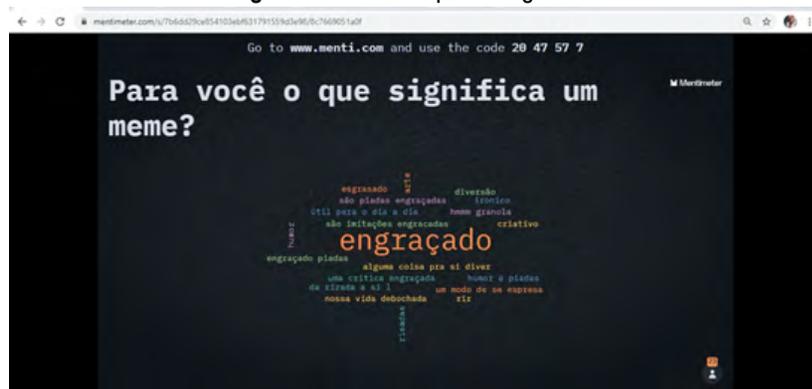
Para finalizar propomos-lhes que no último dia de oficina trouxessem uma paródia com conteúdo matemáticos, onde eles podiam pegar uma letra já pronta ou até mesmo criar uma inédita, separamos eles em 4 grupos, e nos dispusemos a auxiliá-los através do WhatsApp dando todo suporte necessário.

No segundo dia, a abordagem principal da oficina era trabalhar a relação de “memes” e a Matemática. O objetivo era mostrar como a Matemática pode ser vista em algo que usamos diariamente e que muitas vezes nem percebemos que existe alguma relação.

Como introdução foi questionado aos alunos o significado da palavra “meme” para eles, e as respostas foram aparecendo numa nuvem de palavras e posteriormente apresentamos o seu real significado, figura 01.

SUMÁRIO

Figura 01: Nuvem de palavras geradas



Fonte: Elaborada pelos autores..

SUMÁRIO

Os memes para Gonçalves, Lima, Lima (2015, p.7) “[...] são gêneros textuais multimodais que se estabeleceram nas redes sociais para divulgar questões situadas histórica e socialmente e que sua circulação depende, muitas vezes, do assunto que causa mais euforia dentro da sociedade [...]”, ademais, diversas vezes utilizamos memes nas redes sociais sem ao menos perceber que existe alguma ligação com a Matemática, e a oficina apresentada para os alunos tinha essa proposta, mostrar como esse gênero textual pode ser usado na Matemática para adquirir conhecimento.

A maioria dos alunos que responderam ao questionamento disseram que o meme era algo divertido e que usavam para compartilhar entre amigos nas redes sociais, mas, é importante frisar que na Matemática e de acordo com Gonçalves (2016), os memes possuem três finalidades:

Desafiar: Reuniu memes que apresentavam problemas matemáticos no formato de questões ou de situações contextualizadas; Informar: Memes que visavam apresentar informações históricas ou fórmulas matemáticas ou curiosidades matemáticas; Entreter: Formado por memes que tinham como enfoque o humor, empregando trocadilhos e situações cômicas ligadas à Matemática (GONÇALVES, 2016, p. 6).

Foram apresentados aos alunos alguns modos de trabalhar com memes nas aulas de Matemática, e como ele pode ajudar a melhorar o processo de aprendizagem. Além disso, foi mostrado como os memes podem ser utilizados, sejam em questões de provas como enunciados ou para relembrar ou memorizar algum assunto.

Dentre as finalidades de se trabalhar com os memes relacionados à Matemática, optamos por dar maior destaque aos memes do tipo desafio, a partir disso, foi feito novamente um quiz. O quiz foi composto por 7 perguntas envolvendo desafios matemáticos, que poderiam ser resolvidos através do raciocínio lógico. Depois da aplicação do quiz, foi discutido com os alunos as estratégias que eles utilizaram e as dificuldades que eles encontraram para resolver, figura 02.

SUMÁRIO

Figura 02: Questões presentes no quiz

Discussão sobre o quiz 5 1

$10 + 10 + 10 = 30 \text{ Kg}$
 $10 + 5 + 5 = 20 \text{ Kg}$
 $5 + 1 = 4 \text{ Kg}$
 $10 + 5 + 1 = 16 \text{ Kg}$

$12 = 8$
 $4 = 4 + 8$
 $8 = 2 + 6$
 $12 + 12 = 18$

QUAL NÚMERO ESTÁ ESCONDIDO EMBAIXO DO CARRO?
 16 06 68 88 98

$1 + 2 = 3$
 $4 + 3 = 7$

$5 + 5 + 5 = 15$
 $5 + 5 + 5 = 25$
 $5 - 5 = 8$
 $5 + 5 \times 5 = ?$

Nelson tinha 40 ovos;
 Ana tem 5 ovos;
 Carlos terá 50 ovos.
 Quem tem mais ovos?

$2 = 2$
 $2 + 2 = 4$
 $2 + 2 = 4$
 $2 + 2 + 2 = 6$

Fonte: Elaborada pelos autores.

Analisamos que alguns alunos chutaram as respostas sem ao menos tentar, porém, a maioria respondeu o quiz com cautela utilizando o raciocínio lógico, buscando acertar o máximo de questão possível, para que assim ficasse entre um dos primeiros no ranking.

Em discussão percebemos que o quiz promoveu uma grande motivação entre os educandos além, de elevar o nível de concentração dos mesmos, mostrando assim a eficácia de trabalhar com esses desafios em sala de aula, para Moser (2008):

O nome desafio é utilizado para chamar a atenção do aluno, como o próprio nome diz, para desafiá-lo. Essas atividades são realizadas com o objetivo de motivar os alunos à aprendizagem, bem como incentivar a criatividade e a diversidade de estratégias de solução, podendo haver vários acertadores e é valorizada a competição saudável entre os alunos (MOSER, 2008, p. 29).

Ao final do segundo dia de oficina, foi pedido aos alunos que eles criassem seus próprios memes, para isso foi apresentado um aplicativo chamado “*Meme generator free*”, o mesmo possui a finalidade de criar seu próprio meme utilizando memes famosos como molde para o seu. O objetivo dessa atividade era que os educandos tivessem um momento de descontração já que a maioria criou memes com o intuito de entreter e depois compartilharam conosco.

No terceiro e último dia, iniciamos com a participação especial do professor de Matemática Joel Batista que desenvolve o projeto “*Cantando a Matemática*” e possui um método de ensino equivalente ao nosso, o mesmo mandou um vídeo especialmente para nossa oficina, contando sobre suas experiências de trabalhar com música nas aulas de Matemática.

Contamos ainda, com a participação de Arleane Bispo, autora e estudante do Curso de Engenharia de Alimentos da UEFS, que estava participando da oficina e apresentou um poema abordando o conteúdo de frações.

Em seguida, os alunos apresentaram seus clipes, com as paródias que fizeram, havendo assim uma socialização de resultados, um momento único, em que cada grupo foi muito criativo. Diante

disso, Freitas (2010, p. 86) explica a importância dessas situações no processo de ensino ao afirmar que:

As situações didáticas representam os momentos mais importantes da aprendizagem, pois o sucesso dos alunos nelas significa que ele, por seu mérito, conseguiu sintetizar algum conhecimento. Nesse sentido, elas não podem ser confundidas com as chamadas situações não-didáticas, que são aquelas que não foram planejadas visando uma aprendizagem (FREITAS, 2010, p. 86).

Para finalizar, fizemos uma homenagem a todos que participaram da oficina cantando uma paródia feita especialmente para eles, e agradecemos pela presença e participação de cada um. Os alunos não queriam que terminássemos, então acabamos ficando mais alguns minutos com eles nesse momento de descontração, onde um participante tocou violão e outros mostraram suas habilidades com o cubo mágico.

Com a finalização da oficina, percebemos que os resultados propostos foram alcançados, pois, os alunos participaram ativamente das atividades. Além disso, a experiência proporcionou que eles tivessem contato com uma visão diferente da Matemática, deixando claro que a Matemática não é difícil.

Fizemos um formulário de avaliação da oficina, todos os alunos que responderam deixaram claro que gostaram da oficina e foi um momento rico de aprendizagem. Quando perguntado sobre “o que você mais gostou da oficina”, alguns alunos responderam:

Aluno A: *“As formas variadas que podemos aprender matemática”*

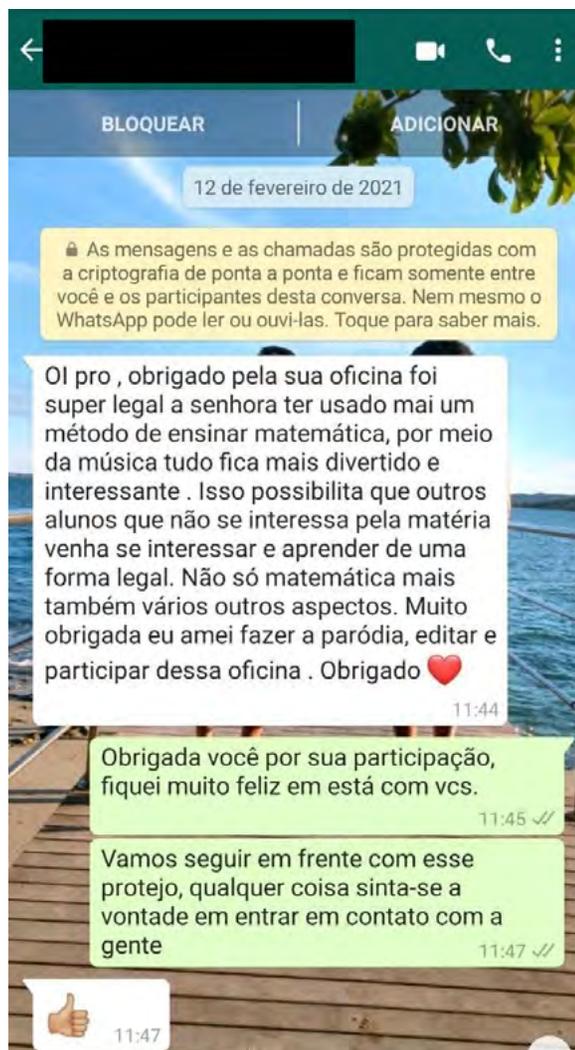
Aluno B: *“A forma de aprender que foi muito legal e eu aprendi muito mais rápido com esse método do que com os outros”*

Aluno C: *“A abordagem utilizada, a oficina teve um clima super agradável, as atividades foram excelentes, divertidas, didáticas... Foi maravilhoso”*

SUMÁRIO

Além das respostas obtidas no formulário, alguns agradeceram individualmente através do WhatsApp, figura 03

Figura 03: Mensagem de aluno pelo WhatsApp



Fonte: Elaborada pelos autores.

Ademais, os objetivos esperados e obtidos a partir da experiência, foram alcançados, conseguimos aproximar novamente os alunos ao ambiente escolar, além de contribuir efetivamente para nossa formação docente.

CONCLUSÃO

Através deste projeto conseguimos colocar em prática novas metodologias de ensino, o que nos proporcionou evidenciar a eficiência que pode ser alcançada quando se desenvolve em sala de aula outras categorias de linguagens atreladas ao ensino da Matemática.

Utilizar os memes e as músicas, sendo algo do cotidiano, para o ensino da Matemática foi algo espetacular, pois essa linguagem atrai os alunos, o que torna a aula mais prazerosa para os mesmos, e assim, com essa junção, conseguimos aproximar a Matemática até mesmo daqueles estudantes que tem um bloqueio com a disciplina. Vale ressaltar que, essa metodologia pode fluir em todos os anos do ensino Básico e até mesmo do ensino Superior com um possível nível de eficácia elevada.

Além disso, enfatizamos a importância do Pibid nas escolas, já que traz muitos benefícios para os licenciandos dos diversos cursos. As atividades desenvolvidas no Colégio da Polícia Militar, apesar das dificuldades em trabalhar de forma remota, sinalizam um novo olhar e aprendizado significativo tanto para nós bolsistas quanto para os alunos da Educação Básica.

SUMÁRIO

REFERÊNCIAS

AVELINO, Wagner Feitosa; MENDES, Jessica Guimarães. A realidade da educação brasileira a partir da COVID-19. **Boletim de Conjuntura (BOCA)**, Boa Vista, v. 2, n. 5, p. 56-62, apr. 2020. ISSN 2675 - 1488. Disponível em: <https://revista.ufr.br/boca/articulo/view/AvelinoMendes>. Acesso em: 11 jul. 2021.

FERREIRA, Aurélio B de H. **Novo dicionário da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1996. p. 1272.

FREITAS, José Luiz M. Teoria das Situações Didáticas. *In*: MACHADO, Silvia Dias Alcântara **Educação Matemática: (uma nova) introdução**. 3. ed. Revisada. 1 reimpr. São Paulo. EDUC. 2010. p.77- 111.

GARDNER, Howard. **Inteligências múltiplas: a teoria na prática**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1995.

GONÇALVES, C. J. S. L.; LIMA, A. M. P.; LIMA, E. N. P. Os memes e a mediação no ensino de leitura. *In*: **Colóquio Nacional de Hipertexto**, 2015, Fortaleza. Anais. Fortaleza, 2015, Colóquio Nacional de Hipertexto, IV, p. 1 - 8, 2015.

GONÇALVES, Paulo Gonçalo Farias. Memes e Educação Matemática: Um olhar para as redes sociais digitais. **Educação Matemática na Contemporaneidade: desafios e possibilidades. Encontro Nacional de Educação Matemática**, São Paulo - SP. 2016.

MOSEER, Fernanda. **O uso de desafios: motivação e criatividade nas aulas de Matemática**. 2008. 103 f. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemática). Porto Alegre: Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2008.



12

*Thiago Pinto Dantas
Vanessa Albuquerque Cruz*

**BOLSONARO,
MARCO AURÉLIO
E A PESTE ANTONINA**



SUMÁRIO

RESUMO

O artigo em questão nos traz reflexões acerca de pandemias históricas e marcantes que através de uma analogia podem ser mais bem compreendidas. A gestão da peste antonina por parte do imperador Marco Aurélio e da covid 19 por Jair Bolsonaro dentro de uma perspectiva da história social. E como o negacionismo prejudicou o Brasil tornando-o um dos principais países em números de mortes. Além da negligência que afetou a educação pública como um todo. Tendo sido o Pibid uma solução homeopática durante todo o processo pandêmico no Brasil.

Palavras-chave: Pandemia. Pibid. Bolsonaro. Marco Aurélio. Peste Antonina.

INTRODUÇÃO

O referido trabalho foi inspirado nas aulas de história antiga ministradas pela professora Alessandra Carvalho na Universidade Católica do Salvador. Aliado ao contexto atual em que vivemos, a pandemia e a situação política caótica a qual passamos.

Ter o deleite de estudar Roma e seus imperadores, o senado, as guerras por territórios, as ambições pelo poder e nuances importantes e pouco enfatizadas como a peste antonina merecem uma construção histórica correlacionando se possível com a contemporaneidade.

Poder mesclar o atual com o antigo e protagonistas de seus respectivos momentos não é uma tarefa fácil, mas em contrapartida é algo recompensador quando partimos de uma perspectiva elucidativa de demonstrar o que não merece ser copiado. Por vezes notamos governos copiarem regimes estatais anteriores, até mesmo de outros países, como o nazismo oriundo da Alemanha.

Se faz necessário, portanto, artigos como este, fazendo analogia com momentos da história que por vezes se entrelaçam e nos confundem. Mas nos informam sobre situações que de algum modo nos preparam para não repetirmos a mesma história! E neste ponto, é preciso conhecermos e difundirmos o conhecimento para que tenhamos chances de mudar os rumos.

A pandemia não acabou e outros momentos políticos virão! Conhecer a história é prazeroso, mas sobretudo necessário. Traçar correlações entre personagens históricos e situações humanitárias é perigosamente e satisfatoriamente instigante. Aguçar a curiosidade do leitor e incentivá-lo a pensar, comparar e até mesmo questionar, pode ser o começo de profundas transformações.

SUMÁRIO

Sendo assim, quando percebemos analogias ou correlações dentro de um processo histórico em curso nos tornamos responsáveis pela difusão deste conhecimento. É uma nítida via oblíqua de comprometimento acadêmico e civil para com os meus compatriotas e colegas que merecem concordar, discordar, mas conhecer uma linha de pensamento que os confronte com o “status quo”.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O artigo em baila contou com ricas contribuições teóricas que fundamentaram todo o texto como livros de história antiga, necessários para entender o contexto geral da época abordado aqui e sobre o homem romano o que viabilizou uma interpretação sobre os grandes protagonistas históricos daquele período.

Ademais, livros como a Civilização Romana que nos traduziu uma semântica de ordem imperativa sobre como entender o processo civilizatório estrutural de um povo. O livro Marco Aurélio: O Imperador Filósofo nos norteou sobre esse protagonista histórico, como este pensava e reagia em face dos acontecimentos borbulhantes daquele período.

As referências em evidência nos permitiram explorar através das conclusões de seus autores um universo que possibilitou a construção deste trabalho, uma compilação de ideias e conclusões acerca de personagens históricos e acontecimentos marcantes que merecem ser lembrados.

Todos nós sabemos que o presidente da república Jair Messias Bolsonaro tem ascendência italiana, mais precisamente da região de Vêneto, entre as províncias de Rovigo e Padova. E o que mais impressiona é a sua similaridade com alguns personagens

históricos advindos desde a antiguidade romana, até o seu período contemporâneo como Benito Mussolini.

Mas o que nos remete com precisão ao presidente é o imperador Marco Aurélio! Este apesar de filósofo e de ter sido respeitado pelos seus súditos, os obrigou a marchar rumo às trincheiras germânicas diante de uma pandemia que entrou para a história como a peste antonina em referência ao sobrenome Antonino da família do imperador.

Marco Aurélio nasceu no dia 26/04/121 e reinou entre 08/03/161 e 17/03/180 tendo sido considerado o último dos cinco bons imperadores. Era considerado um homem culto, cuja filosofia sempre estivera presente no seu cotidiano, tendo publicado até mesmo livros como a obra *Meditações*, veio a óbito em 17/03/180 vítima da peste que fôra batizada com o seu sobrenome.

Há um consenso historiográfico em torno da imagem intelectual deste imperador da antiguidade, no entanto, a historiografia moderna já sinaliza algumas revisões no tocante a sua gestão diante da peste Antonina que assolou e desestabilizou o seu império. Um homem deve ser lembrado pelos seus feitos e até os dias atuais Marco Aurélio fôra lembrado somente por estes, mas poucos autores pontuam sua gestão diante da peste.

A peste Antonina assolou o império romano entre 165 a 190 d.C. e matou aproximadamente 5 milhões de pessoas. No seu ápice chegava a matar 2.000 pessoas por dia no vasto território imperial, por essa razão é considerada uma das primeiras pandemias da história da humanidade.

Os seus sintomas incluíam diarreia, febre e erupções cutâneas e fôra a causa da morte do referido Imperador que ignorava os óbitos e o crescente aumento nos números de casos. Inúmeros soldados foram acometidos pela peste e morreram nos campos de batalhas, haja vista que não houvera trégua durante a guerra.

SUMÁRIO

Segundo Grimal (2018), ao perceber que seu quadro se agravava a cada minuto, Marco Aurélio mandou chamar o seu filho Cômodo e lhe pediu que não se descuidasse em relação aos interesses do Estado especialmente no tocante a guerra contra os germanos, tendo o seu herdeiro sucessor retrucado que a sua saúde vinha em primeiro lugar.

Percebemos claramente em um processo de analogia que ambos os governantes, guardadas as devidas proporções, não levaram a sério a vida humana. Questões econômicas e territoriais moveram seus respectivos governos que banalizaram o vírus tornando-o insignificante e deixando à mercê da própria sorte toda uma população.

O descaso com a vida humana e a exposição de pessoas inocentes que confiavam em seu governante como líder supremo nos remete a atual situação pandêmica no Brasil onde um presidente da república ao invés de orientar o seu povo, os manda assim como Marco Aurélio as suas respectivas frentes de batalhas.

A guerra esteve em primeiro lugar para Marco Aurélio assim como a economia para Bolsonaro e o resultado disso foram 5 milhões de mortos no Império Romano e 611.283 mil mortes no Brasil até o dia 15/11/2021. Um provérbio popular diz que devemos sempre consultar a história a fim de não repetirmos os mesmos erros do passado, mas o que vimos fora algo ainda mais desastroso em pleno século XXI.

As manchetes aterrorizantes agonizaram milhões de brasileiros que não entendiam como uma doença tão grave que era tratada com tamanha seriedade por todo o restante do globo terrestre ainda era diminuída pelo governo Bolsonaro. Enquanto países da Europa e América (com exceção dos Estados Unidos) fecharam suas fronteiras, incentivaram o uso de máscara, álcool gel e o isolamento social, o Brasil se dirigia na contramão de todo o planeta.

SUMÁRIO

A analogia enquanto fonte de pesquisa é importante para entendermos as diversas percepções sobre um mesmo fato. E o que concluímos é que no caso da pandemia da covid 19 o Brasil negligenciou todos os fatos, a ciência, a tecnologia e sobretudo a vida humana.

Certamente os livros de história não poderão fugir de tais acontecimentos, bem como, da inércia e do desrespeito a vida humana em ações e falas por quem deveria dar o exemplo enquanto chefe de Estado. Pandemias sempre irão existir, o que as diferenciara, serão a seriedade, comprometimento na gestão governamental e o comportamento da população dentro do referido contexto.

No tocante a Roma ainda podemos atenuar o fato de que não existia na antiguidade um processo científico que pudesse balizar os seus governantes. A ciência não era evoluída como hoje e não se tinha a menor perspectiva de cura ou vacina, muito menos cientistas que monitorassem a situação com a cautela necessária.

De acordo com Grimal (2018), Marco Aurélio já sentindo a morte se aproximar manda chamar os amigos e lhes diz “Por que chorais por mim, em vez de pensardes na peste e na morte de todos nós?” e se despede dos seus súditos. Uma verdadeira ironia do destino ou lei do retorno, talvez causa e efeito, o fato é que na antiguidade o Imperador negligenciou e pagou com a própria vida.

Hoje em pleno século XXI vemos um verdadeiro imbróglio causado pelo presidente da república, que ignora a ciência, os fatos e protagoniza de forma genocida uma verdadeira barbárie contra os seus próprios compatriotas.

Aproveitando o permeio dentro dessas questões voltadas a analogia há quem acredite que as ações que guiaram o presidente brasileiro estariam justificadas por uma insanidade mental, que, historicamente perturbou diversos governantes da antiguidade e modernidade, dentre os imperadores romanos poderíamos citar Calígula.

SUMÁRIO

Contudo, se formos aqui problematizar ainda mais a discussão em torno da gestão da pandemia no Brasil devemos lembrar que todo poder emana do povo! De acordo com a nossa Constituição Federal de 1988. Portanto, até que ponto parte da população brasileira foi conivente com ações desumanas e desastrosas do executivo nacional?!

Não podemos esquecer que todo o imbróglgio gerado devido a negligência governamental teve apoio por parte da população o que é estarrecedor. Na antiguidade Marco Aurélio não dispunha desse apoio! As pessoas não queriam aquela guerra e eram a favor de uma trégua até que a situação da peste melhorasse. Ou seja, durante a antiguidade o povo romano fora mais sábio do que parte do povo brasileiro que insistiu em apoiar uma política infrutífera que resultou em milhares de mortos. A sensatez do povo romano cansado de guerras e temendo uma pandemia, como de fato a mesma deve ser temida, nos mostra que nem sempre as pessoas acompanham a evolução do seu tempo, haja vista, todos os negacionistas brasileiros.

É importante enfatizar que os súditos do império romano não dispunham de veículos de informação, vacinas ou qualquer outro meio informativo ou científico que os ajudasse a vencer a peste. Ao contrário, evidentemente de parte da população brasileira que com todo aparato tecnológico, que constantemente elucidava e atualizava o progresso pandêmico, ainda assim se colocava em processo de negação.

Na contramão do planeta vimos quase que diariamente nosso governante aglomerar, circular e incentivar o não uso de máscaras, retirando a, até mesmo de uma criança asmática e duvidando da eficácia de algumas vacinas cujas comprovações científicas já eram de conhecimento público.

A similaridade entre Bolsonaro e Marco Aurélio no tocante a pandemia é aterrorizante, haja vista que não podemos comparar

SUMÁRIO

as ações que motivaram um imperador da antiguidade e um governante da contemporaneidade.

O que podemos aqui comparar e afirmar é que a cabeça do presidente ainda pensa como um homem da antiguidade e que suas ações são embasadas de forma instintiva movidas por uma espécie de perturbação mental que põe em risco a segurança nacional.

A educação pública mais uma vez agonizou e sofreu com a precariedade dos investimentos públicos no setor, cortes de verbas no Ministério da Educação que afetaram diretamente a qualidade do ensino público e a continuidade dos projetos de pesquisas. A falta de investimento em uma política pública de vacinação eficiente vem postergando a volta às aulas e conseqüentemente o aprendizado e difusão do conhecimento através das relações interpessoais no modo presencial.

O PIBID (Programa de Iniciação à Docência) traz um acalento aos estudantes da escola pública e jovens universitários neste momento de pandemia e apesar das dificuldades de ordem imperativa, todos vem desempenhando muito bem suas respectivas funções (de forma remota) cujo propósito transcende qualquer barreira que impeça o conhecimento.

As intervenções são como pingos de chuva que preparam a terra tornando-a mais produtiva para um novo plantio, onde o senso crítico plantado pelos bolsistas germina e se transforma em grandes plantações de verdadeiros cidadãos nessa imensa floresta urbana a qual vivemos.

A história de certo modo atenua Marco Aurélio pelo desconhecimento de uma doença nova cujos conhecimentos científicos eram precários, mas não atenuará Bolsonaro e os seus cúmplices no seu pseudo império que começa a ruir graças a sua falta de humanidade e compaixão ao próximo.

SUMÁRIO

METODOLOGIA

O método utilizado fora o da história social, haja vista os momentos de lutas e transformações vivenciados pelo povo brasileiro, grandes vítimas dessa história! A sociedade civil não se recorda de ter vivido nada parecido nas últimas décadas e um acontecimento desta magnitude, gerenciado de forma apocalíptica irá marcar toda uma geração.

Deste modo, ressaltar a luta do povo brasileiro e da educação pública como um todo é uma prova cabal e inequívoca de civilidade e responsabilidade social diante de uma situação catastrófica que deverá ser imortalizada nos livros de história de agora em diante.

Portanto, o nosso olhar aqui é voltado para uma luta social por saúde, educação e direitos humanos básicos que com a pandemia da covid 19 foram precarizados ainda mais. O direito à vacina, ao uso de máscara e isolamento social e a ter uma gestão capaz de gerir com afinco um momento tão delicado para a humanidade. Além de evidenciarmos a necessidade de uma educação pública eficiente através da formação contínua dos futuros professores através do Pibid.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O grande êxito deste trabalho além de chamar atenção para a fragilidade de gestão em meio à crise gerada pela covid-19 fora a analogia entre os governantes. Discutir a similaridade histórica entre ambos, diante um mesmo fato gerador, mas em épocas distintas nos trouxe muitas reflexões de todas as ordens.

SUMÁRIO

Perceber que o povo do período da antiguidade romana possuía mais consciência social e política do que parte da população brasileira contemporânea fora algo um tanto assustador. Haja vista, que, durante a peste antonina os súditos de Marco Aurélio não o apoiaram no prosseguimento com a guerra contra os germânicos e lhes pediram uma trégua até que o número de contaminados com a peste diminuísse.

Por outro lado, nos chamou atenção o fato de um imperador filósofo com um alto grau de intelectualidade ter obrigado os seus súditos a marcharem as suas respectivas frentes de batalhas, demonstrando o escárnio para com a vida humana. Por fim, percebemos como o presidente da república Jair Bolsonaro ainda pensa como um homem da antiguidade romana, mesmo tendo ao seu dispor um verdadeiro aparato estatal de ordem científica e tecnológica.

CONCLUSÃO

O trabalho em comento cumpre o seu papel social de alertar sobre situações históricas que se repetem, comportamentos fratricidas e como nós enquanto sociedade somos responsáveis por todo o caos. Se tivermos em mente que todo poder emana do povo, conforme preconiza a nossa Constituição Federal, nos daremos conta que todas as ações governamentais, sejam elas positivas ou negativas, são frutos de um governo legítimo.

Não estamos aqui falando de uma monarquia onde o poder é hereditário e vitalício, mas de uma república onde impera o sufrágio universal o que coloca toda a responsabilidade em nossas mãos. Os romanos não tiveram escolha diante do seu outorgado imperador, mas nós brasileiros temos e devemos ter consciência deste poder que repousa sobre nós.

Por fim, concluímos que um verdadeiro líder não leva sua pátria à morte e certamente a pátria não quer morrer junto com esse líder. Assim, o escárnio pela vida humana não pode ser justificado pelo negacionismo, ignorância, economia ou guerras, seja em Roma ou no Brasil o apreço pela vida humana deve estar acima de todas as ambições terrenas, que ameacem a continuidade da nossa sagrada existência.

REFERÊNCIAS

FLORENZANO, Maria Beatriz. *O Mundo Antigo Economia e Sociedade*. São Paulo. Ed. Brasiliense. 1998.

FUNARI, Pedro Paulo. *Grécia e Roma*. São Paulo. Contexto. 2002.

GRIMAL, Pierre. *A Civilização Romana*. São Paulo. Lugar da História, 2009.

GRIMAL, Pierre. *Marco Aurélio: O Imperador Filósofo*. São Paulo. Ed. Zahar, 2018.

Y. THÉBERT, P. Veyne. *O Homem Romano*. São Paulo. Presença, 1992.

PESTE ANTONINA. *Wikipédia*, a enciclopédia livre. 2021. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Peste_antonina. Acesso em: 10 nov. 2021.

BOLSONARO E SUA RELAÇÃO COM A ITÁLIA. Ferrara cidadania italiana. 2021. Disponível em: <https://www.ferraracidadaniaitaliana.com.br/cidadania-italiana-noticias/bolsonaro-e-suas-relacoes-com-a-italia>. Acesso em: 10 nov. 2021.

PAINEL CORONAVÍRUS. **Coronavírus Brasil**. 2021. Disponível em: <https://covid.saude.gov.br/>. Acesso em: 15 nov. 2021.



13

Amanda Francisca de Souza
Priscila Souza de Almeida
José Eduardo Ramos de Souza
Rosanne Pinto de Albuquerque Melo

**A IMPORTÂNCIA
DOS PROGRAMAS PIBID E RP
PARA O APERFEIÇOAMENTO DOS
ESTÁGIOS SUPERVISIONADOS**

SUMÁRIO

RESUMO

Considerando o Estágio Supervisionado uma das partes mais relevantes para um acadêmico do curso de Licenciatura, é possível nos relacionar com o mundo escolar através da experiência vivida com os programas PIBID e Residência Pedagógica. Vendo os obstáculos e conhecendo as relações interpessoais da sala de aula, na prática, tanto as dificuldades bem como os prazeres da docência através dos programas, é possível nos aperfeiçoar para proporcionar um ensino com novas ferramentas e uma boa sinergia dentro da sala de aula. Este relato se fundamenta na experiência e reflexão do desenvolvimento entre a relação da teoria com a prática, que se mostra como fundamento necessário à formação dos futuros profissionais da educação. As experiências construídas ao longo dos programas PIBID e RP foram essenciais para um bom desenvolvimento no Estágio Supervisionado, permitindo observar e trabalhar na sala de aula as metodologias e conceitos estudados, como também poder sentir as relações interpessoais dentro do cenário de pandemia.

Palavras-chave: Ensino de Química. PIBID. Residência Pedagógica. Relações Interpessoais.

INTRODUÇÃO

Durante a licenciatura são apresentados muitos conceitos e teorias para os alunos, permitindo a participação em laboratórios e projetos que ajudam a colocar um pouco em prática todo conhecimento adquirido na teoria. Mas além de tudo isso, ainda existem momentos importantes que são os Estágios Supervisionados e os Programas PIBID e RP, permitindo aos licenciados vivenciarem a relação interpessoal dentro da sala de aula e fortalecer a prática docente, assegurando aos egressos, habilidades e competências que lhes permitam realizar um ensino de qualidade nas escolas de educação básica.

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

Essa imersão deve contemplar, entre outras atividades, regência de sala de aula e intervenção pedagógica, acompanhadas por um professor da escola com experiência na área de ensino do licenciando e orientada por um docente da sua instituição de ensino superior.

Esses programas são práticas importantes que têm por objetivo examinar a relação professor-aluno tal como também aluno-aluno, sentir o papel do professor como responsável pela sala de aula, sua metodologia e postura, o comportamento dos alunos, entre outros requisitos. Vendo com isso, a importância das relações no âmbito escolar, pois a boa relação entre professor-aluno é primordial para atingir o sucesso no processo de ensino aprendizagem.

SUMÁRIO

As atividades desenvolvidas no Residência Pedagógica, consistem em proporcionar aos estudantes de Licenciatura habilidades para intervenção docente nas escolas, com orientação da Instituição de Ensino Superior e sob a supervisão dos educadores das instituições preceptoras. Desde 2018 o programa de Residência Pedagógica faz parte do modelo brasileiro de formação de professores, apesar de ser uma prática que já vinha sendo aplicada informalmente há mais tempo em algumas regiões do país.

Podemos dizer que a Residência Pedagógica é um aperfeiçoamento dos estágios, pois oferece ao estudante mais oportunidades de exercer características básicas da docência, onde a pessoa tem a chance de planejar e de executar aulas, fazer experimentações e, o mais importante, refletir sobre a prática docente, as dificuldades do ensino e as possíveis soluções para melhorias na educação brasileira. O estudante consegue ter uma ideia real de como será o seu futuro profissional enquanto docente, muito mais preparado para a atuação.

Conforme a atual situação em que o mundo se encontra de pandemia por conta do COVID-19, nossa experiência ocorreu de forma remota. Mas sabendo do futuro tecnológico para educação, foi possível dessa forma vivenciar a educação remota, e assim poder adquirir experiência em cima disso, observando também as características das relações interpessoais do professor-aluno, aluno-professor e aluno-aluno dentro dessa modalidade. Assim, a atividade de estágio supervisionado realizada por alunos dos cursos de licenciaturas precisou se adequar à nova realidade mundial, fazendo uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs).

O trabalho foi desenvolvido na escola Estadual Colégio Centro de Excelência Prof. José Carlos de Sousa localizada em Aracaju/Sergipe, sob supervisão do professor José Eduardo Ramos de Souza na disciplina de Química, na turma do 2º ano do ensino médio.

SUMÁRIO

Sabendo-se que o equilíbrio é a dose correta para que se obtenham os melhores resultados em tudo, no ambiente escolar não é diferente, a boa relação entre professor e aluno é um dos princípios fundamentais para se desenvolver equilíbrio no sucesso do processo de ensino aprendizagem, intercedendo às inquietações e as dúvidas existentes. De acordo com BOCK (2002), a escola é responsável pela construção, elaboração e difusão do conhecimento, formando cidadãos críticos capazes de lidar com os desafios da época bem como com as interações interpessoais deparadas em diferentes pessoas e situações.

As relações interpessoais e a aprendizagem possuem características em comum, para que venham acontecer são necessárias pelo menos duas pessoas, portanto em um ambiente escolar ela se faz fundamental devido os grandes desafios do cotidiano que a escola enfrenta, nesse mesmo sentido, GOERGEN (2005) defende que o sujeito não forma a sua identidade a partir de um impulso subjetivo, mas a partir da relação intersubjetiva com o outro, no meio social no qual vive. Portanto, para o autor, a formação moral do sujeito depende fundamentalmente do contexto com o qual ele se relaciona interativamente, o problema ético não é individual, é a relação do indivíduo com a comunidade.

Essa relação aluno-professor é tão importante que na maioria das vezes alguns alunos não aprendem a disciplina porque passam a classificá-la devido a relação que tem com o professor. O respeito mútuo que se estabelece garante a harmonia das relações interpessoais na escola e na sala de aula e é caracterizada como um verdadeiro fenômeno social. De acordo com ULIANA (2009), a vivência do estágio é o momento que pode ser traduzido como num grande desafio a ser enfrentado pelos futuros educadores, e ao refletirmos, vemos que não se trata só de uma atividade de aprendizagem, mas também uma ação primordial da construção da própria identidade e história profissional.

SUMÁRIO

De acordo com Minucucci (1978), saber ouvir é uma das mais importantes ferramentas de comunicação interpessoal, vindo em segundo a empatia, pois a sensibilidade social faz com que o sujeito compreenda determinadas situações sem precisar se envolver de forma direta. Nas relações interpessoais, encontram-se ações consideradas negativas e positivas, sendo positivas: aceitar as pessoas como elas são, ouvir com atenção os sentimentos do outro, ser paciente, ser simpático, demonstrar interesse e respeito pelo outro. E negativas: acomodar-se, se tornando um indivíduo “morno” e sem graça, julgar de forma equivocada e desnecessária, impor pensamentos e opiniões.

A comunicação é fator primordial no que se refere às Relações Interpessoais, pois ela é responsável por toda a ação de um indivíduo que tem função tanto de causar mudanças quanto desavenças. Então é necessário usar sempre de uma linguagem, um diálogo que transmita confiança, controle da situação e principalmente respeito ao outro. A linguagem não é só meio de sedução, é o próprio lugar da sedução. Nela, o processo de sedução tem seu começo, meio e fim.

Este trabalho tem o objetivo de habilitar o licenciando a exercer sua profissão através da aplicação de métodos e procedimentos observando atentamente as relações humanas neste cenário de ensino aprendizagem através do estágio e dos programas Pibid/Residência Pedagógica e proporcionar ao licenciando a observação na prática do que lhe é passado na teoria, fazendo com isso, que o licenciando possa se adaptar e criar métodos pessoais para obter bom convívio com os seus futuros alunos e propiciar caminhos de ensino que abarque de forma positiva a sala de aula como um todo.

Ensinar é realmente uma das atividades mais nobres a ser desempenhada pelo ser humano. Aqueles que se dedicam a incorporar essa notável incumbência herdam um tesouro eterno e absolutamente glorioso. Desta forma, todo educador é dotado

SUMÁRIO

de qualidades extraordinárias que o fazem ser majestoso, criativo, único e poderosamente transformador, sendo capaz de influenciar positivamente os outros exercendo tarefas importantes diante da sociedade por lidar com a formação de seus pares, fazendo com que eles evoluam significativamente por intermédio de ações assertivas, sábias e tipicamente planejadas.

DESENVOLVIMENTO

Devido a Pandemia as atividades foram realizadas de maneira remota nas turmas de 2º e 3º ano Integrado do Ensino Médio, no Colégio Estadual Centro de Excelência Prof. José Carlos De Sousa, o qual fica localizado, Rua Terêncio Sampaio, Sn - Salgado Filho, Aracaju - SE, cada turma possuía cerca de 30 alunos aproximadamente, com a supervisão do professor José Eduardo Ramos de Souza, na disciplina de Química Orgânica no período de outubro de 2020 a julho 2021. As atividades ocorriam uma vez por semana por meio de encontros síncronos com a turma e dessa forma o assunto era compartilhado e discutido com os alunos.

Durante esse período realizou-se aulas síncronas utilizando a experimentação, plataformas interativas como o Mentimeter, o Google Meet e Power Point com isso, trabalhava-se a teoria, a prática e exercícios de fixação, além de atividades que contemplavam o Exame Nacional do Ensino Médio - Enem. Todas essas dinâmicas tinham o objetivo de despertar o interesse do aluno durante o processo de construção do conhecimento e assim, proporcionar aprendizagens significativas.

Para auxiliar, buscou-se além disso utilizar mapas mentais e conceituais que foram elaborados com a ferramenta Word. Com essa técnica os alunos foram capazes de adquirir conhecimentos prévios

sobre os conteúdos e dessa forma pudessem revisar os conteúdos químicos de forma eficaz. O teórico David Ausubel afirma que a aprendizagem acontece de forma significativa através de conhecimentos prévios já adquiridos pelos alunos.

Com base na Teoria da Aprendizagem Significativa proposta por David Ausubel (1963), aprender corresponde a um processo de íntima conexão entre novos conhecimentos e conhecimentos prévios, onde o saber do aluno é o ponto de partida para a aquisição do novo aprendizado. Dá-se então, a ênfase no aluno como construtor e gerenciador do conhecimento e, nesse sentido, o material de aprendizagem ocupa um papel importante pois serve como instrumento capaz de potencializar a identificação do conteúdo pregresso e construção do novo conhecimento, tornando-o significativo para o aprendiz (AGRA, 2019).

Um dos materiais de aprendizagem utilizado foram os mapas mentais que é uma maneira de simplificar a compreensão de um tema, relacionar conteúdos, revisar dados ou mesmo registrar ideias, possibilitando vivenciar os saberes prévios do aluno sobre determinado tema e sintetizá-los para a construção e assimilação de novos conhecimentos (MOREIRA, 2013).

As atividades abordaram conteúdos como a Introdução a Química Orgânica, Polímeros Naturais e Sintéticos e Equilíbrio Químico para os alunos do 3º ano no ano de 2020. Já para os alunos do 2º ano, houve revisão dos conteúdos do 1º ano do ensino médio, isso ocorreu devido a pandemia mundial causada pelo Covid-19 que fez com que as escolas ficassem um período sem aula tanto presencial quanto remota e dessa maneira foi preciso revisar os assuntos da série anteriores tais como: Transformação da matéria, Misturas homogêneas e heterogêneas e Soluções.

SUMÁRIO

As videoaulas contemplavam conteúdo de polaridade e reação de oxidação do Álcool. Os experimentos apresentados nas gravações contemplavam a técnica de Cromatografia em Camada Delgada, utilizando canetas hidrográficas e a Oxidação do Álcool usando o Permanganato de Potássio como agente oxidante. Durante a aula, o conteúdo teórico era apresentado juntamente com a prática experimental, relacionando-as e exemplificando-as.

No decorrer das aulas síncronas a teoria era apresentada relacionando com o experimento feito em vídeo explicativo e em seguida buscava-se ter a participação dos alunos fazendo perguntas durante a aula síncrona e utilizando a plataforma online Mentimeter que permite receber as respostas em tempo real de forma ilustrativa e interativa e essas respostas eram apresentadas para todos ali presentes e com isso foi observado uma maior participação dos alunos.

O trabalho foi desenvolvido com a elaboração de vídeo explicativo mostrando experimentos que poderiam ser realizados em casa e relacionar ao cotidiano dos alunos. Os vídeos eram gravados e editados pelos licenciandos e disponibilizados via WhatsApp para os discentes um dia antes da aula síncrona. Esse canal de comunicação (WhatsApp) durante o ensino remoto proporcionou grandes contribuições, pois se trata de uma ferramenta de fácil utilização e assim, os alunos podiam assistir a videoaula sempre que desejassem e no dia seguinte abria-se uma discussão sobre o que foi apresentado naquela videoaula que ficava disponível para todos, fazendo o uso de aulas expositivas com o auxílio do Power Point que mostrava a teoria, exemplos, exercícios de fixação e bem como questões do ENEM, buscava-se também a interação dos alunos por meio de perguntas feitas com a plataforma Mentimeter que permite um feedback em tempo real e as respostas são lançadas sem a identificação de quem respondeu, possibilitando uma maior participação dos alunos.

SUMÁRIO

Além disso, dentro do estágio, na disciplina de química orgânica, foi elaborado um jogo intitulado Poli Força, para melhor fixação do conteúdo de polímeros, tanto os alunos quanto o professor gostaram muito, deixando o processo de ensino e aprendizagem leve, mostrando dessa forma, que há vários caminhos/metodologias para aprender química. E os demais conteúdos químicos também foram trabalhados dessa maneira apresentando a teoria, questionando para ter a participação dos alunos, exemplificando e desenvolvendo exercícios e dessa maneira mantinham-se contato e interação com os alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Foi possível observar durante esse período que as ações realizadas propuseram conhecimentos para ambas as partes, professor-aluno, aluno-professor e aluno-aluno, eles sempre tinham autonomia para participar das aulas e interagir sempre que desejassem. Alguns alunos, sentiam-se à vontade para explanação, outros já mais tímidos e alguns falavam somente pelo chat. O número de alunos que participaram dos momentos síncronos era muito pequeno diante do total de alunos matriculados na turma, mas isso era reflexo do problema mundial que permeava no meio de todos e a falta de recursos tecnológicos de muitos alunos.

As experiências construídas ao longo dos programas PIBID e RP foram essenciais para um bom desenvolvimento no Estágio Supervisionado, permitindo observar e trabalhar na sala de aula as metodologias e conceitos estudados, como também poder sentir as relações interpessoais dentro desse cenário, foi possível de certa forma enriquecer ainda mais essa experiência por se tratar de um estudo remoto por conta da pandemia, vivenciando assim, essa nova modalidade de ensino. O desenvolvimento de profissionais

docentes colaboradores entre si e autônomos são aspectos fundamentais à qualificação do ensino no país, por permitir experiências importantes além dos estágios supervisionados através desses programas de educação.

Por outro lado, apesar do avanço da tecnologia, o contato das relações pessoais presenciais é de suma importância para o relacionamento e aprendizado dentro e fora da sala de aula. O tão esperado momento de desenvolver e vivenciar a Residência Pedagógica não foi como o esperado, foi notório a falta de uma interação maior com os alunos, sentir dentro da sala de aula essa vivência diária e troca de conhecimentos entre aluno-professor e aluno-aluno.

SUMÁRIO

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Joana Guilares de; CORREIA, Paulo Rogério Miranda. Como fazer bons mapas conceituais? Estabelecendo parâmetros de referências e propondo atividades de treinamento. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, v. 13, n.2, p. 141-157, 2013. Disponível em <https://periodicos.ufmg.br/index.php/rbpec/article/view/4265/2830>. Acesso em: 13 jul. 2021.

AUSUBEL, David Paul. **The psychology of meaningful verbal learning**, 1. ed. New York: Grune & Stratton, 1963. p. 255.

BOCK, Ana Mercês Bahia. Psicologia em Construção. *In: Psicologia: Uma Introdução aos Estudos de Psicologia*, Saraiva, 2002.

GOERGEN, Pedro. Ética e educação: o que pode a escola? *In: LOMBARDI, José Claudinei; GOERGEN, Pedro. Ética e Educação: reflexões filosóficas e históricas*. Campinas: Autores Associados, 2005. (Coleção Educação Contempea).

ISAIA, Sílvia Maria de Aguiar; BOLZAN, Doris Pires de Vargas. **Pedagogia Universitária e Desenvolvimento Profissional**. (Orgs.). – Porto Alegre: Edipucrs, 2009.

LIMA, Ana Carolina Bezerra; SANTOS, Danielle Christine Moura dos; PEREIRA, Alanne Paula dos Santos. **Mapas Mentais e Conceituais como Ferramentas para a Aprendizagem Significativa no Ensino Remoto.** Universidade de Pernambuco. v. 2 n. 1 (2020); Anais do IntegraEaD 2020. Publicado 18 de dezembro de 2020.

MINICUCCI, Agostinho. **Relações Humanas:** Psicologia das relações interpessoais. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2001.

MOREIRA, Marco Antonio. **Aprendizagem significativa em mapas conceituais.** Porto Alegre: UFRGS, Instituto de Física, 2013. Disponível em https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4198621/mod_reurce/content/4/Moreira-MC-2013.pdf. Acesso em: 13 jul. 2021.

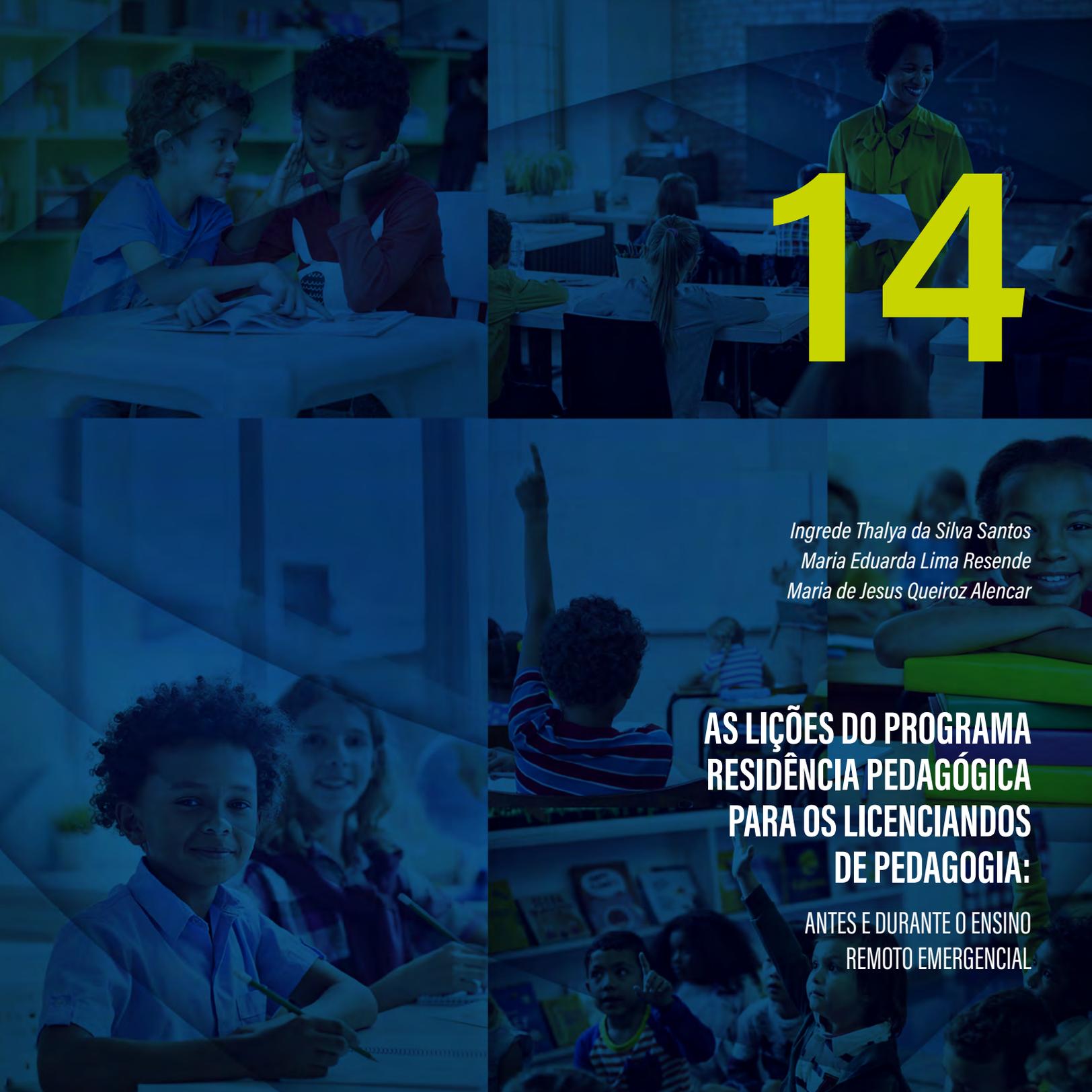
OLIVEIRA, Raquel Gomes de. **Estágio Curricular Supervisionado:** horas de parceria escola-universidade/Raquel Gomes de Oliveira – Jundiáí, Paco Editorial: 2011.

PERRONE-MOISÉS, Leyla. **Flores da escrivainha** – ensaios. São Paulo, Companhia das Letras, 2006.

Portaria CAPES nº 175, de 07 de agosto de 2018 - Altera o Anexo I da Portaria nº 45, de 12 de março de 2018 que regulamenta a concessão de bolsas e o regime de colaboração Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/acesso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-basica/programa-residencia-pedagogica>. Acesso em: jun. 2021.

ULIANA, Edna Regina. UFMT, **IX Congresso Nacional de Educação** - Educere, III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia, 2009.

SUMÁRIO



14

Ingrede Thalya da Silva Santos
Maria Eduarda Lima Resende
Maria de Jesus Queiroz Alencar

**AS LIÇÕES DO PROGRAMA
RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA
PARA OS LICENCIANDOS
DE PEDAGOGIA:**

**ANTES E DURANTE O ENSINO
REMOTO EMERGENCIAL**



SUMÁRIO

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo geral avaliar as contribuições do Programa Residência Pedagógica para os licenciandos do curso de Pedagogia nos Ensinos Presencial e Remoto Emergencial. Os objetivos específicos são averiguar a metodologia de trabalho adotada nas duas versões do programa e identificar desafios e contribuições do Programa Residência Pedagógica à prática pedagógica dos licenciandos. Neste estudo, buscou-se discutir, na fundamentação teórica, sobre a relevância do Programa Residência Pedagógica na formação docente, com o auxílio de autores como Libâneo (2010) e Machado (2017); situou-se, em seguida, os desdobramentos do ensino remoto para a educação com base em Ministério da Educação (BRASIL, 2020) e Souza e Bezerra (2020), além de outros que discutem no texto essas temáticas. A metodologia adotada é a abordagem qualitativa, e a pesquisa foi do tipo exploratória/descritiva, utilizando como instrumento de coleta dos dados o questionário, aplicado através da plataforma digital Google Forms, a seis discentes do curso, nos períodos de 2018 a 2019 e 2020 a 2021. Os resultados evidenciaram a importância do Programa Residência Pedagógica para a prática individual dos residentes; o foco na teoria e planejamento de atividades revelou uma capacidade de reinvenção de novas metodologias; ressalta-se também a relevância da prática pedagógica para o atendimento dos objetivos do programa. Portanto, considera-se o Programa Residência Pedagógica como fundamental para promover experiências e aprendizados para os licenciandos de Pedagogia, independentemente dos cenários em que sejam colocados.

Palavras-chave: Residência Pedagógica. Formação docente. Ensino Remoto.

INTRODUÇÃO

A formação docente é munida de teorias científicas voltadas à preparação do aluno de licenciatura para atuar no campo educacional. No entanto, para que a formação seja ampla, multidimensional, de modo a atender as exigências e demandas da realidade escolar é preciso que o licenciando vivencie a experiência de aproximar a teoria com a prática, promovendo um diálogo dinâmico. Para isso, o Programa Residência Pedagógica é direcionado a atender esta relação na formação inicial do futuro professor. Esse programa permite que o sujeito vivencie o contexto em que a escola campo está inserida, contribuindo, assim, para o seu saber pedagógico.

O programa ocorreu (ocorre) em duas edições, cujo cenários foram diferentes, sendo eles de forma presencial e remota. Neste último, o uso da tecnologia na educação básica da rede pública brasileira foi uma grande novidade, as escolas não estavam preparadas para enfrentar esse impasse, tanto estrutural quanto didaticamente. Todavia, durante a pandemia o sistema educacional foi se adaptando e oferecendo aos alunos continuidade nos estudos apesar de não ser presencial.

Essa alteração do sistema educacional presencial para o remoto acarretou inúmeras mudanças, dentre elas, a forma dos docentes praticarem a sua regência e dos alunos participarem das aulas. Assim, o Programa Residência Pedagógica propõe ao residente passar pela experiência prática no ambiente escolar como suporte para o desenvolvimento da prática de ensino, sendo parte constitutiva do seu processo de formação pedagógica. Assim, adentrar nesse período ímpar proporciona aos licenciandos novas experiências didáticas com o uso do Ensino Remoto Emergencial, promovendo a relação teoria e prática nessa fase de adaptação das escolas, contribuindo para a sua formação docente.

SUMÁRIO

O presente trabalho tem como tema Contribuições do Programa Residência Pedagógica para os licenciados de Pedagogia: antes e durante a pandemia. A escolha deste tema surgiu através da experiência no Programa Residência Pedagógica neste período do Ensino Remoto Emergencial. Na edição que ocorreu de 2018 a 2019, o programa foi realizado de forma presencial, no entanto, em 2020 o programa teve que ser realizado de forma remota por conta da pandemia. As práticas docentes sofreram mudanças para que fossem adequadas ao cenário atual.

Dessa forma, os residentes que adentraram no programa de forma presencial em 2018/2019 vivenciaram experiências diferentes daqueles que participaram da edição 2020/2021, de forma remota. Acredita-se que obtiveram contribuições diferentes para as suas formações como pedagogos. Assim, a problemática deste estudo é: quais contribuições o Programa Residência Pedagógica proporcionou para os licenciandos que participaram da edição 2018, no cenário de ensino presencial, e para os que participaram da edição de 2020 no Ensino Remoto Emergencial?

No estudo foram elaboradas as seguintes indagações: quais as contribuições do Programa Residência Pedagógica para os licenciandos de Pedagogia antes e durante a pandemia? Quais influências os alunos levaram (levam) do Programa Residência Pedagógica para a sua prática?

Para responder a essas questões, o trabalho teve como objetivo geral: avaliar as contribuições do Programa Residência Pedagógica para o licenciando do curso de Pedagogia nos Ensinos Presencial e Remoto Emergencial. Para isso, foram elaborados os seguintes objetivos específicos: averiguar a metodologia de trabalho adotada nas duas versões do Programa; Identificar desafios e contribuições do Programa Residência Pedagógica à prática pedagógica dos licenciandos.

SUMÁRIO

Esta investigação adota como opção metodológica a abordagem qualitativa, sendo utilizado o tipo de pesquisa exploratória/descritiva. Para isso, a técnica de pesquisa escolhida foi um questionário aplicado a seis discentes de Pedagogia. Os colaboradores da pesquisa são seis residentes participantes do Programa Residência Pedagógica em 2018/2019 e 2020/2021.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA NA FORMAÇÃO DOCENTE

Libâneo (2010) alertou que se não olharem para a formação docente relacionando-a com a “expansão da demanda escolar”, o resultado será um ensino que não dará conta da educação dos alunos. A teoria não dá conta de preparar o docente, porque a dimensão da realidade educacional vai além, pois o real precisa ser vivenciado para que o sujeito seja posto diante de situações concretas, como a sala de aula.

Durante a academia, o licenciando se depara com uma gama de saberes científicos, os quais precisa aprender; mas é preciso relacionar esses saberes com a prática (MACHADO, 2017, p. 292). Isso porque o futuro docente tem a necessidade de vivenciar essa relação para que possa estar munido de experiências para atuar na sua profissão. Além disso, a autora destaca que o estagiário, quando entra no campo de atuação, se depara com sentimentos de “insegurança” e “receio” diante da prática, e que esta deveria ser mais vivenciada durante a formação inicial, para que o sujeito reúna saberes e experiências, possibilitando a ele refletir, para assim aprimorar a sua formação.

Segundo Machado (2017), o “Estágio de Docência” é significativo para aquisição de saberes da ação docente, sendo que, posto em “imprevistos” aprenderá como administrá-los. Assim, a formação docente se torna mais rica se for valorizada a junção da teoria com a prática.

Posto isso, o Ministério da Educação lançou o Programa Residência Pedagógica, fundado em 2018 pela Portaria CAPES nº 38/2018. Esse documento diz que o programa tem como intuito fomentar a formação do sujeito que ainda está cursando licenciatura, possibilitando-o vivenciar a atividade docente na dimensão da relação teoria e prática. Além disso, visa ainda estimular a reestruturação do estágio supervisionado, fortalecer a relação entre a universidade e a escola, além de promover alinhamento da prática pedagógica com a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018b).

Para os discentes participarem deste programa é lançado um edital destinado apenas àqueles que estiverem cursando regularmente o 5º período de licenciatura. Paralelo a isso, são oferecidas vagas com bolsas e vagas na modalidade voluntária. Os residentes deverão realizar 440 horas de atividades, sendo estas divididas em 3 módulos. Cada módulo é composto por três fases distintas e complementares: formação, na qual, deverão estudar temas e “metodologias” relacionados à área, conhecer a escola campo em que atuarão, entre outros; planejamento – o residente terá que construir planos de aulas para assim realizar a fase seguinte; e regência, ou seja, atuar ativamente na sala de aula (BRASIL, 2018b).

A imersão dos residentes deve ser planejada adequadamente, além disso, deve estar sob a orientação do docente orientador e supervisão do preceptor. Observa-se que este programa se organiza de modo a direcionar os residentes à dimensão da prática educacional, oferecendo, inicialmente, a teoria voltada para a ação que realizarão, num movimento de ressignificação dessa prática à luz dos saberes teóricos.

SUMÁRIO

Diante disso, é incontestável a contribuição do Programa Residência Pedagógica para a trajetória formativa do docente, porque é voltado principalmente para aprimorar a formação dos cursistas de licenciaturas, pois, segundo Pannuti (2015) (...) *“é plausível supor a importância de programas de formação de professores que contemplem, dentre outras, a criação de um espaço de formação diferenciado, que crie oportunidades para a troca de experiências entre os profissionais (p. 8435).”*

Situar o aluno num espaço ao qual ele está sendo preparado para atuar, oferecendo-lhe contato com os que têm experiência na área, com o público-alvo, que são os alunos, e com todo o ambiente educacional proporciona, seguramente, aprendizagens significativas para o saber pedagógico do futuro professor.

SUMÁRIO

ENSINO REMOTO E SEUS DESDOBRAMENTOS

O Programa Residência Pedagógica, na edição 2020/2021, teve que se ajustar ao Ensino Remoto Emergencial que foi implementado em decorrência da pandemia. Neste cenário, vários setores, como econômico, social, educacional, entre outros, foram afetados. Para isso, foi necessário buscar medidas para se sobressair dos impactos causados pela crise pandêmica. Em âmbito educacional, no dia 18 de março do ano de 2020, o Ministério da Educação autorizou, como medida para a continuação das atividades escolares, a substituição do Ensino Presencial pelo Ensino Remoto Emergencial, enquanto durasse a pandemia (LIMA, 2020). Com isso, as instituições de ensino se depararam com os desafios que envolviam encontrar estratégias para dar continuidade ao ensino de forma remota. Dessa forma, a educação básica teve que adotar um novo formato

de sala de aula, de maneira que o professor teve que trabalhar na sua própria casa e os alunos estudarem em suas próprias residências.

Com as aulas suspensas, os professores foram obrigados a buscar novos caminhos para a criação de situações de aprendizagem que fossem eficazes para o ensino remoto (SOUZA, BEZERRA, 2020). Afinal, nessa situação pandêmica, muitos dos métodos utilizados nas aulas presenciais não poderiam ser realizados em meio remoto, levando os profissionais da educação a enfrentar esse novo desafio, de forma urgente. Um dos caminhos tomados pelo setor educacional foi utilizar ferramentas como as tecnologias digitais para dar continuidade ao ensino e aprendizagem dos alunos, incluindo plataformas de aprendizagem e aplicativos de mensagens instantâneas.

Cunha *et al.* (2020, p. 29) apresentam algumas ferramentas utilizadas como estratégias de ensino que as secretarias adotaram, que foram: as vídeo aulas, uso das redes sociais, TV, rádio e plataformas digitais. Entretanto, para aqueles alunos sem condições de acesso ao ensino mediado pelas tecnologias digitais, o meio encontrado para atender estes cidadãos foi a disponibilização de materiais de estudo de forma impressa. Essas foram as formas mais viáveis para manter o andamento das aulas, porém, não tornaram os processos de ensino e aprendizagem mais eficiente, pois inúmeras dificuldades surgiram, tais como: metodologias eficientes para o aprendizado do aluno através do ensino remoto, a questão dos discentes terem que estudar em casa, o acesso à conectividade, dentre outras.

Em 2020, o Programa Residência Pedagógica adentra no Ensino Remoto Emergencial durante a pandemia e os licenciandos se deparam com esta realidade ímpar adotando novas metodologias, redimensionando estratégias de ensino, adquirindo conhecimentos diferentemente daqueles que participaram da edição anterior.

SUMÁRIO

METODOLOGIA

A pesquisa adota como opção metodológica a abordagem qualitativa, que busca interpretar o fenômeno que observa. Dentre outras características “[...] difere por sua capacidade de representar as visões e perspectivas dos participantes de um estudo” (YIN, 2016, p. 7). Ajuda, ainda, a capturar as perspectivas dos colaboradores da investigação permitindo uma compreensão mais aproximada da realidade.

O tipo de pesquisa exploratória foi a opção deste estudo investigativo, que segundo Gil (2002) tem como propósito maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a construir hipóteses. O instrumento de coleta dos dados foi o questionário aplicado a seis discentes do curso de Licenciatura em Pedagogia, do campus Heróis do Jenipapo, localizado em Campo Maior, Piauí.

Aplicou-se o questionário com seis residentes participantes do PRP 2018/2019 e 2020/2021, que foram chamados de *residente A*, *residente B*, *residente C*, *residente D*, *residente E* e *residente F* do Programa Residência Pedagógica.

Os residentes A, B e C, foram agrupados no *grupo A*, eles participaram da experiência do Residência Pedagógica de forma presencial, participando efetivamente do ambiente escolar em conjunto com a equipe; já os residentes D, E e F, que foram agrupados no *grupo B*, fazem parte do atual formato do Residência Pedagógica, de forma remota, tendo contato limitado com os alunos e preceptores através de grupos em aplicativos. Diante desses cenários, ficou ainda mais perceptível as contribuições distintas do Residência Pedagógica nos modos remoto e presencial.

SUMÁRIO

Os dados foram recolhidos por meio de questionário, que, segundo Gil (2002), entende-se por um conjunto de questões que são respondidas por escrito pelo pesquisado. Foi utilizada a plataforma digital *Google Forms* para elaboração de oito questões referentes ao Programa Residência Pedagógica. Elaboramos indagações acerca da visão e da rotina de trabalho do residente, da relação professor-aluno, metodologias adotadas, recursos didáticos utilizados, dificuldades e limitações no trabalho, além de contribuições e influências do programa acrescidos a sua prática.

O instrumento de pesquisa foi enviado aos residentes pelo aplicativo de mensagens instantâneas WhatsApp, por meio da disponibilização de um link de acesso para o preenchimento do formulário presente no *Google Forms*. Conforme as respostas foram enviadas e geradas automaticamente pelo site, os dados foram analisados; mantendo o anonimato das residentes.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

As informações coletadas dos participantes da investigação elucidaram a contribuição do Programa Residência Pedagógica em suas práticas diante de cenários diversos nos períodos anterior à pandemia e no momento atual.

Os colaboradores da pesquisa, quando indagados sobre a percepção do programa e a rotina de trabalho no Residência Pedagógica, apresentaram questões diversas, quais sejam:

Quadro I: Visão do Programa e rotina de trabalho

<p><i>Grupo A</i> (Residente A, B e C)</p>	<p>Vejo o residência como uma oportunidade de adquirir experiências reais de uma sala de aula, vivenciar a prática docente e todas as suas atribuições, uma ótima oportunidade de desenvolvimento do “ser professor”. Esse foco na prática foi visto na nossa rotina de atividades, onde primeiro houve uma formação complementar para os residentes, a fim de prepará-los para a sala de aula. Depois, foram divididos grupos de alunos para atuarem em diferentes disciplinas, assumindo todo o planejamento da aula (planos de aula), participação em reuniões, pensar atividades práticas e focadas na leitura e escrita.</p>
<p><i>Grupo B</i> (Residente D, E e F)</p>	<p>Na minha concepção, o RP é uma oportunidade de adquirir novos conhecimentos e experiências, através do contato com estudos e rotina da sala de aula, mesmo que de forma remota. A rotina de trabalho está acontecendo de forma remota. Acredito que o momento pandêmico tenha deixado esse processo mais frágil, pois não temos uma interação muito grande com as professoras no momento do planejamento, são enviados os conteúdos, fazemos as atividades e enviamos, a elaboração de recursos didáticos fica a desejar pois no momento do planejamento é muito conteudista e acabamos ficando presas as atividades impressas. Dessa forma, são novas formas de planejamento, onde é necessário levar em conta a realidade que estamos vivenciando. A fase de planejamento e elaboração de recursos didáticos é sempre alinhada ao foco principal do programa, que é a alfabetização.</p>

Fonte: Dados da pesquisa, 2021.

As diferenças são evidentes. No modo presencial, referente aos residentes do *grupo A*, o foco no exercício da prática fica em destaque, tanto na visão dos alunos sobre o programa quanto na rotina de trabalho. Corroborando com essa discussão, Pannuti (2015) evidencia que esse foco na prática busca não apenas propiciar um espaço para um simples relato das experiências, mas uma reflexão da prática e a possibilidade de reviver as experiências do campo de estágio em outro âmbito. O *grupo B* destaca a possibilidade de ampliar saberes e vivências na experiência do Residência Pedagógica, mesmo sem a presencialidade dos processos de ensinar e aprender. Revela um lado focalizado na preparação do planejar, ainda que a atual forma do Programa tenha pontos de alinhamentos com o processo de alfabetização; o trabalho dos licenciandos é orientado pelas exigências da realidade pandêmica.

Os interlocutores foram questionados acerca da relação professor-aluno e sobre as metodologias abordadas na sala de aula.

Quadro II: Relação professor-aluno e metodologias abordadas na sala de aula

<p><i>Grupo A</i> (Residente A, B, C)</p>	<p>É uma relação de parceria, pois o professor foi um orientador, dando dicas, dialogando e pacientemente instruindo os residentes para um bom trabalho. Nesta vertente é válido ressaltar a importância do professor buscar metodologias que se adequem ao perfil da turma, uma vez que se a relação professor-aluno for amigável as chances de se obter bons resultados são maiores. Tivemos como principais metodologias na sala o uso da tecnologia, produção de materiais, aulas expositivas dialogadas e levantamento de questões direcionadas aos alunos a fim de fazê-los desenvolverem um pensamento mais crítico sobre os conteúdos abordados.</p>
<p><i>Grupo B</i> (Residente D, E, F)</p>	<p>A relação é bastante complicada por ser à distância, porém, com o apoio da família dos alunos, está sendo possível o desenvolvimento de um trabalho onde há o aprendizado recíproco. Temos como metodologias o envio de atividades xerocadas, de forma quinzenal e interação em um grupo de whatsapp, onde é possível discutir sobre as atividades, tirando dúvidas e enviando vídeos e áudios de apoio.</p>

Fonte: Dados da pesquisa, 2021.

No modo presencial, o *Grupo A* destaca a relação de parceria mais evidente entre os envolvidos no programa e o papel do professor como orientador das atividades, direcionando ações que desenvolvessem o pensamento crítico do aluno, tendo a tecnologia como um dos suportes de apoio às atividades. Já o *Grupo B* enfatiza que durante o período da pandemia as instituições de ensino passaram por inúmeras mudanças, tanto no planejamento didático quanto no modo operacional, passando a utilizar o Ensino Remoto Emergencial para que dessem continuidade ao ensino escolar; uma das grandes dificuldades enfrentadas pelos licenciandos é a relação entre professor e aluno para o desenvolvimento das atividades.

A esse respeito, Souza e Bezerra (2020) enfatizaram que o uso de tecnologias foi o meio mais viável para manter o andamento do processo de ensino aprendizagem e o único meio de relação entre

o professor e o aluno. Porém, essa relação não é satisfatória na experiência do residente no contexto de ensino remoto, pois a realidade não permite ter uma maior interação com os discentes, uma vez que o único meio de contato entre o docente e o discente é um grupo de WhatsApp. Em consequência, esta experiência que o licenciando vivenciou não possibilitou que ele obtivesse na prática do Residência o contato com o público-alvo, que são os alunos. É incontestável a diferença de aprendizados e experiências dos dois grupos de residentes de realidades de ensino diferentes.

Outra questão importante foi em relação aos recursos utilizados durante a prática no Residência Pedagógica e as principais dificuldades e limitações que os residentes encontraram no decorrer do programa.

SUMÁRIO

Quadro III: Recursos utilizados no Residência Pedagógica, dificuldades e limitações

Grupo A (Residente A, B e C)	Foi utilizado vídeos temáticos, cartazes (confeccionados pelos alunos), brincadeiras educativas, muitas atividades de leitura, jogos que estivessem relacionados com os conteúdos e nesse tempo de prática a maior dificuldade foi adaptar toda a metodologia para os alunos com necessidades especiais que havia na turma, pois no começo se mostravam bastante resistentes para com a realização de atividades, mas, ao longo do ano conseguimos integrar toda a turma e assim fecharmos um bom trabalho.
Grupo B (Residente D, E e F)	Durante essa modalidade de residência com o uso remoto utilizamos atividades impressas, vídeos, áudios e o celular, que é o recurso tecnológico mais acessível. Uma das principais limitações é a conexão com a internet, que muitas vezes dificulta uma maior participação, além disso, a falta do presencial diminui as chances de desenvolver um trabalho mais interativo.

Fonte: Dados da pesquisa, 2021.

Para o *Grupo A*, houve uma interação entre a prática didática e a aceitabilidade dos alunos com as atividades propostas, sendo utilizados recursos didáticos diversos para que o processo de ensino aprendizagem não ficasse maçante, como observado em sua fala. O grupo destacou o desafio em adaptar a metodologia de ensino e incluir alunos com necessidades especiais na turma. Já o *Grupo B*

ressalta os desafios na interação tendo em vista os problemas de conexão, impossibilitando a participação efetiva em atividades essenciais. Destacam-se, portanto, as limitações do Ensino Remoto Emergencial, que colocam desafios gigantescos para alunos e professores. Corroborando com essa questão, Cunha et. al (2020, p. 34) expõe que há um desgaste diante do enorme emprego de tempo e energia que a novidade exige, vislumbrando, assim, resultados menos expressivos que a modalidade presencial, tornando até mesmo o ensino precário.

Em relação às contribuições do Residência para a prática pedagógica, é perceptível, no *grupo A*, uma desenvoltura no falar e atuação na prática, como evidencia em sua fala:

Quadro IV: Contribuições do Residência para a prática pedagógica

<p><i>Grupo A</i> (Residente A, B, C)</p>	<p>O residência é uma experiência única e diferenciada, me ajudou bastante em minha desenvoltura e prática como futura profissional da educação. O RP me ajudou a ter mais segurança ao falar, agir, pensar metodologias novas, buscar estar sempre atualizada e apta a mudanças. Em uma sala de aula encontramos surpresas todos os dias, ser professor é uma tarefa bem complexa, que requer bastante compromisso, portanto, a RP ampliou minha visão sobre a educação de um modo geral.</p>
<p><i>Grupo B</i> (Residente D, E, F)</p>	<p>O RP me ajudou a ter uma maior experiência sobre o cotidiano escolar e aprofundamento teórico, devido aos encontros formativos, conciliando com a capacidade de adaptação e reinvenção que o docente deve adquirir, de forma a lidar com as diferentes situações no meio escolar e na percepção de estar sempre mudando a prática pedagógica, e estar levando atividades diferenciadas para a sala de aula.</p>

Fonte: Dados da pesquisa, 2021.

Os professores buscam sempre inovar em suas metodologias, assim como o corpo institucional em relação às ações adotadas na escola, sempre com o foco no aluno. O *grupo A* mostra que o programa ajudou a amadurecer na postura profissional e prática pedagógica, reafirmando que ampliou seus saberes e experiências em relação à docência; e alcançou novas perspectivas para lidar com a rotina escolar. O *grupo B* enfatiza que, a respeito das dificuldades

impostas pelo distanciamento social, o Programa tem ajudado a ampliar a experiência sobre o cotidiano escolar, promovendo o aprofundamento teórico, favorecendo oportunidade de crescimento e reinvenção da sua prática pedagógica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A chegada da pandemia com o novo coronavírus e as mudanças no sistema educacional ocasionaram a implementação do Ensino Remoto Emergencial impondo a necessidade de professores e alunos mudarem a rotina educacional, em um curto espaço de tempo, resultando na necessidade de adaptação a um novo contexto; o Programa Residência Pedagógica está inserido nessa recente conjuntura que se encontra o conjunto educacional.

Os resultados obtidos apontam que esse processo de modificação e adequação do sistema educacional para essa nova realidade foi feito de forma lenta e gradual, com o auxílio de diversas plataformas de aprendizagem online, aplicativos de mensagens instantâneas, entre outras.

Observa-se que em cenários diversos surgiram diferentes contribuições na formação docente desses sujeitos da pesquisa. Isso torna a Residência Pedagógica importante para aprimoramento do futuro docente, pois conduz o discente a atuar no contexto em que a escola está inserida, como destacado nas falas dos residentes e ajuda no aperfeiçoamento das metodologias, mudando conforme as novas tecnologias avançam. Portanto, o cenário de ensino remoto não impediu que o residente agregasse saberes e experiências necessárias à sua prática pedagógica, a respeito das limitações impostas por essa modalidade.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Portaria** nº 38, de 28 de fevereiro de 2018. Institui o Programa de Residência Pedagógica. Diário Oficial da União, Brasília, 2018b. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/28022018-portaria-n-38-instituirppdf>. Acesso em: 17 jul. 2021.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). **Edital 06/2018**. 2018a. Disponível em: 1 EDITAL CAPES nº 06/2018 PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA RETIFICADO Chamada Pública para apresentação de propostas no. Acesso em: 12 jul. 2021.

CUNHA, Leonardo Ferreira Farias da; SILVA, Alcineia de Souza; SILVA, Aurênio Pereira da. O ensino remoto no Brasil em tempos de pandemia: diálogos acerca da qualidade e do direito e acesso à educação. **Revista Com Censo: Estudos Educacionais do Distrito Federal**, Brasília, v. 7, n. 3, p. 27-37, ago. 2020. Disponível em: <http://www.periodicos.se.df.gov.br/index.php/comcenso/article/view/924>. Acesso em: 17 jul. 2021.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** 12. ed. São Paulo, Cortez, 2010.

LIMA, Larissa. MEC autoriza ensino a distância em cursos presenciais. **Portal MEC**, 2020. Disponível em: portal.mec.gov.br/busca-geral/12-noticias/acoes-programas-e-projetos637152388/86441-mec-autoriza-ensino-a-distancia-em-cursos-presenciais. Acesso em: 23 abr. 2021.

MACHADO, Lidiane da Silva. O que ensinam os Estágios de Docência? A formação docente no curso de Pedagogia da UFRGS. *In*: RODRIGUES, Maria Bernadette Castro; ROCHA, Fabiana de Miranda; MASSENA, Juliana Hass, Orgs. **Pesquisas e proposições pedagógico-curriculares na escolarização inicial da educação básica [online]**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2017, pp. 289-310. Disponível em: <http://books.scielo.org/id/3vrq5/epub/rodrigues-9788538604723>. Acesso em: 21 jul. 2021.

PANNUTI, Maísa Pereira. Relação teoria e prática na residência pedagógica. *In*: **EDUCERE XII Congresso Nacional de Educação**, ISSN 2176-1396, 2015, Curitiba. Relato de experiência. Curitiba: Dia a dia educação, 2015, p. 8434 - 8440. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/15994_8118.pdf. Acesso em: 10 jul. 2021.

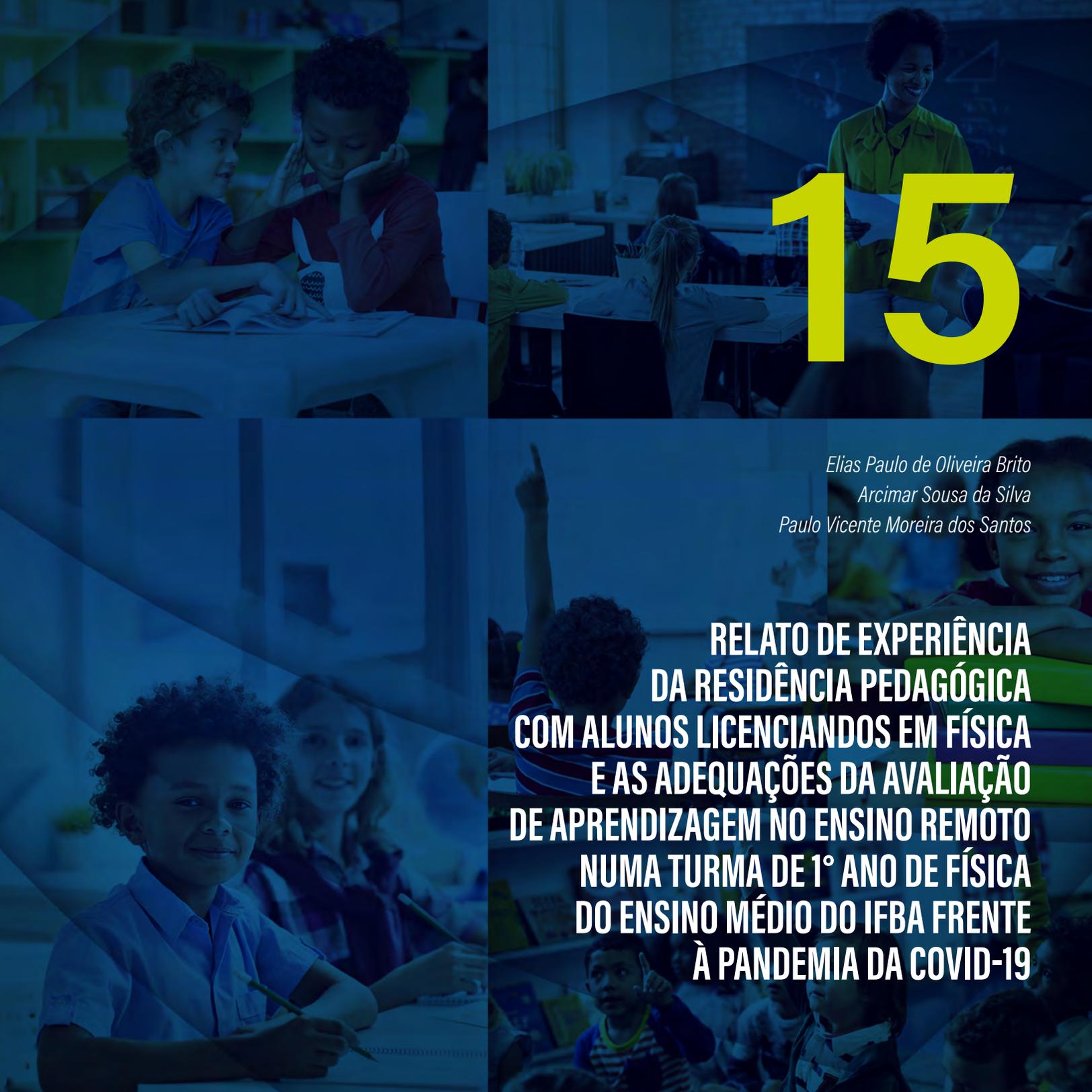
Portaria nº 38 de 28 de fevereiro de 2018. Disponível em: <https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Portaria-Capes-038-2018-02-28.pdf>. Acesso em: 21 jul. de 2021.

SOUZA, Wellington Gomes de; BEZERRA, Jaqueline de Jesus. A pandemia e a urgência das tecnologias: reflexões sobre os desafios para o ensino de língua portuguesa em tempos de isolamento social. **Signo**, Santa Cruz do Sul, v. 46, n. 85, p. 2-14, jan. 2021. ISSN 185-2014. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/signo/article/view/15626>. Acesso em: 23 jul. 2021. Doi: <https://doi.org/10.17058/signo.v46i85.15626>.

SOUZA, Wellington Gomes de; BEZERRA, Jaqueline de Jesus. **A pandemia e a urgência das tecnologias**: reflexões sobre os desafios para o ensino de língua portuguesa em tempos de isolamento social. **Signo**, Santa Cruz do Sul, v. 46, n. 85, p. 2-14, jan. 2021. ISSN 1982-2014. Disponível em: A pandemia e a urgência das tecnologias: reflexões sobre os desafios para o ensino de língua portuguesa em tempos de isolamento social | Souza | Signo (unisc.br). Acesso em: 20 jul. 2021.

YIN, Robert K. **Pesquisa qualitativa do início ao fim**. Tradução: Daniel Bueno – Porto Alegre: Penso, 2016.

SUMÁRIO



15

*Elias Paulo de Oliveira Brito
Arcimar Sousa da Silva
Paulo Vicente Moreira dos Santos*

**RELATO DE EXPERIÊNCIA
DA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA
COM ALUNOS LICENCIANDOS EM FÍSICA
E AS ADEQUAÇÕES DA AVALIAÇÃO
DE APRENDIZAGEM NO ENSINO REMOTO
NUMA TURMA DE 1º ANO DE FÍSICA
DO ENSINO MÉDIO DO IFBA FRENTE
À PANDEMIA DA COVID-19**



SUMÁRIO

RESUMO

O presente trabalho é um relato de experiência, realizado por licenciandos em Física do IFBA que participam do programa de Residência Pedagógica, promovido pela CAPES. A escola campo de atuação foi o Instituto Federal da Bahia (IFBA), Campus Salvador que adotou, durante a pandemia, as Atividades Educacionais Não Presenciais Emergenciais (AENPE). A atuação dos residentes durante o módulo I aconteceu em uma turma do 1º ano do ensino médio integrado do curso de Eletrotécnica, em aulas coparticipativas, conduzidas pelo professor preceptor e em aulas planejadas e executadas exclusivamente pelos residentes com a supervisão do preceptor. As normas do IFBA para as AENPEs estabeleceram que a disciplina Física devia ser ministrada com carga horária de 04 aulas por semana, sendo 02 aulas síncronas e 02 aulas assíncronas. As aulas síncronas foram realizadas através da plataforma *Google Meet* e as orientações para as atividades assíncronas eram postadas no Google Sala de Aula. Para tornar as aulas on line mais dinâmicas e participativas, o professor regente utilizou várias plataformas tecnológicas, que apresentaremos ao longo deste relato. Os residentes puderam observar como realizar a regência nesse contexto adverso e se apropriar das técnicas e ferramentas para planejar e executar a regência nesse modelo de atividades remotas. Esse cenário auxiliou na formação dos acadêmicos de licenciatura, participando ativamente da prática docente de uma maneira inovadora, o que contribuiu para a qualificação profissional de futuros professores de Física.

Palavras-chave: Ensino Remoto, Tecnologia, Ensino Médio, COVID-19.

INTRODUÇÃO

O Programa Residência Pedagógica é um projeto que busca aperfeiçoar a formação prática nos cursos de licenciatura, em que há a imersão do licenciando na escola de educação básica. Os residentes do edital 01/2020, que vinculou o IFBA ao Projeto Institucional de Residência pedagógica, são regidos pela Coordenação de Aperfeiçoamento de nível superior (CAPES), da Portaria nº 259 de 17 de dezembro de 2019. Eles tiveram um grande desafio, pois iniciavam suas atividades de maneira totalmente nova e atípica, através do ensino remoto, devido à pandemia da COVID-19, que teve como consequência a suspensão das aulas presenciais. Os profissionais da educação (professores) e seus formadores (licenciandos) tinham uma missão muito importante: pensar em estratégias de ensino sem prejudicar o processo de aprendizagem do aluno.

A pandemia da COVID-19 paralisou a educação presencial em todas as modalidades de ensino, muitas alternativas precisaram ser discutidas para atenuar o impacto estudantil negativo para os alunos. A educação à distância já era realidade no Brasil, porém era mais efetiva no ensino superior. A modalidade de ensino EAD (Educação à Distância) se encontra no Artigo 1º do Decreto nº 9057 (2017): "Considera-se educação à distância a modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorra com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com pessoal qualificado, com políticas de acesso, com acompanhamento e avaliações compatíveis, entre outros, e desenvolva atividades educativas por estudantes e profissionais da educação que estejam em lugares e tempos diversos". De acordo com Hodges (2020), o ensino remoto emergencial difere da modalidade de Educação a Distância (EAD), pois a EAD conta com recursos e uma equipe multiprofissional preparada para ofertar os conteúdos e atividades pedagógicas, por meio de

SUMÁRIO

diferentes mídias em plataformas on-line. O intuito do ensino remoto não é estruturar um ecossistema educacional robusto, mas oferecer acesso temporário aos conteúdos curriculares que seriam desenvolvidos presencialmente.

Diante do distanciamento social requerido por conta da pandemia do coronavírus, a modalidade de ensino remoto se tornou uma realidade presente e necessária para as aulas. Segundo Hudson et al (2020), a implementação dessa alternativa, aparentemente mais viável, deve ser amplamente discutida, sob pena de configurar prejuízos à aprendizagem dos estudantes que, por exemplo, não tenham o devido acesso a tais recursos pelas diferentes realidades sociais da população brasileira. Assim, em decorrência da pandemia, o ensino remoto emergencial tornou-se a principal alternativa de instituições educacionais de todos os níveis de ensino caracterizando-se como uma mudança temporária em circunstâncias de crise. Entretanto, há casos de redes estaduais e municipais da educação básica que estão recorrendo a aulas televisionadas para contornar esse problema. Outras instâncias se viram compelidas a enviar material físico para a casa dos estudantes. Uma alternativa poderia ser permitir acesso desses estudantes à escola ou ao campus do seu curso, em horários pré-agendados, a fim de que pudessem acessar conteúdos on-line de lá (NASCIMENTO, 2020).

O processo de aprendizagem e a própria avaliação de aprendizagem dos estudantes frente à pandemia do coronavírus merece uma atenção redobrada, uma vez que por meio da avaliação escrita tradicional, o professor pode chegar à conclusão do aprendizado do estudante acerca dos conteúdos que foram discutidos “em sala de aula”, repassados pelo método tradicional, e, a partir daí, considerá-lo, ou não, aprovado. A tecnologia é vista como um atenuante no atual contexto, mas também, e principalmente, devemos nos debruçar sobre o elemento humano. Afinal, não haverá mais, durante esse distanciamento social necessário, o contato presencial do professor com o estudante, capaz de propiciar um acompanhamento

SUMÁRIO

mais individualizado frente às dificuldades apresentadas. Portanto, a relação professor-estudante, tão importante no processo de ensino - aprendizagem será, por hora, fragilizada no fluxo educacional.

Segundo os autores Filho e Trainotti (2018) as tecnologias da informação e comunicação (TICs) podem ser definidas como todos os dispositivos desenvolvidos cujo objetivo consiste na obtenção, armazenamento e processamento de informações, estabelecendo, assim, uma comunicação e possibilitando também que estas informações sejam compartilhadas e difundidas entre as pessoas. Como exemplos podemos citar os desktops, laptops, smartphones, tablets, rádio, telefone, televisão, celular, fax, processadores de imagens, fotografias, vídeos entre outros. Na Educação Básica as TICs, também denominadas por Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs), estão classificadas como a 5ª competência, das competências gerais da Educação Básica presentes na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que deve ser desenvolvida pelos estudantes, assegurando-lhes o direito de aprendizagem. Devido à pandemia da COVID-19, muitas escolas precisaram adotar algum método de aprendizagem, de forma remota, aliando a educação à tecnologia. No ensino remoto os professores e alunos precisam interagir por meio de plataformas virtuais, nesse sentido as TICs facilitam potencialmente o compartilhamento de informações, viabiliza novas formas de relacionamento e de comunicação, e permite a exploração de novas estratégias didáticas e possibilidades de intervenções pedagógicas.

O presente estudo retrata um relato de experiência de residentes pedagógicos, licenciandos em Física, e o acompanhamento destes, juntamente com o professor regente. Também explicita as novas metodologias de aprendizagem, além da avaliação de aprendizagem, utilizadas em uma turma do 1º ano de Física do ensino médio integrado da turma de Eletrotécnica da escola IFBA – Campus Salvador, evidenciando quais as TICs utilizadas, e como contribuíram para fortalecer o aprendizado e aproximar a relação professor aluno no ensino remoto.

SUMÁRIO

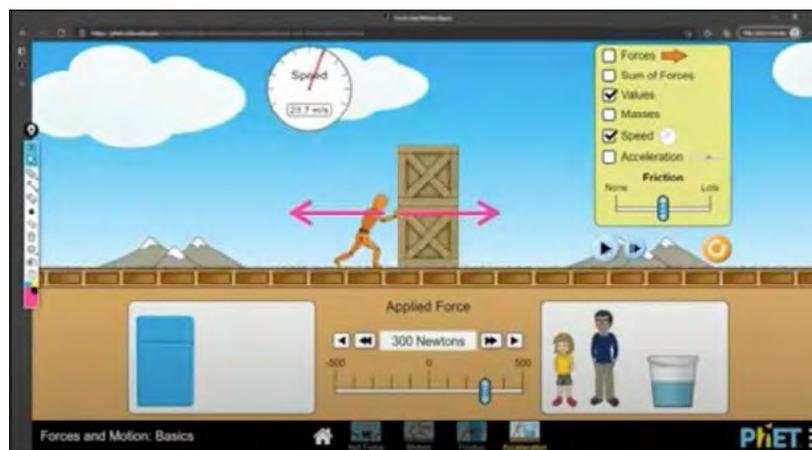
DESENVOLVIMENTO

Uma das preocupações do professor de Física quando os alunos fazem a transição do ensino fundamental para o ensino médio é a base matemática que eles trazem, e essa problemática poderia ser uma barreira principalmente no tocante ao ensino remoto. Pensando nessa questão, a iniciação do professor regente da disciplina de Física no ensino remoto com a **uma** foi por meio de um software KHAN ACADEMY, com atividades de pré- Álgebra, e trigonometria. Deste modo os alunos se ambientaram e revisaram acerca desse conteúdo matemático, fundamental para o estudo da Física. As aulas on-line tiveram lugar na plataforma *Google meet*, e as atividades e recados para os estudantes foram transmitidos pelo e-mail institucional que cada estudante, residentes pedagógicos e o professor tinham, através da plataforma GOOGLE CLASSROOM.

O Conselho Nacional de Educação (CNE) nº 5/2020 estabelece alternativas para a substituição das atividades presenciais por outras não presenciais: i) Realização de atividades on-line síncronas (aquelas em que é necessária a participação do(a) estudantes e do(a) docente no mesmo instante e no mesmo ambiente virtual de acordo com a disponibilidade tecnológica; ii) Oferta de atividades assíncronas (aquelas consideradas desconectadas do momento real e/ou atual) de acordo com a disponibilidade tecnológica. As aulas síncronas ministradas pelo professor ocorriam nas segundas das 7:00 às 8:40 horas, nelas era cobrada a presença dos alunos, estes marcavam a opção "presença" no final de cada aula. Essas aulas ficavam gravadas e os alunos poderiam rever e sanar possíveis dúvidas que tivessem ficado durante a explanação. As atividades assíncronas eram atividades postadas semanalmente pelo professor regente da disciplina, com carga horária de 2 horas semanais. O professor teve uma boa interação com os alunos, discutia os assuntos, e questões, e utilizava também a plataforma PHET para aulas experimentais.

Este é um simulador gratuito, em tempo real, com isso os educandos tinham aulas práticas de conteúdos de física. Na figura 1 podemos observar uma das simulações utilizadas em aula pelo professor, na aula desse dia se discutia sobre as Leis de Newton.

Figura 1: Simulador PHET demonstrando a Lei de Newton



Fonte: Adaptado de PhET Interactive Simulations (2021).

Os residentes ministraram algumas aulas, com conteúdos como: grandezas escalares, unidades de medida e padrões, sistema internacional de medidas, notação científica, e Algarismos significativos. Todos são conteúdos matemáticos que precisam ser revisados para o bom andamento das aulas de física, pois o conhecimento matemático deve estar bem aliado ao conteúdo de física. Nas aulas ministradas pelos residentes pedagógicos houve um planejamento prévio juntamente com o preceptor, como preparação de aulas e conteúdos, que foram trabalhados com os estudantes. Também foi dado um feedback posterior para os residentes por parte do preceptor a respeito das falhas e acertos, o que foi muito importante para o treinamento da prática docente, e para identificar fraquezas e trabalhar nelas para melhorias, com o objetivo de oferecer o melhor possível para os alunos. Inclusive o preceptor disponibilizou uma

enquete para os estudantes, no GOOGLE CLASSROOM, para eles avaliarem as aulas ministradas pelos residentes. As preparações das aulas foram feitas na plataforma on-line CANVA, onde se permite inserir slides, imagens e conteúdos, até mesmo pelo celular, desmitificando a ideia que só é possível criar conteúdo de ensino em computadores. Nos últimos tempos o celular tem sido o principal meio de acesso à internet por todo o mundo, e sem dúvidas, um facilitador para o acompanhamento dos estudantes nas aulas, pois os alunos do ensino médio utilizam bastante.

Outro recurso de suma importância para a interatividade e aprendizado dos alunos foi o KAHOOT, uma plataforma gamificada, num formato Quiz (jogo de perguntas e respostas), em que se trabalharam alguns temas: medições científicas; ciência, arte e religião; ciência e tecnologia; física, e a ciência fundamental. A única problemática relacionada a este recurso foi a dificuldade dos alunos em ter acesso a ele pelo celular, pois a maioria dos alunos acompanhavam as aulas, faziam as atividades e acessavam essas TICS pelo celular. Durante as aulas o professor regente usava recursos similares a um quadro negro tradicional empregado em aulas presenciais. Tais recursos foram a mesa digitalizadora, para pontuar os tópicos mais relevantes; e também o JAMBOARD, uma tela inteligente fácil de ler e desenhar. Este último servia principalmente para demonstração prática de fenômeno físico, a fim de facilitar a visualização e compreensão dos alunos.

O processo de avaliação de aprendizagem neste novo modelo on-line foi o maior desafio encarado pelo professor de física, buscando um meio justo para pontuar os alunos. A primeira atividade avaliativa foi um texto sobre a Ciência e a Física, em que os estudantes, em grupos, elaboravam pelo KAHOOT duas questões de perguntas e respostas sobre o texto, e recebiam uma pontuação relacionada. A segunda atividade avaliativa foram as tarefas da plataforma KHAN ACADEMY, no curso de pré-álgebra. Nela os estudantes verificavam suas habilidades em medição, expoentes, radicais e

SUMÁRIO

notação científica, deste modo praticavam até dominar essas habilidades, e eram pontuados pelo resultado da prática nessa plataforma de aprendizagem.

As listas de exercícios também foram pontuadas nesse processo de avaliação, pois era o momento em que os estudantes praticavam os conteúdos trabalhados nas aulas remotas. Foram pontuadas as atividades de Grandezas Escalares e Vetoriais, e Leis de Newton. O professor disponibilizava a avaliação de aprendizagem no dia da aula, por uma plataforma Google forms, com um formulário contendo as questões. Essa avaliação de aprendizagem foi disponibilizada logo no início da manhã, e ficava disponível até às 22 horas do mesmo dia, sendo que os alunos podiam fazer consulta em textos, Google, Brainly, só não era permitido que os alunos consultassem uns aos outros, mas isto era uma questão de carácter e consciência dos mesmos, pois o professor não tinha como fiscalizar essa avaliação.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Apesar de o momento ser crítico, por conta do impedimento de professores e alunos de estarem em aulas presenciais, por causa da pandemia da COVID-19, pode-se afirmar que este momento trouxe uma nova perspectiva sobre o modelo de ensino. As aulas remotas que pareciam ser uma realidade futura, se constituíram como uma maneira de olhar para o modelo tradicional de classe de forma crítica, e enxergar as TICS como uma ferramenta facilitadora do processo de aprendizagem dos estudantes.

As aulas remotas, que ficam gravadas para os alunos revisarem, e tirarem suas dúvidas sobre aquela lição com a qual teve maior dificuldade, trouxe uma flexibilidade para os estudantes analisarem

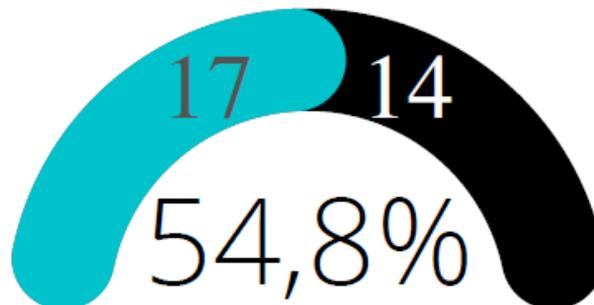
os conteúdos em momentos pós-aula, principalmente para aqueles alunos que têm receio de questionar o professor no momento da aula, por vergonha dos colegas e/ou por como o próprio professor irá reagir ao seu questionamento.

As plataformas experimentais KAHOOT, KHAN ACADEMY e PHET trouxeram simulações e jogos com os quais os alunos aprendem brincando, resgatando o aprendizado de uma maneira leve e mais prazerosa, posto que os jogos nos desafiam e nos divertem também. Apesar de serem alunos do ensino médio, essa maneira mais lúdica traz uma vivência de situações reais através dessas plataformas, e os ajuda a solidificar o aprendizado de maneira mais segura.

O processo de avaliação de aprendizagem foi multifatorial, visto que os alunos tiveram oportunidades de pontuar em várias atividades, sem a tensão de ter uma única avaliação no final de uma unidade. Claramente houve uma avaliação de cada unidade através do GOOGLE FORMS, contudo os educandos muito de ser pontuados também em outras atividades, como jogos, estudo dirigido, quiz de perguntas e respostas, e leitura de textos, dessa forma eles adquiriram inúmeras habilidades a partir dos conteúdos trabalhados. Prova disto foi o bom desempenho geral da turma no final da unidade 1, algo que não é muito comum nas aulas tradicionais presenciais. Foram 38 alunos matriculados, 7 não cursaram a disciplina, então 31 alunos continuaram e fizeram todas as atividades, finalizando a disciplina. Na figura 2 podemos observar que dos 31 alunos que concluíram a disciplina, 17 ficaram com notas acima de 6,37, que foi a média global da turma, e 14 alunos ficaram abaixo. O resultado de 6,37 para a média global de todos os alunos foi considerado positivo em relação à disciplina Física, resultando em 54,8% da turma acima da média global.

SUMÁRIO

Figura 2: Gráfico do progresso radial da porcentagem de alunos acima de média global da turma



Fonte: elaborado pelos autores (2021).

SUMÁRIO

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pandemia da COVID – 19 têm trazido muitos desafios para o ensino, e para professores e alunos que não puderam estar em aulas presenciais, devido a medidas de contenção da crise sanitária do coronavírus. No entanto esta foi uma oportunidade de experimentar e pensar novas maneiras de compartilhamento do saber. O ensino remoto tem sido um aliado da tecnologia na sala de aula, e esta junção pode favorecer alunos e professores.

Participar do projeto de Residência Pedagógica como licenciandos residentes foi uma grata surpresa, pois para estudantes de licenciatura é um novo olhar para os modos de ensinamento, em que a tecnologia colabora, principalmente para o ensino de física no ensino médio, que muitas vezes é vista como uma disciplina de um grau de complexidade alto para os estudantes. Os simuladores experimentais PHET, KHAN ACADEMY, dentre outros, despertaram o interesse dos estudantes para a física de um jeito mais leve

e divertido, de modo que eles participaram ativamente de todo o processo de construção do saber.

Foi um momento de encarar também uma nova forma de avaliar o processo de ensino-aprendizagem, e os métodos de avaliação aplicados para os estudantes. Essa mudança de método para avaliar o aluno em vários aspectos e atividades diferentes, como jogos, quiz, estudo dirigido, atividades em grupo dinâmicas, avaliação de construção individual, fortaleceu o processo de aprendizado dos estudantes e despertou neles o interesse pela disciplina mais temida do ensino médio, a Física.

Muito ainda há de se evoluir, mas há uma certeza de que a educação, a forma de ensino e a própria avaliação de aprendizagem toma um rumo diferente, mais digital e interativo, pois a tecnologia vem pra somar ao processo educacional.

REFERÊNCIAS

BRASIL. DECRETO Nº 9.057, DE 25 DE MAIO DE 2017. **Diário Oficial da União**. Poder Executivo. Brasília. DF. Publicado em: 26/05/2017 Edição: 100. Seção: 1. Página: 3.

BRASIL. Ministério de Educação. Conselho Nacional de educação (CNE). **Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19**. Publicado em 1º/6/2020. Seção 1. Pág. 32.

DE OLIVEIRA, Hudson do Vale; DE SOUZA, Francimeire Sales. **Do conteúdo programático ao sistema de avaliação**: reflexões educacionais em tempos de pandemia (COVID- 19). Boletim de Conjuntura (BOCA), v. 2, n. 5, p.15-24, 2020.

FILHO, Alcir Mario Trainoti; TRAINOTTI, Cintia Ghisi. **Introdução às tecnologias da informação e comunicação**. **Indaial**: UNIASSELVI, 183 p., 2018.

HODGES, Charles; MOORE, Stephanie; LOCKEE, Barb; TRUST, Torrey; BOND, Aaron. The Difference between emergency remote teaching and online learning. **Educause Review**. 2020. Disponível em: <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>. Acesso em: 18 jul. 2021.

NASCIMENTO, Paulo Meyer; RAMOS, Daniela Lima; MELO, Adriana Almeida Sales de; CASTIONI, Remi. **Acesso domiciliar à internet e ensino remoto durante a pandemia**. Brasília: Ipea, 2020. Disponível em: https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/39779/3/RELATORIO_AcessoDomiciliarInternet.pdf. Acesso em: 16 jul. 2021.

Phet Interactive Simulations (2021). Disponível em: https://phet.colorado.edu/pt_BR/. Acesso em: 16 jul. 2021.

SUMÁRIO

16

*Josefa Ivanise Barbosa da Silva
André Fellipe Queiroz Araújo
Marilene Rosa dos Santos*

UTILIZAÇÃO DA METODOLOGIA ATIVA PEER INSTRUCTION NO ENSINO REMOTO:

UMA EXPERIÊNCIA NA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA

SUMÁRIO

RESUMO

O processo de ensino e aprendizagem de Matemática tornou-se um desafio com a implantação das aulas remotas. Nesse modelo, um dos maiores entraves é garantir a atenção dos alunos durante a abordagem dos conteúdos, por isso ensinar de modo tradicional já não surte grandes efeitos. Diante dessa problemática, o presente trabalho tem o objetivo de relatar a experiência de uma aula remota realizada no âmbito do Programa de Residência Pedagógica, que foi pautada na metodologia ativa *Peer Instruction* para a abordagem do conteúdo de Geometria Espacial de Posição em uma turma do 2º ano do Ensino Médio de uma escola pública localizada no estado de Pernambuco. Em termos metodológicos, este relato possui um cunho qualitativo e os resultados apontam que a metodologia empregada proporcionou a criação de ambientes de aprendizagem diferenciados e um maior protagonismo dos alunos. O *software* Socrative e a extensão do *Google Meet* se mostraram ótimos recursos didáticos para o desenvolvimento da aula remota e aplicação da metodologia ativa.

Palavras-chave: *Peer Instruction*. Metodologia Ativa. Ensino-aprendizagem. Geometria.

INTRODUÇÃO

Com o surgimento da Covid-19, a educação passou por transformações e a principal delas foi a implantação do modelo de ensino remoto. Como consequência, garantir o processo de ensino e aprendizagem de modo idôneo ficou cada vez mais difícil, afinal, como manter o aluno focado nas aulas se há tantas distrações ao seu redor? Vizinho fazendo barulho, a família atrapalhando, a conexão da internet podendo apresentar falhas, enfim, são muitos os obstáculos que podem dificultar ou atrapalhar a aprendizagem dos estudantes.

Os desafios para o professor planejar uma aula *on-line* são diversos, principalmente porque antes da pandemia, nos cursos de licenciatura, não havia discussões nem formações voltadas para isso. Além disso, destaca-se que no formato remoto o ensino tradicional, com mera abordagem do conteúdo seguido de aplicação de exercícios, tende a deixar as aulas cansativas e os alunos desmotivados para a aprendizagem. Diante desse contexto, torna-se pertinente discutir metodologias de ensino que possam ser implementadas pelo professor nas aulas remotas a fim de potencializar o processo de ensino e aprendizagem. Segundo Fonseca e Brito (2021), as Metodologias Ativas de Aprendizagem têm conquistado prestígio entre as opções didáticas mais modernas por apresentarem formas de construção de conhecimento que inserem o aluno em um cenário de mais autonomia e protagonismo na edificação do saber. Alguns exemplos de Metodologias Ativas são: *Team Based Learning*, *Design Thinking*, *Problem Based Learning*, entre outros.

Diante dessa temática, este relato tem o objetivo de descrever a utilização da metodologia ativa *Peer Instruction* como alternativa para o ensino de Geometria Espacial de Posição em uma turma do 2º ano do Ensino Médio. O ensino desse tema é, por muitas vezes, abordado de forma abstrata por se tratar do formalismo matemático com Axiomas e Teoremas. Dessa forma, planejar uma aula com

SUMÁRIO

a metodologia ativa *Peer Instruction* pode proporcionar a conexão entre os conceitos já existentes na estrutura cognitiva do aluno e as novas concepções das quais ele necessita se apropriar, fazendo-o lembrar e ampliar seu conhecimento matemático.

Este estudo foi desenvolvido no âmbito do Programa de Residência Pedagógica, o qual faz parte da Política Nacional de Formação de Professores, sendo fomentado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). O programa tem o objetivo de aperfeiçoar a formação docente dos licenciandos através do desenvolvimento de projetos nas escolas da Educação Básica.

DESENVOLVIMENTO

PEER INSTRUCTION (INSTRUÇÃO POR PARES)

A metodologia *Peer Instruction* (PI), que na tradução literal significa “Instrução por pares”, foi desenvolvida por Eric Mazur, professor de Física da Universidade de Harvard (Estados Unidos). Surgiu na década de 1990 depois de muitas observações realizadas por ele em sala de aula, nos cursos introdutórios de Física norte-americanos. Mazur concluiu que ele e outros professores sempre eram o centro da sala no decorrer das aulas, e que essas tinham o único objetivo de que os alunos absorvessem o máximo das informações que eram passadas para depois reproduzirem esses conhecimentos em provas avaliativas.

No entanto, durante as suas práticas docentes, Mazur verificou que suas aulas expositivas já não despertavam o interesse dos alunos nem propiciavam uma aprendizagem satisfatória dos conteúdos. Até que em uma aula, para um determinado grupo de alunos

que não estava conseguindo compreender o conteúdo abordado, ele deu a seguinte sugestão: “discutam entre vocês”.

A partir dessa sugestão surgiu a essência da metodologia *Peer Instruction*, sendo ela: “alterar a dinâmica da sala de aula para que os alunos auxiliem uns aos outros no entendimento dos conceitos e, em seguida, sejam conduzidos pelo professor no aperfeiçoamento desse aprendizado por meio de questões dirigidas” (LYCEUM, 2019).

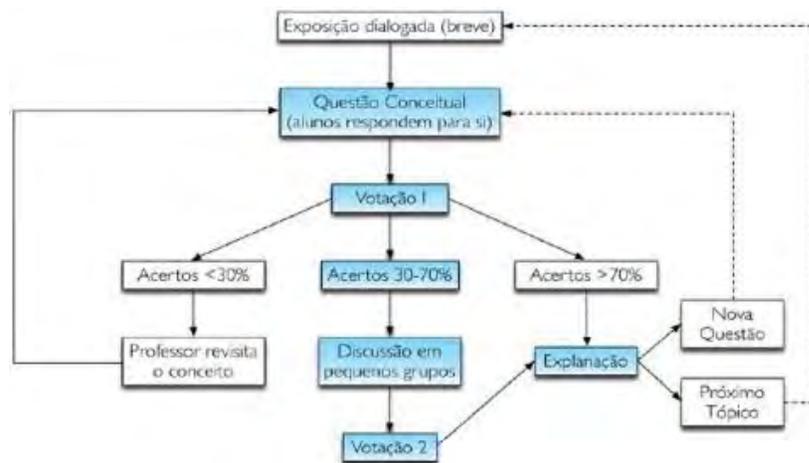
Nesse sentido, a *Peer Instruction* acontece da seguinte forma: primeiramente, antes da aula, o professor disponibiliza para os alunos um material de estudo prévio do conteúdo. No momento da aula, o docente explica brevemente o assunto e, posteriormente, aplica um teste conceitual, de forma individual, para verificar a aprendizagem dos alunos sobre o conteúdo abordado. Os estudantes têm um tempo determinado para responder, e vale salientar que o tempo para o teste depende da dificuldade e da quantidade de questões. Por fim, o professor verifica as respostas e a partir delas faz a seguinte distribuição:

Se a frequência dos acertos for menor de 30%: deve-se revisar o conteúdo, começando-se novamente a sequência da aula. Pode haver problemas com a estrutura do teste conceitual (TC), ou que não há entendimento suficiente, por parte dos estudantes, para a resolução. É aconselhável que o professor refaça a explicação conceitual, preferencialmente utilizando outra abordagem; se a frequência dos acertos estiver entre 30% e 70%: formam-se grupos de 2 a 5 estudantes para discussão do problema, preferencialmente que tenham escolhido respostas diferentes para o TC, na tentativa de produzir discussões e argumentações que os encaminhe a resposta correta. Neste momento - o ponto forte do PI - os argumentos daqueles que acertaram e a falta de sustentação do discurso daqueles que escolheram alguma resposta errada conduzem os estudantes para a resposta correta. “Cria-se com isso, entre os estudantes, um ambiente de amplo debate e discussões a respeito dos conceitos físicos presentes

na questão analisada, levando a uma melhor compreensão dos conceitos"; se a frequência dos acertos for maior de 70%: o professor poderá informar a resposta correta, inclusive com uma breve explicação das demais alternativas. Pode-se lançar outro teste conceitual ou passar ao próximo conteúdo da aula (ARAÚJO; MAZUR, 2013 apud KIELT; SILVA; MIQUELIN, 2017, p. 2).

A esquematização da metodologia *Peer Instruction* pode ser observada pelo fluxograma na figura 1.

Figura 1: Diagrama da implementação do PI nas aulas



Fonte: Araújo e Mazur (2013 apud KIELT; SILVA; MIQUELIN, 2017, p. 2).

APLICATIVO SOCRATIVE

Para criar uma plataforma centrada no aluno, é necessário que o ambiente dê *feedbacks* da aprendizagem do estudante e lhe permita criar situações para aprender com os erros e aprofundar os estudos. Nesse sentido, o *software* Socrative disponibiliza em suas

funcionalidades quatro tipos de atividades, que podem ser elaboradas e desenvolvidas pelo professor durante o processo de ensino e aprendizagem, a saber:

Criar perguntas de saída, que nada mais são do que perguntas que servem para fazer um diagnóstico antes ou depois da aula sobre determinado assunto trabalhado com a turma, ou mesmo procurar saber se os alunos gostaram da metodologia usada durante a exposição do conteúdo. Há também a possibilidade de usar a ferramenta como um jogo, onde as equipes formadas por alunos são divididas e levadas a responder um questionário, a primeira equipe a finalizar o questionário, vence a disputa que na ferramenta se chama “corrida espacial”. Outra forma de uso é propor que alunos escolham um tema para ser estudado e cada resposta dada pode ser avaliada pelos próprios alunos como forma de democratizar essa escolha. A última atividade disponível é a criação de questionários interativos, no qual os alunos respondem individualmente e o professor acompanha o desempenho dos mesmos (FONSECA; BRITO, 2021, p. 5).

Fazer uso do Socrative nas aulas remotas é fundamental, pois o aplicativo oferece *feedback* imediato das respostas dos alunos. Isso o torna essencial para o trabalho paralelo com a metodologia *Peer Instruction*, já que permite que os erros cometidos na aquisição do conteúdo sirvam como caminhos para a assimilação de novas aprendizagens.

Segundo Moreira (1999 *apud* FONSECA; BRITO, 2021), o Socrative, além de apoiar o uso das metodologias ativas, torna-se um sistema de dados que, estruturado de forma organizada, inclui novos conteúdos, permitindo a fusão dos conhecimentos prévios estabelecidos na estrutura cognitiva com os novos conceitos, caracterizando uma aprendizagem significativa para o aluno e permitindo-o evoluir no seu processo de aquisição do conhecimento.

SUMÁRIO

Neste estudo, utilizamos o Socrative como recurso didático para o desenvolvimento de uma aula pautada na metodologia *Peer Instruction* para a abordagem do conteúdo de Geometria Espacial de Posição no segundo ano do Ensino Médio. Nas seções a seguir, descreveremos essa experiência.

METODOLOGIA

Em termos metodológicos, este estudo possui uma abordagem qualitativa e a experiência de aula remota aqui descrita foi realizada com 20 alunos do 2º ano do Ensino Médio. Como já pontuado anteriormente, a temática proposta foi Geometria Espacial de Posição. A seguir, destacam-se as etapas da aula remota desenvolvida com base na metodologia *Peer Instruction*.

1. Foi efetuado um estudo prévio com os alunos acerca da Geometria Espacial de Posição por meio de texto, *slide* e vídeo.
2. Breve exposição do assunto: com base no estudo prévio realizado pelos estudantes, a aula remota síncrona foi iniciada na plataforma *Google Meet* com uma breve abordagem sobre o tema a partir de uma reflexão acerca de alguns objetos, a saber, grão de areia, linha, tapete e pote. Também foi feita uma reflexão sobre o que tais itens representam na geometria. Nesta etapa, os recursos didáticos utilizados foram *slides* do software *PowerPoint* e as plataformas *on-line* Jamboard e GeoGebra.
3. Aplicação do teste de conceito: em seguida, os alunos acessaram o Socrative para responder a 12 questões sobre os conceitos trabalhados na aula.

SUMÁRIO

4. Com base nos percentuais de acerto dos estudantes, foram estabelecidas as seguintes etapas de acordo com os critérios definidos pela metodologia *Peer Instruction*, tendo o auxílio dos softwares *GeoGebra* e *Paint*:
 - <30%: revisar os conceitos através do *GeoGebra*;
 - 30% a 70%: executar algumas questões no *GeoGebra*;
 - >70%: atividade utilizando o *GeoGebra* e o *Paint*.
5. Interação entre os estudantes: foi feita uma extensão no *Meet* para abrir pequenas salas com o propósito de proporcionar a interação entre os estudantes sobre o tema em estudo.
6. Reaplicação do teste: os estudantes refizeram o teste.
7. Apresentação e explicação das respostas: depois da reaplicação do mesmo teste, foi realizada a explicação das questões, mas dessa vez interagindo com os alunos sobre as questões nas quais eles tiveram dúvidas.

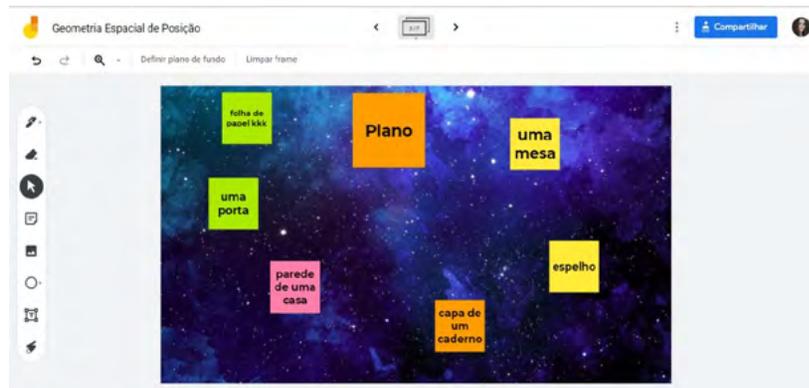
RESULTADOS E DISCUSSÕES

Para a realização da aula remota síncrona, a professora residente e os alunos fizeram uso da plataforma *Google Meet*. A seguir, passaremos a discorrer sobre os resultados observados em cada etapa.

1. Os alunos estudaram previamente sobre o tema proposto. Alguns mencionaram que estudar antes sobre o conteúdo a ser trabalhado pelo professor é importante para que eles possam se situar acerca do assunto.

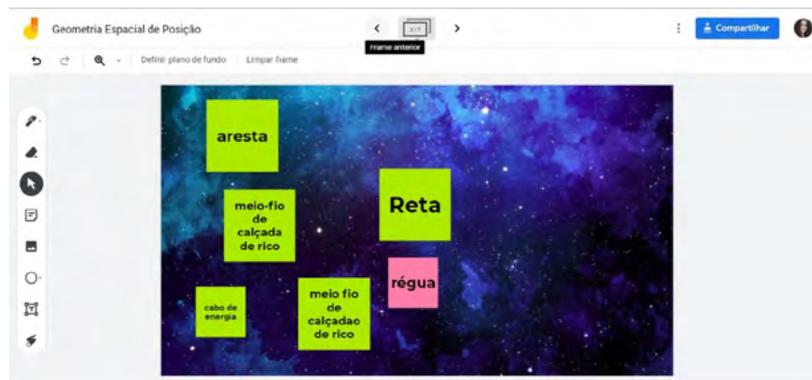
2. Para a explicação breve do conteúdo, a aula foi iniciada com a abordagem sobre quatro objetos: grão de areia, linha, tapete e um pote. Os alunos foram questionados sobre que figuras geométricas esses objetos representam. Alguns relataram que o grão de areia lembrava um ponto, que a linha lembrava uma reta e que o pote lembrava um cubo. Ninguém palpitou sobre o tapete. Nesta etapa, foi possível identificar que a maioria dos estudantes já possuía uma bagagem de conhecimento prévio sobre a Geometria Espacial de Posição. Na sequência, foi realizada uma interação no Jamboard acerca de outros objetos que lembravam o ponto, a reta, o plano e o espaço. As figuras 2, 3, 4 e 5 apresentam as respostas dos alunos acerca da interação.

Figura 2: Exemplos das respostas dos alunos acerca da interação



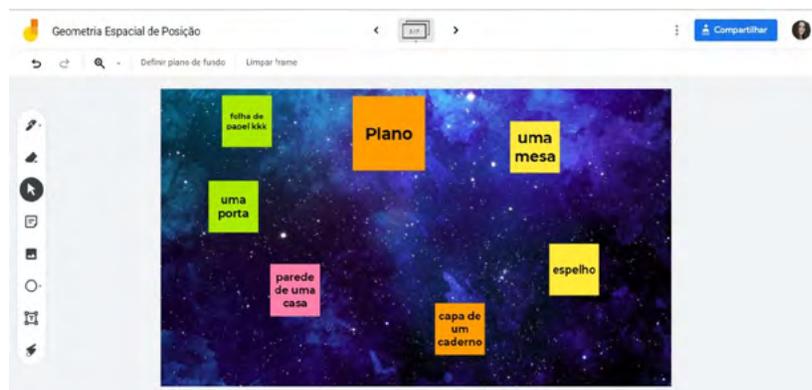
Fonte: Acervo pessoal.

Figura 3: Exemplos das respostas dos alunos acerca da interação



Fonte: Acervo pessoal.

Figura 4: Exemplos das respostas dos alunos acerca da interação



Fonte: Acervo pessoal.

Figura 5: Exemplos das respostas dos alunos acerca da interação



Fonte: Acervo pessoal.

Além disso, após a interação, os conceitos de ponto, reta, plano e espaço, assim como suas posições e relações, foram abordados no GeoGebra. Os alunos tiveram a oportunidade de visualizar esses objetos de maneira interativa e compreenderam, através de manipulações no *software*, os principais axiomas relativos a esses itens.

1. Dos 20 alunos presentes na aula remota, 12 responderam ao teste no Socrative. A figura abaixo descreve o desempenho de cada um deles.

Tabela 1 - Teste conceitual

Id	Student Name	Student ID	Score (%)	Score (#)
7				12
8	Estudante 1	-	50	0
9	Estudante 2	-	58,33	0
10	Estudante 3	-	0	0
11	Estudante 4	-	66,67	0
12	Estudante 5	-	50	0
13	Estudante 6	-	58,33	0
14	Estudante 7	-	33,33	0
15	Estudante 8	-	16,67	0
16	Estudante 9	-	0	0
17	Estudante 10	-	41,67	0
18	Estudante 11	-	0	0
19	Estudante 12	-	41,67	0
20	Class Scoring		34,72	4,17

Fonte: Arquivo pessoal.

Observando a tabela 1, exportada do próprio *software* Socrative, percebe-se que o mínimo de acertos foi de 0 questão e o máximo foi de 8 questões. Além disso, verificamos que a turma acertou 34,72% das questões. Sendo assim, de acordo com os critérios elencados na metodologia adotada, procedemos com as etapas seguintes.

1. Visto que a turma acertou 34,72% das questões, a aula foi voltada para a resolução de questões que envolvessem a criação de figuras geométricas para serem analisadas no GeoGebra.
2. Houve a interação entre os alunos em duplas, sendo um aluno que obteve pouca pontuação com um que obteve mais.
3. Reaplicação do teste depois da interação.

Tabela 2 - Reaplicação do teste conceitual

6	Student Name	Student ID	Score (%)	Score (#)
7				12
8	Estudante 1		33,33	4
9	Estudante 2		25,00	3
10	Estudante 3	-	50,00	6
11	Estudante 4	-	83,33	10
12	Estudante 5		58,33	7
13	Estudante 6		66,67	8
14	Estudante 7		58,33	7
15	Estudante 8	-	33,33	4
16	Estudante 9		41,67	5
17	Estudante 10	-	58,33	7
18	Estudante 11		25,00	3
19	Estudante 12	-	33,33	4
20	Class Scoring		47,22	6,67

Fonte: arquivo pessoal.

Pelos resultados expostos, percebe-se uma grande evolução na quantidade de acertos dos alunos. Alguns que inicialmente não acertaram nenhuma questão, passaram a acertar pelo menos 3 questões. Consequentemente, o desempenho da turma foi de 47,22% de acertos.

1. Após a reaplicação do teste, houve a socialização das questões e observou-se que as dúvidas que restaram eram poucas, sendo sanadas no momento da conversa.

Desta forma, por meio da metodologia desenvolvida observamos que, em linhas gerais, os estudantes conseguiram aprofundar e ressignificar seus conhecimentos acerca da Geometria Espacial de Posição.

CONCLUSÃO

Trazer uma metodologia de ensino diferenciada é bem desafiador para o professor e requer adaptação e flexibilidade por parte dos alunos. Realmente não é fácil quebrar a rotina, mas se isso for necessário para um bom desempenho dos estudantes, então ambas as partes serão beneficiadas.

A metodologia ativa *Peer Instruction* em paralelo ao *software* Socrative se fez eficiente no ensino e aprendizagem da Geometria Espacial de Posição, um tema bastante abstrato e que requer um amplo raciocínio para a compreensão. Além disso, a utilização de outros recursos didáticos como o GeoGebra, Jamboard, *Paint*, vídeos e *slides* possibilitou o desenvolvimento da aula de forma mais dinâmica, interativa e participativa.

Além do mais, destaca-se que a plataforma *Google Meet* possibilitou um perfeito ambiente de interação e envolvimento colaborativo da turma, o que facilitou o desenvolvimento da metodologia. Foi possível notar que a maior parte da classe estava motivada e engajada para participar da proposta de estudo. Por fim, pontuamos que a aplicação de metodologias ativas pode tornar as aulas mais dinâmicas e centradas no aluno, tornando-o protagonista do processo de ensino e aprendizagem. Portanto, é necessário que na formação acadêmica dos professores sejam oportunizados momentos de estudos centrados nas metodologias ativas.

REFERÊNCIAS

FONSECA, Jessé Gonçalves; BRITO, Carlos Alexandre Felício. Percepção dos alunos do curso técnico em desenvolvimento de sistemas após vivências com o método de ensino Peer Instruction. **Research, Society and Development**, v. 10, n.3, e10710312382, fev. 2021. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/12382>. Acesso em: 21 jun. 2021.

KIELT, Everton Donizetti; SILVA, Sani de Carvalho Rutz da; MIQUELIN, Awdry Feisser. Implementação de um aplicativo para smartphones como sistema de votação em aulas de Física com Peer Instruction. **Revista Brasileira de Ensino de Física**, vol. 39, nº 4, e4405, maio 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbef/a/GJJX5xHXpZ3Z3zzctDXqRVp/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 25 jun. 2021.

O que é Peer Instruction e como aplicá-la? **Lyceum**, 13, mar. 2019. Disponível em: <https://blog.lyceum.com.br/o-que-e-peer-instruction/>. Acesso em: 23 jun. 2021.

SUMÁRIO



17

*Rívio Fabrício de Figueirêdo Furtado
Felipe Teixeira Silva
Francisco Ivanildo de Sousa
Tatiana Santos Andrade*

**VIVÊNCIA
DA INTERDISCIPLINARIDADE
NO ENSINO REMOTO:**

RELATOS DA APLICAÇÃO DE UMA PROPOSTA
DE ENSINO SOBRE O USO DE PLANTAS FITOTERÁPICAS



SUMÁRIO

RESUMO

O cenário atual do processo de ensino e aprendizagem requer dos docentes (Licenciandos), maior atenção das práticas pedagógicas, visto que diante da pandemia do novo coronavírus, foi adotado o ensino remoto como forma de garantir aos estudantes a continuação do período letivo. O presente relato de experiência objetivou levantar as concepções prévias dos estudantes sobre as plantas medicinais no contexto da comunidade local e escolar. A experiência aqui relatada foi desenvolvida na Escola de Ensino Médio Dona Antônia Lindalva de Moraes situada na cidade de Milagres no interior do estado do Ceará. Foram utilizados na modalidade ensino remoto, tecnologias digitais como computador, celular, internet e os aplicativos *powerpoint* e *Google meet*. O método de análise de conteúdo foi utilizado na conferência dos resultados. O relato é fruto de um trabalho do Programa Residência Pedagógica de cunho interdisciplinar que foi pensado de forma interativa na perspectiva do diálogo buscando levar em consideração as observações e sugestões dos estudantes, perpassando suas capacidades e potencialidades diante do contexto local e escolar. É importante ouvir as concepções prévias dos estudantes, seu entendimento da temática, para que possamos propor atividades que envolvam o conteúdo na realidade vivida por eles e compreender sua relevância na formação acadêmica e pessoal, para a partir deste momento, desenvolver estratégias de ensino que possam contribuir na construção do conhecimento e na aprendizagem dos(as) alunos(as).

Palavras-chave: Interdisciplinaridade. Ensino remoto. Plantas medicinais.

INTRODUÇÃO

Os estudantes dos cursos de licenciatura encontram desafios nas produções dos conteúdos inerentes ao plano de curso das escolas de ensino básico, diante da aplicação do conhecimento interdisciplinar, para tornar o ambiente da sala de aula mais agradável, e incentivar os estudantes nas discussões sobre a temática, superando as perspectivas do mundo virtual, devido a pandemia do novo coronavírus.

É sabido que a realidade vigente, baseia-se no ensino remoto, proporcionando segurança sanitária, mas também limitando alunos(as), professores(as) no que tange ao acompanhamento de estudos daqueles(as) que possuem recursos tecnológicos como aliados do processo de ensino e aprendizagem.

Quando o licenciand(a) enfrenta a realidade de uma sala de aula, percebe o quanto é necessário mais investimento em infraestrutura, bem como mais formações para qualificar os docentes no desenvolvimento da educação.

Outro aspecto é pensar naquelas famílias que não tem condições financeiras para ajudar seus filhos(as) na compra de materiais tecnológicos como celular, computador, internet, isso demonstra que é preciso repensar a educação remota, com ações mais efetivas dos governantes, com políticas públicas de inclusão e investimento financeiro adequado, oportunizando o futuro das novas gerações.

Dinamizar de forma a contribuir com a melhoria de abordagens dos conteúdos escolares, permeia os aspectos sociais, familiares, educacionais, culturais e de mundo, fazendo com que os estudantes possam refletir a respeito das problemáticas advindas das situações cotidianas.

SUMÁRIO

Esse pensamento transforma a vida da comunidade, da escola, com o interesse de formar cidadãos na construção de um país mais justo e solidário, visando solucionar o déficit de aprendizagem, melhorando o raciocínio do alunato, com ênfase nas suas capacidades e potencialidades.

Para alcançar melhores resultados diante da problematização exposta, uma das alternativas seria a utilização de ferramentas de aprendizagem, como lançar questionamentos sobre determinado problema, dialogado em sala de aula e que atinja a realidade dos estudantes no contexto da sua comunidade.

Por meio da aprendizagem de problema, os alunos e alunas poderão participar efetivamente dos diálogos, promovendo um espaço de construção do conhecimento popular e científico, permitindo que as áreas do saber: biologia, física e química perpassassem o processo de ensino e aprendizagem.

Fazenda (1995) apresenta como primeira observação, a necessidade de superação da dicotomia ciência/existência, no trato da interdisciplinaridade. Não sendo difícil encontrar trabalhos que se distanciam de situações que são enfrentadas na realidade. E a interdisciplinaridade pode ser utilizada como uma forma de facilitar a solução dessas questões que são reais e atuais.

O presente relato teve como base as produções científicas dos autores (SILVA; MELO-NETO, 2015) que trouxeram a visão do conhecimento popular como embasamento empírico, mas que proporcionam uma direção das pesquisas acadêmicas.

A partir dessa perspectiva, a abordagem sobre o conhecimento do uso de plantas com características medicinais, ainda fazem parte das comunidades rurais e está presente no bosque de algumas escolas da região interiorana do estado do Ceará.

SUMÁRIO

Algumas famílias do público estudantil, praticam a arte da utilização de plantas fitoterápicas no tratamento de doenças, bem como conhecem as partes vegetais e suas propriedades farmacológicas, contribuindo com suas observações empíricas e que estão presentes também nas pesquisas científicas.

Segundo Leitão (2002) são evidentes os feitos na ciência e a importância dos conhecimentos populares nas áreas da Etnobotânica e Etnofarmacologia. Dessa forma, são referenciados como suporte educacional na abordagem do relato de experiência.

O tema escolhido – plantas medicinais – foi considerado como “ideia geradora”, na qual os conteúdos ensinados resultam de uma metodologia dialógica voltada para a aprendizagem ampla, interdisciplinar e não fragmentada (FREIRE, 1987).

Através dessas observações, o relato de experiência objetivou levantar as concepções prévias dos estudantes sobre a utilização de plantas medicinais no contexto da comunidade local e escolar. Motivando-os na manutenção deste conhecimento que passa de geração em geração, mostrando a riqueza de informações sobre a temática e a relação entre a escola e a comunidade como forma de construção do saber.

DESENVOLVIMENTO

O relato é fruto de um trabalho desenvolvido no Programa Residência Pedagógica (PRP) que foi pensado de forma que trouxesse aos estudantes do ensino básico, uma forma ativa de aprendizagem com base na perspectiva do diálogo e que leve em consideração suas observações e sugestões, perpassando suas capacidades e potencialidades diante do contexto local e escolar.

Com isso, foi desenvolvido na Escola de Ensino Médio Dona Antônia Lindalva de Moraes, situada na cidade de Milagres no interior do estado do Ceará, um trabalho interdisciplinar que norteou as práticas dos nossos ancestrais: avós, pais e demais familiares da comunidade local e escolar, na utilização de plantas do semiárido com características fitoterápicas.

A proposta foi aplicada em uma turma da 1ª série, composta por aproximadamente quarenta e dois alunos(as). Dos quais vinte e três eram do sexo feminino e dezenove do sexo masculino, a maioria sendo da zona rural e filhos(as) de agricultores(as).

No início de cada encontro, de um total de doze, divididos em quatro semanas, lançava-se questionamentos para que os(as) alunos(as) pudessem contribuir na construção do conhecimento, pois cada um(a) expunham as ideias empíricas, ganhando corpo ao longo dos discursos.

Foram utilizados para a concretização na modalidade ensino remoto, as tecnologias digitais como computador, celular, internet e os aplicativos *powerpoint* e *Google meet*.

As tratativas com os alunos (as) eram iniciadas com questionamentos e diálogos sobre o uso de plantas medicinais no contexto local e escolar, mencionando após os discursos, os conhecimentos de biologia, física e química que estavam presentes no dia a dia das pessoas, nas mais variadas situações.

O desenvolvimento das aulas ocorreu de forma dialogada a partir da perspectiva da abordagem problematizadora (DELIZOICOV; ANGOTTI, 1994). Segundo estes autores a problematização é constituída por três momentos: (i) **problematização** inicial, quando os alunos são instigados a refletirem sobre situações presentes em sua realidade ou conhecidas por eles. (ii) **organização do conhecimento**, onde acontece o estudo orientado sobre os temas que estão sendo abordados e, (iii) na **aplicação do conhecimento**

realiza-se a análise, interpretação e comparação dos conhecimentos obtidos pelos alunos.

Para poder trabalhar as temáticas propostas foram necessários identificar os conhecimentos prévios dos estudantes, assim, nesse momento alguns questionamentos foram realizados: O que é planta medicinal e planta tóxica?

Os questionamentos iniciais serviram para instigar os diálogos e para auxiliar o professor (licenciando) na fundamentação e consolidação dos conhecimentos discutidos. Tendo em vista, que a temática passa a vivência escolar e da comunidade.

Para a verificação do discurso a partir das falas dos estudantes foi utilizado o método da análise de conteúdo (BARDIN, 2011), que é um conjunto de técnicas de análise das comunicações para obtenção de indicadores quantitativos e/ou qualitativos que permitam a inferência dos conhecimentos relativos nas condições produção/recepção das mensagens analisadas.

Segundo Bardin (2011) para a utilização da análise de conteúdo três fases são fundamentais: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados – a inferência e a interpretação. Na primeira fase é o momento de organização das informações colhidas. A segunda fase é a seleção das unidades de codificação e categorização. E na terceira fase diz respeito a análise do conteúdo denominada tratamento dos resultados.

Na abordagem oral com os estudantes foram apresentadas algumas respostas sobre o assunto proposto referente ao contato com as plantas medicinais e outras que pudessem apresentar característica tóxica. O quadro 1, mostra as percepções acerca do assunto.

SUMÁRIO

Quadro 1: Percepções dos estudantes acerca do assunto

Semelhanças	Verbalizações dos estudantes
Planta medicinal e planta tóxica	<p>Estudante 1. Planta medicinal faz bem e planta tóxica faz mal.</p> <p>Estudante 2. Planta medicinal cura doenças e planta tóxica é ruim para a saúde.</p> <p>Estudante 3. Planta medicinal serve para fazer tratamento de doenças e planta tóxica causa danos à pessoa.</p> <p>Estudante 4. Planta medicinal tem substâncias que fazem bem para a saúde da pessoa e planta tóxica tem substâncias que podem matar.</p>

Fonte: Elaborado pelos autores.

Utilizando a pergunta norteadora, o título e a definição da categoria, foram estabelecidos tomando-se por base as falas dos alunos (as), seguindo o que Mendes, Ferreira e Cruz (2007, p. 46) propõem, “o nome e a definição devem ser criados conforme os conteúdos verbalizados e com refinamento gramatical. Conforme apresentado no quadro 2.

Quadro 2: Quadro matricial da categoria “Substâncias das plantas”

Categoria: Substâncias das plantas que fazem bem ou não à saúde	
Definição: As plantas possuem substâncias que as definem como medicinais e/ou tóxicas, ajudando no tratamento de doenças e/ou ocasionando efeitos nocivos à saúde.	
Temas	Verbalizações
Planta medicinal	<p>Est4: Planta medicinal tem substâncias que fazem bem para a saúde.</p> <p>Est3: Planta medicinal serve para fazer tratamento de doenças.</p> <p>Est2: Planta medicinal cura doenças.</p> <p>Est1: Planta medicinal faz bem.</p>
Planta tóxica	<p>Est4: Planta tóxica tem substâncias que podem matar.</p> <p>Est3: Planta tóxica causa danos à pessoa.</p> <p>Est2: Planta tóxica é ruim para a saúde.</p> <p>Est1: Planta tóxica faz mal.</p>

Fonte: Elaborado pelos autores.

As percepções dos estudantes permeiam as condições necessárias para identificar quando as plantas são medicinais ou tóxicas. Sugerindo que enquanto plantas fitoterápicas são utilizadas para tratar doenças, as tóxicas são consideradas nocivas e causam malefícios à saúde das pessoas.

No que se refere as plantas medicinais, os resultados indicaram que estes vegetais são utilizados na medicina caseira, ajudando no tratamento de determinadas situações patológicas. De acordo com Zeni e colaboradores (2017), mais de 96% da comunidade investigada sobre a utilização de plantas medicinais, eram consideradas como a principal terapia entre os remédios caseiros.

Em contrapartida, foram apuradas informações sobre as plantas tóxicas que poderiam causar danos à saúde dos indivíduos. Nessa observação, outro estudo Cavalcante (2015), mostrou-se importante para dialogar, porque trouxe a informação que algumas pessoas utilizam plantas tóxicas como forma de ornamentar suas residências.

Segundo Silva e colaboradores (2015) afirmam que o conhecimento em relação as plantas e suas propriedades tóxicas, principalmente daquelas encontradas no cotidiano das pessoas, servem como alternativa viável para não acontecer acidentes domésticos.

A utilização de plantas com características tóxicas é uma atribuição paisagística, mas apenas substituí-las ou retirar estes vegetais de jardins escolares, não é a melhor solução. Estas plantas podem ser trabalhadas como ferramenta educacional e/ou material de estudo (RIBEIRO, FERNANDES, 2019).

Os estudantes destacaram empiricamente a falta de conhecimento sobre os fatores que possam indicar a toxicidade das plantas, uma vez que não são divulgadas na mídia ou redes sociais essas informações.

SUMÁRIO

Ainda conforme Ribeiro e Fernandes (2019), é importante o uso das redes sociais para divulgação de textos, imagens e vídeos relacionados às plantas ornamentais com potencial tóxico. Com a sensibilidade da comunidade o “fator acidental em contrapartida à saúde das pessoas” poderá reduzir ou diminuir significativamente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desafio atual é lidar com o distanciamento social, forçado pela situação da pandemia do novo coronavírus. Desenvolver estratégias didáticas que permitam ao alunato a permanência na escola através do ensino remoto, merece destaque.

Tem sido árdua a missão dos(as) docentes em aprimorar os conhecimentos tecnológicos, bem como participar de formações na perspectiva da qualificação profissional. Como se não bastasse criar metodologias mais atrativas, como formas lúdicas, é preciso desenvolver metodologias que trabalhem o movimento social, familiar e cultural dos estudantes.

Essa forma de ensinar, motiva e transforma o ambiente escolar como chave para o crescimento intelectual destes alunos(as), onde os mesmos darão sentido ao que estão estudando, percebendo que as ciências fazem parte do seu cotidiano, desde o simples fato de respirar, alimentar, praticar esportes dentre outros.

Foi com esse desejo que o presente relato de experiência se desenvolveu em uma escola da rede pública de ensino, priorizando o contexto do uso de plantas com características fitoterápicas, podendo ser cultivadas no bosque da escola e nos quintais das casas dos estudantes.

Vale ressaltar que a interdisciplinaridade esteve presente, unindo as áreas do conhecimento: biologia, física e química, como exemplo, foi dialogado sobre a morfologia dos vegetais, do processo de fotossíntese, dos procedimentos de separação das misturas.

Com isso, os alunos(as) puderam opinar sobre a importância de cultivar, preservar e manter viva, a cultura milenar das plantas medicinais em sua comunidade, como forma de conhecimento e utilização desses vegetais no dia a dia.

É importante ouvir as concepções prévias dos estudantes, como o entendimento da temática, o envolvimento do conteúdo dentro da sua realidade, e se foi relevante na formação acadêmica e pessoal, para a partir deste momento, desenvolver estratégias de ensino que possam contribuir na construção do conhecimento e na aprendizagem dos(as) alunos(as).

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Traduzido por Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2011.

CAVALCANTE, R. M. H. **A importância de plantas ornamentais tóxicas para a formação profissional dos alunos de medicina, enfermagem e farmácia de uma Universidade da Paraíba**. Monografia de Graduação – Universidade Federal da Paraíba, 2015.

DELIZOICOV, D.; ANGOTTI, J. A. **Metodologia do ensino de ciências**. São Paulo: Cortez, 1994.

FAZENDA, I. C. A. **Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa**. 2. ed. Campinas, Papirus, 1995.

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

LEITÃO, S. G. A Etnobotânica e a etnofarmacologia como ferramentas para busca de novas drogas de origem vegetal. **Revista Riopharma (CRF-RJ)**. Escola Nacional de Saúde Pública Sérgio Arouca. 2002. Disponível em: <http://www6.ensp.fiocruz.br/visa/?q=node/5509>. Acesso em: 25 mar. 2021.

MENDES, A. M.; FERREIRA, M. C.; CRUZ, R. M. O diálogo psicodinâmica, ergonomia, psicometria. In A. M. Mendes (Org.) **Psicodinâmica do Trabalho: teoria, método, pesquisas, São Paulo: Casa do psicólogo**. p. 89-110, 2007.

RIBEIRO, S. A. C.; FERNANDES, K. D. Plantas tóxicas em espaços escolares: uma abordagem em escolas infantis. **Revista Extensão & Sociedade**. v. 10, 2019.

SILVA, P. H. *et al.* Entre a beleza e o perigo: uma abordagem sobre as plantas tóxicas ornamentais. **Revista Intertox-Eco Advisor de Toxicologia Risco Ambiental e Sociedade**, v. 8, n. 1, p. 19-44, 2015.

SILVA, S. F.; MELO-NETO, J. F. Saber popular e saber científico. **Temas em Educação**, João Pessoa, v.24, n. 2, p. 137-154, jul./dez. 2015.

ZENI, A. L. B.; PARISOTTO, A. V.; MATTOS, G.; HELENA, E. T. S. Utilização de plantas medicinais como remédio caseiro na Atenção Primária em Blumenau, Santa Catarina, Brasil. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 22, n. 8, p. 2703-2712, 2017.

SUMÁRIO



18

*Vanessa dos Santos Silva
Lohayna Santana Higinio
Ana Gabriela Ferreira de Sousa
Antônia Alves Pereira Silva
Francislene Santos Castro*

YOUTUBE:

**UM ESPAÇO DE POSSIBILIDADES
NAS AULAS REMOTAS?**



SUMÁRIO

RESUMO

Este relato originou-se a partir das experiências das bolsistas do Programa de Iniciação à Docência- PIBID, numa escola localizada na cidade de Teresina-PI, no primeiro semestre de 2021 em que, por meio das vivências de produção das atividades virtuais, percebeu-se a importância das ferramentas digitais, principalmente o uso do *Youtube* como instrumento de prática pedagógica nas salas remotas, servindo de apoio aos professores para o desenvolvimento de atividades mais dinâmicas, unindo o cotidiano dos alunos. Por isso, objetivamos compreender o uso do *Youtube* como ferramenta pedagógica dentro do contexto de isolamento social, decorrente da pandemia de Covid-19. Por isso, foram levantadas questões como: Filtrar ou escolher os vídeos presentes no *Youtube* como recurso didático? Quais dificuldades os professores possuem para manusear o *Youtube* e realizar edições do mesmo? Quais são os pontos negativos e positivos? Analisando, assim, aspectos que tratam do processo do saber pedagógico (NÓVOA, 1992), uso das tecnologias (MORAN, 2015), e sobre a linguagem das ferramentas digitais (JUNGES; GATTI, 2019). A vivência relatada revelou um enriquecimento no processo de construção da formação docente proporcionando o desenvolvimento das práticas a partir da experiência com o PIBID, que está proporcionando resultados significativos a partir do uso das ferramentas digitais e o conhecimento da mesma para a inserção dentro do ambiente escolar virtual.

Palavras-Chaves: Pibid. *Youtube*. Formação docente. Tecnologias.

INTRODUÇÃO

Este trabalho relata a contribuição da plataforma de vídeo *Youtube*¹ como ferramenta pedagógica para a prática docente nas aulas virtuais que ocorrem atualmente nas escolas ressaltando sua importância e os desafios enfrentados pelas crianças para terem acesso a esses conteúdos e as dificuldades dos professores para produzi-los ou selecionar os materiais disponíveis em meio a um isolamento social, decorrente da pandemia do covid-19.

Essa experiência foi possível devido às produções de atividades realizadas no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), que propõe estimular a formação inicial e continuada dos docentes com a participação de alunos dos cursos de licenciaturas nas Universidades, inserindo os mesmos no cotidiano das escolas, incentivando a formação de futuros docentes (BRASIL, 2013). Então, a partir dessa vivência realizada na turma de segundo ano do ensino fundamental, numa escola Municipal, localizada na cidade de Teresina-PI, observou-se que o *Youtube* pode auxiliar os professores nas aulas remotas, como instrumento de seleção para conteúdos educacionais.

Durante as práticas das atividades propostas pela supervisão do projeto, foi utilizado o recurso do *Youtube* para explicar conteúdos através de seleção e edição dos vídeos presentes na plataforma, especificamente assuntos que envolviam a área da Matemática. Porém, devido à grande quantidade de vídeos e canais de assuntos diversificados disponíveis ao realizar as atividades, surgiram indagações que levaram a um processo de reflexão em torno do uso dessa ferramenta, como: Filtrar ou escolher os vídeos presentes no *Youtube* como recurso didático? Quais são os pontos negativos e positivos?

1

Proporcionam aos usuários carregar, assistir e compartilhar por meio da internet vídeos em formato digital.

Quais dificuldades os professores possuem para manusear o *Youtube* e realizar edições do mesmo?

Com isso, o objetivo geral deste trabalho é discutir a experiência com o *Youtube* como ferramenta pedagógica. De modo a perceber os processos e a construção do mesmo na realidade prática escolar das experiências vivenciadas numa escola municipal em Teresina-PI. Nesse sentido, abordam-se alguns conceitos como: prática docente, prática pedagógica, tecnologias da informação e comunicação.

A metodologia utilizada visa descrever e refletir acerca da experiência que está sendo vivenciada no PIBID do curso de Licenciatura Plena em Pedagogia, Subprojeto Alfabetização, Campus Poeta Torquato Neto da Universidade Estadual do Piauí, na turma de segundo ano do ensino fundamental, relatando a experiência com as atividades produzidas entre o período de fevereiro a maio do ano de 2021, na disciplina de Matemática.

Nesse sentido, destacamos o PIBID com seu regulamento e orientação de funcionamento desse Programa dentro das Universidades. Abordamos também Nóvoa (1992) que trata do processo do saber pedagógico. Moran (2015) que retrata a importância das tecnologias para o uso docente, além de se constituir como recurso que conecta o aluno em um espaço virtual. Bem como, Junges e Gatti (2019) que ressaltam como a linguagem inserida nesses espaços escolares contribui para o processo de aprendizagem.

Por fim, têm-se as considerações finais, que a partir da experiência tida no PIBID em forma virtual, percebeu-se a contribuição das ferramentas digitais, especificamente o *Youtube* como agente da prática pedagógica, proporcionando a conexão entre os bolsistas, com a escola e conseqüentemente com os alunos da escola localizada na cidade de Teresina-PI.

SUMÁRIO

DESENVOLVIMENTO

UMA BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO SOBRE O YOUTUBE

Há 14 anos o *Youtube* chegou no Brasil, e aos poucos entrou em contato com os diversos públicos, até chegar nas crianças, essas que durante décadas já tinham uma relação bem estabelecida com a televisão, com a linguagem visual reproduzida nos programas infantis e desenhos animados. Essa plataforma popularizou-se paralelamente ao crescimento do acesso à *internet* em nosso país, ao apresentar um imenso repertório de conteúdo e ferramentas não disponíveis na televisão, como a pesquisa por vídeos conforme o próprio interesse, a pausa, passar, voltar, compartilhar, comentar e criar vídeos.

Então, durante esses anos do *Youtube* no país, foi constatada a influência desses vídeos no dia a dia e no comportamento das crianças, e conseqüentemente aumentou o interesse de pessoas e empresas em criar conteúdo infantil, somada à vontade de conquistar espaço nessa plataforma extraordinária que permite que muitas pessoas tenham acesso por meio da *internet*. Com isso, os vídeos produzidos passaram a apresentar perspectivas variadas, e características múltiplas em seu elenco, figurinos, em seus gráficos, textos e ambientes.

Nessa primeira década, pode-se também perceber a participação das crianças na criação audiovisual, fortalecendo o conceito de “culturas infantis ou culturas de pares” apresentado por Corsaro (2011), que compreende às ações compartilhadas entre as crianças segundo suas formas de interpretar o mundo e o significado atribuído por elas, diferentemente das ações e interpretações dos adultos. Dessa maneira, o *Youtube* ampliou a percepção de mundo e ação sobre o mesmo, pois apesar das diferenças no acesso à banda larga,

à equipamentos próprios, é visível a participação de mais atores sociais, ricos e pobres, crianças, adolescentes e adultos, homens e mulheres, algo muito importante para o exercício da plena cidadania (VILAÇA; ARAÚJO, 2016).

Tendo em vista os aspectos citados acima, podemos considerar que, durante a pandemia, essa plataforma ganhou ainda mais relevância no âmbito educacional visto que amenizou distâncias, apresentando conteúdos criativos para os objetivos contidos na nossa Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Mas essa utilização só poderá ser efetiva quando o acesso à internet de qualidade for admitido como um direito fundamental, pois o acesso a esse ambiente constitui-se na concretização de direitos fundamentais, como o direito à aprendizagem e à liberdade de expressão, trazendo uma nova responsabilidade ao próprio Estado: garantir o acesso à *internet* a todos.

Por isso, para desenvolver as atividades propostas na escola, o recurso utilizado para transmitir o conteúdo foi o *Youtube*, sendo “que se utilizam da rede mundial de computadores para armazenar e expor os seus conteúdos. Não existe no mundo outro suporte técnico capaz de realizar essa tarefa para tantas pessoas e de uma forma tão acessível” (SERRANO, 2009, p. 9). Por conseguinte, o *Youtube* acabou sendo um grande aliado no processo de ensino aprendizagem, o aplicativo possibilita aderir a novas ideias e métodos para agregar na fixação dos conteúdos, em razão da sua facilidade de acesso e diversidade de metodologia e temática. Além disso, permite ao professor o acesso, a busca e a seleção em um vasto conteúdo, educacional ou não, que pode servir de subsídio para discussões, explicações ou visualizações de determinados fenômenos ou acontecimentos.

SUMÁRIO

REFLEXÕES SOBRE EXPERIÊNCIA, FORMAÇÃO E PLATAFORMA

Durante o processo de formação docente, o contato com a prática é essencial para a construção identitária dos futuros educadores, essa experiência transforma os saberes que são adquiridos ao longo da formação. Desta forma, o PIBID, trouxe a oportunidade de inserir futuros professores nas escolas, proporcionando a integração e o envolvimento com o cotidiano dos espaços escolares, juntamente com a supervisão de professores da educação básica e superior, segundo seu regulamento (BRASIL, 2013) contribuindo para o aperfeiçoamento da formação de docentes em nível superior e para a melhoria da qualidade da educação básica pública brasileira.

Entretanto, devido a situação que vivemos no Brasil, resultante da pandemia da COVID-19, fez-se necessário um isolamento social, que impactou todo o ensino no nosso país, por isso a experiência adquirida no PIBID ocorre de forma remota numa escola municipal, localizada na cidade de Teresina-PI, em uma turma de segundo ano do ensino fundamental, realizando atividades na disciplina de Matemática, sob supervisão.

Desta forma, o processo de construção de conhecimentos de sala de aula vem ocorrendo virtualmente, proporcionando rupturas no processo de ensino-aprendizagem, havendo necessidade de buscar estratégias por meio do uso das ferramentas digitais nas instituições escolares, com o intuito de diminuir as distâncias, principalmente, com o auxílio das redes sociais, que proporcionam um retorno das aulas de forma virtual, suavizando os prejuízos/atrasos no ensino. Porém, essa realidade apresenta muitos desafios, como a forma de acesso, a falta de *internet* de qualidade e de equipamentos para o uso nas aulas, formação e apoio aos professores na utilização das ferramentas, antes não utilizadas. Portanto, o trabalho docente nessa realidade passa por novas construções, tanto para os alunos quanto para os professores, uma resignificação das práticas. Segundo Nóvoa (1992):

É preciso trabalhar no sentido da diversificação dos modelos e das práticas de formação, instituindo novas relações dos professores com o saber pedagógico e científico. A formação passa pela experimentação, pela inovação, pelo ensaio de novos modos de trabalho pedagógico. E por uma reflexão crítica sobre a sua utilização. A formação passa por processos de investigação, directamente articulados com as práticas educativas (NOVOA, 1992, p. 16).

No processo de aprendizado, o uso de tecnologias é recomendado pelos educadores como um facilitador para as crianças, à medida que no ensino se utilizam caracteres gráficos, esse fator é importante à alfabetização e também ao desenvolvimento da leitura e da escrita (GRISPINO, 2001).

Por isso, durante a execução da prática das atividades na turma de segundo ano, da escola Municipal realizado pelas pibidianas, percebeu-se que os educadores tiveram que utilizar alguns meios como *Google Meet* para reuniões de suporte e apoio, *Youtube* para auxílio em aulas e atividades e *WhatsApp* para comunicação e troca de informação, ferramentas que ajudaram os professores na comunicação das aulas. Para Schmitz (2016, p. 19), "o celular e o aplicativo *WhatsApp* estão disseminados no meio discente, permitindo ao aluno o acesso às informações e possibilidades de múltiplas tarefas, tornando-se fonte de estudo e aprendizado". A utilização deste aplicativo permite a troca de informação entre aluno/aluno e aluno/professor.

Dentre os obstáculos desta nova modalidade *on-line*, a mais desafiadora foi a produção de videoaulas e atividades, pois, este foi o primeiro contato com o ensino e a produção de materiais/atividades para crianças do ensino fundamental de forma virtual na escola. Com isso, o *Youtube* serviu de suporte para pesquisar videoaulas já prontas, para quem não tinha como produzir, devido à falta de material, recursos, bem como, falta de segurança e desenvoltura diante das

SUMÁRIO

câmeras. O fato de o ensino não ser presencial e não ter como interagir com os alunos acaba gerando essa insegurança. Em relação às atividades, elaborar não foi fácil; vale ressaltar que se deve levar em conta a realidade de cada aluno, não são todos que têm acesso às atividades impressas, ou mesmo às videoaulas explicativas de cada atividade. Com isso, tudo tinha que ser feito de fácil compreensão e adequado a todos os alunos.

Uma vez que, a realidade do ensino remoto enfrenta barreiras de acesso e comunicação, por exemplo, no contexto vivenciado pelos professores e pibidianos na escola, foram encontradas dificuldades como: alunos sem acesso à *internet* de qualidade, alunos com dificuldades de ter acesso às atividades disponibilizadas nas plataformas digitais (*WhatsApp* ou *Mobieduca*²), ocorrendo um *déficit* no ensino e no afastamento de alguns discentes, pois o contexto social presenciado pelas famílias são distintos; primeiramente, muitos pais não possuem tempo de acompanhar os filhos nas aulas remotas por causa do trabalho (cotidiano) e outras realidades enfrentadas, mesmo a escola disponibilizando as atividades digitais impressas. Essas atividades devem ser elaboradas de forma que contenham imagens e escrita de forma auto explicativas, para que os pais consigam auxiliar os filhos na execução das mesmas. Mesmo assim, alguns não conseguem se direcionar à escola para pegar os materiais ou quando possuem as atividades em mãos, não as devolvem às professoras para correção, dificultando o processo de acompanhamento dos professores e consequentemente do ensino.

Desta maneira, apesar das dificuldades encontradas pelos docentes em unir as teorias e as práticas de forma *on-line*, fez-se necessário a utilização de recursos tecnológicos nas turmas, especificamente na turma de Matemática do ensino fundamental, para transmitir os conteúdos estabelecidos e diminuir as distâncias entre

2 Plataforma utilizada pela prefeitura de Teresina-PI para disponibilizar aulas e atividades aos alunos da rede municipal da cidade.

os pibidianos e as crianças. As atividades foram desenvolvidas a partir de algumas habilidades na área da Matemática, as mesmas são enviadas pela Secretaria Municipal de Educação – SEMEC – da cidade de Teresina à escola, para assim, aplicá-la em sala de aula, como demonstrado abaixo:

Figura 1: Habilidade em Matemática – Contar Elementos

Matemática	(EF01MA08) Contar de maneira exata ou aproximada, objetos de uma coleção utilizando diferentes estratégias como o pareamento e outros agrupamentos. 8.3. Relacionar e contar um a um elementos de duas ou mais coleções. 8.4. Identificar e comparar quantidades com base em uma imagem)	✓ Aula do dia 22/03
	(EF01MA09) Estimar e comparar quantidades de objetos de dois conjuntos (em torno de 30 elementos), por estimativa e/ou por correspondência (um a um, dois a dois) para indicar "tem mais", "tem menos" ou "tem a mesma quantidade".	✓ Aula do dia 29/03

Fonte: Secretária Municipal de Educação, 2021.

Figura 2: Habilidade em Matemática – Sistema de Numeração Decimal

Ciências	(EF2CI09) Descrever as posições do sol em diversos horários do dia e associá-las ao tamanho da sombra projetada.	Para aula do dia 28/04
Matemática	(EF02MA01) Ler, escrever, comparar e ordenar números naturais (até a ordem de centenas) pela compreensão de características do Sistema de Numeração Decimal (valor posicional e função do zero).	Para aula do dia 03/05
	1.1 Ler e escrever números até três ordens pela compreensão de características do Sistema de Numeração Decimal (valor posicional e papel do zero) utilizando ábaco, QVL e material dobrado.	

Fonte: Secretária Municipal de Educação, 2021.

A implantação das ferramentas para desenvolver essas atividades/habilidades para a turma na sala de aula virtual ocorreu por meio de vídeo para explicação, a princípio, do conteúdo de sistema de numeração decimal, o critério utilizado nas buscas dos vídeos para serem postados aos alunos foi que eles deveriam ser interativos, com desenhos, coloridos, dando preferência por animações (desenhos) e com a duração mais curta, de no máximo 5 minutos. Os mesmos deveriam se adequar à linguagem infantil, com exemplos e fazendo comparações com a realidade das crianças. Neles deveriam ter preferencialmente músicas, objetos que as crianças pudessem identificar no seu dia a dia, através de brinquedos, alimentos, desenhos e nisso buscamos, uma maior identificação com o conteúdo dado,

para potencializar os aprendizados. Um dos vídeos apresentados para as crianças faz uma relação com galinhas e ovos para que eles, durante o vídeo, fossem contando junto com as pibidianas, e assim memorizassem os números de 1 a 10:

Figura 3: Exemplo para Contagem de Números

A GALINHA DO VIZINHO/ BOTA OVO AMARELINHO

BOTA 1/ BOTA 2

BOTA 3/ BOTA 4

BOTA 5/ BOTA 6

BOTA 7/ BOTA 8

BOTA 9/ BOTA 10

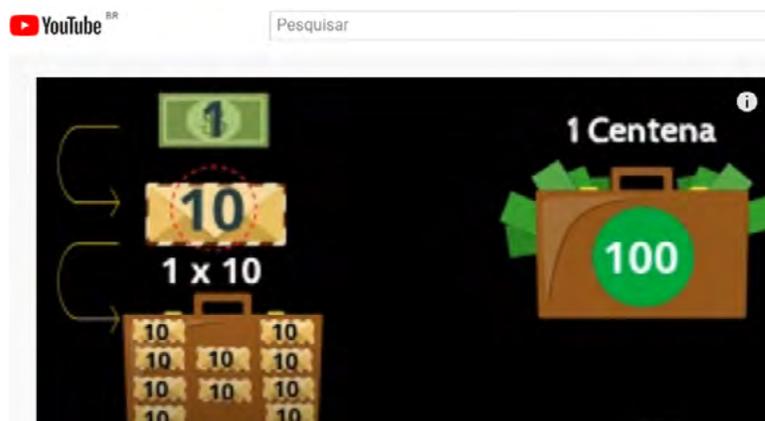


Fonte: GRAZI. *Parlenda a galinha do vizinho bota ovo*, 2020.
Licenciado sob domínio público, via Youtube.

Desse modo, com a voz das bolsistas ao fundo, objetiva-se estimular as crianças a contar, à medida que a proposta das habilidades (numerais) ia surgindo, de acordo com o ritmo da música para que, assim, fossem acompanhando.

Em seguida, dando continuidade às produções dos vídeos interativos, foi utilizado para explicar os conteúdos de unidade, dezena e centena fazendo comparações e associações com as quantidades compostas dentro de determinados objetos. Para demonstrar esse conteúdo, foi realizada uma pesquisa, na qual as crianças fossem capazes de entender a linguagem de forma simples e, através de associações, conseguissem identificar uma unidade, dezena e centena, como demonstrado abaixo:

Figura 4: Sistema de Numeração Decimal



*Fonte: CORDY, Bely. Sistema de Numeração Decimal, 2020.
Licenciado sob domínio público, via Youtube.*

Desta maneira, pudemos perceber uma aproximação dos alunos de modo que os conteúdos propostos fossem realizados com base na realidade das crianças que estão passando por um ensino remoto. Sendo assim, o Youtube é uma fonte de material de apoio às aulas e um meio de divulgação de trabalhos de autoria multimídia, auxilia nos

desafios das produções de aulas e atividades que alguns educadores possuem devido a pouca experiência no manuseio dos meios técnicos nessa nova modalidade *on-line*, sendo assim utilizado como ferramenta pedagógica, bastante proveitosa por todos os conteúdos inseridos com o fito de potencializar/auxiliar o processo de aprendizagem.

Destacando a necessidade de aproximar os alunos, observamos que o *Youtube* pode ser utilizado para essa finalidade através da linguagem, assim, as explicações possibilitam a aproximação com o público-alvo. Segundo Junges; Gatti (2019):

Aqueles que participam da produção dos vídeos postados no *Youtube*, procuram falar para e com o espectador, por meio de uma linguagem comum para ambos, de forma a trazer maior significado para os conteúdos que são abordados/ensinados, o que, na percepção dos autores dos estudos, torna a aprendizagem mais eficiente e eficaz (JUNGES E GATTI, 2019, p. 146).

Assim, buscando tornar o aprendizado mais eficaz e trazer uma aproximação, e conseqüentemente um processo de identificação com o aluno, proporcionando um reconhecimento escolar a partir do espaço que estão inseridos (dentro de seus lares), realizou-se edições de vídeos do *Youtube* com o auxílio de outros aplicativos como o *Inshot*³ que potencializa o uso dessa ferramenta e sua aplicabilidade em sala de aula, tornando a apresentação dos conteúdos mais interessantes, aproximando-os para o cotidiano dos discentes, por meio da linguagem. Então, a oportunidade do ensino virtual contribui para o desenvolvimento do ensino aprendizagem, tornando as aulas mais dinâmicas, interessantes e estimulantes para os alunos.

A aproximação digital exige mudanças profundas que mobilizem a escola em diferentes contextos, como em: infraestrutura, projeto pedagógico, formação docente. As inovações tecnológicas

3

É um aplicativo gratuito para *Android* e *iOS* capaz de postar fotos e vídeos inteiros, sem cortes, no *Instagram*. Com ele, é possível aplicar bordas com cores, adicionar filtros e, até mesmo, aplicar textos.

trazem novos desafios para dentro da sala de aula, pois as ferramentas aproximam pessoas permitindo a cooperação de alunos e professores, possibilitando uma aprendizagem mais dinâmica. Assim os sujeitos integrados na educação devem se adaptar a essas realidades utilizando-se de mecanismos digitais nas salas de aulas, tecnologias adequadas ou possíveis para cada momento (JUNGES; GATTI, 2019).

Os professores auxiliam os estudantes a explorarem espaços sociais, sonhos no qual não conseguiam fazer sozinhos, ele não é apenas um transmissor de conteúdo, mas sim, possui um papel de estimular o conhecimento através das experiências e ferramentas que fazem parte do cotidiano do aluno:

Hoje a forma de fazer isso mudou bastante. Sobre qualquer tema, há textos, vídeos e animações muito ricos, variados, que transmitem as informações básicas de forma adequada. O professor seleciona os mais relevantes e elabora um roteiro orientador para os alunos no ambiente virtual. Os alunos leem, veem e fazem algumas atividades previstas e em classe, o professor ajuda os alunos na ampliação do conhecimento prévio que eles trazem e adapta as atividades aos grupos e a cada aluno, sempre que possível. O papel do professor é o de ajudar na escolha e validação dos materiais mais interessantes, (impressos e digitais), roteirizar a sequência de ações prevista e mediar a interação com o grande grupo, com os pequenos grupos e com cada um dos alunos (MORAN; 2015; p. 2).

Ou seja, o papel do professor dentro do ensino aprendizagem é dinâmico e flexível, pois os docentes fazem parte de múltiplas realidades e contextos, em que se deve adaptar ao ritmo e às necessidades de cada aluno, a partir de atividades que expressem as diferenças na sala de aula, e como futuros docentes, o *Pibid* está proporcionando novas visões sobre a ação prática docente, passa assim, ser desenvolvido uma identidade docente, principalmente a partir dos novos contextos sociais, culturais que surgem a todo instante. Com isso, a aprendizagem ocorre em diferentes ambientes a

SUMÁRIO

partir de cada interesse, curiosidade e necessidade, processo também que vai além da sala de aula, faz parte da história social e educativa da vida de cada aluno.

As tecnologias “propiciam a reconfiguração da prática pedagógica, a abertura e plasticidade do currículo e o exercício da coautoria de professores e alunos. Por meio da mediação das tecnologias de informação e comunicação, o desenvolvimento do currículo se expande para além das fronteiras espaços-temporais da sala de aula e das instituições educativas; supera a prescrição de conteúdos apresentados em livros, portais e outros materiais (ALMEIDA; VALENTE, 2012, p.11).

Atualmente as tecnologias fazem parte do cotidiano dos seres humanos. Cada vez mais, o processo de comunicação depende de ferramentas digitais, assim as instituições escolares não estão isentas dessa realidade, nos quais, professores, alunos, gestores escolares, famílias são afetados ou inseridos nessa rede de conexão. Por isso, a prática educacional se molda aos novos tempos e épocas, aos professores cabem se adaptar para o uso dessas inovações dentro da sala de aula, proporcionando um ensino prático, trabalhando com as realidades cotidianas do aluno em classe; aos discentes, o desafio é saber escolher o conteúdo que estão sendo consumidos no universo digital, principalmente nas redes sociais, incluindo o *Youtube*, as instituições para se adaptar aos novos tempos, deve-se melhorar as estruturas físicas e capacitar os docentes para esta realidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A utilização do *Youtube* como ferramenta pode ser manuseada dentro dos espaços escolares como didática pedagógica rompendo com o ensino tradicional. Com elas o ensino não ocorre somente por meio de transmissão de conteúdos, mas sim, através de dinâmicas,

que levam os alunos a participarem das aulas por ferramentas que estão inclusas na linguagem cotidiana dos mesmos, a linguagem digital/tecnológica, proporcionada pelo uso das redes/internet e por meio de aparelhos como (*smartphones, tablets, computadores*), cada dia mais modernos. O professor está como sujeito mediador desse conhecimento, provando que esses recursos podem ser usufruídos nas salas de aulas, servindo como objetos transformadores de uma educação dinâmica, inclusiva, e participativa. Então, percebe-se que o processo de construção do aprendizado a partir das aulas remotas, tornam-se múltiplos, devido aos vários conteúdos nele contidos e que apesar de ser mais utilizado por causa do contexto pandêmico que o mundo vive, ele se mostrou como ferramenta que pode otimizar o processo de aprendizagem e que dentro da experiência do PIBID, no qual os bolsistas tiveram que realizar as atividades à distância, proporcionou uma aproximação com a realidade escolar, entendendo os contextos vivenciados por pais, professores e alunos.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini; VALENTE, José Armando. **Currículo sem Fronteiras**, v. 12, n. 3, p. 57-82, Set/Dez 2012. Disponível em: <http://www.waltenomartins.com.br>. Acesso em: 22 jul. 2021.

BRASIL. **Regimento interno** do PIBID. Portaria CAPES, n.96 de 18 de julho de 2013. Disponível em: <https://www.in.gov.br/materia/>. Acesso em: 14 jul. 2021.

CORDY, Bely. **Sistema de Numeração Decimal**. Licenciado via domínio público, sob YouTube, 20 de junho de 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=9xJBs5pVLOU>. Acesso em: 30 abr. 2021.

DANTAS, Tiago. **"Youtube"**; Brasil Escola. Disponível em: <https://brasilescola.uol.com.br/informatica>. Acesso em: 30 jun. 2021.

GRISPINO, Izabel Sadalla. **O computador e a educação infantil. 2001**. Disponível em: <http://www.izabelsadallagrispino.com.br/>. Acesso em: 14 jul. 2021.

JUNGES, Débora de Lima Velho; GATTI, Amanda. **Estudando por vídeos:** o Youtube como ferramenta de aprendizagem. *Informática na Educação: teoria & prática*, Porto Alegre, v. 22, n. 2, p. 143-158, maio/ago. 2019.

MORAN, José. **Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda.** Educação transformadora, 2015. Disponível em: www2.eca.usp.br/moran. Acesso em: 04 fev. 2021.

NÓVOA, António, coord. - **"Os professores e a sua formação"**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. ISBN 972-20-1008-5. pp.13-33.

GRAZI. **Parlando a galinha do vizinho bota ovo amarelinho.** Licenciado via domínio público, sob YouTube, 13 de outubro de 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=WLc9aFE3MnA>. Acesso em: 21 jul. 2021.

SCHMITZ, Neuri. **O Uso do Telefone Celular com o Aplicativo WhatsApp como Ferramenta no Ensino de Matemática.** Dissertação (Mestrado Profissional em Matemática em Rede Nacional) - Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Pato Branco, 2016. 74f.

SECRETÁRIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO-SEMEC. **Programadas de Ensino.** Prefeitura de Teresina, 2021.

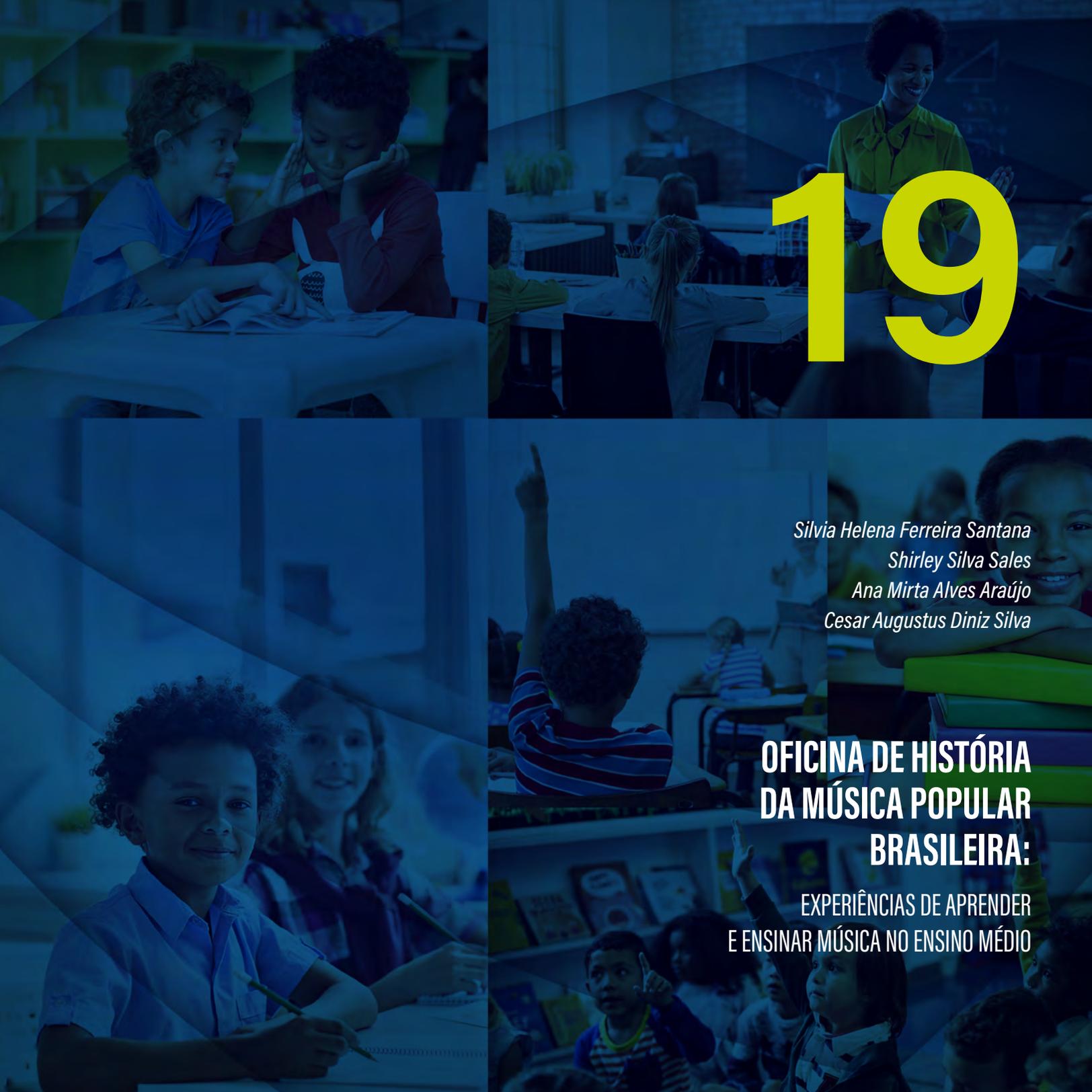
SERRANO, Paulo Henrique Souto Maior. **Cognição e interacionalidade através do YouTube.** Biblioteca online de ciência da comunicação. ISSN: 1646-3137. Disponível em: BOCC - Biblioteca On-line de Ciências da Comunicação (ubi.pt). Acesso em: 14 jul. 2021.

TECHTUDO. **Inshot.** 2021. Disponível em: <https://www.techtodo.com.br/tudo-sobre/instashot-app.html>. Acesso em: 14 jun. 2021.

CORSARO, William A. **Sociologia da infância.** Artmed, Porto Alegre, 2011.

VILAÇA, Márcio Luiz Corrêa; ARAÚJO, Elaine Vasquez Ferreira de. **Tecnologia, sociedade e educação na era digital.** UnigranRio-RJ. Duque de Caxias, 2016. p. 1 – 150. Disponível em: http://www.pgcl.uenf.br/arquivos/tecnologia,sociedadeeeducacaonaeradigital_011120181554.pdf. Acesso em: 23 jul. 2021.

SUMÁRIO



19

*Silvia Helena Ferreira Santana
Shirley Silva Sales
Ana Mirta Alves Araújo
Cesar Augustus Diniz Silva*

OFICINA DE HISTÓRIA DA MÚSICA POPULAR BRASILEIRA:

**EXPERIÊNCIAS DE APRENDER
E ENSINAR MÚSICA NO ENSINO MÉDIO**



SUMÁRIO

RESUMO

Este trabalho apresenta um relato das experiências desenvolvidas por meio de intervenções nas aulas de História em formato de Oficina, relacionando o programa da disciplina à História da Música Popular Brasileira. Com as intervenções, objetivamos relacionar o contexto histórico e social envolvidos nas composições das músicas desde aquelas desenvolvidas pelas três matrizes formadoras da população brasileira - índios, africanos e europeus até o Rock Nacional, destacando a escuta ativa e a reflexão sobre o fazer musical contextualizado como propostas pedagógicas, possibilitando uma aprendizagem significativa e a ampliação de repertório e gosto musical. As intervenções ocorreram de modo síncrono, por meio de momentos dialógicos com atividades de escuta, perguntas e respostas e atividades avaliativas. As vivências desse período de intervenções possibilitaram perceber a importância da música como fonte de conhecimento, buscando entender sua participação e contribuições na aprendizagem e na história de vida dos educandos, promovendo tanto uma aprendizagem musical para os alunos como uma iniciação pedagógica fundamental para a formação docente dos pibidianos, permitindo a observação e prática em sala de aula e contribuindo para a construção de nossa percepção dos processos envolvidos ao aprender e ensinar música.

Palavras-chave: PIBID. Artes. História. Música Popular Brasileira. Formação Docente.

INTRODUÇÃO

Acreditamos que a música é uma das mais importantes manifestações de arte e cultura nacional, refletindo a diversidade cultural do país. Esse argumento é corroborado por Napolitano (2002, p. 7) ao considerar:

A música, sobretudo a chamada “música popular”, ocupa no Brasil um lugar privilegiado na história sociocultural, lugar de mediações, fusões, encontros de diversas etnias, classes e regiões que formam o nosso grande mosaico nacional. Além disso, a música tem sido, ao menos em boa parte do século XX, a tradutora dos nossos dilemas nacionais e veículo de nossas utopias sociais. Para completar, ela conseguiu, ao menos nos últimos quarenta anos, atingir um grau de reconhecimento cultural que encontra poucos paralelos no mundo ocidental. Portanto, arrisco dizer que o Brasil, sem dúvida uma das grandes usinas sonoras do planeta, é um lugar privilegiado não apenas para *ouvir* música, mas também para *pensar* a música (grifos do autor).

Nesse sentido, ao iniciar nossa trajetória no PIBID, queríamos buscar uma forma de relacionar a história do Brasil com a história da música popular brasileira a partir de uma proposta de diálogo com a disciplina de História. É nesse contexto que surgiu a “Oficina de História da Música Popular Brasileira” (OHMPB).

Na “Oficina de História da Música Popular Brasileira”, através da apreciação ativa como forma de interação com a música (FRANÇA; SWANWICK, 2002), buscamos trabalhar as dimensões do ensino de Artes proposta pela BNCC (BRASIL, 2018), em especial a fruição, reflexão e crítica, associando a produção e prática musical ao seu contexto histórico e social, partindo de alguns dos principais gêneros constituintes da trajetória histórica da música popular brasileira. A escolha dos gêneros e obras foi realizada com base na literatura específica (TINHORÃO, 2013; SEVERIANO, 2013; NAPOLITANO, 2002; KIEFER, 1976).

SUMÁRIO

A oficina teve como objetivos: ampliar o universo cultural e despertar nos alunos o interesse pela história da música brasileira; conceituar e conhecer gêneros e ritmos que compõem a música popular brasileira; desenvolver o senso crítico em relação a música nos mais variados contextos históricos; destacar a importância histórica/social das múltiplas influências étnicas; evidenciar a música popular como parte essencial na formação dos estudantes; reconhecer a diversidade musical brasileira e identificar a música como fonte de conhecimento, colaborando assim para a formação musical possibilitando o estudante a conhecer repertórios, compositores e intérpretes.

Nosso interesse pelas temáticas trabalhadas é fruto das discussões e conversas propostas por uma disciplina do nosso curso de Licenciatura em Música, quando uma professora propôs um trabalho em grupo, fazendo uma inter-relação entre técnica vocal, alguns gêneros e movimentos musicais e seus respectivos contextos sócio-históricos. O estudo da História da Música Popular Brasileira é de grande importância para o conhecer dos diversos movimentos sociais, pois, muito além de um movimento artístico e cultural, a MPB também pode ser considerada como um movimento político e social. Sobretudo no decorrer do regime militar, a MPB foi uma peça relevante na luta contra a censura e na busca da preservação das raízes culturais brasileiras. Para compreender melhor sua importância, podemos lembrar de músicas como “Apesar de Você” ou “Cálice”, de Chico Buarque e Gilberto Gil, que defrontavam a censura de uma maneira refinada, passando quase despercebida pela censura da época. Destacando outro exemplo clássico é a música “Pra Não Dizer Que Não Falei das Flores”, de Geraldo Vandré, que foi um genuíno hino à resistência à repressão.

SUMÁRIO

DESENVOLVIMENTO

A ação foi desenvolvida em formato de oficina, intitulada “Oficina de História da Música Popular Brasileira”, como parte das ações do subprojeto de Artes/Música do PIBID do IFCE campus de Crateús junto aos estudantes da turma de 2º ano na Escola de Ensino Médio em Tempo Integral Jerônimo Alves de Araújo, na cidade de Independência - CE. A experiência ocorreu ao longo de 16 semanas durante o primeiro semestre de 2021. A ação contava com atividades semanais síncronas e assíncronas. As atividades síncronas ocorriam através do *Google Meet* em decorrência do contexto de pandêmico em que estávamos inseridos e aconteciam antes do início das aulas de história, com duração média de quinze minutos; as demais atividades e devolutivas dos educandos ocorriam de forma assíncrona. Ao fim de cada intervenção, foram aplicadas atividades com o objetivo de acompanhar o entendimento dos estudantes acerca dos conteúdos trabalhados e avaliar os objetivos alcançados. Em cada temática, abordamos o contexto histórico e social envolvidos nas composições das músicas, desde aquelas desenvolvidas pelas três matrizes formadoras da população brasileira - índios, africanos e europeus (BARROS, 2011) até o Rock Nacional, destacando a escuta ativa, a visão crítica e a reflexão sobre o fazer musical contextualizado como abordagens pedagógicas (BRASIL, 2018; SILVA, 2012; LAMPERT, 2017), possibilitando uma aprendizagem significativa (MOREIRA, 1982), a ampliação de repertório e gosto musical (FIALHO; ARALDI, 2012), além de possibilitar a aprendizagem por meio da sobreposição de novas experiências e ideias musicais (DEL BEN, 1996).

SUMÁRIO

A ESCOLHA DO CONTEÚDO PROGRAMÁTICO: REFLETINDO SOBRE MÚSICA E HISTÓRIA

A escolha dos conteúdos foi baseada na proposta de abordagem de umas das linguagens da Arte, a Música, de forma interdisciplinar à disciplina de História, refletindo sobre a possibilidade de desenvolver as habilidades e conhecimentos artísticos relacionando-os com outras áreas do conhecimento (CALDAS; HOLZER; POPI, 2017). Selecionamos algumas correntes musicais e obras de diferentes épocas, relacionadas também a outras linguagens artísticas, destacando o contexto sócio-histórico e observando a diversidade musical. Buscamos organizar os conteúdos numa “linha de tempo”, está, porém, com alguns saltos históricos, dialogando com gêneros e movimentos musicais. No tema: “Música do descobrimento”, buscamos refletir sobre a presença da música (canto) no cotidiano dos índios e a ligação desta com seus costumes, e a tentativa por parte portugueses de registrar essas músicas, como também destacar quais eram alguns dos materiais utilizados na construção dos instrumentos utilizados pelos índios (KIEFER, 1976, p. 9-10). Em a “Música que chega ao Brasil com os escravos”, destacamos as importantes contribuições rítmicas, os chamados batuques de tradição africana, como exemplo o maracatu, originário das festas de coroação de rainhas e reis do Congo (PRUDENTE; MARTINHO; SILVA, 2020). No tema “Brasil elevado a reino”, ressaltamos que com a vinda de D. João, ocorreram mudanças no contexto cultural do país, especialmente do Rio de Janeiro, com a construção do Real Teatro São João, da Capela Real, muitos músicos foram trazidos da Europa, atuando no serviço religioso e outros nas academias de música, onde apresentavam

SUMÁRIO

programações mais ecléticas, tais como trechos de óperas (KIEFER, 1976, p. 49). A temática “Nacionalismo na Música Brasileira” retratou as ideias e os sentimentos nacionalistas dos compositores da época, que buscaram a valorizar a língua nacional em suas obras, como também relatar conteúdos históricos e aspectos indianistas e anti-escravistas; alguns nomes importantes foram Carlos Gomes, Brasília Itiberê e Alexandre Levy (KIEFER, 1976, p.77). O gênero Choro é abordado por ser um estilo tipicamente brasileiro de interpretação de obras europeias, tendo como característica o aspecto choroso ou de lamento. Alguns compositores se utilizaram da mistura de várias influências de acordo com SÊVE (1996) o choro:

[...] possui traços de identidade, elementos estilísticos marcados por padrões de recorrência em um repertório com cerca de um século e meio de existência. Danças europeias, como a polca, a valsa, a quadrilha, a habanera, a mazurca e a schottisch, e gêneros nacionais que já existiam ou se formaram posteriormente, como a modinha, o lundu, o tango brasileiro, o maxixe ou até mesmo o próprio samba, passaram a estar intimamente associados à música dos chorões.

A “Época de Ouro do Rádio”, abordado por seu aspecto histórico e social, destacou o rádio como um veículo de comunicação em massa, promovendo vários artistas da época (CALABRE, 2002). Sobre o Samba, propusemos a reflexão a partir da resultante das misturas de ritmos africanos e europeus, além de características adquiridas de vários estados brasileiros, cada região com suas particularidades, acrescentando uma variedade de instrumentos (VAGALUME, 1978). A Bossa Nova, escolhida por ser um gênero em que a voz é marcante por seus aspectos “falado”, contrastando com as formas de cantar que existiam até então, destaque para a batida de violão única, e letras em forma de manifesto, principalmente aos padrões musicais (NAVES, 2000). Os Festivais da Canção, em suma escolhidos pelo seu contexto sócio-histórico, com músicas de protesto compostas por estudantes universitários, como também a forte

SUMÁRIO

influência do público na divulgação das músicas (AUGUSTO, 2009). Na origem e história do rock, refletimos o contexto sócio-histórico, influências do jazz e R & B (CHACON, 1983).

Definido o percurso que trilharíamos ao longo da oficina, demos início ao trabalho com os estudantes. Nas primeiras intervenções, refletimos sobre a formação da música brasileira a partir da música indígena e africana.

Sobre a música indígena, destacamos alguns instrumentos utilizados em sua prática, como flautas, chocalhos, tambores e apitos e debatemos também a relação da chegada dos portugueses e o estudo da música. Buscando aplicar os estudos teóricos desenvolvidos no âmbito do PIBID, especialmente sobre a BNCC, tentamos integrar a música a outras linguagens artísticas (BRASIL, 2018, p. 482); para tanto realizamos uma análise da pintura histórica de Victor Meirelles, a Primeira Missa no Brasil (MEIRELLES, 1860), onde alguns alunos participaram discutindo sobre a representação da chegada dos colonizadores portugueses destacaram a posição pacífica do índio sem entender a linguagem dos europeus, a questão religiosa representada pela cruz como ponto central da obra e identificaram um homem com armadura que representaria o poder.

Sobre a música africana, destacamos sua influência na formação da música brasileira: os batuques africanos, o maracatu e a grande quantidade de instrumentos trazidos por eles que ainda hoje é muito utilizado na nossa música. Mostramos alguns instrumentos de origem africana, onde vários alunos participaram falando que tiveram a oportunidade de conhecer o berimbau, caxixi e o atabaque e que geralmente viam esses instrumentos em roda de capoeira e em filmes. Encerramos falando brevemente sobre o lundu, o primeiro gênero afro-brasileiro de canção popular, considerado por Severiano (2013, p. 19) como situado “nas raízes de formação dos nossos gêneros afros, processo que culminaria com a criação do samba”.

SUMÁRIO

As intervenções nos possibilitaram a inserção ao contexto da sala de aula, repensar critérios do ser professor de artes, principalmente na conjuntura atual. Compreendemos a importância da presença da música como área de conhecimento interligada a outras disciplinas, fomentando novas ideias de ensinar e aprender. A relevância de propostas diferenciadas para maior apreensão dos conteúdos, com atividades lúdicas extra aula, para estabelecermos uma aproximação com os estudantes.

Seguindo o planejamento, apresentamos de forma resumida nas intervenções seguintes o gênero Choro, desde o seu surgimento aos tempos mais atuais, abordando o contexto histórico de sua formação e alguns dos principais compositores que escutamos: Joaquim Callado, Pixinguinha e Heitor Villa-Lobos. Destacamos a importância do Choro para a constituição da música brasileira, tal como argumenta Napolitano (2002, p. 44) ao afirmar que “por volta de 1870, surgiu uma das mais perfeitas sínteses musicais da cultura brasileira: o choro” e Severiano (2013, p. 34) ao propor que “o choro é o mais importante gênero instrumental brasileiro”. Foi relevante a reflexão sobre seu surgimento: como uma forma de tocar outro gênero (a polca). “Pode-se assim dizer que os nossos choros primitivos eram polcas tocadas à moda brasileira, ou seja, polcas que incorporavam a síncope do batuque” (SEVERIANO, 2013, p. 34).

Essa reflexão nos permitiu associar o Choro aos gêneros anteriores, analisar as influências da música africana, europeia e rural na formação de um dos primeiros gêneros urbanos de música popular brasileira; permitiu-nos ainda propor a reflexão: o que é tocar à moda brasileira? De forma assíncrona, por meio do grupo de WhatsApp, foi desenvolvida a “Roleta Musical”, esta consistiu em que uma palavra era sorteada pela roleta, logo os estudantes deveriam escrever trechos ou o título de uma música com a palavra escolhida, tentando associar a música aos gêneros e características trabalhadas até então.

SUMÁRIO

A primeira palavra sorteada foi estrelas, os alunos responderam a música “Silêncio das Estrelas” do cantor Lenine, porque gostavam dessa música, a segunda palavra sorteada foi céu, os alunos responderam a música “Olha pro céu meu amor” do cantor Luiz Gonzaga, a terceira palavra sorteada foi coração, alunos responderam “Coração calejado” da dupla Jorge e Mateus.

O samba foi o gênero musical seguinte. Abordamos sua origem, características, principais compositores e um breve histórico sobre os tipos de samba, finalizamos com a audição do primeiro samba gravado “Pelo telefone.” Sobre o samba, os alunos participaram destacando que não conheciam essa música, pois não estavam expostos a músicas dessa época, então propusemos a reflexão, baseada em Vianna (1995), sobre como um gênero inicialmente criminalizado torna-se um símbolo da cultura brasileira.

[...] originalmente, quando o samba era produzido e consumido pelo povo do morro, era severamente reprimido pela polícia e forçado a se esconder no candomblé, então considerado ligeiramente mais aceitável. Com o tempo, entretanto, a importância crescente do carnaval provocou a transformação da repressão em apoio manifesto (FRY, 1985, p. 51 *apud* VIANNA, 1995, p. 30).

Na intervenção seguinte, abordamos “A Era de Ouro do Rádio”, as contribuições do rádio para a divulgação de talentos musicais, o rádio como forma de divulgação da cultura brasileira como programas de esportes, humor, telenovelas, noticiário e música, além dos principais cantores e compositores da época de ouro do rádio, como Orlando Silva, Francisco Alves e Dalva de Oliveira. Ao final da intervenção apresentamos a música “Bandeira Branca” da cantora Dalva de Oliveira. Os alunos participaram lendo os slides e destacando a importância do rádio inclusive nos dias atuais por ser um veículo de comunicação acessível a todos e como seus pais acompanhavam as transmissões de futebol e como conheciam poucas músicas da década de 1930.

SUMÁRIO

As intervenções ganharam mais atenção, à medida que os temas se aproximavam do cotidiano dos estudantes, sendo assim enriquecida com suas participações, mesmo que um tanto tímidas ou por vezes em apenas uma palavra no *Chat* da sala virtual. A temática envolvendo o rádio resultou sentimental, por trazer recordações familiares e ao mesmo tempo possibilitou uma ampliação de repertórios antes desconhecidos.

Na semana anterior a cada intervenção, sempre elaboramos os materiais didáticos, que dialogassem com o conteúdo abordado e o interesse pelo conteúdo audiovisual que os estudantes vêm apresentando. Nessa semana em específico em que o gênero abordado foi a Bossa Nova, propusemos uma interação com o grupo através da produção e postagem de um vídeo com algumas imagens; a partir dessas imagens, os alunos deveriam decifrar qual era a música. As respostas foram obras representativas da Bossa Nova: “Passarim” - Tom Jobim, “Chega de saudade” - João Gilberto e “Garota de Ipanema” - Tom Jobim e Vinicius de Moraes. Essa estratégia possibilitou uma escuta ativa, sem uma resistência inicial que eventualmente ocorre quando apresentamos um gênero musical diferente daquele que os estudantes estão acostumados a ouvir. Seguimos então para a intervenção sobre o movimento da Bossa Nova e os instrumentos utilizados, apresentando suas características, os principais compositores desse gênero, vida e obra de João Gilberto, Tom Jobim e Vinicius de Moraes e a escuta ativa de algumas músicas desses compositores.

Como atividade avaliativa dos assuntos estudados até então, propusemos outra atividade assíncrona. Elaboramos e postamos um vídeo chamado “desembaralhe as letras” onde os alunos observavam as letras e formam nomes de importantes compositores e cantores que foram estudados ao longo da semana. Além da postagem de dois pequenos vídeos, com o formato de revisão sobre a Época de Ouro do Rádio e sobre o Choro. A atividade “desembaralhe as letras” contou apenas com uma participação efetiva, mesmo que os demais

SUMÁRIO

componentes tenham assistido ao vídeo, a estudante listou os nomes dos compositores do samba, da bossa nova, artistas da época de ouro do rádio, dentre outros que foram “embaralhados” no vídeo.

Nas semanas seguintes, apresentamos os Festivais da Canção juntamente com compositores e cantores que ganharam os festivais. A curadoria das obras foi feita com base na literatura (TINHORA, 2013; SEVERIANO, 2013). Apreciamos as seguintes músicas: “Arrastão” de Edu Lobo e Vinícius de Moraes interpretada por Elis Regina, “A Banda” de Chico Buarque interpretado por Chico Buarque Nara Leão, “Ponteio” de Edu Lobo e Capinan interpretada por Edu Lobo e Marília Medalha. A partir do conteúdo proposto, refletimos sobre o impacto do surgimento e difusão da televisão na sociedade brasileira, a programação e audiência, a interação entre a televisão, a mídia e a música popular brasileira, a origem do nome dos festivais, a história e o contexto do 3º Festival Internacional Canção na rede Globo e o término da era dos festivais. Uma interessante reflexão é proposta por Severiano (2013, p. 360):

Os festivais esgotaram seu tempo, tal como os concursos de misses e outras modas. Realmente, os únicos tipos de programação que permanecem na televisão brasileira pelos anos afora - e deverão talvez permanecer para sempre - com altos níveis de audiência são as novelas, os noticiários e as transmissões de partidas de futebol.

Posteriormente, analisamos a música de Geraldo Vandré “Pra não dizer que não falei das flores”, onde os alunos demonstraram um interesse pela mensagem passada através da música, destacando os pontos importantes que reconheceram como por exemplo, que o autor convida as pessoas para ir a rua, lutar por seus direitos. O Rock, foi o gênero seguinte abordado. Destacamos sua origem e o Dia Mundial do Rock, as primeiras experimentações do gênero nos anos 50, principais nomes que se destacaram nesse gênero como Chuck Berry, Bill Haley, Little Richard, a importância das mulheres no rock, como Sister Rosetta Tharpe, o rei do rock Elvis Presley e

SUMÁRIO

sua influência do blues. Posteriormente, abordamos as inovações do rock na década de 60 e surgimento de grupos musicais como The Beatles e The Rolling Stones.

Na última intervenção da Oficina, trabalhamos de forma geral o tema MPB e revisitamos gêneros musicais trabalhados ao longo da oficina. Discutimos sobre como nosso conhecimento de música popular brasileira é limitado, abordamos de forma resumida a indústria cultural e a influência da televisão sobre o nosso gosto musical e como a nossa família contribui para nossa formação de gosto musical. Os estudantes apresentaram obras que já haviam ouvido por influência de seus pais e avós e que, com as oficinas, tiveram a oportunidade de conhecê-las melhor, inseri-las num contexto histórico e social de produção, demonstrando a MPB como algo que pertence a um povo para representar aspectos coletivos de uma comunidade, reafirmando tudo que a sociedade acredita através da música e como a gente se identifica com esse estilo de música. Percebemos com isso que alguns objetivos da oficina foram alcançados, pois permitiram aos participantes uma “ampliação do conhecimento do sujeito sobre si, o outro e o mundo compartilhado” (BRASIL, 2018, p. 482). Alguns dos estudantes demonstraram que conheciam ou passaram a conhecer compositores da MPB como por exemplo Gilberto Gil, Caetano Veloso, Chico Buarque, Tom Jobim, Jorge Ben Jor, Roberto Carlos, Vinícius de Moraes, Elis Regina, Milton Nascimento e Maria Gadú. Aprofundamo-nos levantando e revendo situações históricas relevantes para o entendimento da sociedade brasileira: lembramos de Chiquinha Gonzaga, refletimos sobre o enfrentamento que ela passou em uma sociedade rígida por ser mulher à frente do seu tempo. Compositora e pianista em uma sociedade que exigia da mulher dedicação integral à casa, mas ela insistia em dedicar-se integralmente ao piano (SEVERIANO, 2013, p. 42). Dialogamos sobre gosto musical, logo alguns alunos participaram, argumentando que é preciso estarmos abertos a novas experiências, ouvir novas músicas e que o gosto musical tem muito a ver com o que ouvimos no nosso

SUMÁRIO

cotidiano, há variedade muito grande de música que muitas vezes não é explorada por falta de um “parar” para ouvir, fazendo com que a gente escute apenas o que passa na televisão, rádio e agora principalmente no Tik Tok e Instagram. Finalizamos, agradecendo a todos que contribuíram com a nossa Oficina de História da Música Popular Brasileira, que assistiram nossos vídeos, participaram através do grupo de *WhatsApp*, aos alunos entraram em contato conosco para solucionar alguma dúvida e solicitamos a gravação de um vídeo falando sobre sua experiência com a nossa oficina.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência com a oficina nos possibilitou analisar e refletir acerca das possíveis dificuldades encontradas na docência e no ensino de música; uma das dificuldades encontradas logo de início das intervenções foi o comportamento tímido e a falta de participação dos alunos nas discussões. Buscamos estratégias de superação como observar a aula de história e analisar como se dava a participação dos alunos com a professora, então buscamos aprender os nomes dos alunos para que fosse possível chamá-los pelos seus respectivos nomes na busca da valorização da participação dos alunos nas discussões, são atitudes simples que faz a diferença na conexão dos alunos com pibidianos obtendo resultados positivos. Um método que facilitou bastante a obtenção de resultados foi a postagem de um questionário “O que você achou dos primeiros momentos da Oficina de História da Música Popular Brasileira (Intervenções, conteúdos, podcasts e interação no grupo)”. Os alunos ressaltaram que a oficina ofereceu informações esclarecedoras sobre a formação da música, informações estas que são poucas esclarecidas no cotidiano e no convívio escolar, muitas vezes desconhecidas e que resultou em um maior interesse pelos assuntos abordados. Outra estratégia

com resultados positivos foi a postagem de vídeos e podcasts utilizados como revisão dos conteúdos trabalhados nas intervenções, em que os alunos sempre comentavam sobre os primeiros gêneros apresentados muitas vezes desconhecidos e como são diferentes das músicas que eles ouvem atualmente; solicitamos aos alunos que gravassem um pequeno vídeo comentando sobre a visão que eles tinham antes da oficina e como mudou essa visão em relação a formação da música brasileira, cantores que não conheciam e tiveram a oportunidade de conhecer através da oficina ou algum episódio que tenha marcado ao longo das intervenções

A oficina nos proporcionou uma visão abrangente da profissão docente, reforçou nossa ação científica através de leituras solicitadas, pesquisas bibliográficas e apresentação de teóricos importantes para elaboração de novas metodologias de ensino importantes no contexto remoto. Foi uma oportunidade que contribuiu para o desenvolvimento profissional como futuras professoras e para construção da identidade docente, compartilhando experiências importantes no convívio escolar ao analisar todos os aspectos no processo educacional e nos tornar mais críticas em relação à nossa atuação profissional, resultando em uma experiência muito ampla em um breve espaço de tempo, com vivências práticas em sala de aula, aprimorando nossa formação como futuros professores

REFERÊNCIAS

AUGUSTO, Erika Soares. **As flores vencendo os canhões**: Festivais e Canções de Protesto. 2009. Dissertação (Mestrado em Música) - Centro de Letras e Artes, Escola de Música, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

BARROS, José D'Assunção. **A contribuição euro-brasileira**: Diálogos com a música europeia. *In*: RAÍZES da Música Brasileira. 1. ed. São Paulo: Hucitec, 2011. cap. 3, p. 83 -91.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

CALABRE, Lia. **A Era do Rádio**. 2. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002.

CALDAS, F. R.; HOLZER, D. C.; POPI, J. A. A Interdisciplinaridade em arte – Desafios em sala de aula. **Revista NUPEART**, Florianópolis, v. 17, p. 160-171, 2017. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/nupeart/article/view/9839>. Acesso em: 11 out. 2021.

CHACON, Paulo. **O que é rock**. São Paulo: Brasiliense, 1983.

DEL BEN, Luciana. **A utilização do modelo espiral de desenvolvimento musical como critério de avaliação da apreciação musical em um contexto educacional brasileiro**. 1996. Dissertação de Mestrado (Mestrado em Música) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1996.

FIALHO, Vania Malagutti; ARALDI, Juciane. Maurice Martenot: Educando com e para a música. *In*: MATEIRO, Teresa. **Pedagogias em Educação Musical**. Curitiba: Intersaberes, 2012. cap. 5, p. 161 - 164.

KIEFER, Bruno. **História da Música Brasileira**. Porto Alegre: Movimento, 1976. v. 9, cap. 1, p. 9-10.

MEIRELLES, Victor. **A Primeira Missa do Brasil**. 1860. Pintura, óleo sobre tela 268 x 356, Museu Nacional de Belas Artes.

MOREIRA, Marco. **Aprendizagem Significativa: A Teoria de David Ausubel**. São Paulo: Moraes LTDA, 1982.

NAPOLITANO, Marcos. **História e Música: história cultural da música popular**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

NAVES, Santuza Cambraia. Da Bossa Nova à Tropicália: contenção e excesso na música popular. **Revista Brasileira De Ciências Sociais**, [s. l.], v. 15, n. 43, p. 35-44, out. 2000.

PRUDENTE, C. L.; MARTINHO, N. J.; SILVA, D. C. Maracatu: uma marca cultural ibero-ásio-afro-ameríndia no carnaval do nordeste. **Revista Extraprensa**, [s. l.], v. 14, n. 1, p. 313-327, 2020. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/extraprensa/article/view/174628>. Acesso em: 13 out. 2021.

SCHAFER, R. **A afinação do mundo**. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1997.

SÈVE, Mário. Choro: gênero ou estilo? *In*: XXVI CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA, 2016, Belo Horizonte. **Anais...** Belo Horizonte, 2016.

SUMÁRIO

SEVERIANO, Jairo. **Uma História da Música Popular Brasileira**: das origens à modernidade. São Paulo: Editora 34, 2013.

SILVA, Tharciana Goulart; LAMPERT, Jocielle. Reflexões sobre a Abordagem Triangular no Ensino Básico de Artes Visuais no contexto brasileiro. **Revista Matéria-Prima**, [s. l.], v. 5, n. 1, p. 88-95, 2017.

TINHORÃO, José Ramos. **Pequena História da Música Popular Brasileira**: segundo seus gêneros. 7ª ed. São Paulo: Editora 34, 2013.

VAGALUME, Francisco Guimarães. **Na roda do samba**, Rio de Janeiro: Funarte, 1978.

VIANNA, Hermano. **O Mistério do Samba**. Rio de Janeiro, Zahar, 1995.

SUMÁRIO



20

*Laiane Borges Silva
Claucio Ciarlini Neto
Yuri Holanda da Nóbrega
Prof. Alexandre Alves de Oliveira*

**DESAFIOS E EXPERIÊNCIAS
DE ENSINO REMOTO E/OU HÍBRIDO
NA FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE**



SUMÁRIO

RESUMO

Este trabalho tem por objetivo refletir sobre os desafios e experiências de ensino remoto na formação inicial docente. Esse tema se mostra bastante relevante neste contexto atual da sociedade devido a adoção de medidas, por parte dos governos, desta modalidade de ensino na educação brasileira nas instituições de ensino públicas e privadas, devido à pandemia mundial da COVID-19, e assim refletir sobre as problemáticas constituídas por esta na educação. Neste trabalho utilizamos como metodologia um estudo de caso qualitativo em que procuramos refletir sobre a experiência do trabalho docente com a modalidade de ensino remoto, além de uma revisão bibliográfica onde procuramos refletir e dialogar com autores que refletem sobre este tema, e assim podermos melhorar qualitativamente nossa formação inicial docente e nossa intervenção na escola Cândido Oliveira, pelo Programa de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID. Em decorrência das consequências da Covid-19, foi necessário a adoção, nos programas escolares, do ensino remoto, com aulas e atividades totalmente *onlines*. Esta modalidade de ensino veio como uma solução em tempos pandêmicos, mas também gerou alguns problemas para os docentes, tanto para aqueles no início de sua carreira, como para aqueles que há anos lecionam, e tais problemas serão discutidos no decorrer do trabalho. Procurou-se então exibir neste presente trabalho estratégias que facilitem o ensino remoto e a capacitação dos docentes buscando uma maior qualidade de ensino e aprendizagem para os discentes, e assim agregando novas habilidades à nossa formação inicial para auxiliar-nos em nossa práxis didático-pedagógicas.

Palavras-chave: Formação docente. Ensino remoto. História. PIBID.

INTRODUÇÃO

A pandemia da Covid-19 trouxe inúmeras consequências para o cenário mundial, em todos os tipos de setores, desde transportes, comércio, serviços etc., e dentre eles os dois mais impactados foram os setores da Saúde e da Educação públicas. Por conta da alta contaminação do vírus, a população teve que adotar medidas de isolamento social, e assim os docentes e discentes ficaram impedidos de comparecerem presencialmente às escolas por um período indeterminado enquanto as taxas de transmissão e fatalidades estivessem muito altas. Em decorrência disso foi necessário aderir ao modelo de ensino remoto.

Esse método de ensino se baseia na mudança do conteúdo pedagógico presencial para o *online*, ocorrendo a busca de novos planos e medidas para a abordagem dos conteúdos previstos para o ano letivo, através de ferramentas e plataformas *online* que atendam a demanda de cada série, e também de plataformas que tornem mais lúdicas as abordagens desses assuntos. Como exemplo podemos citar as plataformas do *Google Classroom*, *Microsoft Teams*, *WhatsApp* e *Youtube*.

E na realidade, essa foi uma fase importante de transição em que os professores se transformaram em youtubers gravando videoaulas e aprenderam a utilizar sistemas de videoconferência, como o *Skype*, o *Google Hangout* ou o *Zoom* e plataformas de aprendizagem, como o *Moodle*, o *Microsoft Teams* ou o *Google Classroom* (MOREIRA; HENRIQUES; BARROS, 2020).

No entanto este modelo apresenta diversos desafios, tanto por parte dos professores como dos alunos; dentre esses desafios podemos citar a falta de familiaridade com as ferramentas de ensino *online* já mencionadas, tanto por parte tanto dos professores quanto dos alunos, o difícil acesso à internet por ambas as partes, a

SUMÁRIO

dificuldade de acompanhamento das aulas pelos discentes devido aos fatores econômicos e até mesmo familiares, pois alguns não contam com o apoio da família para a continuidade dos estudos por meio do ensino remoto, e também a necessidade de alguns estudantes precisam trabalhar para prover o sustento da família e se viram forçados a abandonarem os estudos.

O PIBID – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência é a porta de entrada dos estudantes de licenciatura à escola pública, no entanto devido a pandemia, a realização desse programa também foi afetada, pois como as aulas presenciais estavam suspensas, nós, do subprojeto de História em Parnaíba, tivemos que nos adaptarmos ao ensino remoto sendo o acompanhamento dos alunos feito através de plataformas digitais, tais como o *WhatsApp*.

O presente trabalho tem como objetivo apresentar as experiências obtidas durante a realização das atividades do PIBID na Unidade Escolar Cândido Oliveira, na turma do 1ºano do turno da noite, na qual foram realizadas atividades, tais como palestras, textos, vídeos do *YouTube* e desenhos, com a finalidade de abordar assuntos importantes no contexto social e, assim, compreendendo melhor os principais desafios e discutir possíveis soluções para o exercício das atividades do subprojeto de História em meio ao contexto pandêmico e às aulas remotas. Para realizar estas discussões foram utilizados os trabalhos dos seguintes autores: (SILVA *et al.*, 2020), (MOREIRA, *et al.*, 2020), (RONDINI *et al.*, 2020), entre outros.

DESENVOLVIMENTO

Desde o seu surgimento o PIBID possibilitou que os estudantes de licenciatura, independente da sua área de atuação, pudessem ter acesso aos alunos na escola antes mesmo da sua formação. Antes

da pandemia as atividades do PIBID consistiam em atividades presenciais nas escolas para que os estudantes de licenciatura se familiarizassem com o ambiente de ensino, com a sala de aula e com a turma a ser trabalhada, após isso os universitários assistiam algumas aulas do professor-supervisor, para depois iniciarem as atividades pedagógicas com a turma. Essas atividades consistiam em monitorias, projetos voltados para grupos de estudo, como uma forma de incentivar os alunos a adquirirem um apreço maior pela disciplina em questão.

Inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem” (PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA -PIBID EDITAL Nº 2/2020, [s.d.]).

No que diz respeito ao PIBID, durante o ensino remoto inicialmente foi feita a divisão dos licenciandos entre as duas unidades escolares a serem trabalhadas, logo após deu-se início às reuniões para discutir sobre a nova BNCC - Base Nacional Comum Curricular - e os novos métodos de estudo, assim os licenciandos foram divididos entre as turmas da Unidade Escolar Cândido Oliveira, situada no Bairro do Carmo na cidade de Parnaíba; o mesmo apresenta uma situação socioeconômica de renda baixa ou média, o que pode vir a refletir nos alunos que frequentam a instituição de ensino, onde começamos a observar as aulas dos professores por meio do *WhatsApp*. A primeira palestra foi realizada no dia 19 de maio de 2021, sobre o tema *Direitos Humanos das Mulheres*, pela palestrante Naira de Assis Castelo Branco, formada em história pela UESPI - Universidade Estadual do Piauí, fundadora e coordenadora do grupo de pesquisa e de militância feminista *Mulheres em Pauta*, que atua como palestrante sobre violência de gênero e direitos humanos. A palestra foi gravada pelo professor-supervisor Cláudio Ciarlini, que dias após repassou aos estudantes, junto com uma atividade qualitativa sobre os pontos importantes da mesma. Conforme figura 1

SUMÁRIO

Figura 1



Fonte: Arquivo Pessoal.

Logo após a sensibilização promovida por meio da palestra, no dia 29 de maio houve a apresentação da pibidiana para a turma onde as atividades se realizariam; a primeira consistia em dois vídeos, um sobre *Violência Contra a Mulher em Tempos de Pandemia*, outro sobre *Violência Contra a Mulher*, além de um texto sobre o porquê da importância em falarmos sobre os direitos humanos das mulheres. Com base nisso foi pedido aos estudantes um texto sobre a importância do estudo desse assunto em sala de aula, foi dado um

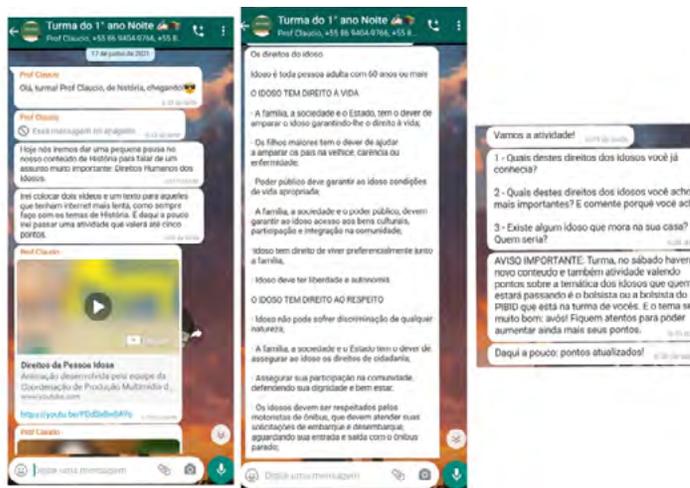
prazo de uma semana para a realização da atividade, no entanto no final do prazo não houve a devolutiva por parte dos alunos.

No dia 05 de junho foi iniciada mais uma atividade na qual foram enviados 3 vídeos sobre os direitos das mulheres, seus espaços de lutas e conquistas, sendo proposto que os alunos fizessem um desenho ou uma poesia que retratassem a sua importância, novamente com um prazo de uma semana, no final do mesmo não houve devolutiva.

No dia 17 de junho o professor supervisor iniciou o assunto sobre Direitos da Pessoa Idosa, onde foram exibidos vídeos e um texto sobre a temática e logo após o mesmo enviou três perguntas abordando o tema. E por fim nos dias 19 e 25 de junho foram enviadas as últimas atividades sobre a temática, onde foi proposto que os estudantes fizessem um poema e um desenho sobre o assunto, novamente com o fim do prazo não foi obtida a devolução das atividades. Conforme figuras 2 e 3.

SUMÁRIO

Figura 2



Fonte: Arquivo Pessoal.

Figura 3



Fonte: Arquivo Pessoal.

O fato de as atividades não terem sido devolvidas mostra o claro desinteresse dos alunos e sua falta de motivação para realizar as tarefas destinadas a eles, tal desinteresse ocorreu também nas disciplinas dos outros professores.

Durante a experiência foi possível notar alguns obstáculos, podemos citar a dificuldade de acesso aos estudantes, pois a maioria dos estudantes da turma trabalhada, o 1º ano noite, não participava das aulas e atividades propostas, sendo por causa da falta de equipamentos para acompanharem as aulas ou porque alguns precisavam trabalhar, sua situação financeira, a falta de acesso a *internet* e a equipamentos adequados para o estudo, também por conta do desânimo dos estudantes em participar das aulas *online*.

“O crescimento da desigualdade é a união de problemas econômicos, da insegurança no trabalho, problema

aumentado em razão da pandemia, e ainda as disparidades de renda e a falta de oportunidades no país (QUINZANI, 2020), o que, sem dúvida, reverbera na Educação” (SILVA, 2020).

Os estudantes não possuíam uma participação frequente durante as aulas em geral, e em decorrência disso apenas alguns participaram das atividades propostas pelo PIBID em questão de palestras feitas sobre os temas propostos, mesmo tendo sido tomadas medidas de incentivo aos estudantes pelo professor-supervisor Claucio Ciarlini, onde o mesmo procurou propostas para incentivar os alunos a participarem das atividades do PIBID.

Também foi possível notar que tais dificuldades não ocorreram apenas com a disciplina de história, mas também com as outras. Onde era visível a dedicação dos professores em buscar maneiras de atrair os estudantes, e sua extrema preocupação sobre o fato dos discentes não estarem participando das aulas e também não estarem entregando suas atividades.

CONCLUSÃO

Com a experiência obtida foi possível perceber que a educação atual não está pronta para ser realizada na modalidade à distância, isso porque as instituições de ensino, em sua maioria, não possuem equipamentos adequados, os professores não dispõem de uma formação voltada para o uso de tecnologias no ensino e os alunos muitas vezes não possuem as ferramentas adequadas.

Também foi possível perceber que o ensino remoto necessita de investimentos e melhorias para que possa gerar um melhor retorno dos estudantes, melhorias como cursos para professores que não são familiarizados com plataformas *online*, onde eles possam se

familiarizar com essas ferramentas e também conhecer plataformas que facilitam o seu trabalho, assim como o entendimento dos alunos, com o uso de ferramentas lúdicas.

Esse contato inicial dos licenciandos com a realidade escolar possibilita ao mesmo encontrar referências para sua formação docente, isso ocorre, pois, ao ter contato com a realidade da educação nos seus primeiros anos de formação, tornará possível ao aluno bolsista encontrar melhores caminhos para lidar com situações típicas do ato de exercer a profissão de educador, e com isso superar os desafios que foram encontrados no cenário atual:

“Práticas de formação que tomem como referência as dimensões coletivas contribuem para a emancipação profissional e para a consolidação de uma profissão que é autônoma na produção dos seus saberes e dos seus valores”, favorecendo mudanças significativas no cenário educacional a contemplar pontos importantes para que os professores consigam superar suas dificuldades ao seguir o modelo de ERE. Além disso, por meio da formação docente, pode-se contribuir para o fortalecimento das práticas educacionais momentâneas, mobilizadas pelo ERE com a utilização de TDIs” (OLIVEIRA, 2020).

Desse modo conclui-se que a experiência obtida foi, com todos os problemas nela envolvidos, indispensável para a formação dos licenciandos na aprendizagem de saberes necessários para o exercício da docência.

REFERÊNCIAS

FAUSTINO, Lorena Silva e Silva; SILVA, Tulio Faustino Rodrigues Silva e. Educadores frente à pandemia: dilemas e intervenções alternativas para coordenadores e docentes. **Boletim de Conjuntura (BOCA)**, v. 3, n. 7, p. 53-64, 2020.

MOREIRA, J. António; HENRIQUES, Susana; BARROS, Daniela Melaré Vieira. Transitando de um ensino remoto emergencial para uma educação digital em rede, em tempos de pandemia. **Dialogia**, p. 351-364, 2020.

OLIVEIRA, Raquel Mignoni; CORRÊA, Ygor; MORÉS, Andréia. Ensino remoto emergencial em tempos de covid-19: formação docente e tecnologias digitais. **Revista Internacional de Formação de Professores**, v. 5, p. e020028-e020028, 2020.

PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA - PIBID EDITAL No 2/2020. [s.l.], [s.d.]. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/06012019-edital-2-2020-pibid-pdf>. Acesso em: 02 nov. 2021.

RAUSCH, Rita Buzzi; FRANTZ, Matheus Jürgen. Contribuições do PIBID à formação inicial de professores na compreensão de licenciandos bolsistas. **Atos de pesquisa em educação**, v. 8, n. 2, p. 620-641, 2013.

RONDINI, Carina Alexandra; PEDRO, Ketilin Mayra; DOS SANTOS DUARTE, Cláudia. Pandemia do Covid-19 e o ensino remoto emergencial: Mudanças na práxis docente. **Interfaces Científicas-Educação**, v. 10, n. 1, p. 41-57, 2020.

VALENTE, Geilsa Soraia Cavalcanti; MORAES, Érica Brandão; SANCHEZ, Maritza Consuelo Ortiz; SOUZA, Deise Ferreira de. O ensino remoto frente às exigências do contexto de pandemia: Reflexões sobre a prática docente. **Research, Society and Development**, v. 9, n. 9, p. e843998153-e843998153, 2020.

SUMÁRIO



21

*Vitor da Cruz Lima
Claucio Ciarlini Neto
Yuri Holanda da Nóbrega*

ADVERSIDADES DO ENSINO REMOTO:

**UM DESAFIO DOCENTE
EM TEMPOS DE PANDEMIA**



SUMÁRIO

RESUMO

Desde 2020, a pandemia da COVID-19 tem causado uma série de transformações em nosso cotidiano, visto que as mudanças ocorriam de forma veloz foi preciso buscar novas alternativas para o trabalho docente, que precisou adaptar-se e encontrar novas soluções para que as atividades não fossem prejudicadas. Assim, nosso desempenho nas atividades do Programa de Iniciação à Docência (PIBID), junto às turmas do 3º ano do turno da noite na Escola Cândido Oliveira no ano de 2021, também sofreram modificações, ao passo que tivemos que acompanhar os estudantes através de atividades do ensino remoto, onde pudemos perceber e relatar o quanto esta modalidade de ensino interferiu nas atividades e no aprendizado de discentes. Nesse sentido, em nosso relato de experiência percebemos que muitos alunos apresentaram uma ou mais dificuldades para o envio das atividades, tais como ausências, internet baixa, etc. Temos por objetivo com este relato de experiência diferenciar o que é o ensino remoto, quais seus pressupostos e quais as diferenças deste para o ensino à distância, também conhecido pela sigla (EaD). Desta forma, neste relato, fizemos uma análise baseada em um estudo de caso de nossas intervenções no PIBID na escola supracitada e uma revisão bibliográfica de autores que abordam o cenário da pandêmico na educação. Percebemos que o olhar do docente deve ser desenvolvido e sempre estar buscando a inovação e a renovação de seus conhecimentos para que assim possamos construir uma educação com maior qualidade.

Palavras-chave: Ensino Remoto. Pandemia. Ensino de história. Educação. PIBID.

INTRODUÇÃO

A pandemia do COVID-19 transformou nossa realidade de forma abrupta, praticamente todos os setores da sociedade foram afetados pela nova e inesperada situação. Neste cenário, a educação foi um dos campos que mais sofreu com as restrições impostas pela pandemia, foi preciso evitar ao máximo a disseminação do novo vírus e para que isso ocorresse, as aulas presenciais passaram a ser no modelo ensino remoto emergencial (ERE), pois a situação assim o exigia. Nossas atividades do Programa de Iniciação à Docência com os estudantes do 3º ano da Escola Cândido Oliveira tiveram que passar para o ERE. Em nossas atividades pibidianas, percebemos, pois, que muitos alunos apresentavam dificuldades para o envio das atividades propostas, muitos não as enviavam no prazo correto, havia aqueles que não tinham uma conexão de boa qualidade ou que tiveram dificuldades com a nova modalidade.

Assim, percebemos o quanto se faz necessário o letramento tecnológico de discentes e docentes para que enfrentem a situação utilizando as melhores formas remotas de ensino na construção de um saber mais inclusivo. Temos por objetivo neste relato de experiência diferenciar o que é o ensino remoto emergencial (ERE) e qual suas diferenças para o ensino à distância, também conhecido pela sigla (EAD), pois estas duas modalidades de ensino não devem ser tomadas como sinônimos. Por fim, para que este relato fosse escrito, nos valem de um referencial teórico de autores que versam sobre a temática educacional na pandemia, tais como: Arruda (2020), Coscarelli (2020), Moraes e Magalhães (2017) e Paulo Freire (1973) dentre outros. A fim de que nossa análise fosse mais fecunda e proveitosa em seu desenvolvimento.

SUMÁRIO

DESENVOLVIMENTO

Esta pesquisa foi desenvolvida a partir da experiência proporcionada pelo PIBID em história, desenvolvido pelo bolsista-pesquisador na Unidade Escolar Cândido Oliveira, situada na cidade de Parnaíba, estado do Piauí, no período de janeiro a junho de 2021, ou seja, dentro do período de vigência das restrições impostas pela pandemia da COVID-19. Neste sentido, desde o começo do desenvolvimento das atividades com os discentes por meio da elaboração de atividades voltadas para a conscientização dos direitos dos idosos e das mulheres, nosso contato ficou restrito apenas aos meios virtuais, mais especificamente ao aplicativo de mensagens *WhatsApp*; aqui vale ressaltar que a escolha desta plataforma de ensino pelo corpo docente da instituição se deu pela praticidade do aplicativo e menor consumo de dados, pois muitos estudantes desta escola habitam em áreas rurais ou onde o acesso ao sistema de conectividade ainda é precário, dificultando assim o acesso a aplicativos mais elaborados e que demandam um consumo de dados maior, como no caso das plataformas *Google Meet* e *Zoom*.

Porém, como o ensino remoto foi uma grande surpresa para todos, percebemos, pois, que alguns estudantes tiveram dificuldades no envio de atividades, falhas de conectividade e ausências em aula. Para nós, futuros docentes, percebemos o quão necessário é o letramento virtual, o desenvolvimento e busca por melhores meios de comunicação e interação com os estudantes através das plataformas virtuais. Assim, diante desta problemática, muitas eram e são as dúvidas, pois:

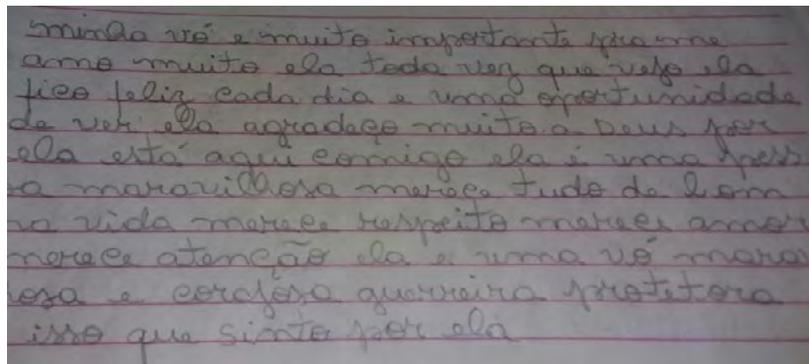
Para os iniciantes, as incertezas e inseguranças são ainda constantes na sua prática. Para o formador, a preocupação e o compromisso de levar o formando a aprendizagem e à realização de uma prática concreta e eficaz (MORAES; MAGALHÃES, 2017, p. 106).

SUMÁRIO

Neste sentido, as constantes dúvidas e preocupações com o aprendizado dos estudantes era algo constante em nosso cotidiano, pois muitos, como já supracitado, têm dificuldades de acesso, dentre outros percalços que podem dificultar o aprendizado. Frente a essas dificuldades, procuramos fazer o máximo possível para que todos os discentes acompanhassem as atividades propostas por nós e as enviassem a tempo, e deste modo usamos a imaginação para que as atividades tivessem um tom mais leve e descontraído. Ao abordarmos o tema dos direitos dos idosos por exemplo, pedimos aos alunos que elaborassem cartas aos seus avós ou a alguém que fosse idoso na família, além disso, também pedimos a elaboração de poemas e desenhos, resolução de questões, como quando abordamos a violência contra as mulheres.

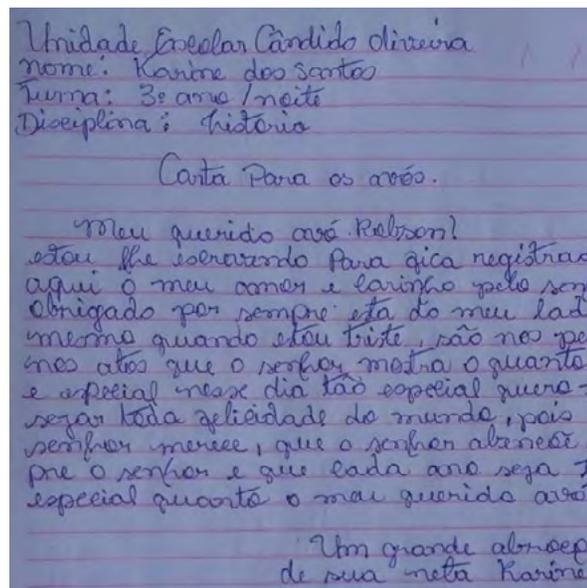
SUMÁRIO

Figura 1: Carta aos avós escrita por Juciarina Nascimento, PIBID



Fonte: Arquivo pessoal.

Figura 2: (Carta aos avós, escrita pela estudante Karine dos Santos, PIBID)



Unidade Escolar Cândido Diniz
nome: Karine dos Santos
Turma: 3º ano / noite
Disciplina: História

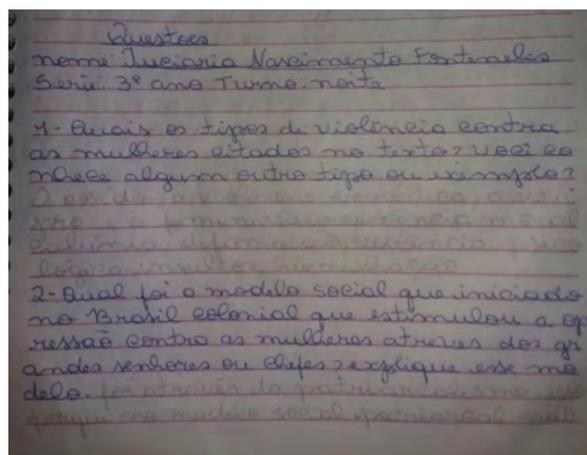
Carta Para os avós.

Meu querido avô Ralson!
estou lhe escrevendo para ficar registrada
aqui o meu amor e carinho pelo senhor
Obrigado por sempre estar do meu lado
mesmo quando estou triste, são nos pequeninos
os que o senhor mostra o quanto é
especial nesse dia tão especial quero
segar toda felicidade do mundo, pois o
senhor merece, que o senhor atenda a
prece o senhor e que cada ano seja tão
especial quanto o meu querido avô.

Um grande abraço
de sua neta Karine

Fonte: Arquivo pessoal.

Figura 3: Atividade sobre o tema de violência contra as mulheres, escrita por Juciarina Nascimento, PIBID



Questões

nome Juciarina Nascimento Fonteneles
Série: 3º ano Turma: noite

1- Quais os tipos de violência contra as mulheres citados no texto? Use os nomes de algum outro tipo ou exemplo?
Tipos de violência contra as mulheres são: física, psicológica, sexual, econômica, social, moral, discriminação, preconceito, etc.

2- Qual foi o modelo social que iniciou no Brasil colonial que estimulou a opressão contra as mulheres através dos grandes senhores ou chefes? explique esse modelo. foi através da patriarcalismo, que no modelo social patriarcal, o

Fonte: Arquivo pessoal.

Assim, percebemos que “a formação profissional trabalha com a possibilidade de renovação, inovação, de ousadia” (GIMENEZ, 2018, p. 52). Nesse sentido, Duarte e Medeiros também dizem que “o comportamento do professor que se coloca como um incentivador ou motivador da aprendizagem, como uma ponte rolante entre o aprendiz e aprendizagem, destacando o diálogo” (DUARTE; MEDEIROS, 2020, não paginado). Em um contexto de tantas dificuldades e tantas incertezas, como é este cenário pandêmico, devemos tentar ao máximo motivar e buscar a melhor forma de aprendizagem de nossos estudantes, daí o nosso desenvolvimento de atividades como cartas, desenhos, poemas, etc. Aqui, é importante ressaltar que no contexto da pandemia, não só os estudantes, mas também os professores passaram por dificuldades nos mais variados campos. Uma destas foi em relação ao ensino remoto, visto que não se trata de ensino à distância (EaD). O ensino remoto é uma modalidade de urgência em um período de crise como o que vivemos.

[...] Chamamos ensino remoto e não educação a distância (EaD), porque é uma ação emergencial, são cursos presenciais que, devido aos impedimentos impostos pela fácil disseminação do coronavírus, impedem os estabelecimentos de ensino de manterem suas atividades presenciais. O ensino remoto precisou ser feito sem planejamento prévio, sem um ambiente virtual de aprendizagem escolhido com cautela, sem que os professores tivessem tempo de se preparar, de produzir e selecionar materiais e estratégias de ensino adequadas para atividades *online* [...] Não se faz EaD de qualidade de uma hora para outra (COSCARELLI, 2020, p. 15).

Desta forma, podemos ver que nossas atividades pibidianas se encaixam no modelo supracitado, uma vez que foram desenvolvidas de modo muito rápido e sem um ambiente escolhido com determinada cautela, já o ensino na modalidade (EaD), que já mesmo antes da pandemia era ofertado por universidades e centros educacionais, é definido por Arruda desta forma:

SUMÁRIO

Atender, por meio de tecnologias digitais, alunos afetados pelo fechamento das escolas, não é a mesma coisa que implantar Educação a Distância, ainda que tecnicamente e conceitualmente refira-se à mediação do ensino e da aprendizagem por meio de tecnologias. A EaD envolve planejamento anterior, consideração sobre o perfil de aluno e docente, desenvolvimento a médio e longo prazo de estratégias de ensino e aprendizagem que levem em consideração as dimensões síncronas e assíncronas da EaD, envolve a participação de diferentes profissionais para o desenvolvimento de produtos que tenham, além da qualidade pedagógica, qualidade estética que é elaborada por profissionais que apoiam o professor na edição de matérias diversos (2020, p. 09).

Diante dos expostos, evidenciamos as consideráveis distinções entre o ERE e o EaD, a fim de que as intervenções feitas nas atividades do PIBID não sejam consideradas ensino à distância, mas sim um meio que se encontrou para que as atividades não ficassem paradas e que os estudantes não se evadissem do ambiente escolar. Para que não houvesse esta evasão, uma busca incessante por novas possibilidades metodológicas desta modalidade de ensino foi necessária, e assim tivemos que nos adaptar rapidamente aos desafios desta conjuntura para a qual não estávamos preparados. As dificuldades são inúmeras, em nossas avaliações e atividades com os alunos da Unidade Escolar Cândido Oliveira, pois muitos não enviavam as atividades, ou quando as enviavam já estava fora do prazo, outros tiveram que começar a trabalhar frente às dificuldades enfrentadas pela pandemia, muitos não tinham acesso constante a internet ou usavam dados móveis, o que dificultava o acesso dos conteúdos da aula, enfim, inumeráveis são os problemas.

Porém conforme nos diz Freire, “a educação é comunicação, é diálogo na medida em que não é transferência de saber, mas um encontro de sujeitos interlocutores que buscam a significação dos significados” (FREIRE, 1973, p. 59). Conforme nos mostra Paulo Freire, o professor deve sempre buscar a melhor comunicação para

SUMÁRIO

com o seu estudante, pois a educação é um diálogo. E foi este diálogo que nós tentamos buscar com os estudantes do 3º ano do Ensino Médio nas atividades do PIBID, principalmente neste momento em que estamos passando, pois sabemos que muitos estudantes estão passando por perdas familiares, de amigos ou conhecidos, além das incertezas em relação ao trabalho e ao próprio futuro, exigindo de nós uma postura de acolhimento e compreensão. Porém sempre lembrando dos compromissos e das atividades que estes deveriam enviar, pois entendemos que o diálogo e a compreensão seriam as melhores opções ao invés da simples e problemática imposição.

Desta forma, diante de todos estes desafios que a pandemia da COVID-19 nos impôs, também percebemos o quanto se faz necessária a busca por medidas que visem educar digitalmente e dar acesso aos melhores meios de comunicação para os alunos e professores da rede pública:

O uso pedagógico dos recursos das tecnologias passou a ser imprescindível para a manutenção do vínculo com os estudantes e para a mediação da aprendizagem. Nesse sentido, o ERE tornou-se um agente de mudança requerendo dos professores novas formas de ensinar e aprender, ressignificando suas práticas pedagógicas [...]. Sabe-se que nada substitui o ensino presencial e a convivência social proporcionados pela escola, porém, é preciso estarmos abertos ao aprendizado e a experimentação de novas formas de mediação da aprendizagem. É importante ressaltar que há críticas em relação à educação mediada pelas tecnologias, sobretudo num país com tanta desigualdade social como o Brasil, pois, isto gera mais exclusão do que inclusão social uma vez que o acesso à internet e equipamentos tecnológicos não abrange a todos os alunos [...]. À vista disso, não só no contexto pandêmico, faz-se necessário estimular os professores a buscar continuamente por capacitações com temáticas das novas tecnologias educacionais, onde possam utilizar e desenvolver procedimentos de ensino e de aprendizagem (SOARES; MIRANDA, 2020, p. 122 -121).

SUMÁRIO

Assim, as capacitações e aperfeiçoamentos neste novo cenário tornaram-se importantíssimas para que possamos utilizar os meios de comunicação e aplicativos que auxiliam em nossas aulas da melhor forma possível.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em suma, percebemos que o período de pandemia da COVID-19 trouxe uma série de mudanças para a sociedade e causou grande impacto na educação; nesse cenário, professores e alunos foram obrigados a tomar medidas rápidas para tentar se adaptar à nova realidade escolar através do modelo de aulas no ensino remoto. Percebemos que com a chegada deste, muitas foram as dificuldades enfrentadas pelo corpo docente para a realização das atividades, tais como a dificuldade de acesso à internet ou a baixa velocidade e qualidade desta, dentre outros fatores. Assim, coube a nós, futuros educadores, buscar soluções e propor novas atividades para que todos – ou o máximo possível de estudantes – pudessem acompanhar as aulas.

Percebemos e elucubramos a respeito das diferenças entre o que é o ensino remoto emergencial (ERE) e o ensino a distância (EaD), pois não se tratam de sinônimos e não devem ser tratados como tal. Evidenciamos que o olhar do docente deve ser desenvolvido e sempre estar buscando a inovação e a renovação de seus conhecimentos. Nesse sentido, com o letramento tecnológico estaremos nos prevenindo de uma futura situação na qual poderemos ser pegos de surpresa. Se assim trabalharmos, poderemos ter uma educação de maior qualidade e que busca sempre a inovação frente aos percalços do caminho.

Apesar de críticas a esse modelo de ensino (ERE), essa foi a solução encontrada frente às restrições impostas, daí fez-se extremamente necessário nossa colocação sobre o letramento tecnológico

com o apoio do poder público para que os futuros professores e os alunos possam lidar da melhor forma possível, se porventura ocorrer um novo cenário como este, a fim de que todos nós possamos construir uma educação inclusiva e autônoma.

REFERÊNCIAS

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

COSCARELLI, C. V. Ensino de língua: surtos durante a pandemia. *In*: RIBEIRO, A. E.; VECCHIO, P. de M. (orgs.). **Tecnologias digitais e escola: reflexões no projeto aula aberta durante a pandemia**. São Paulo: Parábola, 2020. p. 15-20.

DUARTE, Kamille Araújo; MEDEIROS, Laiana da Silva. Desafios dos docentes: as dificuldades da mediação pedagógica no ensino remoto emergencial. *In*: **Conedu, VII Congresso Nacional de Educação – Educação como (re) Existência: mudanças, conscientização e conhecimentos**, VII, 2020, online, ã paginado.

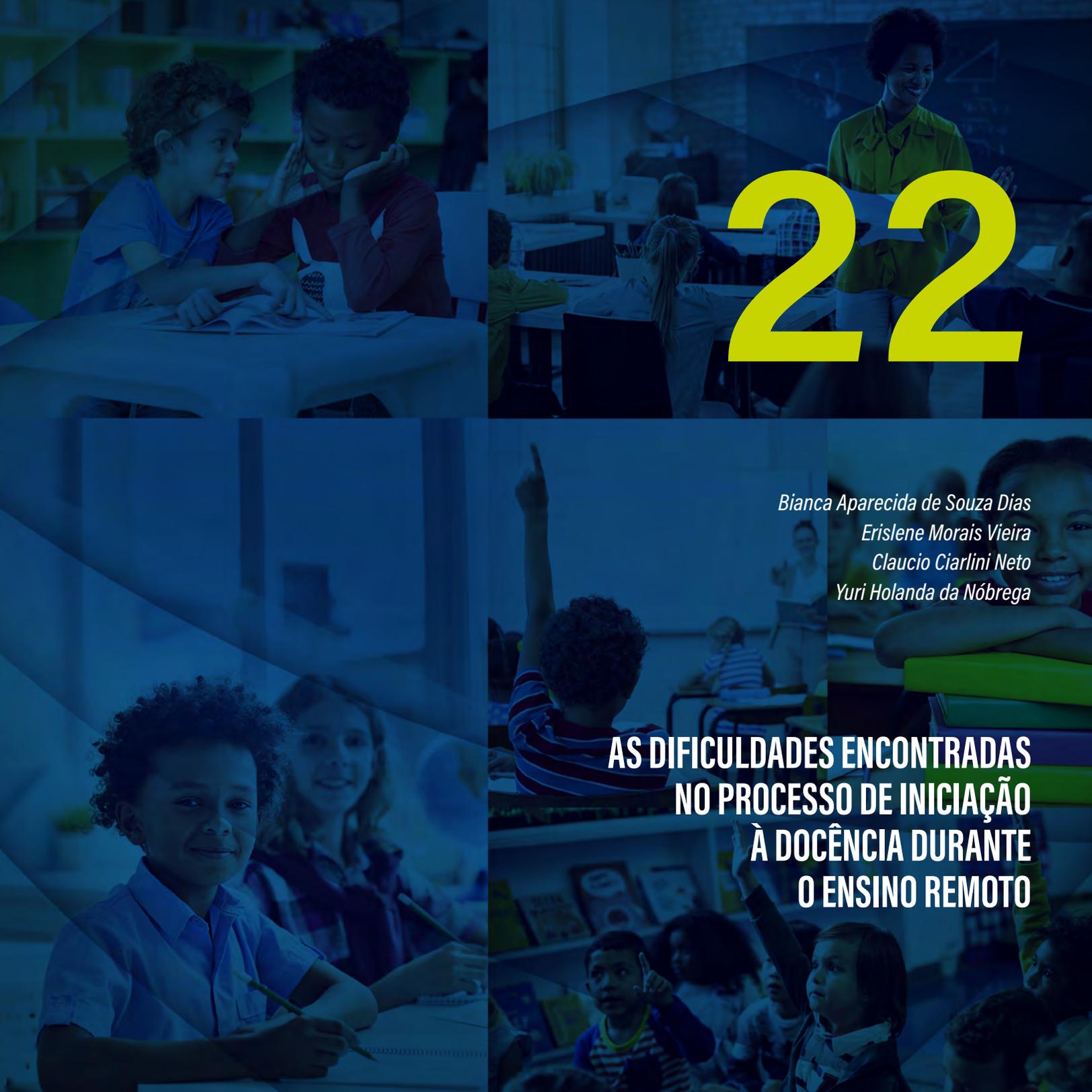
FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: **Editora Paz e Terra**, 1973.

GIMENEZ, T. Narrativa 14: permanências e rupturas no ensino de inglês em contexto brasileiro. *In*: LIMA, D. C. de (org.). *Inglês em escolas públicas não funciona? Uma questão, múltiplos olhares*. São Paulo: **Parábola Editorial**, 2018. p. 47-54

MORAES, R. M. A.; MAGALHÃES, E. M. Abordagem clínica na análise da atividade docente: uma via unindo pesquisa, intervenção e formação. **Horizontes**, v. 35, n. 3, p. 105-120, 29 dez. 2017.

SILVA, Joselma; GOULART, Ilsa do Carmo Vieira; CABRAL, Giovanna Rodrigues. Ensino remoto na educação superior: impactos na formação inicial docente. *In*: RIAEE – **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 16, n. 2, 2021, p. 407-423.

SOARES, Aline Bairos; MIRANDA, Pauline Vielmo. Os desafios da docência para a mediação pedagógica apoiada em tecnologias: o impacto da pandemia sobre a práxis. *In*: **Redin**, v.9, n.1, Taquara/RS, FACCAT, 2020, p. 107-124.



22

*Bianca Aparecida de Souza Dias
Erislene Moraes Vieira
Claucio Ciarlini Neto
Yuri Holanda da Nóbrega*

**AS DIFICULDADES ENCONTRADAS
NO PROCESSO DE INICIAÇÃO
À DOCÊNCIA DURANTE
O ENSINO REMOTO**



SUMÁRIO

RESUMO

O presente trabalho visa apresentar as principais dificuldades encontradas no ensino remoto e relatar as experiências vividas na Unidade Escolar Cândido Oliveira, na cidade de Parnaíba – PI, em turmas de 1º ano do Ensino Médio, nos períodos matutino e vespertino, que aconteceram remotamente. A discussão sobre essa nova modalidade de ensino é essencial para que possamos entender as dificuldades que tornam a sua realização mais difícil nas escolas da rede pública. Além disso, é importante que analisemos os problemas enfrentados por nós, bolsistas, no ensino remoto. Para essa discussão, foi feita uma revisão bibliográfica sobre o impacto da pandemia na educação e o ensino emergencial, utilizando autores como Akat & Karatas (2020), Usher, et al. (2020), Pereira, Santos, Manenti (2020) para a discussão sobre saúde mental durante a pandemia, e Tardif & Raymond (2000), Oliveira, Silva (2020), Rezende (1999) e Souza, Caron e Souza (2016) sobre a situação da educação nesse período. Com esse estudo conseguimos entender as dificuldades do ensino público e como a educação no nosso país é excludente. Ademais, vimos a importância da valorização do trabalho docente, que mesmo em meio ao caos de uma pandemia global, buscaram oferecer o seu melhor para que a educação não parasse.

Palavras-chave: Ensino remoto. Saúde Mental. Trabalho docente. PIBID.

INTRODUÇÃO

Com a pandemia a educação precisou se reinventar e procurar novas alternativas. Como as escolas não poderiam mais oferecer o ensino presencial, estabeleceu-se o ensino remoto. Dessa forma, o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID – também precisou buscar estratégias para continuar inserindo os licenciandos das universidades na escola pública.

Nesse sentido, o ensino remoto fez com que alguns problemas fossem acentuados, já que é uma forma totalmente diferente de lecionar e também de aprender. Sendo assim, esse relato de experiência tem como objetivo relatar o nosso primeiro contato com a sala de aula virtual, que aconteceu no aplicativo de mensagens *WhatsApp*, e quais foram os obstáculos que encontramos nesse período.

No decorrer de maio e junho de 2021 pudemos realizar algumas atividades relacionadas aos temas escolhidos para serem debatidos com os alunos da escola Cândido Oliveira, na cidade de Parnaíba, Piauí, e assim aprender mais sobre a dinâmica da aula *online*. Todas as atividades foram enviadas por meio dos grupos dos primeiros anos do período matutino e vespertino. É importante destacar que encontramos alguns problemas em relação a interação com os alunos, a limitação das aulas feitas somente por mensagens de texto e como a pandemia e o ensino remoto nos afetou emocionalmente.

Esses desafios encontrados por nós impactaram de forma expressiva nesse processo de iniciação à docência, pois afetaram o bom proveito da nossa primeira experiência. Isso porque não conseguimos trabalhar melhor com os estudantes, no sentido de interagir com eles do modo que queríamos, bem como não aproveitamos o ambiente escolar e nos limitamos a esperar alguma mensagem deles com possíveis dúvidas ou contribuições. Na modalidade de ensino remoto nossa liberdade de lecionar fica um tanto minimizada

SUMÁRIO

pelas plataformas digitais, que além de excluir muitos dos estudantes, nos apresenta alguns problemas para a elaboração das aulas.

O processo de aprendizagem é constituído de interações e comportamentos, onde o professor é o responsável na elaboração do conhecimento do aluno (REZENDE, 1999). Contudo, no contexto em que se passa nossa experiência, essas interações entre nós e os discentes do ensino básico foram comprometidas, o que nos faz ver as dificuldades que vamos enfrentar ao longo da nossa caminhada em direção à docência.

Para essa discussão, foi feita uma revisão bibliográfica sobre o impacto da pandemia na educação e o ensino emergencial, utilizando autores como Akat & Karatas (2020), Usher, et al. (2020), Pereira, Santos, Manenti (2020) para a discussão sobre saúde mental durante a pandemia, e Tardif & Raymond (2000), Oliveira, Silva (2020), Rezende (1999) e Souza, Caron e Souza (2016) sobre a situação da educação nesse período.

DESENVOLVIMENTO

No final do ano de 2020, em meio a uma pandemia global, o PIBID começou suas atividades. Lendo assim, soa como algo que poderia não ter chances de acontecer, mas por maiores que fossem os obstáculos, aconteceu. O programa veio como uma espécie de esperança, porque era isso que tínhamos: esperança que tudo ficaria bem e logo poderíamos assumir nossa função de bolsistas nas escolas e finalmente ter o contato com a sala de aula.

De acordo com o tópico IV do Edital PREG Nº 012/2020, da Universidade Estadual do Piauí UESPI, que dispõe das regulamentações relacionadas ao PIBID nesta universidade, um dos objetivos do programa seria inserir os licenciandos no cotidiano de escolas

públicas e lhes proporcionar experiências metodológicas, tecnológicas e uma prática docente inovadora e interdisciplinar capaz de superar problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem. Nesse sentido, é justamente isso que nós, bolsistas, procurávamos aprender com o Programa. Esse objetivo, no entanto, ainda enfrenta um grande obstáculo, que é a pandemia e o isolamento social.

Na pandemia a educação teve que se reinventar e se adaptar a uma nova realidade totalmente inesperada. A população e o governo certamente não estavam preparados para o que estava por vir. O ensino remoto foi a única alternativa nesse período, já que as aulas presenciais foram suspensas e, passado pouco mais de um ano, elas continuam assim até então. Professores e alunos foram arrastados para uma realidade inesperada, onde seriam obrigados a se adaptarem ao uso das tecnologias.

Nesse sentido, de acordo com a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua - Tecnologia da Informação e Comunicação (PNAD Contínua TIC) de 2018, feita pelo IBGE, um em cada quatro brasileiros não tem acesso à internet. Pensando nisso, devemos considerar a desigualdade social no país, e em como ela vem afetando milhões de pessoas durante a pandemia. Na escola Cândido Oliveira, na cidade de Parnaíba, que pela primeira vez está recebendo o PIBID de História, a realidade não é muito diferente. Boa parte dos alunos moram em áreas afastadas, comunidades carentes, onde possuem pouco ou nenhum sinal de internet. Além disso, nem todos têm acesso a um celular ou computador. Alguns deles, inclusive, utilizam o aparelho celular de algum familiar para conseguir acessar os conteúdos e se comunicarem com os professores. Ademais, para mostrar a gravidade da situação, em um levantamento feito em novembro de 2020 pelo UNICEF, o Fundo de Emergência Internacional das Nações Unidas para a Infância, 3,8% das crianças e dos adolescentes de 6 a 17 anos (1,38 milhão) não frequentavam mais a escola no Brasil, seja remota ou presencialmente.

SUMÁRIO

Na pandemia, as escolas e universidades começaram a adotar o uso de plataformas digitais, tais como o *Google Meet*, *Zoom* ou até mesmo o *Youtube* para que os professores pudessem trabalhar com os alunos, numa tentativa de tornar a aula o mais parecido possível com o que estavam acostumados antes da pandemia. No entanto, muitas escolas públicas não conseguiram a mesma coisa por falta de acesso à internet. Do mesmo modo, os alunos da escola Cândido Oliveira não poderiam participar das aulas nestas plataformas, então o único jeito encontrado pela escola e pelos professores foi a realização das aulas pelo aplicativo de mensagens *Whatsapp*, onde mais estudantes conseguiriam ter acesso.

Todos os dias cada professor mandava atividades, explicações escritas e em áudio, além de vídeos sobre o assunto na plataforma *Youtube*. As aulas do professor Claucio Ciarlini, que é nosso supervisor no Subprojeto de História, aconteceram nos dias de quarta-feira. Nesse dia, o professor mandava o conteúdo para os alunos, abria o grupo para dúvidas e então passava uma atividade com o prazo de uma semana para a entrega.

Através das nossas reuniões que aconteciam algumas vezes por mês, ficou decidido que nós também atuaríamos da mesma forma. Assim, no mês de maio, os bolsistas conseguiram acesso a esses grupos de *Whatsapp*, onde poderíamos interagir com os alunos, abordar os temas que escolhemos e obter essa experiência em “sala de aula”. Nós ficamos responsáveis pelas duas turmas do 1º ano do Ensino Médio, uma no turno matutino e outra no período vespertino, onde em todos os sábados trabalhamos uma temática do Subprojeto e, ao final das aulas, propúnhamos atividades relativas às discussões desenvolvidas junto aos estudantes.

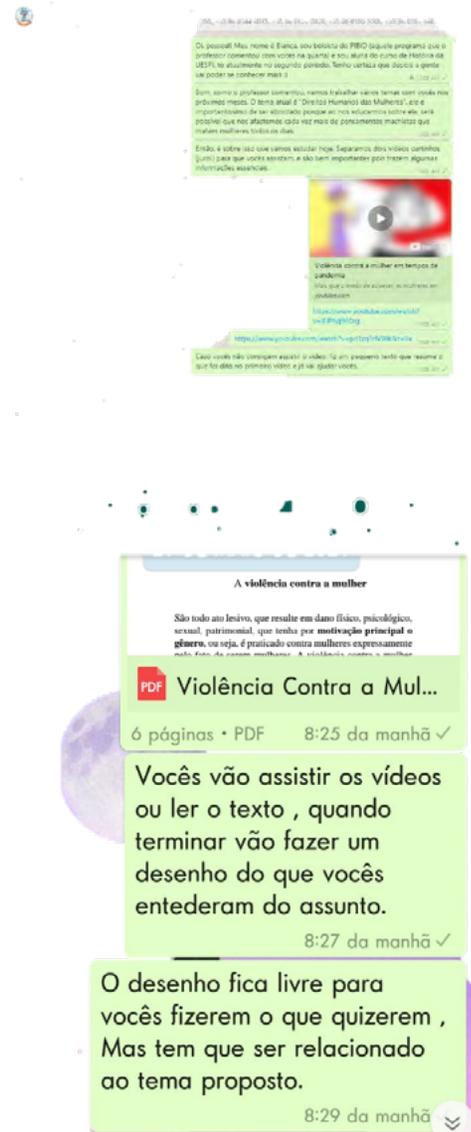
SUMÁRIO

O primeiro tema que trabalhamos foi “Os Direitos Humanos das Mulheres”, que começou sendo exposto pelo professor Cláudio logo após a nossa apresentação e a dos demais bolsistas de Subprojeto de História/PIBID, para os estudantes. No sábado, dia 29 de maio, tivemos nossa primeira aula com os discentes. Para isso, o supervisor nos enviou vídeos que deveriam ser passados e pediu para que planejássemos alguma atividade.

Depois do planejamento de atividades, textos e vídeos/imagens para os alunos (já que por muitos não terem uma boa internet, foi necessário que os materiais didáticos fossem de fácil acesso), nos reapresentamos e enviamos as atividades no grupo (Figura 1). Nesse momento foi difícil obter alguma mensagem dos alunos em resposta, mas o professor já nos tinha alertado da pouca participação. Não deixa de ser difícil, obviamente, pois o contato com os alunos foi, sem dúvida, importante para que houvesse uma certa compreensão, para que pudéssemos cessar dúvidas ou ajudá-los, de alguma forma.

SUMÁRIO

Figura 1 – Imagens do grupo de whatsapp, mostrando o compartilhamento dos materiais sobre violência contra a mulher



Fonte: Arquivo pessoal.

Trazendo novamente o edital do PIBID, e considerando que o objetivo VI é “contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura”, constatamos que nas atuais circunstâncias tal objetivo parece um pouco distante de ser realizado, já que com as aulas remotas via *WhatsApp* houve pouca interação com a sala de aula. Não tivemos a experiência prática que nos foi prometida, infelizmente. Uma aula onde não víamos os rostos, as vozes, a presença e a interação dos alunos, não pode ser considerada uma aula de fato proveitosa.

Ao ingressar no PIBID, não sabíamos ao certo quando poderíamos atuar presencialmente, já que a pandemia não estava nem perto de acabar, mas de qualquer forma, alimentávamos uma expectativa em relação a esse momento. Nesse sentido, esse primeiro passo em direção à profissionalização docente é muito importante, pois marca o começo da socialização profissional, e é quando a teoria e a prática são incorporadas pelos professores (TARDIF & RAYMOND, 2000). Porém, a realidade do ensino remoto não foi muito animadora, pois além de ser totalmente contrária ao que esperávamos, ainda nos deixou cara a cara com a desigualdade da educação no nosso país.

No decorrer dos sábados em que enviávamos as atividades, a expectativa que tínhamos só ia ficando cada vez menor. A participação dos alunos é muito baixa, mesmo quando são oferecidos pontos de participação. Esse entrave é algo que nos desanima ainda mais quando pensamos na atual situação do país, já que a vacinação está um pouco atrasada em relação a outros países, o que nos faz questionar quando o ensino presencial será uma realidade novamente: Quando teremos a experiência e a interação da sala de aula?

De qualquer forma, o grande desafio do professor sempre foi se reinventar, se adequar a toda e qualquer mudança a fim de ser cada vez mais acessível para os seus alunos. Estamos a cada dia

SUMÁRIO

admiração mais o trabalho dos professores que estão dando tudo de si para oferecer uma educação de qualidade. Com o ensino remoto, o desafio ficou ainda maior e mais difícil. Isso porque os professores foram “jogados vivos” nesse ambiente virtual, sem saber muito como lidar com a proposta e também com o fato de ser uma educação excludente e limitada, que não abrange todos os seus alunos como antes (OLIVEIRA, SILVA, SILVA, 2020).

Da mesma maneira que outras pandemias causaram danos para a saúde mental das pessoas ao redor do mundo, a COVID-19 também afeta diretamente o psicológico de quem está vivendo essa realidade (AKAT, KARATAS, 2020). Infelizmente, o Brasil, até então, perdeu 490.696 vidas durante a pandemia. (Coronavírus Brasil, 2021 [acesso: 16/06]). Nesse sentido, não é fácil se manter positivo em meio a tanto caos. O medo e a dor são constantes, tanto para aqueles que perderam pessoas que amavam, quanto para os que temem perder.

Como a única forma de diminuir o risco de contaminação foi o distanciamento social, as coisas mudaram drasticamente. Na educação, principalmente, alunos e professores precisaram se adaptar a uma realidade na qual não estavam preparados para enfrentar. O desafio do professor se tornou dez vezes maior do que já era, porque o ensino à distância requeria um preparo que muitos deles não receberam ou nem mesmo imaginavam precisar. Logo, os docentes foram obrigados a se adequarem a um novo perfil profissional e lidar com todas as exigências impostas a eles para que as demandas fossem atendidas (PEREIRA, SANTOS, MANENTI, 2020, p. 5).

Essa nova realidade, no entanto, teve como consequência um grande desgaste emocional dos alunos e professores. O isolamento social não é confortável, mas no período de pandemia todos precisam dele para que a contaminação da COVID-19 fique sob controle. O que não é muito discutido, porém, é como o medo da morte e da perda, além da saudade que as pessoas têm da “vida normal”, afeta psicologicamente a população e, claro, os docentes e discentes.

SUMÁRIO

Nesta perspectiva, os grupos de pessoas mais vulneráveis a desenvolverem algum dano psicológico são crianças e adolescentes, grupos minoritários, pessoas com dificuldades financeiras, mulheres e pessoas com saúde mental já afetada (USHER K, *et al.*, 2020).

A mudança repentina na vida das pessoas pode deixá-las ansiosas e com sentimentos negativos, já que o medo e a incerteza são coisas que se fazem presentes nesse período. O medo da contaminação, a constante desinformação acerca do vírus, o descaso por parte dos governantes, a exclusão social... Tudo isso tem um grande peso na saúde mental das pessoas. (USHER K, *et al.*, 2020).

Além disso, as mudanças na saúde mental afetam também o trabalho, como no caso do professor, e a educação para os alunos. Noites de insônia, mudanças de humor, solidão, distrações e a falta de comunicação podem afetar diretamente o aproveitamento nas aulas. Na escola Cândido Oliveira, a exclusão digital de muitos alunos teve um grande impacto emocional tanto dos mesmos, quanto dos professores e dos bolsistas do PIBID. Sob esse viés, é fundamental que a saúde mental de todos nós seja avaliada e pensada, pois todo esse processo de ensino remoto já é desgastante em si por diversos motivos, e isso se soma aos problemas pessoais de cada um, problemas esses que podem ter se potencializado com a pandemia.

A frustração de ver que muitos estudantes não têm acesso as aulas remotas ou até mesmo não se sentem motivados para participar das mesmas é, de fato, crescente. O objetivo número III do edital do PIBID é “elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre educação superior e educação básica”. No entanto, esse objetivo, como os já citados anteriormente, não podem ser facilmente concretizados durante esse período de pandemia justamente pelas limitações que ela causou. Como aumentar a qualidade da formação dos licenciandos sem a experiência de sala de aula? Como essas limitações afetam drasticamente nossa visão de futuro no curso de

SUMÁRIO

licenciatura? Como afetam o nosso emocional? Todos esses fatores precisam ser discutidos, até porque ainda não sabemos se o ensino presencial acontecerá enquanto ainda estivermos no PIBID. Então o objetivo inicial, que era especialmente nos proporcionar essa experiência dentro da escola pública, dentro da realidade dos alunos, aprendendo e ensinando ao mesmo tempo, foi, em grande parte, arruinado pela pandemia?

Não é difícil ver o desânimo dos colegas em nossas reuniões, ele fica explícito quando vamos compartilhar as experiências e, na realidade, não há muito o que falar. Não há tanta participação dos alunos e, ao lembrar das expectativas iniciais em relação a isso, é realmente muito desanimador. O que nos resta, no entanto, é a esperança de que as coisas possam mudar. A fé de que logo a maior parte da população estará vacinada e poderemos, então, fechar esse ciclo com a realização de experiências reais do ensino presencial.

É importante também que após tudo isso sejamos pacientes e compreensivos em relação às mudanças emocionais e comportamentais que a pandemia causou em nossas vidas, em nosso ensino. Há de existir um “novo normal”, porque as vidas que o vírus levou, as experiências, nada disso pode voltar. Não tem como voltar ao normal como se as coisas estivessem, de fato, normais.

Por fim, é essencial pontuar também outro problema consequente do ensino remoto: a dificuldade com as elaborações de atividades e conteúdos. Com as aulas sendo ministradas por mensagens de texto, o trabalho docente na escola Cândido Oliveira ficou limitado. Isso acontece porque, como citado anteriormente, os estudantes têm problemas com a conexão de internet. Logo, os professores precisaram reduzir o tempo de aula, adaptando todo o conteúdo para áudios, textos e vídeos curtos no *Youtube*. Certamente a diferença é enorme se comparada a forma como as aulas aconteciam antes da pandemia.

SUMÁRIO

Diante disso, nossa experiência inicial com o PIBID também foi afetada pelo mesmo motivo. O preparo das nossas atividades e conteúdos precisaram ser adaptados para o ambiente virtual. Logo, as discussões que poderiam ser feitas através de debates, conversas com a turma, brincadeiras, se limitaram às mensagens que, por vezes, não obtínhamos resposta alguma. Ademais, cabe mencionar a pouca familiaridade que possuíamos com as ferramentas digitais, onde tivemos que aprender tudo sobre elas para que, assim, pudéssemos trabalhar com os discentes da melhor forma possível.

Portanto, essa nova realidade que enfrentamos durante esses meses de PIBID serviu para nos mostrar que a educação precisa estar constantemente se reinventando e se adaptando. Tanto o nosso supervisor, como nós e os estudantes precisamos conciliar uma rotina em casa com as aulas remotas. Por isso, é compreensível a pouca participação dos estudantes, porque todos nós saímos de um ambiente tão bem conhecido, que era a escola e, de repente, estávamos imersos em dúvidas e limitações. A volta do ensino presencial está se aproximando, e vamos levar as lições que aprendemos nesse período para tornar nossa prática docente mais sensível e atenta às mudanças.

CONCLUSÃO

A experiência que adquirimos através das atividades desenvolvidas pelo subprojeto de história e o PIBID foi muito importante para o início da caminhada rumo à docência, mesmo com todos os obstáculos que encontramos durante a pandemia. Nos deparamos com várias dificuldades quando atuamos no ensino remoto, o que de certa forma prejudicou a nossa experiência e afetou a integração entre o ensino superior e a educação básica, que é um dos objetivos do Programa. Mesmo assim, o tempo que pudemos atuar na escola

Cândido Oliveira, mesmo que remotamente, foi enriquecedor para nossa formação docente. O que nós vivemos durante esse período nos proporcionou uma enorme carga de conhecimentos e vivências que, com certeza, vamos levar para toda a vida. Além disso, essa experiência nos fez perceber que a educação no Brasil ainda tem um longo caminho pela frente para que se torne verdadeiramente inclusiva e para que ofereça as mesmas oportunidades para todos. Até lá, cabe a nós, futuros professores, compreender a importância do trabalho docente e o poder que ela tem de transformar a realidade e plantar as sementes da mudança que a educação brasileira precisa.

REFERÊNCIAS

AKAT, M. & KARATAS, K. **Psychological Effects of COVID-19 Pandemic on Society and Its Reflections on Education.** *Turkish Studies*, v. 15(4). p. 1-13, 2020.

OLIVEIRA, Sidmar. SILVA, Obdália. SILVA, Marcos. **Educar na incerteza e na urgência:** implicações do ensino remoto ao fazer docente e a reinvenção da sala de aula. *Interfaces Científicas*, n. 1, v. 10, p. 25-40, 2020.

PEREIRA, Hortência. SANTOS, Fábio. MANENTI, Mariana. Saúde Mental de Docentes em Tempos de Pandemia: Os impactos das atividades remotas. **Revista Boca**, ano II, n. 9, v. 3, p. 25-32, 2020.

REZENDE, Lucinéa Aparecida. **O processo ensino-aprendizagem:** reflexões. *Seminário: Ciências Sociais e Humanas*, v. 19, n. 3, p. 51-56, 1999.

REIS, Elisa. COELHO, Ester. **Cultura do fracasso afeta milhões de estudantes e desigualdade se agrava na pandemia, alertam UNICEF e Instituto Claro.** UNICEF, 28, jan. 2021.

SOUZA, Fabiana Veríssimo Costa., CARON. Déborah, SOUZA. Cristiane Rodrigues Mendonça. **Ensinar é uma arte.** *Cadernos da Fucamp*, v.15, n.22, p. 91-99, 2016.

TARDIF, M. RAYMOND, D. **Saberes, tempo e aprendizagem no magistério.** Educação e Sociedade, ano XXI, n. 73, p. 209-244, 2000.

TOKARNIA, Mariana. **Um em cada 4 brasileiros não tem acesso à internet, mostra pesquisa.** Agência Brasil, Rio de Janeiro, 29, abr. 2020.

USHER, K. BHULLAR, N. JACKSON, D. **Life in the pandemic:** Social isolation and mental health. J Clin Nurs. 2020, Aug 29. (15-16): 2756-2757. doi: 10.1111/jocn.15290. Epub: 2020 May 6. PMID: 32250493.

SUMÁRIO



23

*Brenda da Costa dos Santos
Helber Sousa Rubin
Claucio Ciarlini Neto
Yuri Holanda da Nóbrega*

**A MULHER PERANTE
A SOCIEDADE:**

**UMA REFLEXÃO SOBRE
A DESIGUALDADE DE GÊNERO**

SUMÁRIO

RESUMO

O presente trabalho é resultante de uma experiência na Unidade Escolar Cândido Oliveira, na cidade de Parnaíba-PI, com os alunos do 2º ano do ensino médio, vivenciada a partir do desenvolvimento do subprojeto de História, que possui como tema transversal os direitos humanos no ensino de história. Possui como objetivo geral refletir sobre a desigualdade do gênero feminino perante a sociedade através do ensino de História, na qual, a metodologia utilizada foi um estudo de caso, pois se pretendia realizar uma explanação a partir das experiências em atividades aplicadas aos discentes e o posicionamento dos mesmos diante o assunto, e como fundamentação teórica se utilizou Costa (2009), Mondaini (2009) e Pinsky (2009). Pode-se dizer que os resultados foram satisfatórios, pois foi realizada uma troca de conhecimentos por meio do processo de ensino e aprendizagem, e assim incentivando a construção de um pensamento crítico e reflexivo aos alunos, à medida em que na qualidade de bolsistas do subprojeto de História PIBID/CAPES foi possibilitado um contato mais próximo com o futuro ambiente de trabalho, a partir das atividades postas em práticas que favoreceram positivamente o aprendizado de saberes educacionais imprescindíveis para a nossa futura carreira profissional.

Palavras-chave: Direitos Humanos. Gênero. Ensino de História. PIBID.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho visa realizar uma reflexão acerca da desigualdade do gênero feminino com base na experiência obtida como bolsistas do subprojeto de História PIBID/CAPES, na Unidade Escolar Cândido Oliveira, com os alunos do 2º ano do ensino médio, durante os turnos manhã e tarde em que se obteve como primeiro tema a ser discutido em sala de aula, os direitos humanos das mulheres enfatizando-se a violência contra a Mulher.

A metodologia utilizada nesta escrita consistiu em um estudo de caso, através do qual refletimos qualitativamente sobre as experiências desenvolvidas em torno dos trabalhos efetivados e do posicionamento ético-político dos estudantes nesta temática. Para a realização desse estudo dialogamos com o seguinte referencial teórico: Costa (2009), Pinsky (2009), Mondaini (2009).

Nosso trabalho refere-se a uma temática que contribui para gerar discussões de gênero, podendo levar a compreender as relações sociais e a representatividade da Mulher e do Homem na sociedade. Portanto, um dos motivos pela escolha do tema em questão foi impulsionar, através das aulas de História, debates de assuntos como esse, que envolvem a questão do gênero feminino, de modo que se pudesse trabalhar em torno da reflexão dos direitos usufruídos pelas Mulheres, que no entanto às vezes são desrespeitados devido a uma mentalidade na qual a Mulher é inferior ao sexo masculino em termos cognitivos, culturais e humanos.

Desse modo, é essencial que esse tipo de conteúdo seja abordado e discutido dentro do contexto educacional, para que se possa criar condições para a construção de consciências éticas e críticas na formação de sujeitos com habilidades para desenvolverem relações baseadas no direito, no respeito e na dignidade humanas, a partir do momento em que lhes fornecemos acesso a esses

SUMÁRIO

tipos de conhecimentos pautados em competências e valores éticos. Portanto, é notório o quanto se faz preciso conhecer e entender acerca dos nossos direitos; de acordo com Mondaini:

Os direitos humanos precisam ser vistos como um agregado de direitos que devem ser assegurado a todos os seres humanos, independentemente das suas diferenciações de caráter biológico-natural, cultural-ideal e econômico-material-direitos esses adquiridos historicamente, no decorrer da modernidade, em quatro dimensões diversas: a) os direitos civis; b) os direitos políticos; c) os direitos sociais; d) os direitos dos povos e da humanidade (2009, p. 58).

Com base na reflexão do autor, pode-se observar o quanto se faz necessário o cumprimento dos direitos humanos, e assim sendo válido para todos os indivíduos sem nenhuma restrição quanto ao aspecto biológico, cultural e econômico. Direitos estes, que devem ser respeitados por todos, contribuindo para a construção de uma sociedade com o ideal de igualdade social. Porém, infelizmente ainda se constitui vários modos de preconceitos que acabam favorecendo a desigualdade de gênero.

Para Pinsky, "o termo gênero, por sua vez, faz referência a uma construção cultural: é uma forma de enfatizar o caráter social e, portanto, histórico, das concepções baseadas nas percepções das diferenças sexuais" (2009, p. 30); a partir do pensamento da autora se pode observar que se trata de historicidade: essa inferioridade que surge entre o sexo feminino e masculino não é de hoje, mas de muitos séculos no decorrer da nossa trajetória histórica.

A Mulher durante muito tempo foi designada a desempenhar papéis específicos na sociedade, e sempre com uma postura inferior em relação ao Homem. E por mais que o tempo progredisse, o contexto social fosse mudando e a Mulher procurasse lutar pelos seus direitos, sempre haveria um cenário de desigualdade.

SUMÁRIO

Para Costa, “o conceito de gênero contém um conjunto de configurações do político, saídas de tensões e conflitos, mas também de consentimentos que marcam experiências do dia a dia de homens e mulheres” (2009, p. 188), ou seja, está relacionada a uma gama de fatores políticos e de conflitos sociais que ocasionaram tensões no decorrer do tempo, influenciando nas relações sociais entre os gêneros feminino e masculino, conflitos em que muitas Mulheres se engajaram na luta por seus direitos, procurando demonstrar sua força.

Atualmente, apesar do gênero feminino ter conquistado mais espaço na sociedade e seu reconhecimento em muitos setores, após tantas lutas travadas em prol de seus direitos, ainda podemos relatar uma desproporcionalidade em algumas áreas podendo-se citar como exemplo o trabalho e distribuição social de poderes entre Homens e Mulheres. Deste modo, a Mulher ainda está sujeita a sofrer atos violentos contra sua integridade que geram consequências negativas à mesma, simplesmente por ainda ser subjugada pela sua condição de gênero e, assim, sendo desrespeitada.

São vários os tipos de agressões cometidas contra a Mulher, podendo-se mencionar como exemplo a violência física, moral, psicológica, sexual entre outras. Assim, a partir da compreensão dialética desta problemática social, realizamos uma troca de conhecimentos crítica e reflexiva com os discentes com o intuito de contribuirmos para a construção de uma sociedade mais plural, democrática e cidadã.

DESENVOLVIMENTO

Conforme expusemos anteriormente, nossas experiências foram desenvolvidas na Escola Cândido Oliveira junto aos estudantes dos dois 2º anos do ensino médio, turnos manhã e tarde, a partir

do mês de maio de 2021. Para que se pudesse realizar o projeto com o desenvolvimento dos trabalhos, foi preciso se organizar e planejar juntamente com os supervisores para saber como seria as estratégias de abordagem junto aos alunos.

Ficou determinado que durante algumas aulas ministradas aos sábados através da disciplina de História, deveria ser feita a abordagem acerca do tema Direitos Humanos das Mulheres, para ser abordada as questões referentes ao gênero feminino, com ênfase nos temas relacionados à violência contra a Mulher. Para a discussão em torno dessa temática foi selecionado alguns conteúdos para que pudessem ser trabalhados com os discentes, bem como suporte para se fazer compreender e executar as atividades propostas; também foi realizada uma palestra ministrada por Naira Castelo Branco¹, na qual os alunos foram convidados a participar podendo estar dialogando a respeito do tema em pauta juntos com os bolsistas, o supervisor e a palestrante.

No entanto, as aulas e atividades foram desenvolvidas de forma remota por conta da presente realidade que está sendo vivenciada em torno da pandemia, e para dar continuidade ao nosso projeto com os alunos foi necessário nos adaptar ao atual contexto através da utilização do ensino remoto e suas tecnologias e ferramentas. Em relação a participação dos alunos durante as aulas, percebeu-se que sofreu alterações, já que diminuiu a frequência com que os alunos interagiam.

Porém, essa situação estaria associada a algumas dificuldades enfrentadas por alguns discentes, podendo-se citar como exemplo o fato de que não eram todos que usufruíam de uma internet de qualidade ou da posse de aparelhos eletrônicos com memória suficiente para armazenamento de arquivos ou aplicativos. Desse modo,

1 Mestra em História, Militante Feminista, ativista dos Direitos Humanos das Mulheres e população LGBTQIA+, coordenadora do Coletivo Mulheres em Pauta e Lesbistas;

SUMÁRIO

ao se realizar a escolha dos arquivos ou atividades a serem repassadas, levava-se em consideração todo esse contexto de dificuldades buscando por estratégias que pudesse facilitar e contribuir para o desempenho e interação do aluno.

No dia 29 de maio do presente ano, ocorreu o primeiro encontro com as turmas do 2º ano, no qual a aula foi ministrada de forma remota por meio de uma rede social, o *WhatsApp*. Através de grupos criados no aplicativo com as referentes turmas, se fez possível estabelecer contato com cada um deles. Nessa aula foi apresentado o tema que iria ser trabalhado com eles no decorrer da semana, porém dando-se ênfase à desigualdade do gênero feminino e à violência contra Mulher, bem como suas possíveis consequências negativas na vida social das mesmas, e enfatizamos os tipos de violência e os meios viáveis para combatê-las, como por exemplo a Lei Maria da Penha² e a Lei do Femicídio³.

E como meio de facilitar o acesso aos conteúdos, foi enviado por meio do *WhatsApp* textos e vídeos com as informações necessárias para auxiliar na compreensão e realização das tarefas, em que para o 2º ano da manhã consistia em algumas perguntas para que os alunos pudessem responder de acordo com o que foi abordado, e para a turma do 2º ano da tarde foi pedido aos alunos para que descrevessem em forma de texto o que havia sido compreendido acerca dos Direitos Humanos das Mulheres, o modo como a desigualdade

- 2 LEI Nº 11.340, DE 7 DE AGOSTO DE 2006 - Cria mecanismos para coibir a violência doméstica e familiar contra a mulher, nos termos do § 8º do art. 226 da Constituição Federal, da Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Mulheres e da Convenção Interamericana para Prevenir, Punir e Erradicar a Violência contra a Mulher; dispõe sobre a criação dos Juizados de Violência Doméstica e Familiar contra a Mulher; altera o Código de Processo Penal, o Código Penal e a Lei de Execução Penal; e dá outras providências.
- 3 LEI Nº 13.104, DE 9 DE MARÇO DE 2015 - Altera o art. 121 do Decreto-Lei nº 2.848, de 7 de dezembro de 1940 - Código Penal, para prever o feticídio como circunstância qualificadora do crime de homicídio, e o art. 1º da Lei nº 8.072, de 25 de julho de 1990, para incluir o feticídio no rol dos crimes hediondos.

SUMÁRIO

de gênero ainda está presente na sociedade e os tipos de violência geradas como consequências negativas desse cenário.

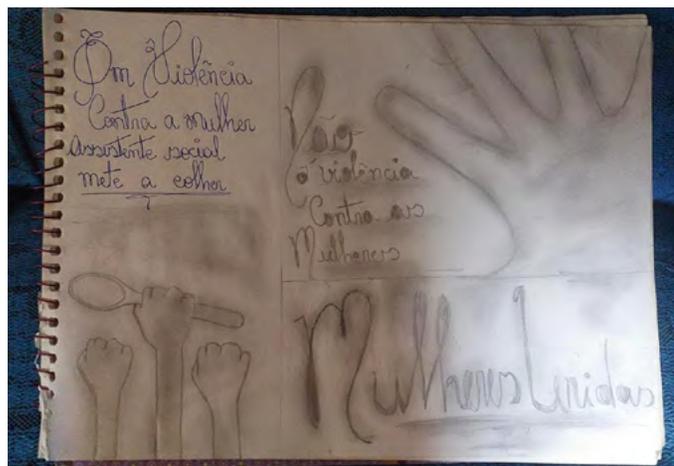
Por conseguinte, no segundo encontro ocorrido em 05 de junho foi dada a continuidade das atividades; o procedimento foi o mesmo: disponibilizando vídeos que retratassem o assunto em questão por meio do *WhatsApp*, e pedindo que os discentes das duas turmas, após assistirem aos vídeos, pudessem produzir algo que representasse as conquistas das Mulheres ao longo da História ou uma crítica sobre a violência e o preconceito que as Mulheres sofrem até hoje. Atividades estas, que favorecem e ao mesmo tempo estimulam os alunos ao conhecimento e ao pensamento crítico-reflexivo.

Em relação às atividades propostas aos estudantes nos sábados, eles tinham o prazo de uma semana para desenvolverem e reenviarem para que pudéssemos avaliá-las, e assim acompanhando o desenvolvimento de suas consciências a respeito da temática. Porém, à medida em que observávamos o retorno das atividades, percebemos que não se tratava de uma participação da turma em um todo, mas apenas de uma parte menor desta. Mas aos que participavam era perceptível a visão que eles possuíam acerca da problemática e a opinião que eles estabeleciam a partir dos exercícios propostos.

A seguir será demonstrado alguns exemplos dos trabalhos realizados pelos discentes por meio de fotografias:

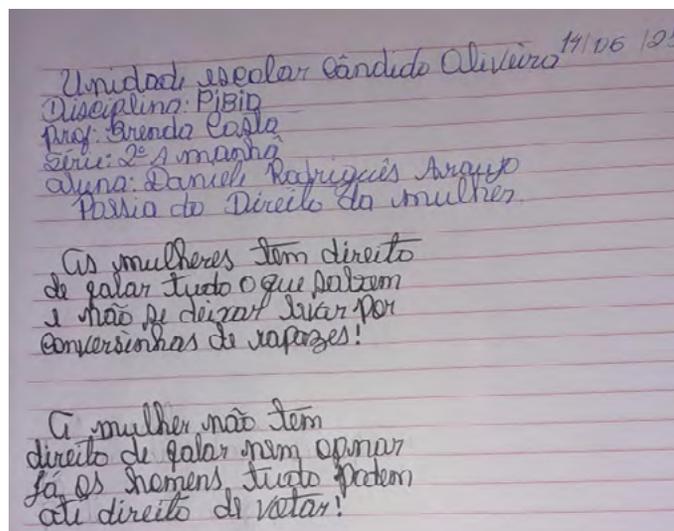
SUMÁRIO

Figura 1: Atividade desenvolvida pelo 2º ano sobre os Direitos Humanos das Mulheres



Fonte: Própria.

Figura 2: Atividade desenvolvida pelos discentes do 2º ano sobre os Direitos Humanos das mulheres



Fonte: Própria.

Na fala de Pinsky “são os processos históricos que determinam os resultados” (2009, p.47); assim é visível a forma como a História pode contribuir de forma satisfatória para a compreensão de diversas temáticas relativas a diversos contextos histórico-sociais, e assim instigar a sabedoria em relação ao conhecimento e à construção de seres humanos que estabeleçam relações sociais mais equilibradas e respeitadas; no que diz respeito ao nosso tema, a História possibilita um direcionamento sobre essa discussão da desigualdade do gênero feminino, levando-nos a termos um olhar mais crítico e profundo em nossas reflexões, ou seja, o nosso presente só se tornou possível pelas atitudes tomadas no decorrer do processo histórico, fazendo-nos repensar sobre o que ocorreu de fato para que hoje tivéssemos tal realidade acerca das relações entre os gêneros feminino e masculino.

Deste modo, em nossas intervenções junto aos estudantes nas aulas de História, tivemos o propósito de fazer com que desenvolvêssemos reflexões sobre o porquê da Mulher, apesar de tantas conquistas ao longo da história, ainda permanecer em uma postura sujeita ao preconceito e discriminação, aos modos como ainda estão expostas à violência devido à sua identidade de gênero e como esses atos violentos acarretam inúmeros fatores negativos prejudiciais a uma vida social e ao direito de cidadania.

Sobre os resultados alcançados podemos afirmar que eles se tornaram possíveis devido ao apoio da escola em que foram realizadas as experiências, particularmente com a parceria fundamental do professor Claucio Ciarlini, nosso supervisor no subprojeto. Desse modo, obtivemos resultados satisfatórios para a contribuição qualitativa nas aulas do ensino de História por meio da temática dos Direitos Humanos das Mulheres.

Os alunos que participaram foram bem receptivos quanto ao tema em que demonstraram conhecimento e consciência sobre o conteúdo, expondo suas opiniões e conceitos. Em todas as

SUMÁRIO

atividades partimos do conhecimento prévio de cada aluno, e assim dialogando nos espaços utilizados para se posicionarem sobre os assuntos discutidos.

CONCLUSÃO

Podemos considerar ao término deste trabalho que apesar de alguns desafios enfrentados com o ensino remoto, foi realizado o desenvolvimento do projeto que através do ensino de História foi possível obter resultados positivos durante o processo de ensino e aprendizagem por meio da discussão de temas como Direitos Humanos das Mulheres, que abrange esse debate sobre a desigualdade de gênero e como o sexo feminino ainda sofre com um cenário de discriminação e violência. Assim, nos remete a repensar sobre conceitos e o contexto histórico e social em que estamos atribuídos.

Dessa forma, se tratou de uma experiência que cedeu espaço para uma troca de conhecimentos mútua, em que respeitando o conhecimento prévio e a opinião crítica de cada aluno foi possível se trabalhar com essa temática, a partir de diálogos e atividades desempenhadas que estimularam uma aprendizagem com pensamentos críticos e reflexivos. Porém, indicamos que se obtenha mais intervenções e que o tema possa ser levado em mais consideração pela sociedade e a escola, dando-se ênfase acerca da sua importância.

Por conseguinte, na condição de bolsistas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), tivemos a oportunidade de obtermos um contato mais próximo com o futuro campo profissional, possibilitando adquirir, a partir das experiências vivenciadas, novos conhecimentos, e assim contribuir para o aprimoramento do nosso desempenho acadêmico e profissional.

REFERÊNCIAS

COSTA, Suely Gomes. Gênero e História. *In*: ABREU, Martha; SOIHET, Rachel. **Ensino de História: conceitos, temáticas e metodologia**. 2. Ed. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2009.

MONDAINI, Marco. Direitos Humanos. *In*: PINSKY, Carla Bassanezi. **Novos Temas nas Aulas de História**. São Paulo: Contexto, 2009.

PINSKY, Carla Bassanezi. Gênero. *In*: PINSKY, Carla Bassanezi. **Novos Temas nas Aulas de História**. São Paulo: Contexto, 2009.

SUMÁRIO

24

*Lorrana Sousa da Silva
Elys Regina Lima de Carvalho
Yuri Holanda da Nóbrega
Alexandre Alves de Oliveira Campos*

**O VALOR DO ENSINO
DE HISTÓRIA E SEU POTENCIAL
TRANSFORMADOR**

SUMÁRIO

RESUMO

O presente trabalho tem por objetivo desenvolver reflexões sobre a construção formativa do professor de história, no sentido de entender esta disciplina com uma perspectiva dialética e transformadora dos sujeitos sociais que interagem nas relações didático-pedagógicas. Além da compreensão dos saberes históricos, a disciplina aplicada nas escolas pode modificar a maneira como crianças e adolescentes veem o mundo que os cerca e entender a realidade em que estão inseridos atrás das construções sociais que se desenvolvem no decorrer do tempo, e assim problematizando o ensino de história baseado na mera transmissão de conteúdos previamente determinados como uma espécie de requisito para aprovação.

Palavras-chave: Ensino de História. PIBID. Formação docente. Criticidade.

INTRODUÇÃO

Os docentes, professoras e professores de história, têm em suas aulas um potencial transformador no sentido de aproximar os alunos da disciplina de maneira humanizada. É a partir desta concepção axiológica e formativa da disciplina escolar da história que procuramos problematizar, através de pesquisa historiográfica, o ensino de história ministrado nas escolas de ensino básico no Brasil.

Nesta escrita tivemos como objetivos fazermos uma breve descrição do percurso histórico percorrido pela disciplina desde o início de sua aplicação nas escolas, além de discorrer sobre a importância dos múltiplos saberes dos professores, relatar a importância de se pensar a História que está sendo aplicada nas salas de aula e buscarmos mecanismos para aproximá-la dos alunos.

O aprendizado em História é facilmente associado à ideia de memorização, na qual conhecimentos e metodologias mnemônicas levam a crer que o saber histórico está ligado ao domínio de muitas informações, herança das tendências pedagógicas tradicionais. Diante disso, o trabalho busca desenvolver o entendimento de que a disciplina de história não precisa estar distante da realidade dos estudantes e restrita aos grandes eventos, mas pelo contrário: é uma disciplina que pode conversar diretamente com os alunos através do desenvolvimento de senso crítico, tornando seus conhecimentos significativos para o processo formativo deles.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A formação docente se faz no saber compartilhado. Os professores, tanto os que ainda estão no processo de formação inicial

SUMÁRIO

como os que já estão lecionando, estão em processo de construção. Estão evoluindo e desenvolvendo suas identidades como pessoas e como profissionais em um processo mútuo e contínuo, no qual ocorre uma experiência educativa; educandos e educadores, juntos, convivem, se desenvolvem, produzem e compartilham conhecimentos.

Dar aula é uma ação complexa que exige domínio de vários saberes característicos e heterogêneos. De acordo com pesquisadores dedicados aos problemas do saber docente [...] os professores mobilizam em seu ofício os saberes das disciplinas, os saberes curriculares, os saberes da formação profissional e os saberes da experiência (BITTENCOURT, 2008, p. 51).

Em sua obra “Pedagogia da autonomia”, Paulo Freire discorre sobre mulheres e homens como seres inacabados, estando em construção, curiosos, em um permanente processo de busca. Nesse sentido, a educação não é algo pronto ou preestabelecido. A educação é um processo que se faz a partir do entendimento da própria realidade, da busca pelo conhecimento, da necessidade de questionar.

Mulheres e homens se tornam educáveis na medida em que se reconhecem inacabados. Não foi a educação que fez mulheres e homens educáveis, mas a consciência de sua inconclusão é que gerou sua educabilidade. É também na inconclusão de que nos tornamos conscientes e que nos insere no movimento permanente de procura que alicerça a esperança (FREIRE, p. 34, 2011).

Portanto, se olharmos o ensino de história através da possibilidade de perspectivas próprias, fazer novas questões, entender construções sociais, culturais e políticas e em especial a possibilidade de aprimoramento do futuro, podemos compreender toda a sua potencialidade de educabilidade, de transformação e de subjetividade.

Constantemente limitamos a história aos estudos das experiências humanas no passado, buscando compreender a maneira como homens e mulheres viviam e articulavam suas vidas dentro das

SUMÁRIO

sociedades. Todavia, ela vai além, permitindo que as experiências sociais sejam vistas em um constante processo de transformação, fundamental para realizarmos comparações entre grupos e sociedades no tempo e espaço, ensinando a ter respeito pelas diferenças e contribuindo para o mundo que vivemos ou gostaríamos de viver.

Por muitas vezes, esse conhecimento histórico desenvolvido e bem articulado, com raras exceções, não se encontra presente nas escolas de ensino básico, pelo contrário, no Brasil no decorrer dos anos se desenvolveu um currículo escolar de estudos históricos voltados para o tradicional.

As escolas de ensino básico, com raríssimas exceções, carecem não só de uma bibliografia variada, mas sobretudo de práticas pedagógicas que estimulem o debate, a investigação e a criação. Assim, ao contrário das universidades, via de regra nossas escolas são meros espaços de transmissão de uma ou outra leitura bibliográfica que, fragmentada e simplificada, acaba muitas vezes impondo uma versão como sendo a verdade histórica sobre determinados temas (FONSECA, 2003, p. 39).

Esse estudo histórico tradicional se estabeleceu no Brasil como disciplina escolar para alcançar o objetivo da formulação de uma História Nacional, assim como instrumento pedagógico em prol da identidade nacional, voltando-se para formação moral e cívica.

A escola elementar, também denominada de escola primária ou primeiras letras, após o Brasil se tornar um Estado independente e monárquico, era lugar destinado a ensinar a "ler, escrever e contar". Os professores das escolas elementares deveriam, segundo os planos de estudos propostos em 1827, utilizar para o ensino da leitura, entre outros textos, "constituição do império e história do Brasil". Ensino de história associava-se a lições de leitura, para se aprender a ler utilizando temas que incitassem a imaginação dos meninos e fortificassem o senso moral por meio de deveres para com a Pátria e seus governantes (BITTENCOURT, 2008, p. 61).

SUMÁRIO

A História Sagrada é um importante elemento para se explicar esta, ainda presente, grande notabilidade a homens e eventos grandiosos. Uma vez que a doutrina religiosa fazia parte do currículo escolar e era mais difundido que a história laica, permanecendo nos currículos escolares de unidades públicas mesmo após a separação entre Igreja Católica e Estado. Era uma história que se fazia sobre a vida dos santos, grandes personagens que serviam como exemplo de caráter, fé e moral, tornando-se heróis. Os estudos de História da Pátria seguiam o mesmo modelo da História Sagrada, fazendo-se uma narrativa da vida e dos feitos de personagens da vida pública, exemplos de moral para o futuro. Os grandes homens seriam, portanto, os seres da elite dominante que criaram a Nação, e seus representantes cuidariam de conduzir o país para seu grandioso destino.

Com o fim do sistema escravocrata, para se manter uma identidade nacional elitista fez-se necessário a construção de uma mentalidade de hierarquias sociais. A lei definitiva e imediata de abolição da escravatura e o aumento populacional fruto do processo de imigração e urbanização fez com que se ampliassem os debates políticos sobre a concepção de cidadania e de que modo os direitos sociais e civis se estenderiam para um número maior de pessoas. Nesse contexto, o ensino de história serviu para manutenção da identidade nacional integrando os setores marginalizados sem incluí-los na construção da história do país.

Para a maioria dos educadores que concordavam com a escolarização das classes populares, a História a ser ensinada, desde o primeiro ano escolar, os trabalhadores livres que emergiam em substituição aos escravos deviam inculcar determinados valores para a preservação da ordem, da obediência à hierarquia, de modo que a nação pudesse chegar ao progresso, modernizando-se segundo o modelo dos países europeus. O conceito de cidadania, criado com auxílio da História, serviria para situar cada indivíduo em seu lugar na sociedade: cabia ao político cuidar da política, e ao trabalhador comum restava o direito de votar e trabalhar dentro da ordem institucional (BITTENCOURT, 2008, p. 64).

SUMÁRIO

Para estabelecimento dessa lógica, fez-se necessário estabelecer mecanismos para reprodução e propagação desse ensino com objetivo de manter a ordem nacional. Por essa razão, predomina o método de ensino voltado para memorização, correspondendo ao entendimento de que saber história era dominar muitas informações, o que implicava saber de cor a maior quantidade possível de acontecimentos de uma história nacional. Seguindo os modelos de catecismo e mnemônico, onde o primeiro consiste na aprendizagem que se faz a partir de perguntas e respostas em que cada aluno, por meio de memorização, repete exatamente a resposta contida nos livros didáticos, e o segundo modelo baseado no desenvolvimento cognitivo da criança a partir da memorização de imagens associadas a palavras.

Com advento da república não é possível afirmar que se alterou a essência do ensino de História, mas é importante destacar uma maior preocupação com os métodos empregados. Os autores dos livros didáticos, assim como os governantes, acreditavam na eficácia do ensino de História para formação de um cidadão adaptável à ordem social e política. A partir daí, na segunda década dos anos noventa se introduziu a disciplina escolar Instrução Moral e Cívica, que associada a disciplina de História servia para estimular os sentimentos patrióticos.

As reformas do sistema de ensino nas décadas de 30 e 40 que promoveram a centralização das políticas educacionais e colocaram o ensino de história no centro das propostas de formação da unidade nacional, consolidando-a definitivamente, como disciplina escolar. A partir desse momento, não mais deixariam de haver programas curriculares estruturados, com definição de conteúdos, indicação de propriedades, orientação quanto aos procedimentos didáticos e indicação de livros e de manuais (FONSECA, 2006, p. 52).

Esse processo de ensino que foi instituído no Brasil por motivos históricos e ideológicos caracteriza-se como tendência liberal

SUMÁRIO

tradicional, que coloca o professor como figura central e o aluno como um receptor passivo dos conhecimentos e valores sociais, considerados verdades absolutas. Nesse modelo, os conteúdos são separados da experiência do aluno e das realidades sociais, dando ênfase na acumulação de conhecimentos. A prática pedagógica é estática, sem questionamento da realidade e das relações existentes, sem pretender a transformação da sociedade. Os conteúdos são selecionados a partir da cultura universal, do saber acumulado e sistematizado. O importante é a quantidade de conhecimentos passada ao aluno, e não a qualidade ou sua criticidade.

Nesse contexto de ensino, a História se estabelece e se torna algo distante, antigo e até mesmo chato de se aprender, sem relação com a realidade atual, incapaz de conversar com a identidade pessoal dos alunos, em especial os que são frutos de classes sociais tidas como marginalizadas.

Falar da realidade como algo parado, estático, compartimentado e bem comportado, quando não falar ou dissertar sobre algo completamente alheio à experiência existencial dos educandos vem sendo, realmente, a suprema inquietação dessa educação. A sua irrefreada ânsia. Nela, o educador aparece como seu indiscutível agente, como seu real sujeito (FREIRE, 1974, p. 65).

Diante do exposto, podemos entender os caminhos percorridos pelo ensino de História no Brasil. Daí a importância de se pensar e fazer esse ensino no sentido de transformar, e reconhecimento do papel do professor como mediador dessa capacidade. O saber docente não se limita aos currículos escolares - pelo contrário, é um saber plural constituído pelos saberes disciplinares, curriculares e por meio das experiências educacionais vivenciadas em nossa formação inicial docente, bem como nos espaços constituídos na sociedade (escolas, família, meios de comunicação etc.). Deste modo, a aprendizagem não se restringe aos conteúdos, mas é também um saber social que se manifesta nas relações complexas entre professores e alunos.

SUMÁRIO

O certo é podermos afirmar que os professores estão em constante evolução, desenvolvendo suas capacidades como profissionais no decorrer de toda a sua carreira. No entanto, é importante levar em conta a formação acadêmica nas atuais condições da educação brasileira, que por vários fatores externos vem prejudicando a formação inicial e continuada dos professores no país; dentre estes fatores destacamos como empecilhos as questões salariais e a precariedade do trabalho escolar, que desestimulam a escolha da profissionalização docente de jovens e o aprimoramento dos professores já atuantes da área. Tal problemática prejudica a renovação do ensino de História, tornando-o limitado às novas e melhores maneiras de ensinar.

Parece consenso que os currículos de formação de professores, baseados no modelo da racionalidade técnica, mostram-se inadequados à realidade da prática profissional docente. As principais críticas atribuídas a esse modelo são a separação entre teoria e prática na preparação profissional, a prioridade dada à formação teórica em detrimento da formação prática e a concepção da prática como mero espaço de aplicação de conhecimentos teóricos, sem um estatuto epistemológico próprio. Um outro equívoco desse modelo consiste em acreditar que para ser bom professor basta o domínio da área do conhecimento específico que se vai ensinar (PEREIRA, 1999, p. 112).

A construção da identidade docente se faz a partir das relações entre professores e alunos. O professor de História como um comunicador das construções que se desenvolveram no Brasil e no mundo ao longo dos anos tem em suas aulas a capacidade de articular a realidade dos educandos com os processos e eventos históricos, assim possibilitando o desenvolvimento crítico, intelectual e o entendimento das histórias sociais das minorias que por muitas vezes são apresentadas apenas ao público acadêmico. No livro "Pedagogia do Oprimido", Paulo Freire argumenta sobre a importância do diálogo com os alunos e do pensar crítico para transmissão do conhecimento.

SUMÁRIO

Somente o diálogo, que implica num pensar crítico, é capaz também de gera-lo. Sem ele não há comunicação e sem esta não há verdadeira educação. [...]

Para o “educador-bancário”, na sua antidualogicidade, a pergunta, obviamente, não é a propósito do conteúdo do diálogo, que para ele não existe mas a respeito do programa sobre o qual dissertará a’ seus alunos. E a esta pergunta responderá ele mesmo, organizando *seu* programa. Para o educador-educando, dialógico, problematizador, o conteúdo programático da educação não é urna doação ou urna imposição - um conjunto de informes a ser depositado nos educandos, mas a devolução organizada, sistematizada e acrescentada ao povo daqueles elementos que este lhe entregou de forma’ estruturada (FREIRE, 1974, p. 98).

Dentro desse cenário, o PIBID atua como ferramenta para o aprimoramento da identidade docente, uma vez que proporciona a oportunidade de vivenciar o cotidiano da sala de aula de maneira a perceber as necessidades e desafios, e adquirir experiência para formação de professores demonstrando através das experiências a realidade da escola pública, possibilitando que estudantes em formação docente tenham experiências pedagógicas junto aos alunos das escolas públicas e, por conseqüente, obtenham maior afirmação na escolha da carreira profissional, construindo assim professores conscientes e humanizados, sensíveis às necessidades de crianças e adolescentes.

Professores não são apenas transmissores de assuntos previamente definidos, e a relação aluno-professor não se limita à escola. Ser professor é buscar o crescimento intelectual e humano dos educandos, compartilhar conhecimentos, mostrar caminhos e criar vínculos para acompanhar a evolução de ambos, e assim desenvolver um relacionamento onde ambos aprendem e se desenvolvem.

SUMÁRIO

METODOLOGIA

Para esta pesquisa historiográfica utilizamos uma revisão bibliográfica que se baseou num estudo crítico e qualitativo de alguns livros e artigos de historiadores e educadores, cujas reflexões estão voltadas para o ensino de história, educação, metodologias e didáticas de ensino, tais como Paulo Freire em suas obras *Pedagogia do Oprimido* (1974), para trabalhar a importância da educação crítica, e *Pedagogia da Autonomia* (2011), sobre o processo de educabilidade homens e mulheres através da consciência da inconclusão.

Circe Bittencourt (2008), em seu livro sobre a temática do ensino de história, faz um percurso sobre os métodos aplicados no ensino de História nas escolas brasileiras no decorrer dos anos; Selva Guimarães Fonseca e Thais Nívia de Lima e Fonseca foram estudadas e citadas para discorrer sobre as temáticas de didática e ensino de história. Para tratar a temática do cenário atual na formação de professores no Brasil, utilizamos o artigo “As licenciaturas e as novas políticas educacionais para a formação docente”, de Júlio Emílio Diniz Pereira.

A pesquisa qualitativa relacionada a qualidade do ensino em história ministrado nas escolas de ensino básico no Brasil. Por último é importante ressaltar o interesse pela pesquisa adquirido através das experiências proporcionadas através do subprojeto de História PIBID/CAPES/UESPI em Parnaíba, junto aos estudantes da Unidade Escolar José Euclides de Miranda.

SUMÁRIO

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Ao fim da pesquisa bibliográfica pode-se entender os caminhos percorridos pela disciplina de história e entender como esta foi de suma importância para construção da identidade nacional e sentimentos patrióticos, assim como identificar as raízes históricas para explicação da história aplicada nas salas de aula. Também foi possível considerar a importância do professor como agente mediador do conhecimento através de seu vasto currículo, assim como a necessidade de articular os alunos com os conteúdos a serem empregados nas aulas.

Com mais tempo e aplicação nas experiências no projeto PIBID, acreditamos ser possível apresentar novos resultados para pesquisa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com o desenvolvimento da temática foi possível fazer um levantamento do processo percorrido pela História como disciplina escolar no Brasil, discorrendo sobre a forma como esta foi articulada para construir uma identidade nacional e, no decorrer do tempo, desenvolver o sentimento patriótico. A partir do entendimento desse caminho feito pela disciplina, foi possível compreender a História que se aplica hoje nas escolas, que apesar das reformas curriculares que ocorreram ao longo das décadas, ainda é muito voltada para a memorização de eventos, nomes e datas; não articulando os conhecimentos históricos escolares com a vivência e realidade dos alunos.

Diante disso, foi implicada a necessidade de se pensar maneiras de fazer um ensino mais atraente através da criticidade e do desenvolvimento do diálogo com os alunos levando em conta a

construção do professor como mediador do conhecimento, valorizando a formação deste a partir da junção dos muitos saberes adquiridos ao longo da formação e carreira na docência.

É importante ressaltar que esse trabalho procurou fazer pensar o ensino de História unicamente nas escolas de ensino básico, uma vez que nas universidades a História já possui um teor crítico, a partir de um currículo bibliográfico com Escola dos Annales, o Materialismo Histórico, a História Social, a História Vista de Baixo e outros exemplos.

Por último, a pesquisa buscou valorizar a importância do PIBID como ferramenta de construção da identidade docente ao proporcionar oportunidades e experiências desde a formação inicial, e assim ajudando-nos a afirmarmos a nossa escolha profissional, apesar do atual cenário educacional do Brasil.

REFERÊNCIAS

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História**: fundamentos e métodos. 2. ed. São Paulo. Cortez, 2008.

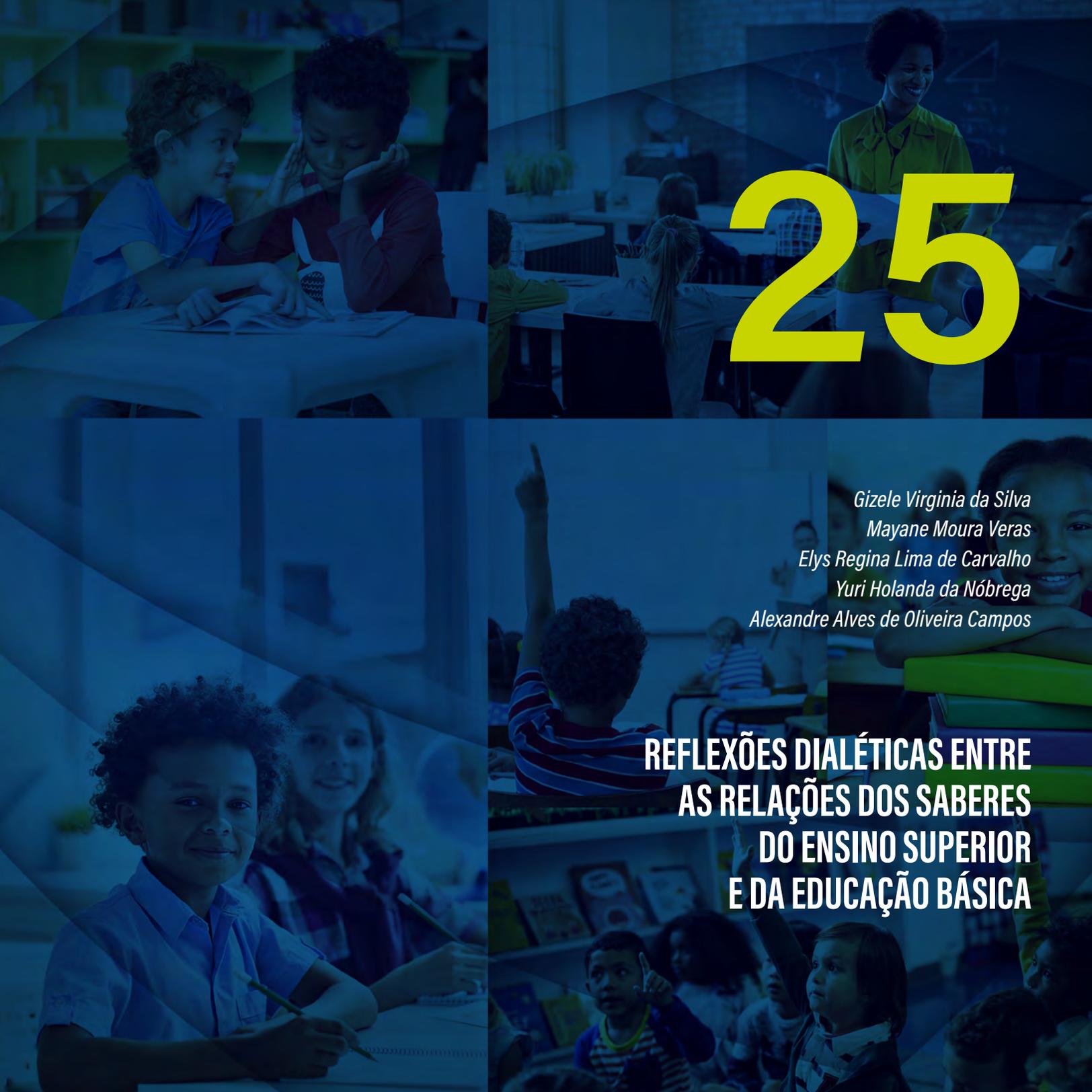
FONSECA, Selva Guimarães. **Didática e prática de ensino de História**: experiências, reflexões e aprendizados. Campinas: Papirus. 2003.

FONSECA, Thais Nívia de L. História & ensino de história. 2. ed., 1ª reimp. Belo Horizonte: **Autêntica**, 2006.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1974.

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

PEREIRA, Júlio Emílio Diniz. As licenciaturas e as novas políticas educacionais para a formação docente, **Educação & Sociedade**, nº 68, dezembro/1999.



25

*Gizele Virginia da Silva
Mayane Moura Veras
Elys Regina Lima de Carvalho
Yuri Holanda da Nóbrega
Alexandre Alves de Oliveira Campos*

**REFLEXÕES DIALÉTICAS ENTRE
AS RELAÇÕES DOS SABERES
DO ENSINO SUPERIOR
E DA EDUCAÇÃO BÁSICA**



SUMÁRIO

RESUMO

O objetivo deste presente trabalho é refletir sobre as possibilidades do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID em potencializar a articulação e a construção dos conhecimentos, saberes e práticas docentes produzidos no ensino universitário e na educação básica. Esta temática se justifica a partir da compreensão de que em ambas as instituições os conhecimentos históricos podem/devem ser produzidos, rompendo com a percepção de que as escolas são meras reprodutoras de conteúdos e conhecimentos simplificados construídos nas Instituições de Ensino Superior - IES. Problematicamos, portanto, a hierarquia dos saberes docentes em ambas as instituições, pois compreendemos que eles são distintos, e não parte de uma dicotomia "saberes superiores *versus* inferiores". Deste modo procuramos associar tais concepções teóricas em nossas experiências adquiridas através das atividades do PIBID, e assim promovendo a integração entre a nossa formação inicial superior com a educação básica, rompendo com o "encastelamento" que por vezes caracteriza a atuação das Universidades dentro da sociedade. Nossas experiências nos permitem compreendermos, finalmente, a fundamental importância na realização de programas educacionais como o PIBID para a melhoria da formação inicial docente, para a melhoria qualitativa da educação pública e para a sociedade brasileira em geral.

Palavras-chave: Saberes docentes. Ensino escolar e universitário. PIBID.

INTRODUÇÃO

O relato de experiência tem como temática a discussão dos saberes e práticas docentes produzidas no ensino universitário e na educação básica. A experiência ocorreu na Escola José Euclides de Miranda, na cidade de Parnaíba- PI, nas turmas de primeiro ano "A" e "B" do Ensino Médio, tendo como professora-supervisora Elys Regina Lima de Carvalho. Nosso trabalho se justifica a partir da perspectiva de que as escolas também são produtoras dos conhecimentos, não se restringindo às Universidades a produção do saber, além disso, os saberes acadêmicos produzidos devem ser compartilhados com as comunidades e, conseqüentemente, com as escolas, ocorrendo assim a democratização e ampliação do conhecimento. Sendo assim, nossos objetivos são relacionar essa discussão, tão presente no nosso cotidiano, com a nossa experiência adquirida através das atividades no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID e refletir sobre as possibilidades do PIBID em potencializar a articulação e a construção dos conhecimentos, saberes e práticas docentes produzidos no ensino universitário e na educação básica. Para alcançar tais objetivos adotamos como metodologia uma análise bibliográfica tendo como principais referências o documento sobre as diretrizes atuais do ensino de história: a Base Nacional Comum Curricular – BNCC, teóricos da Educação tais como Paulo Freire (2020), Maurice Tardif (2000), e do ensino de história, como Carla Pinsky (2010) e Selva Fonseca (2003).

DESENVOLVIMENTO

Nossa experiência com a educação básica enquanto mediadoras da construção do conhecimento se deu mediante a nossa prática que vem sendo desenvolvida no Subprojeto de História

SUMÁRIO

em Parnaíba-PI através do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência-PIBID/CAPES, na Instituição de Ensino Pública José Euclides de Miranda, com duas turmas do Ensino Médio: 1º ano "A" e 1º ano "B" do turno da Manhã, sob a supervisão da Professora Elys Regina. Até o momento nossos encontros com as turmas foram através de meios de comunicação remoto (*WhatsApp*) decorrente da impossibilidade de realização das aulas presenciais devido à Pandemia da COVID-19.

Nosso primeiro contato com os estudantes foi em 10 de março deste presente ano, e desde então nossos encontros vem acontecendo semanalmente nas quartas-feiras. O subprojeto que estamos participando propõe trabalhar com o tema Direitos Humanos nos seguintes grupos sociais: Crianças e Adolescentes, Mulheres, Idosos e Comunidade LGBTQIA+. Previamente nós, pibidianas, juntamente com a professora da escola, nos reunimos para elaborar e planejar como iríamos trabalhar com os alunos os temas propostos pelo subprojeto. Até o momento da elaboração do presente artigo nós trabalhamos com as turmas os temas dos Direitos Humanos dos Idosos e das Mulheres através de vídeos e textos obtidos no *YouTube* e que foram produzidos por pessoas com autoridade intelectual obtida por anos de pesquisas sobre estes temas.

PIBID COMO MEDIADOR DOS SABERES

É importante acentuar que as universidades desempenham um papel essencial na produção do conhecimento científico, todavia esse conhecimento deve dialogar com a comunidade na qual está inserida. Em uma conversa ao *Jornal da USP*, o professor Hernan Chaimovich, ex-presidente do CNPq, afirmou que as universidades públicas, "especialmente no Brasil, têm uma responsabilidade única de produzir conhecimentos e fazer com que esses conhecimentos tragam benefício social, intelectual e econômico para a sociedade".

SUMÁRIO

Para os cursos de Licenciatura, essa aproximação entre universidade e ensino básico ocorre com os programas PIBID¹ e RP², no qual buscam aproximar a teoria desenvolvida dentro das Universidades, com a prática, voltadas ao ensino básico. Esta relação entre ambas as instituições educacionais configura-se numa relação benéfica a todas as partes, e assim caracterizando a educação através da dinâmica da práxis, que para Paulo Freire significa que, ao mesmo tempo, o sujeito age/reflete ao intervir no mundo e, ao refletir age, ou se desejarmos, o sujeito da teoria vai para a prática e da sua prática retorna à nova teoria, sendo assim, teoria e prática se fazem juntas, perpetuam-se na práxis. As atividades que desenvolvemos no PIBID estão voltadas para assuntos sobre os direitos humanos, que através do diálogo/debate possibilita o desenvolvimento do pensamento crítico desses alunos, já que, “Não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão” (FREIRE, 2020, p.108).

Ainda sobre o diálogo, Freire afirma: “sendo fundamento do diálogo, o amor é, também, diálogo. Daí que seja essencialmente tarefa de sujeitos e que não possa verificar-se na relação de dominação” (FREIRE, P.110). Assim, para que ocorra o diálogo entre os conhecimentos adquiridos na universidade com a prática do ensino nas escolas de educação básica, é preciso reconhecer que estas também podem/devem ser capazes de produzir saberes educacionais, e assim reconhecendo-as como espaços distintos, não hierárquicos e que se retroalimentam em relação a estes saberes.

Para melhor compreensão do trabalho iremos trabalhar com dois conceitos do materialismo histórico: o de dialética (que é a

- 1 O programa oferece bolsas de iniciação à docência aos alunos de cursos presenciais que se dediquem ao estágio nas escolas públicas e que, quando graduados, se comprometam com o exercício do magistério na rede pública.
- 2 O programa é uma das ações que integram a Política Nacional de Formação de Professores. Com o objetivo de aperfeiçoar a formação prática nos cursos de licenciatura, promove a imersão do licenciando na escola de educação básica a partir da segunda metade de seu curso.

SUMÁRIO

percepção que os fenômenos ocorrem em forma de processos, e está em transformação constante) e a práxis (teoria e prática juntas, intervém na transformação do mundo ao mesmo tempo que nos transformam). O PIBID se torna, por meio da dinâmica da práxis, um dos caminhos para a aproximação e diálogo desses conhecimentos. Assim, essa relação se mostra benéfica a todas as partes, onde o educando aprimora sua criticidade e se transformam em sujeitos, ao lado do educador, da construção e reconstrução do saber. Podemos reforçar essa ideia, em *Pedagogia da Autonomia* quando Freire diz que

[...] desde os começos do processo, vá ficando cada vez mais claro que, embora diferentes entre si, quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado. É neste sentido que ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos, *nem formar* é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado. 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. Quem ensina alguma coisa a alguém (FREIRE, 2020, p. 25).

Para que essa troca de saberes se torne efetiva, é necessário para a prática docente o reconhecimento de que não existe hierarquização dos saberes. Ainda sobre a troca de saberes, Maurice Tardif apresenta ideias semelhantes à de Freire, para ele o saber não se constitui exclusivamente a processos mentais, mas também no saber social, que se manifesta nas relações sociais entre professores e alunos, assim, o saber não pode ser produzido fora da prática.

No livro, "Didática e prática de ensino de história: experiências, reflexões e aprendizados", a teórica do ensino de história Selva Fonseca apresenta em um contexto geral que é preciso que o professor de história não domine apenas os mecanismos de produção dos conhecimentos histórico, mas também um conjunto de saberes, competências e habilidades que possibilitam o exercício da

SUMÁRIO

docência. O PIBID se torna, então, um meio para que os docentes em formação coloquem em prática não apenas os conhecimentos históricos, mas pedagógicos que são aprendidos durante a sua formação. A autora aponta ainda que é nas instituições escolares que os saberes docentes e os saberes dos alunos defrontam-se com as demandas da sociedade, o saber, a maneira de ver e a compreender o mundo, então, pode ser construído de forma conjunta entre eles.

De acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) são apresentados os temas que devem ser abordados no ensino de História correspondente ao Ensino Médio: 1º ano- Mundos Ameríndios, Africanos e Afro-brasileiros; 2º ano- Mundos Americanos; 3º ano Mundos Europeus e Asiáticos. Tais temas buscam compreender e problematizar valores em diferentes temporalidades de forma a contribuir para a formação de todos os estudantes que fazem parte da educação básica. Com isso o PIBID tem como objetivo antecipar os laços entre futuros docentes e escolas da rede pública, articulando o ensino superior com a educação básica, e assim compreendemos que o Programa também possibilita a inserção de novas propostas de conteúdos complementares que estão na base das diretrizes que constituem a BNCC, como é o caso do subprojeto em que estamos inseridas, o qual prevê, em nossas práxis pibidianas, os temas transversais voltados para os Direitos Humanos de diferentes grupos sociais componentes da sociedade brasileira, temas estes de fundamental importância para a formação social de nossos estudantes.

Acredito que uma “educação em direitos humanos”- em particular, uma “educação histórica em direitos humanos”- seja não apenas importante para o estudante no que diz respeito aos temas trabalhados em sala de aula como também imprescindível para a sua formação como sujeito de direitos, ou seja, para a sua afirmação como cidadão, pois, sem o conhecimento dos seus direitos reconhecidos legalmente pelo Estado, ou sem a consciência crítica que o estimule à luta por novos direitos legitimamente aceitos pela sociedade, o estudante (na verdade, qualquer indivíduo) dificilmente poderá ultrapassar as barreiras

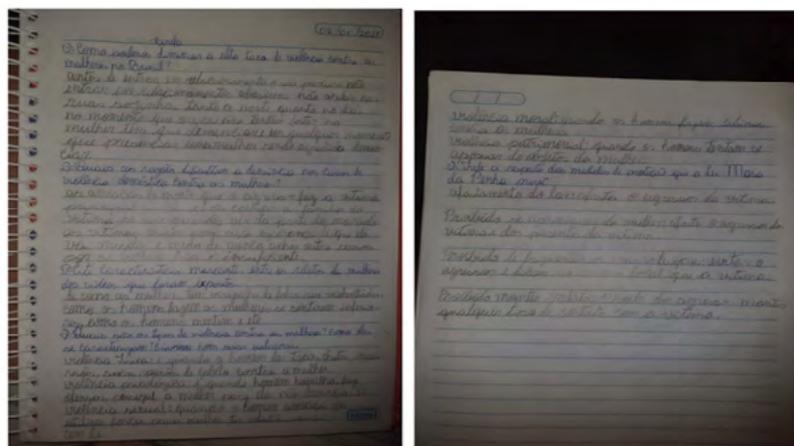
SUMÁRIO

existentes à sua inclusão numa comunidade política (MONDAINI, p. 57, 2010).

Nosso método de interação com os estudantes foi baseado na dialogicidade, buscando sempre deixá-los confortáveis para se expressarem da melhor forma, nossos alunos compreendem a importância de estudar tais temas e interagem narrando experiências ou trazendo dúvidas, porém podemos observar que a quantidade de discentes que participam ainda é pequena por diversas questões particulares que todos nós estamos enfrentando nessa modalidade de ensino remoto. Concluimos isso quando tivemos o *feedback* das atividades propostas a eles, a turma do 1º ano “A” é composta em média por 30 alunos e apenas 15 dos discentes entregaram as atividades, já na turma do 1º ano “B” foi percebido que apenas 7 dos quase 30 estudantes enviaram as atividades.

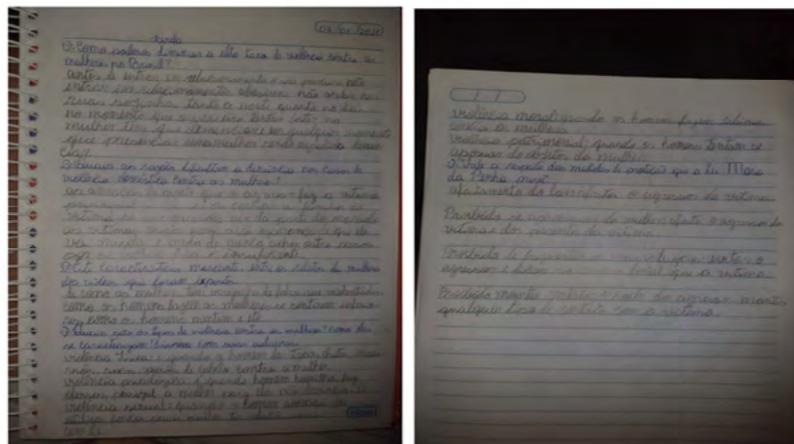
SUMÁRIO

Figura 1. Atividade desenvolvida com os estudantes sobre o tema direitos humanos das mulheres



Fonte: Arquivo pessoal.

Figura 2. Exemplo de síntese feita pelos discentes a respeito do tema Direitos Humanos dos Idosos



Fonte: Arquivo pessoal.

SUMÁRIO

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente relato de experiência buscou refletir sobre os saberes acadêmicos e básicos; a partir das reflexões contidas no livro “Pedagogia da Autonomia”, pudemos compreender melhora necessidade fundamental em respeitar os saberes dos educandos, que são adquiridos socialmente através de práticas comunitárias, e debater com os eles a construção desses saberes relacionando-os com os conteúdos ministrados. Sobre isso Freire traz reflexões importantes

Pensar certo, do ponto de vista do professor, tanto implica o respeito ao senso comum no processo de sua necessária superação quanto o respeito e o estímulo à capacidade criadora do educando. Implica o compromisso da educadora com a consciência crítica do educando, cuja “promoção” da ingenuidade não se faz automaticamente.

Por isso mesmo pensar certo coloca ao professor ou, mais amplamente, à escola, o dever de não só respeitar os saberes com que os educandos, sobretudo os das classes populares, chegam a ela – saberes socialmente construídos na prática comunitária-, mas também, como há mais de trinta anos venho sugerindo, discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino dos conteúdos (FREIRE, p. 31 2020).

Assim, observamos esta premissa teórica humanizada em nossas experiências como pibidianas, nas quais os discentes traziam conhecimentos prévios sobre os Direitos Humanos, e é sobre essa ótica que percebemos o papel fundamental do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência - PIBID como mediador dos conhecimentos produzidos na academia e na educação básica.

Nossas atividades foram pautadas no diálogo como caminho imprescindível para o desenvolvimento crítico dos nossos alunos e alunas. O subprojeto no qual estamos inseridas é necessário para ampliar os conhecimentos, trazendo novas temáticas para a grade curricular das escolas públicas, possibilitando que os estudantes desenvolvam conhecimento com criticidade, ajudando-os a construir argumentos em redação de vestibulares e/ou concursos futuros, além de colaborar com o seu desenvolvimento enquanto cidadãos.

REFERÊNCIAS

ARAGAKI, Caroline. Universidade pública tem papel social, intelectual e econômico.

Jornal da USP, 2019. Disponível em: <https://jornal.usp.br/atualidades/universidade-publica-tem-papel-social-intelectual-e-economico/>. Acesso em: 16 jul. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, p. 235-265

FONSECA, Selva Guimarães. **Didática e prática de ensino de história: experiências, reflexões e aprendizados**. Campinas, SP: Papyrus, p. 59-87, 2003 – (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

SUMÁRIO

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro/ São Paulo: Paz e Terra, 2020.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro/ São Paulo: Paz e Terra, 2020.

PINSKY, Carla Bassanezi. Gênero. In: PINSKY, Carla Bassanezi. **Novos Temas nas Aulas de História**. São Paulo: Contexto, p. 39-54, 2009.

TARDIF, Maurice. "Os professores enquanto sujeitos do conhecimento: subjetividade, prática e saberes no magistério". In CANDAU, Vera Maria (org.). **Didática, currículo e saberes escolares**. Rio de Janeiro: DP&A, p. 112-128, 2000.

SITES

Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/pibid>. Acesso em: 11 jul. 2021, 8:30 am.

26

*Matheus Ryan Carlos de Oliveira
Flavio Pereira Moura
Diego Marcelli Rocha*

ATIVIDADE ASSÍNCRONA PARA O ENSINO REMOTO:

**UMA DISCUSSÃO SOBRE A EVOLUÇÃO
ESTELAR E ORIGEM DOS ELEMENTOS**

SUMÁRIO

RESUMO

Este artigo tem como objetivo demonstrar uma possibilidade de atividade para o uso no formato de ensino a distância, com foco nas habilidades da Base Nacional Comum Curricular – BNCC. Fazendo uso dos conceitos físicos como base para a elaboração da atividade remota. Tal atividade busca explicar e demonstrar o ciclo da vida das estrelas e de como elas são importantes para a origem dos elementos químicos que fazem parte do cosmos. A atividade teve como base o uso de matérias científicas e também vídeos relacionados ao assunto em questão, com o objetivo de instigar os alunos ao debate sobre a temática por meio de questões abertas a discussão.

Palavras-chave: Ensino Remoto. Astronomia. Ensino por Competências.

INTRODUÇÃO

Desde o início da pandemia de COVID-19 no Brasil, em fevereiro de 2020, aconteceu uma grande mudança no ensino no país. Dada as circunstâncias pandêmicas, as aulas não poderiam acontecer mais no formato presencial. Assim, o Ensino a Distância e/ou Ensino Remoto permeou a realidade educacional brasileira. Dessa maneira, professores tiveram que se adaptar a essa nova perspectiva. Em vista do contexto apresentado, elaboramos uma atividade assíncrona, com foco no ensino remoto, com base no ensino por competências e habilidades referentes a Base Nacional Comum Curricular – BNCC e o Ensino de Física.

Em específico, a essa atividade a habilidade escolhida foi:

(EM13CNT209): Analisar a evolução estelar associando-a aos modelos de origem e distribuição dos elementos químicos no Universo, compreendendo suas relações com as condições necessárias ao surgimento de sistemas solares e planetários, suas estruturas e composições e as possibilidades de existência de vida, utilizando representações e simulações, com ou sem o uso de dispositivos e aplicativos digitais (como softwares de simulação e de realidade virtual, entre outros) (BRASIL, 2018, p. 557).

Dessa forma, o desenvolvimento da habilidade apresentada foi feito pensando no contexto do ensino remoto. Nessa perspectiva, houve a necessidade de adaptação, por parte dos professores, de suas metodologias didáticas para o desenvolvimento das competências no cenário do ensino remoto.

Inforsato e Robson (2011) apontam que:

A aula, como toda atividade humana que ocorre de modo formal por meio de condições estabelecidas previamente, requer organização mental para sua realização. Organizar-se para a ação é um ponto importante para

SUMÁRIO

o aumento da probabilidade de sucesso de qualquer empreitada dessa natureza. Assim, se queremos que haja êxito em nossas ações, temos de recorrer a um planejamento eficaz, que possibilite a ocorrência delas com base em objetivos e metodologias. Planejar, como sabemos, é uma atividade inerente ao ser humano (INFORSATO; EDSON, 2011, p. 86).

Assim, por meio do auxílio das competências e habilidades foi possível elaborar a atividade, em questão, com foco nos objetos de conhecimento a respeito da Astronomia, mais especificamente, no ciclo de vida das estrelas. Desde o seu nascimento até o fim do ciclo de vida delas. Além disso pudemos ressaltar sua importância para o surgimento dos elementos químicos que fazem parte do nosso universo.

De acordo com Boff e Zanette;

Uma educação de qualidade prioriza, além da construção de conhecimentos, da formação de conceitos e do desenvolvimento de competências e habilidades, a constituição de valores e a adoção de atitudes que formam a essência do ser humano (BOFF; ZANETTE, 2010, p. 2).

Nesse contexto, o principal público-alvo da atividade elaborada foram os alunos do ensino médio. Assim, buscamos o desenvolvimento de conhecimentos estruturados nas habilidades e competências, como ator principal e fundamental para o trabalho docente no desenvolvimento da atividade elaborada.

De acordo com Moreira (2021):

Competência é um conceito antigo, vindo do mundo laboral e tinha a ver com habilidades práticas. Com o advento do behaviorismo, o significado de competência ficou muito associado a objetivos comportamentais (MOREIRA, 2021, p. 3).

SUMÁRIO

Transpondo o conceito de competência para a área de Física é interessante indicar que os alunos possam estabelecer um olhar mais crítico para o mundo que os cercam. Além disso, é fato que existem muitos desafios enfrentados pelos docentes no contexto do ensino remoto. O processo de planejamento acerca das atividades desenvolvidas é crucial para a construção do conhecimento pelos discentes que também enfrentam grandes dificuldades. Dessa forma, buscamos contribuir, a partir da atividade assíncrona elaborada, com os recursos didático-metodológicos dos professores de Física que atuam na modalidade de ensino remoto.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Perrenoud (2000, p. 15) afirma que, *"competência é a capacidade de mobilizar diversos recursos cognitivos para enfrentar um tipo de situação"*. Sendo assim, é importante estruturarmos o conhecimento dos alunos de forma organizada, na busca pelo desenvolvimento de competências e habilidades específicas.

Conforme a BNCC (2018), competência é definida como a *"mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho"* (BRASIL, 2018, p. 08). O professor exerce papel fundamental em trabalhar esses conhecimentos conjuntamente aos alunos, além de estimular seus processos cognitivos.

Perrenoud (2008) aponta que:

Uma competência não remete, necessariamente, a uma prática profissional e exige ainda menos que quem a ela se dedique seja um profissional completo. Assim, como amador, pode-se dar um concerto, organizar viagens, animar uma associação, cuidar de uma criança, plantar

tulipas, aplicar dinheiro, jogar uma partida de xadrez ou preparar uma refeição. Tais práticas, entretanto, admitem uma forma profissional (PERRENOUD, 2008, p. 23).

Perrenoud (2008), destaca que a competência não está atrelada a uma prática profissional, ou seja, um sujeito pode ter aptidão para jogar uma partida de xadrez, contudo, não significa que ele tenha uma formação profissional para tal. Para Cruz (2001), a ideia de habilidade está atrelada com a concepção da ação ressaltando a versatilidade de desenvolver propriedades em ambientes diversos. O autor ressalta, *“competência é agir com eficiência, utilizando propriedade, conhecimentos e valores na ação que desenvolve e agindo com a mesma propriedade em situações diversas”* (CRUZ, 2001, p. 31).

Para Perrenoud (1999), habilidade pode ser compreendida como um conjunto de procedimentos realizadas por meio de uma abordagem cognitiva, que permite ao sujeito resolver um problema real, por meio de uma decisão.

Em específico aos saberes físicos há um amplo acervo de conhecimentos elaborados ao passar do tempo, onde o conhecimento científico passou por diversos processos de desenvolvimento e aprimoramento.

Para desenvolver competências, se precisa ter um estreito vínculo com o conteúdo a ser trabalhado, bem como dominar o que vai ser explorado, atendendo ao objetivo que foi proposto para que trabalhe de fato as competências de seus alunos. Partindo desta premissa, é preciso repensar as práticas pedagógicas, pautadas em estratégias que estimulem a participação ativa dos alunos no desenvolvimento de suas competências, inovarem a prática e o planejamento, com atividades desafiadoras, situações-problema, projetos centrados sempre na contextualização e na integração do sujeito com o assunto que está sendo explorado (WITTACZIK, 2007, p. 165).

SUMÁRIO

No contexto do ensino remoto, o Ensino de Física se torna ainda mais complexo, em vista das inúmeras dificuldades enfrentadas pelos agentes do processo de ensino e aprendizagem. Todavia, para o desenvolvimento de competências e habilidades a necessidade de estabelecimento com o saber físico torna-se inevitável.

Zabala e Arnau (2010) ainda destacam que:

A competência, no âmbito da educação escolar, deve identificar o que qualquer pessoa necessita para responder ao problema aos quais será exposta ao longo da vida. Portanto, a competência consistirá na intervenção eficaz nos diferentes âmbitos da vida, mediante ações nas quais se mobilizam, ao mesmo tempo e de maneira interrelacionada, componentes atitudinais, procedimentais e conceituais (ZABALA; ARNAU, 2010, p. 11).

O conceito de competência tem essa premissa de se adaptar as necessidades do indivíduo focando em conhecimentos que serão mais tarde de seu interesse ao longo de sua vida, pois mesmo que o aluno não siga para uma graduação com interesse em Física é importante que ele desenvolva competências e habilidades para atuar na sociedade em que vive.

Conforme Rey (2002),

não existe capacidade transversal como realidade psicológica. Há, todavia, uma possibilidade de transferência ou de transversalidade: ela surge quando o sujeito toma consciência das suas próprias abordagens e das semelhanças entre as situações (REY, 2002, p. 170).

METODOLOGIA

A seguir apresentamos a atividade elaborada, proposta para o Ensino de Física, no contexto do ensino remoto:

Problematização:

- Assista o vídeo

<https://youtu.be/ZMKjm41mwIk>

As estrelas são grandes fornalhas que estão em constante atividade. Elas são alimentadas pela fusão nuclear do hidrogênio, que transforma esse elemento químico em hélio nas profundezas de seu interior. Após assistir ao vídeo, percebemos seu papel na constituição do nosso universo. Contudo, e se de alguma forma não existissem mais estrelas em nosso universo, o que aconteceria?

O astrônomo americano Carl Sagan, provavelmente, o maior divulgador científico de todos os tempos, costumava dizer que nós – humanos, seres vivos da Terra, somos poeira de estrela. Como isso seria possível?

Ao dar continuidade à discussão o professor deve instruir os alunos para que prossigam na atividade, acessando o site designado por meio do link: Clique: < só científica>

Figura 1



Fonte: só científica. Disponível em: [Qual a matéria-prima das estrelas, do que elas são feitas?](https://www.socientifica.com.br) - SoCientífica (socientifica.com.br). Acesso em: 06 de julho de 2021.

A partir da leitura, os alunos serão apresentados aos conceitos associados a formação das estrelas. Em seguida, eles deverão acessar um segundo link para assistir a um vídeo a respeito dos elementos da tabela periódica, disponibilizado a seguir: < <https://youtu.be/Oe70vSExSpg> >

Assim, o aluno retornará à atividade com as seguintes orientações:

Ótimo! Agora que você já conhece algumas das características das estrelas e de como elas são importantes para o nosso universo, então responda:

ATIVIDADE PARA DISCUSSÃO

1. Sabemos que até mesmo uma estrela, como o sol, um dia terá um fim. Com a “morte” da nossa estrela também seria o fim do nosso planeta azul. Assim, qual caminho os humanos poderíamos seguir para dar continuidade a sua espécie.
2. Espera-se que o aluno possa sugerir alternativas viáveis para a continuidade da espécie como, por exemplo, a colonização de outros planetas.
3. Após todo o material apresentado, fale mais sobre a importância das estrelas para o nosso imenso universo.
4. Espera-se que o aluno discorra sobre o papel das estrelas para a origem dos planetas, asteroides e outras estrelas. O aluno deve descrever como tudo se origina das estrelas desde as moléculas em nosso corpo até o chão que estamos pisando.

5. Dessa forma, após toda a discussão apresentada, podemos dizer que o astrônomo americano Carl Sagan estava correto ao afirmar que nós – humanos, seres vivos da Terra, somos poeira de estrela?
6. Espera-se que o aluno indique a importância das estrelas para a origem dos elementos químicos e considere que, de certa forma, os humanos “descendem” das estrelas.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A atividade apresentada foi confeccionada com o objetivo de desenvolver habilidades previstas pela BNCC. No trabalho junto ao corpo discente, esperamos que o aluno possa conhecer mais sobre a evolução estelar e também a origem dos elementos químicos. Mesmo que essas temáticas pareçam não estar inseridas no cotidiano imediato dos alunos, é fundamental que os mesmos possam tomar ciência dos diversos processos que acontecem a sua volta, mesmo sem eles perceberem. Assim, quando o aluno olhar para o céu, ele saberá onde está inserido e como a Terra é pequena comparada a imensidão do universo. Além disso, espera-se que os alunos compreendam que as estrelas desempenham um papel muito importante, pois sem as estrelas o universo seria uma imensa escuridão. Além disso, é importante enfatizar que é das estrelas onde se originam grande parte dos elementos químicos essenciais para a construção de galáxias, planetas e sistemas. Nesse contexto, ao final da atividade os alunos poderão ter noção dessa importância por meio de todo o conteúdo disponibilizado juntamente com a atividade estabelecida.

Assim em um primeiro momento os alunos deverão acessar um pequeno vídeo disponibilizado. O referido vídeo discute, de forma resumida e atrativa, um pouco sobre a evolução estelar e ainda

levanta algumas indagações que também podem ser analisadas pelos alunos. Em seguida, um conteúdo online que busca discutir a evolução estelar, foi escolhido para que o aluno possa desenvolver uma maior percepção dos elementos astronômicos.

Dando continuidade à atividade os alunos serão convidados a assistir um segundo vídeo com o objetivo de complementar as informações apresentadas. Tais propostas visam o desenvolvimento da habilidade escolhida. Além disso, o foco do segundo vídeo está associado a origem dos elementos químicos que estão ligados com a temática de evolução estelar.

Para finalizar a atividade, é apresentado um conjunto de questões. Tais perguntas têm como o objetivo estabelecer uma discussão e desenvolvimento do pensamento crítico dos discentes. Toda a atividade elaborada teve como objetivo o desenvolvimento da habilidade "EM13CNT209". Assim, todos os materiais e recursos disponibilizados buscam levar os alunos a compreensão do processo de evolução estelar e também associação da origem dos elementos químicos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente atividade teve como principal foco o desenvolvimento de habilidades presentes na Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018). Tomamos como norte os saberes pertencentes a Física para o desenvolvimento da habilidade escolhida. É importante enfatizar que a mesma foi pensada a partir das limitações do ensino remoto dado o contexto pandêmico

A atividade proposta ainda necessita de aplicação. Assim, por meio de resultados futuros mudanças e adaptações podem se fazer necessárias para o desenvolvimento da habilidade escolhida.

REFERÊNCIAS

BOFF, Daiane Scopel; ZANETTE, Carla Roberta Sasset. O desenvolvimento de competências, habilidades e a formação de conceitos: eixo fundante do processo de aprendizagem. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE FILOSOFIA E EDUCAÇÃO, 5, 2020, Caxias do Sul. **Anais** [...] Caxias do Sul: Rio Grande do Sul, 2020. Disponível em: <https://www.ucs.br> > arquivos > eixo_tematico8. Acesso em: 14 jul. 2021.

BRASIL. **Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

CRUZ, C. **Competências e habilidades: da proposta à prática**. São Paulo: Edições Loyola, 2001.

INFORSATO, E. C.; ROBSON, A. S. **A preparação das aulas**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011.

MOREIRA, Marco Antonio. Desafios no ensino da física. **Revista Brasileira de Ensino de Física**, vol. 43, n 1, e20200451-8, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1806-9126-RBEF-2020-0451>. Acesso em: 12 jul. 2021.

PERRENOUD, P. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

PERRENOUD, P. **Dez Novas Competências para Ensinar**. Porto Alegre, Artmed, 2000.

REY, B. **As Competências transversais em questão**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

WITTACZIK, Lidiane Soares. Ensino por competências: possibilidades e limitações. **Atos de pesquisa em educação**, Blumenau, v. 2, n 1, p. 161-172, jan/abr. 2007. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.7867/1809-0354.2007v2n1p161-172>. Acesso em: 12 jul. 2021.

ZABALA, A.; ARNAU, L. **Como aprender e ensinar competências**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

27

Matheus Carvalho Ponte

Kamila Pereira Sousa

Elys Regina Lima de Carvalho

Yuri Holanda da Nóbrega

**A IMPORTÂNCIA DOS DIREITOS
HUMANOS NO ENSINO
DE HISTÓRIA PARA A FORMAÇÃO
DE UMA SOCIEDADE
HUMANAMENTE CONSCIENTIZADA**



SUMÁRIO

RESUMO

O presente trabalho foi desenvolvido com uma turma de adolescentes do primeiro ano do Ensino Médio da Escola José Euclides de Miranda. O objetivo do trabalho foi salientar a importância do ensino dos direitos humanos na formação de uma cultura baseada no respeito às diversidades, dentro do ambiente escolar e no convívio social, além de rever o papel da representação dos Direitos Humanos na disciplina de História. As aulas ocorreram entre o período de março a junho de 2021. Para a realização desta escrita historiográfica realizamos um estudo de caso no qual procuramos narrar e refletir qualitativamente sobre as experiências vivenciadas junto aos estudantes da escola. A experiência ocorreu de modo digital por meio de debates a partir dos conteúdos sobre a temática dos direitos humanos na disciplina de História, visando esclarecer dúvidas sobre o assunto e entender as experiências que os alunos trazem consigo por meio da metodologia participativa. A experiência permitiu um vislumbre do que os alunos entendiam por direitos humanos antes das aulas e em como o projeto lhes ajudou a desenvolver o papel de cidadãos que buscam entender os diferentes seres sociais no seu cotidiano, ademais, reforçou a importância de novas abordagens temáticas no ensino de História.

Palavras-chave: Educação. Direitos Humanos. PIBID. História.

INTRODUÇÃO

A análise referente ao comportamento humano e à formação dos alunos para o desenvolvimento da aprendizagem de convivência em uma sociedade plural conta com diversas diferenças em linhas de pensamento, além de grupos que contêm suas particularidades e lutam diariamente para serem respeitados, seja por conta de sua etnia, gênero, orientação sexual ou sua idade avançada. Visando esses diferentes aspectos, em suma, é de interesse dos profissionais da educação entender a maneira como os alunos pensam em relação aos Direitos Humanos e produzir um importante debate em sala de aula promovendo a igualdade e o respeito e, com isso, levando essas informações para além das paredes da escola, inserindo na sociedade pessoas socialmente conscientes, em termos críticos, que entendam as adversidades do outro, que procurem encontrar soluções para os diversos problemas sociais que são enfrentados diariamente e que, acima de tudo, busquem o respeito em relação a todos os seus semelhantes.

O presente trabalho tem como objetivo destacar a importância do ensino de Direitos Humanos nas escolas para desenvolver debates sobre o respeito e estimular o senso crítico e humano nos alunos para lhes preparar para o convívio social de uma forma respeitosa em relação aos diferentes tipos de pessoas. Deste modo é possível, por meio da História, destacar as constantes lutas travadas em prol dos Direitos Humanos, além de incentivar o reconhecimento dos direitos e deveres obtidos, buscando trazer para a sala de aula a consciência de uma pluralidade de ideias, liberdade de pensamento, liberdade religiosa, além de outras nuances da vida em sociedade, como estabelecido na Base Nacional Comum Curricular (BNCC, p. 241, 2016):

SUMÁRIO

O estudo de História contribui para os processos formativos de crianças, jovens e adultos inseridos na Educação Básica, considerando suas vivências e os diversos significados do viver em sociedade. Desse modo, favorece o exercício da cidadania, na medida em que estimula e promove o respeito às singularidades e às pluralidades étnico-raciais e culturais, à liberdade de pensamento e ação e às diferenças de credo e ideologia, como requer, constitucionalmente, a construção da sociedade democrática brasileira.

Para dialogar com nossa experiência, utilizamos autores da área educacional que aprofundam um debate acerca da importância da abordagem de novos temas em sala de aula, além de métodos de ensino que estimulem a criticidade e autonomia de pensamento dos estudantes a respeito de temas sociais. Carla Bassanezi Pinsky (2009), Marco Mondaini (2009), José Ricardo Oriá Fernandes (2005) e Paulo Freire (1987) são estudiosos que fazem parte do nosso referencial teórico, além de fontes documentais da Base Nacional Comum Curricular (2016) e da Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948).

DESENVOLVIMENTO

A experiência foi realizada no município de Parnaíba (Piauí), por meio do Programa Institucional de Iniciação à Docência (PIBID) em parceria com a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), sob a supervisão da professora Elys Regina Lima de Carvalho e coordenação do professor Yuri Holanda da Nóbrega. As aulas ocorreram do período de março a junho de 2021, na Unidade Escolar José Euclides de Miranda, com os alunos do 1º ano do Ensino Médio Integral.

SUMÁRIO

Por conta da pandemia da COVID-19¹ e seguindo as recomendações do decreto estadual do Governo do Piauí, as aulas ocorreram de maneira remota através da mídia *WhatsApp* no grupo específico da escola; este grupo era utilizado para a realização de todas as aulas do 1º ano integral, sendo ministradas as diversas disciplinas em horários diferentes durante o dia, ocorrendo de segunda-feira a sexta-feira, de maneira que as experiências que desenvolvemos com os estudantes ocorriam nas quartas-feiras, das 11h às 12h.

A temática dos Direitos Humanos no ensino de História foi abordada mediante diálogos realizados através da exposição de conteúdos, esclarecimento de dúvidas, debates, utilização de recursos audiovisuais e, portanto, procurando utilizar metodologias participativas, apesar dos evidentes limites trazidos por esta conjuntura pandêmica. A turma consistia em dezenove alunas e alunos da faixa etária de catorze a dezessete anos, com destaque à participação de três alunos recorrentes². Ao final do debate, organizamos algumas atividades acerca dos vídeos, conteúdo em textos, mapas mentais e discussões que tivemos no decorrer do horário do projeto. Estas foram organizadas por meio de algumas questões com relação ao entendimento deles sobre a temática, construção de mapas mentais e elaboração de pesquisas sobre o tema. Eles faziam as atividades de forma escrita e enviavam imagens da atividade para nosso contato privado. No próximo horário de aula após o recebimento, buscamos relacionar as atividades feitas por eles com a nossa discussão em aula, de modo a utilizarmos o entendimento deles nas atividades para aprofundar mais debates em que eles se sentiam inseridos.

- 1 A pandemia de uma doença infecciosa decorrente do vírus SARS-CoV-2 de acordo com a Organização Pan-Americana de Saúde (OPAS) e a Organização Mundial da Saúde (OMS).
- 2 Tem-se como destaque a evasão escolar, problemas de saúde mental e falta de acesso à internet durante a pandemia da Covid-19. Fatores que podem exemplificar aspectos da baixa participação efetiva dos alunos em aula. Para mais informações, ver Érica Dias (2021).

SUMÁRIO

Refletindo em primeira análise sobre as nossas experiências pibidianas, através da temática dos direitos humanos das mulheres pudemos observar relatos de casos de violência na família e, em alguns momentos, a falta de conhecimento sobre esses direitos; esta constatação se mostrou presente não apenas em relação ao alunado, mas também aos seus núcleos familiares como um todo. Nesse sentido se mostra cada vez mais importante o ensino desses direitos aos jovens nas escolas para garantia de proteção além das paredes das salas de aula, mas dentro de casa, e assim estimular a consciência desses direitos na sociedade ao longo prazo.

David Ausubel, psicólogo da educação estadunidense, explica que a aprendizagem acontece quando uma nova informação se associa a uma já existente, de modo que a aprendizagem é significativa, e caso isso não aconteça, o aluno passaria pela aprendizagem mecânica, que é, na prática, decorar informações.

A essência do processo de aprendizagem significativa é que ideias simbolicamente expressas sejam relacionadas, de maneira substantiva (não literal) e não arbitrária, ao que o aprendiz já sabe, ou seja, a algum aspecto de sua estrutura cognitiva especificamente relevante (isto é, um subsunçor) que pode ser por exemplo, uma imagem, um símbolo, um conceito ou uma proposição já significativos (AUSUBEL, 1978, p. 41).

A falta de um ensino eficaz sobre esse tema tem diversos motivos e consequências variadas aos quais vamos tratar. O primeiro motivo, por ser um tema de fácil manipulação ideológica, ele ainda gera grandes debates sobre maneiras de passá-lo em sala de aula. A fixação desse assunto na prática precisa de consenso da escola, algumas vezes do município e até do estado, e deste modo tornando os professores reféns de uma autorização pedagógica que em grande parte das vezes está alinhada a contextos políticos reticentes e mesmo hostis às reflexões sobre direitos humanos, que no Brasil se sabe a dificuldade de uma política focada na educação crítica e num

SUMÁRIO

ensino que questione os discursos manipulativos que pretendem reproduzir as ideologias e práticas que colocam obstáculos à construção de consciências éticas e cidadãs aos grupos social e historicamente fragilizados, tais como mulheres, homossexuais, idosos etc.

O segundo motivo, por ser um tema pouco discutido na sociedade em geral, ele se torna estigmatizado como “um assunto de pessoas intelectuais”, tirando o mérito de ser pauta para conhecimento de todos e, como já dito acima, não se protege o que não se conhece, e nesse sentido deixa a população alienada desses direitos, tornando o desrespeito de não cumpri-los mais fácil e sem retaliação.

Além disso, a falta de pessoal qualificado ainda é um fator agravante. Como os Direitos Humanos não fazem parte da grade curricular obrigatória dos cursos de licenciatura, podem facilmente serem usados para discursos de má-fé e benefício próprio ao tirar a autoridade e o respeito da comunidade científica especializada, e assim dando margens para que ideias errôneas de senso comum, tais como “direitos humanos defende apenas bandidos”, sejam propagadas mais facilmente.

Por esses motivos, é decerto que sempre que se discute sobre Direitos Humanos em sala de aula já se está contribuindo para a propagação correta do termo e buscando desmistificar conceitos do senso comum. Esses direitos são efetivados a partir do diálogo e de lutas constantes em todas as esferas sociais.

A partir do ensino sobre os direitos humanos das mulheres é possível mostrar aos alunos a perspectiva dos direitos femininos, visando cortar laços mantidos por eles com o machismo em seu dia a dia, lhes mostrar a história dos direitos femininos é lhes mostrar a história de como o machismo não cabe em nossa sociedade e deve ser confrontado. Para os alunos esse ensino pode servir como um meio de reflexão sobre a temática que está tão presente em nossas vidas, tanto de modo que eles evitem reproduzir esse

SUMÁRIO

comportamento ultrapassado, quanto de maneira que eles possam repreender outras pessoas que mantêm esse discurso, identificando e denunciando casos de violência contra as mulheres em todas as esferas sociais. Em relação às alunas, para que elas possam defender-se de casos em que a violência de gênero atua sobre elas, é necessário um conhecimento prévio sobre o assunto, gerando cada vez mais mulheres cientes de seus direitos e que exigem que estes sejam cumpridos; dessa forma, desmistificando papéis históricos de submissão atribuídos às mulheres a fim de que consigam viverem sem o medo constante de serem desrespeitadas nos mais diversos âmbitos, assim como trazendo figuras históricas femininas para que elas vejam que é possível ir além do que lhes é estabelecido, inspirando-as a almejar cada vez mais em suas vidas. Como afirma Carla Bassanezi Pinsky (2009, p.48):

Essa ordem fica ameaçada, entre outras coisas, quando é questionada pela ação de sujeitos que, conscientemente ou não, coletiva ou individualmente, desafiam, burlam ou tentam transformar seus limites. Assim, as transformações históricas nas relações pautadas por gênero estão ligadas tanto a mudanças no contexto socioeconômico, nas sensibilidades e nas interpretações culturais quanto nas resistências e reivindicações concretas de sujeitos históricos.

De tal modo, durante as aulas em que ministramos o conteúdo buscamos romper com os métodos tradicionais/positivistas de se fazer história, centrado em datas e personalidades marcantes (geralmente pautados em figuras de homens brancos), trabalhando a história dos direitos humanos com um método mais atualizado, focando especialmente na História Social. Dessa forma os alunos e alunas mantêm um contato mais aproximado com o tema que está sendo abordado por conta da sua presença no cotidiano, sendo mais facilmente identificável do que se fosse ser trabalhada de uma forma meramente política, com foco em nomes e datas. O ensino dos direitos humanos na área de História, assim como os novos métodos de

SUMÁRIO

ensinar História são importantes no processo de desconstrução da “educação bancária”, como nomeava Paulo Freire. Na medida em que o conteúdo abordado em sala de aula não serve meramente para inserir indivíduos no mercado de trabalho, além disso cabe ao método de ensino a formação de cidadãos cientes de seus direitos e deveres, que tenham compromisso com as relações éticas da vida em sociedade.

Acredito que uma “educação em direitos humanos” - em particular, uma “educação histórica em direitos humanos” seja não apenas importante para o estudante no que diz respeito aos temas trabalhados em sala de aula como também imprescindível para a sua formação como sujeito de direitos, ou seja, para a sua afirmação como cidadão. pois, sem o conhecimento dos seus direitos reconhecidos legalmente pelo Estado, ou sem a consciência crítica que o estimule à luta por novos direitos legitimamente aceitos pela sociedade, o estudante (na verdade, qualquer indivíduo) dificilmente poderá ultrapassar as barreiras existentes à sua inclusão numa comunidade política (MONDAINI, Marco. 2005, p. 57).

A partir da experiência foi possível observar, no decorrer de nossos encontros, uma maior conscientização e inserção dos estudantes a respeito da temática. Essa conscientização ocorreu de uma maneira progressiva conforme os assuntos foram sendo debatidos junto da presença deles, sendo possível observar um maior interesse dos estudantes em relatar experiências pessoais em que direitos de familiares ou pessoas próximas não estavam sendo respeitados, e a partir disso tiveram o discernimento de questionar a forma como essas relações ocorreram de forma violenta e desrespeitosa, algo que antes poderia ter passado despercebido.

Além da questão de cortar laços com a naturalização desses diversos tipos de violência, foi visto em diferentes momentos o surgimento de um interesse por parte dos alunos em conscientizar pessoas de seu âmbito familiar sobre os temas abordados pelo PIBID.

SUMÁRIO

Outra mudança deu-se no aspecto de percepção crítica a respeito do contato social constante com o que foi conversado no período de março a julho, foram feitas abordagens metodológicas que buscam não meramente lhes dizer como agir, mas questionar o sistema em que estão inseridos, com o estímulo da sua autonomia defender os seus direitos, assim como lutar para a defesa dos direitos dos diferentes indivíduos sociais. Dessa maneira, cabe a nós como futuros profissionais da educação instigar o pensamento crítico nos alunos e alunas, conseqüentemente gerando uma série de mudanças sociais em prol de um pensamento humanista que gerem mudanças diretas na sociedade em que estamos inseridos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Portanto, a partir do que foi discutido no decorrer de nosso trabalho ficamos agradecidos por poder trazer uma temática tão importante e que impacta a sociedade para além da esfera escolar, ainda que com as diversas dificuldades enfrentadas no decorrer da experiência. O PIBID é essencial no processo de colocar nossas ideias dentro da sala de aula ao passo em que nos preparamos para exercer nossa futura profissão da melhor maneira possível, promovendo uma educação com foco contra as desigualdades. Foi observado que a partir do projeto a defesa dos direitos adquire um valor moral importante na convivência social, desse modo, estes estudantes não precisarão fazer parte da comunidade LGBTQI+ para defender os direitos por eles exigidos, os homens poderão defender os direitos pelos quais as mulheres lutam, assim como brancos podem se aliar a negros na batalha pela igualdade racial. Não se trata de uma bandeira específica, mas sim pela defesa da igualdade e do respeito em relação às outras pessoas e vertentes de pensamento. Como afirma a Declaração Universal dos Direitos

Humanos: “Todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos. São dotados de razão e consciência e devem agir em relação uns aos outros com espírito de fraternidade.” Cabe a nós, junto aos estudantes que fazem parte das novas gerações, exercer e lutar pelo cumprimento dos direitos, para que experiências como essa façam parte efetiva do cotidiano escolar e social.

REFERÊNCIAS

ASSEMBLEIA GERAL DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Paris, 1948. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitoshumanos>. Acesso em: 15 jun. 2021.

AUSUBEL, D. P.; NOVAK, J. D.; HANESIAN, H. Educational psychology a cognitive view. 2 ed. Nova York, **Holi Rinehart and Winston**, 1978.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2016.

DE PAULA, Gilma Maria Carneiro; BIDA Gislene Lossnitz. **A IMPORTÂNCIA DA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA**. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1779-8.pdf>. Acesso em: 15 jun. 2021.

DIAS, Érica. A Educação, a Pandemia e a Sociedade do Cansaço. **Ensaio**: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v.29, n.112, p. 565-573, jul./set. 2021).

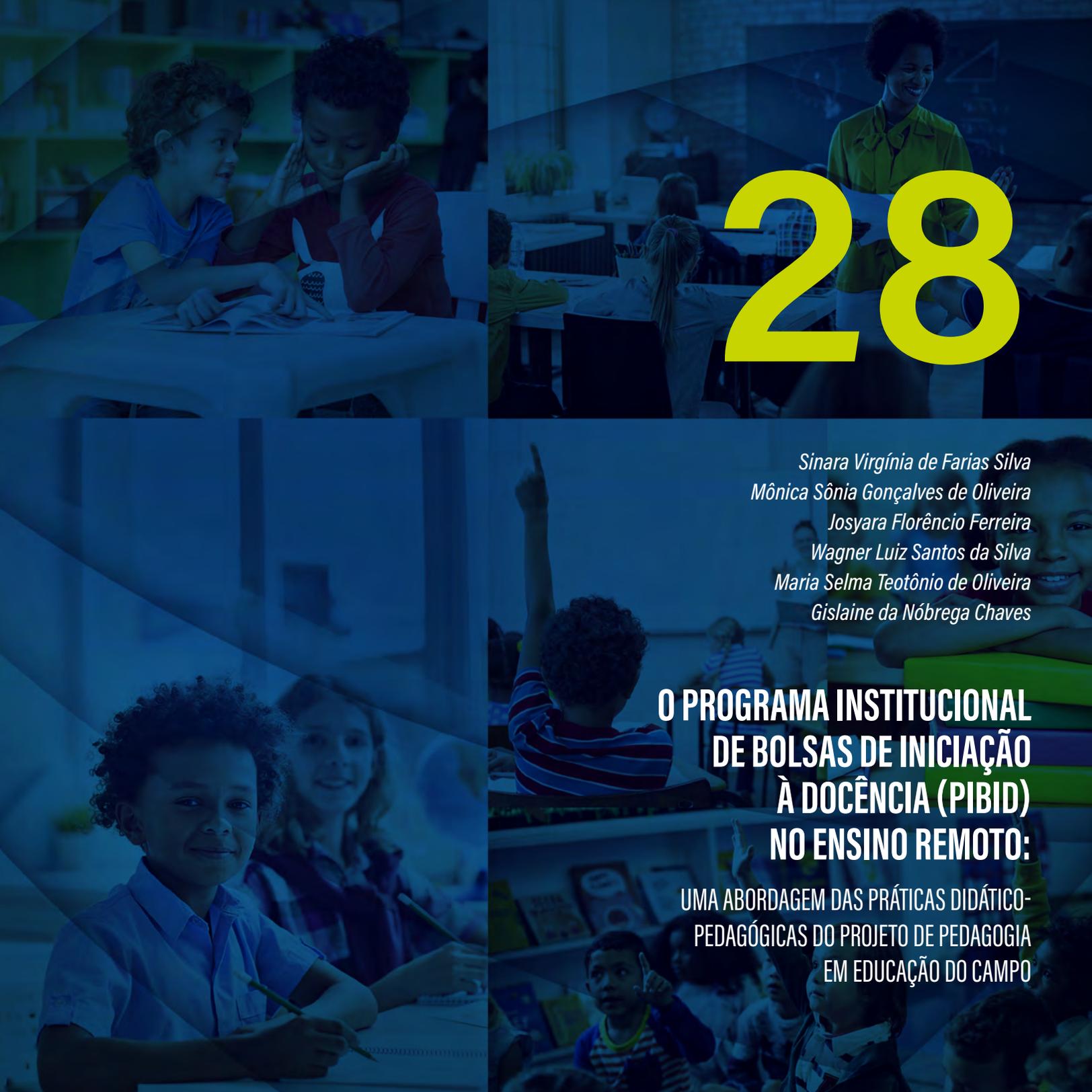
FERNANDES, José Ricardo Oriá. ENSINO DE HISTÓRIA E DIVERSIDADE CULTURAL: DESAFIOS E POSSIBILIDADES. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 25, ed. 67, p. 378-388, 2005. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br/>. Acesso em: 15 jun. 2021.

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

GORCZEVSKI, Clóvis. Os desafios de uma educação para os direitos humanos: obstáculos, considerações e propostas. **Ciência em movimento**. ANO XI. N 22. 2009/2. p. 35-44.

MOREIRA, Marco Antonio. **A teoria da aprendizagem significativa**: Sua implementação em sala de aula. Editora UNB, 2006, 19 p.

PINSKY, Carla Bassanezi. **Novos Temas Nas Aulas de História**. São Paulo: Editora Contexto, 2009.



28

Sinara Virgínia de Farias Silva
Mônica Sônia Gonçalves de Oliveira
Josyara Florêncio Ferreira
Wagner Luiz Santos da Silva
Maria Selma Teotônio de Oliveira
Gislaine da Nóbrega Chaves

O PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSAS DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA (PIBID) NO ENSINO REMOTO:

**UMA ABORDAGEM DAS PRÁTICAS DIDÁTICO-
PEDAGÓGICAS DO PROJETO DE PEDAGOGIA
EM EDUCAÇÃO DO CAMPO**



SUMÁRIO

RESUMO

A pandemia da COVID-19 impactou o *modus vivendi* humano, especialmente o ensino formal no país, quando os profissionais da educação foram obrigados a trilhar as veredas do ensino remoto. Este artigo apresenta o resultado da análise de algumas práticas didático-pedagógicas do PIBID, na EMEIEF Quilombola Antônia do Socorro Silva Machado, pertencente ao município de João Pessoa - PB. Os dados foram coletados, principalmente, por meio de dois instrumentos de pesquisa: o diagnóstico escolar e diário de campo. O primeiro instrumento propiciou o conhecimento da realidade escolar, e o segundo as estratégias utilizadas pelas professoras em turmas de 1º e 2º anos do ensino fundamental, com ênfase nos processos de alfabetização e letramento mediante o uso de plataformas digitais e redes sociais. Os fundamentos teóricos estão assentados na educação do campo compreendida como umas das expressões da educação popular. Os resultados indicaram que o diagnóstico da realidade escolar contribuiu para o desenvolvimento cognitivo, aprimorando as linguagens oral e escrita. Já os diários de campo, aproximaram os/as licenciandos/as do fazer didático em sala de aula, oportunizando reflexões críticas sobre as práticas didáticas. A conclusão é de que o PIBID oportuniza o contato do/a licenciando/a com a escola do campo quilombola desde o início do curso, qualificando mais a formação do/a professor/a pesquisador/a, por meio do trabalho intelectual fundado na relação teoria e prática. Ademais, a criança deve ser alfabetizada e letrada a partir de sua realidade, que está a exigir múltiplos olhares na compreensão do mundo que a cerca.

Palavras-chave: Educação do Campo. Quilombola. Diagnóstico. Diário de Campo. Alfabetização e Letramento.

INTRODUÇÃO

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), instituído pela Portaria Normativa nº 38, de 12 de dezembro de 2007, a qual visa proporcionar aos/às discentes de licenciaturas, uma aproximação real e significativa no cotidiano do âmbito escolar público, aliando saberes práticos e teóricos, além de contribuir para a qualidade da formação inicial do professor (BRASIL, 2003). A formação fundada na relação teoria e prática objetiva fortalecer a relação entre a academia e a escola pública, favorecendo o ingresso do/a discente no contexto escolar, incentiva a formação de professores mediante a concessão de bolsas de estudo através de projetos de iniciação à docência elaborados por instituições de educação superior (IES) (UFPB, 2020).

O Curso de Licenciatura em Pedagogia, com área de aprofundamento em Educação do Campo, que se articula às ações de ensino por meio de um projeto multidisciplinar, participa de um rol de licenciaturas que integram o projeto de formação docente na UFPB – denominado Projeto Institucional. As ações advindas do Subprojeto de Alfabetização: Cursos de Pedagogia¹, possibilitou a inserção do PIBID na Escola Quilombola Antônia do Socorro Silva Machado, justificando-se pela indispensabilidade do fortalecimento do curso de Pedagogia do Campo, sobretudo pelo contato dos/as licenciandos/as com a realidade de uma escola campesina quilombola, compreendida em suas singularidades, desafios e processos de ensino-aprendizagem.

Considerando a breve contextualização retro, objetiva-se analisar algumas práticas didático-pedagógicas desenvolvidas pelo

1 Aqui cabe diferenciar o Projeto de Pedagogia em Educação do Campo, contido no título deste artigo, do Subprojeto de Alfabetização: Cursos de Pedagogia; o primeiro como o Projeto vivido e dialogado, considerando a realidade da escola Quilombola Antônia do Socorro Silva Machado e este último como o Projeto idealizado e que possibilitou a formalização da proposta do PIBID.

Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) na escola-campo no período remoto. O objetivo geral se desdobrou nos seguintes objetivos específicos: compreender algumas perspectivas formativas, a partir do instrumento de pesquisa educacional - diagnóstico da realidade escolar; e analisar algumas experiências didáticas vivenciadas na conjuntura do ensino remoto, por meio dos registros contidos em diários de campo.

Este artigo contém as seguintes seções: introdução, contendo um breve enquadramento das atividades de ensino e pesquisa, suas motivações, objetivos e organização; fundamentação teórica, em que foram discutidas as abordagens teórico-metodológica que se constituíram em esteira para a abordagem das práticas didático-pedagógicas analisadas; resultados e discussões, seção em que os dados foram apresentados e analisados e considerações finais em que constam as principais contribuições do trabalho em face dos objetivos traçados. A abordagem teórico-metodológica está assentada em Soares (2009), Fernandes (2008), Caldart (2002), Freire (1997), Vasconcellos (2002), Cruz Neto (1994) e Warschauer (1993).

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA

No Brasil, em março do ano de 2020, o ensino remoto emergencial, modalidade adotada pela UFPB, permitiu não somente a realização do ofício docente, mas a ressignificação das práticas de ensino, atendendo a demandas da sociedade. Sendo assim, não se pôde vivenciar o chão da escola-campo como acontecia no ensino presencial, portanto, a realização do diagnóstico da realidade escolar e a elaboração dos diários de campo foram atividades formativas realizadas em um momento atípico da vida acadêmica. Assim, o

ensino remoto se mostrou como uma alternativa, já que se constituiu em uma “[...] solução emergencial, não planejada, provisória, rápida e viável para lidar com a suspensão das atividades pedagógicas presenciais no espaço escolar, lançando mão de recursos como internet e mídias digitais” (SALDANHA, 2021, p. 130).

Outrossim, as escolas suspenderam as aulas presenciais e adotaram medidas para diminuir os impactos causados à população; as aulas retornaram na modalidade remota, com a utilização de ferramentas tecnológicas que melhor atendessem à necessidade social da comunidade escolar. Vale ressaltar que o *WhatsApp* e atividades xerocadas têm sido os meios encontrados pela escola para enfrentar as emergências do ensino remoto. Desse modo, os processos de alfabetização/letramento tornaram-se ainda mais desafiadores, inclusive quando associados aos marcadores sociais de geração e classe, ou seja, de crianças muito pequenas que não possuem autonomia em sua aprendizagem, necessitando da mediação de um/a adulto/a responsável por contribuir para suas aprendizagens. Ademais, estão inseridas em famílias nas quais precisam dividir um aparelho celular com familiares, realidade muito presente na escola-campo em que a pesquisa foi realizada.

A complexidade dos processos de alfabetização/letramento abordados por Soares (2009) evidencia que, embora os conceitos sejam diferentes, são interdependentes e indissociáveis. Por meio de uma abordagem didática, ela desvela aspectos do letramento e da alfabetização, trazendo o/a leitor/a para o campo semântico da questão, além de analisar as várias possibilidades e níveis do letramento, dependendo das demandas de cada indivíduo, necessidades e situação social e cultural em que vivem. Ela chama a atenção para o fato de que

[...] um indivíduo alfabetizado não é necessariamente um indivíduo letrado; alfabetizado é aquele indivíduo que sabe ler e escrever, já o indivíduo letrado, o indivíduo que vive em estado de letramento, é não só aquele que sabe

SUMÁRIO

ler e escrever, mas aquele que usa socialmente a leitura e a escrita, pratica a leitura e a escrita, responde adequadamente às demandas sociais de leitura e de escrita (SOARES, 2009, p. 40).

Assim, para Soares (2009, p. 47), “[...] alfabetização e letramento são ações distintas, mas não separadas. Pelo contrário, o certo seria: alfabetizar letrando, ou seja, ensinar as tecnologias de ler e escrever no contexto das práticas sociais, tornando assim um indivíduo letrado e alfabetizado ao mesmo tempo”. Dessa perspectiva, poderemos inferir a relevância da educação escolar para as crianças do campo, que devem ser alfabetizadas e letradas com base em sua realidade (FREIRE, 1987), que está a exigir múltiplos olhares para a compreensão do mundo que a cerca. A educação das populações do campo ocorreu tardiamente no país, todavia novos devires surgiram das lutas populares e impactaram a Constituição Federal, de 1988, esteira para as especificidades contidas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/96) (BRASIL, 1996), mas especialmente pela Diretrizes Operacionais para a Educação Básica do Campo, de 2002, documento norteador da formulação de políticas públicas educacionais do campo, consubstanciando-se em resultado de lutas históricas dos movimentos sociais do campo e de organizações parceiras (BRASIL, 2002).

A pesquisa foi realizada em uma escola pública do campo, por isso deve-se atentar à sua trajetória e processo histórico de criação, marcado por lutas, desafios e resistências. Segundo Caldart (2012), o protagonismo dos movimentos sociais camponeses, principalmente o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) articula-se com a luta por uma política educacional, a exemplo do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (1998), que refletisse as necessidades da comunidade camponesa, bem como a “[...] luta pela terra, pela Reforma Agrária, à cultura, à soberania alimentar, ao território.” (CALDART, 2012, p. 263). A Educação do Campo atravessa a ideia de não ser apenas uma proposta pedagógica para as escolas

SUMÁRIO

do campo, mas assume o compromisso de valorização da identidade do sujeito, estimulando e resgatando práticas e saberes tradicionais da comunidade.

Considerando a gênese da educação de campo, destaca-se quem são os sujeitos que fazem parte do ambiente no qual a educação do campo se insere. Os povos do campo são nomeados de “populações tradicionais” ou de povos de “comunidades tradicionais”, que se dividem em alguns grupos. Tais sujeitos possuem características singulares, porém não deixam de fazer parte do conjunto que os une: a luta por direitos sociais, que se funde com as questões ambientais, a territorialidade, a racionalidade econômica-produtiva e as relações com outras comunidades. Em sua diversidade, Caldart e Cruz (2012, p. 597) consideram na dimensão teórico-conceitual os termos ‘povos e comunidades tradicionais’, uma vez que

[...] estão incluídos nessa categoria *povos indígenas, quilombolas, populações agroextrativistas* (seringueiros, castanheiros, quebradeiras de coco de babaçu), *grupos vinculados aos rios ou ao mar* (ribeirinhos, pescadores artesanais, caiçaras, varjeiros, jangadeiros, marisqueiros), *grupos associados a ecossistemas específicos* (pantaneiros, caatingueiros, vazanteiros, geraizeiros, chapadeiros) e *grupos associados à agricultura ou à pecuária* (faxinais, sertanejos, caipiras, sitiantes campeiros, fundo de pasto, vaqueiros) (grifado do original) (CALDART e CRUZ, 2012, p. 597)

Destarte, a luta enfrentada pelos povos do campo, já agudizada no cenário capitalista, aprofundou-se durante a pandemia, exigindo a sua continuidade para assegurar a sua própria existência, uma vez que sua territorialidade material e imaterial (FERNANDES, 2008) encontra-se em espaços de disputa, já que estão ameaçados pelas políticas neoliberais. Nessa perspectiva, a escola se constitui em um importante território de disputa, construção identitária e de resistência popular, haja vista a luta do movimento negro pela implantação da Lei 10.639, de 2003, que foi modificada pela Lei 11.645, de

SUMÁRIO

2008, tornando obrigatório o estudo da cultura e história africana, afro-brasileira e indígena nas escolas da rede pública e particular da educação básica (BRASIL, 2008). Cabe ressaltar que, conforme o decreto nº 4.887, de 20 de novembro de 2003, para que uma escola possa ser definida como Quilombola os grupos étnico-raciais devem se considerar remanescentes das comunidades dos quilombos. Para isso, contam determinados critérios, a exemplo de:

[...] autoatribuição, com trajetória histórica própria, dotados de relações territoriais específicas, com presunção de ancestralidade negra relacionada com a resistência à opressão histórica sofrida. [...]. São terras ocupadas por remanescentes das comunidades dos quilombos utilizadas para a garantia de sua reprodução física, social, econômica e cultural (ARANHA, 2017, p. 14).

É sob o prisma retro que se encontra a escola Quilombola Professora Antônia do Socorro Silva Machado, que pertence à rede municipal de João Pessoa - PB, e se localiza no loteamento Jardim Paratibe. A escola, anteriormente denominada EMEIEF Antônia do Socorro Silva Machado, passou a conter, no ano de 2019, a palavra "Quilombola" em seu nome, após um seminário organizado pela Prefeitura de João Pessoa, entre os meses de junho e julho daquele mesmo ano. Isso significa que a comunidade remanescente de quilombos, cuja história está relacionada à diáspora africana, não somente é acolhida e atendida pela instituição educacional, mas, também, encontra nela a possibilidade de fortalecer sua identidade étnico-racial, especialmente com ações didático-pedagógicas representativas da cultura e história das populações africana e afro-brasileira, propiciando aos/às educandos/as a apropriação desse território imaterial; esteira para a ocupação de outros espaços educativos e laborais pela população negra e parda.

A pesquisa foi desenvolvida por meio de um planejamento participativo que culminou com as ações formativas do Projeto. Para isso, inicialmente, foram distribuídos oito bolsistas para aplicar

SUMÁRIO

o diagnóstico escolar. Posteriormente, acordou-se que as professoras da escola-campo supervisionariam quatro duplas formadas por pibidianos/as, em duas turmas de 1º e duas turmas de 2º anos do ensino fundamental, sem romper com a sua autonomia. Nas interações, adotou-se a observação com registro em diário de campo que propiciou a reflexão sobre as práticas didático-pedagógicas acerca da alfabetização e letramento nas turmas supracitadas. Assim, diante dos diversos desafios apontados no transcorrer dos processos de pesquisa e ensino, a equipe executora do projeto construiu ações para o fortalecimento do Projeto de Pedagogia do Campo, na modalidade remota emergencial. A experiência em tela desdobrou-se, portanto, em três momentos:

Primeiro momento formativo (23/10/2020 a 28/02/2021) – acolhimento da equipe, participação no XXII Encontro de Iniciação à Docência (ENID), planejamento participativo e estudos, com a elaboração de resenhas e fichamentos. Prosseguiram-se com as socializações, as reflexões e revisões das produções dos/as licenciandos/as, que foram organizadas em um dossiê eletrônico.

Segundo momento formativo (04/11/2020 a 28/02/2021) – adequação do instrumento diagnóstico da realidade escolar ao período remoto, feito por meio desse instrumento específico, que incluiu entrevistas estruturadas (individuais e filmadas) a professoras e gestoras, além de consultas a documentos escolares. As entrevistas foram efetuadas empregando o *Google Meet* se constituindo em mais um momento formativo com a participação dos/as bolsistas. Utilizou-se, pois, a entrevista estruturada, que, de acordo com Cruz Neto (1993), é parte das modalidades que “[...] pressupõem perguntas previamente formuladas.” Elas foram aplicadas de modo complementar à coleta de dados, possibilitando a compreensão de como o ambiente de aprendizagem e o currículo escolar foram organizados para o atender ao ensino remoto.

SUMÁRIO

A ação supra objetivou mobilizar o grupo para a pesquisa, considerando os aspectos a seguir: história da escola; breve descrição da escola, da sala de aula, dos/as estudantes e da gestão escolar; aspectos da gestão, da organização e do funcionamento da escola; avaliação externa e questões sobre a educação do campo quilombola. A aplicação do diagnóstico pressupõe as seguintes tarefas: conhecer a realidade, julgá-la e localizar as necessidades da escola. Ao contrário da concepção limitada do senso comum, o diagnóstico não se refere apenas ao 'levantamento de dificuldades ou de dados da realidade' (VASCONCELLOS, 2002, p. 188), aqui se tratou o diagnóstico como um mecanismo mais preciso para a localização das necessidades de uma instituição.

Terceiro momento formativo (11/05/2021 a 23/06/2021) – no diário de campo foram registradas observações do ensino no período remoto, objetivando conhecer as práticas didático-pedagógicas adotadas pelas professoras. Nele constam a escrita daquilo que foi observado no dia, as aprendizagens dos/as licenciandos/as, assim como suas reflexões e indagações. Para Cruz Neto (1993, p. 63), o diário de campo, 'amigo silencioso', se constitui como um importante instrumento de pesquisa, pois "[...] nele podemos colocar nossas percepções, angústias, questionamentos e informações que não são obtidas através da utilização de outras técnicas".

Lucas *et al.* (2011, p. 12426) destacam a importância de registrar as experiências docentes em diários de campo, pois permitem "[...] confirmar caminhos e apontar desvios na condução de práticas pedagógicas que almejam os processos de alfabetização e letramento, sobretudo quando tratamos da formação inicial de professores". Nos diários de campo, percebe-se, por meio do registro das memórias dos/as licenciandos/as, a relação entre as ações docentes no ensino remoto, mas, também as reflexões e indagações sobre os conteúdos, as metodologias e os processos avaliativos. O diário de campo, portanto, apresentou-se como um grande

SUMÁRIO

balizador na formulação de novas estratégias para os processos de ensino-aprendizagem.

Destaca-se aqui a discussão do terceiro momento formativo, a partir de um conjunto de dados descritivos e analíticos, considerando o apurado em alguns diários de campo. Sabe-se do grau de importância que estes têm produzido para a experiência docente como um todo, visto que a construção de registros das ações metodológicas se predispõe em processos de condução e reflexão das práticas pedagógicas, permitindo ao docente um rico embasamento e disposição das estratégias a serem utilizadas.

A prática do registro é importante por nos permitir construir a “memória compreensiva”, aquela memória que não é só simples recordação, lembranças vãs, mas é base para a reflexão do educador, para análise do cotidiano educativo e do trabalho desenvolvido com o grupo. O ato de escrever o vivido desencadeia um processo reflexivo no qual a vivência restrita e singular torna-se pensamento sistematizado, apropriação do conhecimento (WARSCHAUER, 1993, p. 65).

Assim, na compreensão e reflexão das práticas pedagógicas ocorridas em turmas do 1º e 2º anos iniciais do ensino fundamental da referida escola, utilizou-se uma abordagem de pesquisa qualitativa. O diário de campo possibilitou realizar um apanhado de informações, permitindo, desta forma, uma imersão em campo com mais profundidade, uma vez que o instrumento de pesquisa permite o registro, a socialização coletiva e a problematização das aulas, especialmente das referidas práticas no ensino remoto.

SUMÁRIO

LETRANDO E ALFABETIZANDO EM TURMAS DO 2º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL:

O LUGAR DA EDUCAÇÃO DO CAMPO E DA LUDICIDADE NAS AULAS DE MATEMÁTICA

A educação do campo em uma escola quilombola possui uma gama de possibilidades, se o seu currículo for pensado alicerçado no projeto camponês que valoriza a história, a cultura, a luta e a produção das populações tradicionais. Nesse sentido, as lições do saudoso mestre Paulo Freire acerca de uma educação dialógica e autônoma, por isso democrática e libertadora, traz elementos de uma pedagogia problematizadora ancorada na realidade dos/as educandos/as e de sua comunidade. Essa perspectiva implica uma prática didático-pedagógica docente assentada na pesquisa de temas geradores que sejam significativos para as diversas populações do campo, uma vez que surgem de sua realidade e a ela retornam provocando a transformação social.

A prática didático-pedagógica aqui analisada ocorreu no 2º ano do ensino fundamental da Escola Quilombola Antônia do Socorro Silva Machado, totalizando a escrita de sete diários de bordo baseadas na observação de aulas em uma turma composta, inicialmente, por oito alunos, quando foi realizada a busca ativa durante o mês de maio, quando a docente da disciplina iniciou suas atividades com a turma do segundo ano. As áreas de ensino observadas foram Matemática e Língua Portuguesa, em que se identificaram conteúdos e metodologias utilizados pela professora, porém, do conjunto de relatos, escolheu-se aquele cujo enfoque na aprendizagem da Matemática, por meio do jogo, trouxe à tona um aspecto extremamente relevante para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças - a ludicidade que faz parte da história e da cultura humana, constituindo-se o brincar em atividade fundamental ao desenvolvimento das crianças, seja no campo ou na cidade. Assim, percebe-se que as

SUMÁRIO

atividades lúdicas favorecem o desenvolvimento e a aprendizagem da criança, auxiliando na cognição, na socialização e na saúde mental. Desse modo, como afirma Santos (1997, p. 2):

[...] a palavra lúdico vem do latim *ludos* e significa brincar. Neste brincar estão incluídos os jogos, brinquedos e divertimentos e é relativa também à conduta daquele que joga, que brinca e que se diverte. Por sua vez, a função educativa do jogo oportuniza a aprendizagem do indivíduo, seu saber, seu conhecimento e sua compreensão do mundo (SANTOS, 1997, p. 2).

A professora da turma enviou as atividades às 13h, e o grupo do *WhatsApp* foi aberto às 13h10min, com permissão para o envio de atividades até as 17h30min, quando o grupo foi fechado. Vale destacar que a temporalidade de aula se tornou bastante flexível, uma vez que a professora recebeu as atividades daquelas crianças que não puderam entregá-las em tempo hábil. Nessa mediação, a professora explicou as atividades aos/às responsáveis, que realizam a tutoria das crianças. Existem algumas aulas ministradas de forma assíncrona, não havendo interação entre crianças e professora, mas com os responsáveis, cujo papel é essencial no percurso da aprendizagem da criança, porém no ensino remoto essa importância assume um valor mais expressivo, pois são eles que orientam e conduzem a criança diariamente, principalmente no 1º e 2º anos, uma vez que nesses anos de ensino, os processos de alfabetização e letramento demandam uma atenção redobrada para o alcance de resultados significativos, já que “[...] sem eles, as crianças, sozinhas, não são capazes de realizar as tarefas e de aprender o que está sendo proposto” (SILVA, 1 diário de campo, 2021).

A avaliação das turmas é realizada a partir da participação e desempenho nas atividades enviadas ao grupo. Destarte, notou-se que boa parte da turma consegue acompanhar as aulas, porém, ressalta-se que “alguns alunos/as só conseguem enviar as atividades no dia seguinte, o que nos permite pensar sobre a existência

SUMÁRIO

de algumas fragilidades no acompanhamento das aulas remotas” (SILVA, 2021a). Pode-se atribuir esse fato às questões econômicas que se manifestaram com mais força durante a pandemia, visto que a comunidade que circunda a escola é pouco favorecida dessas condições. Diante das dificuldades econômicas, inclui-se a falta de acesso a uma internet de qualidade, ao uso de aparelhos eletrônicos que suportem as demandas da sala virtual, e, principalmente, o acompanhamento dos responsáveis que trabalham no período das aulas.

Na escola, percebe-se uma tentativa de adaptação à realidade do ensino remoto, a exemplo do uso de atividades lúdicas para estimular a aprendizagem. Percebe-se, porém, que existe a persistência de algumas dificuldades, tais como: a falta de acesso a recursos tecnológicos e à internet ou a existência de apenas um aparelho celular a ser compartilhado entre os membros da família. Constatou-se que a variável socioeconômica incide nos resultados dos processos de ensino-aprendizagem, uma vez que provoca a ausência das crianças nos momentos em que a aula acontece, bem como atrasos na entrega das atividades à professora. A turma foi iniciada com oito crianças matriculadas, porém apenas quatro delas estavam consultando o *WhatsApp* e realizando as atividades. Por isso, a escola realizou um trabalho de busca ativa daquelas crianças que não estavam acompanhando as aulas, principalmente por não possuírem telefone, *tablet* ou *notebook*. Paulatinamente, 13 crianças foram inseridas na turma por meio de novas matrículas.

Ao final dos registros, conseguiu-se ter uma visão mais aprofundada da realidade escolar, como expresso no exercício de alteridade contido no diário de campo abaixo:

Os relatos de campo me deram estímulo para acreditar na educação libertadora. Com as contribuições da supervisora do PIBID, consegui enxergar que apesar de todas as limitações decorrentes do ensino remoto, podemos não só fazer a diferença, mas sermos a diferença. Apesar dos registros de aulas serem feitos remotamente,

SUMÁRIO

senti um conjunto de sentimentos, em alguns momentos me coloquei no lugar dos alunos e em outros da professora (SILVA, 2021b).

Remetendo à situação supra, “fazer e ser a diferença” significam demonstrar sensibilidade para perceber as limitações ocasionadas pela pandemia, que agudizou as dificuldades socioeconômicas das famílias, muitas vezes comprometendo a sua própria existência. Isso posto, consideram-se os impactos causados nos processos de ensino-aprendizagem das crianças, uma vez que à escola coube estabelecer arranjos e rearranjos na condução da sua formação. A despeito dos esforços envidados pela escola e pela professora, as dificuldades persistem e precisam ser resolvidas em conjunto com o poder público para que os direitos das crianças do campo quilombolas possam ser garantidos.

Observou-se que a professora da turma utilizou uma atividade lúdica no dia 12 de maio de 2021. O objetivo da aula foi transformar a Matemática em uma experiência lúdica, que trouxesse o brincar para a sala de aula. A professora iniciou, desejando as boas-vindas às crianças: “Boa tarde, meus amores. Como foi sua manhã, seu dia?” e apresentou a área de ensino que seria abordada, introduzindo o conteúdo de adição. No transcorrer da aula, a professora enviou um vídeo do conteúdo que explica e incentiva a criança a brincar e aprender ao mesmo tempo.

Utilizou-se o jogo roleta da adição (CARVALHO, 2020) em que o aluno deveria assistir a um vídeo no qual duas roletas em movimento foram expostas, tendo a criança que pausar as roletas e somar dois números. A atividade deveria ser realizada em dez jogadas e o resultado ser registrado no caderno pela criança. A professora finalizou a aula, exemplificando uma jogada para demonstrar como a criança poderia realizar sua atividade.

A aula se apresentou cheia de possibilidades, por potencializar na criança o interesse pela aprendizagem da Matemática de

SUMÁRIO

maneira lúdica, mas há necessidade de formação docente continuada assentada nas especificidades da educação do campo, para que as professoras possam aprimorar mais o seu fazer educativo. Igualmente, crê-se que o acesso a tecnologias da comunicação e informação nas escolas do campo, com recursos financeiros robustos, contribuiria muito para a democratização da informação e do ensino.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A formação inicial dos/as licenciandos/as contribui para uma melhor qualidade na educação básica, especialmente quando inseridos/as em programas como o PIBID, tornando-se possível a construção de uma reflexão crítica sobre o ofício docente na relação teoria e prática, articulando estratégias diante de um trabalho coletivo. O programa também possibilita aos/às graduandos/as a identificação com a sua futura área de atuação, em um processo formativo contínuo, que contribui para a carreira de magistério.

Conclui-se que o PIBID oportuniza a reflexão sistemática sobre a alfabetização e letramento em escolas do campo quilombolas, pondo o/a licenciando/a em contato com o magistério desde o início do curso, além disso, contribui para a formação do/a professor/a pesquisador/a, uma vez que, por meio do trabalho intelectual, individual e coletivo, fundado na relação teoria e prática, qualifica mais o discente do Curso de Pedagogia, com área de aprofundamento em educação do campo. Essas oportunidades, todavia, têm sido minimizadas ao longo da história do Programa, que se encontra imerso na condição excludente do sistema capitalista e de suas políticas neoliberais.

A despeito do quadro pandêmico caudado pela COVID-19, a adequação, a aplicação, a socialização e a reflexão do diagnóstico, assim como os registros em diário de campo permitiram o conhecimento parcial da realidade escolar e do trabalho didático-pedagógico realizado pelos profissionais na escola. Não se teve acesso ao “chão” da escola, e, por isso, alguns aspectos da realidade escolar ficaram invisibilizados em suas dinâmicas. Desse modo, precisa-se esperar, acreditando que os conjuntos analíticos inicialmente traçados possam ser aprofundados nas dinâmicas do retorno ao ensino presencial; de modo seguro, com a massificação da vacina contra a COVID-19 e com o enfrentamento a outras mazelas sociais, a exemplo da expropriação histórica da territorialidade material e imaterial dos povos do campo.

SUMÁRIO

REFERÊNCIAS

ARANHA, Paulo Roberto Palhari. **Comunidade quilombola**: aspectos relevantes na criação e gestão da escola Professora Antônia do Socorro Silva Machado. 2017. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia, com área de Aprofundamento em Educação do Campo) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa-PB, 2017.

BRASIL. Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional; Lei Darcy Ribeiro. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União** - Seção 1 - 23/12/1996, Página 27833. Brasília, DF, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB 1, de 3 de abril de 2002. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. **Diário Oficial da União**, 9 de abril de 2002. Seção 1, p. 32. Brasília, DF, 2002.

BRASIL. Decreto nº 4.887, de 20 de novembro de 2003. Regulamenta o procedimento para identificação, reconhecimento, delimitação, demarcação e titulação das terras ocupadas por remanescentes das comunidades dos quilombos de que trata o art. 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. **Diário Oficial da União** Seção 1 - 21/11/2003, Página 4, Brasília, DF, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Portaria Normativa nº 38, de 12 de dezembro de 2007. Dispõe sobre o Programa de Bolsa Institucional de Iniciação à Docência - PIBID. **Diário Oficial da União**. Seção 01, p. 39, 13 de dezembro de 2007. Brasília, 2007.

BRASIL. **Lei 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. Diário Oficial da União - Seção 1 - 10/1/2003, Página 1. Brasília, DF, 2003.

BRASIL. **Lei n. 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". Diário Oficial da União - Seção 1 - 11/3/2008, Página 1. Brasília, DF, 2008.

CALDART, Roseli Salete. Educação do Campo. *In*: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudência (org.). **Dicionário da educação do campo**. Rio de Janeiro: Expressão Popular, 2012.

CARVALHO, Alenilda. Roleta da Adição. Vídeo aula apresentada em 25 de agosto de 2020. *In*: **YouTube**^{BR}. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=HeD92DGwMOs>>. Acesso em: 04 out. 2021.

CRUZ NETO, Otávio. **O trabalho de campo como descoberta e criação**. *In*: DESLANDES, Sueli Ferreira; CRUZ NETO, Otávio; GOMES, Romeu; MINAYO, Maria Cecília de Souza (orgs.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 21. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

CRUZ, Valter do Carmo. Povos e comunidades tradicionais. *In*: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). **Dicionário da educação do campo**. Rio de Janeiro: Expressão Popular, 2012.

SUMÁRIO

FERNANDES, Bernardo Mançano. Educação do campo e território camponês no Brasil. *In*: SANTOS, Clarice Aparecida dos (org.). **Por uma educação do campo**: campo, políticas públicas, educação. Brasília: Incra, MDA, 2008.

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

LUCAS, Maria Angélica Olivo Francisco; OLIVEIRA, Adriana Silva; GÓES, Elaine Gesibel Teixeira; DIAS, Priscila Dayane de Almeida; EUGÊNIO, Ana Carolina. Diário PIBID: Uma experiência de registro da prática pedagógica e da formação docente. *In*: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE REPRESENTAÇÕES SOCIAIS, SUBJETIVIDADE E EDUCAÇÃO – SIRSSSE, I. **Anais [...]**. Pontifícia Universidade Católica, 07-10 de novembro de 2011; Curitiba, 2011.

SALDANHA, Luís Cláudio Dallier. O discurso do ensino remoto durante a pandemia de COVID-19. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 50, p. 124-144, fev.2021.

SANTOS, Santa Marli Pires dos (org.). **O lúdico na formação do educador**. Rio de Janeiro: Vozes, 1997.

SILVA, Sinara Virgínia de Farias. **1 Diário de Campo**. Observação das aulas remotas da Escola Quilombola Profa. Antônia do Socorro. João Pessoa - PB: [s.l.], 2021a.

SILVA, Wagner Luiz Santos da. **7 Diário de Campo**. Observação das aulas remotas na Escola Quilombola Profa. Antônia do Socorro. João Pessoa: [s.n.], 2021b.

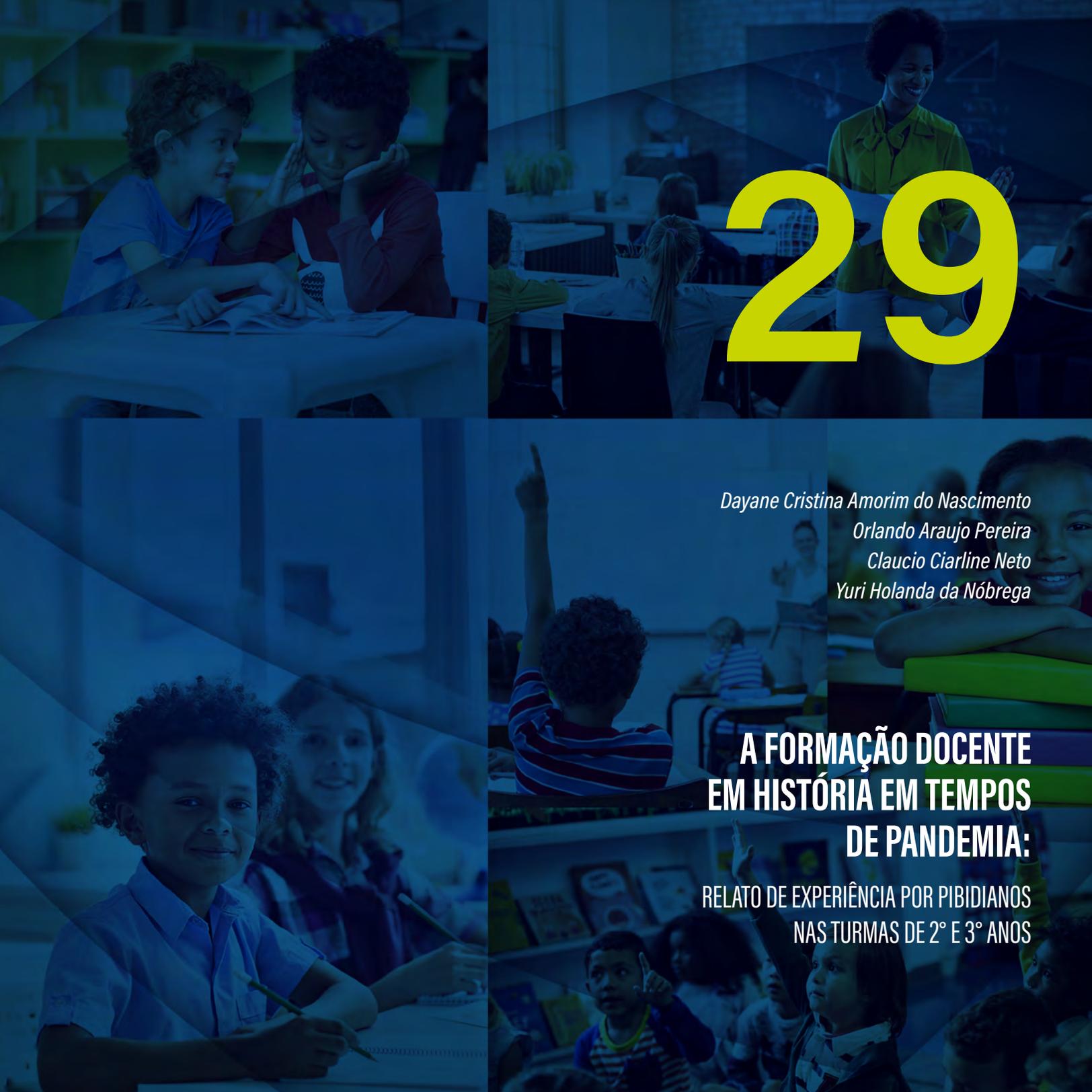
SOARES, Magda Becker. **Letramento**: um tema em três gêneros. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica editora, 2009.

Universidade Federal da Paraíba - UFPB. **Projeto Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência**. João Pessoa, 2020.

VASCONCELOS, Celso dos S. **Planejamento**: Projeto de ensino-aprendizagem e projeto político pedagógico. 7. ed. São Paulo: Libertad, 2002.

WARSCHAUER, Cecília. **A roda e o registro**: uma parceria entre professor, alunos e conhecimento. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.

SUMÁRIO



29

*Dayane Cristina Amorim do Nascimento
Orlando Araujo Pereira
Claucio Ciarline Neto
Yuri Holanda da Nóbrega*

A FORMAÇÃO DOCENTE EM HISTÓRIA EM TEMPOS DE PANDEMIA:

**RELATO DE EXPERIÊNCIA POR PIBIDIANOS
NAS TURMAS DE 2º E 3º ANOS**



SUMÁRIO

RESUMO

Este trabalho objetiva apresentar um relato das nossas experiências em nossa formação docente em tempos de pandemia, que foram desenvolvidas através da nossa atuação como bolsistas do subprojeto de História, pela Universidade Estadual do Piauí – UESPI, em Parnaíba, no âmbito do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID. Estas experiências pibidianas ocorreram nas turmas do 2º e 3º ano do ensino médio da Unidade Escolar Cândido Oliveira. Os desafios através da modalidade educacional do ensino remoto aumentaram as desigualdades em relação ao acesso à educação nas escolas públicas e periféricas de Parnaíba, exigindo a construção de estratégias tanto para os docentes das escolas, como para os bolsistas do PIBID, no enfrentamento dos desafios que pudessem atenuar, minimamente, a problemática socioeducacional da utilização de uma modalidade de ensino na qual as escolas públicas parnaibanas, em geral, não estavam preparadas. A metodologia utilizada foi um estudo de caso, em que procuramos relatar nossas experiências e refletir qualitativamente sobre elas a partir das reflexões teóricas-metodológicas críticas e humanizadoras. Nossas conclusões permitem-nos afirmar sobre a importância destas vivências proporcionadas pelo Programa, na nossa formação docente como professores pesquisadores, bem como na melhoria qualitativa do ensino público.

Palavras-chave: Ensino remoto. Formação docente. História. PIBID

INTRODUÇÃO

O presente relato de experiência abordou as problemáticas que envolvem a formação docente em tempos de pandemia da covid-19¹, com a adoção de metodologias que envolvem o ensino remoto. Assim, diante desta realidade imposta a nós - bolsistas do subprojeto de História PIDID/CAPES em Parnaíba, Piauí -, caracterizada pelas dificuldades enfrentadas no decorrer das experiências nas atividades com a temática dos Direitos Humanos, procuramos refletir sobre os saberes educacionais neste contexto, e assim compreendendo tais reflexões como fundamentalmente necessárias para a nossa formação docente em História.

Nesse sentido, o contexto da pandemia nos permitiu ver na prática as contradições e impactos que o sistema remoto representa para quem tem um acesso precário, tanto estudantes como professores, e com isso pensarmos em estratégias para amenizar, de alguma forma e na medida do possível.

O ensino dos Direitos Humanos se torna indispensável para uma sociedade democrática onde, teoricamente, todos os cidadãos têm os mesmos direitos. Neste trabalho objetivamos analisar criticamente a formação docente em especial em tempos de pandemia e as atividades desenvolvidas através do subprojeto de História na Unidade Escolar Cândido Oliveira, com a temática Direitos Humanos.

A formação do docente em tempos de pandemia é uma realidade que temos que aprender a viver já que estamos em processo de formação no qual seremos nós que estaremos nos adaptando a

1 A doença Covid-19 originou-se na China em dezembro de 2019, levando a Organização Mundial da Saúde (OMS) a declarar, em janeiro de 2020, Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional (ESPII) devido à doença constituir-se um risco de saúde pública para os demais países, e a caracterizá-la, no mês seguinte, como pandemia em razão da rápida dispersão geográfica do vírus pelo mundo, facilitada pela dinâmica circulação internacional de pessoas na era globalizada.

essa nova realidade e para uma formação de qualidade do docente é de suma importância tratarmos também o ensino sobre os Direitos Humanos que se faz necessário e justificável para que o processo de formação dos estudantes como cidadãos críticos seja efetivado.

O ensino dos Direitos Humanos se torna indispensável para uma sociedade democrática onde, teoricamente todos os cidadãos têm os mesmos direitos, fazendo que os alunos tenham acesso ao conhecimento sobre a temática criando neles o senso crítico e dessa maneira formando cidadãos que são conhecedores dos Direitos Humanos e conseqüentemente serão cumpridores das leis. Enfim, por esse motivo escolhemos os temas citados acima que foram norteadores para esse relato de experiência através do PIBID que será uma aprendizagem enriquecedora para a nossa formação docente e conseqüentemente estaremos formando cidadãos conscientes e críticos. A temática a qual abordamos contribui tanto para a vida pessoal e profissional do professor e aluno, como, também, contribuir para uma sociedade mais justa e igualitária.

Neste trabalho objetivamos analisar criticamente a formação docente em especial em tempos de pandemia e as atividades desenvolvidas através do subprojeto de História na Unidade Escolar Cândido Oliveira, com a temática Direitos Humanos.

Diante disso, nosso trabalho teve como objetivo discutir as experiências vivenciadas com base em Paulo Freire (1987; 2004), que consideram como sujeitos autônomos dos processos socioeducativos as pessoas que dele fazem parte; e também nas ponderações de Selva Fonseca (2003) Leandro Karnal *et al.* (2007) sobre processos de formação para a docência em história

SUMÁRIO

DESENVOLVIMENTO

Com o advento da pandemia que assolou todo o país, o ensino por meio remoto poderia ser uma boa solução; entretanto, se pensarmos no contexto da precarização da Escola Pública e das condições de vida dos estudantes que nela estudam, no qual muitos deles não possuem o mínimo de conexão com a internet, ou mesmo equipamentos para assistirem as aulas remotas (celulares, computadores, *tablets* etc.), compreendemos a fragilidade na adoção desta modalidade de ensino e, portanto, das dificuldades para exercerem as atividades docentes pibidianas no ensino de história.

Nessa perspectiva, na Unidade Escolar Cândido Oliveira, escola campo na qual nosso relato de experiência foi feito, observamos elementos que reforçam a desigualdade com relação ao ensino remoto. Percebe-se que os estudantes que frequentam a instituição não possuem, muitas das vezes, o básico que é um aparelho celular e internet de qualidade, ou seja, os problemas enfrentados como, por exemplo, a falta de conexão boa com a *internet*, aparelho que não suporta um determinado aplicativo demonstram o quão desigual é esse tipo de modalidade de ensino.

A nossa experiência ocorreu nas turmas do 2º ano e 3º ano do ensino médio nos meses de maio e junho, no dia 5 de maio de 2021 foram iniciadas aulas letivas de 2021, nesse mesmo dia o professor supervisor, Claucio Ciarline, nos colocou no grupo de alunos e professores no aplicativo WhatsApp para que nós, pibidianos, observássemos os trabalhos desenvolvidos, tanto, por nosso supervisor, como, também, pelos demais professores. Com isso, observou-se a didática que os professores utilizavam nesse novo ambiente e essa experiência nos possibilitou inicialmente pensar meios para as nossas aulas que foram iniciadas no dia 29/05/ 2021, utilizarmos os sábados para realizar nossos trabalhos com os estudantes.

SUMÁRIO

Na turma do 2º ano do ensino médio, no período noturno, estão matriculados 13 alunos, mas a participação frequente por meio do grupo do *WhatsApp* era apenas de 1 aluno. Lembrando que a escola também disponibiliza material impresso para os alunos que não conseguiram participar das atividades por meio do aplicativo *WhatsApp*. Percebe-se que o sistema educacional brasileiro principalmente na educação pública não estava preparado para tal forma de ensino – remoto. As desigualdades sociais ficaram ainda mais visíveis com o advento da pandemia, mostrando que ela sempre esteve presente na sociedade brasileira, como futuros docentes temos que fazer com que essa desigualdade venha a ser amenizada através da educação, ou seja, procuramos formas acessíveis de incluir mais e mais os jovens e adolescentes nas escolas, tendo como objetivo mudar a realidade que muitos alunos se encontram.

Durante as aulas remotas fui orientado pelo professor supervisor para que eu ministrasse as aulas no turno da manhã, apesar de que o turno do 2º ano era a noite, segundo ele seria uma forma de utilizar os sábados letivos exclusivamente para as atividades do Pibid, ficava o meu critério se eu quisesse ministrar a aula no horário da turma que seria noturno ou em qualquer turno seja manhã ou tarde, fiz a escolha do turno da manhã. Logo de início me apresentei à turma e fui explicar que eu era bolsista do PIBID de História e que estaria a partir de então ministrando aulas sobre as temáticas já mencionadas.

As atividades propostas tiveram como objetivo criar nos alunos condições de conhecimento e transformação de consciência sobre o contexto sócio-histórico e cultural em que os indivíduos se inserem, criando condições de questionamento crítico e transformação social por meio do processo educativo reflexivo

Na turma do 3º ano do ensino médio do período da manhã, foi utilizada a mesma estratégia relata na turma anterior, já que os alunos não disponha de acesso à internet como deveria para se ter

SUMÁRIO

uma maior disponibilidade de recurso para o ensino remoto, a plataforma *WhatsApp* foi explorada para trabalhar a questão Direitos Humanos, tendo como a primeira abordagem os direitos das mulheres e a segunda os direitos dos idosos, os trabalhos dessa experiência foram realizadas na data 29/ 05/ 2021 à 18/ 06/ 2021 na qual buscou refletir o tema, tendo como base a palestra promovida no dia 19/ 05/ 2021 pela plataforma *zoom* organizada pelos Pibidianos da Unidade Escolar Cândido Oliveira, nesta palestra tivemos como convidada a professora Naira Castelo Branco, historiadora e ativista da lutas LGBTQIA+, tendo como ênfase de discussão a história das lutas das mulheres por seus direitos.

Nesse sentido, a reunião teve como objetivo realizar uma discussão que buscou refletir questões como, por exemplo: a lei Maria da Penha, 11. 340 / 2006; Lei número 13.104/ 2015, lei do feminicídio e a PEC das domésticas e da lei complementar número 150/2015 que a regulamenta, contextualizando também, lutas do movimento feminismo ao longo do tempo. A reunião foi disponibilizada no canal *PIBID – História – Parnaíba* no *YouTube*, canal esse, criado com objetivo de divulgar os nossos trabalhos, ajudando, nesse sentido, alunos que não conseguiram acessar o conteúdo ao vivo.

Feito isso, formos discutir isso na prática com os alunos do 2º e 3ºano do ensino médio. Na turma do terceiro ano do ensino, por exemplo, a primeira atividade buscou discutir a partir de vídeos do *YouTube* e texto contendo a mesma abordagem disponibilizada para quem não conseguisse visualizar os vídeos, com objetivo de contemplar quem não disponha de conexão suficiente para carregar os vídeos no aplicativo, essa foi, assim, a estratégia para que todos participassem e refletisse a assunto trabalhado. Dessa maneira, o nosso objetivo foi amenizar essa dificuldade, nesse sentido, utilizamos durante as aulas remotas, maneiras diferentes de repassarmos as atividades propostas sobre as temáticas “Direitos Humanos das Mulheres e Idosos”: enviamos links de vídeos para os alunos que tinham uma internet mais rápida e também PDF para aqueles que

SUMÁRIO

a internet era fraca. Ou seja, buscamos adaptar a fixação do conteúdo ministrado da melhor forma possível, de acordo com a realidade de cada aluno.

Dessa forma, as atividades propostas tinham como objetivo promover compreensões dos alunos sobre os direitos garantidos por lei desses grupos sociais, e desta forma desenvolver consciências críticas em relação a essas temáticas, contribuindo para o desenvolvimento deles como cidadãos conscientes em termos éticos e políticos.

Nesse contexto, a gente trabalhou com base em teóricos que nos nortearam nessa discussão, dentre eles estar Paulo Freire com sua proposta de educação “humanizadora”, no seu livro *Pedagogia do Oprimido* Paulo Freire propõe que a relação entre o educador e educando seja baseada no diálogo para que haja uma reflexão e ação de mulheres e os homens sobre o mundo para transformá-lo. Sem tal reflexão torna-se impossível a superação da contradição opressor e oprimido (FREIRE, 1974).

Nesse sentido, o processo de ensino e aprendizado necessita que se passe por um processo de identificação da realidade a partir das percepções do educando, o professor pesquisador assume um papel, nesse sentido, fundamental para que essa reflexão e ação aconteçam.

Com isso, a formação do profissional de história é fundamental para uma educação de qualidade. Nessa perspectiva, Selva Fonseca afirma:

Para a realização de um projeto educacional, um dos elementos mais importantes do processo é o professor. Este domina um conjunto de saberes, e a educação realiza-se por meio do seu trabalho de planejamento e desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem, sendo investido de autoridade acadêmica e institucional (FONSECA, 2009, p. 19).

SUMÁRIO

Nessa perspectiva, o PIBID assume uma iniciativa para com a formação de futuros professores e professoras, e é de grande impacto nas experiências que desenvolvemos através do subprojeto de História para as nossas formações docentes. Com isso, o subprojeto de História tem, no documento em que está proposta Político-Pedagógica de intervenção no PIBID/CAPES, um dos elementos principais:

Desenvolver consciências críticas, políticas, éticas e cidadãs dos estudantes das escolas parceiras do subprojeto de História, em relação aos direitos humanos, particularmente dos seguintes grupos sociais: crianças e adolescentes, mulheres, idosos e comunidade LGBT (Subprojeto de História em Parnaíba, 2020, p. 1)

Com relação a nossa experiência, de início tivemos reuniões periódicas no Zoom – plataforma de videoconferência – para o desenvolvimento de reflexões e planejamento das atividades e objetos do conhecimento que seriam propostos aos estudantes. As temáticas abordadas foram sobre os “Direitos Humanos”, em específico os direitos das mulheres e idosos. Durante as aulas remotas pudemos perceber quão desafiador é a prática docente em meio aos novos paradigmas. Os professores precisam permanentemente intensificar o pensamento interativo, complexo e transversal, que lhe instigue a criar novas dinâmicas de aprendizagem, sempre em plena construção.

Sobre a formação docente, Paulo Freire afirma:

Desde os começos do processo, vá ficando cada vez mais claro que, embora diferentes entre si, quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se ao ser formado. É neste sentido que ensinar não é transferir conhecimento, conteúdos nem formar é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado (FREIRE, 1996, p. 12).

De acordo com Paulo Freire, no livro “Pedagogia da Autonomia” no qual se apresentam propostas de práticas pedagógicas

SUMÁRIO

necessárias à educação como forma de construir a autonomia dos educandos, valorizando e respeitando suas culturas e seu acervo dos conhecimentos empíricos junto à sua individualidade, destaca o seguinte: “constatando, nos tornamos capazes de intervir na realidade, tarefa incomparavelmente mais complexa e geradora de novos saberes do que simplesmente a nos adaptar a ela (FREIRE, 1996, p. 46).

Neste contexto de aulas remotas a autonomia do professor é fundamental em certo sentido Paulo Freire dialoga como que afirma Leandro Karnal sobre o ensino de História:

A autonomia da condução do processo educacional é do professor. Considerando a diversidade e a pluralidade da realidade brasileira, não pretendemos com essas indicações limitar a criatividade e capacidade e a capacidade de cada educador, mas antes, partilhar reflexões e experiências sobre o ensino de história. Assim, ninguém pode dizer com precisão qual o melhor caminho para as turmas (KARNAL, 2007, p. 11)

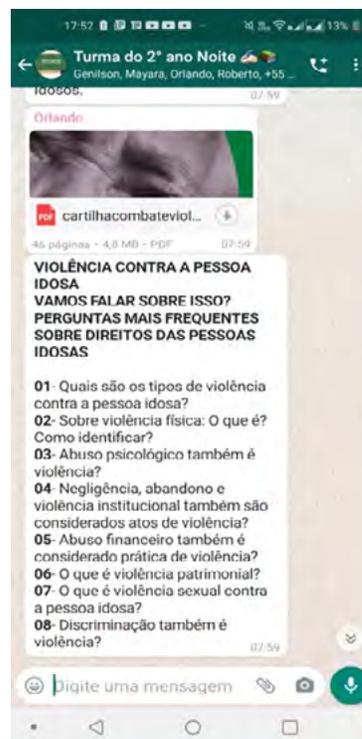
Por fim, as nossas experiências no ensino por meio remoto nos deixaram limitados por falta do acesso aos meios tecnológicos que, infelizmente, nos impossibilitou de realizar aulas remotas ao “vivo”, com mais interações entre alunos e pibidianos e assim estabelecer uma troca e conhecimento. Entretanto, apesar dos desafios enfrentados, houve uma participação expressiva, principalmente na turma do 3º ano, dos estudantes nas atividades propostas sobre as discussões dos Direitos Humanos.

Com isso, as atividades que explorassem a reflexão e a criatividade artística dos alunos foram elaboradas, isso necessitou de pesquisa voltada especificamente para realidade da turma, nesse sentido, o papel do professor pesquisador se torna fundamental para atingir os objetivos propostos. Na primeira atividade, por exemplo, foram feitos textos com base nas discussões feitas dos textos em PDF, vídeos e das palestras sobre a temática dos direitos humanos das mulheres.

SUMÁRIO

Notamos que na turma do 2º a participação efetiva era de apenas um aluno, ou seja, não tivemos o retorno esperado no que se refere à participação. Os desenvolvimentos dos trabalhos, infelizmente, foram prejudicados por falta de acesso aos meios digitais já mencionados. Apesar de ter tido a participação de apenas um aluno foi até positiva no sentido em que pude observar o interesse e o comprometimento do aluno em entregar as atividades na data prevista. Devido a realidade no qual se encontrava em termos de acesso à internet sempre teve a preocupação de avisar com antecedência caso viesse ocorrer algum imprevisto. A minha expectativa em relação ao PIBID foi alcançada, porém infelizmente devido a falta de acesso à internet de qualidade prejudicou na participação que pensei que fosse ter, no caso no número de alunos.

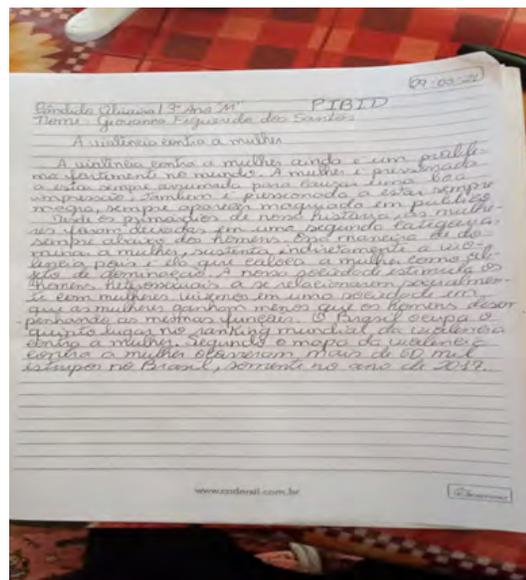
Figura 1. Exemplo de atividade desenvolvida na turma do 2º ano do Ensino Médio



Fonte: Arquivo pessoal.

Na turma do 3ºano, ao contrário da turma do 2º ano, teve uma maior participação. Fatores como o contexto familiar e por se configurar na turma do período da manhã e por ser a última etapa do ensino médio, são fatores que podem influenciar na assiduidade de alguns alunos. Neste contexto, do total de alunos 23, desse total, 9 participaram dessa experiência diretamente por meio de atividade desenvolvida. Dado esse que nos permitiu ter uma experiência na prática da responsabilidade de trabalhar temas que gerem discussão e reflexão.

Figura 2. Atividade desenvolvida com a turma do 3º ano do Ensino Médio



Fonte: Arquivo pessoal.

Como resultado, pudemos observar que o conteúdo foi problematizado apenas em uma turma com mais, digamos, eficiência. Os estudantes do 3º ano manhã foram mais participativos do que o 2º ano noite. Isso pode vivenciar realidades diferentes dessas turmas,

os estudantes no período noturno, muitos deles, precisam trabalhar; outros não têm acesso a internet, enfim inúmeros problemas que podem explicar essa não participação e esta última acaba tendo um peso significativo nesse problema.

CONCLUSÃO

De todo modo, concluímos que a experiência nos ajudou a desenvolver melhor a prática docente, apesar da precária realidade de aulas remotas que nos limita de várias formas, pois há bastante dificuldade em acessar os meios tecnológicos isso pode ser observado a partir dos dados coletados já disponibilizado. Por outro lado, ela nos possibilitou experimentar a realidade na perspectiva docente e isso só a prática pode proporcionar.

Além disso, nos permitiu vivenciar o papel do professor pesquisador, de fazer uma espécie de experimento em momento totalmente atípico, que nos exige criatividade para atender a todos sem distinções, procurando, sempre, a melhor alternativa para aquela realidade. Com isso, percebe-se que há limitações, mas o PIBID nos mostrou o quão relevante é essa experiência na nossa formação. O resultado da pesquisa foi alcançado de modo que comprovamos os desafios enfrentados diariamente pelos docentes.

REFERÊNCIAS

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários a prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

FONSECA, Selva Guimarães. **Didática e Prática de Ensino de História**. 8. ed. São Paulo: Papirus, 2003.

KARNAL, Leandro (org.). **História na Sala de Aula: conceitos, práticas e proposta**. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2007.

SUBPROJETO de história PIBID/ UESPI. **Direitos Humanos**. Subprojeto PIBID/ UESPI, 2020.

SUMÁRIO



30

*Francisco Arcanjo Mendes dos Santos Junior
Arthur Moreira Veras
Claucio Ciarlini Neto
Yuri Holanda da Nóbrega*

**FORMAÇÃO DOCENTE
E A PANDEMIA:**

DESAFIOS DE UMA NOVA REALIDADE

SUMÁRIO

RESUMO

Este relato propôs-se a refletir sobre algumas problemáticas referentes à formação para a docência no contexto da pandemia da COVID-19, tendo em vista que o sistema educacional brasileiro, por motivos de segurança, adotou em caráter de emergência as aulas através do ensino remoto. Observamos os alunos do 3º ano tarde da Unidade Escolar Cândido Oliveira através do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência - PIBID, e analisamos as dificuldades presentes nessa nova modalidade de ensino com o objetivo de compreender de qual forma essas dificuldades poderiam afetar a formação de novos docentes. A partir das atividades aplicadas por meio de plataformas digitais e refletindo através de uma bibliografia acerca do ensino remoto e da formação docente, avaliamos a participação desses alunos e como essa participação transformou suas experiências de aprendizagem nessa nova realidade.

Palavras-chave: Ensino remoto. Pandemia. Formação docente. PIBID.

INTRODUÇÃO

Com o início das atividades do subprojeto de História do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID – na Escola Cândido Oliveira, nós ficamos responsáveis pelo desenvolvimento das atividades na turma do 3º ano de Ensino Médio do turno tarde; tais atividades se desenvolveram por meio de plataformas digitais, pois com o contexto pandêmico do novo coronavírus, em 2021, tornou impossível para nós e para os docentes ministrarmos atividades e aulas de forma presencial. Dessa forma tivemos que nos aprofundar em mais leituras específicas sobre métodos e estratégias para facilitar a compreensão dos estudantes com o conteúdo proposto e assim, também contribuir na nossa formação docente.

Os direitos humanos das mulheres foi a temática que nos propomos a abordar com os estudantes no modelo de sala de aula virtual com o principal intuito de estimular a reflexão e o desenvolvimento da análise crítica dos estudantes por meio de diálogos e debates estabelecidos a partir dos aspectos que mais chamaram atenção dos alunos sobre o tema. Embora alguns alunos não conseguissem participar das aulas pelas dificuldades de conexão com a internet, entretanto, também tinham alunos que participavam das aulas constantemente. Portanto, percebemos um resultado positivo tanto para aprendizagem dos alunos quanto para a experiência como bolsistas do subprojeto de História PIBID/CAPES e futuros docentes.

A crise sanitária ocasionada pela pandemia do novo coronavírus abalou as estruturas da sociedade de forma geral, e em todos os aspectos. A educação sofreu um grande impacto devido a necessidade do isolamento social – uma das principais medidas tomadas no sentido de amenizar a disseminação do novo vírus -, e também com o estabelecimento do ensino remoto.

SUMÁRIO

SUMÁRIO

Tendo em vista todas essas questões, procuramos fazer reflexões dos possíveis impactos sobre a formação docente em História nesse momento de crise visando compreender alguns dos possíveis caminhos para formação docente a partir das dificuldades impostas pela pandemia; em nossa escrita historiográfica procuramos compreender como essa necessidade de nos reinventarmos trouxe benefícios para o processo de ensino e aprendizagem, bem como aprofundamos nossa compreensão das relações entre educação e tecnologia. Como referencial teórico utilizamos artigos e textos que abordam a modalidade de ensino durante a pandemia, entre os quais destacamos os trabalhos de Kamille Araújo Duarte e Laiana da Silva Medeiros (2020), Aline Soares e Pauline Miranda (2020) e José Moran (2018), que refletem sobre questões do ensino remoto e das metodologias tecnológicas ativas mediante à nova realidade imposta pela pandemia; também dialogamos com a temática da formação docente a partir das reflexões de Paulo Freire (1996), para quem ensinar é uma tarefa árdua que necessita da compressão do contexto em que estamos inseridos: “Ensinar inexistente sem aprender e vice-versa e foi aprendendo socialmente que, historicamente, mulheres e homens descobriram que era possível ensinar” (FREIRE, 1996). Para ensinar é preciso aprender, aprender a construir o conhecimento junto com o aluno, para fazer da educação um processo de transformação.

Num momento tão difícil pelo qual o mundo vem passando é necessário que novos métodos e técnicas surjam para que o processo educacional não seja interrompido, e assim, segundo Paulo Freire, outro fator importante é o papel do professor nesse processo:

Percebe-se, assim, a importância do papel do educador, o mérito da paz com que viva a certeza de que faz parte de sua tarefa docente não apenas ensinar os conteúdos, mas também ensinar a pensar certo. Aí a impossibilidade de vir a tornar-se um professor crítico se, mecanicamente memorizador, é muito mais um repetidor cadenciado de frases e de ideias inertes do que um desafiador (FREIRE, 1996).

Como sempre o professor tem um papel fundamental, e nessa modalidade de ensino remoto não é diferente, cabe ao professor fazer com que o conhecimento não seja algo simplesmente repassado, mas construído, mesmo que os atores dessa construção estejam distantes uns dos outros. Mesmo com todas as dificuldades, ele busca despertar no educando a curiosidade, além de fomentar o seu senso crítico e sua subjetividade. A continuidade da formação de docentes nesse momento se torna muito importante para o desenvolvimento de novas estratégias de ensino no intuito de impossibilitar que nessa ocasião o processo educacional não se restrinja ao depósito e acúmulo de informações que, por conseguinte, irão sobrecarregar o educando, desestimulando-o. “Neste contexto de pandemia em que nos encontramos, nos reinventarmos é necessário, pois todos estão sendo ‘oficialmente’ solicitados a construir os próprios projetos, sendo que nessa realidade, não há modelos pré-fixados nem ‘receitas’ prontas” (MIRANDA; SOARES, 2020).

DESENVOLVIMENTO

A experiência relatada ocorreu com alunos do 3º ano do período vespertino da Unidade Escolar Cândido de Oliveira, localizada na cidade de Parnaíba, estado do Piauí, no período compreendido entre os meses de abril e junho de 2021. Damos início ao PIBID com debates realizados por meio de plataformas digitais, como o *Google Meet* e o *Zoom*, de textos referentes às questões pedagógicas e docentes, tais como a BNCC; estes debates eram mediados pelo coordenador do subprojeto de história, professor Yuri Holanda, e pelo supervisor de área, professor Claucio Ciarlini.

Após essas discussões tivemos o primeiro contato direto com os alunos, onde fomos adicionados ao grupo da sala no aplicativo de mensagens instantâneas *WhatsApp*; devido ao contexto

da pandemia e a inacessibilidade dos alunos a outras tecnologias, esse aplicativo foi o nosso principal meio de interação, donde a partir de então começamos a trabalhar com os estudantes a temática do subprojeto sobre os direitos humanos, com o subtema direitos humanos das mulheres. Passamos para eles atividades pedagógicas por meio do *WhatsApp* referentes ao tema, onde estimulávamos a curiosidade e o desenvolvimento de consciências críticas sobre os temas abordados, fazendo assim com que eles buscassem realizar pesquisas sobre o que estava sendo proposto, tendo o prazo de uma semana para entregar os seus resultados. Realizamos ainda, com o apoio do supervisor de área, uma palestra por meio da plataforma *Zoom*, com uma especialista sobre os direitos humanos das mulheres.

Na realização da escrita deste relato de experiências, refletimos também sobre questões que concernem à educação durante a pandemia do novo coronavírus, concentrando-nos na continuidade da formação docente nesse período em que o ensino remoto foi implantado como medida de segurança e como forma de não paralisar o setor da educação. Partindo de um estudo bibliográfico compreendemos melhor algumas questões que são verdadeiros desafios para essa modalidade, bem como para a formação dos professores: “Com a nova modalidade de ensino os professores são provocados a se reinventarem e ressignificarem suas práticas pedagógicas, e assim procurando meios de promoverem uma educação ativa frente ao desafio do Ensino Remoto Emergencial” (DUARTE; MEDEIROS, 2020).

A educação como ferramenta de desenvolvimento e transformação, por mais que seja desvalorizada pelo poder público, não poderia ser paralisada ou interrompida de forma abrupta pela chegada da Covid-19 no Brasil e para que isso não ocorresse, foi implantado o ensino remoto de forma emergencial, e para o seu estabelecimento fez-se necessário a inserção de novos instrumentos e tecnologias; sobre essas tecnologias, em nossa experiência a utilização delas foi insuficiente, pois nossa interação foi quase que exclusivamente pela

SUMÁRIO

plataforma *WhatsApp*, salvo uma palestra realizada com uma especialista sobre direito das mulheres por meio da plataforma *Zoom*, na qual registramos baixa participação dos alunos, por motivos de uma conexão insuficiente. Portanto é necessário incentivar a oferta cada vez maior de inovações, tais como as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação – TDIC. Segundo Miranda e Soares:

As escolas não estavam preparadas para este momento, apesar dos inúmeros trabalhos na literatura e das discussões acadêmicas sobre os avanços decorrentes da utilização das TDIC no campo educacional. Avanços estes que trouxeram ampliação da comunicação, rapidez de informações, interiorização da educação e inovação tecnológica nas escolas. Alguns poucos professores já debatiam e inseriam as tecnologias em seu fazer pedagógico, bem como descreviam e demonstravam a sua grande potencialidade quando inserida na escola, de forma coerente e planejada (MIRANDA; SOARES, 2020).

A utilização de novas tecnologias para esta nova modalidade se fez necessária com o intuito de aproximar o educando do educador, entretanto, levantou-se um debate em torno disto pois o fazer pedagógico agora precisava delas para acontecer. Assim, o debate sobre a utilização delas, pensando-as na formação de professores para que estes atuem no sistema de ensino fazendo uso dessas novas ferramentas, tornou-se imprescindível para que pudéssemos nos adequar ao processo educacional, e assim tornando-o produtivo, construtivo e acolhedor. Mesmo com a dificuldade na comunicação, pois a nossa interação com alunos se dava quase que exclusivamente pela via assíncrona (*WhatsApp*), e portanto, muitos não conseguiam acompanhar simultaneamente, tentávamos atrair a atenção deles quando aplicávamos as atividades, introduzíamos brevemente o conteúdo e continuávamos questionando-os sobre o tema, as representações sociais que possuíam dele, o que eles pensavam etc., no intuito de incitar a curiosidade deles para que buscassem mais informações e assim construíssem novos conhecimentos sobre o assunto.

SUMÁRIO

Durante a nossa experiência em trabalharmos com o tema dos direitos humanos das mulheres, buscamos fazer com que os alunos se envolvessem completamente com esta temática para que pudessem se familiarizar o máximo possível, por isso as atividades compreendiam desde a pesquisa sobre legislações vigentes, como por exemplo a Lei Maria da Penha, até produções subjetivas desses alunos, como charges, poemas e outras produções textuais. Portanto, ao longo da pandemia da Covid-19, tornou-se necessário criar novas estratégias através de plataformas e aplicativos para que fosse possível a realização e utilização das práticas metodológicas ativas, e assim contribuindo bastante para facilitar na formação e na adaptação de novos docentes no ambiente digital. Sobre este conceito das metodologias ativas, elas consistem na ênfase ao papel protagonista do aluno, ao seu envolvimento direto, participativo e reflexivo em todas as etapas do processo, experimentando, desenhando e criando com orientação do professor. Contudo, cabe ressaltar que a utilização de metodologias ativas, especificamente no ensino híbrido ou remoto, não ocorre de forma simples e rápida, sendo considerado, no âmbito educacional, um desafio tanto para formação de docentes, como para o ensino e aprendizagem dos alunos. Segundo Moran:

A combinação de metodologias ativas com tecnologias digitais móveis é hoje estratégica para a inovação pedagógica. As tecnologias ampliam as possibilidades de pesquisa, autoria, comunicação e compartilhamento em rede, publicação, multiplicação de espaços e tempos; monitoram cada etapa do processo, tornam os resultados visíveis, os avanços e as dificuldades. As tecnologias digitais diluem, ampliam e redefinem a troca entre os espaços formais e informais por meio de redes sociais e ambientes abertos de compartilhamento e coautoria. A convergência digital exige mudanças muito mais profundas que afetam a escola em todas as suas dimensões: infraestrutura, projeto pedagógico, formação docente, mobilidade. A chegada das tecnologias móveis à sala de aula traz tensões, novas possibilidades e grandes desafios. Elas são cada vez mais fáceis de usar, permitem a

SUMÁRIO

colaboração entre pessoas próximas e distantes, ampliam a noção de espaço escolar, integram alunos e professores de países, línguas e culturas diferentes. E todos, além da aprendizagem formal, têm a oportunidade de se engajar, aprender e desenvolver relações duradouras para suas vidas (MORAN, 2018).

Percebe-se que a formação de docentes se tornou tão ou até mesmo mais complexa do que anteriormente, no ensino convencional. Pois além do conteúdo, o novo papel do docente exige uma preparação em competências mais amplas, como saber adaptar-se à turma toda e a cada aluno, sabendo que a maioria dos alunos de nossa experiência não acompanhavam a aplicação das atividades simultaneamente, e assim tivemos que nos adequar a realidade deles, estando sempre atentos aos questionamentos posteriores, motivando-os a compreender importância da pauta em questão e procurando deixar as atividades acessíveis a todos aqueles que não estavam presentes no momento da aplicação. Consequentemente, incentivar os alunos a buscarem mais informações ou histórias comparando-as com situações reais, ou promover a integração de alguns dos jogos do cotidiano são exemplos das possibilidades da utilização das estratégias metodológicas ativas possíveis de serem realizadas através de tecnologias simples, e para que isso ocorra também é necessário que a mentalidade dos docentes seja de mediadores, utilizando os recursos próximos.

A questão financeira é um fator que também impacta na formação docente nesse momento, pois se reflete diretamente no acesso às tecnologias necessárias para a construção de um ambiente escolar interativo e participativo. Sabemos, porém, que a falta de recursos financeiros impõe limites e pode acarretar na impossibilidade de acesso às tecnologias, sendo, portanto, um dos problemas centrais nesse novo modelo de ensino que afeta praticamente a todos; em nossa experiência notamos que a falta de investimento foi um dos pontos negativos, pois houve pouco ou quase

SUMÁRIO

nenhum incentivo financeiro por parte do poder público para o acesso a recursos tecnológicos minimamente adequados, como a internet, o que fez com que a grande maioria dos alunos recorressem à rede de dados móveis, com uma menor qualidade de conexão, e assim precarizando a modalidade do ensino remoto. A falta de recursos sempre foi e continua sendo um inimigo comum da educação, segundo Miranda e Soares:

Esta é uma grande questão, quando pensamos que nem sempre a Educação é vista como uma preocupação geral da sociedade mundial. Nesta ocasião, entretanto, ela tem recebido um certo destaque, sendo imprescindível o reconhecimento pelos governantes de que a escola necessita de investimentos, tanto no que diz respeito à infraestrutura, como a oferta de cursos para aperfeiçoamento contínuo dos professores (MIRANDA; SOARES, 2020).

Assim como a construção de um ambiente escolar minimamente adequado nesse período de crise passa necessariamente pela questão de investimentos de recursos financeiros, outro fator que impacta essa nova realidade é a familiar. A questão do ambiente familiar sempre foi muito importante para a educação, pois sabemos o quanto as relações familiares influenciam no cotidiano e no rendimento, e com a pandemia as pessoas foram obrigadas a ficarem mais tempo em casa e a se relacionarem cada vez mais com aqueles que vivem em sua volta; a escola foi “transplantada” para dentro de nossas casas e com isso veio a necessidade de rearranjar o cotidiano familiar para que fosse possível montar um ambiente adequado e saudável para o processo de ensino-aprendizagem, para além disso vale ressaltar que as questões referentes a relacionamentos e vivências familiares continuam a influenciar o processo educacional nessa nova modalidade. Por isso tentamos fazer com os alunos refletissem a partir das atividades sobre a pauta em questão, levando em conta suas experiências e relações familiares e construindo a partir disso o seu senso crítico, sua opinião e idealização sobre o tema, o nosso intuito foi deixá-los livres para refletirem e se questionarem sobre o que era proposto a partir de suas vivências.

SUMÁRIO

Como resultados dessa experiência, percebemos que os alunos ultrapassavam a data que havíamos estabelecido para a entrega das atividades, por esse motivo tínhamos que adiar por mais uma semana. Outro ponto que nos chamou a atenção foi o baixo nível de participação, a turma de nossa experiência tinha um total de 15 alunos, onde em média apenas 5 entregavam as atividades, tendo em vista que estas se davam de forma assíncrona. Muitos alunos participavam das aulas com o celular de seus pais, que nem sempre estava à disposição deles, e assim tais dificuldades se somavam aos problemas anteriormente mencionados para o desenvolvimento das atividades pedagógicas.

CONCLUSÃO

Acreditamos que participar desta experiência/desafio que se pôs diante nós foi uma grande oportunidade de desenvolver ideias pertinentes para que pudéssemos adquirir experiência durante a nossa formação profissional, pois, tendo em vista que as instituições escolares tiveram que aderir ao ensino de forma remota e à utilização de novas tecnologias para o uso educacional, tornou-se necessário e urgente adequar-se à nova realidade e à inserção de novos métodos didáticos para que os educadores pudessem fazer parte do dia a dia dos alunos(as) e continuarem a desenvolverem conhecimentos de forma eficiente. Além disso, compreendemos que a mediação tecnológica é de suma importância para o desenvolvimento de projetos e na aproximação da realidade acadêmica com o estudante que se encontram no nível básico, pois existe um hiato nessa relação que precisa ser solucionado, tornar real essa conexão que pode ser definidora para diversos estudantes do ensino básico. Percebemos ainda, um resultado positivo tanto para aprendizagem dos alunos quanto para nossa formação docente, pois mesmo com

o baixo nível de participação por parte dos alunos, notamos que pudemos contribuir com a construção da compreensão deles sobre determinados assuntos.

Por fim, compreendemos que a educação enfrenta um dos momentos mais desafiadores de sua história, não só a educação, mas o mundo como um todo, mais do que nunca foi exigido dos educadores a necessidade de se reinventarem, de formar docentes imbuídos de novas práticas e com o cuidado de criticá-las e renová-las. Segundo Paulo Freire, 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, 1996).

A tarefa de se reinventar é sempre muito difícil, o primeiro passo é compreender que podemos ir mais adiante, que podemos melhorar, isso exige criticidade, deixar de lado a arrogância e entender que o processo de aprendizagem é contínuo. Formar novos docentes em meio a essa pandemia é uma tarefa árdua que exige muita reflexão e coragem, são dezenas de desafios que precisam ser superados, muitos deles já existiam antes e se acentuaram. A falta de investimentos e de acesso às novas tecnologias são alguns exemplos, dentre outros, de dificuldades que encontramos pelo caminho, e assim demandando reflexões para o desenvolvimento de estratégias que possam superar os desafios, adquirindo novas experiências para que possamos melhorar cada vez mais nossas práticas como futuros docentes.

SUMÁRIO

REFERÊNCIAS

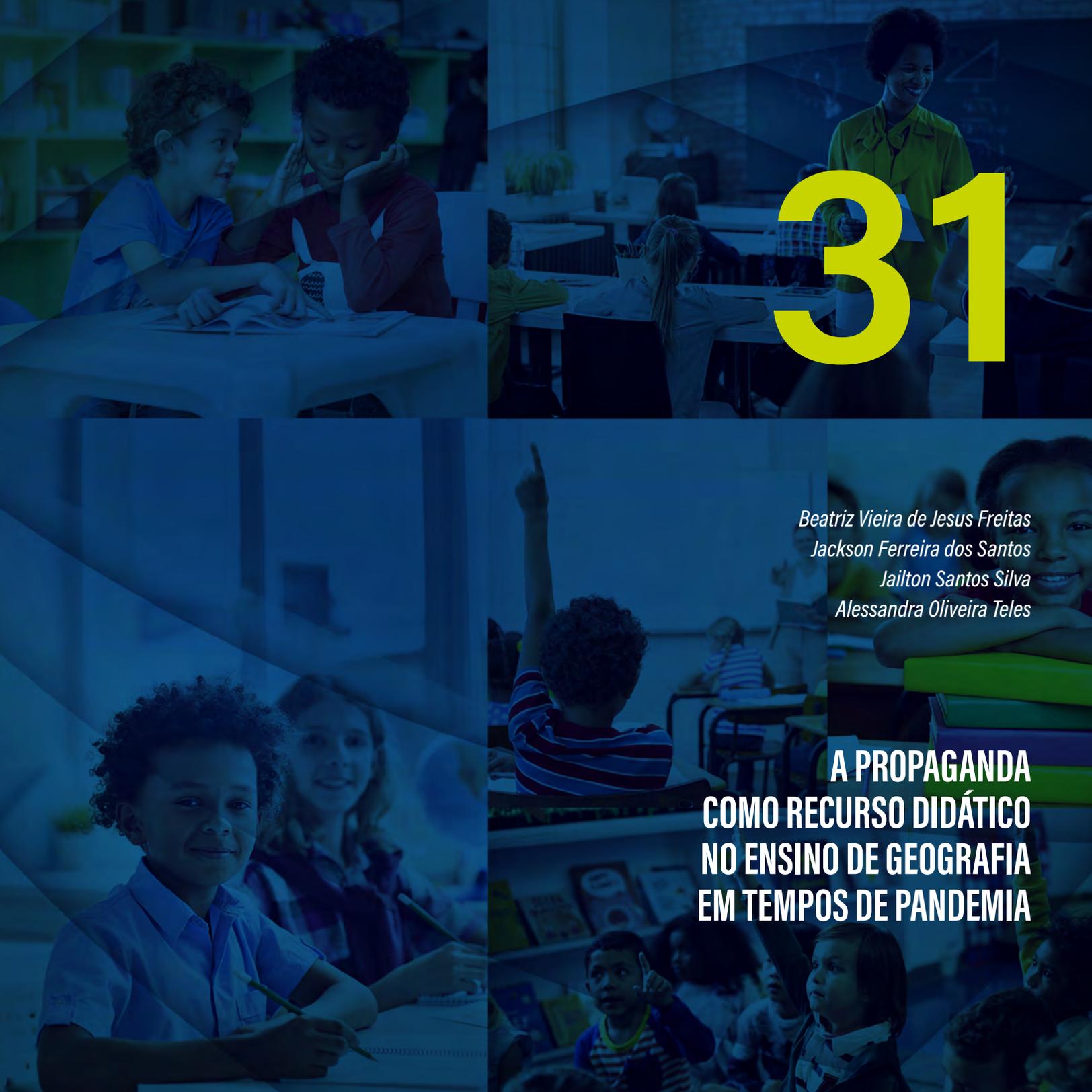
BACICH, L.; MORAN, J. (Org.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora:** uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018.

DUARTE, K. A.; MEDEIROS, L. S. Desafios dos docentes: as dificuldades da mediação pedagógica no ensino remoto emergencial. **CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 7º**, Maceió, 2020.

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

MIRANDA, P. V.; SOARES, A. B. Os desafios da docência para a mediação pedagógica apoiada em tecnologias: o impacto da pandemia sobre a práxis. **Revista Educacional Interdisciplinar**, 2020.

SUMÁRIO



31

*Beatriz Vieira de Jesus Freitas
Jackson Ferreira dos Santos
Jailton Santos Silva
Alessandra Oliveira Teles*

**A PROPAGANDA
COMO RECURSO DIDÁTICO
NO ENSINO DE GEOGRAFIA
EM TEMPOS DE PANDEMIA**

SUMÁRIO

RESUMO

O relato de experiência aborda sobre a elaboração de propagandas com a temática Globalização e Meio Ambiente, realizada pela turma do 9º ano B do Ensino fundamental II do CEB/UEFS. O objetivo é compartilhar a experiência de construção de propagandas ambientais, enquanto recurso didático, para o ensino de Geografia no Ensino fundamental. A prática foi desenvolvida a partir de aulas teóricas, oficina na plataforma Canva e produção individualizada das propagandas. A partir de autores que abordam sobre Propaganda, Globalização e Meio Ambiente, foi realizada uma análise da atividade desenvolvida, refletindo teoricamente sobre a mesma. Por fim, essa atividade proporcionou uma experiência enriquecedora, permitindo o contato com utilização de metodologias que dialogam com diferentes áreas do saber e, por sua vez, permitiu a vivência da prática pedagógica no cotidiano escolar, de forma que pudéssemos contribuir para a formação dos alunos durante esse processo. Entendemos, também, que a proposta pedagógica executada contribui para formar cidadãos cada vez mais críticos, conscientes e dispostos a propagar ideias de relevância social, resultando em produções com uma mensagem de sensibilização.

Palavras-chave: Ensino. Geografia. Globalização. Propaganda. Recurso didático.

INTRODUÇÃO

A pandemia de Covid-19, que afetou o Brasil em 2020, obrigou a sociedade a se adaptar a um novo modo de vida, marcado pelo distanciamento social e o restrito acesso das pessoas a ambientes que faziam parte do seu cotidiano, a exemplo da escola. Nesse contexto, a educação é profundamente impactada se deparando com um novo desafio: o de promover o processo de ensino e aprendizagem de estudantes da educação básica, tecnológica e superior fora dos muros físicos da escola.

Diante de avaliações e das estratégias governamentais, o ensino remoto emergencial se consolida como alternativa a ser implementada nas redes de ensino do país, caracterizando-se, conforme Santos (2020), por um currículo que:

[...] vem sendo praticado remotamente com mediações audiovisuais das modernas plataformas de webconferência. Muitas delas equipadas com outras interfaces que permitem projetar conteúdos, anotar digitalmente nos materiais, dialogar com chats acoplados numa mesma plataforma. Assim, os professores encontram seus alunos no dia e hora da agenda presencial, só que agora com mediação digital. O ciberespaço é subtilizado como lugar de encontro, cabendo ao recurso assíncrono apenas o acesso a conteúdos e material de estudo da disciplina. Alguns docentes abrem discos virtuais nas nuvens, outros postam em plataformas diversas. Mas ninguém conversa com ninguém fora da hora marcada. Aqui temos o que atualmente em tempos de pandemia da Covid-19 chamamos de "ensino remoto" (SANTOS, 2020, p. 1).

A implantação do ensino remoto emergencial trouxe impactos significativos para toda a comunidade escolar, forçando as gestões escolares, professores, alunos e famílias a se adaptarem a outra rotina, marcada por novas metodologias e recursos didáticos. No caso das aulas de Geografia, novas estratégias de trabalho

SUMÁRIO

pedagógico foram criadas pelos professores para discussão de conteúdos, utilizando de métodos que aproximam o ensino desse componente curricular da atual situação que vivemos.

Nesse contexto, as propagandas surgem como um dos possíveis recursos dinamizadores do ensino de Geografia e estimuladores do raciocínio geográfico, que tem o potencial de contribuir para que os estudantes reflitam sobre os mais variados temas que perpassam o espaço geográfico, tal como a pandemia da Covid-19 e o meio ambiente.

O uso de propagandas em sala de aula se constitui como elemento importante para reflexão da realidade social da qual fazemos parte, tendo em vista, como ressalta Barbosa e Vieira (2020, p.258) que “por se tratar de um produto cultural, o conteúdo da propaganda pode contribuir para a consolidação de conceitos e atitudes inerentes às discussões no âmbito geográfico”. Atualmente, a propaganda tem sido um dos principais recursos utilizados para propagar ideias e, como destaca Nath e Costa-Hubes (2008):

A propaganda é também uma poderosa arma nas lutas políticas e ideológicas pelo poder, no sentido de que ela consegue “vender” imagens contra ou a favor deste ou daquele, criando protótipos negativos a partir de determinadas situações, até mesmo corriqueiras, para não dizer inocentes, reforçando a idéia que se pretende, neste sentido, fortalecer. Influencia, ainda, na vitória ou derrota de um determinado partido político ou grupo social, conseguindo a concordância dos telespectadores (NATH e COSTA-HUBES, 2008, p. 11).

Esse recurso durante as aulas pode ser aplicado de diversas maneiras. A primeira delas é desenvolver a autonomia dos alunos durante a criação de propagandas com as orientações que serão apresentadas pelo professor, quando se pode mostrar características de uma propaganda e dirigir os alunos a uma pesquisa sobre o conteúdo a ser discutido. Outra maneira para aproveitar esse recurso é

SUMÁRIO

utilizar os materiais produzidos pelos alunos durante as aulas, com a finalidade de trabalhar temáticas a partir do que foi realizado por eles.

Neste trabalho, o objetivo é compartilhar a experiência de construção de propagandas ambientais, enquanto recurso didático para o ensino de Geografia no Ensino fundamental. Se caracterizando, pois, como um dos resultados das atividades realizadas através do subprojeto de Geografia do PIBID, da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), no Centro de Educação Básica da UEFS (CEB/UEFS).

Sua relevância reside no fato da atividade apresentada se constituir como alternativa de trabalho pedagógico possível de realização no contexto de ensino remoto de Geografia, possibilitando aos estudantes da educação básica, refletir as realidades do seu tempo a partir da temática meio ambiente e globalização, exercitando o raciocínio geográfico. Além de ser a propaganda, um recurso didático que:

[...] é parte integrante do cotidiano dos alunos, e compreendê-la a partir de uma abordagem didático-pedagógica é um processo importante para a construção de sua criticidade. Abordada a partir desse contexto, a propaganda configura-se como uma possibilidade para interpretação dos fatos geográficos (BARBOSA e VIEIRA, 2020, p. 270).

Na Geografia, a utilização do raciocínio geográfico que nos permite refletir criticamente sobre as relações sociais e suas problemáticas no mundo cada vez mais globalizado, trazendo uma perspectiva histórica que reflete, por vezes, a condição atual, se caracteriza como aspecto relevante. Nesse contexto, refletir nas aulas de Geografia sobre a Covid-19, meio ambiente, desigualdade social e outras temáticas, é exercitar o raciocínio geográfico na tarefa de compreender o mundo.

O ensino de Geografia deve proporcionar ao estudante uma ampla observação do tempo e espaço permitindo uma análise multidimensional do mundo em que se vive e, conseqüentemente, a

SUMÁRIO

reflexão sobre as diversas relações sociais que constituem o modelo de sociedade atual, marcado pelo intenso processo de globalização.

Neste contexto, a educação básica é primordial para a formação da criança/adolescente, enquanto sujeitos capazes de potencializar o senso crítico a partir da leitura sobre a realidade do mundo. Segundo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o ensino de Geografia deve conduzir os estudantes à prática da observação e intervenção sobre as problemáticas sociais. É neste sentido, que o raciocínio geográfico se configura, na prática da análise espacial, como *modus operandi* da ciência geográfica enquanto a capacidade intelectual que viabiliza “interpretar os elementos e fenômenos que compõem e interferem a produção do mundo, a partir da óptica espacial” (RICHTER, 2010, p. 99).

Os conceitos geográficos legitimam as discussões e a problematização sobre questões socioambientais. Ferreira (2017) afirma que a educação geográfica, a partir do desenvolvimento do raciocínio geográfico, permite refletir as relações sociais, a natureza, e suas possíveis interações. E nesse sentido, a globalização é um dos fenômenos que nos permite realizar essa reflexão a respeito da relação sociedade e natureza.

A globalização é um fenômeno multifacetado, os seus efeitos são notados cotidianamente através da tecnologia, cultura, política, economia. Do ponto de vista histórico e político, a globalização é uma decorrência do processo de desenvolvimento do capitalismo. Ianni (2001) enfatiza que:

[...] a globalização vem de longe e envolve diversas formas de organização e dinamização das forças produtivas e das relações de produção: acumulação originária, mercantilismo, colonialismo, imperialismo, interdependência, transnacionalismo e globalismo. São várias, diferentes e inter-relacionadas as formas pelas quais o capitalismo se desenvolve, transforma e generaliza, ao longo da história e da geografia (IANNI, 2001, p. 183).

SUMÁRIO

Deste modo, percebemos que o fenômeno da globalização tem forte impacto na vida e também nas questões que envolvem as relações sociais de cada indivíduo, sendo o meio ambiente uma das dimensões da vida em sociedade que tem sofrido fortes impactos do processo de globalização. Neste cenário, a atuação humana como agente modificador do espaço tem ocorrido de modo cada vez mais agressivo. Para Teixeira, Moura e Silva (2016):

A globalização, elemento fundamental do modelo de produção capitalista, e suas características, revolução técnica, atuação do mercado global, dentre outras, contribuíram para o agravamento da crise socioambiental, bem como aprofundou a dicotomia entre a relação sociedade-natureza (TEIXEIRA, MOURA e SILVA, 2016, p. 3).

A intensificação do processo de globalização e o aprofundamento do capitalismo têm aumentado o consumo de recursos renováveis e não renováveis do planeta, produzindo efeitos cada vez mais prejudiciais ao meio ambiente. Para Santos (2000), "Num mundo globalizado, regiões e cidades são chamadas a competir e, diante das regras atuais da produção e dos imperativos atuais do consumo, a competitividade se torna também uma regra da convivência entre as pessoas" (SANTOS, 2000, p. 28). Dessa forma, a competitividade e o consumo contribuem para a criação de um modo de vida no qual os sujeitos são coisificados, e o seu valor passa a ser dado pela capacidade de consumo que possui, o que acentua ainda mais os graves problemas socioambientais do nosso tempo.

A disputa que é instituída pelas pessoas, empresas, nações, entre outros agentes, promove uma busca incansável por recursos, exaurindo agressivamente o meio ambiente. O que cria a necessidade de pensar em formas de reduzir os efeitos da crise socioambiental que vivemos, de modo urgente. Sabemos que o meio ambiente está diretamente ligado à vida do homem no planeta, e nesse sentido, cuidar do ambiente que estamos inseridos é preservar vidas.

SUMÁRIO

Ao longo dos anos, diversas entidades governamentais e não governamentais vêm criando programas, que têm como finalidade promover ações que possam reduzir os danos ambientais em diversas áreas. Algumas das ações mais comuns que podemos notar se dá através da veiculação de propagandas relacionadas ao tema.

A propaganda produz a difusão de ideias, informações e tem como objetivo influenciar e persuadir o público sobre determinado assunto ou para apoiar uma causa em particular, e se torna a cada dia mais presente na vida cotidiana diante dos avanços sociais e tecnológicos e da facilidade em acessar as informações. A importância desse recurso para o ensino não reside apenas no fato da sua ampla circulação social, mas se caracteriza como recurso dinamizador da aprendizagem que pode impactar tanto o sujeito que a constrói quanto o público a quem ela se dirige. Assim, acredita-se que a construção de propagandas sobre a relação globalização e o meio ambiente possa gerar resultados positivos na postura dos estudantes uma vez que sua construção suscita reflexões e discussões, além de despertar a curiosidade em sala de aula. Segundo Nath e Costa-Hubes (2008, p.76), a propaganda existe desde a Antiguidade e sendo "originária do latim *propaganda*, significa, portanto, aquilo que precisa ser espalhado". Enquanto gênero discursivo, ela transmite informações sobre os mais variados temas, sendo carregadas de ideologias que se materializam na defesa de uma determinada posição.

Dentre as vantagens do uso da propaganda nas aulas de Geografia, Barbosa e Vieira (2020) destacam os seguintes pontos:

[...] trata-se de um material de fácil acesso, é dinâmico e direto com relação ao assunto tratado; é atrativo para aulas, possibilita articular novas informações ao contextualizar um problema; permite abordar "a leitura de mundo" a partir do conhecimento prévio, além de despertar a criticidade dos alunos (BARBOSA e VIEIRA, 2020, p. 264).

SUMÁRIO

Nesse sentido, o uso de propagandas para discutir as questões socioambientais a partir de processo de globalização, contribui para despertar criticamente os estudantes que, ao pensarem e pesquisarem as informações para construção de propagandas, são mobilizados a filtrar, questionar e refletir sobre tais informações.

DESENVOLVIMENTO

Ao considerarmos a atual situação de ensino remoto emergencial, destacamos que a utilização de recursos tecnológicos é um ótimo auxiliar para a realização de atividades mais intrigantes. Contudo, há a necessidade de se apresentar caminhos aos alunos que não compartilham do uso de tecnologias para que a atividade não se torne exclusiva a uma parcela dos alunos que detém desses recursos.

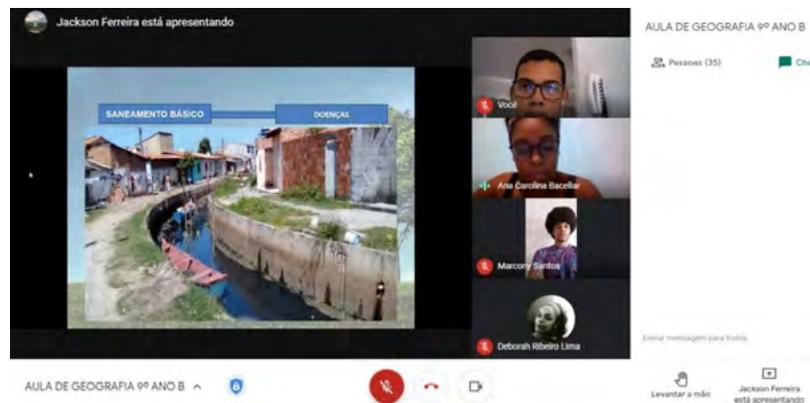
A construção das propagandas ambientais ocorreu em um contexto de ensino remoto emergencial e caracterizou-se como uma das atuações do subprojeto do Pibid Geografia da UEFS, desenvolvida na turma do 9º ano B, do Centro de Educação Básica da UEFS, no período de maio de 2021. A atividade foi pensada previamente no momento de planejamento do programa, constituindo uma das ações previstas no projeto de intervenção do PIBID.

A produção de propagandas foi desenvolvida a partir de discussões que envolveram o tema “Globalização e meio ambiente” e sua finalização coincidiu com atividades relativas à Semana do Meio Ambiente, ocorrida de 04 a 09 de junho.

A construção das propagandas ocorreu a partir de algumas etapas previamente estabelecidas. A primeira delas foi a discussão do conteúdo sobre globalização com os estudantes do 9º ano B do CEB/UEFS, através de uma aula online via plataforma *Google Meet*, onde emergiram discussões como a relação entre produção,

consumo e meio ambiente, mudanças climáticas, questão hídrica, entre outras que vieram à tona, conforme evidencia a figura 1.

Figura 1: Aula online via plataforma *Google Meet*

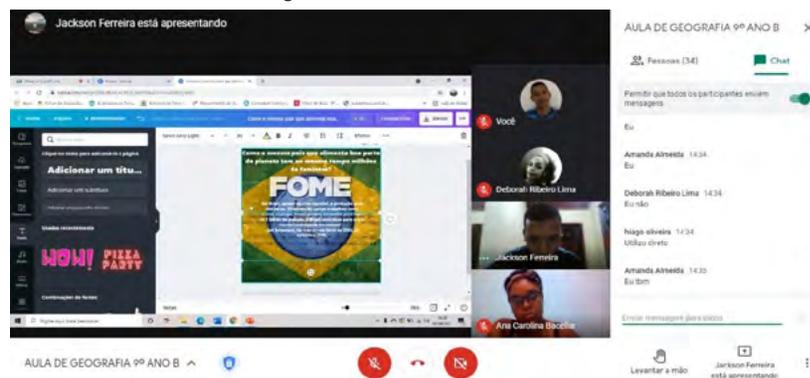


Fonte: SILVA (2021).

Promover a discussão das temáticas ambientais na sala de aula é uma necessidade cada vez mais urgente, visto a grave crise socioambiental pela qual passamos na atualidade. Como assinala Lima (1999), existe um cenário de conflitualidade entre sociedade e meio ambiente, que são expressos de várias formas, desde o esgotamento de recursos naturais e a perda da biodiversidade até o avanço do desemprego estrutural e das desigualdades socioeconômicas. Diante disso, a educação por si só não é capaz de solucionar todos os problemas sociais e ambientais, contudo ela se constitui em um dos mecanismos indispensáveis para a superação da atual realidade socioambiental (LIMA, 1999).

A partir da discussão realizada, foi proposto à turma a construção das propagandas como instrumentos de sensibilização ambiental da sociedade. Para execução de tal tarefa, inicialmente foi realizada uma oficina sobre o uso do plataforma Canva na construção de propagandas, conduzida por dois pibidianos, conforme destaca a figura 2.

Figura 2: Oficina sobre o CANVA



Fonte: SILVA (2021).

Nessa oficina, apresentamos uma propaganda construída pelos professores no aplicativo Canva¹ e trouxemos questões importantes a serem observadas na construção das propagandas como: Qual o tema da sua propaganda? Qual o objetivo dela? A quem ela se dirige? Qual a mensagem que vai ser transmitida? Em que canal ou meio vai ser transmitida? Qual é o tipo de linguagem que devemos utilizar? Tais questões integraram a proposta escrita disponibilizada para os estudantes no *Google Classroom*, que além delas continham as normas e sugestões de temáticas que poderiam ser abordadas por eles em suas propagandas.

Sobre a construção de propagandas, Nath e Costa-Hubes (2008) ressalta que:

É importante analisar, inicialmente, seus componentes contextuais: quem produziu, quando, por que, para quem, com que objetivo, para atender a qual necessidade, para circular em que veículo; assim como seus aspectos lingüísticos, como: tamanho da letra (aspectos gráficos), cores, slogan, proporção de linguagem verbal e não-verbal,

1 Canva é uma plataforma de design gráfico que permite aos usuários criar gráficos de mídia social, apresentações, infográficos, pôsteres e outros conteúdos visuais.

disposição da imagem e da escrita, dentre outros recursos que produzem esse texto publicitário (NATH e COSTA-HUBES, 2008, p. 14).

A utilização da propaganda durante o processo de aprendizagem é um recurso relevante, entendendo que a escola precisa estar disposta a “lidar com a observação distraída, que proporciona aprendizagens na diversão; com as aprendizagens construídas em contato com novas linguagens” (SARTORI, 2010, p.47). As novas linguagens podem ser expressas de modo visual como nas propagandas, que proporcionam conhecimento em outras áreas, como Língua portuguesa, Comunicação e Marketing. Além de desenvolver habilidades como a criatividade, autonomia e senso crítico. De acordo com Fraga (2013):

[...] a propaganda tem condições de ser estudada em aula: ela possibilita a discussão de temas próprios da sociedade atual, através de um trabalho com a linguagem verbal. Considerando-a um objeto pedagógico, é reconhecida como artefato cultural, que transmite sentidos e valores aos seus receptores (FRAGA, 2018, p. 5).

Após refletirem sobre essas questões, deixamos claro que a atividade poderia ser em dupla ou individual e que eles tinham o poder de escolha para construção, como criar no formato de um *card*, um pequeno vídeo, entre outras possibilidades. Além disso, expomos alguns exemplos de propagandas e disponibilizamos dois endereços eletrônicos sobre o Canva, o endereço eletrônico da plataforma, e outro, um tutorial, para aqueles que optassem pela plataforma e tivessem alguma dúvida sobre ela. Também foi indicado no material escrito e disponibilizado para os estudantes através do *Google Classroom*, alguns temas com o objetivo de nortear a escolha dessas temáticas pelos estudantes, como: consequências das mudanças climáticas, consumismo e a produção de lixo, consumo e extração dos recursos naturais, alimentação saudável e a indústria de agrotóxicos, degradação do meio ambiente e pobreza e escassez

SUMÁRIO

hídrica e poluição ambiental. Lembrando sempre que o objetivo das propagandas era o de produzir uma sensibilização ambiental.

Durante a execução, os estudantes sempre buscavam opiniões, tiravam as dúvidas que surgiam através do grupo de *WhatsApp* da turma. No processo, os estudantes se mostraram engajados e comprometidos, demonstrando um processo de ensino e aprendizagem pautado na pesquisa e reflexão que culminou com a construção de 14 propagandas sobre os mais diversos temas, conforme apresentado na figura 3.

Figura 3: Propagandas construídas pelos estudantes



Fonte: SILVA (2021).

Com a entrega das propagandas construídas pelos estudantes, foi realizada uma avaliação de cada uma delas e decidiu-se construir uma revista digital contendo as referidas produções e que serão socializadas com a comunidade escolar. A revista foi

construída, também, utilizando a plataforma Canva e conta com as propagandas dos estudantes e pequenos textos sobre o assunto tratado pela propaganda da página, construído pelos professores como forma de chamar atenção do leitor para a temática suscitada pelo estudante por meio de sua produção. A revista foi intitulada “Globalização e Meio Ambiente” e caracteriza-se como o trabalho final do processo de construção das propagandas, como são apresentados nas figuras 4 e 5.

Figura 4: Capa da revista produzida “Globalização e Meio Ambiente”



Fonte: SANTOS (2021).

SUMÁRIO

Figura 5: Corpo da revista produzida “Globalização e Meio Ambiente”



Fonte: SANTOS (2021).

A revista também foi divulgada para os alunos, a comunidade escolar e o subprojeto de Geografia, buscando ouvir as considerações e compartilhar os resultados da atividade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho, compartilhamos a experiência de construção de propagandas ambientais, enquanto recurso didático para o ensino de Geografia. A proposta de trabalho com a utilização de propagandas para abordar sobre Globalização e Meio Ambiente teve como fim a utilização de novas linguagens no ensino de Geografia, permitindo que estas transmitam uma mensagem de sensibilização aos leitores, diante de uma atual crise ambiental.

Essa atividade proporcionou uma experiência enriquecedora, permitindo o contato com utilização de metodologias que dialogam com diferentes áreas do saber e, por sua vez, permitiu a vivência da prática pedagógica no cotidiano escolar, de forma que pudéssemos contribuir para a formação dos alunos durante esse processo. Entendemos que a proposta pedagógica executada, contribui para formar cidadãos cada vez mais críticos, conscientes e dispostos a propagar ideias de relevância social.

Portanto, consideramos que a atividade teve resultado satisfatório, isto é, a construção de propagandas voltadas à temática Globalização e Meio Ambiente, que resultou em produções com uma mensagem de sensibilização para a conservação. Certamente, essa atividade faz com que possamos futuramente pensar em práticas inovadoras na sala de aula, para que haja uma maior interação entre professor e aluno, ajudando na construção da autonomia e criatividade dos estudantes, de maneira acolhedora a todos. Por fim, notamos o empenho dos alunos ao desenvolverem essa atividade, buscando o diálogo com os professores e despertando interesse na temática proposta.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, A. C.; VIEIRA, A. O. Geografia e propaganda: possibilidades e geopráticas. **Geografia**: Publicações Avulsas, Universidade Federal do Piauí, Teresina, v. 2, n. 1, p. 253-273, 2020. Disponível em: <https://comunicata.ufpi.br/index.php/geografia/article/view/10839>. Acesso em: 10 jul. 2021.

FRAGA, A. M. **A propaganda na sala de aula**: uma alternativa didática. 2013. O Manancial - Repositório Digital, Universidade Federal de Santa Maria, Rio Grande do Sul, 2013.

FERREIRA, V. C. **A construção do raciocínio geográfico** - reflexões de um professor pesquisador sobre o trabalho de campo. 2017. 134 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Programa de Pós-graduação, Produção Social do Espaço, Políticas e Processos Formativos em Geografia, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2017.

IANNI, O. **Teorias da globalização**. 9. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

LIMA, G. F. C. Questão ambiental e educação: contribuições para o debate. **Ambiente & Sociedade**, NEPAM/UNICAMP, Campinas, ano II, nº 5, 135-153, 1999.

NATH, M. A.; COSTA-HUBES, T. C. Seqüência didática: a propaganda em sala de aula. **Línguas & Letras**, v. 9, n. 16, p. 67-83, 2008. Disponível em: <http://saber.unioeste.br/index.php/linguaseletras/article/view/1708>. Acesso em: 10 jul. 2021.

SARTORI, A. S. Educomunicação e sua relação com a escola: a promoção de ecossistemas comunicativos e a aprendizagem distraída. In: **Comunicação, Mídia e Consumo** - Revista do Programa de Mestrado em Comunicação e Práticas de Consumo da Escola Superior de Propaganda e Marketing, São Paulo, 2010. v. 7, n. 19.

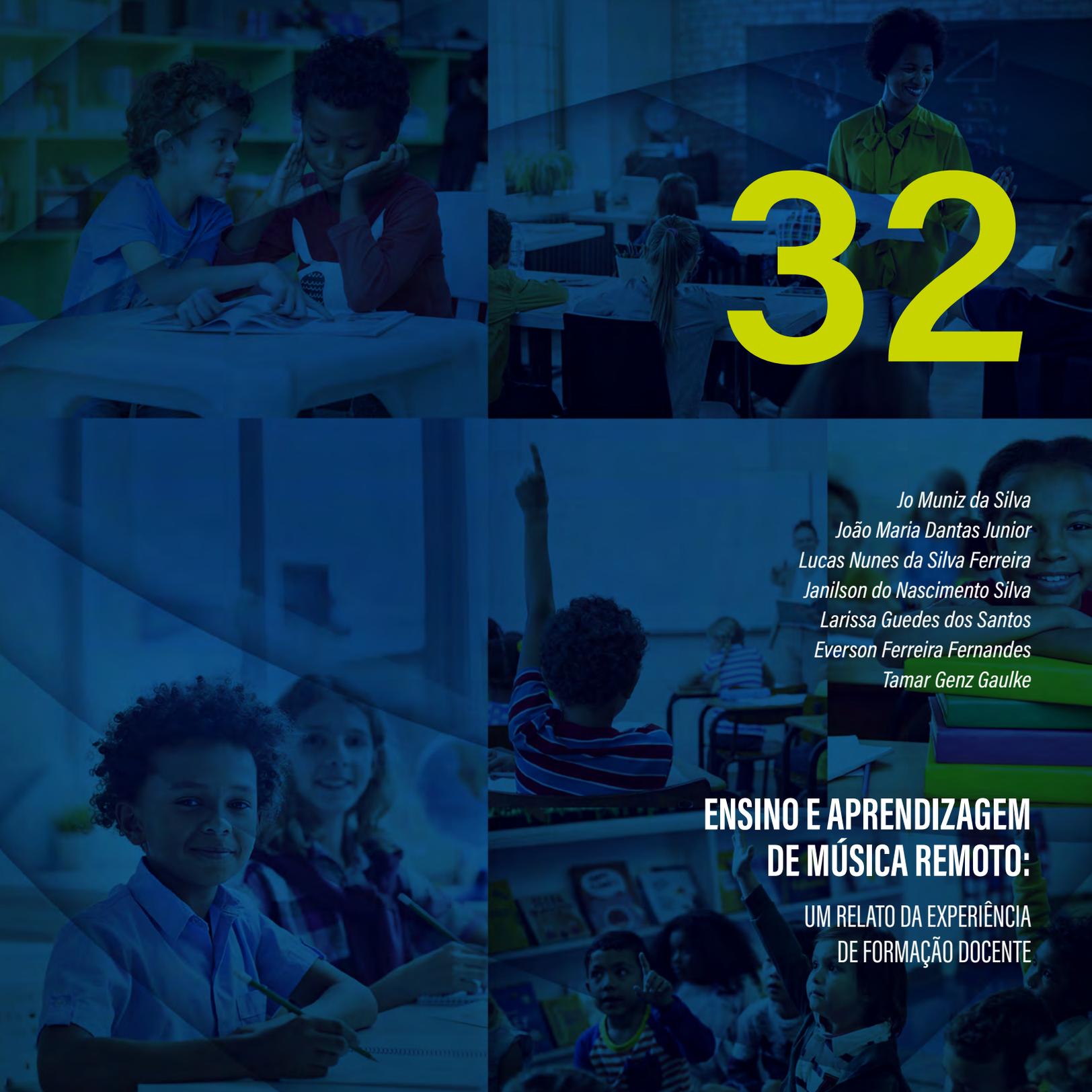
SANTOS, E. EAD, palavra proibida. Educação online, pouca gente sabe o que é. Ensino remoto, o que temos. Notícias, **Revista Docência e Ciberultura**, agosto de 2020, online. ISSN: 2594-9004. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/re-doc/announcement/view/1119>. Acesso em: 10 jul. 2021.

SANTOS, M. **Por uma outra globalização - do pensamento único à consciência universal**. São Paulo: Record, 2000.

RICHTER, D. **Raciocínio Geográfico e Mapas Mentais**: a leitura espacial do cotidiano por alunos do Ensino Médio. 2010. 320 f. Tese (Doutorado) - Curso de Programa de Pós-graduação em Geografia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2010.

TEIXEIRA, N. F. F.; MOURA, P. E. F.; SILVA, F. A. S. A questão do meio ambiente no contexto da globalização: a Educação Ambiental em debate. **Revista Equador**, v. 5, n. 4, p. 221-234, 2016.

SUMÁRIO



32

*Jo Muniz da Silva
João Maria Dantas Junior
Lucas Nunes da Silva Ferreira
Janilson do Nascimento Silva
Larissa Guedes dos Santos
Everson Ferreira Fernandes
Tamar Genz Gaulke*

**ENSINO E APRENDIZAGEM
DE MÚSICA REMOTO:**

UM RELATO DA EXPERIÊNCIA
DE FORMAÇÃO DOCENTE

SUMÁRIO

RESUMO

Esta comunicação é um relato de experiência referente ao Programa Residência Pedagógica Arte-Música da Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN, que tem como objetivo geral explanar sobre as vivências com o ensino remoto de música e as experiências adquiridas durante o primeiro módulo do Programa Residência Pedagógica Arte-Música em Natal-RN. Neste texto serão expostas e discutidas vivências de práticas docentes no período de outubro de 2020 a junho de 2021 com turmas do Ensino Fundamental Anos Iniciais da Escola Municipal Prof^a Tereza Satsuki Aoki de Carvalho na cidade do Natal-RN. Durante esse tempo foram desenvolvidas atividades musicais com turmas do terceiro e quinto ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Foram necessárias diversas adaptações para realizar o trabalho, gravação de videoaulas, reuniões e planejamentos à distância, diálogo e condução de atividades via Whatsapp. Embora tenham existido dificuldades e desafios, eles foram superados, e concluímos o módulo com êxito, garantindo aprendizado tanto profissional quanto pessoal.

Palavras-chave: Programa Residência Pedagógica. Ensino e aprendizagem de Música. Educação Básica. Ensino Remoto.

INTRODUÇÃO

Esta comunicação consiste em um relato de experiência acerca do trabalho realizado no Programa Residência Pedagógica (PRP) Núcleo Arte-Música no município do Natal-RN. O programa visa contribuir para a formação de professores através do contato com a escola de educação básica antes de concluir a graduação. No período em que o/a discente é vinculado/a ao PRP, seja como voluntário/a ou bolsista, ele/a acompanha o trabalho do preceptor (que é o professor da escola de educação básica que recebe o/a graduando/a em uma turma), algumas vezes auxiliando, mas, na maioria das vezes, ministrando aulas. A participação no Programa é uma experiência muito importante para o desenvolvimento do futuro/a professor/a, tornando-o/a um/a profissional mais seguro/a para atuar em sala de aula, ou, pelo menos, mais experiente.

O objetivo principal desta comunicação é explanar sobre as vivências com o ensino remoto de música e as experiências adquiridas durante o primeiro módulo do Programa Residência Pedagógica Arte-Música em Natal-RN. Pretende-se identificar as adaptações motivadas pela pandemia da COVID-19; Pontuar atividades de planejamento, produção e edição de videoaulas; Reconhecer desafios e obstáculos vencidos ao longo do ano letivo; Identificar e analisar os momentos de aprendizagem de ferramentas didático-pedagógicas.

As atividades do Programa Residência Pedagógica ocorreram de forma remota em turmas dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, na Escola Municipal Tereza Satsuqui Aoki, localizada no bairro Pitimbu, na cidade de Natal, Rio Grande do Norte, no período de outubro de 2020 a junho de 2021.

Com o avanço do novo coronavírus no Brasil, a educação básica sofreu e passou por inúmeros desafios e mudanças, principalmente com relação ao ensino da Música, tanto para professores,

SUMÁRIO

quanto para alunos, onde muitos destes (alunos) vivem em situação de vulnerabilidade social. A partir do início dessa crise sanitária que assola o país e o mundo, docentes e discentes tiveram que se adaptar a novas tecnologias, para que pudessem retornar às atividades de ensino e aprendizagem na Educação Básica.

Como tentativa para contorno da situação imposta, muitos sistemas educacionais precisaram tomar decisões instantâneas e enxergaram como solução a apropriação dos meios digitais para continuação das aulas e término dos conteúdos (BARROS, 2020).

Embora apareçam vários desafios até a consolidação do ensino, nada parece tão desafiador quanto o atual período (talvez por não os termos vivido). A pandemia do novo coronavírus exigiu do/a docente e do/a discente uma série de adaptações para as quais claramente não estavam bem preparados, mas aos poucos foram conseguindo se adaptar.

É importante frisar que muitos alunos não têm acesso a ferramentas digitais devido à internet precária. Segundo Barros (2020), em um país de dimensões continentais como o Brasil, é preciso levar em conta as realidades e contextos socioeconômicos locais para a efetivação do Ensino Remoto Emergencial, sabendo que, por vezes, estes indicadores podem ser contrastantes numa mesma cidade, bairro, escola ou turma de alunos.

Nesse contexto se inicia o Programa de Residência Pedagógica com práticas que vão além do que aprendemos na faculdade. Para Gaulke (2013):

A aprendizagem da docência ocorre na prática, na vivência da escola, e somente ali o professor torna-se professor. Como o professor só torna-se professor quando entra na escola, um pedreiro só torna-se pedreiro quando coloca pedra sobre pedra. A aprendizagem da docência é o movimento do professor em busca do aprender,

SUMÁRIO

da superação dos desafios; esse movimento é o que faz manter o equilíbrio [...] (GAULKE, 2013, p. 138).

Se para outros estudantes parece difícil, para um residente (professor em formação) essa dificuldade vem em dobro, pois são dois processos de adaptação: um na figura de docente, preocupado/a em como serão as aulas e, principalmente, se o aprendizado está chegando até o nosso/a aluno/a; e o outro na figura de próprio discente, precisando passar longas horas à frente de equipamentos eletrônicos, fazendo tarefas, participando de videochamadas com professores/as da graduação.

DESENVOLVIMENTO

A experiência ocorreu durante um semestre e foi referente ao primeiro módulo do Programa de Residência Pedagógica (PRP), em que todas as atividades e interações com os alunos foram realizadas de forma remota. As aulas eram gravadas e disponibilizadas para turmas dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Durante todo semestre ocorreram reuniões pedagógicas com o objetivo de discutir sobre a melhor forma de trabalhar os conteúdos com os alunos, tendo em vista a grande dificuldade que eles tinham para ter acesso a materiais pedagógicos. As atividades do Programa Residência Pedagógica ocorreram através do *Google Meet*.

O período de Residência Pedagógica iniciou-se em outubro de 2020 e se estendeu até março de 2021. As atividades do Núcleo Arte-Música foram realizadas na Escola Municipal Professora Tereza Satsuqui Aoque de Carvalho, que fica localizada na Rua Serra da Jurema, no Bairro de Pitimbu, Zona Sul de Natal. É uma escola de período integral e que contempla todos os anos iniciais do Ensino Fundamental, do 1º ao 5º ano. A escola possui uma boa estrutura física, além disso, possui aulas das quatro linguagens

artísticas (teatro, dança, música e artes visuais), sendo cada área com um/a docente específico. A equipe do PRP Música atuou nas turmas do 3º e 5º anos.

Figura 1: Imagem da área externa da escola



Fonte: Site da Prefeitura do Natal.

Apesar de ser um local que aparenta ter certo conforto, só tivemos a oportunidade de ir até a escola duas vezes durante esse período (seguindo todos os protocolos de segurança). A primeira visita à escola ocorreu no nosso primeiro encontro, ainda no ano de 2020, que serviu para conhecermos o preceptor e a escola, e para planejarmos como procederíamos para ministrar as aulas em um contexto totalmente diferente do habitual. Decidimos que a melhor maneira para aquele momento seria gravar videoaulas e publicar no *youtube* para que a maioria das crianças tivesse acesso. A esse respeito, Galizia (2009), cita uma pesquisa realizada pelo canal de TV por assinatura Nickelodeon, em que os resultados mostram que as crianças brasileiras são as que mais usam internet no mundo.

A princípio, na fase inicial das aulas, tivemos que nos adaptar a uma realidade de distanciamento dos alunos, deste modo planejamos nossas atividades de forma que funcionassem na modalidade remota, mas como planejar aulas de música para crianças da educação Básica nos anos iniciais, levando em consideração que cada aluno está em uma realidade social, com diferentes condições de acesso às plataformas digitais?

Segundo Valente (2010) existem abordagens que podem auxiliar nesse processo:

Na abordagem do estar junto virtual, o professor tem a função de criar circunstâncias que auxiliem o aluno na construção do seu conhecimento. Isso acontece porque o professor tem a chance de participar das atividades de planejamento, observação, reflexão e análise do trabalho que o aluno está realizando (VALENTE, 2010, p. 34).

Para realizar as gravações dividimos o grupo de residentes em subgrupos de três componentes (ao todo, estávamos em nove). Cada grupo ficou responsável por um tema e por gravar dois vídeos que seriam postados semanalmente, de outubro até o período de férias, que seria dezembro. Os vídeos foram gravados na escola, sendo o segundo momento em que tivemos a oportunidade de ir até lá. Percebemos que foi um momento difícil, ir a uma escola vazia, sem alunos/as, fez-nos sentir em uma biblioteca sem livros.

Como ninguém tinha o hábito de gravar vídeos, fomos em busca de formação para isso. Sabendo das dificuldades que seriam enfrentadas, buscamos tomar conhecimento por meio de oficinas e minicursos, além das trocas de experiências realizadas durante as reuniões de planejamento. Então, fizemos um curso sobre como produzir videoaulas a fim de nos capacitarmos para fazermos o nosso melhor. O curso de videoaulas foi realizado de maneira remota pela plataforma Eskada desenvolvido pela Universidade Estadual de Maranhão. Na plataforma estão disponíveis vários cursos abertos,

online e de curta duração, visando o aperfeiçoamento e o desenvolvimento de habilidades nas mais diversas áreas, e todos os cursos garantem certificado.

O estudo que realizamos através da UEMA foi muito importante para o bom funcionamento do módulo, tendo em vista que todas as atividades ocorreram de maneira remota. No curso, estudamos as melhores maneiras de gravar vídeos, prestando atenção no posicionamento da câmera, no figurino, no roteiro, sempre utilizando linguagem de fácil compreensão. Depois de realizar o curso, nos dirigimos para a escola para realizar a gravação. Na escola, no dia em questão, tinha apenas o professor preceptor, alguns funcionários e mais três residentes.

As aulas consistiam em vídeos que foram gravados na escola e em nossas residências, editados em nossos computadores e postados na plataforma YouTube, assim os alunos teriam pleno acesso a estas aulas podendo acessá-las a qualquer momento e em qualquer local. A gravação do vídeo dividiu-se em dois momentos, no primeiro momento realizamos o planejamento e a montagem do roteiro e o segundo momento foi a gravação do vídeo.

O planejamento das aulas também foi realizado de forma remota, sejam estes por vídeo chamadas pelo WhatsApp ou pelo *Google Meet*, sendo a última, a mais usada pelo grupo. Durante essas reuniões cada componente ficava responsável por uma função na criação do vídeo, tendo em vista que por se tratar de um vídeo curto, entre três e cinco minutos, se tornava inviável a aparição de todos os componentes. Após a reunião, cada residente ficava responsável por cumprir pelo que estava responsável.

A primeira etapa da gravação era a montagem do roteiro, onde cabe a ressalva, desta ser uma das fases mais importantes da criação do vídeo, pois nela iríamos enxugar o conteúdo ao qual o(s) componente(s) iria trabalhar, buscando sempre obedecer ao tempo

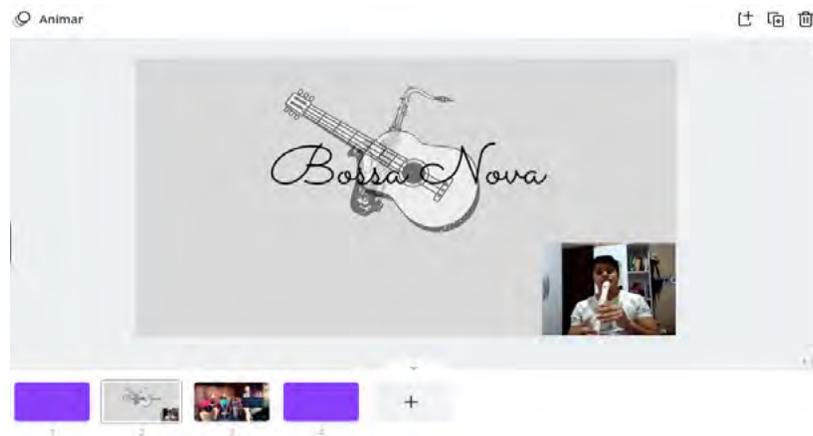
SUMÁRIO

previsto de duração do vídeo e também, havendo o cuidado em levar um material rico para os alunos.

Na segunda etapa, o(s) residente(s) ficaria responsável por gravar o conteúdo a ser publicado. Neste momento, quem estivesse responsável pela gravação do vídeo, teria que seguir o que estava previsto no roteiro de forma lúdica, onde ficasse de fácil compreensão dos alunos.

O terceiro momento seria o da edição do vídeo, onde a pessoa que estivesse delegada ficaria responsável por juntar, montar, cortar, colocar filtros e a vinheta da Residência Pedagógica em um único vídeo. Esta parte acabou se tornando um grande obstáculo para o grupo, tendo em vista que alguns não tinham computadores em casa e, os que tinham, por algumas vezes se encontravam por problemas nesses eletrônicos. Para edição dos vídeos utilizamos softwares como o Sony Vegas e Filmora (edição de vídeos), Canva (edição de fotos e vídeos) e o OBS Studio (gravação e edição de vídeos sobre slides).

Figura 2: Edição de vídeo utilizando OBS Studio e Canva



Fonte: Arquivo pessoal.

Deste modo pensamos nossas aulas para o modelo remoto, onde as primeiras atividades consistiram na criação de instrumentos musicais percussivos produzidos com materiais reciclados, deste modo promovendo uma educação Musical e Ambiental.

A criação de instrumentos com materiais recicláveis proporciona um conhecimento interdisciplinar, onde também pode ser estimulada a criação dos alunos, assim como é sugerida pela BNCC:

[...] refere-se ao fazer artístico, quando os sujeitos criam, produzem e constroem. Trata-se de uma atitude intencional e investigativa que confere materialidade estética a sentimentos, ideias, desejos e representações em processos, acontecimentos e produções artísticas individuais ou coletivas. Essa dimensão trata do apreender o que está em jogo durante o fazer artístico, processo permeado por tomadas de decisão, entraves, desafios, conflitos, negociações e inquietações (BRASIL, 2018, p. 194).

A partir dessas atividades, começamos a fazer uma abordagem histórica sobre estilos musicais, principais artistas e instrumentos da música brasileira. Por meio de aulas expositivas, os alunos puderam ter acesso a diferentes contextos da MPB.

Explorar, conhecer, fruir e analisar criticamente práticas e produções artísticas e culturais do seu entorno social, dos povos indígenas, das comunidades tradicionais brasileiras e de diversas sociedades, em distintos tempos e espaços, para reconhecer a arte como um fenômeno cultural, histórico, social e sensível a diferentes contextos e dialogar com as diversidades (BRASIL, 2018, p. 198).

Uma experiência interessante foi que momentos antes da gravação do primeiro vídeo, compomos uma música com o auxílio do professor preceptor Everson, música esta que serviu como atividade para a utilização dos instrumentos que os alunos iriam criar nas aulas, de maneira a trabalharmos com a criação instrumental e a prática de ritmos distintos com os próprios.

SUMÁRIO

Figura 3: Dia da gravação, na biblioteca da escola



Fonte: Arquivo pessoal.

Após a gravação dos vídeos, fizemos um caderno de atividades com os conteúdos presentes nas seis videoaulas para que eles fossem impressos pela direção da escola e entregue às pessoas que não possuem acesso à internet. Embora muitos lares possuam conexão com a rede, uma parte considerável da população não possui. Segundo o IBGE, apenas há dois anos, em 2019, 4,1 milhões de estudantes de escola pública não tinham acesso à internet. De certa forma isso reflete na educação, uma vez que o ensino remoto é vinculado ao uso de tecnologias na intenção de estreitar a relação entre professor/aluno/a (GARCIA *et al.*, 2020, p. 5).

Mesmo no período de férias, a equipe do Programa Residência Pedagógica da EMUFRN, continuou fazendo reuniões que aconteciam semanalmente e tinham a duração média de 2 horas. Elas serviam para planejar as aulas, mas também se configuravam

como um ambiente de formação continuada, pois havia a discussão de textos com temas diversificados, abrangendo a formação do/a professor/a, a educação básica etc.

Quando retornamos às atividades com a escola em janeiro, após o recesso de final de ano, inicialmente existia a possibilidade de retornarmos no formato híbrido (com algumas aulas presenciais na escola e também via internet), mas com o aumento dos casos de infecções pelo novo coronavírus o governo municipal optou por manter o ensino remoto, mesmo com todas as complicações. Novamente, a nossa interação ocorreu por meio dos vídeos gravados e publicados no youtube, e nesse momento os vídeos passaram a ser complementos para as aulas que ocorriam quinzenalmente através de mensagens em um grupo de WhatsApp. A esse grupo da turma no aplicativo apenas o professor preceptor tinha acesso.

Os vídeos foram planejados com base no livro didático que a escola utiliza. Criávamos um roteiro de gravação, depois um plano de aula e, diferente do período anterior, fazíamos a gravação em casa e uma pessoa ficava responsável pela edição do vídeo. As equipes, que antes eram três, passaram a ser duas devido a saída de uma das voluntárias do programa e a possibilidade de todos trabalharem semanalmente. Portanto, ficaram quatro residentes por equipe. Como as aulas eram direcionadas ao 3º e 5º ano, ficávamos alternando para que tivéssemos interação com ambos os anos, assim, sempre que precisava gravar vídeo, uma equipe ficava responsável por determinado ano.

Foi preciso pensar em saídas práticas e didáticas para adaptar-se à nova realidade de distanciamento social e aulas remotas dentro da Educação musical que, comumente, se dá de forma muito dinamizada e coletiva. Junto ao professor preceptor, supervisão da coordenadora e residentes foi construído planejamentos e construção de vídeos para que assim, pudesse dar continuidade ao processo educativo musical. Foram gravados vídeos e postados no canal da

SUMÁRIO

Residência Pedagógica e o link disponibilizado para os alunos através do grupo de Whatsapp.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O PRP é uma iniciativa que oportuniza a experiência de alunos da licenciatura para que exista a vivência da profissão de forma dinâmica e os aproxime ao conhecimento da escola e suas práticas, teóricas e sociais, de forma aperfeiçoada, e com a habilidade de se tornar um professor mais reflexivo e atuante.

É compreendido que é de extrema importância para a formação de um professor não apenas o contato universitário, mas também, a prática escolar. No entanto, pode haver um distanciamento entre o conhecimento acadêmico, do conhecimento prático, sendo assim, o Programa de Residência Pedagógica mostra-se como uma oportunidade de formação inicial para esse estreitamento educacional na licenciatura.

Para Nóvoa (2019) a aprendizagem docente se dá no seu exercício, vivenciando o conhecimento prático dos professores das escolas e a supervisão da universidade, a articulação entre os saberes interdisciplinares acontece espontaneamente e de forma natural.

A partir da realidade remota, dada pela pandemia do COVID 19, o desenvolvimento desse módulo da residência pedagógica se mostrou desafiador. É muito difícil ministrar aulas sem ter o retorno dos/as alunos/as. A educação possui essa necessidade de interação, que foi muito prejudicada pela pandemia. De repente os/as docentes viram-se sozinhos/as diante de câmeras que foram as substitutas desses/as estudantes. Não podíamos mais ver a cara de dúvida quando não compreendiam o assunto, não podíamos mais ouvir as perguntas, e apenas algumas vezes tínhamos a sorte de lê-las no chat.

Por fim, os relatos aqui colocados tiveram como intenção trazer reflexões a respeito da importância das experiências do PRP dentro da formação de um estudante da licenciatura, onde se vê cada vez mais importante o olhar de políticas públicas que contribuam para o aperfeiçoamento de profissionais da educação que possam acompanhar as evoluções e desafios que existem dentro da educação com mais experiência e segurança.

REFERÊNCIAS

BARROS, M. H. D. F. Educação musical, tecnologias e pandemia: reflexões e sugestões para o ensino remoto emergencial de música. **OuvirOUver**, 16(1), p. 292-304, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.14393/OUV-v16n1a2020-55878>. Acesso em: jun. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

BRITO, Teca Alencar de. A barca virou: o jogo musical das crianças. **Música na educação básica**. Porto Alegre, v. 1, n. 1, outubro de 2009.

GALIZIA, F. Educação musical nas escolas de ensino fundamental e médio: considerando as vivências musicais dos alunos e as tecnologias digitais. **REVISTA DA ABEM**, 17, apr. 2014. Disponível em: <http://www.abemeducaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/238/170>>. Acesso em: 17 abr. 2021.

GARCIA, Tínia Cristina Meira; MORAIS, Ione Rodrigues Diniz; ZAROS, Lillian Giotto; REGO, Maria Carmem Freire Diogenes. Ensino remoto emergencial orientações básicas para elaboração do plano de aula. [recurso eletrônico] - Natal: **SEDIS/UFRN**, 18 p.: il., 2020.

GAULKE, Tamar Genz. **Aprendizagem da docência**: um estudo a partir de narrativas de professores de música da educação básica. Dissertação (Mestrado em Música) - Porto Alegre, UFRGS, 2013.

NÓVOA, António. Os Professores e a sua Formação num Tempo de Metamorfose da Escola. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 10. 44, n. 3, 2019.

VALENTE, J.A. **O papel da interação e as diferentes abordagens pedagógicas de educação a distância**. In: MILL, D.; PIMENTEL, N. (orgs.). Educação a distância: desafios contemporâneos. São Carlos: EdUFSCar, 2010, p. 25-42.





www.pimentacultural.com



SABERES E PRÁTICAS CONSTITUTIVOS DA FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE EM TEMPOS DE ADVERSIDADE



VOLUME 1

